



Ministério da Educação – Brasil  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM  
Minas Gerais – Brasil  
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas  
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM  
ISSN: 2238-6424  
QUALIS/CAPES – LATINDEX  
Nº. 06 – Ano III – 10/2014  
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

## **A criança e o brincar: entre o mundo pensado e o mundo vivido**

Prof<sup>a</sup>. MSc. Roselaine Kuhn  
Licenciatura Plena em Educação Física (Universidade Federal de Santa Maria),  
Mestrado em Educação nas Ciências (Universidade Regional do Noroeste do Estado  
do Rio Grande do Sul – UNIJUI)  
Doutoranda em Estudos da Criança pela Universidade do Minho - Portugal  
Professora Adjunto 2 do (Departamento de Educação Física da Universidade  
Federal de Sergipe)  
<http://lattes.cnpq.br/8257736886277121>  
E-mail: [roselaine@yahoo.com.br](mailto:roselaine@yahoo.com.br)

Prof. Dr. Antônio Camilo Cunha  
Licenciatura em Ensino da Educação (Instituto Politécnico de Castelo Branco)  
Mestrado em Ciências da Educação (Universidade Técnica de Lisboa)  
Doutoramento em Estudos da Criança - IEC- (Universidade do Minho)  
Pós - Doutoramento em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física  
(Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil)  
Professor Auxiliar com Agregação (Universidade do Minho - Portugal).  
<http://lattes.cnpq.br/2920977523340939>  
E-mail: [camilo@ie.uminho.pt](mailto:camilo@ie.uminho.pt)

**Resumo:** O projeto investiga duas dimensões do brincar: uma racional e outra fenomenológica. Pesquisa as representações que crianças e adultos tem sobre o brincar, objetivando conhecê-las. Acreditamos que há diferenças profundas entre as representações das crianças e adultos e que as manifestações que aparecem nas

práticas de brincar e se movimentar em liberdade das e entre as crianças são predominantemente ontológicas, existenciais e fenomenológicas. A abordagem é qualitativa de orientação etnográfica. Os instrumentos de recolha de dados serão entrevistas semi-estruturadas, diário de campo e filmagens. A interpretação será efetuada a partir da análise de conteúdo. Os sujeitos são crianças de 4 a 6 anos e professores de uma escola de Educação Infantil de Braga-Pt. Estimamos sistematizar as representações sobre brincar construindo uma taxionomia de saberes que forneça o entendimento do fenômeno.

**Palavras-chave:** brincar. se movimentar. fenomenologia. corporeidade. representações.

## INTRODUÇÃO

### 1. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O texto corresponde a projeto de pesquisa de Doutorado em Estudos da Criança em andamento no Instituto de Educação da Universidade do Minho, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil).

Parte do princípio de que a infância, tal como a concebemos na atualidade, é uma categoria resultante da modernidade e das inúmeras modificações nas ciências, na política, na educação e nas artes que ocorrem desde o século XVIII. A partir deste período situa-se a criança como sujeito distinto dos adultos, principalmente no tocante à natureza das atividades que lhe são eleitas como próprias: o brincar e o jogar. Desde então, reconhece-se a infância como categoria da modernidade resultante das modificações na estrutura política, social, educativa e cultural.

ARIÈS (1981), abordando o sentimento de infância, a vida escolástica e a família, refere que a história da infância parece revelar a ausência de uma sistematização sobre essa categoria: não existia – no período da Antiguidade à idade Moderna – este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem tampouco o sujeito social, cultural e geracional que denominamos criança. A partir da modernidade vários campos do saber debruçam-se sobre o fenômeno e as ciências e a Pedagogia requerem que a criança seja cuidada, pensada e atendida,

ao mesmo tempo em que espaços específicos são destinados para educá-la, a exemplo da escola.

No decorrer dos dois últimos séculos paulatinamente os saberes escolares pautam-se em perspectivas conflitantes: as pedagogias centradas no esforço e os estímulos controladores; e as pedagogias centradas no prazer de aprender, pautada nas pulsões libertadoras (SARMENTO, 2004).

De um lado, estão as exigências da ordem da produtividade escolar - de grande racionalidade (mundo pensado) - que concebem o brincar, jogar e se movimentar em liberdade como perda de tempo ou algo inútil e improdutivo. Por outro, afirma-se que somente em liberdade para brincar e se movimentar a criança se desenvolve plenamente (KUNZ, 1994), perspectiva que concebe a dimensão lúdica da corporeidade da criança habitada pela fantasia, imaginação e contemplação, aliadas a um encantamento e autonomia equivalentes a alegria e a fruição da arte que humaniza: o homem só se torna plenamente humano quando brinca (SCHILLER apud SANTIN, 1994).

De um lado temos o brincar e o jogar concebidos a partir do universo da racionalidade técnica e científica operado e modelado pelos adultos. De outro temos o brincar como fenômeno ontológico e imanente a condição de ser criança. Ambas representações se colocam em oposição no mundo da escola, onde privilegia-se, por parte dos adultos, um brincar e jogar condicionados pelo tempo e espaço apropriados para tal, enquanto que para as crianças é a expressão pura da experiência e da cultura lúdica "que desempenha um papel fundamental no processo de socialização da criança, sofrendo influências do meio em que a criança está inserida (...) Na realidade, o brincar é uma atitude típica da/muito frequente na infância, que acaba por conduzir a criança a um conhecimento melhor de si mesmo e do mundo que a rodeia, presumindo-se, com isto, que a atividade lúdica está profundamente ligada ao desenvolvimento infantil" (SILVEIRA & CUNHA, 2014, p. 46-47).

