



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E
QUALIDADE DE VIDA**

ASSIS JÚNIOR CARDOSO PANTOJA

**O BRINCAR DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS NA COMUNIDADE DE TININGÚ
EM SANTARÉM, PARÁ: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO
INFANTIL**

**SANTARÉM - PA
2019**

ASSIS JÚNIOR CARDOSO PANTOJA

**O BRINCAR DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS NA COMUNIDADE DE TININGÚ
EM SANTARÉM, PARÁ: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em
Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, da Universidade
Federal do Oeste do Pará como requisito para obtenção do título
de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite

**SANTARÉM - PA
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

- P198b Pantoja, Assis Júnior Cardoso
O brincar de crianças quilombolas na Comunidade de Tiningú em Santarém,
Pará: contribuições para o desenvolvimento infantil. Assis Júnior Cardoso Pantoja. –
Santarém, 2022.
112 p. : il.
Inclui bibliografias.
- Orientadora: Iani Dias Lauer Leite.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pes-
quisa, Pós Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós-Graduação em Socie-
dade, Ambiente e Qualidade de Vida.
1. Brincar. 2. Desenvolvimento motor. 3. Bem-estar subjetivo. I. Leite, Iani Dias
Lauer, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 305.231098115

ASSIS JÚNIOR CARDOSO PANTOJA

**O BRINCAR DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS NA COMUNIDADE DE TININGÚ
EM SANTARÉM, PARÁ: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida. Universidade Federal do Oeste do Pará. Área de concentração: Biodiversidade, Saúde e Sustentabilidade.

Conceito:

Data de Aprovação: ____ / ____ / ____

Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite
Orientadora - Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Dra. Ilka Dias Bichara
Membro externo - Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dra. Silvania Yukiko Lins Takanashi
Membro externo - Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Dr. Thiago Almeida Vieira
Membro interno - Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Dr. Denisson Célio de Oliveira Carvalho
Membro interno - Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)



Universidade Federal do Oeste do Pará

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E
QUALIDADE DE VIDA**

ATA Nº 34

No vigésimo nono dia do mês de novembro do ano de dois mil e dezenove, às oito horas e trinta minutos, na sala trezentos e dezenove, instalou-se a banca examinadora de dissertação de mestrado do discente Assis Junior Cardoso Pantoja. A banca examinadora foi composta pelos professores: Dr^a. Ilka Dias Bichara, UFBA, examinadora externa; Dr^a. Silvânia Yukiko Takanashi, Uepa, examinadora externa; Dr. Dennison Célio de Oliveira Carvalho, Ufopa, examinador externo; Dr. Thiago Almeida Vieira, Ufopa, examinador interno; e Dr^a Iani Dias Lauer Leite, orientadora. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte da professora Iani Dias Lauer Leite, presidente da banca, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, solicitou ao discente que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada "O Brincar de Crianças Quilombolas na Comunidade de Tiningú, Santarém no Pará: Contribuições para o Desenvolvimento Motor Infantil", marcando um tempo de até quarenta minutos para a apresentação. Concluída a exposição, a professora Iani Dias Lauer Leite, passou a palavra aos examinadores para arguir o discente. Terminadas as arguições, a presidente da banca solicitou aos presentes que se retirassem da sala para a realização do julgamento do trabalho, concluindo a Banca Examinadora por sua Aprovação, conforme as normas vigentes na Universidade Federal do Oeste do Pará. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao programa, no prazo máximo de sessenta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa. Conforme o Artigo 57 do Regimento Interno do Programa, a discente não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Dra. SILVÂNIA YUKIKO TAKANASHI, UEPA

Examinadora Externa à Instituição

Dra. ILKA DIAS BICHARA, UFBA

Examinadora Externa à Instituição

Dr. DENNISON CELIO DE OLIVEIRA CARVALHO, UFOPA

Examinador Externo ao Programa

Dr. THIAGO ALMEIDA VIEIRA, UFOPA

Examinador Interno

Dra. IANI DIAS LAUER LEITE, UFOPA

Presidente

ASSIS JUNIOR CARDOSO PANTOJA
Mestrando

À minha família, em especial a minha querida e amada mãe que nunca desistiu de mim. As suas orações e o seu amor me levam além. À minha esposa Rafaela e ao meu filho Vítor por toda o amor, compreensão e apoio incondicional, principalmente, nesta reta final. Amo vocês! A todas as crianças que são privadas do brincar por quaisquer motivos, em especial, as hospitalizadas e as que vivem em situações de risco.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pela vida, pela saúde e por me proporcionar maravilhas. Sem seu amor nada é possível.

À minha orientadora Iani por todo o apoio, orientações, paciência e conhecimento repassado, principalmente, por acreditar no meu potencial. Obrigado por me apresentar um saber que vai muito além do que os olhos podem ver.

Agradeço, também, à pessoa que foi a razão do início e do fim desta pesquisa, minha esposa Rafaela. Mulher que sempre me orgulhou pela força, inteligência, tranquilidade e principalmente, pela resiliência neste ano de muitas emoções. Sou eternamente grato por tudo, em especial, por dar à luz ao nosso amado filho Vítor.

Ao meu filho Vítor, por aguentar firme esses dias de correria da reta final desta dissertação. Tão pequenininho e tão forte. Obrigado pelos olhares e sorrisos durante meus estresses e cansaço durante as madrugadas de pesquisas e escritas. Era a razão para eu continuar. Te amo!

Gostaria de agradecer aos colegas da equipe "Missão Tiningú" em especial às minhas amigas Maiara e Milany e as colegas de pesquisa Samara e Patrícia. Obrigado pela energia e pelo apoio fundamental que foi, sem dúvidas, a base desta pesquisa. Gratidão!

Ao grupo de pesquisa LAPCIA por toda a troca de conhecimento e apoio nesta caminhada tão imprecisa e ambígua do conhecimento científico.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os moradores da comunidade Tiningú, pelo carinho durante as visitas, destacando as crianças por aceitarem participar da pesquisa e por conduzirem as etapas com muita alegria e diversão. Ao agente comunitário de saúde e o líder da comunidade por todo o apoio e disponibilidade nos momentos que precisei.

Obrigado a todos vocês. Serei eternamente grato por mais uma vitória.

*“Com um toque cinzelado
A pedra bruta e fria
Toma-se um modelo vivo.
Quanto mais o mármore se desgasta,
Mais a estátua cresce” (MICHELANGELO).*

RESUMO

Os comportamentos infantis como as brincadeiras e suas relações com o desenvolvimento, como os de comunidades quilombolas, constitui em um promissor campo de pesquisa devido a influência de variáveis ambientais e socioculturais. Objetivo geral: analisar as contribuições do brincar para o desenvolvimento motor e o bem-estar subjetivo de crianças quilombolas. Local: comunidade quilombola Tiningú, próximo à cidade de Santarém no Pará. Participaram 18 crianças, sendo 11 meninas e 7 meninos da terceira infância. Coleta de dados: para os dados relativos ao brincar, utilizou-se a técnica do desenho, seguido de duas perguntas ligadas aos espaços do brincar e os tipos de brincadeira; para a avaliação do desempenho motor foi utilizada a Escala de Desenvolvimento Motor de Rosa Neto (2002) e para os dados do bem-estar subjetivo, foi realizado o grupo focal com roteiro de entrevista sobre a felicidade, a satisfação de vida e o sentimento de comunidade. Além disso, foi utilizado o diário de campo, pelo pesquisador. Os dados oriundos dos desenhos e das respostas às questões foram transcritos e quantificados. Os dados referentes ao desenvolvimento motor foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. As falas das crianças foram gravadas e transcritas para o diário de campo. Resultados: os dados indicaram que as crianças pesquisadas preferem brincar ao ar livre. Quanto aos tipos de brincadeira, os resultados mais prevalentes foram: brincar de bola (31,03%). A segregação por gênero foi identificada também nos tipos de brincadeira: meninos mostraram predileção por brincar de bola enquanto meninas indicaram preferir brincar de casinha. Quanto ao perfil motor, as classificações revelaram resultados satisfatórios (média = 96,92 meses), dentro da normalidade. Os fatores influenciadores para as médias subirem foram os resultados das áreas motoras da Motricidade fina, global e equilíbrio, enquanto que para a baixa foram as de Esquema corporal, Organização Espacial e Temporal. Quanto ao bem-estar subjetivo, o brincar, a família e a amizade foram identificados como elementos que contribuem para o bem-estar subjetivo infantil. Sobre as contribuições do brincar para o desenvolvimento motor, identificou-se que os espaços do brincar, a frequência e os tipos de brincadeira nesses espaços podem ser fatores que contribuem para os resultados alcançados no desenvolvimento. Sobre o bem-estar subjetivo, o brincar de jogar bola, o brincar em grupo com os amigos, a liberdade e a segurança para brincar na comunidade foram identificados como fatores que contribuem para o bem-estar subjetivo infantil.

Palavras-chave: Brincar. Desenvolvimento motor. Bem-estar subjetivo.

ABSTRACT

Child behaviors such as play and their relationship with development, such as those of quilombola communities, constitute a promising field of research due to the influence of environmental and sociocultural variables. General objective: analyze the contributions of the playing of children in the third childhood to the child motor development and subjective well-being of quilombola children. Local: Tiningú quilombola community, near the city of Santarém in Pará. Eighteen children participated, being 11 girls and 7 boys of third childhood. Data collect: for the data related to play, the drawing technique was used, followed by two questions related to the play spaces and the types of play; for motor performance evaluation, the Rosa Neto Motor Development Scale (2002) was used and for the subjective well-being data, a focus group was performed out with an interview script on happiness, life satisfaction and the feeling of community. Other than that, the field diary was used by the researcher. Data from the drawings and answers to the questions were transcribed and quantified. Data regarding motor development were analyzed qualitatively and quantitatively. The children's speeches were recorded and transcribed into the field diary. Results: the data indicated that the children surveyed prefer to play outdoors. Gender differences were identified regarding play spaces: boys preferred places farther from their homes and girls chose closer spaces. Regarding the motor profile, the ratings showed satisfactory results (average = 96.92 months), within the normal range. The influencing factors for the averages rising were the results of the motor areas of fine, global and balance, while for the low were the results of Body Scheme, Spatial and Temporal Organization. Regarding the subjective well-being, play, family and friendship were identified as elements that contribute to children's subjective well-being. About contributions of play to motor development, it was identified that the spaces of play, the frequency of play in these spaces and the types of play can be factors that contribute to the results achieved in development. About subjective well-being, ball play, group play with friends, freedom and security to play in the community were identified as factors that contribute to the child subjective well-being.

Keywords: Play. Motor development. Subjective well-being.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Esquema dos mapas mostrando a localização da comunidade Tiningú, Santarém –PA, Brasil	33
Figura 2 -	Fotos das estradas de acesso à comunidade de Tiningú	34
Figura 3 -	Sequência de imagens mostrando alguns espaços da comunidade de Tiningú	35
Figura 4 -	Foto do campo de futebol e das crianças quilombolas brincando	36
Figura 5 -	Gráfico de distribuições das crianças por IC em meses	43
Figura 6 -	Foto do desenho: "brincar de bola, casinha e boneca" (Menina, 9 anos)	45
Figura 7 -	Foto do desenho: "jogar bola e casinha no campo de futebol"	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Discursos de crianças relacionados ao brincar (Diário de campo)	45
Quadro 2 -	Frequências dos tipos de brincadeiras por categorias	46
Quadro 3 -	O brincar e as áreas da motricidade das crianças com QMG acima da média	63
Quadro 4 -	O brincar e as áreas da motricidade das crianças com QMG acima da média	63
Quadro 5 -	Ideias centrais referentes ao eixo felicidade do BES	68
Quadro 6 -	IC's com seus respectivos DSC's	69
Quadro 7 -	Ideias centrais referentes ao eixo satisfação do BES	73
Quadro 8 -	IC's com seus respectivos DSC's	74
Quadro 9 -	Ideias centrais referentes ao eixo sentimento de comunidade do BES	79
Quadro 10 -	IC's com seus respectivos DSC's	80
Quadro 11 -	Resultados do brincar encontrados nos DSC's	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Médias da IC em meses das crianças	42
Tabela 2 -	Frequências dos tipos de brincadeiras	43
Tabela 3 -	Frequências do brincar das crianças da amostra	46
Tabela 4 -	Espaços do brincar	49
Tabela 5 -	Perfil motor geral das crianças	56
Tabela 6 -	Frequência da classificação do QMG	56
Tabela 7 -	Classificação do QMG e seus QM das respectivas áreas motoras de 5 crianças	57
Tabela 8 -	Classificação do QMG e seus QM das respectivas áreas motoras de 2 crianças	57
Tabela 9 -	Frequência percentual da avaliação de lateralidade	58

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OBJETIVOS	15
2.1	Objetivo geral	15
2.2	Objetivos específicos	15
3	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	16
3.1	O brincar	16
3.2	O brincar e os contextos ambientais	20
3.3	Desenvolvimento motor infantil	21
3.4	Bem-estar subjetivo infantil	25
3.4.1	Breve histórico das definições sobre bem-estar, qualidade de vida e felicidade	25
3.4.2	O brincar e sua relação com BES infantil	30
4	MATERIAIS E MÉTODOS	32
4.1	Local da pesquisa	32
4.2	Características do público-alvo	33
4.3	Caracterização da comunidade	34
4.4	Etapas para a coleta de dados	36
4.5	Critérios de inclusão	37
4.6	Critérios de exclusão	37
4.7	Instrumentos da pesquisa	37
4.7.1	Desenhos referentes ao brincar e à brincadeira	37
4.7.2	Escala de desenvolvimento motor infantil	38
4.7.3	Roteiro de grupos focais	39
4.7.4	Diário de campo	40
4.8	Análises dos dados	40
5	ASPECTOS ÉTICOS	41
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
6.1	Quem são as crianças participantes?	42
6.2	O brincar, as brincadeiras e os espaços do brincar	43
6.3	O perfil do desenvolvimento motor	55
6.3.1	O brincar e o desenvolvimento motor	62
6.4	Bem-estar subjetivo infantil (BES)	68
6.4.1	Bem-estar subjetivo infantil: eixo felicidade	68

6.4.2	Bem-estar subjetivo infantil: eixo satisfação	73
6.4.3	Bem-estar subjetivo infantil: eixo sentimento de comunidade	78
6.5	O brincar e o BES infantil	84
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICES	106
	ANEXOS	112

1 INTRODUÇÃO

O brincar é uma característica universal que varia de acordo com cada cultura. A criança, quando brinca livremente, explora tudo o que está em sua volta, raciocina, faz descobertas, persiste, aprende e expressa (sentimentos, ideias, fantasias, relacionando o real e o imaginário). Brincar é a melhor maneira da criança se expressar, é viver criativamente no mundo e ter prazer em viver (GUSSO; SCHUARTZ, 2005; MORAIS, 2013).

O ato de brincar é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento infantil (GUSSO; SCHUARTZ, 2005), e este é um dos principais indicadores da saúde e qualidade de vida de uma população. Para uma visão global desses domínios na infância, avaliar e acompanhar seu percurso são estratégias adotadas pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2002). Dentre os múltiplos fatores que podem interferir nesse processo, positivamente, destaca-se o brincar em contexto diversificado (BICHARA; BECKER, 2016; FIGUEIRA et al., 2005; MORAIS, 2013; ROSA NETO et al., 2010).

Segundo Lima (2016), as crianças compreendem e interagem com o mundo brincando, e essa prática é essencial para o desenvolvimento de suas potencialidades (física, moral, afetiva e cognitiva), assumindo características peculiares no contexto social, histórico e cultural (BICHARA, 2016; GUSSO; SCHUARTZ, 2005; MORAIS, 2013; ROSA NETO, 2002). Com isso, é possível afirmar que o brincar funciona como porta privilegiada de acesso a diversos aspectos do desenvolvimento, do bem-estar subjetivo infantil, das práticas sociais e culturais de um grupo (SANTOS; DIAS, 2010).

Portanto, investigar comportamentos infantis como as brincadeiras e suas relações com o desenvolvimento em contextos específicos, constitui em um promissor campo de pesquisa devido a influência de variáveis ambientais e socioculturais (SANTOS; DIAS, 2010).

Além disso, a valorização de peculiaridades regionais dando enfoque à diferentes grupos culturais nas pesquisas em contextos específicos é, extremamente, importante para o levantamento da realidade brasileira (SANTOS; DIAS, 2010). Nesse sentido, Takanashi (2012) ressaltou que as crianças das comunidades quilombolas merecem atenção, pois, ainda mostram um vínculo muito forte com o ambiente que ocupam.

Por conta desta pesquisa de Takanashi (2012) com crianças quilombolas do município de Santarém, do qual participei durante dois anos, surgiu o interesse em pesquisar o ambiente onde acontece o brincar das crianças dos quilombos do planalto santareno. Enquanto coletava dados e aplicava testes, notei que essas comunidades se localizam em um meio desafiador e cheio de obstáculos como: rios, igarapés, árvores, terrenos irregulares, etc. e, também, conheci

um pouco dos costumes, das relações com o meio ambiente, das brincadeiras e, assim, percebi que essas crianças tinham mais a revelar.

Por isso, a vontade de conhecê-las melhor, algo que fosse além da coleta de dados quantitativos onde quase não se tinha respostas das próprias crianças, personagens importantes e fundamentais em várias pesquisas, que as tornassem protagonistas e participantes atuantes da pesquisa, o que dificilmente acontece devido os anseios preestabelecidos da maioria delas.

Segundo Bichara (2016), a maioria dos estudos sobre o brincar das crianças, enfoca, apenas, na entrevista com seus responsáveis e/ou na observação das mesmas. Nesse sentido, destaca-se a importância do brincar e dos ambientes serem indicados pelos próprios personagens da investigação, neste caso, as crianças.

Por fim, notou-se a necessidade de mais estudos que possam reconhecer as contribuições do brincar em diversos contextos ambientais para a qualidade de vida infantil, em virtude da escassez de investigações voltadas para essa temática, principalmente, quando se trata de pesquisas em comunidades tradicionais, e a importância do brincar para o desenvolvimento infantil em um contexto ímpar, como o das comunidades quilombolas na Amazônia.

Vislumbra-se, assim, investigar sob um ponto de vista diferente dos demais estudos encontrados na literatura relacionada à saúde que valoriza a doença. Na contramão de grande parte desses trabalhos, nesta pesquisa, visa-se destacar aspectos positivos do ambiente onde as crianças convivem brincando nos quilombos e as contribuições dessa relação para o desenvolvimento infantil, fator relevante para a qualidade de vida.

Diante do exposto, esta pesquisa contribuirá para a comunidade científica e acadêmica através do levantamento da realidade das crianças quilombolas, numa perspectiva da própria criança, mostrando a importância do brincar para o desenvolvimento infantil nos ambientes, pois, é assim que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas, através do brincar, e assim, garante sua formação e a sua qualidade de vida social, moral, psicológica e cultural (NASCIMENTO; ORTH 2008).

Assim, este estudo possibilitará discussões sobre possíveis realidades social e cultural das crianças que vivem em comunidades quilombolas, na medida em que pode direcionar os aspectos relevantes na integralidade da saúde dessas crianças, apontando possíveis soluções para assistência a elas, a fim de subsidiar novas estratégias de cuidados, se necessário.

Levando em consideração a importância do brincar para a saúde das crianças, e à relevância do tema, surgiu o seguinte questionamento: Quais as contribuições do brincar para o desenvolvimento motor e para o bem-estar infantil nos diversos ambientes do cotidiano das crianças em uma comunidade remanescente de quilombo do planalto santareno?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar as contribuições do brincar para o desenvolvimento motor e o bem-estar subjetivo de crianças na terceira infância em uma comunidade remanescente de quilombos no município de Santarém, PA.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar e categorizar o brincar e os espaços onde ocorre essa prática;
- Averiguar o desenvolvimento motor infantil;
- Analisar a relação entre o brincar com o desenvolvimento motor e bem-estar subjetivo das participantes da pesquisa.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 O brincar

O brincar foi reconhecido pela Comissão das Nações Unidas para os Direitos Humanos como um direito essencial de cada criança (RUSSI; LIRA, 2004). Isto porque, a brincadeira é uma atividade fundamental da infância, que ocorre em diversos contextos, e, principalmente, pela influência que esta exerce na saúde, no bem-estar e no desenvolvimento infantil (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

Segundo Santos e Dias (2010) é comum entre os estudiosos e pesquisadores do brincar que este é um comportamento fácil de ser reconhecido, mas difícil de ser definido. Historicamente, a brincadeira teve origem na pré-história durante as festas que marcavam o início da caça, com danças que simbolizavam as invocações aos deuses.

Bichara et al. (2011) afirmam que as definições de brincar surgem desde 1932, a partir de Parten, que descreve a sequência do brincar considerando as relações que a criança estabelece brincando, até os conceitos trazidos por Ferland (2006), que mostra o brincar como um meio privilegiado de interação e de evolução para a criança.

Definir o brincar não é uma tarefa fácil por conta de sua complexidade e particularidade que varia, além das vivências de cada indivíduo, deve-se levar em consideração o contexto histórico e cultural onde esses indivíduos estão inseridos. Porém, o caminho escolhido pelos pesquisadores para alcançar um padrão de definição foi o de identificar quais seriam as características básicas dessa atividade para diferenciá-la de outras atividades semelhantes (BICHARA; BECKER, 2016; SILVA et al., 2016).

Segundo Bichara e Becker (2016), o principal autor na resposta a essas questões tem sido Burghardt (2005) que afirma que a brincadeira pode ser caracterizada pelos altos níveis de atividade e padrões comportamentais usados em contextos funcionais e reais, mas desvinculados de sua motivação original conforme interesse do próprio personagem que brinca.

Durante muito tempo se acreditou que o brincar era uma atividade com função de treinar habilidades futuras. Nessa visão, a criança é considerada um ser imaturo e incompetente que deveria se tornar um adulto competente e na brincadeira desenvolveria as habilidades necessárias para alcançar isso (SMITH, 2010).

É notório que essa definição do brincar não se resume somente em um conceito unidirecional, mas se baseia em uma visão multifatorial. Nesse sentido, Bichara (2016) afirma que o brincar é a maior e melhor manifestação da criança sobre sua compreensão e seu

conhecimento sobre o mundo, onde a criança desenvolve aprendizagens significativas para seu crescimento e desenvolvimento.

A criança nasce com a necessidade de brincar, sendo uma das atividades mais importantes no desenvolvimento de um indivíduo. O brincar, sem dúvida, é a expressão maior que a criança tem de se expressar e de responder espontaneamente ao mundo que existe e que é feliz (GUSSO; SCHUARTZ, 2005).

Na visão de Lima (2016), Gusso e Schuartz (2005), ao brincar a criança se relaciona com o mundo à sua volta, criando assim sua humanização, pois ao se relacionar, se desenvolve, evolui, e aprende a conciliar a afirmação de si mesma criando vínculos afetivos que muitas vezes são duradouros. Para os autores, o brincar é uma forma de a criança se expressar e de reproduzir as ações do seu cotidiano, possibilitando seu desenvolvimento neuropsicomotor como: aprendizagem, afetos, a construção de habilidades motoras e cognitivas, reflexão, autonomia, criatividade e o próprio sentimento de felicidade.

Elkonin (1998) e Leontiev (1994) afirmaram que durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Para os autores a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento. Cordazzo e Vieira (2007) destacam em sua pesquisa que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Para Spodek e Sarasho (1998), em alguns contextos ou momentos uma atividade pode ser considerada brincadeira e deixar de sê-la em outros, isso dependerá da relação que se estabelece com a situação, do significado que assume para quem brinca, ou seja, para ser lúdico não pode haver pressão nem obrigação, é preciso ser realizado com prazer (GUSSO; SCHUARTZ, 2005). Gomes (2016) afirma, ainda, que a brincadeira é uma atividade que proporciona alegria, liberdade e satisfação.

A brincadeira é um fenômeno culturalmente impregnado tanto pelo brinquedo que a criança utiliza quando brinca, quanto pela forma através da qual manipula os elementos da cultura. Nesse sentido, mesmo que as brincadeiras possuam características que são consideradas universais, elas contêm elementos culturais que as definem e determinam, tendo o contexto cultural como mediador (GOMES, 2016).

Dessa forma, conhecer as brincadeiras das crianças pode significar o reconhecimento cultural das crenças que permeiam suas relações sociais, visto que nelas encontram-se suas experiências, expectativas e atribuições de significados, que vão sendo constantemente alterados e negociados durante as interações que elas possibilitam (LIMA, 2016).

Gomes (2016) afirma que a brincadeira é a característica mais peculiar da infância, que surge como a possibilidade espontânea e natural que a criança possui para expressar sua autonomia, produzir cultura e exercer sua infância com legitimidade. Através das brincadeiras as crianças constroem suas realidades, alteram as noções de tempo e espaço, e têm a oportunidade de interagir socialmente num mundo reconstruído por elas.

Para Vigotski (2007), as crianças aproveitam-se do que está disponível no ambiente e utilizam brinquedos e outros objetos como ferramentas de suas brincadeiras, não necessariamente utilizando-os conforme as predisposições ou predeterminações que lhes são visualmente apresentadas.

Assim, um pedaço de madeira pode virar um cavalo; com a areia, ela faz bolos; cadeiras se transformam em trem. Dessa forma, o lúdico é cada vez mais entendido como uma atividade que incentiva a criatividade, a imaginação, a interação, a resolução construtiva de conflitos, a força emocional, a formação de um cidadão crítico e reflexivo. A criança ao brincar faz construções sofisticadas da realidade e desenvolve seu potencial criativo, transformando a função de objetos para atender seus desejos (QUEIROZ et al., 2006).

Nesse contexto de definição do brincar e das culturas da infância, Sarmiento (2004) traduz essa visão numa perspectiva sociológica de forma fundamental. O autor diz que conhecer a criança é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidades. Assim, conclui-se que a infância constrói suas próprias culturas, que só podem acontecer nas relações sociais através das interações que as crianças estabelecem com as pessoas e com o meio.

Nesse pensamento de que o brincar é a atividade predominante na infância, Menezes e Bichara (2016) mostram a importância de explorar essa atividade no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde. Os autores mostraram em sua pesquisa que é um campo promissor de investigação, uma vez que o brincar é um poderoso e fundamental mecanismo do crescimento e desenvolvimento global da criança.

Stoeterau (2009) afirma que a necessidade de considerar as crianças como atores sociais e a infância como grupo social com direitos, implica também na indispensabilidade de se considerar novas formas de investigação com crianças. É nessa perspectiva que se destaca a importância de analisar o brincar das crianças em sua realidade sociocultural e ouvi-la, o quanto essa atividade, considerada lúdica no mundo infantil, é fundamental para o bem-estar e felicidade na visão delas (MORAIS, 2013).

Em um estudo recente com crianças escolares da educação infantil, Gomes (2016) constata que as crianças demonstraram propriedade sobre sua atividade mais espontânea, a brincadeira, indicando que os pesquisadores devem investir numa metodologia atual e contextualizada com a inserção efetiva de crianças no contexto social mais amplo, destacando a importância de ouvir as próprias crianças, onde há autenticidade nas falas que, por sua vez, responderam às demandas imediatas de seus pensamentos mais do que qualquer escolhas pré-estabelecidas pelos adultos.

Em outro estudo atual que mostra essa importância de ter a criança como produtora das próprias informações, Menezes e Bichara (2016) tratam do uso de observações diretas de situações cotidianas de crianças em contextos escolares, aproximando-se da realidade vivida por elas, além de resgatar as vozes e olhares das crianças, apoiadas por técnicas como: entrevistas mediadas por desenhos, grupos de discussão, uso de fotografias e vídeos, e, ainda, de técnicas que fazem com que o pesquisador entre no mundo do brincar das crianças sem interferir na fidedignidade das respostas.

Um fator importante destacado pelos dois estudos precitados é a questão dos espaços onde as crianças brincam. Há uma diferença entre os espaços para as crianças e os espaços das crianças. No primeiro, o espaço é pensado e projetado pelos adultos com intuito principal de gerar segurança. Já os espaços da criança, representado pelo ambiente impregnado de imaginação e ressignificação conforme interesse e necessidade da criança naquele momento que ocorre o brincar, não se tem interferência do adulto e a construção do cenário se torna menos limitado proporcionando mais estímulos para explorar a imaginação e a sua criatividade (RASMUSSEN, 2004).

Bichara (2016) mostrou em sua pesquisa que o brincar das crianças em suas casas, podem ser revelados através de fotos tiradas por elas mesmas. Como resultado dessa pesquisa, constataram-se, por meio das fotos, os locais preferidos das crianças e os tipos de brincadeiras que elas apresentavam durante o brincar. A autora demonstra, dessa forma, que as crianças são capazes de revelar suas rotinas do brincar, descaracterizando respostas provenientes dos adultos, principalmente, dos seus pais e responsáveis.

Portanto, conclui-se que através dos estudos de observação das brincadeiras infantis tem sido possível identificar não somente a forma como as crianças fazem uso dos espaços, mas também de que maneira estabelecem e mantêm suas relações sociais, interpretam, reproduzem e modificam a cultura adulta e como, em última instância, produzem sua própria cultura da brincadeira (GOMES, 2016; SANTOS; DIAS, 2010).

3.2 O brincar e os contextos ambientais

Por considerar nesta pesquisa que o desenvolvimento ocorre por meio de uma ligação de questões genéticas da própria criança e por vivências nas mais diferentes situações sociais e naturais da qual ela faz parte, torna-se fundamental conhecer, por meio da perspectiva da criança, os ambientes que podem influenciar diretamente no desenvolvimento infantil.

Nessa linha, ambiente pode ser considerado como um conjunto dos sistemas físicos, ecológicos, econômicos e socioculturais com efeito direto ou indireto sobre a qualidade de vida do homem (ZICK, 2010). Nesse sentido, destaca-se que os ambientes que circundam a vida da criança exercem influência sobre o desenvolvimento infantil (NASCIMENTO; ORTH, 2008), permitindo que esse processo ocorra de maneira adequada ou desfavorável (ZICK, 2010).

Menezes e Bichara (2016) mostram em sua pesquisa que as relações estabelecidas entre o ser humano e o meio ambiente são recíprocas e interdependentes. Esses autores relatam essa relação com características que envolvem apreensão e compreensão, o uso do espaço e que se definem com base em características biológicas da espécie, determinadas pelas experiências do indivíduo ao longo de sua trajetória, nos grupos e contextos socioculturais que vivencia.

A maioria dos estudos sobre o brincar das crianças está relacionado com as bases da educação infantil, como em observações nas escolas e centros educacionais, nos ambientes domésticos e nos centros recreativos presentes no cotidiano das crianças, principalmente, que vivem em centros urbanos (BICHARA, 2016; BICHARA; BECKER, 2016; GOMES, 2016; MENEZES; BICHARA, 2016).

Já as ruas e os espaços públicos, em geral, têm sido percebidos pelos adultos como ambientes impróprios para crianças, e parte desse pensamento baseia-se no princípio de que as crianças são seres frágeis e que precisam de proteção diante dos perigos existentes, principalmente, nas zonas urbanas. Destaca-se, entretanto, que essas restrições não são vistas com tanta frequência quando se observam crianças moradoras em bairros periféricos ou não, como mostram estudos realizados em Salvador (BICHARA, 2011; GOMES, 2016).

Em contrapartida a essa afirmativa, Gusso e Shuartz (2005), afirmam que durante todo o processo do desenvolvimento físico, moral e social da criança é fundamental a influência dos ambientes em que elas estão inseridas, sem desconsiderar os desafios e os riscos, as brincadeiras espontâneas ou dirigidas, pois, contribui de forma significativa na formação integral desde a infância.

Portanto, é importante a criança brincar em um contexto diversificado, pois ela irá se desenvolver, construindo para sua identidade, para a sua imagem e do mundo que a cerca.

Assim, ao interagir com o meio, a criança torna-se um ser ativo, que constrói estruturas mentais, explora o ambiente, tem autonomia própria, e é capaz de superar desafios para conquistar seu espaço (GUSSO; SCHUARTZ, 2005).

Outro fator importante é a relação da criança com a natureza, pois o contato da criança com a dinâmica do meio ambiente natural a estimula em diversos sentidos, valoriza o espaço exterior como fonte de saúde e elemento gerador de curiosidade, conhecimento e aprendizado (ZICK, 2010).

Para Zick (2010), um ambiente estimulante é aquele em que ela se sente segura e ao mesmo tempo desafiada, onde ela se identifica e sente prazer de pertencer e, principalmente, onde ela pode estabelecer relações como, por exemplo, a própria comunidade onde a criança nasceu e viveu seus primeiros anos de vida.

Os diferentes contextos abordados nessa pesquisa dizem respeito aos ambientes que fazem parte da rotina das crianças, mas especificamente de crianças que vivem em comunidades distantes dos centros urbanos como, por exemplo, as crianças quilombolas que vivem em comunidades semi-isoladas.

