



PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Estudos sobre
a Infância

Emerson Benedito Ferreira
Mario Marcos Lopes
Paulo Rogério da Silva
Marcos Antonio Gonçalves dos Santos

Organizadores



PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Estudos sobre a Infância





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES


Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevides CRB-1/5889

E26	Pesquisas em Educação: estudos sobre a infância [recurso eletrônico] / [orgs.] Emerson Benedito Ferreira... [et al.]. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023. Recurso digital. Formato: e-book Outros autores: Mario Marcos Lopes. Paulo Rogério da Silva. Marcos Antonio Gonçalves dos Santos. ISBN: 978-65-5368-223-8 1. Educação. 2. Criança. 3. Infância. I. Ferreira, Emerson Benedito. II. Lopes, Mario Marcos. III. Silva, Paulo Rogério da. IV. Santos, Marcos Antonio Gonçalves dos. 10-2023/22	CDD 370.7 CDU 37.01
-----	---	------------------------

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Infância. 370


 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-223-8.06.05.23>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 /editorabagai

 /editorabagai

 contato@editorabagai.com.br

Emerson Benedito Ferreira
Mario Marcos Lopes
Paulo Rogério da Silva
Marcos Antonio Gonçalves dos Santos
Organizadores

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO
Estudos sobre a Infância



1.ª Edição - Copyright© 2023 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa e Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Imagem da Capa</i>	Dos Autores
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPP Dr. Carlos Alberto Ferreira – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Helder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPP Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauíca Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Ratúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

PREFÁCIO

“Nós percebemos a importância de nossa voz quando somos silenciados” (Malala Yousafzai¹)

Começo agradecendo ao grupo de autoras e autores que compõe esse livro pelo generoso convite para produzir esse prefácio e a apresentação deste material tão amplo, diverso e significativo. Agradeço também à todas essas pessoas que um dia foram crianças (ou ainda são) aqui citadas: Angela Cristina Ferreira Alves, Benício Gabriel Lopes Ferreira, Danilo Augusto Reinol, Emerson Benedito Ferreira, Lidiane Maria Fávero, Lucas Gabriel Ferreira Alves, Mayra Silva dos Santos, Melissa Dellacorte Barboza, Vitor Henrique Ferreira Alves, Amanda de Jesus Oliveira, Gabriel Félix Lima e à menina Elisa Peruzzi da Silva. As imagens que compõe a capa desse livro são fotos de um tempo criança cedidas por esse grupo. Quando esse livro começou a ser finalizado, nos defrontamos com o já conhecido problema do apagamento de crianças negras e não brancas nos bancos de dados que produzem imagens para livros, artigos e publicações diversas. O fato nos causou incomodo porque, em geral, as imagens disponibilizadas nesses contextos são de crianças brancas, loiras, de uma realidade ínfima e que não representa a grande maioria das crianças às quais trazemos para nossas pesquisas. Uma parte significativa dos artigos trazidos para essa obra emitem essa preocupação: dar visibilidade às crianças não hegemônicas; essa também é uma preposição central dos estudos sociológicos da infância ou da sociologia da infância, como também tem sido chamado esse campo teórico que traz um olhar plural para a infância. As fotos de um tempo criança desse grupo convergem com essa preposição: pluralizar a infância.

A infância, como sabemos, por muito tempo, foi concebida no escopo de uma dada psicologia como uma fase do desenvolvimento humano, ou como uma etapa da vida, incompleta, sem fala, sem capacidades físicas ou

¹ Essa é uma frase clássica do livro de Malala Yousafzai, do livro “*Eu sou Malala*” que narra a história de sua família, exilada em decorrência do terrorismo no Afeganistão, e a luta pelo direito à educação das mulheres numa sociedade dominada pelo fundamentalismo religioso do Talibã.

sem experiência. Tirar a infância desse “sem lugar” foi o esforço pioneiro do campo da sociologia da infância. Podemos dizer que esse movimento nos faz olhar para crianças antes nunca retratadas, silenciadas historicamente, nos faz olhar para Gabriela (“*Gabriela: uma menina e negra*”), para Pedro (“*A Cruz de Pedro: um menino, um crime e uma cor*”), nos faz pensar a infância como experiência (*Infância e memória em Walter Benjamin*), nas relações de poder e no modo pelo qual emolduramos as crianças em uma perspectiva adulto-cêntrica (*Infâncias e corpos adestrados: algumas observações sobre “vigiar e punir”*), nos faz também pensar na criança como sujeito ativo, produtor de cultura, reconhecendo suas produções e seu protagonismo (*A “cultura infantil” na sociologia da infância*) ou nos seus processos de socialização, que não são, certamente, passivos, nem sem interações ativas com as transformações contemporâneas (*Infâncias na contemporaneidade: aspectos da socialização das crianças no contexto das tecnologias de informação e comunicação*). Essas perspectivas trazem reflexões sobre a vida das crianças que estão ao nosso redor, e sobre modos de viver suas infâncias que são sempre singulares.

O campo da educação faz uma conversa muito profícua com a sociologia da infância, sobretudo, com àquela que pensa diretamente na educação de bebês, crianças pequenininhas e pequenas, pois há conceitos basilares da sociologia da infância que infletem diretamente no modo pelo qual se pensa a educação de crianças. Por outro lado, a infância é um conceito disputado por diferentes perspectivas teóricas. Vemos essa disputa alicerçada no campo da educação e nas pesquisas que se apresentam também nessa obra. Esse livro não é só sobre a sociologia da infância, entretanto, o que vemos nele é uma ilustração da complexidade e diversidade que temos quando colocamos a infância como categoria central e em debate. Trata-se de uma obra que apresenta um espectro de pesquisas em educação, com expressões do contraditório, espessa, diversa e com contribuições valiosas para às diferentes vertentes aqui retratadas.

Vale ainda destacar que, realizar pesquisas em educação e ser professora/o nesse país tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa, não somente pela longa trajetória de precariedade das condições dadas às/os

profissionais e às/os pesquisadoras(es) da educação, mas, sobretudo, pelo fato de que, as/os estes se tornaram alvos de ataques de algumas vertentes políticas que se fortaleceram nos últimos anos. Tentaram nos silenciar, mas como diz Malala, mencionada na epígrafe desse prefácio, *“Nós percebemos a importância de nossa voz quando somos silenciados”*. Nesse interstício, fortalecer àqueles que estão na linha de frente, nas salas de aulas ou nos bastidores das pesquisas acadêmicas com instrumentos formativos como esse livro é também um ato político. Nessa obra, apresenta-se 17 capítulos com temas muito variados que vão, do enredo teórico às práticas e metodologias, dos fundamentos e conceitos às pesquisas com estudos de casos empíricos, das denúncias aos direitos das crianças, das críticas à psicologia aos testes dessa mesma natureza. É o cenário diverso e complexo que ilustra essa atmosfera teórica das pesquisas em educação com enfoque nas crianças e infância(s) que possibilita reflexões e diálogos diretos com quem atua e pesquisa educação. Finalizo com esse prefácio com esse convite à leitura dos capítulos que apresento a seguir.

APRESENTAÇÃO

O livro é inaugurado com o capítulo escrito por Emerson Benedito Ferreira, chamado *“Gabriela: uma menina e negra”*; nele emerge a vida dessa menina, Gabriela, de nove anos de idade, violentada em meados do século XIX por um funcionário público influente. Gabriela, apenas Gabriela, sem sobrenome, é registrada na condição de ‘menor’ nos arquivos da caixa 28 (A) do APHRP - Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto, abertos nessa pesquisa de base documental e arqueogenealógica que visibiliza a condição de ser menina e negra às vésperas da abolição da escravatura e da mudança de regime da Monarquia para a República. Nas narrativas desse inquérito observa-se o aspecto produtivo e paradoxal do poder por meio do qual a menina e negra tem sua vida sublinhada, ao mesmo tempo em que, engolida por àqueles que objetificaram e desumanizaram sua existência.

“Infância e memória em Walter Benjamin” é o artigo trazido por Paulo Rogério Silva. O texto chama nossa atenção por sugerir que possa estar, em Benjamin, uma possível gênese do campo da Sociologia da Infância, sem, contudo, desconsiderar os autores e perspectivas já consolidadas como pioneiras nesse campo. Duas dimensões centrais são trabalhadas nesse artigo, como sugere o título: a infância e a memória. Do ponto de vista da infância são trazidos inúmeros elementos que pronunciam uma criança ativa, protagonista, produtora de cultura e uma dimensão particular da experiência, que é em si, o que define a infância em Benjamin. Do ponto de vista da memória, o texto apresenta como, ao escrever sobre fatos, emoções, personagens e objetos que povoaram a infância de Benjamin, o autor também atualiza, para além de sua experiência particular do passado, a memória de uma infância universal, não como uma dimensão hegemônica ou idealizada de infância, mas na perspectiva de que, é na memória que “infância” e “vida adulta” se conectam, ressignificando o presente e se reconciliando com o passado. Para além dessas dimensões, o artigo ainda nos convida a refletir como essas reflexões incidem sobre as práticas na educação infantil.

O terceiro texto dessa obra *“Infâncias e corpos adestrados: algumas observações sobre vigiar e punir”* de Ana Paula Peruzzi e Paulo Rogério Silva, revista esse clássico de Michel Foucault, apresentando

a obra a partir dos seguintes aspectos centrais: a genealogia do poder, no intuito de apresentar como estas relações foram exercidas ao longo da história até a chegada ao seu status vigente; a maneira como a disciplina manifesta as formas de poder, a saber, pelas técnicas da distribuição espacial e controle temporal; e por fim, os recursos disciplinares que possibilitam o adestramento do indivíduo e o uso das técnicas disciplinares. Para além de esmiuçar Foucault, uma tarefa um tanto complexa, o texto ainda nos convida a pensar como essas relações produzem práticas disciplinares sobre as crianças nas escolas de educação infantil.

O capítulo intitulado ***“A cultura infantil na sociologia da infância”*** de Giovana Alonso Botega e Andrea Moruzzi, é uma imersão no debate acerca desse conceito, cultura infantil, inicialmente cunhado por Florestan Fernandes, mas absorvido de diferentes maneiras pelas pesquisas em ciências humanas e sobretudo, na educação. O texto se inspira em Michel Foucault para realizar uma genealogia do conceito e suas variantes, como “culturas infantis” e “culturas da infância, concluindo que se trata de um conceito polissêmico e em disputa no campo da Sociologia da Infância e da Educação Infantil, de modo a interpelar sobre as produções culturais das crianças, para as crianças e pelas as crianças. O artigo é um convite ao aprofundamento teórico desse conceito usualmente utilizado pelas profissionais que atuam na educação infantil, contribuindo, portanto, para seu adensamento nas práticas pedagógicas.

O capítulo ***“Sociologia da infância e Bullying escolar: mapeamento das produções de 2014 a 2018”*** de Jéssica Naiara Vieira Pires Granato, Emerson Benedito Ferreira, Mario Marcos Lopes e Paulo Rogério da Silva, apresenta uma revisão bibliográfica que procura compreender a maneira pela qual o debate sobre bullying se apresenta no campo da sociologia da infância, tendo um recorte temporal de publicações de 2014 a 2018. O texto pontua o debate sobre violência contra crianças no ambiente escolar e mapeia o conjunto de publicações encontradas dentro desse escopo. Nos alerta sobre a necessidade da escola pensar formas de combater as violências, mesmo as mais veladas, a partir de práticas, projetos e recursos mais efetivos.

“Infância na contemporaneidade: aspectos da socialização das crianças no contexto das tecnologias de informação e

comunicação” de Marcos Antonio Gonçalves dos Santos, faz uma análise sobre os aspectos da socialização da criança no cenário contemporâneo de uso massivo e expressivo das tecnologias de informação e comunicação pelas crianças de diferentes idades. O debate apresentado se fundamenta na revisão bibliográfica do tema, considerando produções de 2000 a 2018 e identifica: existem produções científicas preocupadas com os impactos da TIC no processo de socialização das crianças; o conceito de socialização ainda é utilizado tanto na forma que fora concebida por Durkheim como com ressignificações; o conceito de sociabilidade às vezes é utilizado como sinônimo; não obstante, esse conceito vem sendo utilizado como uma alternativa à concepção durkheimiana de socialização. O texto contribui para o campo da sociologia da infância, cuja temática da socialização da criança se constitui como um de seus alicerces, bem como, apresenta reflexões sobre essa temática tão atual da presença das tecnologias na vida das crianças.

“Criança e infância negra nas escritas de Alice Dayrell Caldeira Brant” de Emerson Benedito Ferreira e Danilo Augusto Reinol, analisa as escritas produzidas por Helena Morley (Alice Dayrell Caldeira Brant) na obra intitulada “Minha vida de menina”. O texto explicita, por meio desses registros escritos em diários, a maneira pela qual a autora retratava a figura do negro, e em especial, da criança negra, no final do século XIX. Trata-se de um estudo cartográfico que busca dar notoriedade aos discursos ideados sobre a população negra naquela sociedade em plena transformação social pelo fim da escravidão, proclamação da república e de fluxos migratórios.

O capítulo **“Experiências e práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais na educação infantil**” de Lajara Janaina Lopes Corrêa e Vera Lúcia Luiz, aborda ações desenvolvidas numa sala de referência de educação infantil do agrupamento III do Centro de Educação Infantil (CEI Margarida Maria Alves) da cidade de Campinas, SP, através do projeto identidade que trabalha as relações étnico-raciais na educação infantil. O projeto foi desenvolvido em cinco etapas e faz parte da pesquisa de doutorado intitulada *“Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas”*. As ações tiveram como objetivo desconstruir e reconstruir um novo caminho a ser seguido por nós educadores na implementação efetiva da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Trata-se de um texto que dialoga diretamente com as práticas docentes antirracistas, procurando dar exemplos, trazendo reflexões, problematizando e apresentando soluções para projetos nessa perspectiva.

“A Cruz de Pedro: um menino, um crime e uma cor” de Emerson Benedito Ferreira e Danilo Augusto Reinol, revela o crime cometido contra o menino Pedro, estrangulado e dependurado na copa de uma árvore nos arredores da Vila de Ribeirão Preto, no dia 29 de junho de 1885. Não obstante a barbárie, o crime nunca foi noticiado e nem julgado. Com inspiração em uma metodologia foucaultiana, esse trabalho nos provoca procurando responder: a notícia não foi dada e a justiça não foi feita pela insignificância social de Pedro e pela imparidade do próprio crime? Trata-se de mais um texto impactante que nos revela o racismo estrutural presente em nossa sociedade.

O capítulo ***“Cultura indígena e uma forma outra de ser criança”*** de Lucas Gabriel Ferreira Alves e Emerson Benedito Ferreira, problematiza a visão moderna e ocidental de infância dando visibilidade a outras concepções a partir da ótica de quatro comunidades indígenas, apresentadas na visão da pesquisadora Clarice Cohn, de Daniel Mundukuru, Ailton Krenak, Loretta Emiri, Maria Edna Brito, dentre outros. Trata-se um texto que traz contribuições para refletirmos sobre os estudos da infância e sobre a história e cultura indígena avalizada na Lei 11.645/08.

O texto ***“Sociedade de consumidores: o consumismo dos pequenos compradores observado na escola”*** de Melissa Dellacorte Barboza, problematiza a presença do consumismo na vida das crianças, procurando conhecer, aprofundar, reconhecer e apontar as eventuais mudanças de comportamento infantil como sendo o produto das transformações sociais e culturais fomentadas pelas práticas de consumismo, impulsionadas pelo sistema capitalista. Aprofunda-se nos conceitos - consumo, consumismo e capitalismo – e analisa como os apelos consumistas refletem em crianças e adolescentes, na padronização de seus comportamentos, afetando seus gostos e desejos de consumo, chegando às escolas e refletindo sobre coisas básicas de suas vidas escolares, tais como, suas vestimentas, materiais escolares, seus

brinquedos, etc. O artigo traz essa temática complexa do consumismo nos dias atuais e nos faz refletir e analisar sobre como as mídias digitais da atualidade, em especial, a televisão e a internet, contribuem para a promoção de apelos publicitários para o consumismo e como estas mídias, mais acessíveis, afetam as práticas cotidianas e a percepção e a vida de crianças e adolescentes.

O capítulo ***“A contribuição do método montessoriano para a autonomia da criança”*** escrito por Francisca Keliane Gonçalves e Dalva de Araujo Menezes, procura apresentar como funciona tal método para a colaboração do desenvolvimento da autonomia da criança a partir de Montessori. O texto realiza uma pesquisa bibliográfica e qualitativa procurando responder à questão: O que discursam os artigos em Plataforma Digital sobre o Método Montessoriano a partir da compreensão de sua aplicação na construção da autonomia da criança? A pesquisa traz como resultado que a educação Montessoriana colabora com as habilidades cognitivas, sociais, psicológicas, culturais, emocionais, dentre outras e que seu método estima pela autoeducação, dando à criança a liberdade de escolher o que quer aprender em cada momento, sem, contudo, ser um método espontaneísta que desvalorize a ação docente. O texto mobiliza um olhar mais contemporâneo sobre essa autora já tão reconhecida entre os pesquisadores da infância e da educação infantil.

“O lúdico como mecanismo facilitador de aprendizagem e ferramenta inclusiva no desenvolvimento infantil”, de Danilo Augusto Reinol, Mario Marcos Lopes, Emerson Benedito Ferreira e Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda, aborda a importância do lúdico no ambiente escolar, com o objetivo de ilustrar o papel do jogo como um recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo-o como um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social, sobretudo para crianças. O texto retoma algo já bastante reconhecido no campo que é a importância das atividades lúdicas sob esses aspectos desenvolvimentistas e salienta a importância delas na rotina do educador, pois podem auxiliar na elaboração de conceitos, na tomada de decisões, reforçar conteúdos, promover a sociabilidade entre as crianças, despertar a criatividade, a imaginação, o raciocínio lógico, a fantasia, a cooperação, a oralidade, a autoestima, a autonomia e o respeito de maneira agradável e atraente, podendo estabelecer entre elas uma relação de aprendizagem mútua.

“Educação infantil e expansão escolar: mapeamento de matrículas em municípios do estado do Piauí” de Mônica Souza da Silva, Maria de Jesus Rodrigues Duarte e Emerson Benedito Ferreira, problematiza o crescimento das matrículas de crianças no âmbito da Educação Infantil no Estado do Piauí, bem como, o número de instituições que ofertam vagas nessa etapa da educação. O estudo é de cunho documental e qualitativo e se embasa nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e da Meta 01 do Plano Nacional de Educação – PNE. Apoia-se nos estudos feitos por teóricos como Ariès, Kuhlmann Jr., Nunes, Corsino e Didonet, além do respaldo no estudo recente sobre o direito à educação de crianças entre 0 a 5 anos de idade no Piauí, de SÁ, dentre outros. Os resultados gerais dessas análises refletem uma diminuição no número de matrículas, bem como, o número de instituições em alguns municípios piauienses, principalmente na capital do Estado. No que diz respeito ao cumprimento da Meta 01, a investigação apresenta variantes entre creches e pré-escolas. O texto é interessante na medida em que traz à tona a realidade de Piauí e confronta com dados sobre vagas, matrículas e realidades de atendimentos em creches e pré-escolas, nos provocando a refletir sobre o como direito à educação infantil é ainda tão precariamente garantido em nosso país.

“Infância, direito e bullying no Brasil” de Fernando Frachone Neves, se propõem a realizar um exame substancial do tipo de violência escolar que vem se disseminando no mundo, especialmente nos últimos anos, a qual tem sido denominada bullying. São adensados nesse texto o conceito, a descrição dos comportamentos emoldurados, suas classificações e os papéis sociais envolvidos, bem como, à instituição do programa de combate ao bullying (Lei 13.185/2015). Analisa ainda, a história do enfrentamento da problemática do ponto de vista do ente social “escola”, bem como, a perspectiva da judicialização da conduta do infrator. O texto contribui conceitualmente e historicamente com a temática, destacando a necessidade de se cumprir a Lei antibullying e ampliar o debate socialmente de forma a educar a sociedade contra essas práticas delitosas.

“A participação atuante das crianças na constituição de projetos educacionais: um estudo de caso no centro edu-

cacional infantil municipal da cidade de poços de caldas / mg” de Marcelle Santos Móras, traz um estudo de caso por meio do qual se destaca maneiras possíveis de crianças participarem na construção de projetos educacionais. Pauta-se no Projeto Andorinha, realizado em um centro de educação infantil municipal da cidade de Poços de Caldas/ MG, o qual se trata de uma pesquisa-ação, com metodologias participativas e ativas, com observações e entrevistas dirigidas, que promove diálogos com/ entre crianças de 3 a 5 anos para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem. O artigo é interessante na medida em que se problematiza os direitos das crianças à participação e à sua cidadania, bem como, torna ilustrativa uma experiência de participação de crianças pequenas.

“Instrumentos utilizados na avaliação de funções executivas em crianças e adolescentes no âmbito nacional: revisão de escopo”, é o último capítulo desse livro, escrito por Iarla Jeyce Pereira de Brito, Paloma Cavalcante Bezerra de Medeiros, Ricardo Neves Couto e Ramnés Silva e Araújo. O artigo traz uma discussão enredada no campo da psicologia, mapeando a literatura acerca dos instrumentos utilizados na avaliação de Funções Executivas em crianças e adolescentes no contexto nacional. A questão e os principais elementos da busca deste estudo foram elaborados a partir da estratégia PCC (População, Conceito e Contexto). O protocolo seguiu as recomendações preconizadas pela Cochrane (*Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*) e pela diretriz do Joanna Briggs Institute, Reviewers Manual 2020. A amostra final da revisão é composta de oito artigos, que apresentam os tipos de evidências que podem subsidiar a prática sobre o assunto específico, possibilitando a criação de protocolos e outras tecnologias para orientar a prática. De maneira direcionada, tem-se que as FE afetam o desempenho da criança e do adolescente na escola de duas formas: possibilitando o desenvolvimento e o uso dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem escolar e possibilitando às crianças e adolescentes atentar às regras escolares e aprender em contextos sociais variados. O artigo é interessante por trazer à tona uma abordagem que tem aplicabilidades distintas das demais discussões, apresentando ao campo da educação especificidades da pesquisa sobre crianças no campo da psicologia.

Boa leitura à todes!