Na mesma medida, pelas intervenções realizadas nas creches e escolas de Educação Infantil no Estado de Sergipe-Brasil, proporcionadas pela disciplina "Educação Física na Educação Infantil" que ministrou junto ao curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, bem como pelas

atividades de pesquisa, constatamos que os profissionais das escolas de educação Infantil têm ignorado completamente tais questões. Na contramão do que há de mais importante para a corporeidade e para a dimensão lúdica e estética das crianças, as instituições têm privilegiado a escolarização precoce das crianças, perspectiva que aponta para um sentido contrário aos interesses e desejos próprios da infância, principalmente o gosto pelo brincar e se movimentar livremente sem a interferência do adulto/professor que condiciona e determina os tempos e espaços para tal ao sabor do trabalho que supostamente é mais produtivo e mais importante para o rendimento escolar. O trabalho e a produção situam-se na esfera da racionalidade; o brincar como atitude e essência da criança, situa-se no plano fenomenológico e é inseparável da condição de ser-corpo-sujeito-criança.

Portanto, o tempo cronometrado, medido e quantificado matematicamente e objetivamente, ou seja, pré determinado para o acontecimento e experiência de brincar não faz muito sentido para a criança, para quem o tempo é diluído subjetivamente em um sentimento de duração, assim como elas têm uma percepção com relação ao tempo que não as permite compreender, por exemplo, porque elas devem parar de brincar simplesmente porque um adulto determina que está na hora de fazer outras coisas. A experiência da criança fala de um tempo intensivo, de um começar sempre novo, “de um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2011, p. 51 apud LEITE, 2014, p. 121).

Há outra questão a ser considerada: a dimensão do desejo. Toda educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta todo o processo; mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre um “desejo de” e a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis. E a educação se torna impossível quando a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem uma teia de sentidos onde se diz quem eu sou, o que é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53-54). Aprender requer, portanto, ressignificar os desejos propulsores da existência e do mundo da vida da criança.

A tensão gerada por esta dicotomia, entre as representações do brincar para as crianças e para os adultos/professores, gera o problema da presente investigação.

## REVISÃO DA LITERATURA

### 2. O ESTADO DA ARTE

A expressão “brincar e se-movimentar” cunhada por KUNZ (2001) se refere às ações prioritárias das crianças de 0 a 6 anos nas quais realmente elas estão envolvidas, ou seja, se refere aos principais interesses do corpo-sujeito nos primeiros anos de vida. O autor não utiliza apenas o termo brincar por este já estar contaminado por um conceito instrumental e funcional, do ponto de vista teórióico. Kunz afirma que tudo que a criança realiza, ela faz brincando, como por exemplo, rabiscar e desenhar. Porém, como na literatura corrente isso não é considerado brincar, vincula a esse conceito o de "se-movimentar" apreendido da teoria do movimento humano (TREBELS, 1992). A expressão se-movimentar fala de um sujeito que se movimenta não de modo impessoal na gramática “correta” (movimentar-se) e sugere que é sempre um sujeito (alguém) que se movimenta.

Para a teoria do Movimento Humano, o ser humano criativo dialoga com o mundo, com os outros e consigo mesmo e este diálogo começa na infância pelo brincar e se movimentar. A criança se expressa pelo movimento e o movimento possibilita que ela questione o mundo da vida e a realidade. Em estado de liberdade ela se expressa estabelecendo um diálogo e se constituindo como ser autônomo e criativo.

(...) a criança que se-movimenta não é mera apresentadora de movimentos criados e apresentados pelos adultos, mas autora, constituidora de sentidos e significados no seu “Se-Movimentar”. Por isto sempre há uma intencionalidade criativa no ato de se-movimentar. Para ser criativo no seu “Se-Movimentar” a criança não precisa inventar coisas novas, no seu brincar, mas justamente, constituir sentidos no que realiza. Assim, o segundo momento, o “Se-movimentar” passa a ser uma vivência onde o espaço não é o espaço físico, material, mas o espaço vital assim também o tempo não é o tempo do relógio, mas o tempo vital. São as vivências subjetivas e sua expressão prazerosa que importa (...). Por isto a relação destas duas categorias. (COSTA, 2011, p. 92).

Esta expressão (palavra composta) nos é pertinente pois a relevância é dada ao corpo-sujeito vivo e que se-movimenta e não ao movimento propriamente dito, mecanicamente concebido, reproduzido e “impessoal”, concepção ainda hegemônica nas teorias do movimento humano que fomentam e sustentam alguns estudos na Educação Física [brasileira]. A expressão composta "brincar e se movimentar" é uma forma de interpretar e compreender-um-mundo-pelo-agir, o que é fundamental ao desenvolvimento da criança.

A criança com saúde tem sempre um enorme prazer em “Se-movimentar”. A base deste seu “Se-movimentar” está na necessidade natural da criança de brincar. Mesmo “correndo a toa” ela está brincando. Consideramos natural porque o ser humano nasce para ser livre e criativo. E o senso desta liberdade e a criatividade são manifestados na brincadeira. Liberdade pelo poder e querer decidir suas realizações e criativo pela possibilidade de constituir sentidos e significados naquilo que realiza. (...) Todo Ser Humano tem uma inerente necessidade de “Se-movimentar”. A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a esta necessidade básica e que realiza de melhor forma no brincar. O brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isto é para ela uma realização plena para o desenvolvimento integral de seu ser. (COSTA, 2011, p. 88).