As crianças quilombolas são constituídas de significações culturais e práticas do cotidiano de suas comunidades e o brincar tem uma relação íntima com o seu desenvolvimento. Levando em consideração o contexto no qual estão inseridas, o brincar, que é fundamental para seu crescimento e desenvolvimento, é sem dúvida, essencial para sua sensação de felicidade e bem-estar, pois é brincando que a criança descobre o mundo e o decodifica conforme suas necessidades atuais (SARMENTO, 2004; GIACOMONI; HUTZ, 2008; ELVAS; MONIZ, 2010).

Diante do exposto, dar maior atenção às características sócio-físicas-culturais dos ambientes e às relações entre estes e a criança, garantindo a ela oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de crescimento e desenvolvimento (ZICK, 2010).

3.3 Desenvolvimento motor infantil

O desenvolvimento é uma transformação complexa, dinâmica e progressiva que ocorre com o crescimento, a maturação, a aprendizagem, os aspectos psíquicos e sociais (AFONSO et al., 2016; BRASIL, 2002).

Conceituar desenvolvimento infantil não é algo simples e pode variar dependendo da abordagem teórica. Do ponto de vista maturacional, o desenvolvimento é um processo contínuo

que ocorre de forma ordenada, mas não linear, onde em cada etapa considera-se um degrau ou nível maturacional no ciclo do desenvolvimento (GESELL, 1999). Para Mussen et al. (1995), "O desenvolvimento é definido como mudanças nas estruturas físicas e neurológicas, cognitivas e comportamentais que emergem de maneira ordenada e são relativamente duradouras."

Além disso, ressalta-se que o crescimento e desenvolvimento são fenômenos distintos em sua concepção fisiológica, paralelos em seu curso e integrados em seu significado. Crescimento significa divisão celular que leva ao aumento de massa corpórea, podendo ser identificada em unidade tais como g/dia, g/mês, Kg/mês, Kg/ano, cm/ano, ou seja, aumento de 'unidade de massa' em determinada 'unidade de tempo'. Já desenvolvimento fundamenta-se no ganho da capacidade em 'unidade de tempo' e não a 'unidade de massa' envolvida (MARCONDES, 1994).

Essa distinção foi feita igualmente por Leite (2002) quando em seu estudo explicou que o crescimento está relacionado às mudanças quantitativas corporais, como as medidas antropométricas, e o desenvolvimento é um processo de transformações qualitativas, um aumento na capacidade de realização de atividades mais complexas, onde também está inserido o acompanhamento relativo do crescimento do corpo, isto é, apesar de serem considerados processos diferentes, eles são indissociáveis.

Dentro do processo de desenvolvimento, os primeiros anos de vida são particularmente importantes por se tratar de um período considerado como vitais em todos os domínios e funções, pois durante essa fase, devido a uma intensa atividade cerebral que confere certa plasticidade ao desenvolvimento, potencializando a interação entre as características biológicas e as oportunidades de experiência do meio, formam-se funções específicas no processo e cada uma delas embasa o desenvolvimento de outros domínios e a aquisição de atividades mais complexas (GRANTHAM-MCGREGOR et al., 2007; ROSA NETO et al., 2010).

Por isso, considera-se que o desenvolvimento ocorre por meio de uma ligação de origem biológica com um conjunto genético próprio do ser humano e por vivências nas mais diferentes situações sociais e naturais da qual faz parte (LIMA, 1997).

Ou seja, essas modificações vividas pela criança podem ocorrer justamente como resultado de forças intrínsecas, como a biologia e genética, e a interação dela com o meio ambiente (GHERPELLI, 2012). A esse processo de transformações sucessivas intimamente relacionadas às estruturas do sistema nervoso central (SNC) chama-se desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM) (BARROS, 2010; VALENTINI, 2008).

O desenvolvimento neuropsicomotor é constituído pela correta coordenação entre todos os sistemas do corpo humano, permitindo a aquisição progressiva de capacidades motoras,

cognitivas e sociais, de modo ordenado e sequencial. Tem sua evolução mais significativa nos primeiros anos da infância, apesar de ultrapassá-la no decorrer do tempo: “as funções motoras básicas vão emergindo ao longo do primeiro ano de vida em uma sequência ordenada de etapas, cada uma delas representa um nível mais alto de organização e maturação cerebral e vem definida por uma atividade postural e motora” (BARROS, 2010; GHERPELLI, 2012; MARCONDES, 1991).

Em suma, estímulos e privações no ambiente ecológico da criança direcionam ganhos e defasagens (ou afecções) nos diferentes domínios do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, é importante considerar em particular, o desenvolvimento motor fino e grosseiro, que sofre a ação de tais condições.

Nota-se, com isso, que os primeiros anos de vida são de conquistas e aperfeiçoamento de várias habilidades que se beneficiam e partilham desse aprendizado nos campos cognitivo, social, afetivo, motor e da linguagem (MARCONDES, 1991; ROSA NETO, 2002; FIGUEIRA, 2005).

Desde então vários organismos de saúde nacionais e internacionais vêm destacando a importância da supervisão do desenvolvimento (BRASIL, 2002; FIGUEIRA, 2005), pois o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento das crianças permite a detecção de situações de risco para a saúde (LEITE, 2002). Faz parte desse acompanhamento, a avaliação dos marcos de desenvolvimento, principalmente, as etapas do desenvolvimento cognitivo e motor (BRASIL, 2002).

Neste contexto, torna-se necessário incluir na dinâmica dos serviços de atenção à criança, ações que contemplem o acompanhamento do desenvolvimento infantil, as quais devem ser realizadas por profissionais capacitados para lidar com a criança e família neste processo. Identificar os possíveis atrasos, orientar os pais sobre os encaminhamentos necessários, estimulação oportuna, características do processo normal e alguns desvios do desenvolvimento infantil, são algumas atribuições dos profissionais que prestam assistência ao indivíduo na primeira infância (SICES, 2007).

Apesar da importância da observação dos pais na detecção de problemas no desenvolvimento da criança, é fundamental que o desenvolvimento neuropsicomotor seja avaliado por profissionais qualificados e que esta avaliação seja feita utilizando testes de triagem com procedimentos simples, padronizados e confiáveis, bem como, apropriados para a população que está sendo atendida, sendo a triagem do desenvolvimento uma das ferramentas utilizadas para identificar precocemente crianças aparentemente normais, mas que podem

apresentar desvios e necessitar de uma avaliação mais minuciosa (BLAIR; HALL, 2006; MARCONDES, 1991).

A Avaliação do Desenvolvimento Neuropsicomotor pode ser entendida como a aplicação de um método com critérios explícitos de análise, com vistas a conhecer, medir, determinar e julgar o contexto ou o estado em que se encontra uma criança, a fim de estimular e facilitar processos de aprendizagem e de desenvolvimento (ROSA NETO, 2010).

Segundo a *American Academy of Pediatrics* (2006), a triagem do desenvolvimento é um procedimento de avaliação rápida e que tem por objetivo promover o desenvolvimento saudável, imprimindo uma relação dinâmica entre avaliação e intervenção. A identificação e a intervenção precoces são, assim, procedimentos fundamentais para o prognóstico das crianças com distúrbios nessa área (SICES, 2007).

Ou seja, as avaliações visam mostrar a necessidade de se promover alguma forma de intervenção precoce caso sejam encontrados desvios do DNPM, como atrasos na linguagem, dificuldades nas interações sociais, comprometimento da coordenação motora fina, cognitiva, entre outros. Os testes e escalas de avaliação têm sido indicados e recomendados por especialistas e instituições dedicados à promoção do desenvolvimento infantil nas mais diversas sociedades e culturas (AAP, 2006; MARCONDES, 1991; SICES, 2007).

Destaca-se, também, que não há um teste de triagem de desenvolvimento apropriado para todas as crianças e idades, mas uma variedade de testes que abordam aspectos gerais do desenvolvimento, e outros que avaliam aspectos mais específicos, como habilidades motoras ou linguagem. Assim, a escolha do teste vai depender da população e do objeto de estudo a ser avaliado (VIEIRA et al., 2009).

Foi visto que a importância deste acompanhamento ou vigilância se faz por meio de observações, triagens e avaliações formais do desenvolvimento infantil, com a utilização de instrumentos, tais como: Denver II, Bayley III, Avaliação dos Movimentos da Criança, *Peabody Developmental Motor Scale*, *Test of Infant Motor Performance*, Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), entre outros, todos com o intuito de indicar risco ou anormalidade no desenvolvimento neuropsicomotor (RODRIGUES, 2012).

A Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) é o instrumento com maior presença nos estudos que avaliaram crianças brasileiras. Esta escala foi criada no Brasil e compreende um conjunto de provas muito diversificadas e de dificuldades graduadas conforme a idade, o que permite uma exploração minuciosa de diferentes habilidades motoras do desenvolvimento da criança. A EDM abrange sete dimensões motricidade humana: motricidade fina, motricidade

global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal e lateralidade. Sendo cada área avaliada através de 10 tarefas motoras (ROSA NETO et al., 2010).

3.4 Bem-estar subjetivo infantil

3.4.1 Breve histórico das definições sobre bem-estar, qualidade de vida e felicidade

Historicamente, a definição de bem-estar, segundo Galinha e Ribeiro (2005) é um construto não muito antigo, pois, para os autores o conceito foi estudado pela primeira vez em 1960, pelo pesquisador Wilson, considerando assim, o marco do nascimento do termo bem-estar, como o que conhecemos hoje.

A investigação sobre o Bem-Estar Subjetivo (BES) é uma área emergente na psicologia do desenvolvimento (LIMA; MORAIS, 2016) e apesar do conceito ter uma história recente, pode considerar-se que a origem dessa ideologia de investigação remonta ao século XVIII, durante o Iluminismo, onde, nesse período, o desenvolvimento pessoal e a felicidade tornaram-se valores centrais, onde o propósito da existência humana é a própria vida, em vez do serviço ao Rei ou à Deus (GALINHA; RIBEIRO, 2005).

Historicamente, o termo e o conceito de QV, segundo Giacomoni (2004), surgiram com o crescimento e o desenvolvimento econômico ocorrido após a Segunda Guerra Mundial, embora alguns estudos apontem indícios do termo na década de 30.

Já no Brasil, esse conceito teve início em 1970, primeiramente circunscrito às práticas dos serviços de saúde e, com a criação da Constituição de 1988. Com a consequente formação do SUS, o foco da QV passou a se dirigir para os pacientes, principalmente os usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) (GIACOMONI, 2004).

Segundo Hutz (2014), por ser uma discussão recente, ainda não há limites claros entre alguns termos que muitas vezes são utilizados como sinônimos como: saúde; qualidade de vida; bem-estar; satisfação de vida e o termo felicidade.

Logo, QV é uma expressão amplamente utilizada em várias áreas do conhecimento, sendo assim, muito controversa (HUTZ, 2014).

Para Landeiro et al. (2011), não existe uma definição consensual sobre QV, mas os pesquisadores parecem concordar que a qualidade de vida é um conceito dinâmico, amplo, subjetivo e polissêmico. Nesse sentido, há definições conceituais distintas de QV e BES, mesmo a segunda sendo uma parte da primeira, formando uma visão geral do indivíduo dentro de uma análise sobre sua vida.

Um dos mais importantes conceitos sobre QV foi exposto pelo grupo Whoqol, onde definiram como a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (WHO, 1996).

Além disso, Diener e Chan (2011) explicam que os aspectos objetivos são passíveis de observação, mas estão ligados à experiência do sujeito, com sua noção particular sobre eles. Assim, os autores mostram que o significado da QV seria comparado com uma torre em construção, onde seu conceito é discutido por profissionais oriundos de diferentes culturas.

Percebe-se, então, que diferentes abordagens vêm investigando o BES e a QV das pessoas ao longo do tempo (GIACOMONI, 2004). Por parte, esses dois conceitos acabam se interlaçando e, sem dúvida um interferindo no outro, trazendo discussões no meio científico sobre a necessidade da distinção entre elas e a questão da felicidade.

Hutz (2014) amplia essa visão multifatorial sobre o conceito de QV ao citar em seus estudos que essa discussão é interdisciplinar, pois inclui construções sociológicas, da Medicina e da Psicologia. O autor define, ainda, QV como um guarda-chuva conceitual e BES como um de seus indicadores.

Já a Organização Mundial de Saúde, diz que o BES pode ser tratado como sinônimo de QV, sendo definido como percepções e avaliações do indivíduo sobre a sua própria vida, incluindo a satisfação e considerando todos os âmbitos que a compõem em um determinado momento (WHO, 1996).

Pensando em considerar um conceito mais abrangente e completo para servir de base para esse trabalho, sobre os conceitos de QV, BES e felicidade, destacam-se os estudos de Abreu et al. (2016), que para eles, numa visão mais moderna sobre o assunto, o BES envolve dimensões como satisfação global com a vida, felicidade e sentimento de pertença. Os autores agregaram aos aspectos já debatidos há anos, o sentimento psicológico de pertencer a uma comunidade, que representa a união entre o individual (psicológico) e o coletivo (social), que para eles, está relacionado ao apoio social, territorialidade, ambiente social e identidade.

Além disso, para esse estudo, considera-se também, que o BES é uma parte da QV de um indivíduo, o que não deixa de ser fundamental e importante, principalmente no ponto de vista individual, pois é um indicador potente da qualidade de vida de alguém. Assim, o bem-estar é a definição subjetiva de qualidade de vida e que essa definição é democrática, pois, concede o direito de o indivíduo decidir o quanto sua vida vale a pena e o quanto ela é feliz (GIACOMONI; HUTZ, 2008; HUTZ, 2014).

Assim, surge o pensamento baseado na saúde da população, destacando-se o Reduccionismo Biomédico. Essa linha de pensamento envolve inicialmente, desde os séculos XVIII e XIX, a questões de saúde e não considera outras variáveis importantes que interferem na vida e na sensação de BES da população (HUTZ, 2014). Porém, a Organização Mundial da Saúde (OMS) modificou esse conceito de saúde, no século XX, alterando o foco da ausência da doença para um estado dinâmico e completo de bem-estar físico, mental, espiritual e social (GALINHA; RIBEIRO, 2005).

Costa e Pereira (2007) afirmam que a maioria dos pesquisadores sobre o conceito de BES considera os componentes, propostos por Andrews e Withey (1974), que defendiam esse conceito na satisfação com a vida, no afeto positivo e no afeto negativo de cada ser humano. Diener e Ryan (2011) ressalta, ainda, três seguintes aspectos a serem considerados: uma avaliação cognitiva de como a vida tem sido no bom sentido; a experiência de níveis elevados de emoções agradáveis, e a experiência de níveis relativamente baixos de emoções negativas.

Definir bem-estar é muito complexo e esclarecer a sua estrutura mostra-se uma tarefa difícil, principalmente, por conta da multiplicidade de concepções e modelos de investigação (DIENER, 1984).

Mas, a maioria dos autores partem do pressuposto que o BES é uma atitude e como tal possui pelo menos dois componentes básicos: afeto e cognição. O componente cognitivo refere-se aos aspectos racionais e intelectuais, enquanto o componente afetivo envolve os aspectos emocionais. Além dessa distinção, que auxilia o entendimento e a medida, o componente afetivo pode ser dividido em afeto positivo e negativo (GIACOMONI, 2002).

Porém, todos esses anos de construção sobre um assunto que é tão dinâmico em relação ao seu contexto, não foram em vão. Machado e Bandeira (2012) mostram que décadas de pesquisas sobre o BES e seus componentes acumularam importantes achados para o estudo sobre o tema. Por exemplo, descobriu-se que os afetos positivos e negativos formam dimensões independentes, e a satisfação de vida tende a ser o componente mais estável ao longo do tempo, surgindo uma preocupação por partes de muitos pesquisadores em analisar os aspectos positivos da vida humana.

Em relação aos aspectos positivos da QV, Diener (1984) cita que durante décadas, os estudiosos ignoraram em grande parte o lado positivo do BES.

Porém, com o amadurecimento das pesquisas sobre o tema, o foco ficou mais nas pesquisas sobre os aspectos positivos, ao contrário da Psicologia tradicional, que estava focada somente nas emoções negativas como, por exemplo, a depressão e a ansiedade (PAVOT; DIENER, 2012).

Outra questão diz respeito à concepção do que promove e mantém o bem-estar subjetivo. Nesse sentido, existem duas correntes teóricas: a perspectiva Base-topo e a Topo-Base. A primeira defende que a satisfação imediata de necessidades produz felicidade, enquanto a persistência de necessidades por satisfazer causa infelicidade e a Topo-Base (*Top Down*), baseia-se no grau de satisfação necessário para produzir felicidade, onde depende da adaptação ou nível de aspiração, que é influenciado pelas experiências do passado, pelas comparações com outros, pelos valores pessoais e por outros fatores (GIACOMONI, 2002).

Para Diener e Suh (1996), o BES é uma temática da Psicologia que tem crescido muito ultimamente, cobrindo estudos que têm utilizado as mais diversas nomeações, historicamente, tais como: felicidade, satisfação de vida, estado de espírito e afeto positivo.

Ao longo do tempo, os filósofos consideravam a felicidade como o melhor bem e a motivação final para a ação humana, mesmo ele deixando claro, a distinção da felicidade e do BES (GIACOMONI, 2004).

Já para Lyubomirsky (2001), as circunstâncias objetivas têm um papel fundamental na determinação do bem-estar e o impacto dessas questões é dependente de processos cognitivos e motivacionais que variam de pessoa para pessoa, mesclando a subjetividade e a objetividade.

Nessa perspectiva, frequentemente, denomina-se que uma pessoa com elevado sentimento de bem-estar apresenta uma maior satisfação com a vida e presença frequente de afeto positivo com relativa ausência de afeto negativo. Essa equivalente predominância do afeto positivo sobre o negativo é referida como balança hedônica (DIENER; SUH, 1996).

Surgem, assim, os principais elementos para se definir um conceito de BES, a Tradição Hedônica e a Eudaimônica. O primeiro ressalta as emoções prazerosas e satisfação de vida. Esse princípio defende que o BES ou felicidade é uma relativa ausência de estados desprazerosos (GIACOMONI, 2004).

Em concordância com a tradição Hedônista, Diener, Lucas, Scollon (2006) concluíram que o BES é um fenômeno que engloba a satisfação de vida geral, o afeto positivo e o afeto negativo, sendo que a satisfação de vida global se refere a uma avaliação cognitiva positiva da vida como um todo.

O afeto positivo expressa a frequência de emoções positivas experimentadas pelo sujeito, e o afeto negativo a frequência de emoções negativas (WOYCIEKOSKI; STENERT; HUTZ, 2012).

Em compensação, o princípio Eudaimônico compreende o bem-estar sob a perspectiva do funcionamento psicológico global. Isso significa que as pessoas se sentem felizes e satisfeitas se tiverem um propósito na vida, experimentarem crescimento e satisfação e

satisfazem suas necessidades de autonomia, competência e afiliação de onde surge o conceito de bem-estar Psicológico (HUTZ, 2014; WOYCIEKOSKI; STENERT; HUTZ, 2012).

Essa relação com medidas positivas não é demarcando apenas pela ausência de fatores negativos, mas sim como uma tentativa de complementar o entendimento que existe sobre os estudos desse construto. Por isso, Diener (2012) defende que os instrumentos sobre o BES devem avaliar o indivíduo de um modo geral, em todos os aspectos na vida, mesmo que o afeto ou a satisfação sobre certo domínio seja realçado.

Diener e Suh (1997) apontam, por exemplo, que uma boa parcela da sociedade valoriza o individualismo, a importância de diferentes visões subjetivas sobre a avaliação da vida e o reconhecimento de que o bem-estar inclui elementos positivos e não apenas a ausência de aspectos negativos.

Estas noções permitem considerar a saúde, o conforto ou a riqueza e outros aspectos como potenciais influências, mas não propriamente como determinantes do BES (DIENER, 1984).

Portanto, é possível identificar dois conjuntos de fatores que influenciam o BES e, conseqüentemente, a QV e que serviram de base teórica para esse trabalho: o primeiro são os intrínsecos ao sujeito, como aspectos psicológicos, valores, crenças, religiosidade, estratégias, condições de saúde física; e o segundo, os fatores extrínsecos, tais como aspectos sociodemográfico, culturais e eventos de vida (WOYCIEKOSKI; STENERT; HUTZ, 2012).

Diener e Chan (2011) afirmam que quando as pessoas listam as principais características de uma boa qualidade vida, elas provavelmente incluem felicidade, saúde e longevidade. Da mesma forma, estudiosos como Edgerton (1992) definem boas culturas como aquelas em que saúde e felicidade florescem. Então, é importante salientar que nesse estudo abordar-se-á a felicidade como sinônimo do BES e este como parte fundamental da QV, nesse caso, das crianças quilombolas que usam a brincadeira para se relacionar com o meio em diversas situações de seu cotidiano em comunidades semisoladas na Amazônia.

Por fim, os termos felicidade e BES serão utilizados alternadamente ao longo deste estudo para designar e avaliar as condições cognitivas e afetivas da vida como um todo (DIENER; OISHI; LUCAS, 2009). Além disso, vislumbro investigar sob um ponto de vista diferente dos demais estudos encontrados na literatura relacionada à saúde que têm como enfoque a doença. Viso destacar o aspecto positivo sobre o brincar no ambiente do brincar dos quilombos e as suas contribuições para o BES e o desenvolvimento motor infantil, fatores relevantes para a QV.

3.4.2 O brincar e sua relação com BES infantil

O brincar, sem dúvida, é a expressão maior que a criança tem de se expressar e de responder espontaneamente ao mundo que é feliz. Para Gusso e Schuartz (2005) a criança nasce com a necessidade de brincar, sendo uma das atividades mais importantes no desenvolvimento do indivíduo.

Para Morais (2013) e Gomes (2016), quando se trata de ser criança, “brincar é viver”, pois faz parte de sua humanidade, se isso não acontece algo está errado. As brincadeiras são formas originais que a criança tem de se relacionar e de se apropriar do mundo de forma espontânea e feliz.

Durante as pesquisas de levantamento bibliográfico percebeu-se que no Brasil tem-se falado e estudado muito o fenômeno do brincar, porém existem poucos estudos que trazem o brincar livre e a sua relação com o BES infantil como foco de pesquisa. Fala-se muito, dentro da área da saúde principalmente, do desenvolvimento motor e sobre a brincadeira dentro da escola, na casa e nos espaços específicos como creche e parques ou espaços de diversões, principalmente gerando em torno da educação infantil.

Além disso, a maioria dos estudos volta-se para a análise dos fatores de risco relacionados ao atraso no desenvolvimento infantil, principalmente referentes aos fatores biológicos e ambientais, e que dizem respeito às questões negativas para o desenvolvimento.

Na Amazônia um fator que tem sido reconhecido pelos pesquisadores como uma perspectiva positiva para o desenvolvimento infantil, apesar das condições socioeconômicas baixa das famílias dessa região, é o brincar no mais variado contexto em que as crianças estão inseridas: ambiente familiar, escolar, natureza, práticas culturais e até mesmo na rotina de subsistência dos pais e/ou responsáveis.

Desse cotidiano do brincar, fundamental para o desenvolvimento psicomotor, busca-se compreender sobre as manifestações culturais presentes e a sensação de bem estar que essa rotina proporciona para a criança nas comunidades tradicionais. Para Kishimoto (2005) e Bichara (2016) o brincar é a maior e melhor manifestação de identidade da criança, pois brincando ela desenvolve funções e habilidades que a humaniza e concilia a afirmação de si mesma criando vínculos afetivos duradouros, reproduzindo ações no seu cotidiano, possibilitando aprendizagem, a construção de reflexão, autonomia, criatividade e sensações de prazer (LIMA, 2016; GUSSO; SCHUARTZ, 2005).

É nessa perspectiva que se destaca a importância de analisar o brincar das crianças em sua realidade sociocultural e ouvi-la, o quanto essa atividade, considerada lúdica no mundo infantil, é fundamental para o bem estar e felicidades na visão delas.

A criança, para Freire (1997) é muito centrada nela mesma, construindo sua realidade trabalhosamente, adquirindo noções espaciais, temporais e do próprio corpo, diferenciando-se, assim, dos objetos ao seu redor. De acordo com o autor, o conhecimento do mundo da criança nesse período depende das relações que ela vai estabelecendo com os outros e com as coisas, sendo que o que conhece de si e das coisas é insuficiente para estabelecer relações de grupo e, por isso, centra seu brincar em sua própria atividade, em seus interesses.

Desse modo, como relata Benjamin (2002), a criança ao brincar faz construções sofisticadas da realidade e desenvolve seu potencial criativo, transformando a função de objetos para atender seus desejos e ao realiza-los através do brincar, a criança se torna mais completa e feliz. Assim, um pedaço de madeira pode virar um cavalo; com a areia, ela faz bolos; cadeiras se transformam em trem.

Percebe-se então que o lúdico é cada vez mais entendido como uma atividade que incentiva a criatividade, a imaginação, a interação, a resolução construtiva de conflitos, a força emocional, a formação de um cidadão crítico e reflexivo (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

O brincar vai além de uma fonte de prazer e felicidade para a criança. A brincadeira indica a importância de se descobrir às necessidades que satisfazem a criança, para que assim seja possível aprender a peculiaridade da brincadeira como forma de atividade (AMARAL, 2010).

É quase impossível imaginar uma criança que não goste de brincar, que não se deixa envolver pela imaginação, externando sua mais pura sensação de felicidade e bem estar. Por isso, o brincar consente pensar num ensino e numa aprendizagem mais envolventes e mais próximos do real, pois leva a fazer uma ligação entre a realidade e a fantasia. E o melhor de tudo, é que têm mais tendência para sensações de alegria e felicidade (PARENTES, 2014).

Casas, González e Navarro (2013) afirmam que nos estudos do bem-estar infantil é necessário compreender, de forma aprofundada, a relação do bem-estar com aspectos comunitários. É necessário entender como a comunidade pode constituir-se em fator preditor de bem-estar. Torna-se igualmente importante, nessa perspectiva de investigação, conceber o bem estar como constituinte de aspectos positivos, posicionando as crianças como produtoras de conhecimento e de orientação de políticas para promoção de seu bem-estar. Portanto, as

crianças devem ser as melhores informantes para apresentar aspectos que estejam relacionadas a seu bem-estar.

Nesse trabalho, o bem-estar subjetivo das crianças está relacionado com o termo felicidade, pois, parte-se da hipótese que a criança se torna mais completa ao brincar e seu bem estar está ligado diretamente à sensação de felicidade que ela sente ao se relacionar com o meio, com as coisas e com as pessoas, brincando.

Assim, ao falar sobre as culturas da infância, Sarmiento (2004) traduz essa visão numa perspectiva sociológica de forma bastante pertinente. Ele diz: “Conhecer nossas ‘crianças’ é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidades”, indicando que, através da observação dos comportamentos das crianças e também da escuta de suas necessidades, é possível identificar elementos importantes do contexto social do qual participam, corroborando as ideias da teoria histórico-cultural do desenvolvimento.

Para Sarmiento (2004), a infância constrói suas próprias culturas, que só podem acontecer nas relações sociais através das interações que as crianças estabelecem com os diversos contextos, seus pares e também com os adultos.

As crianças quilombolas são constituídas de significações culturais e práticas do cotidiano de suas comunidades e o brincar tem uma relação íntima com o seu desenvolvimento. Levando em consideração o contexto na qual está inserido, o brincar, que é fundamental para seu crescimento e desenvolvimento, é sem dúvida, essencial para sua sensação de felicidade e bem-estar, pois é brincando que a criança descobre o mundo e o decodifica conforme suas necessidades atuais.

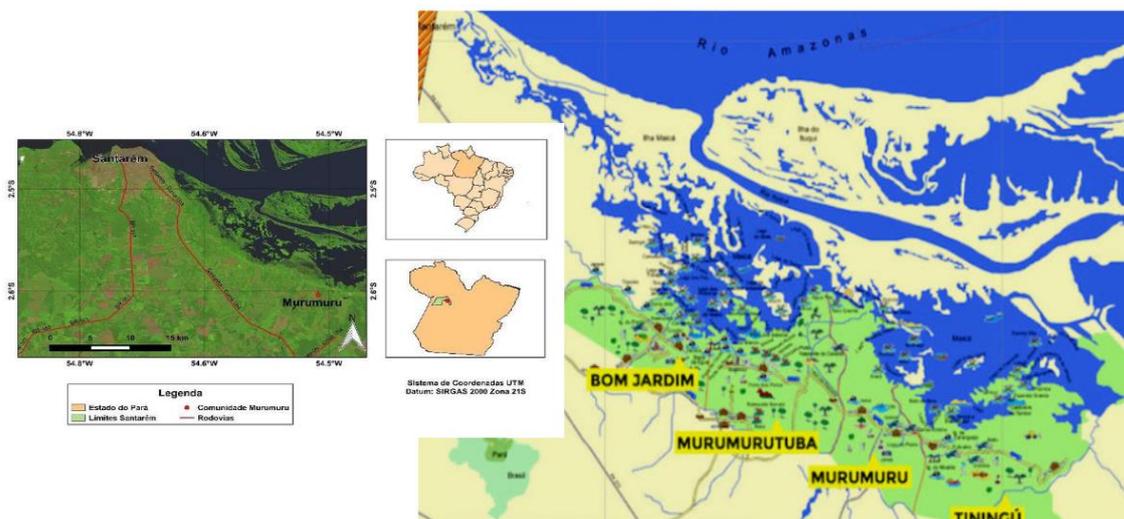
4 MATERIAIS E MÉTODOS

4.1 Local da pesquisa

A pesquisa em questão foi realizada na comunidade quilombola Tiningú, próximo à cidade de Santarém no Pará, localizada na região rural do Oeste do Pará, às margens do rio Maicá (02 35' 49,54" S e 54 29' 34,85" W), a 47 Km da área Urbana de Santarém (INCRA/SR30, 2014).

A Comunidade possui uma área de 4269 ha, limitando-se ao Norte com o quilombo São José do Ituqui, ao Sul com a Comunidade Indígena de Açaizal, ao Leste com a Comunidade Indígena de Ipaupixuna e a Oeste com o Quilombo de Murumuru (PROJETO BRASIL LOCAL ETNODESENVOLVIMENTO E ECONOMIA SOLIDÁRIA, 2013) (FIGURA 1).

Figura 1 - Esquema dos mapas mostrando a localização da comunidade Tiningú, Santarém –PA, Brasil



Fonte: Adaptado dos dados do INCRA (2005) e Confederação Quilombola de Santarém- Cartografia e Maps, Carlos Hagger Luis Augusto e Pereira Lima - NCSA-UEA.

4.2 Características do público-alvo

Participaram do estudo 18 crianças, sendo 11 meninas e 7 meninos que se encaixavam na terceira infância com idades de 7 a 11 anos (12 incompleto) de uma população (N) de 39 crianças. Esse grupo amostral foi triado e disponibilizado pelo ACS após uma semana de organização e transcrição dos dados gerais das crianças.

A opção pela última infância se dá pela adequação dos instrumentos utilizados e para o delineamento correto dos objetivos traçados que possam responder a problemática central dessa pesquisa que é avaliar o brincar dessas crianças e sua relação com o desempenho motor e o bem-estar subjetivo.

Para os teóricos utilizados neste estudo e para a fundamentação dos objetivos, a terceira infância apresenta-se como a fase em que a criança mais se correlaciona com os diversos contextos e espaços ao brincar, diferenciando somente dos convívios familiares e de locais mais controlados.

A amostra foi formada após influência de diversos fatores como: assiduidade nas etapas da pesquisa; questões relacionadas à saúde; viagem por conta do período de férias escolar (muito comum nessa época de julho segundo o ACS) e a própria desistência das crianças ou pais responsáveis (não questionado os motivos para não deixar quebrar um tópico importante do código de ética que é a voluntariedade e a liberdade).

4.3 Caracterização da comunidade

Segundo relatos do Projeto Brasil Local (2013) e confirmações através de relatos do Líder e ACS da Comunidade Quilombola Tiningú, ela foi fundada há aproximadamente 192 anos por um remanescente de negro e índio, Manoel Tomaz, que realizava uma atividade de pintar usando uma "tinta" da casca de uma árvore chamada de Cumatê Cipó, para tingir o corpo e objetos dando-lhe o nome de tinta Tiningú, originando-se assim o nome da comunidade.

A comunidade de Tiningú foi reconhecida recentemente pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2017 como território delimitado mesmo sendo reconhecido pela Fundação dos Palmares desde 2005 como remanescentes de quilombos. Porém, ela não é constituída somente por quilombolas, mas por outros personagens tradicionais que se denominam de agricultores, lavradores e pessoas que não se consideram remanescentes de quilombos.

O líder comunitário denominado chefe da comunidade e membro da Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS) confirmou os dados territoriais de uma área superior a 3.850 hectares delimitado pelo INCRA. Já Tiningú possui aproximadamente 84 famílias e uma população em torno de 351 habitantes, sendo a maioria homens, os quais são representados pela Associação de Remanescentes de Quilombo de Tiningú (ARQTININGU), fundada por líderes da própria comunidade e filiada a FOQS. De acordo com os dados levantados após conversa com ACS o número de crianças presentes na comunidade e cadastradas ao SUS é de aproximadamente 48 crianças de 0 a 12 anos incompleto.