Andrea Moruzzi

SUMÁRIO

GABRIELA: UMA MENINA E NEGRA	17
GABRIELA: A GIRL AND BLACK	17
Emerson Benedito Ferreira	
INFÂNCIA E MEMÓRIA EM WALTER BENJAMIN	43
CHILDHOOD AND MEMORY IN WALTER BENJAMIN	43
Paulo Rogério Silva	
INFÂNCIAS E CORPOS ADESTRADOS: ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE “VIGIAR E PUNIR”	67
CHILDHOOD AND TRAINED BODIES: SOME OBSERVATIONS ON “DISCOVERING AND PUNISHING”	67
Ana Paula Peruzzi Paulo Rogério Silva	
A “CULTURA INFANTIL” NA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	91
THE “CHILDREN’S CULTURE” IN THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD.....	91
Giovana Alonso Botega Andrea Braga Moruzzi	
SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E BULLYING ESCOLAR: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES DE 2014 A 2018	115
SOCIOLOGY OF CHILDHOOD AND SCHOOL BULLYING: MAPPING PRODUCTIONS FROM 2014 TO 2018	115
Jéssica Naiara Vieira Pires Granato Emerson Benedito Ferreira Mario Marcos Lopes Paulo Rogério da Silva	
INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE: ASPECTOS DA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	141
CONTEMPORARY CHILDHOOD: ASPECTS OF CHILDREN’S SOCIALIZATION IN THE CONTEXT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	141
Marcos Antonio Gonçalves dos Santos	
CRIANÇA E INFÂNCIA NEGRA NAS ESCRITAS DE ALICE DAYRELL CALDEIRA BRANT (HELENA MORLEY)	163
BLACK CHILDREN AND CHILDHOOD IN THE WRITINGS OF ALICE DAYRELL CALDEIRA BRANT (HELENA MORLEY)	163
Emerson Benedito Ferreira Danilo Augusto Reinol	
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	179
EXPERIENCES AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION	179
Lajara Janaina Lopes Corrêa Vera Lúcia Luiz	
A CRUZ DE PEDRO: UM MENINO, UM CRIME, UMA COR	197
THE CROSS OF PETER: A BOY, A CRIME, A COLOR	197
Emerson Benedito Ferreira Danilo Augusto Reinol	

CULTURA INDÍGENA E UMA FORMA OUTRA DE SER CRIANÇA	215
INDIGENOUS CULTURE AND ANOTHER WAY OF BEING A CHILD	215
Lucas Gabriel Ferreira Alves Emerson Benedito Ferreira	
SOCIEDADE DE CONSUMIDORES: O CONSUMISMO DOS PEQUENOS	
COMPRADORES OBSERVADO NA ESCOLA	239
CONSUMER SOCIETY: THE CONSUMPTION OF SMALL BUYERS OBSERVED AT SCHOOL.....	239
Melissa Dellacorte Barboza	
A CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO MONTESSORIANO PARA A AUTONOMIA	
DA CRIANÇA	267
THE CONTRIBUTION OF THE MONTESSORI METHOD TO THE CHILD'S AUTONOMY.....	267
Francisca Keliane Gonçalves Dalva de Araujo Menezes	
O LÚDICO COMO MECANISMO FACILITADOR DE APRENDIZAGEM E	
FERRAMENTA INCLUSIVA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	289
PLAYING AS A MECHANISM TO FACILITATE LEARNING AND AN INCLUSIVE TOOL IN	
CHILDHOOD DEVELOPMENT.....	289
Danilo Augusto Reinol Mario Marcos Lopes Emerson Benedito Ferreira	
Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda	
EDUCAÇÃO INFANTIL E EXPANSÃO ESCOLAR: MAPEAMENTO DE MATRÍCULAS	
EM MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PIAUÍ.....	309
EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND SCHOOL EXPANSION: MAPPING	
ENROLLMENTS IN MUNICIPALITIES IN THE STATE OF PIAUÍ	309
Mônica Souza da Silva Maria de Jesus Rodrigues Duarte Emerson Benedito Ferreira	
INFÂNCIA, DIREITO E BULLYING NO BRASIL.....	335
CHILDHOOD, LAW AND BULLYING IN BRAZIL	335
Fernando Frachone Neves	
A PARTICIPAÇÃO ATUANTE DAS CRIANÇAS NA CONSTITUIÇÃO DE PROJETOS	
EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO EDUCACIONAL INFANTIL	
MUNICIPAL DA CIDADE DE POÇOS DE CALDAS / MG	357
THE ACTIVE PARTICIPATION OF CHILDREN IN THE CONSTITUTION OF	
EDUCATIONAL PROJECTS: A CASE STUDY IN THE MUNICIPAL CHILDREN'S	
EDUCATIONAL CENTER IN THE CITY OF POÇOS DE CALDAS / MG	357
Marcelle Santos Móras	
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DE FUNÇÕES EXECUTIVAS EM	
CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO ÂMBITO NACIONAL: REVISÃO DE ESCOPO ...	373
INSTRUMENTS USED IN THE ASSESSMENT OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN CHILDREN	
AND ADOLESCENTS AT THE NATIONAL SCOPE: SCOPE REVIEW	373
Iarla Jeyce Pereira de Brito Paloma Cavalcante Bezerra de Medeiros	
Ricardo Neves Couto Ramnsés Silva e Araújo	
SOBRE OS ORGANIZADORES	390
SOBRE OS AUTORES	391
ÍNDICE REMISSIVO.....	395

GABRIELA: UMA MENINA E NEGRA²

GABRIELA: A GIRL AND BLACK

Emerson Benedito Ferreira

...o vazio, o vazio, o nada, o apenas dito se tornaram para mim lugares em que se pudesse estudar o homem e a mulher em seus esboços, suas raivas e seus fracassos. O que excede, quebra ou desloca a normalidade formava espaços sobre os quais inclinar o olhar, de onde contar a história na raiz calcinada do sentido... (Arlete Farge).

O Arquivo

Gabriela foi uma vida infantil encontrada em um arquivo³ na cidade de Ribeirão Preto. Foi, como muitas outras, uma vida registrada na tenra idade, em curto espaço e em apenas algumas folhas. Possuía nove anos, era menina e negra.

O registro; - um Inquérito Policial, datado de 1888⁴ que possuía toda sorte de detalhes desde pronúncias antigas até menções de leis raramente vistas. Era percurso jurídico de autoridades, de policiais, de testemunhas, de médicos legistas no nascedouro da medicina legal, e ainda, o prontuário com as palavras da criança.

Gabriela, no instrumento, por vezes foi chamada de “menor”. O termo, naquele final de século era depreciativo e conferido a crianças de classes episódicas⁵. Usando de uma terminologia foucaultiana, pode-se ponderar que Gabriela era, no seu tempo, uma criança infame⁶. Gabriela,

² Texto com modificações proveniente de minha Dissertação de Mestrado intitulada “Crianças infames: fragmentos de vidas no Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto” defendida junto à Universidade Federal de São Carlos em 2014.

³ Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto. Caixa 28 (A) de Processos Antigos.

⁴ Inquérito Policial n. 94 de 1888.

⁵ Neste sentido, conferir Londonô, 1996.

⁶ Termo usado na obra “A Vida dos Homens Infames (2003)”. Em poucas palavras, uma pessoa sem fama.

naquelas linhas e naqueles parágrafos somente ganharia luz por seu encontro com o poder⁷. Uma luz com curto feixe e em breve instante e que, não obstante, acabaria por iluminá-la⁸ e nominá-la. Produziria fala aos pedaços, em outra gramática, com poucas linhas, mas suficiente para ganhar forma na experiência cotidiana e social de seu tempo.

Farge diria que “o arquivo fala dela [Gabriela] e a faz falar”. E Farge diria mais: “O arquivo é excesso de sentido quando aquele que o lê sente a beleza, o assombro e um certo abalo emocional. Esse lugar é secreto, diferente para cada um, porém, em todo itinerário ocorrem encontros que facilitam o acesso a ele e, sobretudo, à sua expressão” (2009, p. 36-37).

Gabriela e o arquivo: - um bom encontro -, apesar do minúsculo fragmento de registro. Registro com relatos de curtos acontecimentos, com incidentes costumeiros e com “fragmentos de vida, disputas em retalhos expostas ali desordenadamente, refletindo ao mesmo tempo o desafio e a miséria humana” (FARGE, 2009, p. 80). E este minúsculo fragmento de registro e de vida retratou que Gabriela foi miseravelmente deflorada. Deflorada em seu corpo e em seus direitos.

E é com habitualidade, neste espaço de tempo e de raciocínio, que a importância do arquivo se avoluma. O arquivo em seu sentido mais amplo. Aquele que desvela o “jogo de regras”, que em certo momento histórico determina “o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e de coisas” (REVEL, 2005, p. 18). Aquele que faz falar novamente aquilo que já foi falado, que expõe “o falar do outro, premiado entre relações de poder e ele mesmo, relações às quais ele se submete, mas que também concretiza ao verbalizá-las” (FARGE, 2009, p. 35).

E o arquivo é em última análise:

⁷ “[...] poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e as marcou com suas garras, foi ele que suscitou as poucas palavras que disso nos restam [...] FOUCAULT, 2003, p. 207).

⁸ “Para que alguma coisa delas chegue até nós, foi preciso, no entanto que um feixe de luz, ao menos por um instante, viesse a iluminá-las. Luz que vem de outro lugar” (FOUCAULT, 2003, p. 207).

A lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas. [...] A análise do arquivo comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que, fora de nós, nos delimita. A descrição do arquivo desenvolve suas possibilidades (e o controle de suas possibilidades) a partir dos discursos que começam a deixar justamente de ser os nossos; seu limiar de existência é instaurado pelo corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva; começa com o exterior da nossa própria linguagem; seu lugar é o afastamento de nossas próprias práticas discursivas (FOUCAULT, 2008, p. 147-148).

Gabriela: vida potente que lutou por seus direitos e por sua existência. Uma vida não linear, mas com atalho. Uma vida tortuosa, mas não submissa. Vida resistente que diferiu de outras. Vida que, embora próxima pelo local físico do registro, é existência diferente da atualidade. - Gabriela: uma menina e negra.

Em termos finais, se procuramos diferenças dentro da própria diferença, devemos fazê-lo aproximando a lupa, explorando a micro-história, jogando luz nas vidas que foram vividas e que estão arquivadas. E para surtir o efeito desejado, esta investigação pela narrativa dos sem-fama

deve necessariamente ser vista de baixo (SHARPE, 1992). E para a busca desse discurso que deixou de ser ‘o nosso’, dessa pequena vida potente, dessa existência que resistiu e dessa infância sem fama, foi necessária uma investigação arqueogenealógica em seus dois movimentos, “um de caráter arquivístico”, considerando o que estamos deixando de ser, e outro, que visualiza “o que ainda viríamos a ser, uma forma de devir não programado, dissolvido numa multiplicidade de histórias heterogêneas” (CARVALHO, 1994, p. 41). Com esta busca pelos arquivos e por registros antigos tenta-se atingir o presente. Este procedimento Michel Foucault denominaria de “Ontologia Histórica do Presente”.

O fragmento de vida de Gabriela finalmente poderá ser publicizado e dizibilizado. Transformará murmúrios e ruídos em espaços dizíveis. Será veículo para uma construção da história da criança negra, para um debate jurídico social da infância e do racismo e contribuirá, sobretudo para com a história da resistência do negro no Brasil.

A Caixa 28⁹, o Inquérito e Gabriela

E suas crianças serão machucadas perante seus olhos:
suas casas serão saqueadas, e suas mulheres forçadas
(Esaías, XIII, 16).

Gabriela teria sua passagem registrada em laudos de um Inquérito no ano de 1888. Às vésperas da abolição da escravatura e da mudança de regime da Monarquia para a República, esta menina teria sua vida sublinhada na história pelo simples fato de ter batido às portas do Sistema de Justiça. Poder que registra “pobres espíritos perdidos pelos caminhos desconhecidos” (FOUCAULT, 2003, p. 210) que tem um discurso que atravessa vidas, que faz com que vidas se evidenciem em um mero discurso verbal que acaba por fazer de infelizes, “seres quase fictícios”, sobreviverem por meio de algumas “palavras que falam deles ou que eles próprios pronunciaram (FOUCAULT, 2003, p. 209)”.

⁹ O Registro foi encontrado na Caixa 28 (A) de Processos Antigos do APHRP.

Eis aqui características de vidas breves, eis a vida da menina Gabriela.

Consta do referido Inquérito que, em 12 de janeiro de 1888, o Delegado Benedicto de Carvalho instauraria um procedimento policial por meio de Portaria por receber a seguinte notícia de um crime de defloração¹⁰:

Tendo chegado ao meu conhecimento que a menor Gabriela, filha da liberta Rosinha foi deflorada ontem, digo, há dias nesta Vila, ordeno ao escrivão que intime aos Doutores Maurício de Frontim e Luiz Antônio de Barbosa Nogueira para procederem a exame na mesma menor hoje às 3 horas da tarde na sala na Sala das Audiências. O que cumpra (fls. 14 do Inquérito Policial)¹¹.

E então, no horário estabelecido, encontraram-se na referida sala o Delegado, o Escrivão, os Médicos Peritos intimados para o Exame de Corpo de Delito¹², duas testemunhas, e dentre eles, Gabriela. Após juramento oficial dos Peritos¹³, eles passaram a examinar os quesitos, que neste caso, versavam sobre: 1- se houve defloração; 2- qual o meio empregado; 3- se houve cópula carnal; 4- se houve violência para fim libidinoso; 5- (ilegível); 6- há quanto tempo; 7- qual o valor da denúncia. Em seguida, os Peritos¹⁴ deram início aos exames e declararam o que segue:

¹⁰ Para Caldas Aulete (2004, p. 232), deflorar seria ‘fazer (mulher virgem) perder a virgindade. É importante salientar que o Código vigente à época dos fatos (Código Criminal de 1830) não distinguia o defloração do estupro. No artigo 219, o legislador estabelecia sobre “Deflorar mulher virgem, menor de dezessete anos” e nos artigos subsequentes (art. 220): “Se o que cometer o estupro tiver em seu poder ou guarda a deflorada” (art. 221) “Se o estupro for cometido por parente da deflorada em grau, que não admita dispensa para casamento”. Assim, nos parece que era nitidamente aplicável a terminologia “estupro” à situações que envolviam violência e confiança, e portanto os dispositivos ficavam sempre a cargo da autoridade judiciária para a correta tipificação.

¹¹ Ao longo de todo o texto onde existem transcrições de documentos de época, os mesmos serão transcritos respeitando-se a pontuação e a gramática originais. Porém, para facilitar a compreensão das passagens dos textos oitocentistas pelo leitor, excetuando a personalidade dos nomes, optou-se por atualizar a ortografia das palavras.

¹² Neste sentido: “Quando a infração deixar vestígios, será indispensável o exame de corpo de delito (...)” (artigo 158 do Código de Processo Penal; (JESUS, 1989, p. 126).

¹³ Neste caso em específico, os médicos juraram “aos Santos Evangelhos de bem e fielmente desempenharem sua missão declarando com verdade o que descobrirem e encontrarem (...)” (fls. 15 do referido Inquérito Policial).

¹⁴ Peritos segundo Genival Veloso de França e Damásio E. de Jesus são “pessoas qualificadas e experientes em certos assuntos a quem incumbe a tarefa de esclarecer um fato de interesse da Justiça, quando solicitadas” e terão um “prazo de 5 dias prorrogável razoavelmente” (FRANÇA, 1991, p. 7), “para concluírem o laudo se não puderem formar logo o juízo do acontecido” (JESUS, 1989, p. 128).

A paciente que é uma menor de oito a nove anos mais ou menos, de cor fula, de constituição fraca, foi por nos colocada com as pernas em flexão e afastadas, feito o qual desviamos os grandes e os pequenos lábios e verificamos vestígios unicamente da membrana hímica no orifício de entrada do canal vaginal deixando ver que a mesma havia sido despedaçada e introduzimos com toda a facilidade sem encontrarmos resistência o dedo mínimo no canal vaginal e depois todo o dedo indicador. Não existe equimoses nem escoriações na vulva, já em parte alguma outra do corpo da paciente. Tais são as declarações únicas que temos a fazer e passamos a responder os quesitos pela forma seguinte: Ao 1º quesito: **sim houve defloramento**; ao 2º provavelmente um membro viril; 3º, não podemos responder pela deficiência ou ante a carência dos sinais próprios para chegarmos à conclusão neste sentido, ao 4º não; 5º, prejudicado; 6º, mais de 10 dias; 7º, inestimável (fls. 15-16 do Inquérito Policial- grifamos).

Imediatamente após o exame, a Autoridade Policial dá procedência ao auto de Corpo de Delito e pede que se convoque Gabriela para uma oitiva, bem como, pede que se oficiem testemunhas a serem ouvidas sobre a denúncia. Ato contínuo determina também a oitiva da mãe de Gabriela para ser ouvida no dia 14 de janeiro.

Assim, Gabriela compareceu perante o Delegado Benedicto de Carvalho, na Câmara Municipal de Ribeirão Preto (local este que servia como delegacia e sala de audiências) em 12 de janeiro de 1888, e assim ficou registrado:

Presente a menor de nome Gabriela, pelo Delegado de Polícia Benedicto de Carvalho, foram feitas as seguintes perguntas:

Perguntado: qual o seu nome, idade, estado, filiação, naturalidade, profissão: **Respondeu:** chamar-se Gabriela ignora-se a idade, solteira, filha da liberta Roza, natural do Bananal, profissão não tem.

Perguntado: como se deu o fato do auto de Corpo de Delito de folhas;

Respondeu: que há dias indo a mandado de sua mãe Rosa, que mora na casa de Maria Estrella na rua de baixo, na outra rua, de frente da fulana Mariquinha a casa de Leopoldo buscar ovos, quando lá chegou, este mandou ela respondente entrar no seu quarto de dormir, lá chegando agarrou-a e deitou-a na cama, que era um caixão em cima de uma esteira depois de que suspendeu a sua roupa e apesar dela paciente gritar, impedindo os seus gritos **encosta a pistola dele**¹⁵, ela ficou debaixo do corpo dele, depois do que ela paciente levantando viu que estava ensanguentada e foi para casa onde contou o fato a sua mãe e a Maria Estrella (fls. 17 do Inquérito Policial, grifo nosso).

Após a oitiva de Gabriela, as autoridades determinam a oitiva das testemunhas. Em 14 de janeiro de 1888, juntam-se ao Escrivão e ao Delegado de Polícia o Promotor Público Antônio Gregório do Nascimento Godoy para a oitiva da testemunha Maria Augusta, conhecida como Estrella, a mesma que Gabriela cita em seu depoimento. A testemunha em questão era solteira, costureira, analfabeta, possuía 23 anos de idade na época dos fatos e era natural de Minas Gerais. Interrogada na forma da lei, Estrella assim relatou o que sabia sobre os fatos:

Testemunha jurada aos Santos Evangelhos, em um livro valeu em por a sua mão direita prometeu dizer a verdade ao que soubesse e lhe fosse perguntado, sendo inquirida sobre o auto de Corpo de Delito de folhas, respondeu que: ...A um mês mais ou menos, ao levantar-se as dez horas, Rozinha mãe da ofendida moradora com ela depoente disse-lhe que Leopoldo escrivão dissera a Rozinha que mandasse sua filha à casa dele Leopoldo a fim de trazer uns objetos para ela de presente e que com efeito tendo

¹⁵ Boris Fausto salienta que “a associação entre sexualidade, temor e sujeira, um dos pilares da educação infantil ‘à moda antiga’, surge nos processos em que as ofendidas são crianças ou há depoimentos infantis” (1984, p. 184).

ela mandado sua filha que trouxe-lhe o que tendo ela de repente ainda quando se achava deitada ouvido Rozinha sorrir sua filha perguntou-lhe porque assim procedia, respondendo-lhe que a toa, e que só a pouco dias é que Rozinha contou-lhe que naquele dia, tendo Leopoldo avistado na rua sua filha chamou-a para conduzir os mencionados objetos, e esta chegando em casa dela depoente com os objetos que eram ovos a mãe viu que a menor estava com sangue no vestido e examinando em seguida soube que Leopoldo é quem tinha nesse mesmo dia feito sangrar sua menor, disse mais ela depoente que a mãe da menor não lhe contou de que lugar era esse sangue. Respondeu mais por lhe ser perguntado que segundo diz a mãe, a menor tem nove anos de idade. Respondeu mais que antes desse ovos nem um presente recebeu de Leopoldo, responde que tem visto Leopoldo ir a sua casa e ali falar com Rozinha e José de Tal que é amasiado com Rozinha que disse depois que Leopoldo recomendara para que ela Rozinha dissesse bem como José de tal que foi doutor Ezequiel quem fez mal a sua filha, e que tão bem veio este doutor falar com Rozinha e José de tal que dissesse a mesma coisa sobre o Leopoldo e que não assistiu nenhuma dessas conversações porque estava doente e deitada. (fls. 18-19 do Inquérito Policial).

Como nada foi perguntado pelo representante do Ministério Público, a autoridade dispensou Estrella e convocou a segunda testemunha para interrogatório. Tratava-se de Roza Maria da Conceição, chamada de Rozinha. Natural da província de São Paulo possuía 28 anos à época dos fatos. Era analfabeta, negra, solteira, liberta, exercia a profissão de lavadeira na cidade e era mãe de Gabriela.

Compromissada na forma da lei, Rozinha expôs desta maneira os acontecimentos:

Disse ser mãe de Gabriela e sendo inquirida sobre o auto de Corpo de Delito de folhas, respondeu que a um mês mais ou menos Leopoldo cujo sobrenome não

sabe, porém sabe que foi advogado, quando ela depoente passava em frente a casa dele que é na rua em que está a cadeia, ele chamou-a e disse-lhe que mandasse a filha dela na casa dele para ele mandar uns ovos a Estrella, ela depoente chegando em casa e imediatamente mandou a filha como tinha prometido. Decorrido meia hora mais ou menos, a sua filha Gabriela chegou em casa dela depoente que é a mesma de Estrella e fica situada na rua de baixo distante da casa de Leopoldo duzentos passos mais ou menos e ela depoente notou que o vestido da menor estava com manchas de sangue vivo e ainda molhado pelo que perguntou a Gabriela de onde provinha esse sangue, esta não queria contar – mais como ela depoente lhe apertasse para dizer a verdade a menor disse-lhe que entrando em casa de Leopoldo para buscar os ovos este **agarrou-a e pôs-la na cama, depois, dela deitada assim a força, ele suspendeu o vestido e como ela menor gritasse (sic) ele tapou-lhe a boca com um lenço e introduziu o membro nas partes baixas dela menor** donde resultou ficar ensanguentada como estava. Disse mais, que depois deste fato Leopoldo quando passava por ela depoente olhava para ela e ria-se o que antigamente não fazia; Disse mais que na quarta feira, onze do corrente, Leopoldo foi na casa dela depoente e disse-lhe que ela, quando fosse perguntado sobre o fato do defloramento de sua filha, ela dissesse que quem tinha feito tal defloramento fora o Doutor Ezequiel, e que para dizer isso ele Leopoldo pagaria ela depoente. Disse mais, que seu José que mora em casa da depoente contou-lhe que Leopoldo dera-lhe dois mil réis para ele dizer o mesmo; disse mais ela depoente, que Leopoldo ontem treze e hoje quatorze, fora de novo fazer-lhe a mesma proposta, sendo que hoje foi acompanhado de Caetano Gaia (sic). Disse mais ela depoente que o doutor Ezequiel foi a sua casa e disse a ela que não fora ele o autor do defloramento e que se ela depoente inventasse

isso que ela depoente havia de sofrer depois. (fls.19-21 do Inquérito Policial – grifo nosso).

Em seguida, no mesmo depoimento, o juiz cedeu a palavra ao representante do Ministério Público que perguntou a Rozinha sobre a idade de Gabriela, se a menina era virgem à época dos fatos, se a ‘menor’ tem pai e se este pai está casado com a depoente e se ela não soube por outros meios sobre o defloramento de sua filha.

Rozinha responde que:

Gabriela tem nove para dez anos de idade, que era virgem, que tem pai e chama-se Sinfrônio escravo do doutor Braz Barboza, que não é casado com a depoente e que não soube por outros meios. (fls.19-21 do Inquérito Policial).

Sem outras perguntas, encerra-se o depoimento de Rozinha e o Delegado de Polícia determina que sejam ouvidos Caetano Garcia, José Gomes de Amorim e José Francelino de Oliveira (ou José de tal, amásio de Rozinha) no dia 16 de janeiro. No dia marcado, a condução desta vez ficaria a cargo do Delegado suplente Egydio Pedro da Silva Porto que, juntamente com o Representante do Ministério Público passaram a conduzir os trabalhos. A primeira testemunha a ser ouvida foi José Gomes de Amorim, com 26 anos de idade, alfabetizado, e depois de juramentado, reiterou os depoimentos anteriores, respondendo resumidamente que:

Indo no dia quatorze a casa de José para chamá-lo para trabalhar, lá soube por ele e por Roza que Leopoldo Rangel tinha deflorado a filha desta e que mais tarde fora Leopoldo dizer a José que não fora ele quem deflorou a menor e sim o Doutor Ezequiel e por isso quando ele fosse interrogado dissesse e jurasse que foi o doutor Ezequiel (...). Também contou-lhe o José que Leopoldo deixara-lhe (...) dois mil réis a fim de que José depusesse como ele tinha antes recomendado (...) (fls.22 e 22 verso do Inquérito Policial).