Brincar e se movimentar deveria ser compreendido pelos adultos como algo sagrado para a criança. Impedir esta possibilidade é o que Kunz denomina ser uma “*Lebensentzug*”, uma extração de vida sem morrer. (COSTA, 2011, p. 88).

MATURANA e VERDEN-ZÖLLER (2004, p. 231) consideram que “A brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados”.

No entanto, temos encontrado na literatura da Educação Física e da Educação Infantil a referência hegemônica ao brincar da criança como um “brincar didático” sob diferentes nomeações: aprendizagem motora, psicomotricidade, motricidade infantil, jogos pedagógicos, etc. Até mesmo na literatura específica que aborda a temática do brincar e do brinquedo existe este olhar “pedagogizado”, o que representa o interesse do adulto para com o futuro da criança no sentido de desenvolver seu potencial para se ajustar ao mundo produtivo. Assim, o brincar na concepção dos adultos serve de fundamento para um futuro “agir-racional-com-relação-a-fins”, quer seja como estratégia metodológica, pedagógica, utente e

instrumental. "Enfim, a didática do brincar se ocupa mais com o conteúdo e a utilização da brincadeira do que com a criança que brinca. Assim como nas teorias do Movimento Humano, na Educação Física o privilégio de estudo se concentra nas possibilidades de cópia e imitação de movimentos já criados..." ao invés de se preocupar com a criança, ser humano que se movimenta (COSTA, 2011, p. 88-89).

É na totalidade do envolvimento corporal, em seu se movimentar, que a criança realmente toma consciência de si e do mundo. Esta consciência, por sua vez, desenvolve um senso de eu que promove a criatividade autônoma. Este é o tipo de sobrevivência que a criança procura desesperadamente e quer o auxílio do adulto, o que não tem nada a ver com aprendizagem para a vida futura. (Oaklander, 2009).

Para MATURANA e VERDEN-ZÖLLER (2004, p. 234):

O brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade. Nós adultos, em geral não brincamos, e frequentemente não o fazemos quando afirmamos que brincamos com nossos filhos. Para aprender a brincar, devemos entrar numa situação na qual não podemos senão atentar para o presente.

No mundo vivido da criança, a infância é tempo e lugar em que a linguagem permanente do brincar e se movimentar são mediadas pelas "cem linguagens" da dimensão lúdica corporal, que tecem uma rede de sentidos e significados no âmbito das aprendizagens (EDWARDS et al., 1999).

MERLEAU-PONTY (1999) refere que é no corpo onde se inscrevem as coisas do mundo, pois o corpo vive a realidade do mundo com seus anexos existenciais. Sendo a criança totalmente tributária de sua experiência sensível, o brincar, o jogar e se movimentar traduzem-se na condição imanente de ser criança e o brincar aproxima-se de sua essência.

A história complexa da noção de criança e de infância enriquece-se com o fascínio difuso do adulto perante ela. Portanto, compreender a criança e a infância é, em nossos estudos, conhecer também os tempos e espaços profundos da Ontologia e da Fenomenologia, colocando entre parêntesis as representações sociais, culturais, históricas, ideológicas e políticas sobre a criança num esforço de encontrar

“as coisas mesmas”, as “coisas próprias”, a natureza do ser, a intencionalidade fenomenológica, o sentido intuitivo.

Nesta investigação, o brincar e se movimentar em liberdade é concebido como “o início”, a raiz, a potência, a luz inicial, contendo uma dimensão pré-reflexiva, estruturando-se como fundação, arquétipo, recolhimento. Encontramo-nos aqui com a ideia de anúncio, de um *a priori*, do amoroso, do sensível, do sonho acordado e, se desejarmos, de uma certa forma de poesia, de arte, de ética e estética. O brincar é da ordem do “não dito”, do “movimento quente”, da interioridade primeira e profunda, que tem uma certa ligação como “divino”, com o originário e genuíno. Para HUIZINGA (2000) é o jogo que humaniza o homem.

Na contramão do que temos afirmado e reafirmado, as instituições de Educação Infantil, nomeadamente as brasileiras, privilegiam a escolarização precoce das crianças, submetendo-as às exigências do trabalho produtivo e suprimindo as possibilidades de brincar livremente, perspectiva que aponta para um sentido contrário aos saberes próprios e predominantes entre os 0 e os 6 anos. Essa tendência à alfabetização das crianças nos estabelecimentos de ensino que as educam, cuidam e assistem nessa faixa etária se justifica sob o argumento de ocupá-las com atividades supostamente produtivas e mais importantes do que os jogos e as brincadeiras. Em oposição a uma concepção de “objeto originário”, original e ontológico, o brincar é tratado nas escolas infantis como algo que pode ser medido, regulado, cronometrado, recolhido às normas rígidas e estreitas das pedagogias tradicionais. Nesse sentido o brincar e o jogar, ajustados à eficiência dos conteúdos e estratégias metodológicas, somente ganham um significado quando tratados pedagogicamente e quando aparentemente tem alguma utilidade, ou quando estão à serviço de determinadas aprendizagens “exteriores” ao brincar propriamente dito (sentido utente).