A comunidade é de difícil acesso por conta das condições das estradas de terra (Imagem 2) e pelas influências do clima amazônico que em longos períodos de chuva deixa o acesso muitas vezes fica inviável. Segundo o ACS da comunidade, o ônibus é o meio de transporte mais utilizado pelos moradores.

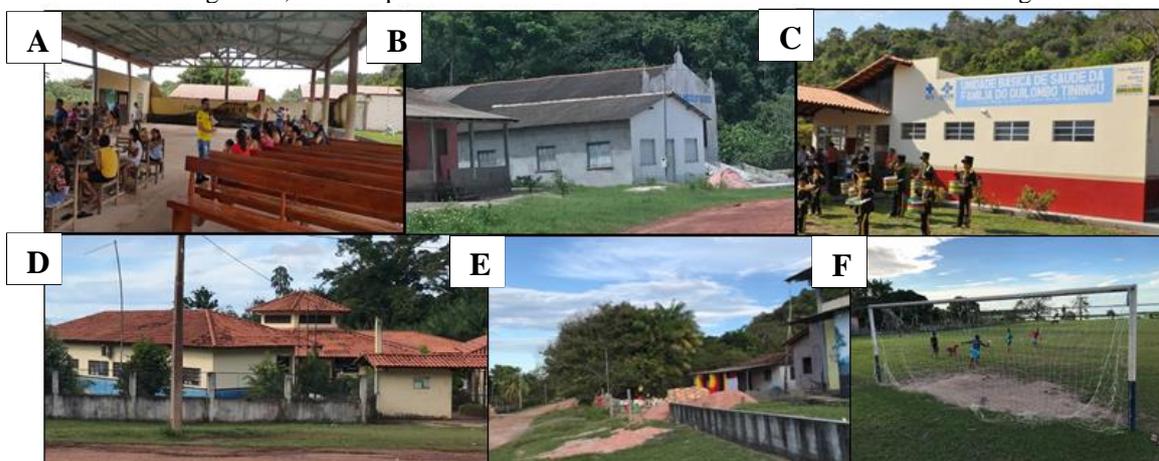
Figura 2 - Fotos das estradas de acesso à comunidade de Tiningú. A- Rodovia Estadual Curuá-Uma PA 370; B - Entrada do ramal principal; C - Final do ramal principal com lago Maicá ao fundo. D - Ramal que dá acesso direto à comunidade e que se torna a única rua da mesa.



Fonte: Autor (2019).

Segundo o representante da comunidade, a maioria dos quilombolas depende de auxílio financeiro do governo e da agricultura familiar como a plantação e colheita da mandioca, verduras, hortaliças e do açaí. Ele alerta dizendo que o avanço da pecuária e do desmatamento ilegal são fatores preocupantes para a comunidade, pois interfere diretamente nos modos de produções que ainda é predominantemente família. Para a Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS) essa regularização das terras facilitará as atividades de subsistência.

Figura 3 - Sequência de imagens mostrando alguns espaços da comunidade de Tiningú. A - Ginásio esportivo (Barracão de eventos e reuniões); B - Igreja católica localizada na entrada da área central; C - Posto de Saúde; D - Escola de ensino fundamental; E - Ambiente da área central com as casas de alvenarias localizada próximo a escola e o ginásio; F - Campo de futebol localizado ao lado da escola e em frente ao lago Maicá.



Fontes: A, B, D, E e F (AUTOR, 2019) e C (SITE NOTÍCIA SANTARÉM, 2019).

Na área central da comunidade, ao lado da escola e em frente ao lago Maicá, encontra-se o campo de futebol com dimensões para um jogo para adultos (**FIGURA 4**). Um espaço bem delimitado para essa prática esportiva e que tem incentivo de toda a comunidade recebendo torneios e jogos com a participação dos times da região.

Durante as etapas da pesquisa percebeu-se que a área central da comunidade, onde fica a escola, o posto de saúde e o ginásio esportivo (barracão de eventos e reuniões), juntamente com a maioria das casas (**FIGURA 3**), fica distante da estrada central que interligada a comunidade à rodovia do governo, PA 370.

Há também a presença de um igarapé que corta o ramal da comunidade muito utilizado pelos moradores tanto para lazer como para outras atividades, por exemplo, lavar roupas e preparar peixes, segundo ACS e o diário de campo desta pesquisa.

Figura 4 - Foto do campo de futebol e das crianças quilombolas brincando



Fonte: Autor (2019).

4. 4 Etapas para a coleta de dados

O primeiro passo foi estabelecer o contato com a Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS) localizado na região urbana da cidade de Santarém, bairro Aeroporto Velho, com o intuito de apresentar e esclarecer dúvidas a respeito da presente pesquisa aos líderes comunitários, para o consentimento da realização da pesquisa. Com a autorização da FOQS, por meio de ofício, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos (CEP) da Universidade do Estado do Pará, para apreciação e somente após a sua aprovação em 06 de maio de 2019, foi dado início aos procedimentos práticos (ANEXO 1).

Dessa forma a coleta de dados foi dividida em três etapas:

1ª etapa: Nesta etapa, ocorreu a primeira visita à comunidade, junto ao líder comunitário e o ACS, a fim de estabelecer contato entre o pesquisador e a comunidade para apresentação do projeto e, com a devida autorização, o primeiro contato com os pais e responsáveis das crianças pré-selecionadas, visando garantir a adesão dos participantes. Nesse dia, foram obtidas informações sobre idade, gênero, condições de saúde atuais das crianças, para a triagem e seleção das que fariam parte da amostra (n).

2ª etapa: As crianças selecionadas foram organizadas em um local disponibilizado pelo líder comunitário e apoiado pelos pais e responsáveis, para a realização da primeira coleta de dados com as crianças.

Ressalta-se que, a criança pôde escolher alguém para acompanhá-la e que as atividades foram registradas e fotografadas, com o consentimento dos responsáveis, para que fossem utilizadas, caso houvesse necessidade, para documentos de textos a serem analisados.

Nessa etapa, foi pedido às crianças que fizessem um desenho do local na comunidade onde gostavam mais de brincar e o tipo de brincadeira que gostavam mais de realizar no seu dia a dia, que representou dois grandes pontos de partida dessa pesquisa. Esse método investigou as atividades que envolvem o brincar realizado na comunidade e foi o norte para a avaliação do Desenvolvimento motor. Durante essa etapa as crianças participaram de rodas de conversa, grupo focal, sobre o brincar e os locais das brincadeiras e, também, sobre felicidade, satisfação e sentimento de comunidade

3ª etapa: Em outro momento, depois dos desenhos das análises do brincar, foi realizada a bateria de testes da EDM infantil.

4.5 Critérios de inclusão

Foram selecionadas as crianças de 7 a 11 anos de idade, de ambos os gêneros, residentes em áreas reconhecidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como remanescentes de antigos quilombos, cujos pais/cuidadores permitiram a sua participação.

4.6 Critérios de exclusão

Não participaram do estudo as crianças cujos pais e responsáveis não consentiram por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) e as crianças que não assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE B); também não participaram crianças que tinham algum problema físico e mental, permanente e/ou temporário, que as impedissem de realizar os testes motores da EDM e/ou de realizar as outras atividades como, por exemplo, desenhar.

4.7 Instrumentos da pesquisa

4.7.1 Desenhos referentes ao brincar e à brincadeira

Esse instrumento foi utilizado para o levantamento das brincadeiras realizadas na comunidade, no qual foi analisado para responder os locais onde as brincadeiras acontecem com maior frequência e quais são essas brincadeiras (APÊNDICE C).

A sugestão do desenho foi escolhida como, exemplo, do trabalho de Bichara e Becker (2016), onde deixa a criança como um personagem ativo na pesquisa sem afastá-las do seu universo infantil com introduções de técnicas e recursos mais comuns para os adultos e moradores dos centros urbanos. Assim, o desenho serviu como interlocução entre os pesquisadores e as crianças, no qual o desenho foi utilizado como recurso de manutenção do interesse da criança pela atividade conforme sugere Ellis (2004).

Além desse papel de aproximação, nessa pesquisa, o desenho serviu para estabelecer confiança, para mostrar os locais e as principais brincadeiras realizadas no cotidiano das crianças. Assim, foi mais prático categorizar os grupos de brincadeiras e espaços desenhados pela criança.

A fim de complementar os dados sobre o brincar, utilizou-se a ferramenta Diário de campo da pesquisa que apresenta informações das coletas realizadas durante todo o período da pesquisa em campo pelos pesquisadores.

4.7.2 Escala de desenvolvimento motor infantil

Essa ferramenta avalia as seguintes áreas do desenvolvimento motor: motricidade fina e geral; equilíbrio; esquema corporal; organização espacial e temporal; e lateralidade. As baterias dos testes contêm 10 tarefas motoras, para crianças com idades de 2 a 11 anos de idade. Em caso de êxito, será dado um valor correspondente à idade motora, expressa em meses. No fim da aplicação, dependendo do desempenho, é atribuída uma idade motora, em cada uma das referidas áreas (ROSA NETO, 2002).

Dessa forma, serão analisadas as Idades Motoras (IM) das seguintes áreas do desenvolvimento: Motricidade fina (IM1); Motricidade global (IM2); Equilíbrio (IM3); Esquema corporal (IM4); Organização espacial (IM5) e Organização temporal (IM6) conforme a EDM proposta por Rosa Neto (2002) (ANEXOS 2 e 3).

Este instrumento determina a Idade Motora (IM) e o Quociente Motor Geral (QMG). As baterias dos testes consistiam em 10 tarefas motoras para cada uma das 6 áreas do desenvolvimento, distribuídas entre 2 e 11 anos, organizadas de acordo com o grau de complexidade, progressivamente, sendo atribuído para cada tarefa, em caso de êxito, um valor correspondente a idade motora, expressada em meses. Em cada bateria, o teste é interrompido

caso a criança não alcance o êxito. Ao final da aplicação, dependendo do desempenho, é atribuída uma idade motora, em cada uma das áreas referidas.

Para comparar os resultados, inicialmente é determinada a Idade Cronológica (IC), transformada a idade do avaliado em meses. A IM é determinada a partir dos testes e também transformada em meses. Calcula então a idade motora geral (IMG) através do seguinte cálculo: $IM1+IM2+IM3+IM4+IM5+IM6/6$ para se achar a média da idade motora. Comparando-se a IC com a IMG pode-se determinar o avanço ou o atraso da criança através da obtenção do Quociente Motor geral (QMG), que implica na divisão entre a IMG e a IC multiplicado por 100.

Assim os resultados do QMG serão classificados através das seguintes pontuações: acima de 130 (muito superior); 120-129 (superior); 110-119 (normal alto); 90-109(normal médio); 80-89 (normal baixo); 70-79(inferior) 69 ou menos (Muito inferior) (ROSA NETO, 2002).

4.7.3 Roteiro de grupos focais

O objetivo da técnica qualitativa de Grupo Focal (GF) é encontrar percepções, sentimentos e ideias, para o entendimento de vários pensamentos e processos emocionais que surjam nas interações vivenciadas no contexto criado (GATTI, 2005, p. 9).

Souza (2020) afirma que o Grupo Focal é amplamente aplicado, tanto em pesquisas quanto em intervenções nas áreas sociais, educacionais, terapêuticas e motivacionais. Trata-se de um instrumento que no levantamento de dados que colaboram para ações voltadas ao bem-estar e à qualidade de vida, principalmente, em estudos qualitativos.

Na presente pesquisa, o roteiro de grupo focal foi utilizado com o objetivo de coletar dados sobre felicidade e com o intuito de investigar as brincadeiras e os locais na comunidade onde essas elas ocorriam. Esse roteiro é composto por duas partes que estão relacionadas ao bem estar subjetivo: a primeira sobre felicidade adaptada do questionário de Giacomoni (2002) e a segunda sobre sentimento de comunidade adaptada do questionário de Elvas (2009).

O primeiro roteiro, sobre felicidade e satisfação e o segundo por sentimento de comunidade, ambos eram compostos por questões subjetivas (APÊNDICE D e E) lidas pelos pesquisadores de forma clara e acessível para a obtenção das respostas de forma escrita e gravadas (gravações de áudios em todas as etapas das perguntas).

O roteiro sobre felicidade e satisfação de vida apresenta as seguintes questões: “1) Para você o que é felicidade? 2) Você é feliz? Por quê? 3) O que uma criança precisa para ser feliz?”

4) E você, que precisa para ser feliz? 5) Você é feliz aqui, por quê? 6) O que você mais gosta daqui? 7) Em que momento você se sente mais feliz aqui? 8) O que você faz durante o seu dia que te deixa feliz?”.

O roteiro sobre sentimento de comunidade é composto pelas perguntas a seguir: “1) Essa comunidade é um lugar bom para você viver? 2) Você conhece as pessoas que vivem aqui? 3) É importante para você viver aqui? 4) Você gostaria de viver aqui por muito tempo? 5) Você se sente segura aqui, por quê?”.

4.7.4 Diário de campo

O diário de campo é um instrumento utilizado para registrar e anotar os dados susceptíveis de serem interpretados. Neste sentido, é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências dos pesquisadores para posteriormente analisar os resultados que respondam os objetivos desta pesquisa.

O diário de campo foi dividido em duas etapas. Desta forma, incluímos primeiramente tudo o que diz respeito às observações realizadas por cada pesquisador e, no outro momento, as suas impressões ou conclusões. Sendo que ao fim de cada visita à comunidade, ocorria uma reunião com os seus colegas da pesquisa de modo a partilharem ideias e trocaram impressões podendo ser úteis para o diário.

4.8 Análises dos dados

Os dados sociodemográficos foram analisados mediante estatística descritiva, usando-se os programas *Calc do Libre office* e *BioEstat* versão 5.0. Os desenhos foram categorizados por tipos de brincadeiras e espaços que surgiram a partir dos desenhos e respostas convergentes fornecidas pelas crianças durante a coleta de dados. Após a categorização, esses dados passaram por análise estatística descritiva simples no *Microsoft Office Excel 2010* e *BioEstat* versão 5.0.

Os dados da EDM foram tabulados e analisados de acordo com o proposto por Rosa Neto (2002), o qual permitiu uma análise das áreas motoras que compreendem o desenvolvimento motor, evidenciando os pontos fortes e fracos das crianças desta pesquisa. Esses dados também passaram pelos mesmos métodos estatísticos citados acima.

Em relação dos dados referentes à brincadeira e às classificações da EDM de Rosa Neto (2002), foi analisada a partir dos resultados do QMG que indica o desempenho motor e a classificação de cada criança. Em seguida, foram analisados os valores máximos e mínimos na

classificação geral, buscando-se verificar nos resultados discrepantes as áreas motoras e os tipos de brincadeiras influentes no QMG dessas crianças.

Os dados oriundos do roteiro de grupo focal foram analisados utilizando-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Essa técnica é utilizada para a reconstrução de representações sociais (RSs) com a preservação de aspectos individuais interligados aos aspectos coletivos. Através do DSC são coletadas concepções individuais, que são agrupadas quando apresentam sentidos semelhantes. A partir desse agrupamento surgem categorias semânticas gerais que resultam em uma opinião síntese, escrito na primeira pessoa do singular, que representa a concepção da coletividade (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C., 2014).

Nessa pesquisa, o DSC foi utilizado com o intuito de unir ideias similares para serem categorizadas e interpretadas em relação ao bem-estar e as brincadeiras presentes na vida das crianças participantes.

5 ASPECTOS ÉTICOS

Foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Para (UEPA), Campus XII - Santarém, Pará como o número de parecer: 3.303.675, assinado pelo coordenador deste Comitê em 06 de maio de 2019, liberando o início dos procedimentos legais que conduziram esse estudo.

Esse estudo foi desenvolvido seguindo a Resolução nº. 466/2012 e 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, conforme Norma Operacional nº 001/2013, sobre pesquisa envolvendo seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). foram respeitados os princípios de autonomia, beneficência, não maledicência, justiça e equidade.

Também foi solicitada autorização para a realização da pesquisa junto a Federação das Organizações Quilombolas de Santarém - Pará (FOQS), conforme a Instrução Normativa do PPGSAQ da UFOPA. Em vista que a comunidade de Tiningú faz parte de 12 comunidades represadas pela FOQS.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Quem são as crianças participantes?

A composição da amostra contém 18 crianças de ambos os gêneros, sendo 11 meninas e 7 meninos com idades de 7 a 11 anos.

Notou-se que a faixa etária em maior quantidade se concentra na idade de 10 a 11 anos (56%) composta em grande parte por meninas. Já as idades os meninos estão distribuídos em todas as idades de 7 a 11 anos com uma pequena concentração nos intervalos das idades de 7 a 8 anos.

A **tabela 1** apresenta as medidas estatísticas das IC em meses das crianças agrupadas de forma geral e por gêneros. Ela mostra uma média das IC de 111,67 meses, sendo que a médias de IC em meses das meninas é maior que a dos meninos, onde os valores máximos demonstraram ser de 132 meses em todas as categorias da tabela, e a mínima foi desigual nas IC das meninas que apresentaram a menor idade de 87 meses.

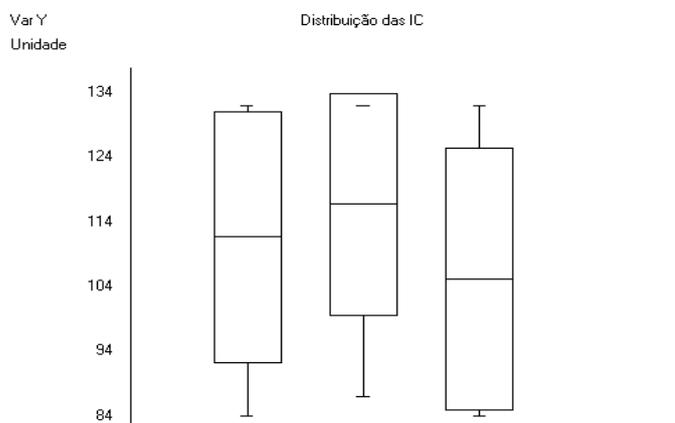
Tabela 1 - Médias da IC em meses das crianças

Características	Média	Desvio Padrão	Moda	Mediana	Valor Máximo	Valor Mínimo	Tamanho (n)
Amostra (n)	111,67	19,46	132	120,50	132	84	18
Meninas	116,73	17,17	132	124	132	87	11
Meninos	105,14	20,23	132	98	132	84	7

Fonte: Autor (2019).

Essa tabela mostra também a medida das posições dessas IC, destacando a diferença dos valores da média e da mediana, nos quais os valores da mediana dos meninos são 98 meses e das meninas 124 meses, enquanto a média aritmética é de 105,14 meses e 116,73 meses respectivamente. Porém, a idade que se repetiu mais vezes nas três amostras de idades foi a de 132 meses, mostrando a superioridade das crianças com essa idade na amostra total e por divisão de gênero.

Figura 5 - Gráfico de distribuições das crianças por IC em meses. Eixo x – IC geral, IC meninas, IC meninos, respectivamente; Eixo Y - IC em meses.



Fonte: Autor (2019).

A Figura 5 apresenta o box-plot para as IC (em meses) por gênero comparadas com a IC geral. Aparentemente, observa-se que existem diferenças entre estas três médias, com destaque para a média das meninas que é maior que as demais.

6.2 O brincar, as brincadeiras e os espaços do brincar

Este tópico apresentará os resultados referentes ao brincar e aos espaços onde ele ocorre retratados nos desenhos feitos pelas crianças, amparado pelo diário de campo que trouxe detalhes da comunidade percebidos pelos pesquisadores assim como as respostas das crianças sobre o brincar.

Em relação aos tipos de brincadeira, foram encontradas, por meio das respostas e desenhos das 18 crianças da amostra, 29 tipos de brincadeiras, que a partir de convergências dos dados foram agrupadas e resultaram em 8 tipos de brincadeiras demonstradas na **tabela 2**.

A **tabela 2** apresenta os tipos de brincadeiras categorizadas por similaridades nas respostas dos desenhos das crianças com a distribuição percentual do total de desenhos e desse quantitativo por gênero.

Tabela 2 - Frequências dos tipos de brincadeiras

Brincadeiras	Nº de desenhos (%)	Nº de desenhos - Meninas (%)	Nº de desenhos - Meninos (%)
Jogar bola	9 (31,03%)	3 (10,34%)	6 (20,69%)
Pular corda	3 (10,34%)	3 (10,34%)	0
Taco	3 (10,34%)	1 (3,45%)	2 (6,90%)
Brincar de casinha	8 (27,59%)	8 (27,59%)	0
Brincar com boneca	2 (6,90%)	2 (6,90%)	0

Brincar de carrinho	1 (3,45%)	0	1 (3,45%)
Banho no igarapé	2 (6,90%)	0	2 (6,90%)
Pegar borboletas	1 (3,45%)	0	1 (3,45%)
Total	29 (100%)	17 (58,62%)	12 (41,38%)

Fonte: Autor (2019).

Ao analisar a preferência dos tipos de brincadeiras por gênero, notou-se que os meninos demonstram uma predileção pelo brincar de bola quando comparado aos outros tipos de brincadeiras e as meninas pelo brincar de casinha, em sua maioria, seguido do brincar de bola e do brincar de pular corda.

Esses dados mostram, ainda, que o tipo de brincar mais frequente nas respostas dos meninos, o brincar de bola, esteve presente nas respostas das meninas, o que não ocorreu em relação aos meninos que não demonstraram em seus desenhos brincar de casinha. Uma das meninas além de ter dito brincar com boneca, também, disse brincar de bola como mencionado no trecho a seguir: "gosto de brincar de casinha no lado de casa e brincar de bola com meu irmão" (Menina, 9 anos).

Dentre os tipos de brincadeiras que envolvem movimentos mais globais, complexos e regras como o "pular corda", "o brincar de bola" e o "brincar de taco", apenas os dois últimos são opções para ambos os gêneros.

Outra percepção sobre os tipos de brincadeiras reveladas pelas crianças foram as brincadeiras simbólicas, representado pelo "brincar de casinha" (27,59%), "brincar de carrinho" (3,45%) e "brincar de boneca" (6,90%).

No que diz respeito ao brincar de carrinho e de boneca, que são consideradas brincadeiras com brinquedos, ressalta-se que também se enquadram na brincadeira simbólica, devido ao comportamento representativo e imaginativo que esse tipo de brincar proporciona.

A **Figura 6**, a seguir, exemplifica tipos de brincadeiras através do desenho de uma das crianças que respondeu: "brincar de casinha com minha boneca e bola com meu irmão no lado de casa".

Figura 6 - Foto do desenho: "brincar de bola, casinha e boneca (Menina, 9 anos)".



Fonte: Autor (2019).

O **Quadro 1** abaixo possui trechos do diário de campo que reforçam que as brincadeiras estão presentes no cotidiano dessas crianças em concordância com os achados nos desenhos e, também, de alguns tipos, tais como: brincadeira de casinha, brincadeira com boneca e jogar bola.

Quadro 1 - Discursos de crianças relacionados ao brincar (Diário de campo)

<i>"Quando eu quiser aqui tem bastante gente, jogo bola, metade do pessoal que vive aqui eu conheço"</i> (menina, 7 anos).
<i>"Aqui dá de tomar banho no igarapé, de sair por aí, de brincar, é... é bacana aqui"</i> (menina, 11 anos).
<i>"Eu gosto de brincar de casinha, de boneca, só eu vou direto pro banheiro, depois eu tomo café e depois eu venho brincar"</i> (menina, 7 anos).
<i>"A gente pode brincar, a gente pode ir pra escola, a gente pode fazer novos amigos"</i> (menina, 11 anos).
<i>"Eu tenho meus amigos pra brincar"</i> (menino, 8 anos).
<i>"Acho aqui é bom, a gente brinca, brinca, pula, a gente anda de bicicleta, joga bola"</i> (menina, 8 anos).

Fonte: Autor (2019).

Os tipos de brincadeiras que tiveram maior prevalência nesta pesquisa foram "o brincar de bola" e "o brincar de casinha", prediletos pelos meninos e pelas meninas respectivamente. Além disso, os resultados encontrados mostraram que o brincar de bola, também, esteve presente nas respostas das meninas, diferente do brincar de casinha que não foi apontado por nenhum menino.

Ao analisar as subcategorias dessa tabela 2, destaca-se que duas, "brincar com boneca" e "brincar com carrinho", estão relacionadas à brincadeira com brinquedos; duas têm ligação com jogos, "futebol" e "taco"; e três envolvem brincadeiras corporais distintas dos jogos, "pular corda", "banho no igarapé" e "pegar borboletas". Na fala de uma das crianças, trecho retirado do diário de campo, pode-se notar a presença de um desses tipos de brincadeiras: "meus colegas

vão lá em casa, me chama pra brincar de bola, eu peço da minha mãe ela deixa, de vez enquanto nós brinca de joga bola de manhã" (Menino, 9 anos).

Outra forma de classificar os tipos de brincadeiras é através da proposta de Moraes e Otta (2003), que as classifica em: sensório-motor/ contingência física; contingência social; jogos de construção; brincadeira simbólica; jogos de regras; brincadeira turbulenta; brincadeira exploratória. Usando a categorização dessas autoras e a partir das subcategorias expostas na tabela 2 acima, notou-se que as respostas se encaixaram em duas únicas categorias: a sensório-motora e brincadeiras simbólicas, expostas no quadro abaixo.

Quadro 2 - Frequências dos tipos de brincadeiras por categorias

Categorias	Brincadeiras (n: 29)	Fr (i)	%
<i>Sensório-motora</i>	Jogar bola / pular corda / taco / pegar boleta / banho no igarapé /	17	58,62
<i>Brincadeira Simbólica</i>	Brincar de carrinho / casinha / boneca	11	37,93

Fonte: Autores (2019) - Classificação das brincadeiras segundo Moraes e Otta (2003).

Por fim, expõe-se, no **quadro 2**, a frequência semanal dessas atividades do brincar que foram analisadas nas respostas das crianças ao serem perguntadas sobre quantas vezes brincavam por semana das atividades lúdicas representadas nos desenhos.

Tabela 3 - Frequências do brincar das crianças da amostra

Frequência (dias/semana)	Amostra		Gênero	
	18 crianças (%)	Meninos	Meninas	
Todos os dias	15 (83,33%)	6	9	
4 dias	2 (11,12%)	1	1	
2 dias	1 (5,55%)	0	1	

Fonte: Autor (2019).

Através dessa tabela é possível notar que a maioria das crianças brinca todos os dias; embora duas da amostra total não brinquem com a mesma frequência, elas realizam essa atividade em mais da metade da semana e uma menina brinca apenas aos finais de semana. Dessa forma, percebe-se que o brincar ocorre com frequência no cotidiano dessas crianças.

De modo geral, os resultados acima relacionados ao brincar, apresentaram os tipos de brincadeiras ligados às questões de gênero e mostraram que a maioria das crianças participantes têm o hábito de brincar todos os dias.

Nesse sentido, Louro (2011) afirma em seu estudo que a cultura das crianças é constituída por experiências vividas no âmbito familiar, pela mídia e pela sociedade em geral.

Dentre elas, destacam-se as relações de gênero que estão presentes nas interações que os sujeitos estabelecem em seu cotidiano, na introdução de comportamentos adequados ou esperados sobre ser menino ou menina, o que faz com que ela internalize tais representações em sua infância, às vezes de forma quase imperceptível, em um processo de naturalização que estabelece saberes e produz verdades. E por meio disso, as crianças recriam histórias vividas durante as brincadeiras e posicionam-se frente ao mundo.

Em meio às brincadeiras, surgem as relações de gênero e os sentidos sobre ser homem e ser mulher são apreendidos, significados, ressignificados e transmitidos pelas crianças, de formas diretas ou sutis, por conta das práticas culturais. Desse modo, identidades masculinas e femininas são formadas, reafirmadas ou negadas, desde a infância (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).

Para Brougère (2004), os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. As meninas costumam brincar de casinha e representam o papel da mãe; os meninos, de “motorista”, que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas.

Wenetz (2013) afirma que no universo da criança, o futebol é entendido como brincadeira de meninos. A atividade é geralmente definida como masculina porque demanda uma força maior, porque em algumas situações pode ser violenta ou porque os meninos gostam de adrenalina. Ao contrário disso, a menina, quando brinca, prefere brincadeiras mais tranquilas.

Em contrapartida, notou-se, no presente estudo, que embora a predileção do brincar de bola (futebol) tenha sido demonstrada em grande parte pelos meninos, as meninas também mostraram gostar desse tipo de brincadeira.

Nessa perspectiva, Wenetz (2013) discorre, também, sobre os resultados encontrados em sua pesquisa de que o futebol ocupa outro lugar nas opções das brincadeiras, sendo assim considerada uma atividade em comum a todos e que acontece com frequência maior do que as outras brincadeiras.

Na comunidade quilombola Taperu, no município de Porto de Moz (Pará), as margens do rio Xingu, a maioria das crianças gostam muito de brincar de garrafão, pique-pega, pique-esconde, mas principalmente de bola e também no rio. Há, porém, dois brinquedos tidos como preferidos na localidade: a bola utilizada para se jogar futebol, que serve de diversão para crianças, adolescentes e adultos de ambos os gêneros (ALVES, 2014).

Essa prevalência de gênero pelo tipo de brincadeira é notada no trabalho de Pereira e Pedrosa (2016) onde os pesquisadores perceberam que os participantes se organizaram para assumirem papéis do seu gênero e estratégias para não assumirem papéis do gênero oposto por rearranjos da proposta da brincadeira ou questionamentos sobre a configuração do grupo. Perceberam ainda que houve dificuldade de assumir o personagem da brincadeira quando este foi fruto de negociação entre participantes mostrando que as características das brincadeiras têm fortes influências nos grupos por gêneros.

A pesquisa de Almeida (2012) encontrou como o tipo de brincadeira "brincar de casinha" com a concentração em totalidade por crianças do gênero feminino em comparação às demais brincadeiras e apresentou a maior percentagem de escolhas de brincadeiras pelas meninas (27,59%) o que equivale a maioria das meninas da amostra.

Segundo Bichara et al. (2010), brincar de casinha é uma ação frequentemente feminina bastante inspirada no cotidiano e na realidade, evidenciando a estereotipia de gênero. Os pesquisadores do tema enfatizam que nesta brincadeira, as escolhas dos objetos reforçam as escolhas do sexo feminino, portanto a estereotipia na escolha dos brinquedos e nas brincadeiras são recursos de que dispõem as crianças para reforçar as peculiaridades do seu grupo.

Diferente disso, o estudo de Macedo (2017) exibiu a criatividade e imaginação de um grupo de meninos que se juntavam com frequência para brincarem de casinha nos tempos livres, representando uma família monoparental composta por pai, filhos e cachorros. Tal brincadeira ao ser analisada pela ótica de gênero demonstra rompimento de barreiras importantes à construção das identidades das crianças, primeiro, pelo tipo de brincadeira e, segundo, pela representação do pai cuidando do filho, sem o papel da mãe presente durante o brincar. Percebeu-se, com isso, uma desconstrução de que brincar de casinha é coisa de meninas e, possivelmente, uma configuração da realidade dessas crianças.

Para Moraes e Otta (2003) essa modalidade de brincar simbólico, brincar de casinha, diferencia-se assim das outras brincadeiras porque as crianças mudam os objetos mentalmente, conferem a si ou a outros papéis diversos dos normais ou organizam cenas imaginárias e as representam durante as atividades lúdicas.

De acordo com Almeida (2012), desde cedo as crianças utilizam a brincadeira de faz de conta (brincar simbólico) para reinterpretar os fatos vivenciados no seu cotidiano, representando cenas que fazem parte da sua rotina diária em casa ou na escola.

A brincadeira é compreendida como uma linguagem utilizada pelas crianças para se expressar e se comunicar durante a infância, e tem grande importância no desenvolvimento social, afetivo e intelectual das mesmas. Elas imaginam criam e recriam situações outrora

experienciadas em suas vidas e dão sentido e conotações semelhantes ou diferentes a cada experiência (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).

Pojo e Barreto (2016) em sua pesquisa com crianças da comunidade quilombola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro em Abaetetuba (Pará) realizaram o mapeamento do brincar nessa comunidade, junto às crianças que elencaram suas brincadeiras preferidas, tais como: o formô (brincadeira peculiar dessa comunidade), o fio ou pula corda, o futebol, a bandeirinha, a queimada, o mata no meio, o pira esconde, o pira cola, a amarelinha e a pira alta, escolhidas por elas como as mais conhecidas e parte do repertório cotidiano do brincar.

Pedroza (2013) identificou, na comunidade Quilombola Magalhães em Goiás, brincadeiras de roda, contação de estórias, declamação de versos, adivinhações, casinha, confecção de bonecas de pano e materiais artesanais, petecas e brinquedos artesanais.