Em seguida, e nada perguntando o Promotor, a testemunha foi dispensada e chamado para depor José Francelino de Oliveira, casado, cozinheiro, analfabeto, contando com quarenta anos de idade, natural do Pará. Após prestar compromisso, resumidamente explanou que:

Em uma noite a um mês mais ou menos indo ele depoente em companhia de Roza e Maria Estrella, Leopoldo os alcançou na Rua do Comércio e convidou para chegarem a sua casa. Aceitando o convite, quando lá estava, Leopoldo disse a Estrella que mandasse no dia imediato a menor Gabriela a sua casa para ele mandar um presente. No dia seguinte, as oito horas mais ou menos, Leopoldo manda Roza em sua casa que é situada na rua Visconde do Rio Branco (...). Roza não querendo vir, mandou Gabriela sua filha. Um quarto de hora depois voltou esta da casa de Leopoldo com nove ovos que ele mandara. Roza notando que Gabriela estava chorando perguntou-lhe o que tinha acontecido (...). Roza viu que o vestido de Gabriela estava manchado de sangue ainda fresco (...). **Gabriela contou que Leopoldo, em casa dele, agarrou-a à força e deitou-a em uma cama e como ela gritasse ele tapou-lhe a boca com um lenço e deitou em cima dela** (...) em consequência dessa declaração, Roza e ele depoente passaram uma revista em Gabriela e verificaram que ela tinha sido deflorada recentemente porquanto o sangue saía das partes baixas e que a camisa que ela trazia também tinha sangue vivo. Disse mais que Roza e ele depoente viram que Gabriela, tanto na ida como na volta, foi só a casa de Leopoldo não se desviando para outra parte (...) (Fls. 23 do Inquérito Policial - grifo nosso).

Verifica-se, do depoimento de José, narrativa parecida com a que prestou Gabriela em sua oitiva, reforçando deste modo a veracidade do ato defloratório. Com efeito, apesar de o exame de corpo de delito ter constatado o defloramento com requintes de violência e todas as provas testemunhais apontarem como autor Leopoldo Rangel, o Delegado de

Polícia ainda não teria seu convencimento nesta fase inquisitória, talvez pelo fato de ter aparecido um segundo agente nas falas das testemunhas, ‘Doutor Ezequiel’. Assim, determinou a oitiva de novas testemunhas para o dia 18 de janeiro daquele ano. Eram elas: Caetano H. dos Anjos Garcia, Rogério Ribeiro Neves e Francelina Maria das Dores. Intimidadas, elas compareceram em dia e local designados.

De início, foi ouvido Caetano H. dos Anjos Garcia, solteiro, trinta anos de idade, alfabetizado, natural de São Sebastião. Após juramento oficial, passou a narrar que:

Sabe por ouvir dizer que foi uma menina deflorada, entretanto não a conhece, apenas conhece a mãe de vista. Disse mais em um dia cuja data não se recorda em casa do José Cuiabano ouviria José (ilegível) dizer na presença mais de João Pereira e de Joaquim Rangel e a mulher de José (ilegível) que o Doutor Ezequiel, acompanhado de Ferreira Junior foram a casa de Estrella dizer a ele José Cuiabano que fosse ao Delegado de Policia jurar sobre o defloramento da menor (...) e como o (ilegível) dissesse que não tinha o que jurar, que nada sabia, eles Doutor Ezequiel e Ferreira Junior disseram que jurasse contra o Leopoldo dizendo que ele era o culpado. Disse mais que ouviu José Cuiabano dizer a Pedro Maziel (sic) que era mentira que Leopoldo tinha lhe dado dois mil reis para ele dizer que o doutor Ezequiel era o autor do defloramento, que esse dinheiro fora emprestado, por lhe ser perguntado disse mais que foi a casa de Estrella e lá chegando, também Leopoldo viu este conversar com Roza e que perguntando se esta estava com raiva dele ou se o achava culpado no fato do defloramento da menor sua filha aquela respondeu: “não compadre não tenho raiva do senhor, não sei quem é o culpado só saberei depois que acabar o processo” (fls. 26-27 do Inquérito Policial).

Em sequência, foi chamada Francelina Maria das Dores para depor em juízo. A testemunha possuía vinte e dois anos de idade, era solteira,

natural de Mogi mirim, lavadeira, analfabeta, e depois de juramentada disse que “Nada sabe relativamente ao auto de Corpo de Delito” (fls. 27). Sem mais perguntas, a testemunha foi dispensada.

Por fim, foi convocada a última testemunha arrolada pela autoridade policial. Rogério Ribeiro Neves possuía, na época dos fatos, cinquenta e cinco anos de idade, era natural de Angra dos Reis e era alfabetizado. Rogério, como a testemunha anterior, disse que nada sabia sobre o fato apresentado nos autos de Corpo de Delito, embora fosse vizinho de frente de Leopoldo Rangel (fls. 27 verso). Novamente sem perguntas pelo representante do Ministério Público a testemunha foi dispensada e os autos remetidos para o Juiz Municipal Antônio Silvério de Alvarenga para apreciação.

Ato contínuo se determinou vista para o Promotor Antônio Gregório do Nascimento Godoy. Nesta fase processual, seria saneado o processo, momento em que o representante do Ministério Público se manifestaria dizendo se daria sequência ao processo como fiscal da lei, ou se a ação seria privada, e se o caso fosse este, deveria então as partes sequenciar o processo por meio de advogado.

De início, o Promotor parece declinar pela necessidade de acompanhamento, porém, logo adiante, diz ser o procedimento afiançável e, portanto, pertencente à esfera particular, vejamos:

Pelas diligências procedidas no presente inquérito, vê-se que trata-se de um estupro cometido na pessoa de uma menor de 17 anos. O Código Criminal trata desse crime no artigo 219 até o 224 inclusive no primeiro artigo mencionado “deflorar mulher virgem menor de 17 anos”. O mesmo código impõe a pena no grau máximo, de três anos de desterro para fora da Comarca em que residir a deflorada. **Este crime é particular e afiançável**, portanto, não cabe procedimento oficial. O art. 222 “ter cópula carnal por meio de violência ou ameaças com qualquer mulher honesta” autoriza o procedimento oficial por ser o crime inafiançável, entretanto ao caso de que ora se trata, em vista do corpo de Delito, não cabe a apli-

ção deste artigo. O corpo de delito talvez por ter sido feito depois de decorrido já algum tempo não é muito satisfatório (fls.29 do Inquérito Policial – grifo nosso).

Em seguimento, o Promotor passa a narrar a dificuldade em elucidar o crime de defloração, dando ênfase total no auto de Corpo de Delito. Neste momento, passa então a tratar alguns documentos como “enunciados com efeito de verdade e de poder que lhes são específicos: uma espécie de suprallegalidade de certos enunciados na produção da verdade jurídica” (FOUCAULT, 2001, p. 14).

Por outro lado, o mesmo representante da justiça deixaria de acatar os demais documentos que comprometeriam o acusado, em especial as provas testemunhais e o depoimento da própria menina que corroboraram com tais enunciados, dando vivacidade à cena do defloração. Com efeito, ao se apreciar as escritas do Promotor, o que se percebe é que o Laudo Pericial seria usado como alicerce para descaracterizar o crime de defloração e desprezado quando da possibilidade de ancorar o crime de defloração, vejamos:

Todos os escritores de Medicina Legal são unânimes em encarecer as dificuldades que há para se formular, no caso de defloração, um juízo seguro que possa servir de base para a decisão de um Tribunal. Ferreira Borges na sua Medicina Forense diz: “A grande dificuldade que existe em conhecer-se o defloração está em que, por um lado, a integridade natural das partes sexuais da mulher sobre o que unicamente se pode buscar os sinais do estado virgem, pode ser por muitos modos mesmo sem o aro do hímen deflorado”. **O despedaçamento unicamente da membrana hímen, de que falam os peritos por si só não autoriza a afirmativa de um defloração em que tomasse frente o homem.** A própria presença de carne muscular (sic) que é um indicio de valor ainda não é bastante para provar o defloração. Tratando-se de uma impúbere recentemente estuprada por um homem adulto se hão de achar as ninfas mui

vermelhas, inflamadas e dolorosas, o hímen lacerado, o asculo (sic) da vagina irritado pela dimensão sofrida e a parte interna das vias (sic) ensanguentadas ou fácil de sangrar pela abertura dos vasos forçados. (fls.29 e 29 verso e 30 do Inquérito Policial – grifo nosso).

Nota-se que o exame do Ministério Público não leva em conta as explicações do próprio Laudo de Corpo de Delito que, taxativamente, sugere que o ato criminoso se deu a “mais de dez dias” do exame na menor. Neste mesmo sentido, as provas testemunhais¹⁶ foram unânimes em destacar que o ato praticado em Gabriela ter-se-ia dado ‘há um mês mais ou menos’. Assim, é lógico o entendimento de que todas as características superficiais do crime certamente já teriam desaparecido.

Ato contínuo finaliza o Promotor Público Antônio Gregório do Nascimento Godoy suas considerações da seguinte maneira:

Diz o mencionado escritor: “Não basta ater-se o médico a um único sinal, mas convém examinar todos os sinais coletivamente” A resposta dada ao 1º quesito é afirmativa, Isto é houve defloramento – porém a dada ao segundo é incerta – provavelmente o membro viril. O código exige no artigo já citado a existência de cópula carnal, os peritos declaram no corpo de delito não poderem responder esse quesito pela deficiência dos sinais próprios para concluir neste sentido, ao quarto quesito – se houve violência para fim libidinoso – respondem categoricamente – não. **Não há nos autos prova de miserabilidade da vítima.** De todo o exposto conclui-se que **não cabe da promotoria ficando à parte o direito de prosseguir no processo.** O M. M. Juiz procederá como for de justiça. Ribeirão Preto, 4 de fevereiro de 1888. (fls.30 e 30 verso do Inquérito Policial – grifo nosso).

¹⁶ Neste sentido, o artigo 167 do Código de Processo Penal em vigor assim disserta: “Não sendo possível o exame do corpo de delito por haverem desaparecido os vestígios, a prova testemunhal poderá suprir-lhe a falta” (JESUS, 1989, p. 130).

Ao analisar as considerações do Ministério Público, fica sem resposta sua conclusão, em especial quando toma por base unicamente o Auto de Corpo de Delito, tipificando o ocorrido como crime privado, passível de fiança. Porém, o que mais surpreende é o parágrafo final, onde relata textualmente que nos autos não existem indícios de que Gabriela vivia na pobreza, e, portanto, carecedora dos serviços do Ministério Público¹⁷. Ora, Gabriela era filha de escrava liberta, residia com sua mãe, e, ao que indica, de favor em casa de terceiros, e sua mãe trabalhava para o sustento da casa. Esta condição é explícita em todos os depoimentos do Inquérito. Causa estranheza não se ter requerido documento que atestasse a condição econômica da menina já no início das escritas do Inquérito. No mais, declarações de miserabilidade são passíveis de aceite em qualquer fase processual.

Quanto ao desprezo das provas testemunhais e à supervalorização de provas médico-legais, esta conduta estava se tornando comum naquele final de século XIX, onde “o exame com seu curiosíssimo discurso constitui a peça de certo modo central” (FOUCAULT, 2001, p. 51) do Poder Judiciário.

Deste modo, ao que tudo indicaria, o ato contra Gabriela foi tipificado no artigo 219 do Código Criminal Imperial que assim dispunha:

Art. 219. Deflorar mulher virgem, menor de dezessete anos.

Penas - de desterro para fora da comarca, em que residir a deflorada, por um a três anos, e de dotar a esta. Seguindo-se o casamento, não terão lugar as penas.

Porém, o ato criminoso merecia tipificação em outro artigo se o Promotor levasse em consideração a violência praticada contra Gabriela, quando violentada e tendo sua boca tapada para que outras pessoas não a socorressem.

Art. 222. Ter cópula carnal por meio de violência, ou ameaças, com qualquer mulher honesta.

¹⁷ Neste sentido, diz o Código de Processo Criminal: Art. 73. Sendo o ofendido pessoa miserável, que pelas circunstâncias, em que se achar, não possa perseguir o ofensor, o Promotor Publico deve, ou qualquer do povo pode intentar a queixa, e prosseguir nos termos ulteriores do processo.

Penas - de prisão por três a doze anos, e de dotar a ofendida.

Com efeito, os motivos do Ministério Público seriam aceitos pelo Juiz Municipal, que assim se manifestaria:

Tendo em consideração o parecer do Dr. Promotor Público a fl. 18 e 19 (sic) de acordo com o que se vê nos autos acha-se o presente processo por incompetência do procedimento oficial. (fls.31do Inquérito Policial).

Assim, sem a presença do Ministério Público, o acusado Leopoldo Rangel deu início a diversos pedidos ao juiz da causa no intuito de ser o feito julgado e ele declarado inocente, pois temia a perda de sua função como Tabelião da Villa de Ribeirão Preto.

Ilmo Sr. Dr. Juiz Criminal – como requer / Ribeirão Preto, 7 de março de 1888.

Diz Leopoldo Rangel (...) (...) conciso de sua inocência e certo de que só o sentimento reprovado de perseguição movido por seus inimigos de que é o Suplicante vítima e mais, provido por dignidade própria e **pelo cargo que exerce de Tabelião e escrivão interino desta Villa** (sic) a intimidar (sic) de sua reputação como cidadão e como funcionário público; quer o suplicante definir a sua posição diante dos fatos que lhes são imputados a fim de assim corresponder a justa confiança das louvadas autoridades que distinguirão com a nomeação do suplicante para o cargo que ocupa e que considera de sumo (sic) valor, e que na qualidade de funcionário público, se atente a necessidade de se esclarecer a questão para a sua permanência no exercício do respectivo ofício. (fls.32 e 32 verso do Inquérito Policial – grifo nosso).

Após várias Justificativas (inclusive com depoimentos testemunhais) juntadas aos autos por Leopoldo Rangel, indagando dentre demais argumentos que não cometera o crime em questão e que estava sofrendo perseguições por parte de terceiros, o Promotor Público Antônio G. do Nascimento Godoy as aceita:

Entendo que o requerimento de fls. está no caso de ser deferido, bem como a Justificação este no caso de ser Julgada por Sentença para produzir os efeitos legais. Entretanto submeto ao M. M. Juiz a juízo que esteja de conformidade com a justiça. (fls.59 e 59 verso do Inquérito Policial).

E finalmente, em 12 de outubro de 1888, o juiz substituto Antônio Silvério de Alvarenga manda o processo definitivamente ao arquivo, aceitando as alegações de Leopoldo Rangel:

Julgo perempto o procedimento oficial por não ser caso dele. Ao escrivão – archive-se.

Boris Fausto (1984) ensina que os casos de abusos sexuais que envolvem pessoas brancas e vítimas negras, em especial quando existe entre as partes uma desigualdade social, “a ofendida vê como muito longínqua a hipótese de obter algum tipo de reparação pela via policial, dada sua tripla condição de inferioridade: preta, pobre e mulher” (p. 197). Gabriela possuía estas três características, e ainda carregava a pecha de ser uma menina de nove anos de idade.

A falta de miséria da mais miserável

... As vozes e histórias que mais fascinaram e fascinam não foram ou são as contadas pelos afortunados, mas, sim, a de todos os infames, os que estão aqui, lá, além de aqui, enfim, todos os que não estão ‘nem visíveis, nem ocultos’ com destaque, para a simplicidade e invisibilidade das crianças... (Emerson Benedito Ferreira).

Não existe possibilidade de assegurar com confiança qualquer informação a respeito de vidas de outros tempos. O que se tenta é, através dos indícios encontrados nos documentos, fazer observações a respeito daquelas existências.

Então, voltando a 12 de janeiro de 1888, somos apresentados à Gabriela. Sua aparência era o retrato de sua fragilidade: uma menina e

negra, de composição fraca, pobre e analfabeta. Como se não suficiente, era filha de um escravo funcional e de uma escrava liberta. Ora, se não bastasse apenas a pobreza e a fragilidade familiar para que uma criança fosse estigmatizada como ‘menor’, Gabriela possuía atributos excedentes para, sem se hesitar, ser considerada a mais infame das crianças. Toda esta condição miserável a que estava exposta naquele quarto final do século XIX fez com que Gabriela não soubesse sua própria identidade social¹⁸. Explico: perpassando o inquérito policial, examinando parágrafo por parágrafo do documento, encontramos uma menina sem direitos e sem sobrenome¹⁹. Em nenhum momento, Gabriela é apresentada com nome composto. Apenas Gabriela. Certamente, a menina não pertencia ao que se denominava de “família estruturada elitista”. Pelo contrário. O discurso denota sua fragilidade familiar, ou seja, uma criança que tinha como mãe uma escrava liberta (Rozinha) e como pai (Sinfrônio) um escravo pertencente a um fazendeiro de prestígio da região (Braz Barbosa). Assim, mãe e pai carregavam a pecha de negros com todo o peso que esta terminologia representava em uma sociedade ainda às vésperas da abolição.

Esta menina assustada, fraca, com uma família totalmente fragilizada, vagava em um limbo da história. Em um terrível paradoxo, o mundo lhe apresentava uma mãe liberta, com todas as alternativas (morais e legais) que esta condição poderia trazer-lhe. Mas, na prática, a realidade era outra. A criança negra foi racializada à sombra da branca em todos os aspectos.

¹⁸ Pelos indícios presentes nos autos do inquérito, supomos que Gabriela tinha conhecimento de sua própria liberdade e da liberdade de sua mãe. Porém, como entoam Roger Bastide e Florestan Fernandes, “os descendentes das escravas nasciam escravos, independentemente da condição social dos pais. (...) o matiz da pele servia como uma espécie de índice da condição social das pessoas. Quem não fosse branco corria o risco de ver-se considerado e tratado como escravo (...). Homem de cor precisa de provar que é livre” (2008, p. 94-95). Na mesma obra: “Em situações concretas, uma pessoa de cor tanto podia ser tratada como escravo por ser notória a sua posição real, quanto por causa de passar por ‘negro’, sendo irrelevante para os brancos que assim procedessem que ela fosse um liberto ou um homem livre” (2008, p. 119); e ainda: “(...) como nesta terra o homem de cor precisa de provar que é livre, dispensada na matrícula a filiação, eu que estou para ser pai, tenho receio de que meu próprio filho ainda venha a ser matriculado como escravo” (PATROCÍNIO, 1882, p. 30).

¹⁹ O sobrenome era símbolo de integridade e de cidadania. A falta dele era um indicativo da ausência total de direitos civis. Assim: “As Leis relativas ao escravo não se incorporavam à Constituição, nem à Consolidação das Leis Civis; elas faziam parte do chamado Código Negro. De modo que o escravo estava sujeito a uma plena incapacidade civil” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 103). E ainda: “Direito Civil quase nenhuns efeitos, em regra, lhes dá” (NABUCO apud BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 107).

A pobreza atingia a branca, mas ela ainda era branca. Podia ser pobre, com família desestabilizada, mas continuava sendo uma menina branca²⁰. Poderia contrair matrimônio e futuramente mudar de condição social, pois seu sangue era puro e “só raça boa produz boa raça” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 98). Ela era a efígie da pobreza e do ‘sangue ruim’.

É interessante notar que essas diversas visões de criança que circundavam folhas de processos e artigos de legislação acabam por desautorizar a rotulação de uma criança pobre e homogênea. De fato, existiam também diferenças nas “pobretudes” (ABRAMOWICZ, 1997, p. 05).

Gabriela também teria o seu conto de fadas, mas do conto somente conheceu a parte ruim: - ‘o algoz’. Lembrando um conto de Perrault²¹, a menina, por ordem da mãe, vai à casa de Leopoldo Rangel buscar um presente. Lá, pega sorratamente de surpresa, ela é forçada a manter relações com o homem que, de forma violenta, a deflora e a devora. Certamente sabedora de seu castigo, Gabriela não conta nada a sua mãe, mas seu vestido a denúncia. Alguém²² leva a notícia ao Delegado de Polícia e os peritos constatam que a menina não possuía mais a membrana hímica. Restava saber se a criança fora seduzida (defloramento) ou se fora violentada (estupro)²³. O laudo mostra-se incompetente para qualquer afirmação neste sentido, haja vista que o crime teria sido cometido há relativo tempo. Convocam-se as testemunhas. Os relatos são impulsionados por duas correntes: a primeira, oferecida por Gabriela, por sua mãe Rozinha, por sua amiga Estrella e pelo convivente de Rozinha, todos narrando com detalhes o que aconteceu, sem apresentarem contradições. Em outra linha, para tumultuar o processo ou para prejudicar um inimigo, observamos claramente os amigos do abusador colocar como autor do ato um terceiro, um médico de nome Ezequiel.

²⁰ “todos os brancos, e não todos os livres são iguais, tanto social quanto politicamente na sociedade brasileira” (BURTON apud BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 119). Sobre a fragilidade do negro, ver também *Os Infames da História* (LOBO, 2008).

²¹ É inevitável a comparação do relato do abuso sexual com a estória do Chapeuzinho Vermelho narrada por Charles Perrault (1628-1703).

²² Apesar de acreditarmos que quem ofereceu a notícia à autoridade policial foi a mãe da menina (Rozinha), em momento algum o corpo do inquérito relaciona o denunciador do crime.

²³ O Código Criminal Imperial não distinguia as figuras do defloramento e do estupro. Embora o próprio título do Capítulo II traga a referência na sessão I à terminologia “estupro”, o artigo subsequente fala em defloramento.

Ao observar as laudas do inquérito, nota-se que Leopoldo Rangel já vinha respondendo a um crime sexual²⁴ pouco antes de ser denunciado pela violência contra Gabriela. Nota-se então que ele era reincidente neste tipo de abuso. Mas se Leopoldo tinha atitude reincidente, isto é, se ele demonstrava que, com constância, procurava meninas para satisfazer seus desejos, por que escolheria uma menina de cor negra e franzina em uma época onde o preconceito reinava e o negro era preterido como humano²⁵? Afinal, Leopoldo era funcionário público, trabalhava com Leis e, assim sendo, usufruía de certo *status* em uma Vila onde a maior parte da população fazia pequenos serviços para sobreviver.

A escolha de Gabriela parece-nos intencional por dois motivos. O primeiro é que a exploração sexual contra escravos ou seus descendentes era atitude corriqueira por parte das elites²⁶. Isto acontecia pela “escassez de mulheres brancas” nas cidades (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 99). Era certamente o que ocorria em Ribeirão Preto. Em uma cidade com menos de 13 mil habitantes, onde 595 mulheres eram negras (GUAZZELLI et al., 2012), as opções femininas certamente eram reduzidas. O segundo motivo é o fato de que negros (escravos ou não) estavam completamente desamparados pela lei. Assim, a certeza da impunidade alavancava os delitos sexuais contra pobres, com relativo aumento contra negros.

Técnicamente, por todas as provas colhidas no processo, a letra de lei forçaria o Promotor Público a classificar o crime com agravamento da violência. O artigo que trataria do termo implicaria forçar a mão do promotor a seguir com o processo, tendo em vista ser o crime de caráter inafiançável²⁷. Como

²⁴ Trata-se de um defloramento em uma menina de quinze anos de idade de nome Saturnina Maria da Conceição. O crime teria ocorrido na mesma época a que Gabriela foi violentada, ou seja, no mês de dezembro de 1887. O processo de Saturnina está anexado ao de Gabriela.

²⁵ “(...) constituíam os negros a camada social mais baixa. Tão desconsiderada, que lhes discutiam a qualidade humana” (CALÓGERAS apud BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 112).

²⁶ Neste sentido, conferir: Defloramento da escrava Honorata de 12 anos pelo seu senhor, Revista O Direito, ano XII, 35º volume de 1884, página 103 e seguintes e Estupro da Ingênuia Palmira, 10 anos, Revista O Direito, ano XIII, 37º volume de 1885, página 422 e seguintes. Ver também Abdias do Nascimento, 1978.