Em pesquisa anterior, constatamos que, aos olhos dos adultos (professores e pais), o brincar ainda é concebido como “perda de tempo” e como algo que significa quase nada (KUHN et al., 2010). Além disso, o constrangimento da liberdade para brincar, se movimentar, fantasiar, imaginar e criar livremente, tem consequências devastadoras na corporeidade da criança. Estas consequências, que temos chamado de “aceleração da infância”, estendem-se negativamente à diferentes

dimensões da vida da criança, provocando ansiedade e níveis elevados de estresse entre crianças pequenas desde a mais tenra idade, transformando-as em “adultos em miniatura” (HIRSH-PASEK et al., 2006).

Outra questão pertinente refere-se às categorias “tempo e espaço de brincar” que, elevadas à reflexão, remetem novamente à dicotomia do mundo racionalizado e do mundo experienciado. De um lado o tempo/espaço é concebido pela exterioridade, materializado no calendário escolar, nas rotinas, na objetividade dos relógios e dos números: um tempo situado e representante do mundo pensado (racionalizado). De outro, temos o mundo da interioridade, substantivado e espiritualizado na subjetividade, na experiência vivida, na expressão fenomenológica, representante do mundo vivido (experienciado). A razão e os números parecem atrapalhar a busca da verdade, do bem do indivíduo e do mundo experienciado/fenomenológico. É neste contexto que emergem críticas à forma rígida e sumária proposta pelos racionalistas: o “império” das leis da natureza e da lógica, a sobrepujança dos números, a mensurabilidade absoluta dos fenômenos, a generalização por excelência, a tirania do cronossistema, do tempo linearmente quantificado e pré determinado para a ação de brincar. O elogio fenomenológico, ou seja, ao ser ontológico, às singularidades, à experiência de cada homem, aos impulsos, às emoções, às vontades e às paixões podem ser as fontes genuínas do conhecimento e da ação. E, assim, o mundo da vida do corpo-sujeito é entendido como ser-no-mundo-em-ação, mundo-experiência, sensível e subjetivo. O mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgido antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta. Portanto, o brincar não pode sucumbir ao império do espaço que sufoca e aprisiona, nem tampouco do tempo cronometrado, pois a criança brinca até com o próprio tempo.

Os instrumentos de aferição e medição do tempo e esquadrinha dos espaços exercem uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos, sob uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e, aparentemente, desprovida de violência, mas que nem por isso é menos onipresente (ELIAS, 1998). No entanto, a criança quando brinca tem um outro tempo, um sentimento de duração e uma percepção que não se preocupa (pré ocupa!) com o início e o final da brincadeira,

posto que não é programada pois não é dado objetivo: brincar é subjetivo, é o tempo do onírico e da fruição e, portanto, não passível de uma objetividade que remete à execução de tarefas pré estabelecidas. Portanto, brincar e jogar não pertencem à ordem do produtivo, mas sim do desinteressado, mas nem por isso são menos importantes, principalmente para a criança, para quem o brincar e o jogar são absolutamente sérios (HUIZINGA, 2000).

No plano relacional a perspectiva da racionalidade científica faz as crianças perderem oportunidades de se (re)conhecer a si próprias como capazes, competentes, autônomas, criativas e inteligentes. Elas acabam, também, tendo um tempo exíguo (ou espremido entre o tempo de trabalho e produção) para experimentar outros tipos de relações: com os outros, com os objetos, enfim com o mundo, de um modo alegre, crítico e criativo, através dos exercícios da descoberta, da dúvida e da participação no processo de tomada de decisões (HILDEBRANDT, 1999).

O corpo-sujeito se torna uma estrutura de mediação por meio da relação intercorpórea com o outro (MERLEAU-PONTY, 1999). O corpo-sujeito ou o corpo relacional é um ser-no-mundo-em-ação (KUNZ, 1994) e não apenas um modo de estar silenciado no mundo. O corpo é o corpo fenomenológico, inserido e contextualizado no mundo, presente e em diálogo permanente consigo mesmo, com o outro e com o mundo. De acordo com MERLEAU-PONTY (1984) o que se chama imaginação é uma conduta emocional que se constitui na qualidade das interações que a criança estabelece com o outro, com a cultura e a civilização em que ela faz parte: as "funções de conhecimento - inteligência, percepção, imaginação, etc. - quando se as examina de perto, nos remetem a uma atividade anterior ao conhecimento propriamente dito, a uma função de organização da experiência que impõe, a certos conjuntos, a configuração e o tipo de equilíbrio possíveis nas condições corporais e sociais que são as da criança." (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 13-14). Portanto, na relação que a criança estabelece com o meio em que vive e a qualidade dessas interações está a responsabilidade por um desenvolvimento sadio: "(...) a percepção, ou seja, o conhecimento que ela adquire dos fatos naturais, fora dela, assim como a representação que ela faz desses fatos exteriores, os desenhos por exemplo, o uso que sua imaginação faz de suas experiências perceptivas, a

organização dessas experiências perceptivas pelas relações de causalidade e, finalmente, o que já se chamou algumas vezes de representação do mundo na criança, ou seja, o conjunto de ideias, se é que há ideias, que permitiria à criança ter uma visão de mundo" (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 11).