O estudo de Silva (2011) inferiu que as brincadeiras das crianças nas comunidades quilombolas do estado de São Paulo e Pernambuco, comunidade Ivaporunduva e comunidade Conceição das Crioulas, estão vinculadas às atividades entre os pares e interação com a natureza, elas criam sem nunca ter visto computador, sem nunca ter visto televisão. E concluiu, ainda, que essas crianças criam e imaginam como qualquer outra criança, brincam de bola, esconde-esconde, correm na rua, pega-pega, nadam e tomam banho no rio.

Assim, o brincar contribui para a interiorização de determinados modelos dos adultos, no âmbito de grupos sociais diversos em que essas significações atribuídas ao brincar pelas crianças transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p. 27).

Em relação aos espaços do brincar, a tabela abaixo apresenta os lugares presentes nos desenhos e o quantitativo apresentado por cada gênero.

Tabela 4 - Espaços do brincar

Locais do brincar	Nº de desenhos (%)	Nº de desenhos - Meninas (%)	Nº de desenhos - Meninos (%)
Ao lado da casa	9 (33,33%)	8 (29,63%)	1 (3,70%)
Campo de futebol	6 (22,23%)	2 (7,41%)	4 (14,81%)
Natureza	12 (44,44%)	5 (18,52%)	7 (25,93%)
Total	27 (100%)	15 (55,56%)	12 (44,44%)

Fonte: Autor (2019).

A tabela 4 revela que os espaços do brincar apresentados pelas crianças em seus desenhos são externos aos locais controlados dentro da comunidade tais como a casa, a escola, a igreja e a sede comunitária (chamada de barracão). Os locais externos foram divididos em 3

categorias dos espaços do brincar, segundo os desenhos das crianças: natureza, ao lado da casa e campo de futebol.

Ao analisar os dados da tabela acima, é possível notar que a categoria natureza representa a maioria dos resultados das crianças (44,44%), seguido da categoria ao lado da casa (33,33%) e da categoria campo de futebol (22,23%).

Em relação à amostra total de meninos e meninas, a maior parte das respostas dos meninos se enquadra na categoria natureza (25,93%) e na categoria campo de futebol (14,81%), apenas a resposta de um menino pertence à categoria ao lado da casa (3,7%). Já os dados das meninas estão mais ligados à categoria ao lado da casa (29,63%), em seguida a categoria natureza (18,52%) e a categoria campo de futebol (7,41%).

As respostas da tabela apontam, também, que os meninos demonstram brincar mais na natureza (25,93%) e as meninas ao lado da casa (29,63%). Além disso, destaca-se que os locais apresentados pelos meninos são distantes de suas casas quando comparados aos locais em que as meninas dizem brincar.

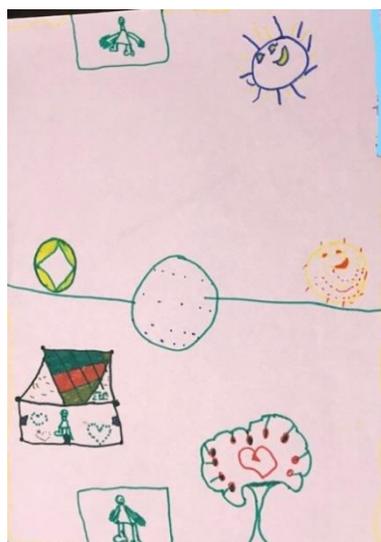
A respeito da categoria campo de futebol, constatou-se que representa a menor porcentagem das respostas nos desenhos (22,23%). Porém, quando analisadas por preferência de gênero, os dados mostram que apesar de apresentar um ambiente comum pelas meninas e meninos, a preferência foi dos meninos (14,81%).

Ao contrário acontece no que se refere à categoria ao lado da casa, em que os desenhos dos meninos apresentaram uma menor porcentagem (3,70%) quando comparados com os desenhos das meninas (29,63%).

Além disso, percebeu-se, ainda, que houve apropriação de espaços disponíveis ou temporariamente disponíveis, dos quais não há a presença de adultos de forma atuante como autoridade, isto é, os locais escolhidos pelas crianças não são explicitamente controlados pelos adultos enquanto brincam.

O desenho abaixo, **na Figura 7**, exemplifica o espaço do brincar campo de futebol, onde uma menina da amostra brinca tanto para o qual é pré-determinado o seu uso quanto para o que sua imaginação recria, respectivamente, para o "brincar de bola" e para o "brincar de casinha". Outro fato importante a ser destacado é que ela compreende que está em meio à natureza ao desenhar elementos como o sol e a árvore.

Figura 7- Foto do desenho: "jogar bola e casinha no campo de futebol".



Fonte: Autor (2019).

Segundo Buss-Simão (2012), o espaço não é apenas uma realidade física em determinadas dimensões, mas ele representa algo, ele afeta e envolve por sua presença e aspectos, pelos estados de ânimo que propicia, pela satisfação que produz nas atividades possíveis de ali serem realizadas. O espaço comunica o que é permitido e o que é possível fazer nele, podendo ser um lugar de emancipação ou de regulação, de medo e de alegria, de repetição e de criação.

Por isso, a importância de se apresentar os espaços em que ocorrem o brincar que é um elemento inerente à infância e, além disso, colher essa informação diretamente das crianças de forma lúdica através da realização de desenhos e das falas.

Do mesmo modo, Pojo e Barreto (2016) declararam que optaram, em sua pesquisa, pelo olhar das crianças devido à disposição e aos modos próprios que elas têm de lidar com o cotidiano ribeirinho e quilombola, manifestadas em suas produções em nível cognitivo, afetivo e social durante as brincadeiras de que participam. Tal qual os participantes do presente estudo, suas infâncias se expressam na dinâmica cultural como sujeitos que residem às margens dos rios, na terra e no convívio com a natureza. No trecho abaixo, é possível perceber essa relação das crianças com a natureza:

"Sou alegre de brincar com os meninos, porque aqui eu posso brincar, posso sair de casa e quando eu vou com a minha mãe eu não posso brincar, não posso sair de casa, tem que ficar em casa porque eu gosto de brincar, brincar de casinha. É... eu sou feliz aqui porque brinco com meus amigos e quando eu vou pra casa da minha tia que é em Santarém a gente fica trancado e não pode fazer nada." (Menina, 10 anos).

Além disso, a fala da menina retoma a importância do brincar em meio a natureza, pois ao se referir à Santarém, a mesma mostra a cidade, área urbana, como espaço que a impossibilidade de brincar.

Dessa maneira, os resultados sobre os espaços do brincar desenhados pelas crianças mostraram que são externos aos locais controlados por adultos dentro da comunidade Tiningú como, por exemplo, a escola, a igreja e inclusive as suas casas. Além disso, percebeu-se que as crianças se apropriaram dos espaços disponíveis ou temporariamente disponíveis, onde não havia a presença de adultos as controlando explicitamente durante as brincadeiras.

Santos et al. (2018) afirma que é por meio do brincar que a criança compete e coopera pela primeira vez com sujeitos externos a sua família, livre da limitação de um facilitador que possa interferir nessa atividade, o que é comum nas escolas. Para os autores é na rua, ou seja, em um local externo que a criança de fato expõe e desenvolve suas características pessoais e suas atitudes em relação ao outro, além de ser um momento de intimidade e autoconhecimento. Para eles, esse distanciamento da escola e da família através do brincar livre é importante para desenvolvimento das crianças.

Esse estudo com crianças da cidade de São João Del-Rei (MG) mostrou que mesmo não havendo espaços destinados a elas, as crianças se apropriaram de ambientes já existentes no cenário urbano, em uma rua sem saída ou no beco de uma casa. Isto é, a atividade lúdica possibilita às crianças dar novos significados aos espaços, podendo refletir nos aspectos psicológicos de sua identidade e seu cotidiano (SANTOS et al., 2018).

Outrossim, Nascimento (2015) constatou em seu estudo que os espaços opostos para brincar dizem respeito às organizações e reorganizações que as próprias crianças fazem a partir do que está posto, espaços e tempos direcionados por elas, tratando-se assim de ajustes infantis como uma forma de transgredir as imposições a elas colocadas.

Além disso, Burnier (2007) aponta, ainda, que no processo de identificação social, nessa fase da vida, tem ligação com as culturas infantis que permitem às crianças reinventar o mundo que as rodeia, numa relação de convivência, possibilitando a construção de fantasias e representações sobre o cotidiano.

No que se refere aos espaços do brincar (natureza, ao lado da casa e o campo de futebol) identificados nos desenhos e nas respostas das crianças, a maioria dos resultados (44,44%) foi espaços do brincar na natureza, sobretudo dos meninos; seguido da categoria ao lado da casa (33,33%), predominantemente das meninas; e campo de futebol em menor percentagem (22,23%), a maioria dos meninos.

Similar aos resultados encontrados no presente estudo, Pojo e Barreto (2016) constataram que as crianças da comunidade quilombola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro de Abaetetuba (Pará) utilizam os espaços como o campo de futebol, o rio, o quintal de casa, as árvores, as canoas, as trilhas ou caminhos, a casa do vizinho e os espaços abertos da escola para o brincar, e ainda consideram o uso desses espaços, as interações e as formas de brincar fatores que contribuem para um viver saudável e para a aprendizagem coletiva.

No estudo de Nascimento (2015) com 23 crianças, de 4 a 5 anos, de uma unidade de educação infantil de Belém no Pará, que objetivou analisar os tempos e espaços do brincar nesse contexto educacional, revelou-se que a área externa (chamada de quintal pela maioria das crianças) foi o espaço mais definido como o “lugar de brincar”.

A pesquisa de Bichara et al. (2011), também, revelou o interesse de ocupar locais abertos com predominância na região em frente à casa, demonstrado em uma alta incidência nas escolhas de 39 crianças, dentre os meninos e meninas de *status* socioeconômico baixo e médio, residentes na cidade de Salvador, que fotografaram seus locais preferidos.

Em contrapartida, Elsley (2004) levanta a questão de que talvez as regiões no entorno das casas não sejam as preferidas das crianças para brincar. Para esse autor, as crianças podem almejar lugares mais distantes, porém não têm a permissão de seus pais.

Bichara et al. (2011), em relação a escolha por gênero, mostrou que os locais em que os meninos mostraram brincar, neste estudo, são distantes de suas casas quando comparados aos locais em que as meninas responderam na coleta de dados.

Corroborando com o estudo acima e com a presente pesquisa, Pinto e Bichara (2017) ao averiguarem como 28 crianças, de sete a 11 anos, de bairros de Salvador na Bahia, utilizavam os espaços públicos para brincadeiras, identificaram que a maioria das crianças, 25 do total, disseram brincar em espaços ao ar livre, sendo que os meninos expuseram brincar frequentemente em locais distantes enquanto que as meninas optavam por brincadeiras perto de casa.

Nesse sentido, Macedo (2017) expõe, em seu estudo sobre as socializações de gêneros entre crianças e o significado que elas atribuem ao ser menina e ser menino na relação entre pares, que a carência de ambientes com brinquedos eletrônicos e o acesso à *internet* favorece o brincar em casa ou na rua/vizinhança, porém a liberdade possui uma forte relação com o gênero, haja vista a maioria das meninas entrevistadas não ter a autorização para brincar na rua, nos resultados apresentados em sua pesquisa com crianças, de seis e sete anos, do Ensino Fundamental, de Ceilândia (DF).

Análogo aos resultados encontrados na presente pesquisa, Costa e Müller (2011) averiguaram em seu estudo como se constituem as culturas infantis nas comunidades quilombolas no Estado do Paraná e identificaram categorias referentes às culturas infantis as brincadeiras ao ar livre e as brincadeiras com recursos naturais como as mais frequentes. Notaram que as crianças brincam frequentemente nos quintais e ao redor das casas, e se utilizam dos recursos naturais para vivenciar as brincadeiras se apropriando dos espaços da comunidade, mesmo que estes não tenham sido construídos e pensados para que as brincadeiras acontecessem, como, por exemplo, subindo em árvores, chutando bola, as crianças exploram os recursos que possuem no momento.

Pojo e Barreto (2016), em seu estudo, visualizaram ao realizarem a travessia em uma rabeta até a comunidade quilombola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro em Abaetetuba (Pará). De acordo com os autores, ao passarem por várias comunidades ribeirinhas e quilombolas por uma paisagem verde da natureza, pelos rios e suas águas, observaram crianças tomando banho e se divertindo no rio, outras remando em canoas descontraidamente, algumas diante de suas casas conversando com seus pais e outras brincando nos quintais de suas casas. Mostrando, assim, a interação de forma lúdica dessas crianças com a natureza.

O estudo de Alves (2014) sobre a infância da comunidade quilombola Taperu, de Porto de Moz (Pará), localizada às margens do rio Xingu, apreenderam que as crianças, encontravam seus lugares na interação com as outras crianças, adultos e animais, além de se divertirem com brinquedos oferecidos ou construídos a partir da natureza, os quais demonstraram gostar, como pedras, galhos, pedaços de madeira, caroços de frutas típicas.

Essa pesquisa mostrou, ainda, que as crianças participavam da produção da farinha e em meio a essa atividade brincavam no igarapé com as ripas, galhos e toras; subiam, desciam e pulavam obstáculos como pedras, bancos e árvores, entre uma e outra diversão proporcionada pelo ambiente (ALVES, 2014).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) valoriza o papel dos ambientes saudáveis, defendendo ações que devem ser implementadas considerando a relevância do ambiente para a saúde no geral (DGS, 2015).

Segundo Becker et al. (2019), a falta de oportunidades de brincar na natureza pode acarretar em problemas de saúde na infância como obesidade, sedentarismo, hiperatividade, baixa motricidade, falta de equilíbrio, agilidade, habilidade física e no desenvolvimento neuropsicomotor.

Em concordância com essa ideia, Mustapa, Maliki e Hamzah (2015) diz que a ausência de contato direto com a natureza traz consequências negativas ao desenvolvimento, à saúde e ao bem-estar.

Além disso, Cheng e Monroe (2012) afirmam que quanto mais tempo uma criança passa no meio natural, mais comportamentos pró-ambientais desenvolve. Dessa forma, o contato direto com a natureza é visto como uma ferramenta que pode fomentar atitudes positivas face ao ambiente.

E quando se discorre sobre a apropriação de espaços e de brincadeiras, fala-se também de cultura, pois isto se configura no modo como a criança participa da sua própria construção cultural na sua completude. A criança é um sujeito social que produz uma cultura lúdica no momento em que brinca e reflete essa produção em sua postura ativa no processo de inserção e desenvolvimento social. Por isso, a brincadeira se torna um veículo de acesso à cultura (SOUZA; PINTO, 2017).

Diante do exposto, pode-se concluir que através do brincar as crianças estabelecem relações e interações com o ambiente de maneira recíproca e adquirem importantes conhecimentos e, também, são desenvolvidas habilidades fundamentais básicas, como correr, saltar, andar, rebater entre outras. Sendo assim, fundamentalmente, importante, essas experiências no cotidiano das crianças através do brincar para o desenvolvimento (NASCIMENTO, 2015).

6.3 O Perfil do desenvolvimento motor

Ao ser analisado o perfil do desenvolvimento motor de dezoito crianças, de sete a onze anos, da comunidade de Tiningú, os resultados apresentam a análise descritiva das variáveis, idade cronológica (IC), idade motora (IMG), quociente motor referente às áreas da motricidade: motricidade, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e referente à organização temporal (QM1,2,3,4,5 e 6); o quociente motor geral (QMG) e da lateralidade.

Sobre a relação IC e a IMG das crianças, notou-se que a IMG sobre a IC apresentou índice superior de aproximadamente 6 meses, diferença está aceitável, com base no instrumento de utilizado, para o que se espera com relação a sua idade cronológica (ROSA NETO, 2002).

De acordo com a análise geral do grupo, todas as áreas motoras avaliadas obtiveram classificação dentro da normal (QM entre 80 a 119 meses). Porém o QM5 representou média considerada como Normal baixo (QM entre 80 a 89 meses) enquanto que as demais áreas apresentaram classificações dentro da Normal médio (QM entre 90 a 109 meses).

Segundo Rosa Neto (2002) a idade motora geral deve corresponder à idade cronológica da criança. No presente estudo obteve-se uma grande variação entre a média das idades motoras das variáveis pesquisadas. A média da QM4, QM5 e QM6 demonstraram-se inferior à média da IC. Enquanto as médias de QM1, QM2 e QM3 apresentaram resultados mais próximos ou maiores do que o esperado.

Na **tabela 5** estão expressos os resultados das variáveis estudadas dos alunos. Em relação às características motoras, verifica-se que a IC média da amostra foi de 101,39 meses, com IMG de 106 meses.

Tabela 5. Perfil motor geral das crianças

Variáveis	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
IC	111,44	19,33	84	132
IMG	107,72	18,41	76	128
Quociente Motor Geral (QMG)	96,92	7,34	87,30	108,20
Motricidade Fina (QM1)	103,31	6,38	90,90	112,50
Motricidade Global (QM2)	105,16	9,22	90	125,60
Equilíbrio (QM3)	103,12	15,55	81,80	150
Esquema Corporal (QM4)	89,98	14,20	63,60	110
Organização Espacial (QM5)	87,48	13,13	50	106,40
Organização Temporal (QM6)	92,46	18,85	60	137,50

Fonte: Autor (2019).

A tabela 6 abaixo apresenta as classificações da IMG das crianças avaliadas, onde 61,11% (11 Crianças) apresentam a IMG compatível com a IC, e 27,78% (5 crianças) mostraram estar dentro da classificação normal baixa, e 11,11% (2 crianças) normal alta, nenhum dos avaliados obteve como resultado a IM superior ou inferior à IC.

Tabela 6. Frequência da classificação do QMG

Classificação	N=	%
Superior	0	0
Normal Alto	2	11,11
Normal médio	11	61,11
Normal baixo	5	27,78
Inferior	0	0
Muito inferior	0	0
TOTAL	18	100,00

Fonte: Autor (2019).

Das crianças que apresentaram Normal baixo, destacam-se na tabela 7 resultados dos estratos motores que ajudaram a baixar essa classificação. Percebe-se que há influência direta das áreas que a criança precisa dominar sobre os resultados do QMG, onde os fatores

determinantes para cada QMG das cinco crianças foram respectivamente: na primeira o QM4; na segunda o QM5 e 6; na terceira o QM3,5 e 6; na quarta o QM4 e no resultado da quinta criança a influência foram dos QM4,5 e 6.

Tabela 7 - Classificação do QMG e seus QM das respectivas áreas motoras de 5 crianças

CRIANÇAS		RESULTADOS DAS ÁREAS DA MOTRICIDADE (QM)					
N° (QMG)	QMG	QM1	QM2	QM3	QM4	QM5	QM6
1 (89.4)	Normal Baixo	Normal médio	Normal médio	Normal médio	Muito inferior	Normal baixo	Normal médio
2 (87.5)	Normal Baixo	Normal Alto	Normal médio	Normal médio	Normal médio	Muito inferior	Muito inferior
3 (89.4)	Normal Baixo	Normal médio	Normal médio	Normal baixo	Normal médio	Normal baixo	Normal baixo
4 (89.4)	Normal Baixo	Normal médio	Normal médio	Normal médio	Muito inferior	Normal médio	Normal médio
5 (87.3)	Normal Baixo	Normal médio	Normal médio	Normal médio	Normal baixo	Normal baixo	Muito inferior

Fonte: Autor (2019).

Nota-se na **Tabela 7** que o QM4 na primeira criança, o QM5 e 6 na segunda e o QM6 na terceira representaram classificações como muito inferior, ou seja, o Esquema corporal (QM4) e as organizações espacial e temporal (QM5 e 6) tiveram seus scores baixíssimos em três crianças das que apresentaram classificações como Normal Baixo em seus QMG.

Já a **Tabela 8**, destaca os resultados estratificados das duas crianças que tiveram classificação do QMG como Normal Alto.

Tabela 8 - Classificação do QMG e seus QM das respectivas áreas motoras de 2 crianças

CRIANÇAS		RESULTADOS DAS ÁREAS DA MOTRICIDADE (QM)					
N°(QMG)	Resultado QMG	QM1	QM2	QM3	QM4	QM5	QM6
1 (108,2)	Normal Alto	Normal alto	Normal alto	Normal alto	Normal médio	Normal médio	Superior
2 (104,1)	Normal Alto	Normal alto	Normal alto	Normal alto	Normal médio	Normal médio	Normal médio

Fonte: Autor (2019).

A tabela revela que os QM 1,2,3,6 se destacaram na Classificação do QMG como Normal alto, sendo que o QM6 teve o maior nível de classificação, com destaque na avaliação das duas crianças e também da amostra total das crianças estudadas. Ou seja, a Organização temporal, que apresentou como desempenho inferior às IC na maioria das cinco crianças classificadas como Normal baixa, para uma criança das duas que apresentaram QMC acima da média ela foi considerada como ótimo desempenho, como classificação Superior nesta área da motricidade, mostrando um resultado único da amostra desta pesquisa.

Para essas duas crianças, as áreas da motricidade fina, global e equilíbrio (QM 1, 2 e 3 respectivamente) foram uma constante no resultado Normal alto, ou seja, esses desempenhos motores acima da média contribuíram diretamente para o sucesso do perfil motor delas.

Outro achado deste estudo que contempla esse tópico, que apresenta os resultados de lateralidade das crianças avaliadas, evidenciando que todas possuem lateralidade definida e destes, 72,22% (n=13) são destros completos, ou seja, apresentam lateral direita de mãos, olhos e pés e 27,78% apresentam lateralidade indefinida (arremessam com a mão e o pé esquerdo, mas foca o olhar pelo orifício com o olho direito, por exemplo). E nenhuma criança apresentou lateralidade indefinida.

Tabela 9 - Frequência percentual da avaliação de lateralidade

LATERALIDADE	N=	%
Destro Completo	13	72,22
Sinistro	0	0
Cruzada	0	0
Indefinida	5	27,78%
TOTAL	18	100

Fonte: Autor (2019).

Esse estudo identificou que a maioria das crianças da amostra tinha sua lateralidade definida com preferência pelo domínio do lado direito enquanto que 27,78% das da amostra (Tabela 9) apresentaram lateralidade cruzada.

Nos dados da tabela, percebe-se também ausência nos achados desse teste de lateralidade de crianças com classificação como sinistra, com dominância do lado esquerdo (mãos, pés e olhos).

Em relação a escolha de instrumento e ao objetivo de apresentar um perfil motor das crianças em diversos contextos e fases da infância, Silva e Silva (2015) destacam que há diversos testes e escalas para essa avaliação, contudo, a maioria desses instrumentos não consegue englobar completamente todos os aspectos do desenvolvimento e não levam em consideração o ambiente comum para as crianças.

Nesta perspectiva, Figueira et al. (2005) destacam que o desenvolvimento infantil é geralmente dividido por domínio de funções ou habilidades, os quais são caracterizados pelos desenvolvimentos motor (dividido em habilidades motoras grossas e motoras finas); sensorial (relacionado às funções do sentido, como audição, visão e sensibilidade tátil); cognitivo (capacidade de aprendizagem e raciocínio infantil); social e emocional (associado à interação social e emocional da criança, a qual progride e amplia com o avançar da idade); e de linguagem

(relacionado ao desenvolvimento da comunicação neste período, onde a emissão de frases com coerência lógica se torna mais evidente na última infância).

Ressalta-se que se encontram diferentes classificações para o desenvolvimento infantil; porém, chama-se atenção ao fato de que esses domínios de funções, os quais são utilizados para avaliar o desenvolvimento, acontecem de forma interdependente, influenciando e sendo influenciados pelos outros e que sofrem interferências de vários aspectos do contexto no qual a criança e sua família vivem.

Corroborando com essa questão da escolha do instrumento, Takanashi (2014) em seu estudo com crianças quilombolas na região de Santarém, diz que para avaliação do desenvolvimento infantil existem vários instrumentos padronizados que auxiliam na identificação das crianças com risco no desenvolvimento, como os que enfatizam a vigilância/monitorização, triagem (*screening*) e avaliação de aspectos diferenciados como cognitivos e/ou motores. Na questão da triagem e avaliação há a utilização de um instrumento padronizado na identificação de crianças com a possibilidade de apresentar atraso no desenvolvimento.

Assim, contribuindo para a escolha da ferramenta nessa pesquisa, Rosa Neto (2002) propôs um dos métodos que tende a colaborar para uma avaliação completa e esclarecedora do desenvolvimento motor, que segundo o manual da escala, é indicada para traçar um perfil motor para interpretações dos resultados a níveis neuropsicomotor, ou seja, faz uma avaliação e interpretação dos dados nas questões não somente físicas, mas cognitivas e neurológicas.

Dessa forma, como resultado atendendo o objetivo dessa pesquisa de revelar o desempenho motor de 18 crianças quilombolas de sete a onze anos, verificou-se que elas apresentaram um perfil de desenvolvimento motor dentro da normalidade, ou seja, compatíveis com a idade cronológica em que se encontravam, mesmo a IC estando 6 meses acima da IMG, diferença aceitável pela escala (ROSA NETO, 2002).

Esses dados diferem com os encontrados por Souza et.al (2015) que avaliaram o perfil motor de cinquenta crianças escolares de oito anos de uma escola pública Santa Catarina, onde tiveram como resultados das características motoras, uma média da amostra de IC de 101,39 meses, com IMG de 106 meses. Porém, assim com os encontrados nesta pesquisa apresentam-se normais, segundo a EDM utilizada nessa pesquisa.

Porém, em relação a esse perfil motor geral, o resultado desse estudo se assemelha com os estudos de Takanashi que avaliou o desenvolvimento motor e a sua relação com questões negativas para esse DM, como os níveis de mercúrio no organismo, parasitologias e níveis socioeconômicas de crianças de dois a onze anos de idade em oito comunidades quilombolas

da região oeste do Pará. Ela concluiu que mesmo em meio a tantas adversidades as crianças em sua maioria apresentaram desempenho motor geral satisfatório segundo a EDM proposto por Rosa Neto (2002).

No que diz respeito à classificação geral dos resultados nas áreas da motricidade avaliadas nas baterias do teste, a média dos valores encontrados para QM1, QM2, QM3, QM4 e QM6 foi de normal médio, conforme a classificação da EDM. Enquanto que QM5, que representa o resultado da organização espacial, foi classificado como Normal baixo.

Um estudo de caso de Silva e Silva (2015) que tinha como objetivo avaliar o perfil motor de uma criança de oito anos de idade com dificuldade de aprendizagem escolar mostrou que na organização espacial (IM5), a criança apresentou atraso de 14 meses com relação à sua IC.

Esse resultado das crianças estudadas nesta pesquisa e na de Silva e Silva (2015), seniliza para uma maior atenção nesse domínio da organização espacial nessas crianças, pois, para acordo com Rosa Neto (2002), com a evolução mental da criança, se estabelece progressivamente a aquisição e a conservação das noções de distância, superfície, volume, perspectivas e coordenadas que determinam suas possibilidades de orientação e de estruturação do espaço em que vive o que acaba não acontecendo de maneira progressiva em crianças com dificuldades de aprendizagem.

O resultado QMG classificado dentro da normalidade, relatado nos resultados desse estudo, mostrou que teve influência direta dos resultados gerais das áreas das motricidades, dentre elas a Motricidade fina, global e o equilíbrio (QM1, QM2 e QM3) tiveram médias próximas da IC o que ajudou manter um padrão de DM das crianças dentro dos níveis aceitáveis.

Dessas áreas a Motricidade Global foi a que obteve maior média, logo ajudou mais para a formação positiva no score global. Ressaltando a importância dessa área, em um estudo recente de Sasso et al (2018) do tipo comparativo que incluiu 153 crianças, de sete a onze anos, ambos os sexos, divididas em dois grupos, rural e urbano e avaliava o desenvolvimento motor através da bateria de testes *Movement Assessment Battery for Children* (MABC-2ª edição), que foi desenvolvido para avaliar deficiências motoras de crianças nas faixas etárias de três a dezesseis anos de idade. Concluíram que as crianças da zona Rural tiveram melhor desempenho nas áreas de coordenação motora global e equilíbrio quando comparadas com as da zona urbana.

A média dos valores encontrados em um estudo dos escolares em Santa Catarina foi classificada Normal média ou acima para QM1, QM4, QM5, e QM6 e com scores classificando Normal inferior para QM2 e QM3 que representam a motricidade global e o equilíbrio consecutivamente (SOUZA et. al, 2015). Diferentemente dos resultados desses scores neste

estudo, onde as crianças apresentaram dentro da normalidade nas atividades que exigiam equilíbrio e coordenação motora global.

Nas respostas das classificações individuais dos QMG's proposta por Rosa Neto (2002), onde a maioria das crianças apresentaram níveis considerados normais médios e dois acima dessa média, destaca-se cinco crianças que apresentaram níveis abaixo da média, alertando uma preocupação quando avaliadas individualmente. Das áreas da motricidade que interferiram negativamente no perfil motor delas foram achados o equilíbrio, o esquema corporal e as organizações temporal e espacial.

Sendo que a área do equilíbrio representando um fator negativo para apenas uma dessas cinco criança e este domínio estava associado à mais duas áreas determinantes: a organização temporal e espacial para a mesma criança com QMG abaixo da média, domínios esses que se apresentaram com maior frequência nas outras crianças como aditivo na redução do QMG delas.

Outro achado da pesquisa foram os destaques do QMG de duas crianças que apresentaram classificações acima da classificação geral da média que foi Normal médio. Elas apresentaram classificação como normal alto e as aéreas motoras que elas mais se destacaram foram a motricidade fina, global e equilíbrio, sendo que uma delas apresentou desempenho superior na classificação para a área motora denominada de organização temporal.

Marmeleira e Abreu (2007) estudaram sessenta crianças não ciganas e descendentes de ciganos, com idades de sete a nove anos e constataram melhores desempenhos das crianças não ciganas no equilíbrio e na corrida de agilidade, parecido com os achados acima desse estudo.

Porém, em relação a motricidade fina, os estudos de Marmeleira e Abreu (2007) mostraram um desempenho menor das crianças ciganas em comparação com as não ciganas, divergindo dos achados das duas crianças nessa pesquisa. Nesse estudo, os autores revelaram que na avaliação da motricidade fina as crianças não ciganas apresentaram um desempenho melhor, mais concretamente nos testes com desenho da linha e na cópia de figuras. Apresentaram, ainda, maior destreza manual na marcação de pontos. Para os pesquisadores, o fato de as crianças ciganas terem maiores vantagens na acessibilidade aos espaços físicos abertos e livres os possibilitam de brincar com maiores exigência motoras, caracterizando um bom desempenho no equilíbrio e movimentos globais como a corrida.

Por outro lado, as duas crianças que apresentaram níveis acima da média nesta pesquisa para motricidade global, fina e equilíbrio une os achados de Marmeleira e Abreu (2007), levando em consideração que essas áreas são bastante exigidas nas suas atividades diárias como,

por exemplo, o brincar e outras atividades comuns da comunidade estudada, em seus diversos espaços naturais e desafiadores.

Em outra pesquisa que comparou o perfil motor de doze crianças com cinco anos de idade do meio rural com as crianças urbanas, que frequentavam o jardim de infância nas suas respectivas localidades, Nave (2010) constatou que não houve diferença estatística significantes para diferenciar o perfil motor, onde as duas amostras se assemelham aos resultados do QMG das crianças dessa pesquisa.

Da mesma forma, que esta pesquisa, Nave (2010) ao analisar os estratos que compõe o perfil motor do seu trabalho, constatou que há diferença estatisticamente significativa no fator Equilíbrio e no quesito coordenação motora global, o qual é denominado de apraxia global pela escala utilizada por ele, Bateria de Observação Psicomotora de Vítor da Fonseca (1975), com vantagem para as crianças do meio rural.

Em relação às respostas sobre a avaliação da lateralidade, segundo Rosa Neto (2002) as crianças tem sua lateralidade estabelecida entre os seis e sete anos, onde a prevalência de um dos lados está inteiramente ligada a fatores ambientais e biológicos. A definição da lateralidade é muito importante para a criança, pois serve como base para a organização espacial e coordenação geral, sendo que é durante o crescimento e a aquisição de experiências dentro do ambiente social que essa dominância é definida. Dificuldades na coordenação motora podem estar relacionadas com a não definição clara da preferência por uma das mãos (lateralidade indefinida) (ROSA NETO, 2010).

6.3.1 O brincar e o desenvolvimento motor

Esse tópico apresentará a relação dos resultados do brincar com o desenvolvimento motor.

Nos resultados gerais dos desenhos e do QMG, constatou-se que as crianças deste estudo apresentaram, em sua maioria, classificação “Normal médio”, segundo manual da EDM utilizado nesta pesquisa. No que se refere ao brincar, na sua totalidade optaram em brincar de forma livre no ambiente como: Na natureza (44,44%); ao lado de suas casas (33,33%); no campo de futebol (22,23%).

Os resultados acima sugerem que os espaços de preferência das crianças para brincar na comunidade é “na natureza”, seguidas nesta ordem pelos espaços "lado de suas casas" e no "campo de futebol".