²⁷ A letra de lei do artigo 222 era mais pesada do que a do artigo 219, pois além de dotar a ofendida, o ofensor seria submetido a uma prisão de 3 a 12 anos. No caso do artigo a que o promotor tomaria como base para explanar sua decisão (artigo 219), o indiciado seria condenado a um mínimo de um ano e máximo de 3 anos de desterro fora da comarca, além de dotar a vítima. No mais, existia um aviso de 5 de novembro de 1862 (aviso 512), que apreçoava que, em casos de defloramento, o autor deveria ser

o promotor preferiu se basear unicamente nos laudos periciais, desprezando completamente as falas de Gabriela e de Rozinha, o crime passou a ser de defloramento com consentimento, ou seja, sem violência.

Neste ponto específico do processo, o representante do Ministério Público acaba por afastar os refugos de direito e o resto de dignidade daquela família. Sabedor de que a menina necessitaria de contratar um advogado para dar sequência ao processo, pois afiançável, ele teria a certeza de que o procedimento ficaria inerte pela completa falta de recursos físicos e psicológicos de Gabriela e sua genitora.

E a situação se agravaria ainda mais. Como forma de enterrar completamente qualquer chance de êxito no processo por parte de Gabriela, o promotor ainda sepultaria um princípio fundamental do direito das pessoas pobres naquele *Zeitgeist*²⁸. Como dito à instantes, existia um dispositivo processual que apregoava a obrigatoriedade de prosseguimento de qualquer ação penal quando a parte fosse considerada miserável²⁹. Em outras palavras, se Gabriela se considerasse miserável no processo, o Promotor Público tinha a obrigação de seguir com a ação³⁰. Ele denunciaria Leopoldo Rangel (pelo crime do artigo 219 ou 222, não importa) que poderia, após julgamento, ser condenado. Mas tanto o crime do artigo 219 (desterro fora da comarca por, no máximo, 3 anos e dote), como o do 222 (reclusão de até 13 anos e dote) prejudicariam o acusado, pois, se tipificado no crime mais grave, ele ficaria preso por um longo período, e no mais brando, seria obrigado a sair da cidade e perderia seu cargo de Tabelião.

condenado pela letra do artigo 222, pois o aviso transformaria, na prática, o defloramento em agravante. Ele mudaria o Código Criminal Imperial neste sentido, o que não foi observado em nenhum momento pelo Promotor do caso, pois se observado, o crime seria de Detenção e Inafiançável, o que obrigaria o Ministério Público a dar seguimento ao trâmite processual. Sobre o aviso, conferir a página 312 da Revista O Direito, ano VI, 15º Volume de 1878.

²⁸ Em alemão, espírito do tempo.

²⁹ “Conquanto a acepção – miserável – tenha dado motivo a discussões, no intuito de saber-se se deve ser ela aceita no sentido absoluto, ou no relativo, todavia, o fato da assistência, que vem tornar possível uma reclamação, que a falta de recursos pecuniários do que a eles tem direito seria um obstáculo invencível, nos está atestando que só pode e deve ser a palavra miserável – ou indigência aceitos no sentido relativo. A indigência judiciária outra coisa não é, senão a impossibilidade de fazer valer o seu direito perante os tribunais aquele que sofrera a ofensa” (CUNHA SALES, 1884, p. 4-5).

³⁰ Cunha Sales salienta que “se deve ter como pessoa miserável aquele que declara em juízo, perante a autoridade, e esta reconhece, que por circunstâncias não pode perseguir ao seu ofensor, salvo ao réu em sua defesa a impugnação de tal declaração” (1884, p. 5).

Mas, propositalmente, ninguém deu ciência deste direito à Gabriela. Não lhe foi perguntado sobre sua vontade, sobre suas condições processuais e legais. Neste ponto, definiu por completo sua cidadania.

Assim, sem condições materiais, sem influência política, sem dinheiro para atuar no processo, e carregando o pesado fardo da cor, Gabriela foi engolida pelo poderio de Leopoldo Rangel. De categoria elitista e posição social alta (Tabelião e Advogado), este homem certamente não se conformaria em ser condenado por abusar sexualmente de uma garotinha ‘*fula*’³¹, objeto momentâneo de prazer que ele e todos os seus semelhantes tratavam como mera forma de satisfação sexual (BASTIDE; FERNANDES, 2008), e porque não dizer, um simples invólucro de sêmen.

As investidas nas páginas do inquérito demonstram a eloquência de argumentos desferidos por Leopoldo, que movimentou com fúria a maquinaria judiciária daquela Vila. Em folhas e folhas, o acusado convocou diversas testemunhas, deu vários depoimentos e apresentou infundáveis justificativas por escrito, tudo no intuito de livrar-se da acusação. Inobstante, é de se acreditar que, em caso de condenação final, seu maior temor fosse a opção derradeira de contrair matrimônio com Gabriela³² para safar-se da pena. Assim, todas as artimanhas foram evocadas para barrar os tentáculos judiciais que poderiam alcançar Leopoldo.

No contexto histórico que envolvia Gabriela, foi triste constatar que, pelo preconceito reinante, a morte social do negro precedia sua morte física. No pós-abolição, a ausência de direitos e um estigma social abarcaria a vida do negro e, inacreditavelmente, pioraria sua situação³³.

³¹ Esta foi a terminologia empregada pelos peritos no exame de corpo de delito quando descreviam a cor de Gabriela.

³² O artigo 225 do Código Criminal Imperial dispunha que o casamento livraria o autor do crime do cumprimento da pena, como veremos no caso de Elvira. Porém, neste período histórico, era inaceitável casar-se com qualquer pessoa de cor. “(...) as proibições de casamento inter-racial asseguravam, pela base, a integridade social do grupo racial dominante. Daí a concentração do preconceito de cor em torno das proibições de casamento e a tenacidade à mudança revelada pelos padrões de comportamento desenvolvidos culturalmente” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 99).

³³ Neste sentido: “A Abolição não correspondeu nem aos receios dos escravistas, nem as expectativas dos abolicionistas. (...) Gregório Bezerra conta, em suas memórias, a história de um preto que era feitor numa fazenda do Nordeste, onde Bezerra trabalhou quando menino (...). ‘Ele tinha sido escravo e continuava pior que escravo’, escreve Bezerra. (...) Fruto do desespero de um homem que depois da Abolição fora abandonado à própria sorte, sem que a sociedade lhe assegurasse mínimas condições de vida (...)”

Parece que um clamor público, com eficácia de uma apologia cerrada à raça negra, bramida por raivosos senhores que teriam perdido sua preciosa mercadoria de trabalho surtiu efeito e espalhou a semente do rancor por toda a sociedade. O resultado foi o surgimento de um ódio nacional, um pavor generalizado, atitude que acabou por impossibilitar ao negro de seguir seu caminho de liberto já que foi aprisionado socialmente de maneira devastadora até a contemporaneidade (SCHWARCZ, 1993; MISKOLCI, 2013; BELUCHE, 2008).

Gabriela foi levada até o poder por uma norma, um dispositivo, - o da sexualidade – (FOUCAULT, 1999) que tentava frear, dentre outras atitudes, relações sexuais promíscuas e imorais. Para Gabriela o dispositivo mostrou-se inócuo por dois motivos: o primeiro pela sua invisibilidade social, e o segundo, pelo fato do autor do delito ser parte da elite jurídica da cidade.

Gabriela não era miserável, ela não existia socialmente. Nem o poderio do Estado nem uma inalcançável cidadania fez valer sua dignidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **Contos e história de mulheres**. 1997. 119p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1997.
- AULETE, C. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**. Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.
- BELUCHE, R. **O corte da sexualidade**: O ponto de viragem da psiquiatria brasileira no século XIX. São Paulo: Annablume, 2008.
- CARVALHO, E. A. Desordens e reorganizações do processo civilizatório. **São Paulo em perspectiva**: Revista da Fundação SEADE, Vol. 8. Editora Fundação Sistema Estadual de Análise de dados, 1994.

(COSTA, 1982, p. 96). E ainda: (...) esse termo foi inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado. Humilhado e profundamente desonrado, o negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa e o espírito em mercadoria – a cripta viva do capital (MBEMBE, 2018, p. 21).

COSTA, E. V. **A abolição**. São Paulo: Global, 1982.

CUNHA SALES, J. R. **Tractado das nullidades dos actos do Processo Criminal**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier Livreiro Editor, 1884.

FARGE, A. **O sabor do arquivu**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FAUSTO. B. **Crime e Cotidiano. A Criminalidade em São Paulo (1880-1924)**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames (1977). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro, In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. - Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Os Anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)** – Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRANÇA, G. V. **Medicina Legal**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1991.

GUAZZELLI, A. M. C.; FERREIRA, D.; CASTRO, M. C.; MOLINA, S. R. **O menino que virou festa. A Cruz do Pedro em Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto: Fundação Instituto do Livro, 2012.

JESUS, D. E. **Código de Processo Penal Anotado**. – 7. Ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

LOBO, L. F. Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LONDONÕ, F. T. A origem do conceito menor. In PRIORE, Mary Del (org.) História da criança no Brasil. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

MBEMBE, A. A crítica da razão negra. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MISKOLCI, R. **O corte da Sexualidade – A emergência do dispositivo de sexualidade no Brasil**. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2028/richard%20miskolci.pdf. Acesso em: 09 dez. 2013.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PATROCÍNIO, J. **Conferência Pública – Folheto nº 8**. Rio de Janeiro: Typ. Central, 1882.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHARPE, J. A História Vista de Baixo. In: BURKE, P. (org). **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

INFÂNCIA E MEMÓRIA EM WALTER BENJAMIN

CHILDHOOD AND MEMORY IN WALTER BENJAMIN

Paulo Rogério Silva

INTRODUÇÃO

Poucos filósofos abordaram em suas teorias a criança como objeto de pesquisa; e aqueles que o fizeram, ainda assim apresentaram essa temática sob o viés da educação ou do ensino, como ocorre, por exemplo, em alguns trechos de *A República* de Platão, *De Magistro* de Agostinho, *Sobre o Ensino* de Tomás Aquino, *Da Educação das crianças* de Montaigne, *Sobre a Pedagogia* de Kant, *Emílio* de Rousseau, *Pedagogia Geral* de Herbart e muitos outros¹.

Somente a partir da década de 60, com os estudos de Phillippe Ariés (1914-1984), que se passou a estudar a criança a partir de suas próprias perspectivas – embora já existissem alguns estudos pretéritos, como *As Trocinhas do Bom Retiro*, de Florestan Fernandes, por exemplo. A partir de então, especialmente na Europa e em alguns países de língua inglesa, iniciou-se um movimento literário que gradualmente foi colocando a criança no centro das preocupações acadêmicas, cuja premissa foi justamente considerar a infância como uma das etapas de fundamental relevância para o entendimento da sociedade. Autores como Bernard Charlot, Willian Corsaro, Lloyd DeMause, Manuel Jacinto Sarmiento, Manoel Pinto, dentre outros, a partir da década de 80, lançaram então os alicerces para os Estudos da Infância, área mais tarde consolidada como Sociologia da Infância².

¹ Não podemos também deixar de citar o movimento de Filosofia para crianças, com Matthew Lipman, a partir da década 60.

² A área de pesquisa da Sociologia da Infância não apenas aborda, mas também questiona uma mudança na concepção de infância com relação à forma como ela foi – e ainda é – historicamente estabelecida, a partir do ponto de vista do adulto. Para tanto, parte do pressuposto que os estudos da infância não se resumem aos tratados sobre criança ou educação; pelo contrário, passa a considerar a “infância” como uma categoria social temporalmente construída, que propõe dialogar de duas formas: a) como objeto de investigação que apresenta a criança, por si mesma, como participante ativa da vida social e produtora de

A partir dessa concepção literária, tornou-se necessária a distinção entre *criança* e *infância*. Geralmente confundidas, falar de criança não significa tocar na temática da infância: embora seja sempre possível traçar a existência das crianças, historicamente falando não podemos dizer o mesmo da infância – pelo menos de acordo como a compreendemos na atualidade. Isso porque por infância compreendemos uma construção social e cultural, que varia de acordo com o tempo e com os valores de cada sociedade. Logo, para cada organização social há uma concepção ou discurso sobre a criança, delimitando assim, igualmente, uma compreensão sobre a infância. Dado essa premissa, isso significa que o modo como adulto pensa a criança condiz com os limites de uma determinada concepção de infância³.

No entanto, o que nos interessa em nosso texto não é traçar o desenvolvimento da Sociologia da Infância, mas buscar algumas afinidades e influências que antecederam o surgimento dessa vertente. Dentre essas influências encontram-se alguns textos do filósofo Walter Benjamin (1892-1940), escritos entre os anos de 1913 e 1933⁴, que bem antes de qualquer apontamento da Sociologia da Infância já flertavam com a ideia da criança como detetora de uma experiência própria, forjada não partir das idealizações do adulto, mas das próprias vivências infantis (jogos, brinquedos, livros infantis etc.).

uma cultura própria; b) como renovação do olhar sociológico sobre a criança, a fim de também refletir as concepções sociológicas do adulto.

³ De acordo com Freitas e Kuhlmann Jr. (2002, p. 7), “podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”.

⁴ Dentre essas obras, podemos citar: *O Ensino da Moral* (*Der Moralunterricht*, 1913); “Experiência” (“*Erfahrung*”, 1913); *O posicionamento religioso da nova juventude* (*Die Religiöse Stellung Der Neuen Jugend*, 1914); *A vida dos estudantes* (*Das Leben Der Studenten*, 1915); *André Gide: La porte étroite* (*Andre Gide: La porte étroite*, 1919); *Livros Infantis velhos e esquecidos* (*Alte Vergessene Kinderbücher*, 1924); *Visão do livro infantil* (*Aussicht ins Kinderbuch*, 1926); *Velhos Brinquedos: sobre a exposição de brinquedos no Märkische Museum* (*Altes Spielzeug: Zur Spielzeugausstellung des Märkischen Museums*, 1928); *História Cultural do Brinquedo* (*Kulturgeschichte Des Spielzeugs*, 1928); *Brinquedos e Jogos: observações marginais sobre uma obra monumental* (*Spielzeug und Spielen: Randbemerkungen zu einem Monumentalwerk*, 1928); *Rua de Mão Única* (*Einbahnstraße*, 1926-1928); *Programa de um teatro infantil proletário* (*Programm Eines Proletarischen Kindertheaters*, 1928); *Uma Pedagogia Comunista* (*Eine Kommunistische Pädagogik*, 1929); *Brinquedos russos* (*Russische Spielsachen*, 1930); *Elogio da boneca: Glosas críticas a “Bonecas e Teatro de marionetes”, de Max von Boehn* (*Lob der Puppe: Kritische Glossen zu Max v. Boehns “Puppen und Puppenspiele”, 1930*); *Chichleuchlaubra: sobre uma cartilha* (*Chichleuchlaubra: Zu einer Fibel*, 1930); *Pedagogia colonial* (*Kolonial Pädagogik*, 1930); *Princípios verdijantes: novos elementos a partir de cartilhas lúdicas* (*Grünende Anfangsgründe: Noch etwas zu den Spielfibeln*, 1931); *Pestalozzi em Yverdon: a respeito de uma monografia exemplar* (*Pestalozzi in Yverdon: Zu einer vorbildlichen Monographie*, 1932); *A Infância em Berlim por volta de 1900* (*Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*, 1933).

Com a literatura benjaminiana já se observa uma espécie de mudança de horizonte especulativo, que retira o foco do adulto e insere-o na criança. Afinal de contas, o que esperar de um filósofo que se orgulha, enquanto adulto, em colecionar livros e brinquedos infantis? O que dizer de um escritor que investe energia e inventividade para compor a sua própria biografia infantil? Esse é Walter Benjamin – e para justificar esses hobbies e hábitos só podemos concluir o seguinte: ele não apenas relembrou a sua infância, mas achou uma forma de *trazer a experiência da infância para o escritor adulto*. E é justamente nesse ponto que apresentamos outra temática importante que será abordada no texto, a da memória. Ou seja, além de promover uma reflexão histórica sobre o brinquedo, os livros e as vivências da criança, Benjamin também se preocupa em propor uma *memória da infância*, isto é, uma maneira de atualizar ou resgatar aquelas narrativas e sentimentos de infância intencionalmente esquecidos pela cultura do adulto.

Se por um lado é temeroso afirmar o pioneirismo de Walter Benjamin para a área da Sociologia da Infância – uma vez que não há uma sistematização da temática “infância” em sua obra e nem uma pesquisa historiográfica acerca do surgimento da infância enquanto categoria social –, por outro, é impossível desconsiderar que os textos de Benjamin não provocaram na literatura posterior um incômodo geral sobre o modo como a criança é idealizada pelo adulto. Considerar que a “memória da infância” não são as meras *lembranças do adulto*, mas sim a revitalização da experiência destas *memórias no adulto*, revela pistas hermenêuticas para se pensar por que (motivos e razões) algumas narrativas sobre a infância foram estabelecidas na tradição histórico-cultural em detrimento de tantas outras, relegadas, marginalizadas e esquecidas, mas igualmente ou até mais potentes.

1. A INFÂNCIA COMO EXPERIÊNCIA

Walter Benjamin pode não ser considerado um sistematizador do conceito de infância ou propriamente de uma Sociologia da Infância, mas é inegável que a forma como seus textos abordaram o universo da criança resultou em uma concepção peculiar de infância, diferente daquelas esta-

belecionadas pela tradição europeia e muito à frente do seu tempo. Enquanto a literatura tinha como alvo a criança idealizada pelo adulto, Benjamin destoava destas narrativas ao mirar unicamente na criança, por ela mesma e a partir do seu contexto. Disso resultava, para Benjamin, não somente em uma percepção de que a educação europeia passava por uma certa crise em suas bases pedagógicas – muito por conta de sua filiação burguesa –, como também em uma simpatia pelas propostas educacionais progressistas e reformistas de sua época – sobretudo as de vertente marxista e de vanguarda em geral.

Nos textos *Programa de um teatro infantil proletário* (2009l) e *Uma Pedagogia comunista* (2009m), por exemplo, temos algumas referências importantes que não somente atestam as informações apresentadas acima, como também mostram a direção preliminar sobre a temática da infância. Em tais textos Benjamin não compreende criança de uma forma estática ou determinista – como assim faz, em sua opinião, a educação burguesa⁵ ao pensar a infância como uma fase de preparação da criança para a vida adulta ou para a produtividade do mercado –, mas como alguém inserido na cultura e na história do seu tempo. Não se trata de uma infância descontextualizada, e sim como resultante de uma consciência de classe também produzida pela criança:

A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Ela é, desde o início, um elemento dessa prole, e não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deve tronar-se, mas sim a situação de classe aquilo que ela deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela situação de classe (BENJAMIN, 2009l, p. 122).

Temos presente então na literatura de Benjamin a *pedra de toque* para se pensar a educação infantil: a *noção de infância é algo socialmente construído e*, como tal, cabe aos adultos garantirem essa construção através das expe-

⁵ “A sociedade burguesa hipostasia uma essência absouta da infância” (BENJAMIN, 2009m, p. 121).

riências das próprias crianças, promovendo espaços, tempos, metodologias e condições para que as infâncias se manifestem em sua plenitude, como detentoras de uma cultura própria e descolonizada. Uma pedagogia assim, segundo Benjamin, “demonstra a sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância”, tanto porque voltamos de fato para a experiência da infância, como também porque abrimos a possibilidade de a criança contribuir com a sua própria formação. Não por acaso, dizia que, ao manifestarem suas experiências, “as crianças [...] ensinam e educam os atentos educadores” (BENJAMIN, 2009l, p. 118).

A partir desta delimitação fundamental sobre a concepção de infância, Benjamin apreende as funções do brincar e do brinquedo, analisadas igualmente à luz de uma percepção histórico-cultural e social. Nesse sentido é amplamente inovadora a percepção de Benjamin ao encarar a relação entre a criança e o adulto pelas formas como cada um compreende a função do brincar. Ou seja, por meio de uma análise histórica e cultural dos brinquedos de sua época, Benjamin apresenta qual tipo de infância é produzida pelo adulto e quais narrativas provocam, condicionam e mantêm algumas memórias infantis em detrimento de outras tantas.

Levando em consideração o que foi exposto, ousamos a partir então apresentar uma possível sistematização de alguns pontos fundamentais sobre os conceitos de infância, experiência e o brincar em Walter Benjamin.

- a) *A experiência é o que define a infância.* Um dos seus primeiros textos, “*Experiência*”, escrito em 1913, Benjamin (2009b) já sugere a importância desse tema ao considerá-lo como parte de um dilema geracional, especialmente na crítica que dirige ao adulto que, sob a desculpa de ser mais velho – isto é, “ter mais experiência” –, subestima a capacidade dos jovens e crianças em gerirem suas próprias experiências: “a máscara do adulto chama-se ‘experiência’. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. [...]. Mas vamos tentar agora levantar essa máscara. O que esse adulto experimentou? O que ele nos quer provar?” (BENJAMIN, 2009b, p. 21).

Esse ímpeto em romper com a experiência do adulto – e tudo aquilo que ela representa – não é um senso anarquista; é, na verdade, uma crítica a toda e qualquer forma de vida reificada e conformada. É justamente o estilo de vida do “filisteu”, isto é, uma metáfora criada por Benjamin para personificar o modo como o adulto se prende ao estabelecido e se fecha a partir de suas próprias “verdades”; ele não está afeito ao diálogo, ao novo, ao diferente, uma vez que tudo isso afronta suas convicções – sempre estéreis, vazias e acinzentadas. “O jovem será generoso quando homem adulto. O filisteu é intolerante” (BENJAMIN, 2009b, p. 25). Quando o adulto considera como experiência somente aquilo para o qual foi adestrado a reproduzir na sociedade, ele esvazia esse conceito, conservando apenas a falta de sentido, a heteronomia e o menoridade da razão⁶. Seria a perda absoluta do “espírito”, que nutre e potencializa o novo:

Nada é mais odioso ao filisteu [adulto] do que os sonhos de sua juventude. [...] O filisteu fala daquela experiência cinzenta e prepotente, aconselha o jovem a zombar de si mesmo. [...] Mais uma vez: conhecemos uma outra experiência. Ela pode ser hostil ao espírito; no entanto, é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens. Sempre se vivencia apenas a si mesmo (BENJAMIN, 2009b, p. 24).

A experiência do adulto é estéril não pelo fato de ser diferente da experiência da criança, mas sim porque não permite a autocrítica e, por isso, rivaliza contra qualquer outra forma de experiência que não seja a sua. É o eterno reino da mesmice – que não se permite também ser livre. Na relação deste tema com a infância, temos aqui uma chave de leitura interessante: se, por um lado, as relações do adulto são mediadas por uma lógica binária

⁶ Ora, talvez não seria esse o objetivo do próprio Kant ao dizer, em seu texto *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?*, que superar a menoridade da razão seria justamente pensar por si mesmo, para além dos cabrestos sociais: “Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade autoimposta. Menoridade é a incapacidade de usar seu próprio entendimento sem qualquer guia. Esta menoridade é autoimposta se sua causa assenta-se não na falta de entendimento, mas na indecisão e falta de coragem de usar seu próprio pensamento sem qualquer guia. *Sapere aude!* (Ouse conhecer!) ‘Ter a coragem de usar o seu próprio entendimento’ é, portanto, o mote do esclarecimento” (KANT, 1774, p. 100).

do “ser” ou “não-ser” – ou isso ou aquilo –, por outro, a criança estabelece suas relações a partir do experimentar. Logo, subestimar a cultura infantil pelo fato dela não estar enquadrada ao estilo de vida adulto, isso não seria *falta de experiência*, mas a *sua morte*⁷: “a pessoa irrefletida acomoda-se no erro. ‘Nunca encontrará a verdade’, brada ela àquele que busca e pesquisa, ‘eu já vivenciei tudo isso’” (BENJAMIN, 2009b, p. 23). Essa citação de Benjamin estaria tão longe assim dos inúmeros relatos de professores que se negam em repensar suas práticas porque se acham experientes demais?