Nesse sentido MERLEAU-PONTY (1984) atribui ao desenvolvimento da linguagem e da personalidade a âncora nos acontecimentos exteriores ao corpo da criança, não sendo a percepção infantil um simples reflexo ou resultado de uma triagem, mas, antes de tudo "uma operação mais profunda pela qual a criança organizava a experiência exterior, operação que não era portanto uma atividade propriamente lógica ou predicativa" (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 12). Parafraseando Merleau-Ponty, podemos afirmar que as diferentes linguagens corporais que alicerçam a vida da criança fundam-se na experiência onírica e no universo da fantasia quando possibilitadas e que ganham uma qualidade imediatamente proporcional à experiências que a criança estabelece no brincar e se movimentar em liberdade.

Em suma, a elaboração intelectual de nossa experiência do mundo é constantemente dirigida pela elaboração representada de nossas relações inter-humanas. O uso de certos instrumentos lingüísticos é incorporado no campo de forças que constitui as relações do indivíduo com seu ambiente humano. O uso lingüístico ao qual o indivíduo chega depende estreitamente da "posição" (para falar como os psicanalistas) que a criança assume a cada momento no campo de forças do meio familiar e humano (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 30).

Impedidos (parcialmente ou totalmente) de brincar livremente, interrogando o mundo e a vida a seu modo, os corpos-sujeitos-brincantes ficam infelizes, partidos, mutilados, não sabem se comunicar, se expressar, se divertir, criar, fantasiar, sonhar, inventar e vivenciar prazerosamente esse tempo-espaco chamado creche ou escola de crianças. De modo contrário, essas vivências e experiências poderiam ser muito mais acolhedoras, alegres e, portanto, construtivas e saudáveis (SANTIN, 1993).

Para uma criança que tece um diálogo permanente e imanente do eu com o mundo, decidir por ela e pré determinar o que ela deve fazer ou sentir, meramente se adaptando às exigências que lhes são impostas (pelos adultos), talvez não seja a melhor maneira de lhes proporcionar experiências significativas e, quiçá, seja a

forma mais comum de lhes impedir de ser atores e autores do processo de construção de conhecimentos na escola, além de se colaborar para um absoluto desrespeito à pluralidade corporal dos sujeitos que são indiscutivelmente singulares e diferentes e que, portanto, nunca se submeterão aos processos de padronização e uniformização da (ultrapassada) transmissão de saberes (KUHNS et al., 2009).

A investigação surge também de uma outra constatação: a de que, mesmo havendo um número considerável de literatura investigativa sobre a criança e o brincar, na análise dessa produção percebemos que ambos são tratados quase exclusivamente pelo viés da racionalidade positiva, a saber, predominantemente pelo olhar da biologia, da psicologia do desenvolvimento e da sociologia clássica. E, pelo contrário, a dimensão fenomenológica e hermenêutica - espectro fundamental na compreensão do fenômeno humano “criança-brincar” – está praticamente ausente ou, no mínimo carente de pesquisas.

Numa perspectiva dialética, temos, por um lado, o mundo pensado, racionalizado, modelado; e por outro, o mundo vivido como expressão autêntica de ser criança. É no interior dessa suposta dicotomia, mas ao mesmo tempo na tentativa de transcendê-la, que percorremos os pressupostos teóricos iniciais no sentido de problematizar o objeto do estudo.

## **METODOLOGIA**

### **3. O PROBLEMA DO ESTUDO E OS TELOS**

Diante das considerações iniciais postulamos o problema na forma da seguinte interrogação: Quais as representações que crianças e professores têm acerca do brincar e do jogar?

No intuito de encontrar respostas ao problema formulado, a investigação tem como objetivos: a) Conhecer as representações das crianças sobre brincar e jogar; b) Conhecer as representações dos adultos (professores) sobre brincar e jogar; c) Observar as crianças em prática de brincadeiras e jogos a fim de registrar imagens sobre a ação e os momentos em que estão brincando e se movendo livremente; d) Construir uma taxionomia de respostas que se situem ora no “mundo pensado”, ora no “mundo vivido”; e) Contribuir com informações acerca dos sentidos

e significados de se conceber o brincar e o jogar; f) Contribuir com uma reflexão crítica e original sobre essa dicotomia, tentando transformá-la numa dialética; g) Mostrar que existem outros cenários de entendimento do movimento humano; h) Contribuir com o conhecimento para outros olhares educativos, nomeadamente um outro sentido ético e estético na Educação Infantil.

De modo sucinto as hipóteses que conduzem a problematização do estudo correspondem, portanto, às seguintes formulações: a) As representações das crianças sobre o brincar e o jogar situam-se no campo da fenomenologia; b) As representações dos adultos (professores) sobre o brincar e o jogar situam-se no campo da racionalidade; c) Há diferenças profundas entre as representações das crianças e dos professores (e demais adultos); d) As manifestações que “aparecem” na prática do brincar e do jogar em liberdade das e entre as crianças são predominantemente ontológicas, existenciais e fenomenológicas.

Ao longo dos estudos pretendemos desenvolver uma argumentação que nos mova no sentido das inferências que possibilitam realizar um elogio ao mundo vivido e ao universo fenomenológico, enquanto manifestação do pensamento e da ação autêntica de ser humano, facto que reveste-se como contraponto ao mundo racionalizado, científico, que tem emprestado à infância, à criança e ao movimento (jogar, brincar e se movimentar) leituras demasiado modelares e de fechamento interpretativo. Pretendemos que seja possível fazer a apologia à liberdade de brincar e se movimentar da criança de 0 a 6 anos que frequenta as escolas, creches e instituições de Educação Infantil, contribuindo para uma tomada de consciência dos educadores sobre a riqueza pedagógica e investigativa que este campo - mundo vivido, experienciado e fenomenológico - contém, e que poderá e deverá ser objeto de atenção devida dos profissionais que cuidam, educam e assistem as crianças pequenas.