Segundo outra pesquisa já realizada com essa população, também aponta que há grande possibilidade dessas crianças quilombolas, que apresentam QMG adequados, com destaque as áreas de coordenação motora global e equilíbrio, terem estímulos positivos advindo da relação com o ambiente natural em que vive, dando ênfase para o brincar dessas crianças no cotidiano junto às comunidades (TAKANASHI, 2014).

O quadro 3 mostra os resultados das crianças que apresentaram as classificações do QMG acima e baixo da média da amostra. Destacando às áreas motoras que influenciaram para a variação dessa classificação e seus respectivos tipos de brincadeiras.

Quadro 3 - O brincar e as áreas da motricidade das crianças com QMG acima da média

Crianças			Classificações QM				Brincadeiras	
nº	Idade (anos)	QMG	QMG - Maior	Maior Classificação	QMG – Menor	Menor Classificação	Tipos	Fr
11 – M	8	108.2	QM6 (Superior)	Organização Temporal	QM4 e 5 (Normal médio)	Esquema Corporal e Organização Espacial	Jogar bola e de carrinho	7
15 – M	10	104.1	QM1 e 2 (Normal alto)	Motricidade Fina e Motricidade Global	QM4, 5 e 6 (Normal médio)	Esquema Corporal, Organização Espacial e Organização Temporal	Jogar bola	7

Fonte: autor (2019)

Esse quadro representa as duas crianças do sexo masculino com idades de oito e dez anos que tiveram resultados como Normal alto na classificação do QMG. A tabela revela que ao estratificar as áreas da motricidade dessas duas crianças, os QM que representaram os fatores determinantes para o QMG ficar acima da média foram os QM1, 2 e 6, Motricidade Fina, Global e a Organização temporal consecutivamente, levando em consideração, ainda, que a menor classificação foi considerada Normal baixo, significando bons desempenhos motores em todas as áreas da motricidade.

Separando essas duas crianças para uma análise mais específica, nota-se que a criança nº11 de oito anos, com a maior classificação geral do QM, apresentou a Organização temporal como a área motora com melhor desempenho, classificada em Superior. Enquanto que as áreas da motricidade com classificação Normal médio foram as de Esquema Corporal e Organização Temporal.

Já a criança nº 15 de dez anos apresentou as áreas motoras com melhores desempenhos as de Motricidade Fina e Global, enquanto que seu menor desempenho envolveu as áreas de

Esquema Corporal, Organização Espacial e Organização Temporal classificando-os em normal médio, também.

Esse quadro também mostra que os meninos gostam de brincar todos os dias de futebol, sendo que o menino de oito anos brinca todos os dias de carrinho também, mostrando eventual variedade do brincar durante o dia, diferentemente do menino de dez anos que frisou somente jogar bola.

Quadro 4 - O brincar e as áreas da motricidade das crianças com QMG acima da média

Criança (n°)	Id. meses	QMG	Maior Classificação	Maior Classificação	Menor Classificação	Menor Classificação	Tipo de brincadeira	Fr. do brincar
1 – F	132	89,4	QM1, QM2 e QM6 Normal médio	Motricidade Fina, Global e Organização Temporal	QM4 Muito inferior	Esquema Corporal	brincar bola e Casinha	7
2 – F	120	87,5	QM1 e QM4 Normal alto	Motricidade Fina e Esquema Corporal	QM5 e QM6 Muito inferior	Organização Espacial e Temporal	Pular corda e brincar bola	7
14 – M	87	87,3	QM1, 2 e 3 Normal médio	Motricidade Fina, Global, Equilíbrio	QM6 Muito inferior	Organização Temporal	Brincar de bola e taco	7
5 – F	132	89,4	QM1 e 2 Normal Médio	Motricidade Fina e Global	QM3, 5 e 6 Normal baixo	Equilíbrio / Organização Espacial e Temporal	Casinha	2
9 – F	132	89,4	QM1, 2 e 6 Normal Médio	Motricidade Fina, Global e Org. Temporal	QM4 Muito inferior	Esquema Corporal	Taco	7

Fonte: Autor (2019).

Em relação aos resultados do QMG, destaca-se que embora todas as crianças tenham apresentado valores dentro da normalidade na EDM, cinco delas foram classificadas em “normal baixo”, o que está abaixo da média da amostra classificada na sua maioria em “normal médio”. No quadro acima, pode ser visualizada essa classificação e as áreas motoras específicas que influenciaram nesses resultados, os tipos e as frequências das brincadeiras apontadas por estas crianças.

Os valores mais baixos foram nas seguintes áreas motoras: equilíbrio (uma criança), esquema corporal (duas crianças), organização espacial (duas crianças) e organização temporal (três crianças).

O equilíbrio foi classificado em “normal baixo”, o esquema corporal em “muito inferior”, a organização espacial em “muito inferior” e em “normal baixo”, e a organização temporal em “muito inferior” e em “normal baixo”.

Apesar disso, uma criança teve duas áreas motoras classificadas em “normal alto”, a motricidade fina e o esquema corporal; as outras quatro crianças apresentaram classificação “normal médio” em todas as áreas, isto não ocorreu somente na organização espacial.

Ao analisar o quadro acima, também, verificou-se que das cinco crianças com o QMG “normal baixo”, quatro são do gênero feminino e, apenas, uma criança é do gênero masculino. Destas, três meninas possuem 10 anos e uma 11 anos, e o menino tem 7 anos.

Diante dos resultados apresentados, a priori, precisa-se entender alguns conceitos como o do esquema corporal. Segundo, Pinheiro (2016) é a autoconsciência corporal, da postura e dos movimentos, que atinge o seu desenvolvimento quando ocorre a percepção da autoimagem corporal e domínio de suas ações motoras, que têm uma relação direta com a orientação espaço-temporal, referida na presente pesquisa como organização espacial e temporal.

Os resultados mostraram essa relação do esquema corporal com a organização espacial e temporal, pois as crianças apresentaram uma classificação baixa nessas três áreas que influenciaram nos seus desempenhos motores gerais, representado pelo QMG.

Esse autor explica, ainda, que a estruturação espaço temporal se dá com o desenvolvimento da sequenciação de movimentos e ações, pelo aprimoramento da capacidade de perceber onde estão as partes do corpo e, a partir disso, posicioná-las no espaço (PINHEIRO, 2016).

Segundo Le Boulch (1981, p. 74), a estruturação do esquema corporal pode ser percebida dos 7 aos 12 anos. O início dessa fase, de 7 aos 10 anos, a representação mental da imagem do corpo é de um corpo estática, ou seja, sua posição no espaço. A partir dos 10 aos 12 anos, a criança já passa a ter uma imagem mental do corpo em movimento e, assim, ela atinge uma representação mental de sucessão motora, com a introdução do fator temporal.

Ao serem verificadas as idades das crianças, constatou-se que o menino ainda está no início da estruturação do esquema corporal que ocorre aos 7 anos ligada à organização espacial, e as meninas com 10 anos e uma com 11 anos estão no início e na transição da fase de consolidação da organização temporal, última área de aperfeiçoamento do esquema corporal.

Logo, isso mostra que embora as crianças do presente estudo tenham apresentado resultados abaixo da média da amostra nessas áreas motoras, isto não foi considerado um achado alarmante ao se perceber que elas ainda estão no começo da estruturação e em processo de desenvolvimento do esquema corporal.

No entanto, elas devem ser acompanhadas e estimuladas para que possam desenvolver essas competências motoras, já que as outras crianças da mesma faixa etária demonstraram ter alcançado o desenvolvimento dessa etapa. Isso porque qualquer problema em um desses elementos fará com que a criança tenha dificuldades que podem influenciar negativamente na sua aprendizagem (ROSSI, 2012).

Segundo o estudo de Rosa Neto et al. (2011), comumente o esquema corporal está entre as principais áreas que apresentam maior déficit em relação ao esperado para a idade da criança.

Deve-se, portanto, propiciar a prática de atividades ou de espaços para que as crianças desenvolvam habilidades motoras, podendo ser por meio das brincadeiras (GIBELLI, 2014).

Campos et. al. (2017) elaborou um plano de intervenção para uma criança com déficit no esquema corporal, na orientação espacial e na orientação temporal, através da EDM, que continha brincadeiras que estimulam as aquisições desses domínios, dentre elas, uma foi nomeada de “brincando com o corpo” realizada do seguinte modo: sempre que se jogava a bola, a participante deveria prestar atenção no comando antes de realizar o movimento, por exemplo, pegue a bola com as duas mãos, pegue a bola com uma mão, chute a bola com o pé esquerdo, pegue a bola e coloque na cabeça.

Esse estudo de Campos demonstra que brincadeiras que envolvem a bola podem contribuir para um bom desenvolvimento do esquema corporal, o que pode explicar os bons resultados dessa área motora na maioria das crianças, por ter sido o tipo de brincadeira mais prevalente. Uma vez que o brincar é um comportamento inerente à infância, propicia o desenvolvimento, aprimoramento e/ou refinamento de diferentes habilidades (CAMPOS et al., 2017).

Maronesi et al. (2015) consideram, ainda, que avaliações e estimulações específicas para cada área do desenvolvimento são de extrema importância, pois somente por meio dessas obtêm-se dados concretos sobre qual área está deficitária e necessita ser estimulada.

Entretanto, ressalta-se que não há a necessidade de propiciar esse estímulo de forma controlada, de acordo com Rosa Neto (2002), no brincar livre a criança descobre os ajustes diversos, complexos e progressivos da atividade motriz, resultando em um conjunto de movimentos coordenados em função de um objetivo a ser alcançado.

No que se referem aos dados do brincar, três crianças disseram jogar bola, duas brincar de taco, duas de casinha e uma pular corda, todos os dias, exceto a menina que respondeu brincar de casinha duas vezes na semana.

O jogar bola, o taco e o pular corda tem ligação com a brincadeira sensório-motora ou de contingência física. Dessa forma, averiguou-se que apenas uma menina não apresentou em

sua resposta brincadeiras que envolvem áreas motoras relacionadas às ações corporais mais dinâmicas, que requerem a ativação de vários grupos musculares para atingir as competências dessas áreas; ela disse brincar de casinha, uma brincadeira simbólica (faz de conta) que envolve a imaginação e a criatividade.

No que se refere às brincadeiras, os resultados motores baixos na EDM podem ter ligação com o gênero devido essas crianças serem, em sua maioria, meninas. Acredita-se que elas participem de brincadeiras, sensório-motoras, tal como, a brincadeira com bola mais não de forma tão efetiva quanto os meninos.

Nesse sentido, achados em outros estudos mostram que aspectos vinculados ao gênero podem interferir no modo de brincar das crianças. Wenez (2013) identificou, em sua pesquisa, ao investigar efeitos dos discursos sobre brincadeiras de meninos e meninas na constituição corporal, que os meninos destacam que a menina que quer jogar futebol tem que preencher algumas condições. Por exemplo, disseram que as meninas choram se levarem uma bolada e não pode chorar. Contudo, a capacidade corporal dos meninos não é colocada em questionamento e espera-se que as meninas se aproximem de requisitos específicos.

Em relação às negociações durante as brincadeiras entre meninos e meninas, a autora diz, ainda, que o medo, as atividades calmas ou a pouca força das meninas permanecem sendo adjetivos que explicam o comportamento de meninas; por outro lado, meninos seriam corajosos, teriam preferência por atividades agitadas e mais força (WENETZ, 2013).

A pesquisa de Macedo (2017) mostrou o que meninas e meninos responderam ao receberem os seguintes questionamentos: 1ª) “Existe alguma brincadeira, brinquedo, ou alguém com quem sua família não deixa brincar?” e 2ª) “Você é menina ou menino? Por que você é uma/um menina/o?”.

As crianças que participaram desse estudo responderam, respectivamente, a primeira e a segunda pergunta: 1ª) “Brincar de carrinho, nem jogar futebol; Porque senão suja a roupa; Posso brincar só de boneca; Porque bola é coisa de menino”; 2ª) “Porque eu gosto mais de brincar, e as meninas ficam quietas; Porque as meninas são mais quietinhas; Não, porque eles são muito bagunceiros; Gosto de ser menina porque a gente brinca de boneca; Não, porque eu quero ser mamãe na brincadeira; Não, as meninas não podem jogar bola” (MACEDO, 2017).

Isso pode explicar esses resultados, como também o fato do brincar simbólico (brincar de casinha) envolver aspectos relacionados a outra área do desenvolvimento infantil, assim como, Barboza e Volpini (2015) esclarecem que a brincadeira simbólica possibilita que a criança expresse sua capacidade de dramatizar e aprender a representar, tomando como referência a imagem de uma pessoa, personagem ou objeto como um cabo de vassoura e,

também, de forma lúdica expressa seus sentimentos, que podem ser vantajosos para a sua formação cognitiva, emocional e social.

Diante do exposto, destaca-se que a competência motora apresenta um papel relevante não só no que diz respeito a benefícios na saúde e também no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Para tal, a criança, no seu impulso de ser, utiliza, como instrumento de construção da sua existência, o brincar (FERNANDES; GUTIERRES FILHO; REZENDE, 2018).

6.4 Bem-estar subjetivo infantil (BES)

Neste tópico relativo ao bem-estar subjetivo infantil serão mostrados detalhadamente os resultados encontrados através do DSC, sistematizados em ideias centrais a partir das expressões-chave (EC), que foram retiradas das falas das crianças, coletadas durante os grupos focais.

Esses resultados foram divididos em três eixos: felicidade, satisfação e sentimento de comunidade (componentes do BES infantil). Cada eixo será apresentado contendo os resultados das ideias centrais encontradas e o DSC.

6.4.1 Bem-estar subjetivo infantil: eixo felicidade

Os resultados das ideias centrais referentes ao eixo felicidade serão expostos no quadro abaixo, que foram encontradas com as perguntas a seguir: 1- (O que é felicidade?); 2- (Você é feliz? Porquê?); 3 -(O que uma criança precisa para ser feliz?); 4- (E você, o que precisa para ser feliz?). As perguntas (1, 2, 3, 4) correspondem respectivamente as ideias centrais (IC1, IC2, IC3, IC4), que serão acompanhadas da quantidade de Expressões-chave (EC) que resultaram na IC.

Quadro 5 - Ideias centrais referentes ao eixo felicidade do BES

Classificação	IC 1	IC 2	IC 3	IC 4
A	Não sabe (1)	Sou porque minha família está perto (8)	Precisa de uma família (5)	Preciso dos meus pais (6)
B	Felicidade é ser feliz e alegre (10)	Sou feliz porque eu brinco (12)	Precisa de amigos (1)	Preciso brincar (4)
C	Felicidade é brincar (6)	Sou feliz porque sim (2)	Precisa ser obediente (2)	Preciso de amor (3)

Continua - Ideias centrais referentes ao eixo felicidade do BES

Classificação	IC 1	IC 2	IC 3	IC 4
D	Felicidade é ter amor e carinho (3)	Sou feliz porque sou quieto (1)	Precisa brincar (4)	Preciso estudar e me formar (1)
E	Felicidade é estar perto da família (2)	Sou porque vivo bem e tenho uma vida normal (1)	Precisa ter carinho (7)	Não sei (1)
F	Felicidade é viver bem e tranquilo (2)	Sou porque fazemos apresentações para os pais e mães e brincadeiras (1)	Precisa se comportar (2)	Preciso obedecer (1)
G	Felicidade é ler a Bíblia (1)		Precisa de alegria e de Deus (3)	Eu já sou feliz, porque brinco, porque tenho amigos, minha vovó e mamãe (1)

Fonte: Autor (2019).

No eixo felicidade, foram identificadas 27 ideias centrais conforme mostrado no quadro 5. Ao serem analisadas, os elementos mais predominantes encontrados estão relacionados: ao brincar (IC1C, IC2B, IC2F, IC3D, IC4B, IC4G); à família (IC1E, IC2A, IC3A, IC4A, IC4G, IC2F); ao sentimento de alegria (IC1B e IC3G); ao amor e carinho (IC1D, IC3E, IC4C); ser quieto, obediente e se comportar (IC2D, IC3C, IC3F, IC4F); à religião (IC1G e IC3G); à vida boa, normal e tranquila (IC1F e IC2E); ao amigos (IC3B, I4G); ao estudar e se formar (IC4D). A partir das ideias centrais encontradas foram formulados os DSC's que serão expostos a seguir no quadro abaixo.

Quadro 6 – IC's com seus respectivos DSC's relativos às perguntas: 1- (O que é felicidade?); 2- (Você é feliz? Porquê?); 3 -(O que uma criança precisa para ser feliz?); 4- (E você, o que precisa para ser feliz?)

1- O que é felicidade?		
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICA	<i>Não sei</i>	C01
ICB	<i>Felicidade é viver feliz, sempre alegre nunca ficar com espirito de triste, uma coisa que me deixa alegre, quando é uma pessoa feliz. Felicidade é, a gente fica feliz, felicidade pra mim é alegria, só isso.</i>	C02; C07; C10; C11; C12; C14; C15; C16; C17; C23
ICC	<i>Brincar com meus amigos, porque tem umas 'pessoa' que 'tirum' brincadeira comigo e eu gosto. Felicidade 'pra' mim é brincar, passar o dia todo brincando.</i>	C03; C09; C11; C19; C22; C24
ICD	<i>Ter amor e carinho.</i>	C04; C18; C20
ICE	<i>Felicidade é eu gosto de morar aqui, viver junto com a mamãe e com o pai, é... ter minha família do meu lado e... ter os meus primos e meus irmãos também.</i>	C05; C13
ICF	<i>Felicidade pra mim é viver bem, ter tranquilidade, vive com meus coleguinha, não brigar.</i>	C06; C21
ICG	<i>Ler a bíblia.</i>	C22

Continua - IC's com seus respectivos DSC's

2- Você é feliz? Porquê?		
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICA	<i>Sim, porque eu tenho minha família por perto, porque sinto alegria com meus pais, minhas 'irmã'... porque tenho minha mãe do meu lado também e meus avós e minha vó, porque algumas coisas são bonita, minha família, eu tenho, porque eu tenho minhas irmã do meu lado, meus parente perto de mim.</i>	C01; C02; C05; C07; C08; C18; C20; C22.
ICB	<i>Sim, porque eu sou alegre de brincar com os 'menino', porque aqui eu posso brincar, posso sai de casa e quando eu vou com a minha mãe não posso de sair de casa, tem que ficar em casa porque eu gosto de brincar, brincar de casinha. É... eu sou feliz, porque eu brinco com meus amigos e quando eu vou pra casa da minha tia que é em Santarém a gente fica trancado e não pode fazer nada. E aqui eu me sinto com mais privacidade pra brincar, fazer o que eu quero, por causa que eu tenho bastante colegas, nunca fico sem brincar só as vezes que eu 'tô' doente, porque todo dia meus coleguinha vão lá em casa pra gente brincar e nós brinca todo dia.</i>	C01; C04; C06; C09; C13; C14; C16; C17; C19; C21; C22; C24.
ICC	<i>Sim, porque sim. 'Num' tem nem como falar, mas eu sou feliz.</i>	C03; C15.
ICD	<i>Sou, porque eu sou mais quieto, é eu, eu fico feliz.</i>	C10.
ICE	<i>Porque eu tenho uma vida normal, eu vivo muito bem aqui e é isso.</i>	C11.
ICF	<i>Sou, porque fazem brincadeira, é a gente faz é... homenagem, a gente canta 'pras' mães, pros pais.</i>	C12.
3- O que uma criança precisa para ser feliz?		
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICA	<i>É... ter os pais perto dela, e só, principalmente o aconchego dos seus pais as mãe cuidar delas, ser cuidadora dos filhos.</i>	C01; C05; C11; C21; C23.
ICB	<i>Uns amigos.</i>	C01.
ICC	<i>É ser obediente aos nossos pais e com as avós, obedecer a mãe e o pai... só.</i>	C02; C15.
ICD	<i>Brincar, brincar com os amigos dela brincar, estudar, e fazer outras tarefas de casa.</i>	C03; C06; C09; C14.
ICE	<i>Ter carinho, é ter carinho da mãe, da vó é.. ela precisa de amor, carinho, paixão e... é..., paz, amor, felicidade.</i>	C04; C06; C11; C12; C13; C18; C24.
ICF	<i>Ser comportado, todo mundo comportamento.</i>	C10; C19.
ICG	<i>Usar Deus, lendo a bíblia. Só de alegria, de Deus na vida.</i>	C17; C20; C22.
4- O que você precisa para ser feliz?		
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICA	<i>Da minha mãe e meu pai, dos meus familiares perto de mim. O que me faz é ficar com alegria, é quando meus pais 'faz' carinho em mim, preciso dos meus pais do amor do carinho só.</i>	C01; C02; C05; C07; C16; C22.
ICB	<i>Brincar, me divertir, eu jogo bola, eu brinco de taco ai. Brincar, ler, estudar e fazer as tarefas de 'casa'.</i>	C03; C06; C14; C19.
ICC	<i>Eu preciso... de amor, é, carinho é.. paixão, é... alegria e amor.</i>	C04; C12; C18.
ICD	<i>Estudar 'pra' mim se formar em alguma coisa.</i>	C11.
ICE	<i>Sei não.</i>	C13.
ICF	<i>Obedecer a mãe, o pai, não reclamar quando eles 'mandum' fazer as coisa e só.</i>	C15.
ICG	<i>De mais nada, porque eu já tenho tudo 'pra' ser feliz aqui. Eu tenho colegas que eu brinco, vovó do um lado, mamãe.</i>	C17.

Fonte: Autor (2019).

O quadro 6 apresenta as IC's com seus respectivos DSC's e identificação codificada de cada criança entrevistada cujo seu discurso individual colaborou para formulação dos DSC's.

Diante dos resultados encontrados e apresentados nos quadros 5 e 6, identificou-se que a felicidade para essas crianças quilombolas envolve o brincar, afetos positivos (alegria e amor), o carinho dos pais, a presença da família e de amigos, ter um bom comportamento, religiosidade, ter uma vida boa e tranquila, estudar e se formar.

Para essas crianças, brincar é sinônimo de felicidade como pode ser percebido no trecho destacado do DSC referente à pergunta “o que é felicidade?”: *Felicidade ‘pra’ mim é brincar, passar o dia todo brincando.*

A criança conforme se desenvolve passa a usar modos mais abstratos em suas conceituações e as crianças menores de 5 anos relacionam esse conceito aos estados de felicidade e às brincadeiras (GIACOMONI; SOUZA; HUTZ, 2014).

Giacomoni, Souza e Hutz (2014), em seu estudo com 200 crianças, de 5 a 12 anos, de escolas públicas e privadas de Porto Alegre (RS), investigou o que elas pensavam sobre felicidade através de fatores que consideraram relevantes para a avaliação da qualidade de vida infantil e do bem-estar subjetivo da criança, mostrou com os resultados encontrados que a felicidade, para essas crianças, está relacionada ao lazer (passeio, viagem, brincadeira, atividade física), atividades que envolvem diversão.

Segundo Villela (2015), o ato de brincar está intrinsecamente ligado a essa fase da vida, é algo genuíno que se trata da linguagem universal da criança, na qual ela expressa seus sentimentos, pensamentos e desejos.

Outros autores, também, afirmam que o brincar é uma manifestação original e espontânea da criança, e ainda que ocorre por meio de aspectos positivos que agem como forças motrizes inerentes a elas (FAHEL; PINTO, 2017).

Nesse sentido, os afetos positivos aparecem nos discursos encontrados com a pergunta “O que uma criança precisa para ser feliz?”, como neste trecho: *O que me faz é ficar com alegria, é quando meus pais ‘faz’ carinho em mim, preciso dos meus pais do amor do carinho só.*

A afetividade é essencial para o desenvolvimento infantil, pois através dela as crianças estabelecem valores e vínculos interpessoais (WALLON, 2010).

A presença de afetos positivos é imprescindível para o desenvolvimento saudável e harmonioso a todas as etapas da vida (DINIZ; KOLLER, 2010). Dessa forma, é preciso estímulos mútuos de sentimentos, afetos e experiências entre as pessoas (STERN, 1985).

Diener (1996) afirma que uma elevada presença e frequência de afeto positivo e, conseqüentemente, ausência significativa de afeto negativo, aumenta o sentimento de bem-estar.

Segundo Araújo, Silva e Azevedo (2021), o primeiro ambiente de socialização da criança é a família, e é com ela que a criança estabelece a construção de conceitos e de subjetividade, condicionantes para o desenvolvimento. Nas interações familiares, a criança constrói, aprende e incorpora valores éticos e os significados afetivos.

Diante disso, destaca-se a família como um elemento fortemente presente nos discursos encontrados no eixo felicidade abordado nesse tópico, como é possível notar neste trecho do DSC correspondente à pergunta “Você é feliz? Porquê?”: *Sim, porque eu tenho minha família por perto, porque sinto alegria com meus pais, minhas ‘irmã’... porque tenho minha mãe do meu lado também e meus avós e minha vó, porque algumas coisas são bonita, minha família, eu tenho, porque eu tenho minhas irmã do meu lado, meus parente perto de mim.*

O estudo de Giacomoni, Souza e Hutz (2014) mostrou que crianças de 9 a 10 anos foram as que mais relacionaram a família com felicidade e as que mais apresentaram respostas sobre família na concepção de felicidade. Além disso, a família surgiu substancialmente nos discursos das crianças, que apresentaram aspectos condicionais para a felicidade infantil, tais como, “ter uma família”, “ter o amor do pai e da mãe”, “ter irmãos”.

Em contrapartida, um dado preocupante encontrado foi a felicidade ligada ao ser obediente e ficar quieto como mostrado no DSC da pergunta “o que você precisa para ser feliz?” no quadro acima: *Obedecer a mãe, o pai, não reclamar quando eles ‘mandum’ fazer as coisa e só.*

Segundo Pinto e Branco (2009), os adultos, geralmente, se preocupam mais em ensinar a criança a cooperar com o adulto no sentido de ser obediente às ordens do que se preocupam com ensinar a colaboração e empatia entre seus pares.

Para Jesus (2015), o cuidar e o educar consiste na compreensão de que é preciso que o espaço e o tempo vivido pela criança tenham a presença dos adultos como mediadores a fim de proporcionarem ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade.

Dessa forma, o ato de educar deve envolver oportunidades para o pensamento crítico e para a independência, para a formação de cidadãos livres, racionais e autônomos, capazes de pensar por si próprios (VIEIRA; TENREIRO-VIEIRA, 2014, p.43).

Outros aspectos, também, encontrados sobre a felicidade foi a religiosidade, ter uma vida boa e tranquila, estudar e se formar, identificadas nos discursos de algumas crianças, respectivamente, nas perguntas e DSC’s: “O que é felicidade?” *Ler a bíblia*; “O que é felicidade?” *Felicidade pra mim é viver bem, ter tranquilidade, vive com meus coleguinha, não brigar* e “O que você precisa para ser feliz?” *Estudar ‘pra’ mim se formar em alguma coisa.*

Para Rabello (2021), uma adequada interação com o ambiente, assim como, o apoio familiar, escolar e social, favorecem o desenvolvimento da criatividade, de habilidades e de capacidades pessoais, de modo consciente e equilibrado, colabora para o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança, de atitudes assertivas e bem-estar integral.

Por isso, os ambientes que formam os espaços da comunidade são fatores primordiais para essa sensação de Felicidade, pois, concordando com essa afirmativa, Buss e Simão (2012) afirmam que espaço não é apenas uma realidade física em determinadas dimensões, mas ele representa algo que afeta e envolve a criança, principalmente pelas possíveis atividades a serem realizadas, como o próprio brincar, pois, o espaço comunica o que é permitido e o que é possível fazer nele, podendo ser um lugar de emancipação ou de regulação, de medo e de alegria, de repetição e de criação.

6.4.2 Bem-estar subjetivo infantil: eixo satisfação

Outro componente do BES infantil é a satisfação. Os resultados referentes ao eixo satisfação estão expostos no quadro a seguir com as ideias centrais encontradas através das perguntas: 5- (Você é feliz aqui? Porquê?); 6- (O que mais gosta da comunidade?); 7- (Em que momento do dia se sente mais feliz?); 8- (o que faz durante o dia que te deixa feliz?). As perguntas (5, 6, 7, 8) correspondem respectivamente as ideias centrais (IC5, IC6, IC7, IC8), acompanhadas da quantidade de Expressões-chave (EC) que resultaram na IC.

Quadro 7 - Ideias centrais referentes ao eixo satisfação do BES

Classificação	IC 5	IC 6	IC 7	IC 8
A	Sim, tenho vários amigos (5)	Igarapé (4)	É quando brinco (9)	Brincar (8)
B	Sim, porque brinco de bola (8)	jogar bola com os meus colegas (8)	À noite (1)	Cumprir minhas tarefas e brincar (6)
C	Porque sim (4)	Escola (5)	É quando vou à igreja (4)	Passear e ir no igarapé com a mamãe (1)
D	Sim, minha mãe é carinhosa comigo (3)	Ir à igreja (1)	Quando estou com minha família e conhecidos (6)	Tomar café (1)
E	Sim, posso sair de casa (3)	Das pessoas (3)	Quando estou na escola (2)	Cozinhar (1)
F	Aqui é melhor (1)	Varrer a casa (1)	Quando ajudo nas tarefas de casa (1)	Estudar (2)
G	Homenageamos as pessoas da comunidade (1)	Açaf (1)	Quando ganho brinquedo (1)	Amor a vida (1)

Continua - Ideias centrais referentes ao eixo satisfação do BES

H	Amigos, primos e professora (1)	Dormir (1)
I		Cantar com a minha mãe (1)

Fonte: Autor (2019).

Ao serem analisadas as ideias centrais do quadro 7, notou-se que no aspecto satisfação, elas estão relacionadas ao brincar (IC7A, IC5B, IC6B, IC7G, IC8A, IC8B), às pessoas (IC7D, IC6E, IC5G, IC6H), à amizade (IC6B, IC5A, IC6H), à família (IC7D, IC5D, IC6H, IC8C, IC8I), à escola (IC6C e IC7E), ao cumprir e ajudar nas tarefas (IC8B e IC7F), à natureza (IC6A e IC8C), à comunidade (IC5F e IC5G), à igreja (IC7C), à liberdade (IC5E), ao estudar (IC8F), ao comer (IC6G e IC8D) e ao lazer (IC8C).

A partir das ideias centrais encontradas foram formulados os DSC's que serão expostos a seguir no quadro abaixo.

Quadro 8 – IC's com seus respectivos DSC's relativos às perguntas: 5- (Você é feliz aqui? Porquê?); 6- (O que mais gosta da comunidade?); 7- (Em que momento do dia se sente mais feliz?); 8- (o que faz durante o dia que te deixa feliz?).

5- Você é feliz aqui? Porquê?		
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICA	<i>Sou, é como eu disse porque aqui tem mais ou meus amigos, aqui tem vários amigos.</i>	C01; C11.
ICB	<i>Sou, porque fazem brincadeira, porque eu brinco de bola, porque... aqui eu brinco com meus colegas meus amigos 'ai' teve um tempo que eu morei na cidade 'ai' eu 'num' tinha como sair.</i>	C02; C05; C12.
ICC	<i>É... Sim, porque sim.</i>	C03; C08; C19.
ICD	<i>Sou, porque minha mãe é carinhosa comigo, porque aqui os meus primos moram aqui.</i>	C04; C09; C11.
ICE	<i>Sou, porque eu tô sai de sair de casa.</i>	C06.
ICF	<i>Sou, porque aqui é mais melhor.</i>	C10.
ICG	<i>É a gente faz é... 'homenagem', a gente canta 'pras' mães, 'pros' pais.</i>	C12.
6- O que você mais gosta daqui da comunidade?		
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICA	<i>Do igarapé, que eu gostei daqui porque aqui tem muita coisa pra fazer tomar banho no igarapé.</i>	C01; C04; C05; C17.
ICB	<i>De brincar... jogar bola 'cum' meus 'colega', o que eu mais gosto daqui, é porque aqui eu brinco mais e dar de sair mais porque tem muitas cidades que 'num' dar de sair por ai, brincar de taco, de um lugar daqui campo, porque nós 'joga' bola nele. Eu gosto de brincar.</i>	C02; C03; C11; C15; C16; C18; C19; C22.
ICC	<i>É... de estudar... de ir 'pa' escola.</i>	C06; C10; C12; C14; C16; C18.
ICD	<i>Ir pra 'ingreja'.</i>	C07.
ICE	<i>De neném, das pessoas... essa comunidade aqui, da de e a gente conhece muito as pessoas.</i>	C09; C11; C24.
ICF	<i>De varrer a casa.</i>	C16.