Pensar infância como *experiência do “espírito”* é, portanto, destituir as relações identitárias de poder impostas unilateralmente pelo adulto na rotina escolar da Educação Infantil. Torna-se inclusiva na medida em que propõe uma relação de abertura à infância – e não condicionamento. Afinal de contas, quem disse que a criança não é capaz de contribuir com sua própria formação? Inserir a criança nesse processo não é destituir os adultos de sua responsabilidade, mas apenas colocar as instituições de Educação Infantil em outra rotatividade de processos, diferente da forma habitual: do pré-estabelecido para o inventivo/inclusivo. Já a *experiência do “filisteu”* exclui a criança porque a considera incapaz de alguma experiência significativa; por isso, escolhe por ela e define metas estranhas ao mundo infantil. “Fazer da criança um pré-adulto, uma destinação à inscrição social normativa, eis o que não apenas a vida social em geral [...], bem como as grandes teorias, tentam nos impor” (KATZ, 1993, p. 91).

- b) *A infância representa uma constelação de vivências ainda não enquadradas ou conformadas à lógica do adulto*. Essa é uma questão constante na literatura de Benjamin: o modo como as crianças elaboram suas hipóteses difere da forma idealizada pelos adultos. Reconhecer essa diferença parece um pouco óbvia; no entanto, deixa ser óbvio quando tocamos no assunto *do que fazer com as hipóteses infantis em sala de aula*. Há no fundo um consenso por parte dos adultos que pretensiosamente afirmam que as suas hipóteses

⁷ “Mas porque então a vida é absurda e desconsolada para o filisteu? Porque ele só conhece a experiência, nada além dela; porque ele próprio se encontra privado de consolo e espírito. E, também, porque ele só é capaz de manter relação íntima com o vulgar, com aquilo que é o ‘eternamente-ontem’” (BENJAMIN, 2009b, p. 22).

são únicas capazes de legitimar o processo de educação da criança, sob a desculpa de serem coerentes e plausíveis para os planos, registros e currículos escolares.

De fato, isso não pode ser excluído do debate; porém, a premissa que a vivência infantil só é considerada na medida em que se conforma com os interesses do adulto produz uma naturalização da infância como algo ingênuo e incapaz. Benjamin, por sua vez, não considera a experiência infantil como incompleta, pois o critério de avaliação das hipóteses da criança não é pensado de forma comparativa à lógica do adulto, mas como uma experiência alternativa, própria e singular, que não necessita da aprovação do outro, seja ele quem for, para reinventar o mundo ao seu redor. Onde o adulto vê desordem, a criança enxerga simetria; onde julga existir a desatenção, a criança encontra a inventividade. As regras, os tempos⁸ e as condições serão sempre outras. No texto *Livros infantis velhos e esquecidos*, Benjamin desloca esse critério legitimador, sempre concebido como prerrogativa do adulto, para a criança. Ela também produz coisas, ao seu modo:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crian-

⁸ O tempo da criança é, de fato, diferente do tempo do adulto. Em grego, a palavra tempo pode ser significado por duas palavras. Primeiramente por “*chronos*”, que significa o tempo cronológico, isto é, o tempo quantificável e mensurável. Mas também pelo termo “*aiôn*” para significar aquele tempo que não é quantificável ou mensurável, mas vivencial; *aiôn* compreende o tempo como devir, sem passado e nem futuro, mas sempre presente. Há um fragmento antigo, do filósofo Heráclito de Éfeso, que faz referência do tempo *aiôn* como se fosse a ação de uma criança: “O tempo [*aiôn*] é uma criança brincando, movendo as peças de um jogo. A realidade pertence à criança!” (Heráclito apud HIPÓLITO DE ROMA, 2016, p. 627). O adulto é aquele que planeja suas ações pelo *chronos*; a criança, porém, vive sua prática no tempo do *aiôn*. Entender a diferença de tempos e a legitimidade de ambos na escolas de educação infantil é fundamental para aqueles que gerem essas instituições.

ças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande (BENJAMIN, 2009f, p. 57-58).

- c) *Não é o brinquedo por si mesmo, mas o brincar que potencializa a infância.* Esse é outro aspecto fundamental e frequente na obra de Benjamin, uma vez que em diversos momentos ele acentua a diferença de percepções de mundo entre a criança e o adulto. Nos textos *Velhos Brinquedos*, *História Cultural do Brinquedo e Brinquedos e Jogos*, todos escritos em 1928, essa questão emerge ao abordar criticamente o quanto a infância se torna colonizada pelos interesses dos adultos a partir análise histórica e filosófica do próprio brinquedo.

Enquanto o brinquedo representa a idealização cultural do adulto para a criança – sem dúvida, para fins mercadológicos –, a forma como a criança utiliza a sua imaginação para brincar representa uma resposta para si mesma e uma ressignificação àquilo que fora previamente estabelecido pelo adulto. O brinquedo, enquanto miniatura das necessidades da vida adulta⁹, nem sempre satisfaz a necessidade de brincar da criança: “há, portanto, um grande equívoco na suposição de que são simplesmente as próprias crianças, movidas pelas suas necessidades, que determinam todos os brinquedos” (BENJAMIN, 2009j, p. 96-97). E não é porque algo ficou estabelecido como brinquedo pelo adulto que espontaneamente também será um brinquedo para a criança; somente depois, “graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos” (BENJAMIN, 2009j, 96). Ora, isso nos leva a concluir que não é o brinquedo, por si mesmo, que potencializa a infância, mas a experiência em transformar todo e qualquer objeto em brincadeira.

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se o cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro. [...] Quanto

⁹ Interessante *insight* de Benjamin sobre essa questão: de fato, os brinquedos sempre traduzem, em miniatura, as demandas da vida adulta: o carrinho de brinquedo que expressa a rotina dos adultos que saem com seus carros para trabalhar ou para o lazer; a boneca, que elabora para a criança a importância da maternidade futura ou das profissões que exercem o cuidado com as crianças; os kits de ferramentas (marceneiro, pedreiro, dentista, médico etc.), que introduz para a crianças aquilo que os adultos fazem em suas profissões. Ou seja, para tais brinquedos, o brincar se resume em apenas imitar a vida dos adultos. Utilizando aqui as palavras de Benjamin, afinal de contas, “quem, senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos?” (BENJAMIN, 2009j, p. 96)

mais atraentes [para o adulto] são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação [da vida adulta] se manifesta neles, tanto mais se desvia da brincadeira viva (BENJAMIN, 2009i, p. 93).

Noutras palavras, quanto mais “*adultizado*” se torna o brinquedo, mais distante se torna do brincar. É pelo brincar que a criança manifesta a sua experiência e põe à prova o quanto os brinquedos que estão à sua disposição servem ou não para os objetivos da infância: “O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com as crianças” (BENJAMIN, 2009j, p. 96). O adulto transfere para o brinquedo as necessidades e a lógica do seu mundo¹⁰; já a criança, ao brincar, constrói um mundo próprio.

Não há dúvidas que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acochado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução em miniatura (BENJAMIN, 2009h, p. 85).

No texto *História Cultural do Brinquedo*, o próprio Benjamin analisa que, a partir do século XIX, os brinquedos artesanais foram gradualmente substituídos pelos brinquedos manufaturados ou industrializados. E o seu diagnóstico apresenta um tom crítico: “uma emancipação dos brinquedos põe-se a caminho: quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais” (BENJAMIN, 2009i, p. 91-92). Mas, para qualquer brinquedo, industrializado ou não, as crianças são capazes de imprimir um sentido novo ou até promover alguma

¹⁰ Em *Velhos Brinquedos*, Benjamin diz: “Nem todos os novos estímulos direcionados então à indústria de brinquedos foram-lhe úteis [às crianças]. [...] Tais figuras caracterizam antes aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo dos que as exigências da criança em relação ao brinquedo. São coisas meramente curiosas. Aqui são úteis apenas para fins de comparação, num quanto de crianças não servem para nada” (BENJAMIN, 2009h, p. 85-86).

forma de mudança na função originária do brinquedo. Noutras palavras, pelo brincar a criança escolhe os brinquedos por conta própria ou muda a função que o adulto atribuiu ao brinquedo. Bolle (1984) diz isso quando afirma que até os objetos mais insignificantes para os adultos (gravetos, folhas, objetos danificados etc.) podem se tornar brinquedos nas mãos das crianças: *as crianças fazem história a partir do lixo da história*.

Toda pedra que a criança encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui para ela uma única coleção. [...] Mal entra na vida é já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas. [...] Ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela. [...] Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. ‘Por em ordem’ significaria aniquilar uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são clavas medievais, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, que são os escudos” (BENJAMIN, 2009k, p. 107).

Enfim, a forma como o adulto e a criança se relaciona com o brinquedo define, antes de tudo, o modo como cada um percebe o mundo. Enquanto o adulto disseca a sua experiência, a criança se fundamenta na repetição típica da brincadeira e dos jogos como forma de elaboração de suas experiências. A narrativa do adulto é descritiva, geralmente para fins catárticos – isto é, para liberar alguma aflição social; já a narrativa da criança é vivencial e sempre afirmativa:

Para a criança não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. [...] O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da

experiência mais comovente em hábito (BENJAMIN, 2009j, p. 101-102).

- d) *A criança não está fora de sua cultura – antecipa-se aqui algumas questões fundamentais da Sociologia da Infância.* Como já abordado anteriormente, Benjamin compreendia que a noção de infância era algo socialmente construído a partir das vivências e da própria organização sociocultural dos grupos. O problema é que se a criança e, conseqüentemente, seus relatos e narrativas, não são considerados por si mesmos como relevantes, idealiza-se uma infância exclusivamente pela percepção do mundo adulto. E isso já estava assinalado para o autor quando dizia que “o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha” (BENJAMIN, 2009j, p. 96).

Sendo assim, em direção oposta à pedagogia de sua época, para Benjamin a criança é parte da sociedade que vive e, por isso, precisa estar envolvida com as questões culturais do seu tempo – e quanto mais ela toma consciência, mais efetiva é a sua formação. Noutras palavras, o fundamento da infância não se encontra na formulação de uma ideia de criança, metafísica e hipostasiada, mas das crianças reais, que experimentam o mundo ao seu redor e se furtam do olhar petrificador do adulto. Em *História Cultural do brinquedo*, diz Benjamin: “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo” (BENJAMIN, 2009i, p. 94).

- e) *A criança não um ser incompleto, que precisa ser preparada para um futuro.* Para Benjamin essa é a relevância, por exemplo, de uma pedagogia proletária, que historiciza a formação e a consciência da criança a partir de seu contexto; uma pedagogia que evita considerar a criança como algo estático, passível de ser preenchida pelas melhores contribuições da cultura burguesa, que já define pelas crianças quais serão os seus espaços de produtividade: “não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deve se tornar, mas sim a

situação de classe” (BENJAMIN, 2009m, p. 122). Talvez fosse o caso de relembrar aqui o conselho do personagem Rahim Khan no romance *O Caçador de Pipas*: “As crianças não são cadernos de colorir. Você não tem de preenchê-lo com suas cores favoritas” (HOSSEINI, 2005, p. 20). Ora, isso é extremamente relevante para se pensar as propostas de educação infantil que consideram a criança como produtora de cultura: “não são as coisas que saltam das páginas em direção á criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar” (BENJAMIN, 2009g, p. 69). No texto *Rua de Mão única*, na parte *Canteiro de obras*, Benjamin retoma não somente sobre a importância de valorizar a maneira como a criança elabora o seu próprio mundo, mas principalmente sobre a necessidade do adulto ter a noção desse mundo infantil ao propor práticas e vivências infantis:

As crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas (BENJAMIN, 2009k, p. 104).

Levar em consideração o universo da criança é justamente a condição básica para se respeitar as infâncias. A criança não é um adulto em miniatura e deve ser garantido por ela o direito de permanecer em sua infância, também detentora de uma razão própria – ainda que muitas vezes rotulado como irracional pelo adulto. Em *Velhos Brinquedos*, Benjamin aborda essa questão quase que em tom de desabafo: “demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas” (BENJAMIN, 2009h, p. 86). Ou seja, o propósito para a existência de instituições escolares de educação infantil não é advogar em favor da incompletude da criança; ela “não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo” (SOUZA, 1994, p. 159).

f) *A valorização da infância não implica em sua infantilização.* Por fim, percebe-se nos escritos de Benjamin um certo esforço em propor uma reflexão sobre o papel do pedagogo na educação das crianças. O pedagogo precisa a todo momento propor uma autocrítica quanto às idealizações sobre a criança que ele mesmo forjou. O problema é o seguinte: é muito mais cômodo manter-se na condição de “filisteu” – isto é, conservar o estereótipo de criança – do que reformular as suas práticas. Ao invés de modificar sua ação, obriga que as crianças se adequem ao seu estilo pedagógico; e quanto indagado, justifica ser impossível uma aula para cada criança. Para Benjamin esse é um dilema antigo, que transfere para a criança algo que deveria não é por si mesmo um problema:

Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas [...]. Desde o iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil (BENJAMIN, 2009f, p. 57).

Cabe ao pedagogo sobrepor aos anseios de escolarização – muitas vezes representados pelo viés da alfabetização na educação infantil – uma proposta de potencialização da infância para além dos estereótipos promovidos pela sociedade. Para opor-se à naturalização de uma infância adultizada, é preciso do pedagogo uma abertura constante para a formação continuada: “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil” (BENJAMIN, 2009f, p. 55).

2. A INFANCIA COMO MEMÓRIA

O conceito de memória é um campo complexo e de difícil delimitação. Suas pesquisas perpassam uma diversidade de perspectivas teóricas, problematizadas por questões societárias e culturais que sempre demarcam uma versão em detrimento de tantas outras. No entanto, tomando como referências algumas premissas do sociólogo Maurice Halbwachs (1877-1945),

podemos traçar um fio condutor capaz de dialogar com os conceitos de infância e experiência de Walter Benjamin.

Para Halbwachs, os indivíduos estão sempre inseridos em grupos de referência e, por isso, herdamos da coletividade as condições para a formação de uma memória individual a partir de uma memória coletiva. Isso quer dizer que a memória individual pode ser reconstruída ou até mesmo simulada a partir das referências e lembranças de um determinado grupo, sempre consideradas como memória coletiva.

Certamente, se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a de outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias (HALBWACHS, 1990, p. 25).

Essa ideia de Halbwachs (1990) impacta, inclusive, na distinção entre a “memória coletiva” e a “memória histórica”: enquanto a primeira apoia-se no passado enquanto experiência contínua e vivencial, cujas influências se estendem ao presente, a segunda fundamenta-se no passado enquanto objeto produzido pela ciência, a partir de um determinado recorte descontínuo e, por vezes, ideológico. A memória histórica “é a compilação dos fatos que ocuparam o maior espaço na memória dos homens. Mas lidos em livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos do passado são escolhidos, aproximados e classificados conforme as necessidades ou regras” (HALBWACHS, 1990, p. 80). Já a memória coletiva “é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente, aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” (HALBWACHS, 1990, p. 81-82). Esse conceito de memória coletiva será importante para abordar a questão da infância enquanto experiência, tanto as memórias individuais do escritor Walter Benjamin, como também a representação de uma memória infantil de sua época, da qual também era partícipe.

A obra *Infância em Berlim, por volta de 1900* talvez seja um dos textos autobiográficos da infância mais interessantes. Nele, Benjamin capta a atmosfera social e cultural de sua época pelo olhar de uma criança, sua sensibilidade e seus valores. De acordo com o próprio Benjamin, esse texto – dedicado ao seu filho Stefan – “não se trata, de forma alguma, de relatos ao modo de crônicas e sim de uma ou outra expedição às profundezas da memória” (BENJAMIN; SCHOLEM, 1993, p. 33). Benjamin relata lembranças das ruas, dos monumentos históricos, dos passeios e das férias, dos cômodos da casa dos seus pais, dos esconderijos, do mobiliário do seu quarto, dos dias de escola, dos brinquedos, dos doces furtados na despensa, dos personagens das ruas, da desigualdade social, das maravilhas tecnológicas de sua época (telefone, cinema etc.) e muitas outras percepções. Trata-se de uma tentativa bem-sucedida de não somente escrever sobre suas lembranças pessoais, mas vivenciar o passado sempre presente, sobretudo no detalhamento de uma memória coletiva da infância de sua época. Galzerani (2002, p. 59) retoma essa questão ao dizer que, especificamente, esse texto de Benjamin:

[...] tece relações entre diferentes dimensões espaço-temporais e culturais, para oferecer historicamente um quadro social mais amplo, sem abrir mão de sua singularidade. Traz à tona o perfil cultural de uma classe burguesa em relação com outras personagens de outras classes sociais. Produz, pois, uma transformação radical da visão clássica da autobiografia, já que focaliza não apenas lembranças pessoais, mas a vibração de uma memória pessoal e coletiva. Não fala dele apenas. Fala de um nós, na relação com os outros. Rememora a criança que foi articulada a outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos, situados em diferentes categorias sociais.

O próprio conceito de história de Walter Benjamin permite uma abordagem vivencial da lembrança como experiência. Para um leitor desatento, Benjamin seria facilmente rotulado como um autor afeito ao saudosismo do passado, seja pelo seu hábito colecionista (de brinquedos, livros infantis, objetos da infância), seja pela frequência como aborda temáticas

e questões relacionadas à história. Porém, a história para Benjamin não é a justaposição de datas, muito menos um desenvolvimento linear, como se os fatos pudessem ser realmente enquadrados numa linha do tempo, sempre progressiva. Esse caráter positivista da história é o que ele deseja evitar. Em seu texto *Sobre o Conceito de História*, Benjamin (1987b, p. 225) já apresenta a dimensão dialética da história ao dizer: “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie”.

Por essas e outras, observa-se, portanto, que Benjamin não compreende o passado como algo historicamente linear, mas como uma coleção de fragmentos de experiências que, toda vez que o acessamos, são capazes de produzir novas narrativas no presente. Essa forma de conexão com o passado, por meio da memória e da revitalização da lembrança, faz com que Benjamin constitua com os relatos da sua infância uma legítima experiência no presente, formulando novas vivências e perspectivas. É na memória que “infância” e “vida adulta” se conectam, num processo de ressignificação e releitura crítica do presente, reorientando tanto o que se compreende por infância – dentro de uma perspectiva da Sociologia da Infância –, como da autocrítica do próprio adulto, que se reconcilia com sua própria história. Em *Imagens do Pensamento*, diz:

A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio [por onde acessamos o passado]. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo (BENJAMIN, 1987b, p. 239).

A atualização do passado pelo recurso da memória – transformando-o em experiência efetiva no presente – tem essa função arqueológica: a descoberta de outras possíveis narrativas esquecidas. Nietzsche já alertava sobre isso quando falou do *logro do signo e seu esquecimento*; e a grande responsável

por esse processo é a idealização metafísica, que impõe como *real* aquilo que na sua origem não passa apenas de uma *versão idealizada*, e ao fazer isso, provoca, ao mesmo tempo, o *esquecimento do signo*, que faz com que com que tal versão deixe de ser lembrada como *interpretação* para se tornar, enfim, um *dogma*. A criança idealizada pelo adulto, por vezes, se torna mais real do que as que estão nas salas de nossas escolas¹¹. O que seria isso senão a própria ficção ganhando mais vida do que os próprios sujeitos históricos?

Mas o que isso tem a ver com a memória? Que toda memória, ao enfatizar a questão da lembrança, também revela de alguma forma a dimensão do esquecido. Por exemplo, podemos questionar: quais memórias da infância foram lembradas e quais optaram por ser esquecidas? Por quem? E por quê? As memórias da infância – enquanto experiências – possuem relação com o presente? Em que medida? A partir do olhar de quem se compreende a memória social de infância? Do adulto, da criança? O que na Educação Infantil precisa ser reelaborado enquanto memória da infância?

Questões como essas implicam em uma retomada de práticas pedagógicas condizentes com a educação infantil. E essas práticas só serão efetivas quando as premissas que movem os planejamentos e os currículos forem deslocadas exclusivamente do adulto para os interesses e expectativas das crianças. No entanto, as tentativas serão vãs se não houver uma reconciliação com o passado, de modo transformá-lo em experiência e aprendizagem para o presente. Noutras palavras, as escolas de educação infantil precisam olhar para aquilo foram, perceberem quais narrativas foram oficializadas nesse processo e, por fim, questionar se essa memória da infância é realmente aquela que desejamos que seja lembrada em nossas redes.

¹¹ Nietzsche elabora essa questão a partir da problematização em torno do conceito de verdade. Em *Verdade e Mentira do Sentido Extramoral*, nos diz: “O que é, portanto, a verdade? Uma multidão móvel de metáforas, metonímias e antropomorfismos; em resumo, uma soma de relações humanas que foram realçadas, transpostas e ornamentadas pela poesia e pela retórica e que, depois de um longo uso, pareceram estáveis, canônicas e obrigatórias aos olhos de um povo: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que são, metáforas gastas que perderam a sua força sensível, moeda que perdeu sua efígie e que não é considerada mais como tal, mas apenas como metal” (NIETZSCHE, 2001, p. 13). Ou seja, uma ficção ou mentira recontada muitas vezes pode se tornar uma verdade? Para esse filósofo, sim; por isso a necessidade de lidar com as próprias práticas e questionar a genealogia das ideias e dos discursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Walter Benjamin é um daqueles autores potentes. Colocamos essa afirmação já de início nessas considerações justamente porque a sua literatura está muito mais preocupada em desestabilizar as idealizações cristalizadas do que realmente promover uma identidade para a Educação Infantil. Aliás, o conceito de identidade – ao contrário do que acreditam – é muito mais preocupante do que se imagina. Quando se busca uma identidade, pretende-se chegar uma ideia pronta e acabada de ser. Se pensarmos que toda questão identitária pauta-se na lógica binária (“é” ou “não é”), chegamos então à conclusão de que os processos que legitimam uma identidade são amplamente excludentes com relações a outras identidades concorrentes ou que ainda não possuem o status de oficiais.

A identidade canoniza um conjunto de questões que orbitam ao seu redor; outras coisas que estão fora desse conjunto, já estão implicitamente convidadas a se afastarem. A questão da identidade seria importante se ele mantivesse com ela mesma uma autocrítica, no sentido de abertura de ser ou até de deixar de ser, se for o caso; mas, ao fazer isso, o próprio conceito de identidade se contradiz, não restando outra coisa senão a autodeterminação inegociável de si mesma – pois se o ser fosse negociável, deixaria de ser identidade.

Nessa direção, encaixamos os conceitos de infância e memória: é justamente em nome de uma identidade de infância que geralmente a infância é sacrificada. E pior: a identidade de infância acaba por determinar que narrativas infantis precisam constituir a memória de infância. *A identidade mata a experiência da memória*. Gondar (2016), em seu texto *Cinco proposições sobre memória social*, apresenta pelos menos cinco características básicas que dialogam com a literatura benjaminiana:

- a) *O campo da memória é transdisciplinar*, uma vez que essa questão perpassa por vários campos do saber e níveis. O transdisciplinar aceita a diferença – o que ele rejeita é a fragmentação ou as fron-

teiras gratuitas do saber. Por isso, trazer a questão da transdisciplinaridade para a educação infantil, através da ideia de memória, implica em abrir espaço para a inclusão e criação de saberes, práticas e discursos – novos ou esquecidos. E em tais discursos, obviamente, reconhecer que, na educação infantil, precisamos falar de “infâncias”, no plural, e não de uma essência abstraída de criança, concebida como a “normal”. O transdisciplinar nos obriga a dialogar com o diferente.