Acreditamos que a tirania do tempo cronometrado não pode ser naturalizada nas escolas de crianças, funcionando como mera condicionante e determinante sócio simbólica, para com a qual se deve obediência incondicional e que, indiferentemente aos desejos e interesses da criança, restringe a liberdade, sobretudo, porque a criança é “o” sujeito do saber na instituição escolar. Para tanto, pensamos que devemos fomentar a ideia de que podemos (ou devemos) promover

o tempo da liberdade e da espontaneidade para que as crianças desenvolvam a sensibilidade e a intuição livremente e, por consequência, a sua humanidade, naturalmente.

Por fim é imprescindível refletir e agir sobre esse impulso que temos dado na direção quase inconsciente de submergir numa espécie de culto à velocidade, materializado na forma de instrumentos de medição do tempo que aceleram nossas vidas e nos convocam ao império da quantidade, em detrimento da qualidade. Justamente porque a qualidade é aquela que necessita que o tempo seja, sobretudo, o tempo de viver, principalmente quando falamos das crianças pequenas: considerando a forma peculiar como a criança concebe o seu viver – com a atenção para o momento presente de sua vida e sem esperar por resultados (KUNZ et al., 2013).

Talvez o caminho seja o de deixar as crianças viver plenamente o seu tempo de ser criança e, ao invés de oprimi-las e tentar ensiná-las, deveríamos amá-las e escutá-las mais.

#### **4. INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS: A ORIENTAÇÃO ETNOGRÁFICA**

O movimento corporal constitui-se de perguntas que a criança faz ao mundo e às coisas o tempo todo. A escuta interpretativa é reveladora de sínteses através da inquietude da própria criança, o que sugere, portanto, pela natureza da investigação, uma metodologia de abordagem qualitativa de orientação etnográfica (WILLIS & TRONDMANN, 2008).

Como instrumentos de coleta de dados, utilizaremos, num primeiro momento, as entrevistas semi-estruturadas às crianças, guiadas por um roteiro temático (guião) a ser construído. As entrevistas às crianças serão coletivas, formadas por pequenos grupos de 2 a 3 crianças e não podem exceder a 45 minutos, conforme recomenda a etnografia polifônica (CLIFFORD, 2005). Num segundo momento, realizaremos a observação direta e indireta do brincar e do jogar das crianças, através da presença *in locus* em meio turno (de aula) por dia, totalizando três meses de observação, conforme orientação teórica da etnometodologia com crianças/infância. Utilizaremos diários de campo e filmagens para efetuar o registro das situações e acontecimentos

nas práticas e atividades observadas no campo empírico, bem como durante as entrevistas.

A ideia é constituir um itinerário que capte os sentidos e significados do brincar das crianças e que, na mesma medida, possamos operar com estes sentidos tecendo e extraíndo as representações. A partir da transcrição das entrevistas, essa narrativa descritiva será levada até os adultos/professores que, em momento de avaliação das respostas das crianças, serão filmados para se captar as suas reações diante dos argumentos e expressões das crianças. A intenção é retornar para as crianças as reações dos adultos fazendo uma "costura" dos dados de modo que, ao final, teremos uma polifonia de resultados que poderão ser ressignificados dialeticamente e não dicotomicamente, de forma que as crianças possam "reler" os dados que foram com elas recolhidos, mas que por elas possam ser reinterpretados a partir de uma espécie de diaporama de narrativas verbo-visuais (CLIFFORD, 2005). Nesse sentido a pretensão é promover uma triangulação dos dados de modo a compartilhar as interpretações, dissolvendo a autoridade do investigador que geralmente monopoliza a orquestração do texto final produzido a partir das análises. Essa perspectiva toma a criança e a coloca no centro do processo investigativo constituindo parte ativa (sujeito-ator-autor) em diferentes etapas, desde a confecção dos instrumentos de coleta de dados em que elas são determinantes do ponto de vista da tecitura e orquestração desses dados, seja atuando nas entrevistas e nas observações, seja operando e manipulando a câmera filmadora, enfim, de modo que a criança possa efetivamente participar ativamente do processo de construção, andamento e condução da pesquisa.

A etnometodologia com crianças e infância tem se debruçado cada vez com maior intensidade sobre o paradigma que preconiza a necessidade de se escutar às crianças e dar voz às experiências significativas das mesmas, através de métodos criativos que valorizam a onisciência do ser-sujeito-criança. Cabe ao adulto conduzir o trabalho de investigação descentralizando a importância que ele próprio atribui às suas interpretações, sendo, portanto, a criança protagonista do processo de investigação. O retorno circular dos dados podem sugerir reinterpretções que podem ser surpreendentes, posto que as crianças não falam "a mesma língua" que os adultos. Portanto, ouvir a criança pode ser o melhor caminho para se e

compreender a linguagem própria da infância, pois "as crianças experimentam e interpretam segmentos importantes do seu mundo da vida e seu ambiente" sobretudo porque "as crianças devem ter uma voz na tomada de decisão em todos os níveis" da pesquisa (LANGE & MIERENDORFF, 2009, p. 85).