Continua – IC's com seus respectivos DSC's		
ICG	<i>De açaf.</i>	C20.
ICH	<i>É dos meus coleguinhas, do, dos 'meu primo' e principalmente das 'professora'.</i>	C21.
7- Em que momento do seu dia você se sente mais feliz aqui?		
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICA	<i>Me sinto quando meus 'colega' vão lá em casa, me chama pra brincar de bola, eu peço da minha mãe ela deixa, de vez em quando nós 'joga' bola de manhã.</i>	C01; C02; C04; C06; C08; C13; C14; C15; C18.
ICB	<i>Se 'divirti', de noite, dormir.</i>	C03.
ICC	<i>É... quando eu venho 'pa' igreja, indo pra 'ingreja'. Fica 'cum' Deus, dentro da igreja.</i>	C05; C09; C20; 23.
ICD	<i>Quando eu 'tô' com a minha família, é quando meus pais estão aqui. Eu gosto porque aqui tem meus 'coleguinha', quanto eu tô junto com... meus conhecidos.</i>	C10; C11; C14; C17; C19; C21.
ICE	<i>É... na escola.</i>	C12; C16.
ICF	<i>Ajudando a minha vó, a fazer 'as coisa'.</i>	C22.
ICG	<i>Quando a mamãe compra brinquedo pra mim.</i>	C24.
8- O que faz durante o dia que te deixa feliz?		
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICA	<i>Quando dar cinco horas meus colegas vão lá me chamar, Jogo Playstation lá em casa, é... brincar com meus amigos, brincar com meus irmãos. Eu brinco com meus familiares, com as minhas primas, com meus amigos as vezes, a gente brinca na escola e ficar brincando de bola.</i>	C01; C02; C03; C05; C06; C09; C10; C11.
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICB	<i>Quando chego da escola descanso eu faço a tarefa eu vou, é quando eu tô fazendo as minha coisa com a mamãe. Eu faço arrumar a casa... é. Só, fazendo as 'coisa' lá em casa, varro a casa, fazer comida e só estudar e também brincar, varrer a casa e...</i>	C02; C04; C12; C15; C22; C23.
ICC	<i>Ir pro garapé com minha mãe e.. sai por ai.</i>	C05.
ICD	<i>Tomo café, tomo.</i>	C07.
ICE	<i>Eu gosto de fazer comida, é... feijão, frango, é carne.</i>	C14.
ICF	<i>É estudo que é que eu mais gosto, estudar.</i>	C17; C19.
ICG	<i>Amor à vida.</i>	C18.
ICH	<i>Dormir.</i>	C20.
ICI	<i>De cantar em casa com a mamãe.</i>	C24.

Fonte: Autor (2019).

O quadro 8 exibe as IC's com seus respectivos DSC's e identificação codificada de cada criança entrevistada no qual seu discurso individual contribuiu para formulação dos DSC's.

Em face dos resultados mostrados nos quadros 7 e 8, notou-se que a satisfação com a comunidade, das crianças quilombolas participantes, está relacionada ao brincar na comunidade, às pessoas que vivem na comunidade, aos amigos, aos familiares, à escola, ao cumprir e ajudar nas tarefas, à natureza, à comunidade, à igreja, à liberdade que têm na comunidade, ao estudar, ao comer e ao lazer.

As crianças que contribuíram para o presente estudo mostraram que a satisfação com a comunidade em que vivem está vinculada ao brincar e assim como no eixo felicidade esse elemento está fortemente presente nos seus discursos. No trecho do DSC relativo à pergunta “O que você mais gosta daqui da comunidade?” mostra isso: *De brincar... jogar bola ‘cum’ meus ‘colega’, o que eu mais gosto daqui, é porque aqui eu brinco mais e dar de sair mais porque tem muitas cidades que ‘num’ dar de sair por ai, brincar de taco, de um lugar daqui campo, porque nós ‘joga’ bola nele. Eu gosto de brincar.*

Schlindwein, Laterman e Peters (2017) afirmam que ao analisar o modo como a criança brinca, com envolvimento e concentração, indica que isso contribui de forma vital para o seu desenvolvimento, sendo assim um fator determinante para o bem-estar e o crescimento infantil.

Em relação aos amigos e às pessoas, é possível perceber que a satisfação de se viver na comunidade se dá principalmente por conta das relações sociais que fazem parte do cotidiano dessas crianças, sobretudo, durante as brincadeiras entre elas e o convívio com seus familiares. Isso pode ser notado no DSC a seguir em resposta à pergunta “Em que momento do seu dia você se sente mais feliz?”: *Quando eu ‘tô’ com a minha família, é quando meus pais estão aqui. Eu gosto porque aqui tem meus ‘coleginha’, quanto eu tô junto com... meus conhecidos.*

O desenvolvimento das habilidades sociais é uma das mais importantes para a criança, visto que se caracteriza pelo aprendizado de comportamentos sociais e, concomitante, pela compreensão gradual de normas e de valores que fazem parte da vida em sociedade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Além disso, as dimensões emocional, social, cognitiva, motora e de personalidade estão intrinsecamente interligadas, sendo assim, o desenvolvimento é um processo complexo que durante a vida toda sofre influência de diversos fatores contextuais socioculturais (PINTO; BRANCO, 2009).

Nesse sentido, o ambiente familiar é considerado o principal espaço de socialização do ser humano, no qual a criança se desenvolve e se apropria da cultura de seu grupo e de seu povo (VYGOTSKI, 1994).

No presente estudo, a família apresenta-se de modo predominante nas falas das crianças como é percebido mais uma vez no DSC em resposta à pergunta “Você é feliz aqui? Porquê?”: *Sou, porque minha mãe é carinhosa comigo, porque aqui os meus primos moram aqui.*

Na pesquisa de Bedin e Sarriera (2020), com o objetivo de investigar o bem-estar infantil, direitos e satisfação com diferentes contextos de vida em crianças com idades entre 8 e 12 anos, nas regiões Sul e Sudeste do país, os dados referentes ao apoio familiar mostraram que as crianças sentem-se seguras em suas casas e amparadas por seus familiares, em média

mais de 60% das respostas. Nessa pesquisa, em grande parte, as crianças demonstraram alta satisfação com a casa onde moram, com quem elas estão morando, sendo estas pessoas as suas mães, pais ou família ampliada.

Nesse mesmo estudo, foram feitas perguntas sobre o relacionamento com seus amigos e satisfeita da criança com essas relações, pois para os autores esse aspecto está diretamente relacionado ao seu bem-estar. Os resultados apontaram que 70,5% das crianças afirmaram estar muito satisfeitas (BEDIN; SARRIERA, 2020).

Para Souza (2010) à medida que as crianças entram na pré-adolescência há uma tendência de se priorizar as amizades à família no quesito felicidade, identificada pela psicologia do desenvolvimento. Porém, levando em consideração as respostas das crianças e os DSC coletados a família se torna participativa andando como o aditivo com os laços de amizades que se apresentaram muito forte.

Em uma pesquisa com o objetivo de estudar os preditores do bem-estar em crianças e adolescentes, com uma amostra de 330 participantes, pertencentes às escolas do Norte de Portugal, constatou-se as variáveis promotoras de bem-estar no cotidiano dessas crianças: as relações familiares e com os amigos/pares, destacando-se as conversas e atividades realizadas juntas; em seguida, a escola, a relação dos professores e a comunicação entre eles e as crianças; habitação, considerando-se o conforto e a localização de habitação; bens-materiais; autoconfiança e autoimagem (COSTA, 2015).

Assim como no estudo de Costa (2015), a presente pesquisa também identificou em seus resultados que a escola contribui para o bem-estar dessas crianças à medida que surge nos discursos das crianças no eixo satisfação com a vida na comunidade como destacado a seguir nos DSC's em resposta à pergunta "O que você mais gosta daqui da comunidade?": no primeiro (*É... de estudar... de ir 'pa' escola*) e no segundo (*É dos meus coleguinhas, do, dos 'meu primo' e principalmente das 'professora'*).

A escola, além de ser um espaço de construção do ser humano e, muitas vezes, lugar onde ocorrem as primeiras relações sociais da criança, é também promotora do desenvolvimento infantil, da saúde física e mental (FIGUEREDO; ABREU; SOUZA, 2021).

E por se tratar de um local onde se constituem cidadãos de direitos (à educação, à alimentação, ao lazer, à saúde e à qualidade de vida), deve-se, portanto, fomentar práticas que estimulem a formação de sujeitos sociais críticos e criativos, capazes de construir conhecimentos, relações e ações que fortalecem a participação das crianças (BRASIL, 2005).

Diener (1996) afirma que uma pessoa que esteja com um alto sentimento de bem-estar apresenta uma elevada quantidade de satisfação com a vida.

Os outros aspectos mais frequentes nos discursos das crianças estão vinculados à comunidade, à natureza, à comunidade, à liberdade na comunidade e o lazer, presente neste DSC em resposta à “o que você mais gosta daqui da comunidade?": *Do igarapé, que eu gostei daqui porque aqui tem muita coisa pra fazer tomar banho no igarapé.* Como esses elementos, também, estão intimamente vinculados à comunidade, eles serão abordados mais profundamente no eixo sentimento de comunidade no próximo tópico.

Assim como na presente pesquisa, o estudo de Rufato (2018) mostrou uma relação do bem-estar com algumas variáveis que estão relacionadas às escolas, aos relacionamentos afetivos, com o bairro onde vive e o contato com a natureza. Nessa pesquisa, foram utilizadas escalas de apego ao lugar e satisfação ambiental com o objetivo de analisar se o apego ao lugar, identidade de lugar e satisfação ambiental eram indicadores de bem-estar em 886 crianças (10-12 anos), de uma escola pública em Cascavel-PR.

Elvas e Moniz (2010) aponta que quanto maior a integração e satisfação perante uma comunidade, maiores serão os benefícios individuais e comunitários. A nível individual, um maior sentimento de comunidade traduz-se em níveis mais elevados de bem-estar, qualidade e satisfação de vida; sentido de justiça, além de menor solidão e isolamento.

6.4.3 Bem-estar subjetivo infantil: eixo sentimento de comunidade

O sentimento de comunidade é um dos componentes do BES infantil avaliados nesse estudo, que representa o terceiro eixo da investigação do BES das crianças quilombolas participantes.

Os resultados de sentimento de comunidade encontrados serão apresentados, em seguida, no quadro composto pelas ideias centrais formuladas a partir das respostas às questões: 1- (Essa comunidade é um lugar bom pra você? Porquê?); 2- (Você conhece as pessoas que vivem aqui?); 3- (É importante pra você viver aqui? Sim ou não?); 4- (Você gostaria de viver aqui por muito tempo? Sim ou não?); 5- (Você se sente seguro aqui? Porquê?).

As perguntas (1, 2, 3, 4 e 5) correspondem, respectivamente, as ideias centrais (IC1, IC2, IC3, IC4 e IC5). O quadro abaixo mostrará essas IC's com a quantidade de Expressões-chave (EC) que resultaram na IC.

Quadro 9 - Ideias centrais referentes ao eixo sentimento de comunidade do BES

Classificação	IC 1	IC 2	IC 3	IC 4	IC5
A	Sim, não sei porque, mas é bom (5)	Conheço em torno de metade das pessoas que vivem aqui (7)	Sim (9)	Sim (17)	Sim, me sinto seguro porque tenho a minha família (9)
B	Sim, a comunidade é um bom lugar porque é tranquila (4)	Sim, conheço todas as pessoas (7)	Sim, essa comunidade é importante porque estou perto dos meus parentes (3)	Penso em morar em outro lugar (2)	Sim, me sinto seguro porque sim (3)
C	Sim, porque na comunidade faço atividades diversas (6)	Não, não conheço (2)	Sim, essa comunidade é importante porque aqui a gente brinca de diversas brincadeiras (1)		Sim, me sinto seguro porque não tem aqueles moleques (3)
D	Sim, porque aqui na comunidade tenho amigos e alimentos (2)	Da escola conheço todas as pessoas (1)	Sim, é importante porque tenho meus amigos (1)		Sim (3)
E	Sim, porque sinto saudades dessa comunidade (1)	Conheço todas as pessoas que fazem parte do meu convívio (2)	Sim, essa comunidade é importante porque é um lugar tranquilo (1)		Sim, me sinto segura porque brinco (1)
F	Sim, essa comunidade é boa porque me sinto feliz aqui (1)		Sim, é muito importante porque aqui é o meu lugar (3)		Sim, me sinto segura por causa do clima bom (1)
G	Sim, essa comunidade é boa porque minha família mora aqui (1)		Sim, é importante porque eu amo esse Brasil (1)		Sim, me sinto segura porque Deus está conosco (1)
H	Sim, porque é legal (2)		Sim, essa comunidade é importante porque tem lugares legais (1)		Sim, me sinto seguro porque tenho vizinhos conhecidos (1)

Fonte: Autor (2019).

Após análise das ideias centrais apresentadas no quadro acima, percebeu-se que o eixo sentimento de comunidade, está ligado à família (IC1G, IC5A); às atividades/ lazer (IC1C); à tranquilidade (IC1B, IC3E); ao sentimento de pertencimento (IC3F); à amizade (IC1D, IC3D); por ser legal/ ter lugares legais (IC1H, IC3H); à brincadeira (IC3C, IC5E); à alimentação

(IC1D); e à felicidade (IC1G). O quadro abaixo apresenta os DSC's que surgiram a partir dessas ideias centrais.

Quadro 10 – IC's com seus respectivos DSC's relativos às perguntas: 1- (Essa comunidade é um lugar bom pra você? Porquê?); 2- (Você conhece as pessoas que vivem aqui?); 3- (É importante pra você viver aqui? Sim ou não?); 4- (Você gostaria de viver aqui por muito tempo? Sim ou não?); 5- (Você se sente seguro aqui? Porquê?).

1- Essa comunidade é um lugar bom pra você? Porquê?		
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICA	<i>Sim, porque sim. É, porque sim, num sei porque, mas é bom.</i>	C01; C03; C08; C09; C14.
ICB	<i>É, porque... porque ela é um lugar calmo, silencioso, só, é... porque eu me sinto mais seguro. Por causa que 'num' tem muito perigo 'num' tem muita gente que mata 'roba' eu posso sair quando eu quiser aqui tem bastante, jogo bola tem bastante gente que eu conheço, metade do pessoal que vive aqui eu conheço, esse daqui é um bom país.</i>	C02; C04; C17; C21.
ICC	<i>Porque aqui dar de tomar banho no 'garapé', de sai por aí, de brincar, é... é bacana aqui, eu gosto de brincar de casinha, de boneca, só. Eu vou direto 'pro' banheiro, e depois eu tomo café e depois eu venho brincar, a gente pode brincar, a gente pode ir pra escola. É, é... eu gosto de ir pra aula, a gente pode fazer novos amigos.</i>	C05; C12; C13; C18; C23; C24.
ICD	<i>É, porque eu tenho meus 'amigo' pra mim brincar, se eu, se eu pudesse mudar eu mudava mas não pra deixar minha comunidade, porque aqui eu tenho colega, tem alimento, frutas e amigos.</i>	C06; C11.
ICE	<i>Sinto muita saudade daqui.</i>	C07.
ICF	<i>É, porque eu me sinto feliz aqui.</i>	C15.
ICG	<i>É, porque minha família mora aqui.</i>	C16.
ICH	<i>É, que é muito legal aqui, porque tem umas coisa que é muito legal.</i>	C12; C24.
2- Você conhece as pessoas que vivem aqui?		
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICA	<i>Metade, 'num' conheço tudo não, mas conheço quase todas, é.. algumas delas.</i>	C01; C04; C05; C06; C14; C23; C16.
ICB	<i>Sim, conheço todas as pessoas.</i>	C02; C07; C09; C15; C17; C19; C20.
ICC	<i>Não, não conheço.</i>	C03; C08.
ICD	<i>Conheço, da escola, todo mundo.</i>	C10.
ICE	<i>Huum, é só pouca gente. Conheço, eu conheço as minhas colegas, os meus pais, as minhas... os meu familiares, é... os meus outros colegas que moram lá pra baixo, os que moram pra cá e é isso. É a dona ilma, dona iva, a o seu Ademir, a o seu Janice, e professor Juarez.</i>	C11; C12.
3- É importante pra você viver aqui? Sim ou não?		
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICA	<i>Sim, é.</i>	C01; C02; C03; C04; C05; C07; C08; C09; C19.
ICB	<i>É, por causa que meus pais moram aqui, aqui, a gente ver histórias, bastante. É... porque eu nasci aqui, eu gosto muito daqui, porque a minha família mora aqui, eu acho muito legal aqui, porque aqui eu 'tô' perto da minha vó e meu avô.</i>	C06; C14; C17.

Continua - IC's com seus respectivos DSC's

ICC	<i>Acho, aqui é bom, a gente brinca, brinca pula, a gente anda de bicicleta, joga bola.</i>	C10.
ICD	<i>É, porque aqui eu tenho mais amizade com os meus outros amigos.</i>	C11.
ICE	<i>É, porque é.. da é um lugar tranquilo e é muito bom.</i>	C12.
ICF	<i>Hum é 'portante' aqui, é... porque... eu gosto muito de ficar aqui, porque aqui é o meu lugar.</i>	C15; C16; C21.
ICG	<i>Que eu amo esse Brasil.</i>	C18.
ICH	<i>Sim, tem um lugar mais legal.</i>	C20.
4- Você gostaria de viver aqui por muito tempo? Sim ou não?		
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICA	<i>Sim, gostaria. Até, até eu crescer, gostaria de viver aqui por muito tempo, penso em ficar aqui mesmo.</i>	C01; C02; C03; C04; C05; C06; C07; C08; C09; C11; C14; C15; C18; C19; C20; C23; C24.
ICB	<i>As vezes e penso em outro lugar. Ah, 'pra' cidade morar pra cidade, pra Manaus, rio de janeiro esses lugares mais, penso em morar em outro lugar, na cidade.</i>	C16; C17.
5- Você se sente seguro aqui? Porquê?		
IC	Discursos do Sujeito Coletivo	Crianças
ICA	<i>Sinto, porque sim, tem a proteção da minha vó, do meu avô, meu tio, minha tia. Porque meu 'pais' me criou desde criança. Me sinto, porque eu fico do lado da minha vó, da minha bisavó, dos meus irmãos, moram aqui e da minha família, porque aqui eu tenho minha vó e meu avô pra me cuidar, porque aqui tem muitas pessoas minha conhecidas, meus 'amigo' que gostam muito de mim, que me protejam de muitas 'coisa'. Aqui tem os vizinhos 'conhecido'. Porque minha mãe e meu pai é... eles me cuidam. Sinto, por causa que tenho pai, porque... a minha vó tá por perto, meu avô.</i>	C01; C02; C05; C06; C11; C15; C16; C19; C23.
ICB	<i>Segura sim, porque sim.</i>	C03; C10; C13.
ICC	<i>Me sinto, porque é... aqui num tem muitos perigos. Tipo de morte, assalto, porque 'numa' acontece nada aqui. 'Tô', porque aqui 'num' tem aqui eu 'num' fico esses 'muleque' é assim esses 'menino'.</i>	C04; C12; C14.
ICD	<i>Sim.</i>	C07; C08; C09.
ICE	<i>'Porte' é legal 'bincar'.</i>	C20.
ICF	<i>Porque aqui é um lugar bom ventilado, muito importante.</i>	C21.
ICG	<i>Porque Deus está com nós.</i>	C24.
ICH	<i>Sim, porque aqui tem os vizinhos conhecido.</i>	C15.

Fonte: Autor (2019).

Esse quadro mostra as IC's com seus respectivos DSC's e identificação codificada de cada criança entrevistada.

No eixo sentimento de comunidade, é perceptível que as crianças expressam em seus discursos como sendo elementos essenciais às suas vidas: a família, os amigos e o brincar, assim como nos eixos felicidade e satisfação do BES infantil.

No que diz respeito à família, no DSC em resposta à pergunta “É importante pra você viver aqui? Sim ou não?”, pode-se perceber como o vínculo familiar é fundamental para essas crianças: *É, por causa que meus pais moram aqui, aqui, a gente ver histórias, bastante. É... porque eu nasci aqui, eu gosto muito daqui, porque a minha família mora aqui, eu acho muito legal aqui, porque aqui eu ‘tô’ perto da minha vó e meu avô.*

A pesquisa de Souza (2010), também, destacou como um achado relevante essa tendência nas respostas das crianças sobre a felicidade e o pertencimento à comunidade, principalmente, a família, sendo assim considerada um componente com papel marcante para o BES infantil.

Em outro estudo, o BES foi concebido como um construto multidimensional, que sofre influências contextuais, sociais e culturais. Além disso, identificaram que a escola, a família e a comunidade são os principais ambientes ecológicos relacionados ao BES na população de crianças e, também, de adolescentes (LIMA; MORAIS, 2018).

Os achados sobre a amizade estão presentes no DSC referente à pergunta “É importante pra você viver aqui? Sim ou não?”: *É, porque aqui eu tenho mais amizade com os meus outros amigos.*

Corroborando com essa pesquisa, Giacomoni, Souza e Hutz (2014) identificaram em seu estudo a presença forte das respostas amigáveis e ambientes externos à ambientes familiares fechados no que diz respeito ao BES.

De acordo com Souza, Silveira e Rocha (2013), através da amizade pode-se potencializar o bem-estar físico, por exemplo, quando amigos se reúnem para realizarem atividades físicas, quando passam um a influenciar o outro a ter cuidados com a alimentação, ou seja, na aquisição de hábitos saudáveis.

Sobre às atividades/ lazer, através do DSC a seguir é possível notar a presença desses elementos: *Porque aqui dar de tomar banho no ‘garapé’, de sai por aí, de brincar, é... é bacana aqui, eu gosto de brincar de casinha, de boneca, só. Eu vou direto ‘pro’ banheiro, e depois eu tomo café e depois eu venho brincar, a gente pode brincar, a gente pode ir pra escola. É, é... eu gosto de ir pra aula, a gente pode fazer novos amigos* (resposta à pergunta “Essa comunidade é um lugar bom pra você? Porquê?”).

O lazer além de promover uma saúde integral pode, também, propiciar para formação de laços afetivos por se tratar, muitas vezes, de atividades coletivas, podendo assim prevenir contra solidão e isolamento social (SOUZA; SILVEIRA; ROCHA, 2013). Para Patrick (2008, p. 34), a amizade e o lazer na infância estão fortemente ligados à qualidade de vida infantil.

Em relação à brincadeira, o DSC relativo à pergunta “É importante pra você viver aqui? Sim ou não?” mostra como esse elemento é marcante no discurso das crianças: *Acho, aqui é bom, a gente brinca, brinca pula, a gente anda de bicicleta, joga bola.*

Segundo Piaget (1994), as relações de pares e a brincadeira impulsionam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Além disso, a brincadeira é acompanhada de diversão e prazer, quando é realizada em ambiente apropriado, com a movimento, com imprevisibilidade, com variações temporais e com o compartilhar (MÜLLER et al., 2007, p. 5).

Já em relação à tranquilidade/segurança, está presente no DSC a seguir: *É, porque... porque ela é um lugar calmo, silencioso, só, é... porque eu me sinto mais seguro. Por causa que ‘num’ tem muito perigo ‘num’ tem muita gente que mata ‘roba’ eu posso sair quando eu quiser aqui tem bastante, jogo bola tem bastante gente que eu conheço, metade do pessoal que vive aqui eu conheço, esse daqui é um bom país* (em resposta à questão “Essa comunidade é um lugar bom pra você? Porquê?”).

Elvas e Moniz (2010) afirmam que quanto maior o sentido de comunidade maior sentimento de proteção e segurança pode-se ter.

Nesse sentido, ressaltam-se os DSC’s que apresentaram ligação direta e mais evidente com o sentimento de comunidade como nestes as respectivas perguntas:

- *É, porque eu me sinto feliz aqui* (Essa comunidade é um lugar bom pra você? Porquê?”).

- *Hum é ‘portante’ aqui, é... porque... eu gosto muito de ficar aqui, porque aqui é o meu lugar* (É importante pra você viver aqui? Sim ou não?).

- *Sim, gostaria. Até, até eu crescer, gostaria de viver aqui por muito tempo, penso em ficar aqui mesmo* (Você gostaria de viver aqui por muito tempo? Sim ou não?).

- *Sim, porque aqui tem os vizinhos conhecido* (Você se sente seguro aqui? Porquê?).

Segundo Sarriera et al., (2016), de modo geral, aspectos físicos e simbólicos da comunidade são considerados preditores de bem estar e o enfoque em aspectos comunitários tem estreita relação com o aumento do BES infantil.

O estudo de Viapiana et al (2016), que avaliou o BES infantil através do instrumento desenho da figura humana de crianças escolares, constataram que as crianças utilizaram estratégias parecidas na demonstração de uma das figuras que representava uma pessoa feliz, tais como, a presença de objetos inanimados (o sol e nuvens sorrindo), e de elementos da natureza e símbolos afetivos, como o coração.

O sentimento de comunidade é composto por quatro componentes fundamentais: fazer parte dela; influência; integração e satisfação das necessidades e partilha de ligações emocionais, que são definidos, respectivamente, em “sentimento que os membros têm de pertença, sentimento que os membros importam para um outro membro e para o grupo, e a convicção de que as necessidades dos membros serão alcançadas através de um compromisso de união” (MCMILLAN; CHAVIS, 1986).

Dessa forma, as crianças são as melhores informantes para apresentar aspectos que estejam relacionadas a seu bem-estar (CASAS; GONZÁLEZ; NAVARRO, 2013) e a sensação de felicidade, satisfação e pertencimento à comunidade são componentes fundamentais para o BES infantil (GIACOMONI, 2014).

Portanto, pode-se entender que os sentimentos de pertença e identificação com a comunidade podem estar relacionados à satisfação com a vida. Dessa maneira, pressupõe-se que tais construtos relacionados à dimensão comunitária possam ser fundamentais para um pleno entendimento do BES (ELVAS; MONIZ, 2010).

Diante dos resultados apresentados neste tópico, a fim de se averiguar o bem-estar de crianças quilombolas, foi possível constatar que o brincar, a família e a amizade foram os elementos mais frequentes e com maior destaque nos discursos das crianças, sendo assim considerados como aspectos positivos predisponentes ao BES das crianças quilombolas participantes do presente estudo.

Com isso, com intuito de responder o objetivo dessa pesquisa, o próximo tópico abordará as contribuições do brincar para o Bem-estar Subjetivo Infantil.

6.5 O brincar e o BES infantil

Segundo Morais (2013) e Gomes (2016), a criança quando brinca evidencia o seu modo de se relacionar, de se apropriar do mundo espontaneamente e feliz.

À medida que os dados dos eixos do BES infantil foram analisados, notou-se a presença do brincar como preditor essencial para o BES das crianças participantes.

Diante disso, a fim de abordar esse aspecto que surgiu significativamente no tópico BES infantil e visando averiguar as contribuições do brincar para o bem-estar subjetivo de crianças quilombolas da comunidade de Tiningú.

Neste tópico, serão reunidas as ideias centrais com seus respectivos DSC's que demonstraram enfaticamente o brincar, constituindo assim o conjunto dos discursos vinculados

aos eixos (felicidade, satisfação e sentimento de pertencimento à comunidade), que compõe o BES.

Dessa maneira, será apresentado no quadro abaixo as questões do BES que tiveram respostas que contribuíram para a formulação das ideias centrais e dos discursos do sujeito coletivo ligados ao brincar.

Quadro 11 – Resultados do brincar encontrados nos DSC's

FELICIDADE		
Pergunta	IC (n° EC)	DSC
O que é felicidade?	Felicidade é brincar (6)	<i>Brincar com meus amigos, porque tem umas 'pessoa' que 'tirum' brincadeira comigo e eu gosto. Felicidade 'pra' mim é brincar, passar o dia todo brincando (C03; C09; C11; C19; C22; C24).</i>
Você é feliz? Porquê?	Sou feliz porque eu brinco (12)	<i>Sim, porque eu sou alegre de brincar com os 'menino', porque aqui eu posso brincar, posso sai de casa e quando eu vou com a minha mãe não posso de sair de casa, tem que ficar em casa porque eu gosto de brincar, brincar de casinha. É... eu sou feliz, porque eu brinco com meus amigos e quando eu vou pra casa da minha tia que é em Santarém a gente fica trancado e não pode fazer nada. E aqui eu me sinto com mais privacidade pra brincar, fazer o que eu quero, por causa que eu tenho bastante colegas, nunca fico sem brincar só as vezes que eu 'tô' doente, porque todo dia meus coleguinha vão lá em casa pra gente brincar e nós brinca todo dia (C01; C04; C06; C09; C13; C14; C16; C17; C19; C21; C22; C24).</i>
	Sou porque fazemos apresentações para os pais e mães e brincadeiras (1)	<i>Sou, porque fazem brincadeira, é a gente faz é... homenagem, a gente canta 'pras' mães, pros pais (C12).</i>
O que uma criança precisa para ser feliz?	Precisa brincar (4)	<i>Brincar, brincar com os amigos dela brincar, estudar, e fazer outras tarefas de casa (C03; C06; C09; C14).</i>
O que você precisa para ser feliz?	Preciso brincar (4)	<i>Brincar, me divertir, eu jogo bola, eu brinco de taco ai. Brincar, ler, estudar e fazer as tarefas de 'casa' (C03; C06; C14; C19).</i>
	Eu já sou feliz, porque brinco, porque tenho amigos, minha vovó e mamãe (1)	<i>De mais nada, porque eu já tenho tudo 'pra' ser feliz aqui. Eu tenho colegas que eu brinco, vovó do um lado, mamãe (C17).</i>
SATISFAÇÃO DE VIDA		
Pergunta	IC (n° EC)	DSC
Você é feliz aqui? Porquê?	Sim, porque brinco de bola (8)	<i>Sou, porque fazem brincadeira, porque eu brinco de bola, porque... aqui eu brinco com meus colegas meus amigos 'ai' teve um tempo que eu morei na cidade 'ai' eu 'num' tinha como sair (C02; C05; C12).</i>
O que você mais gosta daqui da comunidade?	Jogar bola com os meus colegas (8)	<i>De brincar... jogar bola 'cum' meus 'colega', o que eu mais gosto daqui, é porque aqui eu brinco mais e dar de sair mais porque tem muitas cidades que 'num' dar de sair por ai, brincar de taco, de um lugar daqui campo, porque nós 'joga' bola nele. Eu gosto de brincar (C02; C03; C11; C15; C16; C18; C19; C22).</i>

Continua - Resultados do brincar encontrados nos DSC's

Em que momento do seu dia você se sente mais feliz aqui?	É quando brinco (9)	<i>Me sinto quando meus 'colega' vão lá em casa, me chama pra brincar de bola, eu peço da minha mãe ela deixa, de vez em quando nós 'joga' bola de manhã (C01; C02; C04; C06; C08; C13; C14; C15; C18).</i>
	Quando ganho brinquedo (1)	<i>Quando a mamãe compra brinquedo pra mim (C24).</i>
O que faz durante o dia que te deixa feliz?	Brincar (8)	<i>Quando dar cinco horas meus colegas vão lá me chamar, Jogo Playstation lá em casa, é... brincar com meus amigos, brincar com meus irmãos. Eu brinco com meus familiares, com as minhas primas, com meus amigos as vezes, a gente brinca na escola e ficar brincando de bola (C01; C02; C03; C05; C06; C09; C10; C11).</i>
	Cumprir minhas tarefas e brincar (6)	<i>Quando chego da escola descanso eu faço a tarefa eu vou, é quando eu tô fazendo as minha coisa com a mamãe. Eu faço arrumar a casa... é. Só, fazendo as 'coisa' lá em casa, varro a casa, fazer comida e só estudar e também brincar, varrer a casa e... (C02; C04; C12; C15; C22; C23).</i>

SENTIMENTO DE COMUNIDADE

Pergunta	IC (nº EC)	DSC
Essa comunidade é um lugar bom pra você? Porquê?	Sim, a comunidade é um bom lugar porque é tranquila (4)	<i>É, porque... porque ela é um lugar calmo, silencioso, só, é... porque eu me sinto mais seguro. Por causa que 'num' tem muito perigo 'num' tem muita gente que mata 'roba' eu posso sair quando eu quiser aqui tem bastante, jogo bola tem bastante gente que eu conheço, metade do pessoal que vive aqui eu conheço, esse daqui é um bom país (C02; C04; C17; C21).</i>

Continua - Resultados do brincar encontrados nos DSC's

	Sim, porque na comunidade faço atividades diversas (6)	<i>Porque aqui dar de tomar banho no 'garapé', de sai por ai, de brincar, é... é bacana aqui, eu gosto de brincar de casinha, de boneca, só. Eu vou direto 'pro' banheiro, e depois eu tomo café e depois eu venho brincar, a gente pode brincar, a gente pode ir pra escola. É, é... eu gosto de ir pra aula, a gente pode fazer novos amigos (C05; C12; C13; C18; C23; C24).</i>
	Sim, porque aqui na comunidade tenho amigos e alimentos (2)	<i>É, porque eu tenho meus 'amigo' pra mim brincar, se eu, se eu pudesse mudar eu mudava mas não pra deixar minha comunidade, porque aqui eu tenho colega, tem alimento, frutas e amigos (C06; C11).</i>
É importante pra você viver aqui? Sim ou não?	Sim, essa comunidade é importante porque aqui a gente brinca de diversas brincadeiras (1)	<i>Acho, aqui é bom, a gente brinca, brinca pula, a gente anda de bicicleta, joga bola (C10).</i>
Você se sente seguro aqui? Porquê?	Sim, me sinto segura porque brinco (1)	<i>'Porte' é legal 'brincar'(C20).</i>

Fonte: Autor (2019).