- b) *A memória social é um conceito ético e político.* Aqui adentramos em uma abordagem prática a respeito da memória, uma vez que, ao elegermos uma perspectiva teórica sobre infância, também assumimos uma concepção política e ética – que possuem tantos os aspectos emancipatórios como os alienadores. Logo, se queremos políticas públicas e práticas inclusivas que realmente considerem a infância, precisamos pensar nas concepções de criança e infância disponíveis em nossa cultura. Que vertentes éticas e/ou políticas carregam as memórias de infância que escolhemos?
- c) *A memória implica esquecimento.* A memória implica em uma lembrança, mas também em um esquecimento: Essa questão leva em consideração aquilo que já mencionamos no texto: o binômio lembrança-esquecimento. Ou seja, ao falar de memória, falar sobre o *esquecimento* é uma condição fundamental para abordar a lembrança. Logo, por memória não falamos somente aquilo que foi oficializado, mas inclusive aquilo que selecionamos, admitimos e que optamos por ser lembrado ou esquecido. Na narrativa contada pelo adulto, o que foi lembrado e o que se optou por esquecer na Educação Infantil?
- d) *A memória não se reduz à identidade.* Ao eleger uma identidade, negligenciamos a existência de outras memórias de identidade tão boas ou melhores. Concluimos, portanto, que toda identidade que é ficcional, uma vez que é resultado de uma construção

realizada a partir de interesses práticos, subjetivos, políticos, inerentes ao embate do binômio lembrança-esquecimento. É condição inegociável a educação infantil possuir uma identidade? A existência de uma identidade infantil inclui ou exclui outras memórias infantis?

- e) *A memória não se reduz à representação.* Por quê? Simplesmente porque seria uma pretensão descabida afirmar que toda infância pode ser representada. Pelo contrário, reduzir a memória às representações sociais seria empobrecer a experiência infantil. Felizmente, existem memórias infantis que são irrepresentáveis. Quais memórias da infância passam despercebidas em nossas escolas? Que espaço elas possuem para se manifestarem?

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. O Ensino da Moral (1913). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação.** Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009a, pp. 11-19.

BENJAMIN, W. “Experiência” (1913). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação.** Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009b, pp. 21-25.

BENJAMIN, W. O posicionamento religioso da nova juventude (1914). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação.** Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009c, pp. 27-30.

BENJAMIN, W. A vida dos estudantes (1915). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação.** Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009d, pp. 31-47.

BENJAMIN, W. André Gide: *La porte étroite* (1919). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação.** Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009e, pp. 49-52.

BENJAMIN, W. Livros Infantis velhos e esquecidos (1924). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação.** Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009f, pp. 53-68.

BENJAMIN, W. Visão do livro infantil (1926). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009g, pp. 69-80.

BENJAMIN, W. Velhos Brinquedos: sobre a exposição de brinquedos no Märkische Museum (1928). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009h, pp. 81-87.

BENJAMIN, W. História Cultural do Brinquedo (1928). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009i, pp. 89-94.

BENJAMIN, W. Brinquedos e Jogos: observações marginais sobre uma obra monumental (1928). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009j, pp. 95-102.

BENJAMIN, W. Rua de Mão Única – Extratos (1926-1928). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009k, pp. 103-109.

BENJAMIN, W. Programa de um teatro infantil proletário (1928). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009l, pp. 111-119.

BENJAMIN, W. Uma pedagogia comunista (1929). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009m, pp. 121-125.

BENJAMIN, W. Brinquedos russos (1930). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009n, pp. 127-130.

BENJAMIN, W. Elogio da boneca: Glosas críticas a *Bonecas e Teatro de marionetes*, de Max von Boehn (1930). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009o, pp. 131-138.

BENJAMIN, W. Chichleuchlauchra (1930). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009p, pp. 139-146.

BENJAMIN, W. Pedagogia colonial (1930). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009q, pp. 147-150.

BENJAMIN, W. Princípios verdejantes: novos elementos a partir de cartilhas lúdicas (1931). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009r, pp. 151-156.

- BENJAMIN, W. Pestalozzi em Yverdon: a respeito de uma monografia exemplar (1932). In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009s, pp. 157-161.
- BENJAMIN, W. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d'água, 1992.
- BENJAMIN, W. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas, Volume 1: Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985a, pp. 197-221.
- BENJAMIN, W. Sobre o Conceito de História. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas, Volume 1: Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985b, pp. 222-232.
- BENJAMIN, W. A Infância em Berlim por volta de 1900 (1933). In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas, Volume 2: Rua de Mão Única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filhos e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987a, pp. 71-142.
- BENJAMIN, W. Imagens do Pensamento. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas, Volume 2: Rua de Mão Única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filhos e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987b, p. 143-277.
- BENJAMIN, W. Sobre el Programa de la Filosofía Venidera [Sobre o Programa de Filosofia futura] (1918). BENJAMIN, W. In: **Sobre el Programa de la Filosofía Venidera y otros Ensayos**. Tradução para o espanhol de R. J. Vernejo. Caracas: Monte Ávila, 1970, pp. 8-15.
- BENJAMIN, W; SCHOLEM, G. **Correspondência, 1933-1940**. Tradução de Neusa Soliz. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993. Coleção Debates 249.
- BOLLE, W. Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984, pp. 13-16.
- FREITAS, M. C; KUHLMANN JR, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Editores Associados, 2002, pp. 49-68.
- GONDAR, J. Cinco proposições sobre memória social. **Morpheus: revista de estudos interdisciplinares em memória social**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 15, pp. 19-40, 2016.
- HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.
- HIPOLITO DE ROMA. **Refutation of All Heresies**. Tradução para o inglês de M. David Litwa. Atlanta: SBL Press, 2016.
- HOSSEINI, K. **O Caçador de Pipas**. Tradução de Maria Helena Rouanet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

KATZ, C. S. Criância: o que é criança. **Cadernos de Subjetividade**, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, vol. 1, n. 1, pp. 90-96, 1993.

NIETZSCHE, F. Verdade e Mentira no Sentido Extramoral. **Revista Comum**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro, vol. 6, n. 17, pp. 07-23, jul./dez., 2001.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1994.

INFÂNCIAS E CORPOS ADESTRADOS: ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE “VIGIAR E PUNIR” CHILDHOOD AND TRAINED BODIES: SOME OBSERVATIONS ON “DISCOVERING AND PUNISHING”

Ana Paula Peruzzi
Paulo Rogério Silva

INTRODUÇÃO

Dentre os autores contemporâneos de destaque, sem dúvida podemos citar Michel Foucault, que trouxe uma enorme contribuição a respeito da formação da subjetividade, forjada a partir dos próprios meios disciplinadores dos corpos – impostos pelas instituições sociais, como prisões, hospitais, quartéis, fábricas e escolas etc. Embora não tenha se voltado exclusivamente para a temática da infância, sua obra *Vigiar e Punir* apresenta abordagens históricas, sociológicas e filosóficas suficientes para uma reflexão pontual sobre as possíveis formas de adestramento promovidas pela escola, em especial as de Educação Infantil.

Como parte da sociedade e das instituições, a escola apresenta-se como local de tensões e distensões, constituída por relações de poder, por sua vez, concretizadas no aparelho disciplinar. Para tanto, a proposta é apresentar três questões: o conceito de poder, as formas de aprimoramento destas relações de poder na história (suplício, punição e disciplina) e a maneira como as relações de poder foram inseridas na escola, através do adestramento de corpos infantis.

Neste aspecto o presente artigo tem como objetivo apresentar alguns conceitos que versam sobre a disciplina e o adestramento na Educação Infantil, subdivididos em três partes: a) uma breve genealogia do poder, com o intuito de apresentar como as relações de poder foram exercidas ao logo

da história até a chegada ao seu *status* vigente; b) a maneira como disciplina manifesta as formas de poder, a saber, pelas técnicas da distribuição espacial e controle temporal; c) por fim, os recursos disciplinares que possibilitam o adestramento e o uso das técnicas disciplinares.

A partir desse panorama inicial, perguntamos: o que justificaria o cerceamento da infância – vista aqui como dinamicidade e potência criativa – por meio do disciplinamento escolar, senão a própria violência promovida pelo adulto já adestrado às condições socioeconômicas? A infância é, de fato, acolhida por ela mesma ou apenas na medida que é ajustada pela cultura adultocêntrica? O diagnóstico de que a escola – um dos espaços da criança – pode ser uma das instituições mais eficientes para o ajustamento das infâncias para a vida adulta é prova mais do que suficiente de nossos questionamentos possuem relevância e tendem a se confirmar. Mas, por outro lado, falar sobre o adestramento da infância nas escolas não tem como finalidade promover aqui um discurso pessimista; pelo contrário, nos servirá de alerta para pensarmos uma escola outra com condições de respeitar as infâncias pelo que elas são.

1. UMA BREVE GENEALOGIA DO PODER

Em seu livro *Vigiar e Punir*, mais especificamente nos capítulos “*Os Corpos Dóceis*” e “*Os Recursos para o bom adestramento*”, Michel Foucault analisa quais são as formas e métodos do disciplinamento dos corpos, afirmando que tal processo constitui-se basicamente em relações de poder. Com isso, para que certas instituições (escolas, hospitais, oficinas, centros militares etc.) consigam preservar o controle de seus indivíduos, precisam aplicar técnicas disciplinares específicas que objetivam fabricar “*corpos dóceis*”, para então estarem aptos a desempenhar funções sociais dentro das respectivas instituições.

A maneira de atuação do poder não é ocasional, mas conta com um conjunto de técnicas que fornece um aparato enorme de instrumentos controladores e disciplinadores, dos quais as instituições adotarão como ações modelares para a fabricação de indivíduos com determinadas características.

¹ Ambos incluídos na terceira parte do livro, intitulada como “*Disciplina*”.

Algumas técnicas de disciplinamento estão ligadas à maneira de distribuição dos corpos no espaço, como também o controle através do tempo; outras estão relacionadas a recursos como a vigilância, a sanção normalizadora e o exame. Todavia, passar automaticamente para a exposição desses temas sem antes esclarecer o conceito de poder que está na base do pensamento de Foucault, como também recapitular a forma como esse poder vem se aprimorando ao longo da história, seria perder de vista um aspecto muito caro no pensamento do autor: a genealogia².

De acordo com Foucault, o poder não é uma coisa, uma propriedade, muito menos está contido apenas nos Aparelhos Repressivos e Ideológicos de Estado³. Pelo contrário, o poder é uma ação, um exercício, um aspecto de disputa sempre presente nas relações sociais; ou seja, o poder é considerado como palco de disputas, presente em ações que vão do micro ao macro, mas jamais como algo localizável, palpável ou tangível. Essa caracterização é, na verdade, uma quebra dos padrões conceituais que apresentam o poder como posse (do governante, do rei, do chefe etc.), como bem apresenta Foucault em *Vigiar e Punir*:

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos,

² Segundo Roberto Machado (2006, p. 167), “a palavra ‘genealogia’ foi introduzida em *Vigiar e punir*, onde seu sentido aparece claramente. (...) Em geral, o que notamos no modo como esse termo é empregado é a ideia de que a questão central das novas pesquisas é o poder e sua importância para a constituição dos saberes. A mutação essencial assinalada por livros como *Vigiar e punir* e *A vontade de saber*, primeiro volume da *História da sexualidade*, foi a introdução da questão do poder como instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes”.

³ Nesse ponto, Foucault confronta o conceito de poder apresentado por Louis Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nem sempre o poder é coercitivo ou repressivo, tampouco rastreável. O poder é relacional.

em suma, que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (FOUCAULT, 2007, p. 26).

Normalmente, quando se fala em ‘poder’ vem à tona aqueles tão conhecidos conceitos de ‘repressão’ e ‘ideologia’. Foucault diz que é preciso mudar essa maneira de enxergar o poder, redimensionado para algo que está além da própria repressão⁴. O poder visto como exercício não implica necessariamente – e em todos os momentos – na presença de um agente repressor (frequentemente identificado pelo Estado). Aí é que está o elemento inovador desse tema no discurso foucaultiano: o poder é muito mais um dispositivo criativo, sedutor e, por vezes, prazeroso (que, obviamente, determina uma ação de dominação entre sujeitos) do que uma repressão violenta. Aliás, é justamente por se desfazer dessa capa repressora, incitando, por sua vez, o próprio indivíduo a aceitar a dominação de bom grado, que o poder se torna cada vez mais eficaz: “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 8).

O que se observa, portanto, nos escritos de Foucault é justamente um movimento de substituição da concepção tradicional de poder como instrumento repressor. Em *Vigiar e Punir*, por exemplo, ele fala em diversos momentos que, para entender a lógica de ação do poder, é necessário que se faça o esforço para descrevê-lo não apenas em seu aspecto negativo ou repressor. É preciso um redimensionamento do próprio conceito de poder.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o

⁴ Judith Revel (2005, p. 67) entoa que “Foucault nunca trata do poder como uma entidade coerente, unitária e estável, mas de ‘relações de poder’ que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo do poder”.

poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2007, p. 161).

Noutras palavras, o poder é uma rede de relacionamentos e de relações, presente em todos os lugares e classes, mesmo que ele não pareça como tal. Em *Poder e Saber*, diz que “as relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família” (FOUCAULT, 2006, p. 231). Isso quer dizer que não há como idealizar qualquer agrupamento fora do âmbito do poder, como ele mesmo enfatiza no texto *O Sujeito e o Poder*:

O que quer dizer que as relações de poder se enraízam profundamente no nexos social; e que elas não reconstituem acima da ‘sociedade’ uma estrutura suplementar com cuja obliteração radical pudéssemos talvez sonhar. Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração (FOUCAULT, 1995, p. 245-246).

Porém, surge uma questão: como essa concepção de poder foi constituída na história?⁵ Na própria obra *Vigiar e Punir* Foucault faz uma genealogia do poder, demonstrando como ele se manifestou no passado e no que ele se transformou na contemporaneidade; ou melhor, sua proposta é “tentar estudar a metamorfose dos métodos punitivos a partir de uma tecnologia política do corpo onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objeto” (FOUCAULT, 2007, p. 24).

Na primeira parte do livro (*Suplício*), Foucault afirma que na Idade Média o poder estava associado ao castigo corporal, isto é, ao suplício, um ritual que tinha por objetivo a humilhação e marcação pública das vítimas

⁵ Foucault, influenciado por Nietzsche, busca “reconstruir a maneira pela qual, a cada época, o poder político tramou com o saber; a maneira pela qual ele faz nascerem efeitos de verdade e, inversamente, a maneira pela qual os jogos de verdade fazem de uma prática ou de um discurso um lugar de poder” (REVEL, 2005, p. 69).

através da dominação pelo terror, que perdurou até o fim do século XVIII⁶. A principal motivação do suplício é o orgulho ferido do soberano, que se sente afrontado pessoalmente pelo delito cometido, pois desobedecer à lei é desobedecer à autoridade de quem a promulgou (o rei): “vemos pela própria definição da lei que ela tende não só a defender, mas também a vingar o desprezo de sua autoridade [isto é, da autoridade do soberano] com a punição daqueles que vierem a violar suas defesas” (FOUCAULT, 2007, p. 42). Assim, o objetivo do suplício não era retribuir ao condenado o mal cometido ao corpo social, e sim, através de um ritual público de dominação pelo medo, conservar e intensificar a força soberana do rei, outrora desafiada:

[O suplício] permite que o crime seja reproduzido e voltado contra o corpo visível do criminoso; faz com que o crime, no mesmo horror, se manifeste e se anule. Faz também do corpo do condenado o local de aplicação da vindita soberana, o ponto sobre o qual se manifesta o poder, a ocasião de afirmar a dissimetria das forças (FOUCAULT, 2007, p. 47).

Com o tempo, os protestos contra o suplício em favor de uma maior humanização das penas cresceram e tornaram-se causas humanitárias assumidas por grande parte da população e especialistas (filósofos e teóricos do direito, juristas, magistrados, parlamentares e legisladores) ainda na segunda metade do século XVIII (FOUCAULT, 2007, p. 63). A não aceitação – ao menos gratuita – do suplício obrigou o Estado encontrar outras formas de punição a fim de evitar o confronto entre o soberano e os súditos. Concluiu-se então que sistema judiciário criminal precisaria punir ao invés de se vingar: “que as penas sejam moderadas e proporcionais aos delitos, que a de morte só seja imputada contra os culpados assassinos, e sejam abolidos os suplícios que revoltam a humanidade” (FOUCAULT, 2007, p. 63).

⁶ “Na Idade Média, o poder funciona, prioritariamente, por meio do reconhecimento dos signos de fidelidade e da amostra dos bens, a partir dos séculos XVI e XVII, ele vai se organizar a partir da ideia de produção e de prestação. Obter dos indivíduos prestações produtivas, isso significa, antes de tudo, ultrapassar o quadro jurídico tradicional do poder – aquele da soberania – para integrar o corpo dos indivíduos, seus gestos, sua própria vida o o que Foucault descreverá como nascimento das disciplinas (...)” (REVEL, 2005, p. 69).

A posição contrária ao suplício deu origem ao movimento reformador do sistema penal, que tinha por objetivo reorganizar a economia da punição, assegurando a melhor distribuição do poder de castigar e dando à punição e à repressão das ilegalidades um novo sentido e lugar na sociedade. Não trata de excluir a punição ou punir menos, mas sim punir com mais universalidade e eficácia, legitimando profundamente no corpo social o poder da punição:

E a ‘reforma’ propriamente dita, tal como ela se formula nas teorias de direito ou que se esquematiza nos projetos, é a retomada política ou filosófica dessa estratégia, com seus objetivos primeiros: fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor; punir talvez com uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir (FOUCAULT, 2007, p. 69-70).

Os reformadores tomaram como diretriz a principal mudança: o crime não deve ser mais considerado como uma afronta pessoal ao soberano, mas como algo nocivo à sociedade enquanto quebra da lei civil explicitamente estabelecida. Logo, a pena não deve se basear na vingança do rei, mas na reparação à perturbação outrora causada pelo criminoso na sociedade. Com isso, o “direito de punir deslocou-se da vingança do soberano à defesa da sociedade” (FOUCAULT, 2007, p. 33).

Perante esse processo ou “metamorfose” dos métodos de punição, Foucault percebe que a punição ainda não se constituía como a forma mais sofisticada de poder; era preciso então que as relações de poder migrassem para outras técnicas e métodos mais eficientes e discretos. Chegou-se à conclusão de que era muito mais interessante apostar na prevenção, ainda que violenta e repressiva, do que na reparação paliativa: disciplinar o corpo ao invés de puni-lo; adestrar o indivíduo para que ele mesmo se sinta na obrigação de evitar o delito. Tais estratégias foram as que permearam em boa parte das instituições modernas, em especial àquelas ligadas à prática

do ensino (escolar, técnico ou militar), do sistema judicial (prisões) e do tratamento de saúde (hospitais e manicômios).

2. FORMAÇÃO DOS “CORPOS DÓCEIS”: DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DOS INDIVÍDUOS E CONTROLE TEMPORAL DAS ATIVIDADES

Foucault inicia sua exposição sobre a formação dos “corpos dóceis” fazendo uso da comparação da figura do soldado em épocas distintas: ainda no início do século XVII, costumava-se descrever a figura do soldado ideal como aquele que já nasce pronto para exercer sua função e que é reconhecido como tal de longe: suas virtudes, movimentos, comportamentos e brasões eram percebidos como sinais naturais e visíveis que dispensavam qualquer tipo de apresentação de quem eram e o que faziam. No entanto, a partir da segunda metade do século XVIII, “o soldado torna-se algo que se fabrica”; ou seja, de um corpo inútil, faz-se a máquina de que se precisa através da correção de posturas e treinamento (FOUCAULT, 2007, p. 117).

Mas o que isso tem a ver com a questão da disciplina na escola enquanto manifestação do poder? É aqui que se encontra o *insight* de *Vigiar e Punir*: a “descoberta do corpo como objeto e alvo do poder” (FOUCAULT, 2007, p. 117). Não se trata de cuidar do corpo de uma maneira qualquer, em massa (*grosso modo*), mas de treiná-lo, moldá-lo e controlá-lo detalhadamente para melhor obedecer e corresponder às necessidades institucionais; o método, portanto, está inteiramente fundamentado na disciplina e suas técnicas. O corpo torna-se então o *locus* privilegiado de onde surgem as inúmeras possibilidades de controle e manipulação do poder (FOUCAULT, 2007, p. 118).

É a partir daqui que se verifica a intersecção de duas temáticas filosóficas – disciplina e poder –, que até então se faziam próximas, mas não integradas. A partir da literatura foucaultiana compreende-se então que a disciplina e suas técnicas nada mais são do que formas genuínas de manifestação de poder, uma microfísica do poder⁷, instituída exatamente para

⁷ Foucault usa o termo ‘microfísica do poder’ para melhor apresentar essa questão: “Técnicas [disciplinares] sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que tem sua importância: porque definem um certo

o controle ou sujeição do corpo, com o objetivo de produzir aquilo que ele chamou de *corpos dóceis e úteis*: “é dócil um corpo que pode se submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2007, p. 118). Ou seja, o corpo se integra num processo de poder, viabilizado por mecanismos disciplinares, produzindo assim sujeitos submissos, exercitados, dóceis e úteis ao *modus operandi* intitucional. Desta maneira, do suplício e da punição passa-se para um dispositivo de controle mais eficiente, sofisticado e universal: a internalização dos mecanismos disciplinares como mecânica do poder, que objetiva desarticular o corpo para depois recompô-lo da forma como melhor lhe convém:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto e mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade⁸)

modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder?” (FOUCAULT, 2007, p. 120).

⁸ Neste sentido, são relevantes as colocações de Rafael Alcadiponi da Silveira (2005, p. 68) quando entoa que “o investimento político e de poder sobre os corpos estava ligado à sua utilidade econômica de tal sorte que ele foi investido por relações de poder e de dominação enquanto força de produção. A constituição do corpo como força de trabalho somente ocorre se ele está preso a um sistema de sujeição. Como destaca Foucault (1987), o corpo somente torna-se útil se é concomitantemente, corpo produtivo e corpo submisso”.

e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 2007, p. 119).

É interessante notar que essa “anatomia política” ou “mecânica do poder”, como forma de dominação através da disciplina, coloca-se como uma maquinação muito bem articulada, visando dois grandes objetivos: a) aumentar as aptidões e as habilidades corporais; b) mas, ao mesmo tempo, dominar e, conseqüentemente, sublimar a potencialidade e a energia resultante no indivíduo. É a definitiva separação entre poder e corpo como elementos ativos no sujeito: “se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 2007, p. 119).

Todavia, para a fabricação de “corpos dóceis”, não basta apenas a consciência da disciplina corporal; é preciso também a arte da distribuição e do controle desse poder através de instituições notáveis: mais do que castigar corporalmente, a disciplina está mais interessada em distribuir os indivíduos num espaço determinado e controlar suas atividades num tempo específico. Isso a escola fez muito bem.

Com relação ao controle pela distribuição do espaço, tal estratégia possui técnicas próprias, que podem ser identificadas evolutivamente como: a) encarceramento; b) quadriculamento; c) localizações funcionais; d) ordenamento em filas (FOUCAULT, 2007).

O primeiro aspecto – e o mais primitivo – implica que os aparelhos disciplinares criem espaços delimitados por cercas (“encarceramento”), vistos como locais seguros e privilegiados para a disseminação da disciplina, como, por exemplo, os colégios e os quartéis, usados unicamente para acalmar a massa vagabunda e impedir delitos e crimes sociais (FOUCAULT, 2007, p. 122). Seccionar os espaços de acordo com cada público sempre foi visto como estratégia para contenção da baderna, bem como para promoção daquelas condições disciplinares ideais para coagir de uma forma padronizada e sistemática.

Já o segundo aspecto, o “quadriculamento” ou a “localização imediata”, implica em sistematizar e racionalizar um espaço disponível para cada indivíduo, de forma com que, por um lado, ele reconheça imediatamente qual é o seu respectivo lugar, como também, por outro lado, o supervisor/professor saiba que cada lugar deve conter um indivíduo. Dessa maneira, um espaço vazio significa a ausência de um indivíduo que poderá estar em situação de indisciplina ou ocupando espaços que não lhe são permitidos. Mais do que nunca, isso evita os desaparecimentos repentinos, a circulação difusa e aleatória, a aglomeração desorganizada e a comunicação inútil e perigosa (FOUCAULT, 2007, p. 123).