Portanto a postura do investigador se torna absolutamente imprescindível no sentido de dar a voz as crianças: compreendê-las como sujeito ativo, como ator e autor no e do processo de pesquisa é crucial, mas isto se reflete a partir do próprio comportamento do investigador, pois de nada adianta tentar entender o seu papel se não colocá-lo em prática e isto requer uma formação permanente no sentido de estar sempre se auto avaliando a cada ida ao campo empírico. Esta reflexividade também é necessária porque tem que se ter consciência dos diferentes quadros que as entrevistas podem ativar na mente das crianças posto que a criança sempre verá o adulto como uma suposta autoridade nos mais diversos assuntos (LANGE & MIERENDORFF, 2009, p. 85).

Além de uma série de indicações técnicas e metodológicas em torno dos cuidados apontados por novos paradigmas (especialmente nas investigações com crianças no interior da Sociologia da Infância) que colocam a criança na condição de sujeito falante, pensante e "sentinte" para que elas próprias possam traduzir os sentidos e significados do seu mundo da vida, de modo a atenuar a as arbitrariedades do investigador que pode sobrepujar esses sentidos correndo o risco de distorcer a realidade investigada, parte-se de um princípio que também concebe de modo inovador a própria criança situando-a num paradigma de infância que vem sendo revisitado, na qualidade de categoria permanente na condição de "ser-sujeito-criança", independente das condições sociais, políticas ou econômicas em que a criança investigada sobrevive.

Os instrumentos serão construídos e submetidos à validação, de modo que possibilitem ser "[...] efetivamente capazes de medir, avaliar ou fornecer elementos sobre o que se pretende determinar", constituindo de modo rigoroso instrumentos de recolha de dados que correspondam ao quadro conceitual, às características da pesquisa e de modo apropriado aos objetivos da investigação (CUNHA, 2007, p. 68). Nesse sentido também serão respeitadas as questões de ordem ética do processo

de pesquisa: consentimento, assentimento, autorização, anonimato, confidencialidade.

Os sujeitos que irão participar no estudo são crianças de 4 a 6 anos (em torno de 10 a 15) de uma escola de Educação Infantil de Braga-Pt, bem como seus professores. O critério utilizado para a determinação da faixa etária das crianças se justifica pelo fato de que entre os instrumentos de recolha de dados elegemos a entrevista semi-estruturada e, para tanto, acreditamos que as crianças nessa idade, por serem mais "falantes", poderão nos dar uma riqueza na qualidade dos dados. As entrevistas serão coletivas, seja em pares, trios ou em pequenos grupos, possibilitando, através da posição coletiva das crianças, capacitá-las [a falar] nessa situação (LANGE & MIERENDORFF, 2009, p. 85).

A partir dos dados recolhidos (narrativas e observação) serão extraídas as categorias através da análise de conteúdo, técnica que permite que se exprima o sentido social das falas dos sujeitos como atores e autores ativos e participantes do processo de investigação. A análise de conteúdo exige que o sentido social das falas dos sujeitos seja acionada pelos próprios atores nos seus comportamentos e o pesquisador compreende os sentidos da ação social de sujeitos concretos, dando atenção ao ator-utente (GUERRA, 2006; BARDIN, 2009).

A metodologia prevê que as vivências e experiências das crianças, nomeadamente o brincar, jogar e se movimentar em liberdade, ou seja as narrativas verbais e não verbais tenham prioridade absoluta na investigação, de modo que o itinerário metodológico a ser construído tome a criança como fonte mas, sobretudo, como sujeito da informação, de forma que a própria criança fomente a direção da investigação com a sua voz e com a sua participação pela sua ação, de corpo inteiro, na condução dos estudos.

As representações serão consideradas a partir das imagens mentais de percepção interior do fenómeno a partir do olhar da própria criança e a manifestação exterior do corpo e do movimento (CERTEAU, 1988).

Portanto, as inferências serão realizadas à luz do referencial teórico mas, também, a partir da captação da essência dos fenómenos, tecida pelos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos observados no processo da pesquisa.

## 5. RESULTADOS ESPERADOS

Estimamos poder contribuir com uma sistematização das representações das crianças e dos adultos acerca do brincar e se movimentar em liberdade a partir da orquestração polifônica dos dados empíricos, de modo a construir uma taxionomia saberes que promova o entendimento do objeto de estudo/fenômeno, através de uma reflexão crítica e dialética na direção da superação das possíveis dicotomias existentes entre o conjunto de representações dos sujeitos da pesquisa, tecendo novos olhares sobre o brincar e se movimentar do ponto de vista escolar, familiar, social e teórico-metodológico, nomeadamente os sentidos éticos e estéticos do brincar, apontando tanto para o desenvolvimento da Educação Infantil portuguesa quanto brasileira.

**Abstract:** The project investigates two dimensions of play: a rational and phenomenological. Search the representations that children and adults have about play, aiming to meet them. We believe that there are deep differences between the representations of children and adults and that the statements appear in the practice of play and move freely between the children are predominantly ontological, existential and phenomenological. The approach is qualitative ethnographic orientation. The instruments for data collection will be semi-structured interviews, field diary and filming. The interpretation will be made from the content analysis. The subjects are children 4-6 years and teachers of a school for early childhood education on Braga-Pt. Estimate systematize representations about playing building a taxonomy of knowledge that provides an understanding of the phenomenon.

**Keywords:** play. move. phenomenology. corporeality. representations

## Referências:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1026p.

ARIÈS, Phillppe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981. 275p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. 212p.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia Lda, 1990. 228p.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998. 176p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artimed, 2000. 93p.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade Etnográfica. In: SANCHES, M. R. **Deslocalizar a Europa: Antropologia, Arte, Literatura e História na pós-colonialidade**. Lisboa: Ed. Livros Cotovia, 2005. p. 101-141.