Através dos resultados presentes no quadro acima, ao serem reunidos todos os elementos relacionados ao brincar, identificados nos DSC's relativos aos eixos do BES infantil, compreendeu-se que nessa população há uma forte presença do brincar como conceito de felicidade (felicidade é brincar), no motivo pelo qual são felizes (sou feliz, porque brinco); na satisfação de vida nessa comunidade por terem liberdade em brincar e por brincarem (porque

aqui eu posso brincar/ porque aqui tenho amigos para brincar/ porque aqui fazem brincadeiras); no sentimento de comunidade por considerarem um lugar bom devido a tranquilidade e segurança para brincar, por realizarem muitas brincadeiras, por terem muitos amigos para brincarem .

A partir daqui esses resultados serão abordados detalhadamente para a discussão. A respeito do eixo felicidade, no quadro acima, notou-se que a maioria das crianças ao serem questionadas com a pergunta “**o que é felicidade?**”, responderam que a felicidade é brincar, brincar com os amigos e brincar o dia todo, como está no DSC a seguir:

- *“Brincar com meus amigos, porque tem umas ‘pessoa’ que ‘tirum’ brincadeira comigo e eu gosto. Felicidade ‘pra’ mim é brincar, passar o dia todo brincando”* (C03; C09; C11; C19; C22; C24).

Em relação à pergunta “**Você é feliz? Porquê?**”, elas responderam que são felizes, porque brincam, porque são livres para brincar onde moram e porque brincam com liberdade, porque brincam de casinha, porque brincam com os amigos, porque brincam com segurança, porque brincam o dia todo. O DSC abaixo mostra isso:

- *“Sim, porque eu sou alegre de brincar com os ‘menino’, porque aqui eu posso brincar, posso sair de casa e quando eu vou com a minha mãe não posso de sair de casa, tem que ficar em casa porque eu gosto de brincar, brincar de casinha. É... eu sou feliz, porque eu brinco com meus amigos e quando eu vou pra casa da minha tia que é em Santarém a gente fica trancado e não pode fazer nada. E aqui eu me sinto com mais privacidade pra brincar, fazer o que eu quero, por causa que eu tenho bastante colegas, nunca fico sem brincar só as vezes que eu ‘tô’ doente, porque todo dia meus coleguinha vão lá em casa pra gente brincar e nós brinca todo dia”* (C01; C04; C06; C09; C13; C14; C16; C17; C19; C21; C22; C24).

Algumas delas responderam à questão “**O que uma criança precisa para ser feliz?**”, dizendo que uma criança precisa brincar e que precisa brincar com os amigos, como está neste DSC: *“Brincar, brincar com os amigos dela brincar, estudar, e fazer outras tarefas de casa”* (C03; C06; C09; C14).

Já em relação à pergunta “**O que você precisa para ser feliz?**”, responderam que precisam brincar, se divertir, jogar bola, brincar de taco e que já é feliz, porque brinca. O DSC confirma isso: *“Brincar, me divertir, eu jogo bola, eu brinco de taco ai. Brincar, ler, estudar e fazer as tarefas de ‘casa’”* (C03; C06; C14; C19).

Com isso, a respeito do brincar, percebeu-se que a felicidade para essas crianças está relacionada ao brincar, brincar com os amigos, brincar o dia todo; liberdade para brincar onde

mora, ao brincar livre, ao brincar de casinha, ao brincar com segurança, ao brincar o dia todo; brincar por diversão, brincar de jogar bola e brincar de taco.

No eixo satisfação, o brincar surgiu na resposta à pergunta “**Você é feliz aqui? Porquê?**”. Algumas crianças disseram que são felizes, porque brincam de bola, porque brincam com os amigos e porque fazem brincadeiras na comunidade. Tal como está neste DSC:

- “*Sou, porque fazem brincadeira, porque eu brinco de bola, porque... aqui eu brinco com meus colegas meus amigos ‘aí’ teve um tempo que eu morei na cidade ‘aí’ eu ‘num’ tinha como sair*” (C02; C05; C12).

A respeito da pergunta “**O que você mais gosta daqui da comunidade?**”, elas falaram que gostam mais de brincar, de jogar bola com os colegas, da liberdade na comunidade para brincar mais, brincar de taco, do campo para jogar bola.

Este DSC apresenta todos os elementos supracitados:

- “*De brincar... jogar bola ‘cum’ meus ‘colega’, o que eu mais gosto daqui, é porque aqui eu brinco mais e dar de sair mais porque tem muitas cidades que ‘num’ dar de sair por ai, brincar de taco, de um lugar daqui campo, porque nós ‘joga’ bola nele. Eu gosto de brincar*” (C02; C03; C11; C15; C16; C18; C19; C22).

Na questão “**Em que momento do seu dia você se sente mais feliz aqui?**”, elas alegaram que sentem felicidade quando brincam de bola com os colegas e, também, ao ganhar brinquedo. Os DSC’s abaixo apresentam esses elementos:

- “*Me sinto quando meus ‘colega’ vão lá em casa, me chama pra brinca de bola, eu peço da minha mãe ela deixa, de vez em quando nós ‘joga’ bola de manhã*” (C01; C02; C04; C06; C08; C13; C14; C15; C18).

- “*Quando a mamãe compra brinquedo pra mim*” (C24).

Sobre à pergunta “**O que faz durante o dia que te deixa feliz?**”, essas crianças afirmaram que ficam felizes quando jogo *Playstation* com meus amigos/ familiares, brinco na escola e brinco de bola. Este DSC apresenta esses elementos:

- “*Quando dar cinco horas meus colegas vão lá me chamar, Jogo Playstation lá em casa, é... brincar com meus amigos, brincar com meus irmãos. Eu brinco com meus familiares, com as minhas primas, com meus amigos as vezes, a gente brinca na escola e ficar brincando de bola*” (C01; C02; C03; C05; C06; C09; C10; C11).

Diante do exposto, averiguou-se que a satisfação de vida dessas crianças está diretamente ligada ao brincar de bola, ao brincar com os amigos/ familiares, à promoção de brincadeiras na comunidade, ao jogar bola com os colegas, à liberdade na comunidade para

brincar mais, ao brincar de taco, ao ter um campo para jogar bola, ao brincar de bola com os colegas, ao ganhar um brinquedo, ao jogar *playstation* e ao brincar na escola.

Outro componente do BES infantil, o sentimento de comunidade, apresentou em seus resultados o brincar nos DSC's que serão esplanadas a partir daqui.

Por meio do questionamento “**Essa comunidade é um lugar bom pra você? Porquê?**”, foi possível identificar que para elas, a comunidade é um lugar bom, porque têm pessoas conhecidas para brincar, porque têm amigos para brincar e porque se tem liberdade para brincar. Nos DSC's, em seguida, pode-se perceber esse fato:

- “*É, porque (...) jogo bola tem bastante gente que eu conheço, metade do pessoal que vive aqui eu conheço, esse daqui é um bom país*” (C02; C04; C17; C21).

- “*Porque aqui dar de tomar banho no ‘garapé’, de sai por ai, de brincar, é... é bacana aqui, eu gosto de brincar de casinha, de boneca, só. Eu vou direto ‘pro’ banheiro, e depois eu tomo café e depois eu venho brincar, a gente pode brincar, a gente pode ir pra escola (...)*” (C05; C12; C13; C18; C23; C24).

- “*É, porque eu tenho meus ‘amigo’ pra mim brincar...*” (C06; C11).

Já nestas perguntas “**É importante pra você viver aqui? Sim ou não?**” e “**Você se sente seguro aqui? Porquê?**”, o brincar apareceu, respectivamente, nestes DSC's abaixo: “*Acho, aqui é bom, a gente brinca, brinca pula, a gente anda de bicicleta, joga bola*” (C10); e “*‘Porte’ é legal ‘brincar’*” (C20).

Dessa maneira, compreendeu-se que o sentimento de comunidade especificamente ligado ao brincar tem relação com o fato de considerarem a comunidade um lugar bom para brincar; um lugar bom, porque têm pessoas conhecidas para brincar; um lugar bom, porque têm amigos para brincar e porque se tem liberdade para brincar. E, também, por acharem importante viver na comunidade, por ser um lugar bom para brincar, pular, andar de bicicleta.

Além disso, no decorrer dos resultados apresentados, ficou evidente nos DSC's o sentimento de segurança para brincar na comunidade, apesar de somente uma das respostas à pergunta “**Você se sente seguro aqui? Porquê?**”, ter menção ao brincar.

De modo geral, os elementos referentes ao brincar que foram elucidados pelas crianças em seus discursos nos três eixos do BES e com maior destaque foi: o brincar de jogar bola, o brincar em grupo com os amigos, a liberdade e a segurança para brincar com pessoas conhecidas, e outros como a diversão, brincar o dia inteiro, brincar de taco, brincar de pular, brincar de andar de bicicleta, jogar *playstation*, brinquedo, o brincar espontâneo, brincar de casinha, promoção de brincadeiras, brincar na escola, comunidade promotora do brincar. Sendo assim, considerados aspectos que contribuem para o BES desse grupo.

Para Ferland (2006), brincar trata-se de diversão, pois é uma atividade realizada apenas pelo prazer, a criança brinca por brincar sem o interesse de aprender algo, que se ocorrer é ocasional, não é a motivação da criança. Em concordância, Moyles (2002) afirma, também, que “o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem”.

Além disso, a brincadeira é definida como uma atividade livre e principal da infância que gera prazer (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

Costa e Müller (2011) averiguaram em seu estudo como se constituem as culturas infantis nas comunidades quilombolas no Estado do Paraná e identificaram categorias referentes às culturas infantis as brincadeiras ao ar livre. Identificaram que as crianças brincam frequentemente nos quintais e ao redor das casas, e se utilizam dos recursos naturais para vivenciar as brincadeiras na apropriação dos espaços da comunidade, mesmo que estes não tenham sido construídos e pensados para que as brincadeiras acontecessem, subindo em árvores, chutando bola, no amplo espaço para as brincadeiras, as crianças exploram os recursos que possuem no momento.

Diante disso, o brincar de bola ou o jogar bola compreendeu-se como a principal brincadeira dessas crianças quilombolas. Acredita-se que devido a faixa etária das crianças participantes se enquadrar na fase em que elas passam a brincar de forma mais elaborada, envolvendo jogos de regras como, por exemplo, o futebol.

Segundo Cordazzo e Vieira (2007), nessa fase, a partir aproximadamente dos 6 anos até o início da adolescência, os jogos simbólicos começam a declinar, inicia-se e se desenvolve a estrutura dos jogos de regras. Observa-se, com isso, que os elementos mais frequentes nos discursos estão interligados, justamente, porque os jogos são, também, brincadeiras realizadas em grupo.

Assim, conforme esse tipo de brincadeira passa a ser de interesse da criança, gradativamente, ela vai se inserindo por identificação pessoal e sentimentos de pertença em grupos sociais. Dessa maneira, ao ser identificada uma valorização das relações de amizade ligadas ao brincar em grupo, pode ser assim considerado um preditor do bem-estar subjetivo (SILVA; GIORDANI; DELL'AGLIO, 2017).

Averiguou-se, também, um intenso sentimento de felicidade e satisfação relacionado ao brincar livre na comunidade, principalmente, no brincar de jogar bola. Essa liberdade, também, foi entendida como sensação de segurança em brincar na comunidade, sobretudo, quando traziam em seus discursos uma comparação entre a cidade (considerada perigosa) e a comunidade (considerada segura), ao justificarem o porquê de brincarem mais e com maior

liberdade pela comunidade. Ao mesmo tempo que, nos seus discursos, essa sensação vinculava-se ao sentimento de pertencimento devido brincarem com familiares, conhecidos e amigos.

Cotrim et al. (2009), aponta em seu estudo que as ruas e os espaços públicos, são muitas vezes considerados pelos adultos como locais impróprios para crianças, diante dos perigos existentes, principalmente, nos ambientes urbanos. Por outro lado, essa concepção muda conforme se observam crianças moradoras em bairros periféricos.

Essa insegurança nas cidades acarreta na restrição da liberdade infantil para o brincar, pois a urbanização traz diversas mudanças como aumento do número de veículos, o crescimento populacional e, conseqüentemente, com o aumento da violência, a sensação de insegurança (BICHARA et al., 2011).

Portanto, é digno de nota que, segundo a Organização Mundial da Saúde, saúde é definida como bem-estar físico, social e psicológico e não somente a ausência da doença, o que coloca em destaque o brincar, como instrumento de lazer capaz de oportunizar saúde plena na infância, que envolve elementos positivos como a família, a amizade e os ambientes da comunidade como do BES infantil.

As brincadeiras infantis, pular, chutar, arremessar, tocar, desenvolvem habilidades motoras básicas, de deslocamento, de equilíbrio, de coordenação, de noções de espaço, de lateralidade e de ritmo (MATTAR; DAMIANCE, 2020). Além disso, de acordo com Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) a brincadeira “é condição propiciadora de saúde e de qualidade de vida em qualquer idade”.

Na pesquisa realizada por Li et al. (2011), sobre a influência das brincadeiras nas crianças com câncer, foi percebido um impacto positivo das brincadeiras terapêuticas no bem-estar dessas crianças. Nesse contexto, as brincadeiras são extremamente importantes por oportunizarem lazer e promoção do bem-estar infantil.

Em concordância, Sekkel (2016) afirma que o brincar é de fundamental importância para a saúde e contribui, também, para o desenvolvimento emocional do indivíduo.

Portanto, o brincar se constitui em uma ação no tempo e no espaço que a felicidade está presente, que deve ser estimulado para que a criança se aproprie de forma prazerosa, apreendendo componentes afetivos, cognitivos e sociais, tornando-se feliz e saudável.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições do brincar de crianças na terceira infância para o desenvolvimento motor infantil e o bem-estar subjetivo das mesmas em uma comunidade remanescente de quilombos no município de Santarém, PA.

Para cumprir esse objetivo, foi solicitado às crianças que desenhassem os espaços e os tipos de brincadeiras realizadas por elas na comunidade. Foram realizados grupos focais para ouvir as crianças sobre o brincar, as brincadeiras, os espaços do brincar e aspectos referentes ao bem-estar subjetivo delas.

Os participantes foram avaliados no âmbito motor utilizando-se parâmetros predeterminados. Ao longo de toda a coleta de dados, as crianças foram ouvidas, sendo suas falas gravadas e transcritas posteriormente, sendo esses dados utilizados para complementar os resultados.

O objetivo específico 1 foi cumprido ao serem identificados os espaços e os tipos de brincadeiras realizados. O objetivo 2, que versou sobre a avaliação motora das crianças, foi cumprido, sendo identificado que a maior parte das crianças está no nível aceitável, segundo escala de avaliação do desenvolvimento motor utilizada.

O 3º objetivo, que versou sobre as contribuições do brincar para o desenvolvimento motor e para o bem-estar subjetivo, foi realizado mediante a uma síntese sobre as possíveis contribuições do brincar e fortalecido com a literatura científica.

Outros aspectos:

a) Limitações do trabalho: todo trabalho possui limitações, a partir das escolhas teóricas e metodológicas realizadas pelo pesquisador. Nesse sentido, uma das principais limitações desse trabalho foi a impossibilidade de observar as crianças brincando, um recurso que aprofundaria a compreensão das relações entre o brincar e o desenvolvimento motor. Contudo, o difícil acesso à comunidade dificultou a estadia mais prolongada do pesquisador em campo.

b) Aplicabilidades da pesquisa: os resultados dessa pesquisa podem ser úteis em vários âmbitos: no âmbito acadêmico e científico, pois estará fornecendo dados importantes sobre a realidade de crianças de comunidades tradicionais semi-isoladas; no âmbito social com possíveis sugestões de investimentos públicos na questão das contribuições do brincar para o desenvolvimento motor, para o bem-estar e para a saúde da criança quilombola, numa perspectiva da própria criança, pois, elas estabelecem relações com o mundo e com as pessoas, através do brincar, contribuindo positivamente para suas formações e qualidade de vida física,

social, psicológica e cultural.

c) **Caminhos futuros:** toda pesquisa deixa margens para outros estudos. Como caminhos futuros a trilhar, sugere-se que essas relações que envolvem o brincar sejam investigadas de modo que o pesquisador possa vivenciar o cotidiano dessas crianças mais intimamente, para que consiga apreender a magnitude desse processo imerso nesse contexto.

d) **Sobre o pesquisador e suas impressões sobre a pesquisa:** quando esta pesquisa ainda era um projeto que tinha acabado de ser qualificado, tive a honra de fazer uma visita informal à comunidade a pedido do líder comunitário em dezembro do ano passado. Em um final da tarde, fui buscá-lo no aeroporto para irmos até Tiningú que naquele momento estava em festa por conta de um casamento, fomos conversando durante mais ou menos uma hora e meia. Quando chegamos já havia anoitecido e estava chovendo, por isso, não pude aceitar ficar para esse evento.

Neste dia, o líder do quilombo me contou muitas coisas, desde a história da formação do quilombo até às lutas por direitos desse povo. Além disso, marcamos e definimos etapas importantes para minhas próximas visitas e para as entregas dos documentos legais.

Nesse período, do primeiro contato à liberação da pesquisa pelo CEP em maio, tive que manter contato constante para que nosso elo não fosse enfraquecido. Dessa forma, participei de algumas atividades extras solicitadas pelo líder e que fugiam de questões envolvendo a pesquisa, mas que considerei importante, tais como: ajudar a organizar dados de cadastros da comunidade em documentos e planilhas, confecções e impressões de registros de nomes dos quilombolas reconhecidos pelo órgão competente, além de em alguns momentos, ajudar na logística de transporte de viagens desse líder relacionadas a questões da comunidade.

Percebi que esse representante tinha uma função muito importante, pois, era responsável em levar os anseios dessa população para todo o Brasil. Tive o prazer de buscá-lo no aeroporto em 4 dessas viagens como a de Brasília, Fortaleza, Manaus e a última em Belém. Ele me disse que além delas, uma vez por ano, ocorriam reuniões dos quilombolas da região, onde era eleita uma das comunidades para sediar e acomodar os representantes por alguns dias. O líder falou: "É um momento de muito debate e aproximações dos anseios, pois, precisamos lutar juntos... e no meio de tudo isso, tem muita comida e confraternização".

Depois da aprovação pelo CEP, tive minhas visitas práticas iniciadas que foram transcritas em diário de campo no final de cada visita. No primeiro dia, tive o prazer de me apresentar à comunidade e conhecer o agente comunitário de saúde, que me ajudou muito para a realização das etapas de coleta de dados. Após conhecer os pais e as crianças, em um "bate papo" para expor o projeto, esclarecer e tirar as dúvidas, tive uma boa aceitação pelos moradores

e seus representantes. Nesse dia, eu perguntei às crianças (mesmo já supondo a provável resposta) quem gostava de brincar? E o som ecoou de forma unânime: "euuuuuuu".

Então, esse dia foi finalizado com um lanche e com os meus agradecimentos por aceitarem. Neste momento, a equipe "Missão Tiningú" constituída pelas pesquisadoras do LAPCIA e de uma amiga (fisioterapeuta e da mesma turma do Mestrado) ajudaram a organizar e a colocar em prática o que havia planejado. Terminei esse dia com uma promessa de retorno dos resultados e com muita gratidão a Deus e aos que participaram desta missão que ocorreu de forma tão positiva.

No dia da realização dos desenhos, em um sábado pela manhã, saímos de Santarém às 8h30 e chegamos à comunidade às 9h50. Foi um dia muito cansativo, mas muito abençoado por ter dado tudo certo na coleta dos desenhos. No final dessa ação, uma das mães me chamou e perguntou se as próximas etapas poderiam ser pela tarde, pois pela manhã a maioria delas se ocupava em seus afazeres domésticos e isso influenciava negativamente na sua rotina. Ao ouvir isso, propus aos outros pais a mudança do turno e todos foram a favor.

Na etapa de coleta dos desempenhos motores, tivemos que organizar as crianças com uma força tarefa de mantê-las focadas e presentes, pois a avaliação era individual e necessitava de um tempo a mais com cada criança. Além disso, por ter um número menor de pesquisadores, tivemos apenas dois deles realizando os testes do desenvolvimento motor das crianças, e os outros dois pesquisadores ficaram responsáveis pela logística conforme havia planejado. Enquanto isso, eles também entretinham aquelas que não estavam realizando os testes para que não ficassem ociosas.

Diante de tantos desafios, como a chuva, o retorno à cidade durante a noite, o cansaço e o sono, tivemos muitos momentos incríveis tanto na comunidade quanto na estrada como, por exemplo, os momentos de descontração com as crianças no campo, o pôr do sol e cenários ímpares após um dia de muito trabalho.

Enfim, em todas essas etapas tive a ajuda incondicional do ACS, dos pais/responsáveis das crianças e de membros do grupo de pesquisa LAPCIA que foram fundamentais para esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, D. P. et al. Estressores psicossociais, senso de comunidade e bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes de zonas urbanas e rurais do Nordeste do Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro. 32(9):e00126815, set, 2016.
- AFONSO, C.; BENTO, T.; MOTA, M. P.; RUI MARTINS, R.; LEITÃO, J. C. O rastreio psicomotor na detecção precoce de atrasos de desenvolvimento: Revisão Sistemática. **Revista Brasileira de Psicologia**, 03(01), Salvador, Bahia, 142, 2016.
- ALMEIDA, M. T. F. O tempo e o espaço para brincar em casa e na escola: o que dizem as crianças. VI EDUCON- Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2012, Aracaju. **Anais do VI Educon - Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. v. 1, Aracaju, 2012.
- ALVES, C. C. Quilombolas crianças de São Raimundo de Tapuru: infância diferenciada à luz dos Direitos Humanos. **Revista ponto-e-vírgula** 16 (pp. 163-184) 2014.
- AMARAL, M. N. C. P. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**, São Paulo: CIntrengage Learning, 2010.
- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS [AAP]. Identifying infants and young children with developmental disorders in the medical home: na algorithm for developmental surveillance and screening. **Pediatrics**, 118 (1), 405 - 420, 2006.
- ANDREWS, F. M.; WITHEY, S. B. Developing measures of perceived life quality: results from several national surveys. **Social Indicators Research**, n. 1, p. 1-26, 1974.
- ARAÚJO, J. K. S.; SILVA, M. F.; AZEVEDO, G. X. A importância da família no desenvolvimento da criança na educação infantil. **Revista de Estudos em Educação**. UEG. V.7, n.3, 2021.
- BARROS, Ricardo Paes et al. **Determinantes do desenvolvimento na primeira infância no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada –IPEA-Texto para discussão no. 1478, Brasília, março, 2010.
- BECKER et al. Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes. Manual de Orientação. Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza. **Sociedade Brasileira de Pediatria**, 2019.
- BEDIN, L. M. **O bem-estar infantil: direitos das crianças e satisfação com seus contextos de vida** / Lívia Maria Bedin, Jorge Castellá Sarriera. – 1. ed. – Porto Alegre: Ideograf, 2020. 84 p.; 21 cm. Inclui bibliografia. ISBN 978-65-86327-10-6.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BICHARA, I. D. O brincar de crianças em casa revelado em fotos. Apoio FAPESB. Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Psicologia**, 03(01), Salvador, Bahia, 2016.
- BICHARA, I.D.; LORDELO, E.; CARVALHO, A.M.A.; OTTA, E. (2010). Brincar ou Brincar: eis a questão – a perspectiva da Psicologia Evolucionista sobre a brincadeira. In

YAMAMOTO, M.E.; OTTA, E. (org.). **Psicologia evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

BICHARA, I. D.; BECKER, B. Com a palavra, as crianças: um debate sobre inovações metodológicas na investigação do brincar. Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Psicologia**, 03(01), Salvador, Bahia, 2016.

BICHARA, I. D.; MODESTO, J. G. N.; FRANÇA, D. A.; MEDEIROS, S. S.; COTRIM, G. S. Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2011, 13(3):167-179.

BLAIR; M., HALL, D. From health surveillance to health promotion: the changing focus in preventive children 's servicess. **Arch Dis Child**. 91 (9), 730 - 5, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde da criança. **Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil**. Brasília (DF): MS; 2002. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Departamento de Atenção Básica**. Saúde da criança: acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil/Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. - Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BURGHARDT, G.M. **A Gênese do Animal Play**: Tstando os Limites. Cambridge: AImprensa do MIT, 2005.

BURNIER FA. Espaços e infâncias. **I Simpósio Espaço e Educação**, 2007. Disponível em: http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc07_41.pdf.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**. Tese: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas/ Márcia Buss-Simão; orientador, João Josué da Silva Filho. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2012.

CAMPOS, S. D. F. et al. O brincar para o desenvolvimento do esquema corporal, orientação espacial e temporal: análise de uma intervenção. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 25, n. 2, p. 275-285, 2017.

CARVALHO, A. M. A., PEDROSA, M. I., ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

CASAS, F.; GONZÁLEZ, M.; NAVARRO, D.; ALIGUÉ, M. Children as advisers of their researchers: assuming a different status for children. **Child Indicators Research**, 6, 193– 212, 2013.

CHENG, J. & MONROE, M. Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature. **Environment and Behavior**. 44(1) 31–49, 2012.

CORDAZZO, S. T. D., VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007.

COSTA, D. J. L. **Preditores do bem-estar em crianças e adolescentes**: um estudo em escolas do norte do país. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais. Braga, Portugal, 2015.

COSTA, L. O. D.; MÜLLER, V. R. Características das culturas infantis das comunidades Quilombolas do Paraná. **Anais Eletrônico VII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar – Centro Universitário de Maringá**. Editora CESUMAR Maringá – Paraná, 2011.

COSTA, L. S. M.; PEREIRA, C. A. A. Bem-estar subjetivo: Aspectos conceituais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 59(1), 2007.

COTRIM, G. S. et al. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 11, p. 50-61, 2009.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: Teoria e Prática. 4. ed. Petrópolis: Vozes; 2009.

DIENER, E. Subjective well-being in cross-cultural perspective. Em G. Hector (Ed.), **Key issues in cross-cultural psychology**: selected papers from the Twelfth International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology. San Diego: Academic Press, 1996.

DIENER, E. **Subjective well-being**. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575, 1984.

DIENER, E.; CHAN, M. Happy people live longer: Subjective wellbeing contributes to health and longevity. **Applied Psychology: Health and Wellbeing**, 3(1), 1-43, 2011.

DIENER, E.; LUCAS, R. E.; SCOLLON, C. N. Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. **American Psychologist**, 61(4), 305–314, 2006.

DIENER, E.; RYAN, A. National accounts of well-being for public policy. In S. Donaldson, S., M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), **Applied positive psychology**: Improving everyday life, health, schools, work and society (pp. 35-47). Nova York: Psychology Press, 2011.

DIENER, E.; SUH, E. Discriminant validity of well-being measures. **Journal of Personality and Social Psychology**, 71, 616-628, 1996.

DINIZ, E.; KOLLER, S. H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 65-76, Editora UFPR, 2010.

EDGERTON, R. B. **Sick Societies**: Challenging the Myth of Primitive Harmony, 1992.

ELLIS, Carolyn. The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography. **Walnut Creek**: AltaMira Press, 2004.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELSLEY, S. Children's experience of Public Space. **Children & Society**, v. 1, p. 155-164, 2004.

ELVAS, S. **Sentimento de comunidade e seus contributos no bairro da Horta Nova**. Dissertação de Mestrado. Instituto Universitário Superior de Psicologia Aplicada, ISPA, Psicologia Comunitária. Lisboa - Portugal, 2009.

ELVAS, S.; MONIZ, M. J. V. Sentimento de comunidade, qualidade e satisfação de vida. **Análise Psicológica**, 3 (XXVIII): 451-464, 2010.

ENGLAND. **How healthy behaviour supports children's wellbeing**. London, 2013. Disponível em: www.gov.uk/phe.

FAHEL, F. V. B.; PINTO, P. P. S. O brincar espontâneo e o desenvolvimento Neuropsicológico da criança: uma revisão sistemática da Literatura. **XVI SEPA – Seminário Estudantil de Produção Acadêmica**, UNIFACS, 2017.

FERLAND, F. O Modelo lúdico. **O brincar, a criança com deficiência e a Terapia Ocupacional**. 3 ed. São Paulo Roca, 2006.

FERNANDES, J. M. G. A.; GUTIERRES FILHO, P. J. B.; REZENDE, A. L. G. Psicomotricidade, jogo e corpo-em-relação: contribuições para a intervenção. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 26, n. 3, p. 702-709, 2018.

FIGUEIRA, A. C. et al. **Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI**. Washington, D.C.: OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

FIGUEREDO, A. E. S.; ABREU, R. S.; SOUZA, J. C. P. Saúde mental de crianças no contexto escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 08, Vol. 05, pp. 86-103. Agosto de 2021.

FREIRE, J. B. **Educação do corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

GALINHA, I.; RIBEIRO, J.L. História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo Psicologia, Saúde e Doenças, vol. 6, núm. 2, pp. 203-214. **Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde**. Lisboa, Portugal, 2005.

GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7a edição, AMGH Editora Ltda. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GESELL, A. **A criança do 0 aos 5 anos**. São Paulo: MARTINS FONTES, 1999.

GHERPELLI, J. L. D. Atraso no desenvolvimento Neuropsicomotor. In: Reed, U.C., Marques-Dias, M. J. **Neurologia** - Instituto da Criança Hospital de Clínicas. Barueri: Manole, 2012.

GIACOMONI, C. H. **Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação.** Tese (Doutorado em Psicologia). Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

GIACOMONI, C. H. Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. Universidade Federal de Santa Maria. **Temas psicol.** vol.12 no.1 Ribeirão Preto jun. 2004.

GIACOMONI, C. H.; HUTZ, C. S. Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudos de construção e validação. **Estudos de Psicologia.** Campinas, 25(1). 23-35, janeiro - março 2008.

GIACOMONI, C. H.; SOUZA, L. K.; HUTZ, C. S. O conceito de felicidade em crianças. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 143-153, jan./abril 2014.

GIBELLI, I. C. **A relação entre a psicomotricidade e o processo de aprendizagem** / Ingrid Cristina Gibelli. – João Pessoa: UFPB, 2014. 47f. Monografia (graduação em Psicopedagogia) – UFPB/CE, 2014.

GOMES, C. F. A ludicidade assentida - Algumas reflexões sobre a importância do brinco, logo existo na vida escolar. **Revista Hospitalidade.** São Paulo, v. 13, n especial, p. 1 - 11, 2016.

GRANTHAM-MCGREGOR et al. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. **Lancet**, 369, 60-70, 2007.

GUSSO, S. F. K.; SCHUARTZ, M. A. A criança e o lúdico: a importância do “brincar”. III Congresso Nacional da Área da Educação. **V Educere**, 2005.

HUTZ, C. S. **As origens da psicologia positiva e os primeiros estudos brasileiros. Avaliação em Psicologia Positiva.** Vital Book file. Art Med, 01/2014.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In KISHIMOTO, Tizuko M (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**; 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

JESUS, A. P. **Cuidar e educar na educação infantil:** um olhar de assistentes e professores de crianças pequenas. Monografia. Faculdade Doctum de Pedagogia da Serra. Licenciatura Plena em Pedagogia. Serra, 2015.

LANDEIRO et al., G. M. B. Revisão sistemática dos estudos sobre qualidade de vida indexados na base de dados SciELO. **Ciênc. saúde coletiva.** vol.16 no.10 Rio de Janeiro Oct. 2011.

LEFÈVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Depoimentos e discursos.** Uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: LiberLivro Editora, 2005.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2014 Abr-Jun; 23(2): 502-7.

LEITE, H. S. F. **Crescimento somático e padrões fundamentais de movimento: Um estudo em escolares.** Universidade Estadual de São Paulo. Dissertação de Mestrado, 2002.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1994.

LI, W. H.; CHUNG, J. O.; HO, E. K. The effectiveness of therapeutic play, using virtual reality computer games, in promoting the psychological well-being of children hospitalised with cancer. **Journal of Clinical Nursing**, v. 20, n. 15-16, p. 2135-2143, 2011.

LIMA, E. S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: GEDH - Grupo de estudo do Desenvolvimento Humano, 1997.

LIMA, M. V. S. O papel do lúdico no desenvolvimento intelectual, físico e social da criança de 0 a 6 anos. **III Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 2016.

LIMA, R. F. F.; MORAIS, N. A. Fatores associados ao bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de rua. **Psico**. 47(1), 24-34; Porto Alegre, 2016.