Um terceiro aspecto são as chamadas “localizações funcionais”, que têm por finalidade não só a vigilância disciplinar, mas também de construir um espaço útil para o sistema, como no caso dos hospitais militares e das indústrias do século XVIII, que faziam o disciplinamento dos corpos segundo as características ou funções que cada indivíduo tem ou exerce, possibilitando assim o controle daquilo que não está conforme a ordem vigente (FOUCAULT, 2007, p. 123). Isso ocorre quando os hospitais separam e classificam os pacientes a partir de suas doenças; quando as indústrias organizam os postos de acordo com o rendimento dos serviços realizados pelo funcionário; quando as gestões escolares destinam turmas ou classes distintas de acordo com as aptidões dos alunos.

Por fim, o quarto aspecto é o mais sofisticado, pois além de distribuir os indivíduos, também os individualiza no espaço de modo serial, cuja organização não está ligada nem ao território nem ao local fixo, mas em relação à posição que cada indivíduo ocupa na fila, ordenando-os dessa forma a ocuparem suas posições segundo suas respectivas séries, independente dos espaços que estejam ou transitem, como acontece muito frequentemente nas escolas e outras instituições de ensino (FOUCAULT, 2007, p. 125). O que seria mais herético para os mecanismos disciplinadores do que encontrar uma criança fora da fila? Criança obediente é aquela que se submete ao adestramento espacial; desobediente e nociva é aquela que tenta interagir com o espaço de forma alternativa.

Mas o adestramento corporal não termina aqui. Além de distribuir os indivíduos espacialmente, Foucault afirma que para o aparelho disciplinar também é necessário controlar suas atividades temporalmente. É neste ponto que entra em cena a questão do tempo como outro instrumento disciplinador: as atividades realizadas são temporalmente controladas para uma maior qualidade do tempo empregado, certificando-se que durante todo o período estipulado, o corpo fique ocupado no trabalho, controlando assim cada gesto, cada ritmo, cada ação e reação do indivíduo vigiado.

Para tanto, Foucault também identifica algumas técnicas disciplinares próprias do controle temporal: a) o horário; b) a elaboração temporal do ato; c) correlação entre corpo e gestos; d) articulação corpo-objeto; e) utilização exaustiva (FOUCAULT, 2007).

O primeiro elemento, o “horário”, de velha herança monástica, não teve grandes dificuldades de entrar, por exemplo, nas instituições escolares, militares e hospitalares, com o objetivo de colocar em prática três processos fundamentais: estabelecer cesuras, obrigar ocupações determinadas e regulamentar os ciclos de repetição. Além do que, tais processos visam também garantir a qualidade do tempo empreendido como algo interrupto e útil para a instituição que os aplicam (FOUCAULT, 2007, p. 128). Sobre isso, afirma Foucault:

O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar (FOUCAULT, 2007, p. 129).

Um segundo elemento, a “elaboração temporal do ato”, nada mais é do que uma técnica disciplinar que implica no ajuste do corpo à ritmos temporais, como acontece por exemplo, nas marchas militares. Com isso, Foucault afirma que tal técnica apresenta-se como uma espécie de esquema “anátomo-cronológico do comportamento”, isto é, um esquema que faz com que determinados movimentos corporais do indivíduo se ajustem

ritmos temporais impostos, gerando assim um comportamento disciplinar específico: “é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2007, 129).

O terceiro elemento do controle disciplinar através do tempo é a correlação entre corpo e gestos, de tal forma que, segundo Foucault, um corpo bem disciplinado é condição fundamental para a prática de um gesto eficiente. Noutras palavras, o controle disciplinar da correlação entre corpo e gestos “não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; [mas] impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez” (FOUCAULT, 2007, 130). Isso quer dizer que empregar bem o tempo significa treinar bem o corpo que, por sua vez, implicará numa melhor qualificação dos gestos dos indivíduos: “um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto; uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica” (FOUCAULT, 2007, 130).

O quarto aspecto está relacionado à articulação operacional que a própria disciplina promove e estabelece para “cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula”, estabelecendo, com isso, “cuidadosa engrenagem entre um e outro” (FOUCAULT, 2007, p. 130). Isso quer dizer que a disciplina neste aspecto não funciona apenas como repetição ou correlação de gestos corporais a ritmos preestabelecidos, mas como uma lógica operacional que determina como, quando, onde e com que ritmo o corpo deve manipular determinados objetos, num processo de poder que não mais os separa (‘corpo’ e ‘objeto’), mas que os engloba numa mesma ação/operação complexa e totalizante (‘corpo-objeto’). Veja:

Sobre toda a superfície de contato entre o corpo e o objeto que o manipula, o poder vem se introduzir, amarrar-os um ao outro. Constitui um complexo corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina. (...) A regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei de construção da operação. E assim aparece esse caráter do

poder disciplinar: tem uma função menos de retirada que de síntese, menos de extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção (FOUCAULT, 2007, p. 130-131).

Enfim, um quinto e último modo de controle temporal das atividades está direcionado à “utilização exaustiva”, que, segundo Foucault (2007, p. 131), na realidade promove uma ressignificação do conceito de tempo: enquanto horário (em seu sentido tradicional), o tempo tinha um caráter essencialmente negativo, pois pressionava o indivíduo em não desperdiçá-lo⁹; já enquanto utilização exaustiva, o tempo passou a ter um caráter positivo, pois o critério da relação produtividade-tempo não está baseado na vigilância do ‘menor desperdício de tempo’ em vista do ‘maior rendimento’, mas sim na possibilidade de uma gradativa progressão do ‘maior rendimento’ no ‘menor tempo’ possível:

[A disciplina] coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo: mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência (FOUCAULT, 2007, p. 131).

Perante tudo o que foi apresentado, concluem-se duas coisas. Em primeiro lugar, que a formação da subjetividade¹⁰ dos indivíduos está totalmente inebriada pelos condicionamentos da vida institucional: as rotinas

⁹ Para o conceito tradicional de tempo, o desperdício era visto tanto como erro moral (por ser o tempo algo de Deus) como também desonestidade econômica (por ser o tempo o critério base para o pagamento do salário ao empregado). Portanto, o foco estava não no aumento da produção, mas na diminuição do desperdício (FOUCAULT, 2007, p. 131).

¹⁰ “O problema da subjetividade, isto é, ‘a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo’, torna-se então o centro das análises do filósofo: se o sujeito se constitui, não é sobre o fundo de uma identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si” (REVEL, 2005, p. 85).

das instituições são constituídas de regras, normas e diversas coações disciplinares que determinam os corpos, concretizadas em tarefas específicas, distribuídas em espaços e tempos justificados como úteis pela instituição, que posteriormente moldarão a própria vida social e institucional dos indivíduos. Em segundo lugar, as formas do poder do aparelho disciplinar, identificados na distribuição do espaço e no controle do tempo, agem de maneira a sublimar as forças e energias instintivas do corpo, conduzindo-o a uma sujeição e dominação externa.

Porém, mesmo diante de tão variadas técnicas de distribuição e controle, o aparelho disciplinar tem consciência de que tais técnicas, por si mesmas, não suportam o exercício das relações de poder enquanto não houver também uma combinação com recursos possibilitam o seu uso. Para tanto, o próximo é justamente tentar delinear um pouco a dimensão desses recursos.

3. OS RECURSOS PARA O BOM ADESTRAMENTO NAS ESCOLAS

A partir deste contexto, segundo Foucault, desenvolveu-se também um conceito de disciplina como adestramento, que tem fincado suas premissas legitimadoras nas próprias relações de poder (enquanto distribuição espacial e controle temporal). Desta maneira, nas escolas, nos quartéis, nos hospitais e outros locais, o ‘vigiar’ e o ‘punir’ em prol do adestramento tornaram-se formas inerentes ao próprio exercício da instituição. Nas escolas isso se tornou algo mais claro e tangível, como se pode, por exemplo, notar no trecho abaixo de Foucault:

Os ‘observadores’ devem anotar quem sai do banco, quem conversa, quem não tem o terço ou o livro de orações, quem se comporta mal na missa, quem comete alguma imodéstia, conversa ou grita na rua; os ‘admonitores’ estão encarregados de ‘tomar conta dos que falam ou fazem zunzum ao estudar as lições, dos que não escrevem ou brincam’; os ‘visitadores’ vão se informar, nas famílias,

sobre os alunos que estiveram ausentes ou cometeram faltas graves. Quanto aos ‘intendentes’, fiscalizam todos os outros oficiais. Só os ‘repetidores’ têm um papel pedagógico: têm que fazer os alunos ler dois a dois, em voz baixa (FOUCAULT, 2007, p. 147).

Mas quais seriam os recursos para um eficiente adestramento¹¹ para Foucault? Segundo o autor, o poder tem tanto sucesso justamente porque se utiliza de instrumentos e técnicas de disciplina bem simples, podendo ser consideradas a partir de três modos bem pontuais: a) o olhar hierárquico; b) a sanção normalizadora; c) o exame, como combinação de ambos (FOUCAULT, 1987, p. 143).

No que diz respeito à primeira técnica de adestramento, a vigilância hierárquica, ela funciona como poder sobre o corpo alheio porque é possível perceber na constituição de tal instrumento redes verticais e hierárquicas bem definidas que determinam as relações, cuja ação é exercida por dispositivos observatórios que obrigam e coagem os indivíduos vigiados através do olhar. Nesse aspecto, analisa-se o próprio espaço físico das escolas¹² como ambiente criado e moldado justamente para o uso de tal técnica:

O próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar; os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas; a intervalos regulares, encontrava-se um alojamento de oficial, de maneira que ‘cada dezena de alunos tivesse um oficial à direita e à esquerda’ (FOUCAULT, 2007, p. 145).

¹¹ “E o que vem a tornar este sistema magistral, é a maneira como a sujeição do indivíduo é realizada. De forma quase hipnótica, pessoas contribuem com todas as suas forças em prol de um sistema que, apesar de vigiar e punir, também produz eficazmente. Ele envereda todo um contingente de almas a trabalharem em prol de forças invisíveis, sendo a mais conhecida, o próprio Estado, a própria nação (...). O poder influencia em todos os locais. Ele está no local de trabalho, nos asilos, nas instituições educacionais, em hospitais e sanatórios. Todas estas localidades são pequenas oficinas de adestramento. Elas moldam, engomam e emolduram corpos e almas” (FERREIRA, 2015, p. 1).

¹² Neste sentido, contribui Rosane de Albuquerque Costa (2006, p. 31): “A pedagogia passa a ter uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo, um olhar político sobre o outro. A escola passa a escrever um controle e uma utilização dos sujeitos. E cria todo um conjunto de técnicas, todo um conjunto de processos e de saber. O homem que surge daí é o sujeito disciplinado no corpo e por consequente afastado do saber sobre si. Tem-se uma verdade a priori sobre o sujeito: a verdade da disciplina”.

O elemento de fundo do olhar hierárquico consiste na ideia da onipresença do diretor/professor/inspetor, inclusive nos cantos mais escondidos da escola. O superior (e não só ele, mas também os seus representantes oficiais – os inspetores de disciplina) tem consciência de que não poderá estar em todos os locais e espaços para cumprir o papel da vigilância; mas também sabe que se puder instalar no aluno o terror da permanente vigilância (panoptismo¹³), ele poderá acompanhá-lo onde quer o indivíduo esteja, não de modo físico, mas incorporado no medo em que carrega; e quando não consegue instaurar o medo através da vigilância disciplinar, o faz via vigilância moral dos olhos de Deus que nada perdoa: “aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe” (FOUCAULT, 2007, p. 120). Trata-se aqui do olhar que tudo abarca e tudo vê¹⁴. Com isso, o sentimento que deve permear as ações dos educandos é a da eterna vigilância: a incerteza de saber se está sendo vigiado ou não, o obriga a não sair da linha:

O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção aos quais todos os olhares convergem (FOUCAULT, 2007, p. 146).

Um segundo recurso de adestramento é a sanção normalizadora, que se baseia acima de tudo na punição ou no castigo pela violação de uma norma. Segundo, Foucault, na essência de todo sistema disciplinar, funciona

¹³ “Na concepção de Foucault, o panótico é o dispositivo do poder disciplinar, como sistema arquitetural constituído de torre central e anel periférico, pelo qual a visibilidade/separação dos submetidos permite o funcionamento automático do poder: a consciência da vigilância gera a desnecessidade objetiva de vigilância. O panótico de Bentham seria o princípio de nova anatomia política, como mecanismo de disciplina aplicado na construção de um novo tipo de sociedade, em penitenciárias, fábricas, escolas, etc., permitindo a ordenação das multiplicidades humanas conforme táticas de poder, com redução da força política (corpos dóceis) e ampliação da força útil (corpos úteis) dos sujeitos submetidos” (SANTOS, 2005, p. 4).

¹⁴ “O homem (aluno) deve se adaptar a um espaço pré-concebido. Por exemplo, a ordenação da sala de aula, que tem em geral um modelo único, até hoje, o professor à frente e os alunos distribuídos em carteiras enfileiradas umas após as outras. Este simples modo de ordenar a sala de aula vai determinar uma relação de poder, onde o mestre tem a visão de todos ao mesmo tempo e também é visto por todos” (COSTA, 2002, p. 31-32).

um pequeno mecanismo penal, com leis e delitos específicos; sua meta é enquadrar tudo aquilo que está inadequado à regra em vista de uma possível redução e correção dos desvios (FOUCAULT, 2007, p. 149). Percebe-se aqui, mais do que nunca, a sanção como instrumento de internalização e normalização do castigo disciplinar¹⁵, em especial nas instituições de ensino. A ideia é fazer com que o indivíduo tome consciência de que tudo o que não estiver condizente à regra, será passível de punição, desde os mínimos delitos até os mais graves:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (ímodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. Pela palavra punição, deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentir a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto (FOUCAULT, 2007, p. 149).

Com isso, nasce a questão tão bem elaborada por Foucault: o castigo ou punição no sistema disciplinar tem um aspecto duplo, a saber, o

¹⁵ “O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve, portanto, ser essencialmente corretivo. Ao lado das punições copiadas ao modelo judiciário (multas, açoite, masmorra), os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício - aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido [...]”. (FOUCAULT, 2007, p. 150).

da gratificação e o da sanção. Trata-se de uma lógica de seleção, exclusão e classificação, que exalta e promove de um lado os chamados ‘bons e exemplares’ e demoniza e rebaixa de outro lado aqueles ‘casos indisciplinados’. No final das contas, a própria posição classificatória acaba se tornando a punição ou a recompensa disciplinar: “a divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: (...) a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição” (FOUCAULT, 2007, p. 151).

A terceira e última técnica é o exame¹⁶, que de alguma maneira combina as duas primeiras. Segundo Foucault (2007, p. 154), o exame trata-se de um controle normalizante, uma vigilância que permite classificar, qualificar e punir. O processo é ter em mãos um instrumento capaz de imprimir documentalmente em cada aluno um ‘rótulo’ que o identifica como adequado ou não para o sistema da instituição: “o exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam” (FOUCAULT, 2007, p. 157).

Em síntese, o exame faz de cada aluno um caso, um registro geral, transformando-o num objeto documentável, capaz de ser vigiado, controlado e, por isso, se for preciso, passível de ser novamente adestrado, promovido ou excluído. Entra então em cena a mais fria e calculista qualidade do exame: separar os bem-sucedidos dos fracassados de modo meramente quantificável e estatístico:

O exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um ‘caso’: [...] é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado,

¹⁶ Segundo Rosane A. Costa (2002, p. 41): “No exame, podemos ver claramente as implicações entre saber/poder. A escola torna-se, nas palavras de Foucault, um ‘aparelho de exames ininterruptos’ que acompanha todo o processo de ensino, exatamente porque ao mesmo tempo em que o exame transmite um saber, possibilita levantar um conhecimento sobre o aluno”.

tem que ser classificado, normalizado, excluído etc...
(FOUCAULT, 2007, p. 159).

Enfim, esse processo apresentado por Foucault está mais do que presente nas relações sociais das escolas, salas de aula e círculos de estudos acadêmicos. É preciso levar em consideração que as relações escolares devem ser vistas sob o crivo das relações de poder, que, em muitas ocasiões estão camufladas por outros tipos de preocupações banais que acabam impedindo o reconhecimento e a denúncia de técnicas disciplinares que possibilitam apenas o contexto escolar como ambiente de internalização de regras a serem cumpridas.

A partir de então, está pronto o palco para a implementação de uma aprendizagem mecânica, voltada para questões altamente burocráticas que interessam muito mais ao sistema, enquanto forma de conservação da disciplina e do poder, do que para o aluno.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após passarmos pelo conceito de poder – visto como algo relacional e não necessariamente repressivo –, pelas formas históricas de desenvolvimento e institucionalização do poder como controle disciplinar e os pelos recursos e técnicas para adestramento de *corpos docéis*, quais relações poderíamos estabelecer entre *Vigiar e Punir* e as instituições de Educação Infantil? Embora seja um pergunta em parte já respondida no decorrer do texto, cumpre aqui apontar alguns aspectos de forma sintética e objetiva.

1º) Vale observar que há diferenças conceituais – ao menos para a Sociologia da Infância¹⁷ – entre “criança” e “infância”. De acordo com

¹⁷ A Sociologia da Infância trata-se de uma área de pesquisa e estudo que tem questionado e intensificado uma mudança na concepção de infância historicamente conhecida. Partindo de temas sobre a “criança” e a “infância”, Sarmento (2005) afirma que a Sociologia da Infância propõe questionar a sociedade de um ponto de vista que torna a criança objeto de investigação por direito próprio, assim como também é um participante ativo da vida social. Portanto, a Sociologia da Infância propõe a renovação do olhar sociológico sobre a criança, que, a partir de então, passa a ser parte da categoria social “infância”. Segundo Müller e Carvalho (2009, p. 21), “a Sociologia da Infância tem como mérito ter rompido com o modo limitado com que a infância era estudada. A nova área sociológica busca fazer com que o adulto compreenda que o modo como ele pensa e vê a criança interfere diretamente na relação de ambos”.

Freitas e Kuhlmann Jr. (2002, p. 7), “podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. Logo, colocar a criança no centro dos debates e pesquisas não necessariamente implica em dizer que a infância está sendo igualmente discutida. Para chegarmos no conceito de infância, precisamos primeiramente perguntar a nós, adultos, sobre qual conceito de criança estamos falando: da criança como produtora de sua própria cultura infantil, detentora de um sentimento de infância¹⁸, ou da criança destinada a ser a miniatura do adulto? E, conseqüentemente, também nos questionarmos sobre o tipo de escola que queremos para essa criança – uma vez que nossas habituais concepções de escola já dizem muito sobre o que compreendemos por infância.

2º) Adentrando na discussão sobre *Vigiar e Punir* e a Educação Infantil, percebemos relações muito próximas. Por exemplo, o que se compreende pela criança indisciplinada? Não seria aquela que ainda resiste ao adestramento do adulto? Isso significa que a tão buscada autonomia da criança, presente em muitos projetos e planos escolares, nada mais seria do que a sistematização de algumas formas de submissão da criança às normas trazidas pelo adulto: andar na fila, não correr, falar somente quando é autorizado, levantar a mão para pedir para ir ao banheiro, falar um de cada vez, ficar sentado na cadeira, terminar rapidamente a “tarefa”, comer de boca fechada etc. Não é o caso, obviamente, de defender a licenciosidade e o vazio do planejamento da rotina escolar; mas sim em pensar o quanto esses comandos já não estão enxertados por técnicas de controle do espaço e do tempo e pelo adestramento de subjetividades e corpos. Será mesmo que a ideia de *criança obediente* coincide com o conceito de *criança autônoma*?

3º) Uma pergunta básica sobre esse tema: que tipo de *sentimento de infância* poderá ser nutrido pela escola se as condições e as formas de participação privilegiam apenas as necessidades dos adultos ou das instituições

¹⁸ Segundo Áries (1981) o sentimento de infância corresponde à consciência da particularidade infantil. Essa particularidade é o que distingue essencialmente a criança do adulto, ou seja, trata-se do modo como a criança é visualizada pela sociedade a medida em que sua história acontece.

que os representam? Se a infância não é então o objeto por excelência de uma instituição que julga promover uma educação infantil, que tipo de cultura se espera deste local? A impressão que ainda resiste em muitos espaços da Educação Infantil é que a criança não é capaz de produzir uma cultura própria; ela estaria mais para a *tábula rasa*, para a *incompletude de ser*, que para concluir o seu percurso formativo, necessita ser preenchida pela parte racional do processo – o adulto. Minimizar o mundo infantil como incapaz de gerir seus próprios interesses ou produzir sua própria cultura seria justamente atropelar a infância e traçar pela criança o que ela *deve ser*.

4º) O próprio Foucault aponta que os dois objetivos do adestramento é aumentar as aptidões e as habilidades corporais e, ao mesmo tempo, dominar e sublimar a potencialidade e a energia no indivíduo. Ora, seria muito diferente das inúmeras tentativas de alfabetização precoce na Educação Infantil, quando se estabelece um ritmo, uma forma e um método de repetição de movimentos sob a justificativa de preparar a criança para coordenação motora fina? Alguém pergunta para essa criança se há outros interesses além de ficar preso na carteira traçando pontilhados ou pintando figuras a partir de cores pre-estabelecidas? Controlar esses corpos garante para muitos docentes o adestramento das vontades infantis, sempre relacionadas para o plano da irracionalidade ou desproporção.

5º) Desfeita de suas idealizações provenientes do adulto, a infância pode ser compreendida como potência criativa e criadora, e não como modelos impostos ou identitários que a determina ser alguma coisa: “infância é encontro do que se transmuta permanentemente, impossível na permanência, co-possível na multiplicidade. O indomesticado, selvagem. O caminho que vai se fazendo enquanto o imaginário devém” (KATZ, 1993, p. 93). Nesse sentido, ao contrário do que se idealiza, a infância não se compreende como incompleta; pelo contrário, ela é a própria positividade e completude perante seu mundo e possibilidades.

6º) Por fim, a infância não necessita da negação ou delimitação do outro para se afirmar; isso porque ela não é uma lógica, mas uma expe-

riência do devir¹⁹, que potencializa sua existência, criando um mundo singular e autêntico, que não admite nem o certo nem o errado, e que está pleno em experimentação. A desesperada reafirmação da *autonomia escolar perante a ignóbil infância* é, no mínimo, ambígua, pois uma autonomia que depende da negação de outra (autonomia), contradiz-se a si mesma e passa a ser heterônoma. Logo, se a inteireza das ações escolares não decorre da positividade de sua própria experiência pedagógica, mas da negação da experiência do outro – sensível pelo adestramento infantil –, então é a prática escolar que se torna incompleta e, conseqüentemente, ressentida, uma vez que se sente obrigada a reconhecer-se incapaz em ser aquilo que a infância justamente precisa.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- COSTA, R. A. **Disciplina na escola: adolescência e constituição de subjetividade**. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2002.
- FERREIRA, E. B. Docilizando corpos: aportes sobre o emoldurar de condutas na obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF, 08 out. 2013. Disponível em: <<https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/36849/docilizando-corpos-aportes-sobre-o-emoldurar-de-condutas-na-obra-vigiar-e-punir-de-michel-foucault>>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **A Vontade de Saber**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, pp. 231-249.
- FOUCAULT, M. Poder e Saber. In: Motta, M. B. da (Org). **Estratégia, poder-saber**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Coleção Ditos & Escritos, Volume IV.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 34.ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2007.

¹⁹ Para Katz (1993, p. 90), “o devir não é o vir-a-ser; o vir-a-ser já é determinado antes de ser, inscrito num sistema determinista. Enquanto o devir não é necessidade, mas produto de encontros a acaso. Inexiste algum caminho prévio e determinado que a criança devesse seguir a fim de se tornar um adulto. Assim a criança não é apenas obedecer aos poderes, mas exercício imanente das potências”.