COSTA, Andrize Ramires. **Crianças, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?** 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

CUNHA, António Camilo. **Formação de professores: a investigação por questionário e entrevista – um exemplo prático**. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia, 2007. 130p.

DENZIN, Norman K. (1998). The art and Politics of interepretation. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Orgs.). **Collecting and interpreting qualitative materials**. London; New Delhi: Sage, 1998. p. 313-344.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999. 319p.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 85p.

FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. 164p.

FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **O tempo na escola**. Porto: Profedições, 2008. 246p.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Cascais: Principia Editora Ltda, 2006. 95p.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. 309p.

HILDEBRANDT, Reiner. Experiência: uma categoria central na teoria didática das aulas abertas. In: VALENTE, M.C. (Org.). **Pedagogia do movimento: diferentes concepções**. Maceió: EDUFAL, 1999. p. 17-29.

HIRSH-PASEK, Kathy; EYER, Diane; Golinkoff, Roberta Michnick. **Einstein teve tempo para brincar: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar**. Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2006. 308p.

HONORÉ, Carl. **Sob pressão**: criança nenhuma merece superpais. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008. 364p.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo, Brasil: Perspectiva, 2000. 162p.

KUHN, Roselaine; KUNZ, Elenor; SANTOS, Verônica Bastos. A liberdade no brincar e se-movimentar como uma perspectiva teórica para a Educação (Física) Infantil. In: JUNIOR, H.S.D; KUHN, R.; RIBEIRO, S.D.D. (Orgs.). **Educação Física, esporte e sociedade**: temas emergentes, v. 3. São Cristóvão: Editora UFS, 2009. p. 39-54.

KUHN, Roselaine; CRUZ, Guilherme; OLIVEIRA, Tamires; SANTOS, Verônica Moura. Brincar e se-movimentar na educação de crianças de 0 a 6 anos na rede municipal de Aracaju/SE. In: JUNIOR, H.S.D; KUHN, R.; RIBEIRO, S.D.D. (Orgs.). **Educação Física, esporte e sociedade**: temas emergentes, v. 4. São Cristóvão: Editora UFS, 2010. p. 13-28.

KUNZ, Elenor; SIMON, Heloísa dos Santos. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 375-394. 2014.

KUNZ, Elenor; STAVISKI, Gilmar; SURDI, Agnaldo. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências dos Esportes**, v. 35, n. 1, p. 113-128. 2013.

KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas H. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006.

KUNZ, Elenor. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARROZ, F.E. (Org.). **Educação Física Escolar, Política, Investigação e Intervenção**. Vitória: Editora Proteoria, 2001. p. 9-38.

KUNZ, Elenor. O interesse na análise do movimento pelas atividades lúdicas: brinquedo e jogo. In: KUNZ, E. **Transformação didática do esporte**. Ijuí: Editora UNIJUI, 1994. p. 86-102.

LANGE, Abdreas; MIERENDORFF, Johanna. Method and methodology in childhood research. In: QVORTRUP, J., CORSARO, W.A., HONIG, M-Sn. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 78-95.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos**. Lisboa: Teorema, 2001. 438p.

MATURANA, Humberto; Verden-Zöllner, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 250p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança: curso da Sorbone - 1949-1952**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a. 569p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **As aventuras da dialética**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. 307p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 1999. 662p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **As relações com o outro na criança**. Belo Horizonte: SEGCP/Imprensa Oficial, 1984. 80p.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimos crianças, a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças:** a era da criança cidadão - contribuição filosófica para uma história da infância. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2002. 347p.

ROCHA, Maria Silvia P.M.L. **Não brinco mais:** a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2005. 200p.

SANTIN, Silvino. **Educação Física:** uma abordagem filosófica da corporeidade. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003. 166p.

SANTIN, Silvino. **A biomecânica entre a vida e a máquina:** um acesso filosófico. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000. 88p.

SANTIN, Silvino. **Educação física:** ética, estética e saúde. Porto Alegre: Edições EST, 1995. 86p.

SANTIN, Silvino. **Educação física:** da alegria do lúdico à opressão do rendimento. 3. ed. Porto Alegre: EST Edições, 2001. 114p.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. 277p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Orgs.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas de infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas.** 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995. 158p.

SILVEIRA, Luciene; CAMILO CUNHA, António. **O Jogo e a infância:** entre o mundo pensado e o mundo vivido. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014. 71p.

SPODEK, Bernard (Org). **Manual de investigação em Educação de Infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. 1200p.

STEINER, Rudolf. **A arte e a estética segundo Goethe**. São Paulo: Antroposófica, 1998. 38p.

TREBELS, Andreas H. Playdoyer para um diálogo entre Teorias do Movimento Humano e Teorias do Movimento no Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, p. 338-344. 1992.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 311p.

VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152p.

WILLIS, Paul; TRONDMANN, Mats. Manifesto pela Etnografia. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, v. 27, p. 211-220. 2008.

Texto científico recebido em: 10/09/2014

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - [www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes) em: 31/10/2014

Revista Científica Vozes dos Vales - Ufvjm - Minas Gerais – Brasil

[www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes)

[www.facebook.com/revistavozesdosvales](https://www.facebook.com/revistavozesdosvales)

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*

(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,

em diversas áreas do conhecimento.