LIMA, R. F. F.; MORAIS, N. A. Bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes: revisão integrativa. **Ciências Psicológicas**, vol. 12, núm. 2, pp. 249-260, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação - uma perspectiva pós-estruturalista**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LYUBOMIRSKY, S. Why Are Some People Happier Than Others? The Role of Cognitive and Motivational Processes in Well-Being. **American Psychologist**, University of California, Riverside. 53 (6); 239-249. March, 2001.

MACEDO, Aldenora Conceição de. **Ser e Tornar-se: Meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância**. Brasília, 2017. Universidade de Brasília, 2017. 174 fls. Dissertação de Mestrado – Departamento de Estudos Avançados Multidisciplinares. Brasília (UnB), 2017.

MACHADO, W. L.; BANDEIRA, D. R. Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. **Estudos de Psicologia I Campinas I 29(4) I 587-595 I outubro - dezembro 2012**.

MARCONDES, E. Fatores Ambientais do Crescimento da Criança. **Rev. Bras. de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, 1 (1), 1991.

MARCONDES, E. **Pediatria Básica**. 8º ed. São paulo: Sarvier, 1994.

MARMELEIRA, J. F. F.; E ABREU, J. P. O desenvolvimento da proficiência motora em crianças ciganas e não ciganas: um estudo comparativo. **Motricidade** 3(1): 289-297. 10-06-2007.

MARONESI, L. C. et al. Análise de uma intervenção dirigida ao desenvolvimento da coordenação motora fina, global e do equilíbrio. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos**, v. 23, n. 2, p. 273-284, 2015.

MATTAR, R. R.; DAMIANCE, P. R. M. Saúde e desenvolvimento infantil: reflexões sobre o cuidado da criança em creches e pré-escolas. **Revista Intelecto**. Fema. Assis. ISSN: 2596-0806, V. 3, setembro 2020.

MCMILLAN, D.; CHAVIS, D. Senso de comunidade: Uma definição e teoria. **Jornal Americano de Psicologia Comunitária**, 14 (1), 6-23, 1986.

MENEZES, S.; BICHARA, I. D. Observação de situações do cotidiano: brincadeiras espontâneas na escola. Universidade Federal da Bahia, bolsista do CNPq. Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Psicologia**, 03(01), Salvador, Bahia, 2016.

MORAES, M. S.; OTTA, E. Entre a serra e o mar. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Eds.), **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca** (pp.127-156). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, R. L. S. Desenvolvimento cognitivo e motor de crianças nos primeiros anos de vida e qualidade do contexto ambiental: uma análise relacional. Universidade Federal de Minas Gerais. **Escola de Medicina**. Belo Horizonte, 2013.

MOYLES, J. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2002.

MÜLLER, V. R. et al. O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 104, 2007.

MUSSEN, P. H. P. et al. Desenvolvimento e personalidade da criança. 7º ed. TRADUÇÃO DE MARIA LÚCIA G. LEITE ROSA. São Paulo: ed Harbra Ltda, tradução de: **Child development personality**, 1995.

MUSTAPA, N., MALIKI, N., & HAMZAH, A. Repositioning Children's developmental needs in space planning: a review of connection to nature. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 170, 330-339, 2015.

NASCIMENTO, D. S. **Tempos e espaços do brincar no contexto da educação infantil / Débora Silva do Nascimento**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2015.

NASCIMENTO, G. S.; ORTH, M. R. B. **A influência dos fatores ambientais no desenvolvimento infantil**. 2008.

PARENTES, Marlene de Souza. **O brincar como ferramenta pedagógica na educação infantil**. 2014. 40 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Primavera do Leste-MT, 2014.

PATRICK, D. L. A qualidade de vida pode ser medida? Como? In M. P. de A. Fleck (Ed.). **A avaliação da qualidade de vida: guia para profissionais da saúde** (pp. 29-39). Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAVOT, W.; DIENER, E. The satisfaction with life scale and emerging construct of life satisfaction. **The Journal of Positive Psychology**, 3, 137-152, 2012.

PEDROZA, Reigler Siqueira. **A performance da folia de São Sebastião: aspectos simbólicos de um ritual na Comunidade Quilombola Magalhães-GO** [dissertação de mestrado]. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Departamento de Ciências Sociais/Universidade Federal de Goiás, 2013.

PEREIRA, M.; PEDROSA, M. I. Brincadeiras de casinha e significações de gênero. **Revista Brasileira de Psicologia**, 03(01), Salvador, Bahia, 2016.

PEREIRA, A. S.; OLIVEIRA, E. M. B. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na Educação infantil. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 273-288, Jan./Abr. 2016.

PINHEIRO, Lucas de Almeida. O jogo teatral como aliado do desenvolvimento psicomotor infantil. **TEATRO: criação e construção de conhecimento** [online], v.4, n.5, Palmas/TO, jan/jun. 2016.

PINTO, P. S, P.; BICHARA, I. D. O que dizem crianças sobre os espaços públicos onde brincam. **Interação em Psicologia**, vol 21, n 01, 2017.

PINTO, R. G.; BRANCO, A. U. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. **Temas em Psicologia** - v. 17, n. 2, 511 – 525, 2009.

POJO, E. C.; BARRETO, J. F. Cultura, cotidiano quilombola e o brincar de crianças ribeirinhas de Abaetetuba-PA. **Revista Margens Interdisciplinar**. v. 9, n. 12, 2016.

PROJETO BRASIL LOCAL ETNODESENVOLVIMENTO E ECONOMIA SOLIDÁRIA. Relatório da pesquisa quantitativa em nove comunidades quilombolas de Santarém, Pará. **O território**: Baixo Amazonas. As comunidades: Arapemã; Bom Jardim; Murumuru; Murumurutuba; Nova Vista; São José; São Raimundo; Saracura, Tiningú, Governo Federal, Brasil, 2013.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, 16 (34), 169-179, 2006.

RABELLO, C. N. V. **Estudo Sobre o Bem-Estar Subjetivo em Adolescentes Talentosos**. Dissertação. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação. Brasília, 2021.

RASMUSSEN, K. Places for children – Children’s places. **Childhood**, v. 11, supl. 2, p. 155-173, 2004.

RODRIGUES, O. M. P. R. Escala de desenvolvimento infantil e o uso com bebês. **Educar em revista**, editora UFPR: Curitiba, Brasil, n. 43, p. 81-100, 2012.

ROSA NETO, F. et al. O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 15-22, 2011.

ROSA NETO, F. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre: Art Med, 2002.

ROSA NETO, F., et al. A Importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. **Ver. Bras. Cin. e Antropom. Desempenho Hum.** DOI: 10.5007/1980-0037. Vol.12 n6 p42212(6):422-427. Florianópolis, Santa Catarina, 2010.

ROSSI, F. **Psicomotricidade na Educação Infantil**. Minas Gerais – MG/ 2012.

RUSSI, C.A.S.; LIRA, C. F. O Papel do Jogo no Desenvolvimento da Criança Hiperativa. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 2 n. 5 - abr./jun./2004.

SANTOS, A. K.; DIAS, A. M. Comportamentos Lúdicos entre Crianças do Nordeste do Brasil: Categorização de Brincadeiras. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Out-Dez, Vol. 26 n. 4, pp. 585-594, 2010.

SANTOS, J. L.; SOUZA MB, RAMIRES D, NOGUEIRA RL. Espaço praticado: uma reflexão sobre apropriação do espaço pelas crianças. Rev Cient da Fac Educ e Meio Ambiente: **Revista da Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA**, Ariquemes, v. 9, n. 2, p. 812-822, jul.-dez. 2018.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, M. J., E CERIZARA, A. B. (Orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas socio-pedagógicas da infância e da educação (pp. 1-22). Porto: ASA, 2004.

SARRIERA, J. C.; MOURA JR., J. F.; XIMENES, V. M.; RODRIGUES, A. L. Sentido de comunidade como promotor de bem estar em crianças brasileiras. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology (IJP)**. Vol., 50, No. 1, pp. 106-116. 2016.

SASSO, R. R.; GRAUP, S., LARAC, S., BALKD, R. S.; CHIQUETTIE E. M. S.; SÁ, M. V. Desenvolvimento motor de crianças em zonas rurais e urbanas: um estudo comparativo. **Ciência & Saúde** 2018;11(3):151-157.

SCHLINDWEIN; LATERMAN; PETERS. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola** / Luciane Maria Schindwein, Ilana Laterman, Leila Peters (Organizadoras). - - Florianópolis: NUP, 2017. 236 p.: il.; 23 cm

SCORSOLINI-COMINA, F.; SANTOS, M. A. Psicologia Positiva e os Instrumentos de Avaliação no Contexto Brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.23, n.3, p.440-448, 2010.

SICES, L. Developmental Screening in primary care: the effectiveness of current practice and recommendations for improvement. **The Commonwealth Fund**. Boston Medical Center / Boston University School of Medicine, 2007.

SEKKEL, Marie Claire. **O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott**. volume 27, número 1, 86-95, 2016.

SILVA et al. A importância do desenvolvimento psicomotor na educação escolar, junto à educação física: uma revisão literária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 313-331, 2017.

SILVA, B. C. **A construção da (in) visibilidade da infância quilombola: o papel do Estado e do movimento social**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2011.

SILVA, C.M.A. et al. Percepção de Pais e Terapeutas Ocupacionais sobre o Brincar da Criança com Paralisia Cerebral. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 221-232, Abr.-Jun., 2016.

SILVA, D. G. DA; GIORDANI, J. P.; DELL'AGLIO, D. D. Relações entre satisfação com a vida, com a família e com as amizades e religiosidade na adolescência. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, 8 (1), 38-54, 2017.

SILVA, L. I. C., PONTES, F. A. R., SILVA, S. D. B., MAGALHÃES, C. M. C., & BICHARA, I. D. Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: A hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(1), 114-121. 2006.

SILVA, V. A. **Construção da autonomia:** A motricidade fina e as aprendizagens escolares. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação, 2015.

SMITH, P. K. **Crianças e Brincadeiras.** Londres: Wiley-Blackwell, 2010.

SOUZA, Amanda Santos de; PINTO, Paula Sanders Pereira. O desenvolvimento de brincadeiras criativas no contexto dos parquinhos públicos. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 406-425, 2017.

SOUZA, L. K. Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. **PSI UNISC**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 52-66, jan. 2020.

SOUZA, L. K.; SILVEIRA, D. C.; ROCHA, M. A. Lazer e amizade na infância: implicações para saúde, educação e desenvolvimento infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 36, pp. 83-92, 1º sem. de 2013.

SPODEK, B.; SARASHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Porto Alegre: Artmed. Ano, 1998.

STERN, D. **O mundo interpessoal do bebê:** uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

STOETERAU, M. O brincar na educação infantil. NAVARRO – UNICAMP. **IX congresso internacional de educação e III encontro sul brasileiro de psicologia - PUCPR;** Outubro, 2009.

TAKANASHI, S. Y. L. **Exposição ao mercúrio e desempenho motor de crianças em comunidades quilombolas na região de Santarém, Pará.** Tese. Programa de Pós-Graduação em Doenças Tropicais do Núcleo de Medicina Tropical/UFPA. Santarém PA, 2012.

VALENTINI, N. C. et. al. Teste de desenvolvimento motor grosso: validade e consistência interna para uma população Gaúcha. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano.** Florianópolis, v. 10. p. 399-404, 2008.

VIEIRA, V. E. B., RIBEIRO, F. V., FORMIGA, C. K. M. R. Principais instrumentos de avaliação do desenvolvimento da criança do 0 a 2 anos de idade. **Movimenta**, Goiânia, V. 2, n. 1, p. 23 - 31, 2009.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C. Investigação sobre o pensamento crítico na educação: contribuições para a didática das ciências. In: VIEIRA, R. M.; et. al (Org.). **Pensamento crítico na educação:** perspectivas atuais no panorama internacional, Universidade de Aveiro, 2014, p. 41-55.

VIGOTSKI, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In L. S. Vigotski, **A formação social da mente** (pp. 107-124) 7ª ed. São Paulo, 2007.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VILLELA, A. L. **Território do brincar diálogo com escolas**. Alana: 2015.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Henri Wallon; com introdução de Émile Jalley. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 122-124.

WENETZ, Ileana. Meninas, meninos e futebol, quem brinca disso na escola? **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN2179-510X.

WHO, GROUP. The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (The WHOQOL). In: Orley J, Kuyken W, editors. **Quality of life assessment: international perspectives**. Heigelberg: Springer Verlag; p. 41-60, 1996.

WOYCIEKOSKI, C.; STENERT, F.; HUTZ, C. S. Determinantes do Bem-Estar Subjetivo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 3, pp. 280-288, jul./set. 2012.

ZICK, G. S. N. Os fatores ambientais no desenvolvimento infantil. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU. **Revista de Educação do IDEAU (REI)**. Vol. 5 – Nº 11 - Janeiro - Junho 2010, Semestral. 2010.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PESQUISA: O brincar de crianças quilombolas na comunidade de Tiningú em Santarém, Pará: contribuições para o desenvolvimento infantil.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo principal **analisar as contribuições do brincar para o desenvolvimento motor e o bem-estar subjetivo de crianças na terceira infância em uma comunidade remanescente de quilombos no município de Santarém, PA.** Para a realização desta pesquisa eu e minha equipe precisaremos da sua colaboração e do seu consentimento em participar após o esclarecimento e entendimento de todas as etapas e processos que irão ocorrer.

ETAPAS DA PESQUISA: Esta pesquisa será realizada na Comunidade Quilombola de Tiningú, no município de Santarém no Pará e os participantes serão crianças dessa comunidade com idade de 7 a 11 anos. Irão ocorrer as seguintes etapas:

Primeiramente será estabelecido o contato com a Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS) com o intuito de apresentar e esclarecer dúvidas a respeito do projeto aos líderes comunitários, para o consentimento da realização da pesquisa.

- **1ª Etapa:** Será realizada a visita na comunidade, junto com o líder comunitário e o agente comunitário de saúde (ACS), para esclarecer aos pais/responsáveis e para as crianças sobre os procedimentos do estudo e para seleção da amostra para as seguintes etapas.
- **2ª Etapa:** Será coletado a resposta do brincar (tipos e locais) por meio de comando para realizar os Desenhos.
- **3ª Etapa:** Em outro momento será realizada a bateria de testes do Rosa Neto que avalia o desempenho motor infantil.
- **4ª Etapa:** Por fim, será realizada a coleta de Bem-estar subjetivo infantil (felicidade, satisfação e sentimento de comunidade).

DESTINO DAS INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES: As informações obtidas serão utilizadas somente para esta pesquisa, e ficarão na minha responsabilidade por um período de cinco anos, sendo que as informações mais importantes serão disponibilizadas ao público, através do trabalho final. Não será divulgada qualquer informação que possa levar a identificação dos participantes, sendo garantido a não revelação de informações e imagens que mostrem a pessoa participante. Depois do período de cinco anos, os documentos preenchidos serão apagados sem chances de reutilização.

RISCOS, PREVENÇÃO E BENEFÍCIOS

A presente pesquisa apresenta riscos relacionados à possibilidade de constrangimento durante o procedimento de coleta de dados, mas para minimizar esse efeito foram utilizadas técnicas específicas, a fim de criar uma ligação de sintonia e empatia com outra pessoa, para deixá-la mais à vontade, e, ainda, serão escolhidos locais que passam confiança e segurança para os participantes.

Há o risco de quedas e, também, outros acidentes durante as realizações das atividades da tarefa de análise do desenvolvimento motor proposto por Rosa Neto (2002), como por exemplo, torções e contusões, onde a criança irá executar atividades de salto, pulos e movimentos que requerem certo grau de complexidade. Para minimizar esses riscos e para melhor segurança das crianças essas tarefas serão aplicadas sempre com apoio de um profissional/aplicador próximo dela durante a realização de cada tarefa, além de precaver e antecipar os fatos como forma de evitar a queda ou inadequação da execução da tarefa que possa gerar algum outro risco ou lesões, além disso os aplicadores serão profissionais da saúde, treinados e capacitados previamente para situações que envolvam esses riscos.

Outra situação de risco, diz respeito à identificação e aos dados coletados das crianças, pois, é compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, para assim reduzir os riscos de quebra de anonimato dos participantes os sujeitos da pesquisa receberão códigos em numerações específicas correspondentes a cada participante como forma de identificação dos dados nas ferramentas de coleta do desenho e nos formulários de coleta de dados, para a garantia do anonimato.

O projeto será submetido à aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, conforme a Norma Operacional nº 001/2013 e a Resolução nº 466/2012 Conselho Nacional de Saúde.

Os participantes serão beneficiados, pois será dada voz aos atores sociais desta comunidade, que poderão se expressar, contar os desafios e momentos vivenciados como uma criança em uma região semisolada da Amazônia. Além de reconhecê-los como construtores de cultura e conhecimento, valorizando e respeitando suas percepções e concepções.

O benefício esperado é o reconhecimento em matéria do tema de estudo, ao se identificar e descrever as práticas e subjetividades das crianças sobre as questões a serem investigadas. E, isto, trata-se de uma oportunidade de estar desenvolvendo um trabalho de cunho científico e que culminará em dados importantes sobre a população a ser estudada, gerando assim conhecimento a respeito das relações do brincar com o desenvolvimento e a qualidade de vida de crianças, nos mais diversos contextos dentro da comunidade. Os resultados obtidos na pesquisa poderão sugerir aos órgãos competentes, como retorno para a comunidade, criações ou melhoria (caso exista) de espaços, adequados (propostos pelas próprias crianças) que estimulem mais naturalmente o seu desenvolvimento e bem estar. Além disso, os dados beneficiarão a comunidade científica e acadêmica como referência para posteriores trabalhos voltados para essa perspectiva.

Contudo, ressalta-se que apenas ao final da pesquisa serão extraídas conclusões definitivas com relação aos objetivos deste estudo.

GARANTIAS E INDENIZAÇÕES: Garantimos a você, participante, o sigilo e privacidade dos dados, assim como a liberdade para deixar de participar desse estudo a qualquer momento que você queira, sem que haja nenhum problema. Em caso de dano pessoal, provocado durante alguma etapa da pesquisa, os participantes terão direito às indenizações garantidas por leis. Além disso, você terá o direito de se manter informada a respeito de tudo que está ocorrendo e que irá ocorrer. Para isto, terá liberdade de chamar o pesquisador responsável, bem como à sua orientadora, para dúvidas e esclarecimento sobre qualquer assunto ligado à pesquisa. Não haverá gastos financeiros ou outros tipos de gastos indiretos para o participante em qualquer momento do estudo. Também não haverá nenhum pagamento por sua participação.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS: Sou o pesquisador responsável por esta pesquisa e meu nome é Assis Júnior Cardoso Pantoja, aluno de Mestrado da Universidade Federal do Oeste do Pará, que pode ser encontrado no *Bairro Diamantino*, rua Hilda Mota número 1130 ou pelo telefone celular: (93) 991079407 e e-mail: assisfisiso_jr@hotmail.com. A minha orientadora é a Prof^ª Dra. Iani Dias Lauer Leite (telefone 93-991946557 e e-mail: ianilauer@gmail.com), que pode ser encontrada às sextas-feiras, das 10h às 12h, na sala 449 do Campus Amazônia da UFOPA localizada na cidade de Santarém, Avenida Mendonça Furtado, Bairro de Fátima, Santarém - PA, CEP: 68040-070.

DECLARAÇÃO

Declaro que compreendi as informações do que li e que me foram explicadas sobre a proposta de pesquisa em questão. Conversei com o pesquisador responsável sobre minha decisão em participar nesse estudo, ficando claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os riscos e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos pertinentes.

Autorizo que utilizem, divulguem e publiquem, para fins científicos e culturais, os resultados obtidos pela minha participação neste estudo.

Ficou claro também que a minha participação não será paga, não terei despesas, poderei desistir a qualquer momento de participar da pesquisa. Se houver danos, poderei legalmente solicitar indenizações.

Sendo assim, autorizo a realização da pesquisa. O pesquisador garante que estou recebendo um documento deste TCLE. Assino/rubrico todas as páginas deste TCLE, assim como a testemunha e o pesquisador responsável.

Santarém-PA, _____, de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Assinatura da testemunha

Declaro que assisti à explicação do pesquisador Assis Júnior Cardoso Pantoja e que o participante compreendeu e retirou suas dúvidas, assim como eu, a tudo o que será realizado na pesquisa.

Assis Júnior Cardoso Pantoja

Pesquisador responsável

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante do estudo, conforme determina a Resolução CNS 466/12, bem como expliquei tudo sobre a pesquisa e esclareci todas suas dúvidas.

APÊNDICE B: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Olá,

Meu nome é Assis Júnior Cardoso Pantoja, sou aluno do mestrado da UFOPA, e eu estou fazendo uma pesquisa com crianças, como você. Então, você e seus pais ou seus responsáveis, estão sendo convidados a participar de uma pesquisa que se chama “**O brincar de crianças quilombolas na comunidade de Tiningú em Santarém, Pará: contribuições para o desenvolvimento infantil**”. Você vai nos responder de quê e onde gosta mais de brincar aqui na sua comunidade, em forma de desenho em uma folha de papel. Também vamos observar o seu dia a dia quando estiver brincando, além de verificar se você está feliz e se está tudo bem com o seu crescimento e desenvolvimento. Porém, precisamos que você queira participar. Você deve ouvir atentamente e depois disso, você me diz se quer participar ou não. Vamos lá, primeiramente:

- Eu irei te dar uma folha de papel em branco pra você desenhar o que você mais gosta de brincar e onde você mais brinca na comunidade durante seu dia e depois vai responder algumas perguntinhas escritas, onde você nos responderá sobre a felicidade e a vida aqui na comunidade. Nesse momento seus pais e/ou responsáveis estarão próximos de você, assim como seus amiguinhos que também estarão respondendo as mesmas perguntas;

- A gente pode precisar tirar foto ou filmar você, alguns dias, quando estiver brincando (aquela brincadeira que você me respondeu antes que gostava mais). Você não será chamado e nem interrompido quando estiver brincando, ficará sempre à vontade. Você poderá se sentir com vergonha ou medo de saber que estarei lhe observando, tirando foto e filmando, mas fique tranquilo, pois, você estará sempre com seus amiguinhos e seus pais ou responsáveis estarão sempre por perto e sabendo de tudo.

- Depois você fará um teste de exercício como se estivesse brincando ou se divertindo. Esses exercícios serão em uma sala de aula e seus pais e/ou responsáveis estarão aguardando por você na porta, assim como todos os seus coleguinhas que também farão a mesma coisa que você. Nesse teste você terá todo um apoio e segurança dos aplicadores do teste, que ficarão ao seu lado caso você precise de ajuda. Você terá segurança e proteção sempre que estiver com medo ou acontecer alguma coisa como cair, por exemplo.

- Seus pais e responsáveis ficarão com a gente o tempo todo e você só fará as coisas que eu ti disse se você quiser;

- Você pode parar de participar da pesquisa a hora que quiser. Não será cobrado nada, nem de você e nem dos seus pais. Você e seus pais não receberão dinheiro por isso;

- Você poderá falar comigo a qualquer momento, pode ligar ou pedir para seus pais me ligarem. Meu número é (93) 991079407 ou enviar um e-mail para assisfisio_jr@hotmail.com. Você receberá uma cartinha igual a está assinada (com uma assinatura abreviada) por mim e a outra ficará conosco (pesquisadores);

- No final da pesquisa contaremos para você e para seus pais e/ou responsáveis o que aprendemos com vocês.

Então, você ficou com alguma dúvida? Se sim, pode perguntar que te respondo. Se quiser conversar com seus pais ou com outra pessoa tudo bem! Você não precisa responder agora se quer participar.

Olha, outras pessoas que você pode entrar em contato é minha orientadora a Profª Dra. Iani Dias Lauer Leite (telefone - (93)-991946557 e pelo e-mail: ianilauer@gmail.com), que também pode ser encontrada lá na UFOPA, às sextas-feiras, das 10h às 12h, na sala 449 do Campus Amazônia localizada na cidade de Santarém, Avenida Mendonça Furtado, Bairro de Fátima, Santarém - PA, CEP: 68040-070.

Eu, _____, declaro que entendi e concordo em participar. Ficarei com uma via deste termo assinada pelo pesquisador que conversou comigo e explicou sobre minha participação, tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Eu, _____ responsável pela criança, declaro que compreendi as informações do que li ou que me foram explicadas sobre o trabalho. Concordo voluntariamente na participação do meu filho (a) nesse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício para minha vida pessoal e profissional.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Santarém, ____ de _____ de 2019.

Assinatura de testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido desta criança ou representante legal para participação no presente estudo.

Assis Júnior Cardoso Pantoja
Pesquisador responsável

APÊNDICE C - COMANDO PARA REALIZAÇÃO DOS DESENHOS**Nº TCLE/TALE:** _____**Data de nascimento:** _____

1º DESENHO: Desenhe o que você mais gosta de brincar no seu dia a dia:**2º DESENHO:** Desenhe o local da comunidade que você mais gosta de brincar no dia a dia aqui na comunidade

OBSERVAÇÃO: Cada comando de desenho terá uma folha A4, de cores diversas, para a elaboração do desenho e a criança terá a liberdade de desenhar mais de uma imagem se achar necessário.

Após a criança terminar, o aplicador deve perguntar o que ela desenhou e transcrever a resposta no verso deste documento que ficará em anexo com o desenho.

Data do exame _____

Aplicador: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ADAPTADA DE GIACOMONI (2002)**FELICIDADE:**

1. Para você o que é felicidade?

2. Você é feliz? Por quê?

3. O que uma criança precisa para ser feliz?

4. E você, que precisa para ser feliz?

SATISFAÇÃO:

5. Você é feliz aqui, por quê?

6. O que você mais gosta daqui?

7. Em que momento você se sente mais feliz aqui?

8. O que você faz durante o seu dia que te deixa feliz?

Nome do aplicador: _____.

Data: ____ / ____ / ____

**APÊNDICE E - ÍNDICE DE SENTIMENTO DE COMUNIDADE (SCI) - ADAPTADO
DE ELVAS (2009)**

Nº TCLE/TALE: _____

1. Essa comunidade é um lugar bom para você viver?

2. Você conhece as pessoas que vivem aqui?

3. É importante para você viver aqui?

4. Você gostaria de viver aqui por muito tempo?

5. Você se sente segura aqui, por quê?

Nome do aplicador: _____

Data: ____/____/____

ANEXO 1 - PARECER DO CEP

UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS
XII - TAPAJÓS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O brincar de crianças quilombolas na Comunidade de Tiningú em Santarém no Pará: uma relação com o bem-estar subjetivo e o desenvolvimento infantil.

Pesquisador: ASSIS JUNIOR CARDOSO PANTOJA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 08638819.0.0000.5168

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.303.675

Apresentação do Projeto:

O brincar é uma característica universal que varia de acordo com cada cultura. A criança, quando brinca livremente, explora tudo o que está em sua volta, raciocina, faz descobertas, persiste, aprende e expressa (sentimentos, ideias, fantasias, relacionando o real e o imaginário). Brincar é a melhor maneira da criança se expressar, é viver criativamente no mundo e ter prazer em viver (GUSSO; SCHUARTZ, 2005; MORAIS, 2013; SANTOS, 2016).

O ato de brincar é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento infantil (GUSSO; SCHUARTZ, 2005), e este é um dos principais indicadores da saúde e qualidade de vida de uma população. Para uma visão global desses domínios na infância, avaliar e acompanhar seu percurso são estratégias adotadas pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2002). Dentre os múltiplos fatores que podem interferir nesse processo,

positivamente, destaca-se o brincar em contexto diversificado (BICHARA; BECKER, 2016; FIGUEIRA et al., 2005; MORAIS, 2013; ROSA NETO, 2010).

Segundo Lima (2016), as crianças compreendem e interagem com o mundo brincando, e essa prática é essencial para o desenvolvimento de suas potencialidades (física, moral, afetiva e cognitiva), assumindo características peculiares no contexto social, histórico e cultural (BICHARA, 2016; GUSSO; SCHUARTZ, 2005; MORAIS, 2013; ROSA NETO, 2002). Com isso, é possível afirmar que o brincar funciona como porta privilegiada de acesso

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399

Bairro: Aparecida

CEP: 68.040-090

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)3512-8013

Fax: (93)3512-8000

E-mail: cepuepa@outlook.com

**UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS
XII - TAPAJÓS**



Continuação do Parecer: 3.303.675

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo importante e relevante para os participantes e comunidade acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão completos e bem descritos.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Os(As) Pesquisadores(as) deverão apresentar relatórios parciais informando à este CEP sobre o andamento da pesquisa, assim como deverão apresentar um relatório final, informando os principais resultados alcançados ao final desta investigação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1286795.pdf	13/04/2019 05:02:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_revisado.pdf	13/04/2019 04:59:16	ASSIS JUNIOR CARDOSO PANTOJA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisado.pdf	13/04/2019 04:59:01	ASSIS JUNIOR CARDOSO PANTOJA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_2019_atualizado_1.pdf	13/04/2019 04:58:35	ASSIS JUNIOR CARDOSO PANTOJA	Aceito
Outros	oficio_comunidade_tinguu.pdf	19/02/2019 18:54:34	ASSIS JUNIOR CARDOSO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_oficial.pdf	19/02/2019 18:29:30	ASSIS JUNIOR CARDOSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399
 Bairro: Aparecida CEP: 68.040-090
 UF: PA Município: SANTAREM
 Telefone: (93)3512-8013 Fax: (93)3512-8000 E-mail: cepuepa@outlook.com

ANEXO 2 - MANUAL DE AVALIAÇÃO MOTORA

Descrição do exame executado para esta pesquisa.

Manual da Escala de desenvolvimento motor de rosa neto (2002)

MOTRICIDADE FINA

- 6 ANOS - LABIRINTO
- 7 ANOS - BOLINHAS DE PAPEL
- 8 ANOS - PONTA DO POLEGAR
- 9 ANOS - LANÇAMENTO COM UMA BOLA
- 10 ANOS - CÍRCULO COM O POLEGAR
- 11 ANOS - AGARRAR UMA BOLA

MOTRICIDADE GLOBAL

- 6 ANOS - CAMINHAR EM LINHA RETA
- 7 ANOS - PÉ MANCO
- 8 ANOS - SALTAR UMA ALTURA DE 40CM
- 9 ANOS - SALTAR SOBRE O AR .
- 10 ANOS - PÉ MANCO COM UMA CAIXA DE FÓSFOROS
- 11 ANOS - SALTAR SOBRE UMA CADEIRA

EQUILÍBRIO

- 6 ANOS - PÉ MANCO ESTÁTICO
- 7 ANOS - FAZER UM QUATRO
- 8 ANOS - EQUILÍBRIO DE CÓCORAS
- 9 ANOS - EQUILÍBRIO COM O TRONCO FLEXIONADO
- 10 ANOS - EQUILÍBRIO NA PONTA DOS PÉS - OLHOS FECHADOS
- 11 ANOS - PÉ MANCO ESTÁTICO - OLHOS FECHADOS

ESQUEMA CORPORAL

PROVA DE RAPIDEZ (6 a 11 ANOS)

ORGANIZAÇÃO ESPACIAL

- 6 ANOS - DIREITA / ESQUERDA - CONHECIMENTO SOBRE SI
- 7 ANOS - EXECUÇÃO DE MOVIMENTOS NA ORDEM
- 8 ANOS - DIREITA / ESQUERDA - RECONHECIMENTO SOBRE OUTRO
- 9 ANOS - REPRODUÇÃO DE MOVIMENTOS - REPRESENTAÇÃO HUMANA
- 10 ANOS - REPRODUÇÃO DE MOVIMENTOS - FIGURA HUMANA
- 11 ANOS - RECONHECIMENTO DA POSIÇÃO RELATIVA DE TRÊS OBJETOS

AVALIAÇÃO - ORGANIZAÇÃO ESPACIAL

ORGANIZAÇÃO TEMPORAL

- 6 a 11 ANOS - ESTRUTURAS TEMPORAIS / RITMO
- ETAPA 1 - ESTRUTURA ESPAÇO-TEMPORAL (REPRODUÇÃO DE SOM)
- ETAPA 2 - SIMBOLIZAÇÃO (DESENHO) DE ESTRUTURAS ESPACIAIS
- ETAPA 3 - SIMBOLIZAÇÃO DE ESTRUTURAS TEMPORAIS
- ETAPA 4 - TRANSCRIÇÃO DAS ESTRUTURAS TEMPORAIS (DITADO)

**ANEXO 3 - INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DA ESCALA DE
DESENVOLVIMENTO MOTOR DE ROSA NETO (2002) - Baseado no estudo de
Takanashi (2014)**

FICHA DE ANOTAÇÕES

Nome			Sexo	()M ()F
Data de Nascimento		Idade		
Pai ou mãe:				
Comunidade				

RESULTADOS

TESTES/ANOS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Motricidade fina										
Motricidade global										
Equilíbrio										
Esquema corporal										
Organização espacial										
Organização temporal										

OBSERVAÇÕES

Data da Realização: __/__/__
 Hora de início: __/__/__
 Hora de Término: __/__/__