FREITAS, M. C; KUHLMANN JR, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KATZ, C. S. Crianceria: o que é criança. **Cadernos de Subjetividade**, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, vol. 1, n. 1, pp. 90-96, 1993.

KOHAN, W. O. A Infância da Educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2006.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTOS, J. C. **30 anos de vigiar e punir**. 11º Seminário Internacional do IBCCIM, de 4 a 7 de outubro de 2005, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.academia.edu/4237541/30_ANOS_DE_VIGIAR_E_PUNIR_FOUCAULT_Juarez_Cirino_dos_Santos>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol.26, n.91, 2005, p. 361-378.

SILVEIRA, R. A. **Michel Foucault: poder e análise das organizações**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

A “CULTURA INFANTIL” NA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

THE “CHILDREN’S CULTURE” IN THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD

Giovana Alonso Botega
Andrea Braga Moruzzi

Este texto apresenta um fragmento da pesquisa de mestrado intitulada “Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate”¹. De caráter teórico e de revisão de literatura, a pesquisa investigou o conceito “cultura infantil” e suas polissemias “culturas da infância” e “culturas infantis”, a fim de compreender os temas, as metodologias e os campos teóricos em que os mesmos eram empregados. De outra forma, buscou-se compreender como esses conceitos, caros para a Sociologia da Infância, passam outros debates, como os do campo da educação.

Apresentamos aqui uma breve exposição sobre a metodologia e o percurso percorrido na pesquisa. A genealogia, inspirada na obra de Michel Foucault², nos permitiu rever o conceito “cultura infantil”, buscando entendê-lo, mapeá-lo, conectá-lo a diferentes áreas e compreender, sobretudo, suas polissemias, ou seja, “culturas infantis” e “culturas da infância”. Não arriscamos dizer que realizamos genealogia, isto seria muita presunção. Mas, ao nos inspirarmos em Foucault, encontramos o ponto em que esse conceito³, ganhou outras roupagens e interpretações no campo educacional. A genealogia, como uma caixa de ferramentas, nos permitiu olhar, rever, voltar e continuar a ver, numa linha não linear de compreensão, os impactos desse conceito nas teorizações sobre criança e infância.

¹ A dissertação foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob orientação da Prof^a Dr^a Andrea Braga Moruzzi e defendida em abril de 2021.

² Em especial a obra “Microfísica do poder”, em edição de 2017.

³ Florestan Fernandes (1979), afirma a existência de uma “cultura infantil” nos grupos de crianças e permite compreender que estas, a partir de uma natureza lúdica, reconstruem elementos sociais que lhes foram transmitidos a partir de cantigas e brincadeiras.

A genealogia de Foucault

Michel Foucault nasceu em 1926 e faleceu em 1984. Foi um filósofo francês, inserido no movimento denominado “História das ideias”. Foucault conta a história a contrapelo, retomando os caminhos até então não visitados para a constituição do processo histórico e sociológico de um conceito, de um tema ou de um problema de natureza humana e histórica, realiza a análise do poder e dos processos de constituição discursiva, preocupado mais com os percursos e vias para legitimações, por meio de formas e conteúdos.

Ao buscar pelos fragmentos de um processo histórico ou discussão teórica, Foucault retoma a iniciativa de descobrir como determinados fatos, previstos e imprevistos, tornaram-se possíveis dentre um determinado tempo, processo ou regime de verdade. Assim:

Veremos o que fazer com esses fragmentos. Eu agia com um boto que salta na superfície da água só deixando um vestígio provisório de espuma e que deixa que acreditem, faz acreditar, quer acreditar efetivamente que lá embaixo, onde não é percebido ou controlado por ninguém, segue uma trajetória profunda, coerente e refletida (FOUCAULT, 2017, p. 263).

A genealogia apresenta-se, por meio de Foucault, como uma caixa de ferramentas com a qual é possível trabalhar com profundidade determinados temas que, tal como o próprio teórico preconiza, estão à margem, no subsolo, na periferia e nas multiplicidades dos campos e dos discursos. Assim, construir o olhar para as mecânicas de poder por meio de um processo genealógico pressupõe olhar para trás em busca dos caminhos que as determinações históricas e sociais percorreram, sem pretensão de que, nesse caminhar, se encontre um início ou ponto de partida.

Realizar genealogia indica o acionamento da criatividade a respeito da realidade, retomando e desmantelando o saber comum e totalitário que tende a se tornar único, portanto, universal. O saber totalitário ou dominador é aquele que, segundo Foucault (2017), estabelece validades universais e aparecem como produções teóricas autônomas e centralizadas.

Para o autor, a busca pela gênese de um conceito, ideia, pensamento ou fato histórico está na necessidade de olhar para os processos de modo a fugir dos universalismos, buscando, no subterrâneo dos debates e disposições teóricas, os discursos e as práticas que os mantêm. Portanto, “os saberes dominados são blocos de saber histórico que estavam presentes e mascarados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer, evidentemente por meio do instrumento de erudição” (FOUCAULT, 2017, p. 266).

A genealogia faz reaparecer os discursos e saberes que até então se mantinham embaixo, desqualificados, considerados não competentes ou insuficientemente elaborados. Diferente do “saber comum”, a genealogia lida com os saberes particulares, regionais e locais, ou seja, diferentes daqueles considerados unânimes e universais. A força da genealogia se deve à sua particularidade e ao modo como une os saberes eruditos e os saberes cotidianos, ou seja, “essa genealogia, como acoplamento do saber erudito e do saber das pessoas, só foi possível e só pôde tentar realizá-la na condição de que fosse eliminada a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias e com os privilégios da vanguarda teórica” (FOUCAULT, 2017, p. 267).

Genealogia, em “Microfísica do poder”, é definida como o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, permitindo a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. Reconhecendo a genealogia como um projeto, Foucault (2017) percebe-se num empreendimento não acabado, no qual se pressupõe, a todo momento, a ativação de saberes descontínuos, desqualificados, não legitimados, de toda forma contra uma instância teórica unitária que tende a hierarquizar tais saberes e ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro e comum.

Foucault buscava valorizar os saberes e os discursos que não estavam no centro, mas que, de outra forma, se encontravam na periferia, longes e desqualificados,

A genealogia seria portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia dos poderes

próprios à ciência, um empreendimento para libertar dos sujeitos os saberes históricos, isto é, torna-os capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais – menores, diria talvez Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto dessas genealogias desordenadas e fragmentárias (FOUCAULT, 2017, p. 269-270).

A genealogia realizada por nós, inspirada em Foucault, é por sua vez inspirada na tradição de Nietzsche (1999). Esse autor articula as lutas com a memória e descreve as forças históricas que em seu enfrentamento fizeram possível as culturas e as formas de vida. Busca-se, nesse sentido, ativar as regras de direito diante a produção de discursos de poder. A genealogia empreende-se no movimento de ir atrás dessas produções de discursos, buscando perceber como tornou-se possível suas realizações. Esforçamo-nos em apresentar as lutas para a constituição do campo da Sociologia da Infância⁴ junto ao campo da Educação Infantil. Esta afirmação é amplamente discutida no trabalho organizado por Abramowicz (2015).

A Sociologia da Infância, segundo Abramowicz (2015), é um campo que foi construído por pesquisadoras que lutavam pela infância e pela qualidade nas formas de atendimento às crianças na Educação Infantil. Percebe-se uma intensa produção bibliográfica a partir da década de 1970, após um longo período de silenciamento, que se concentra entre 1947 até 1970. Essa intensa produção no campo a partir de 1970 decorre, segundo a autora, de fatores tais como a criação dos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil, no final de 1965, a criação do curso de pós-graduação da PUC-SP, em 1969 e do Ciclo Básico de Ciências Humanas em 1971, a adesão do pesquisador Florestan Fernandes ao corpo docente da USP, em

⁴ Como destacado no início do texto, a pesquisa de Florestan Fernandes na década de 1940 abre espaço e subsidia a constituição do campo da Sociologia da Infância no Brasil. Na pesquisa intitulada “*Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas*”, de autoria de Virgínia Leone Bicudo e datada de 1955, observa-se um mapa analítico na perspectiva das ciências sociais para a análise transdisciplinar da infância (SANTOS, 2018). É forte, portanto, a contribuição desta socióloga para a constituição do campo de pesquisas sobre a infância no Brasil.

1970, a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em 1971, assim como a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em 1978. O que se percebe com base nesta investigação é que, pelas razões apontadas acima, os estudos da infância e a possibilidade da emergência de um novo campo, tal como a Sociologia da Infância, coincidiu também com a constituição da área da Educação Infantil.

Pesquisadoras como Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Sônia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Ethel Volfzon Kosminsky e Ana Lúcia Goulart de Faria não estariam necessária e declaradamente ligadas à Sociologia da Infância, mas fizeram emergir os estudos da infância no Brasil (ABRAMOWICZ, 2015). Além disso, é possível perceber que temas como cultura infantil, criança como sujeito de direitos, pesquisas com crianças e a problematização da infância – sua singularidade ou sua pluralidade –, estão presentes nas obras das pesquisadoras analisadas.

Analisando os saberes e os poderes, busca-se compreender o modo como determinados discursos foram constituídos. Não se trata, por outro lado, de deduzir ou interpretar esses discursos, o interesse não está em sua forma ou conteúdo, mas sim em seus caminhos e limites, em suas disposições e em seus enfrentamentos. Ao nos inspirarmos na genealogia, buscamos inverter as direções de análises, fazendo uso de outros procedimentos, tais como uma análise que seja capilar e não centralizada e centralizadora.

No campo da Sociologia da Infância, “cultura infantil” tende a significar aquilo que a criança produz no interior de suas brincadeiras e de suas relações, como aquilo que lhe é próprio e particular. Nos preocupamos em perceber, para além dessa significação comum ao conceito “cultura infantil” na Sociologia da Infância, os caminhos que ele percorreu para adentrar esse campo e receber, em seu interior, diferentes sentidos e significados. Tratou-se, portanto, de um grande desafio, uma vez que, para a genealogia, não há um começo ou um fim no qual é possível percorrer linearmente, mas sim, um emaranhado de discursos e práticas que compõem a construção desse conceito. O rizoma (DELEUZE, 2000), portanto, nos pareceu interessante

nesta empreitada, pois se apresentou como o desvio da rota, sem começo e nem fim para começar, estando sempre entre - entre as falas, entre outros conceitos, entre as referências, entre as linhas da produções teóricas já realizadas e consolidadas no campo específico da Sociologia da Infância. Com base no conceito de rizoma, podemos evidenciar a multiplicidade e a complexidade dos discursos, das verdades e quem sabe, dos ditos e dos não ditos sobre a “cultura infantil”.

Aqui, os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se tem histórias diferentes. Com efeito, todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcara sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma co-criação (DELEUZE, 2000, p. 27).

Na tentativa de compreender os discursos que permeiam as práticas, a genealogia vem sendo apontada como um propício referencial teórico metodológico (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2010). A genealogia propõe o questionamento e pressupõe compor as múltiplas forças, vozes e olhares que construíram determinados saberes. Assim, compreendemos que a “cultura infantil” é elemento de um regime de verdade e este regime de verdade expressa-se por vias da “infância”. Assim, o dispositivo de infância é composto por normas, costumes, palavras, leis, instituições e saberes (MORUZZI, 2012).

Esses saberes dizem respeito a uma série de discursos produzidos em razão do cuidado, educação e cultura das crianças. Esses discursos, portanto, produzem determinados conceitos, dentre os quais destacamos nesta dissertação o de “cultura infantil”, expresso, de maneira modificada e polissêmica em “culturas infantis” e “culturas da infância”.

Buscamos compreender a Sociologia da Infância como efeito de processos e práticas discursivas, efeitos esses que se dão, de um modo ou de outro, por meio dos conceitos utilizados em seu interior. Um verbo

importante para a genealogia, segundo Moruzzi e Abramowicz (2010), é emergir, de emergência. Como dito anteriormente, não se trata de compreender ou de se questionar as formações discursivas, ou ainda entendê-la de modo universal, mas sim de compreender e questionar as condições em que tais discursos foram produzidos, em razão de quais acontecimentos e por quais vias foram acessados, aceitos e legitimados. Afirmamos, portanto, que há um saber que se produz sobre a infância e que no interior deste saber encontram-se as formações discursivas e formulações teóricas a respeito de “cultura infantil”. Estas formações e formulações não se dão sem disputa, negociações e rupturas. Daí o nosso entendimento de que “cultura infantil”, tem se expressado de forma variada e polissêmica por “culturas infantis” e “culturas da infância”. Dentre nossos questionamentos, destacam-se estes: De que modo o conceito “cultura infantil” e suas polissemias foram sendo mobilizados? De que modo e a partir de quais prerrogativas foram sendo produzidos os discursos sobre “cultura infantil”, “culturas infantis” e “culturas da infância”?

Afirmamos que o conceito “cultura infantil” é utilizado de forma estratégica no interior dos campos teóricos, atuando e fazendo atuar forças em disputa. A condição para sua existência pressupõe uma demanda prática – a própria criança, seu protagonismo e agência – mas não se realiza sem fazer uso de um conhecimento especificamente teórico. Essas foram nossas hipóteses. Buscamos reconhecer de que modo se dá a explosão discursiva do conceito “cultura infantil” e a revisão bibliográfica pretendida, ao realizar a gênese desse conceito e de seus respectivos campos teóricos de uso, tende a ilustrar e elucidar essa colocação.

A genealogia de cultura infantil

Por meio da metodologia citada no item acima, foi possível compor um quadro teórico e investigativo sobre a Sociologia da Infância, especialmente no Brasil. Dessa forma, foi possível discorrer sobre as ideias gerais, os referenciais e as perspectivas teóricas e os principais temas de interesse

no interior da Sociologia da Infância a partir desse conceito em disputa, qual seja, “cultura infantil”.

Para mapear os referenciais e as perspectivas teóricas, tomou-se por base a tese de Gabriela Tebet (2013). É destacado por Tebet (2013) uma *Sociologia do Discurso da Criança e da Infância*, evidenciada nos trabalhos de James, Jenks e Prout e fundamentada no pensamento de Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille; uma *Sociologia da Infância Estrutural*, subdividida em uma *Sociologia da Infância Estrutural-Categorial*, referenciada no marxismo e evidenciada nos trabalhos de Jens Qvortrup e uma *Sociologia da Infância Estrutural-relacional*, alicerçada na teoria de Pierre Bourdieu e estudada por Alanen e Mayall; uma *Sociologia das Crianças*, trabalhada por Willian Corsaro e ancorada na Sociologia de Goffman, Giddens e na Antropologia de Geertz. Tecemos alguns comentários sobre cada uma delas.

O foco da perspectiva da *Sociologia do Discurso da Criança e da Infância* está em compreender as crianças em seus grupos e relações. Essa seria uma primeira perspectiva nos Estudos da Infância, na qual os trabalhos de Jenks (2002, 2005) e Prout (2002) evidenciam os conceitos de transgressão, rizoma e ator-rede no debate sobre a infância. O objetivo de Jenks (2002), ao lançar luz a esses conceitos, foi desconstruir os discursos sobre a criança selvagem e natural, promovendo a construção de um discurso sobre a criança como ser social, que desempenha papel ativo no mundo. O conceito de ator-rede, por exemplo, faz perceber que, tal como os demais sujeitos sociais, a criança é constituída a partir dos discursos que dela e para ela são construídos. Não havendo sujeito fora da rede discursiva, a criança não só é constituída como também age de modo a constituir os discursos sociais.

Nos textos de James e Prout (1997), a compreensão de infância parte das ideias de Foucault (2004) a respeito dos regimes de verdade” (TEBET, 2013). Sob esse olhar, a infância é construída e as verdades, unidas a um conjunto de práticas institucionalizadas, contribuem para a validação de uma verdade. Nesse caso, a verdade que se construiu social e historicamente sobre a infância é a da inferioridade, da menoridade, da impotência e da incompletude. Porém, se os discursos possuem a potência de conformar e

produzir os sujeitos, eles podem também assumir a geração de mudanças. O conceito de transgressão também é retomado pelos autores e coloca em pauta o modo como a criança ultrapassa o modelo de sociedade *adultocêntrica*, criando, por meio das brincadeiras, discursos que lhes são próprios⁵.

Sobre a perspectiva do *Discurso da Criança e da Infância*, compreende-se que a criança e a infância são controladas interna e externamente. Um exemplo deste controle está nas pesquisas que enfatizam e investem o olhar sobre o tempo das crianças e sobre a escolarização. James e Prout (1997), segundo Tebet (2013), observam os pontos de transição das crianças, quando transitam da Educação Infantil para a Escola Primária. Essa transição marca a identidade geracional⁶ das crianças e dão sentido às ideias de infância construídas por elas e para elas. Nesse ínterim, as crianças entram e saem da infância e o processo de escolarização marca este processo. O debate sobre a infância como geração é mais intensificado na perspectiva da *Sociologia da Infância Estrutural*.

Na história da Sociologia da Infância, observou-se a tentativa em desconstruir a temporalidade linear com que se compreende a infância, assim como a imagem natural e da criança selvagem (TEBET, 2013). James e Prout (1997) superam o proposto por Piaget – no qual se têm o desenvolvimento infantil a partir de superação de estágios e etapas pré-definidas – ao entender a tessitura da infância e o entrecruzamento passado-presente-futuro, como algo dinâmico.

James (2005) também conduz pesquisas a respeito da idade e do tempo e coloca em diálogo a questão da ação social (*agency*) e da memória. A memória, para esta autora, também é uma ação discursiva sobre a vida e está ligada à identidade. Na mesma medida, para Jenks (2005) a idade não

⁵ Tebet (2013) menciona, inclusive, a capacidade de transgressão das crianças bem pequenas e dos/das bebês. A transgressão, segundo a autora, não pressupõe a fala e é, portanto, acionada por meio de diferentes linguagens.

⁶ Destacamos uma nota de rodapé presente na tese de Tebet (2013) que nos permite compreender a infância, sua polissemia e pluralidade: “Ainda que tanto a expressão “infancy” como “childhood” possam ser traduzidas como “infância”, a primeira (infancy) se refere ao período também denominado como “babyhood” e à categoria geracional dos/das bebês, enquanto childhood, neste contexto, se remete à categoria geracional das crianças mais velhas, que já não são mais bebês. Infancy, nesse contexto, relaciona-se ao período “sem fala”, tal como indica a etimologia da palavra” (TEBET, 2013, p. 53).

deve ser fator de medida para a interação entre adultos e crianças, enfatizando, como princípio metodológico, a “ignorância da idade”. Sobre esta expressão, coloca-se em pauta a necessidade de deixar de lado tudo que se sabe sobre a criança e tomar a infância como um fenômeno.

A *Sociologia da Infância Estrutural* é apontada por Tebet (2013) como aquela que estuda as crianças como parte de uma estrutura social definida em termos geracionais. Geração é um conceito chave dentro desta perspectiva e no interior dela observamos duas abordagens que, apesar de distintas, se complementam, sendo uma *estrutural-categorial* e outra *estrutural-relacional*. Na primeira destaca-se o estudo de Jens Qvortrup – que tem como foco os estudos macroestruturais – e na segunda os trabalhos de Alanen e Mayall – que se interessam pelas relações intergeracionais.

Qvortrup (1993) estabelece algumas teses sobre as crianças e a infância e insiste na necessidade de identificar os elementos que são comuns a todas as crianças de modo a categorizá-las como um grupo populacional, como uma geração específica, ou seja, como uma categoria. Dessas teses, destacamos:

- 1) A forma particular e distinta da infância em relação à geração de adultos, com suas características individuais e a idade, destacando-se, neste caso, o processo de escolarização, a institucionalização e a situação de confinamento;
- 2) Que a infância é uma categoria social permanente e não uma fase de transição. Assim, ainda que as regras, parâmetros e características se alterem, a infância continua apesar do tempo;
- 3) Que a criança é um sujeito histórico, tal como a infância também é histórica e intercultural. A infância possui uma forma estrutural e as crianças constroem suas vidas no interior dessa forma, ainda que diferentes e portadoras de diferenças, em razão de suas classes, gêneros e bagagens étnicas, as crianças possuem algo em comum;
- 4) de que as crianças integram a sociedade e sua divisão do trabalho e de que a presença da infância influencia fortemente

os planos e projetos globais, em termos sociais e econômicos. Esta tese olha para o trabalho realizado pelas crianças, que transita do trabalho infantil clássico para o trabalho escolar. Como participantes ativas da produção de capital, teriam que ser recompensadas por seus trabalhos desempenhados no sistema escolar;

- 5) De que as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade, na medida em que ocupam-se de um mundo que elas mesmas constroem. Essa tese é firmada por Qvortrup (1993), mas também é apresentada nos trabalhos de Jenks (1982) e de Corsaro (1992; 1993). Corsaro, no entanto, utiliza o termo “reprodução interpretativa”, substituindo o termo “socialização”, para designar o modo como as crianças se apropriam e recriam as regras e normas sociais e culturais;
- 6) De que as crianças possuem um papel ativo na sociedade, influenciando a ação dos adultos com que têm contato e agindo diante das mudanças sociais. Ainda que o pesquisador reconheça o papel ativo das crianças na sociedade, não lhes atribui valor significativo diante das mudanças sociais, sendo as mudanças macroestruturais agentes de mudanças na infância e não o contrário⁷. Assim, a infância é um princípio, exposta às mesmas forças sociais que os adultos (econômica e institucionalmente), embora de modo particular;
- 7) de que a dependência das crianças em relação aos adultos as torna invisíveis, tanto em relação às descrições históricas, como para a sua autorização às provisões de bem-estar. De modo geral, esta tese remete-se ao fato de que as crianças não são consultadas em relação às elaborações e formulações sociais que lhes dizem respeito, ou seja, em relação ao trabalho, à moradia, à educação e na elaboração de políticas como um todo. A noção de capitalização da infância está presente nesta

⁷ Para exemplificar esta quinta tese, “Qvortrup afirma que a legislação é, em geral, elaborada ser pensar nas crianças” (TEBET, 2013, p. 81) e assim, as crianças estão mais sujeitas aos impactos econômicos, eventos do meio ambiente e decisões políticas, ainda que o foco de tais fatores e forças não sejam exatamente a infância.

tese e permite pensar sobre o fato de que se insiste em olhar para a família quando se deseja observar as crianças e a infância;

- 8) de que a ideologia de família é uma barreira contra os interesses e bem-estar das crianças. Qvortrup (1993) fala de uma “familiarização das crianças”, que seria a situação das crianças como responsabilidade exclusiva das famílias. A tese do autor é de que a infância pode ser vista como um bem público e que os custos e responsabilidades para com as crianças não devem ser exclusivos da família. Assim, as necessidades e interesses das crianças podem ser interpretados num sentido macroestrutural, permeando uma ideia de responsabilidade social para com a infância e por fim;
- 9) de que a infância é uma categoria minoritária clássica, que é objeto de tendências tanto marginalizadas, quanto paternalizadoras. Nesta última tese, Qvortrup (1993) busca atribuir cidadania às crianças, para compreendê-las com mais seriedade e garantir a inclusão das crianças na produção científica, assim, a análise da infância na sociedade é um caminho para tal.

Ainda sobre a *Sociologia da Infância Estrutural*, tem-se a “*Sociologia da Infância Estrutural-Relacional*”, na qual se destacam os trabalhos de Leena Alanen (2001a; 2001b) e Berry Mayall, (2002). Dialogando com os estudos feministas, as autoras desenvolvem seus trabalhos a partir da compreensão das crianças como grupos minoritários (TEBET, 2013). As duas autoras sustentam a compreensão de que, tal como as mulheres, as crianças são um grupo minoritário, estudando a infância enquanto uma categoria.

Mayall (2002) traz para o debate o proposto por Bourdieu a respeito de *habitus*, compreendendo que, ao se relacionarem entre si e com os adultos, as crianças compõem relações que se formam por meio de suas atitudes e ações. Para a autora “As crianças são atores sociais; isto é, desde o início elas participam de relações familiares, expressam seus desejos, demonstram fortes conexões, ciúmes e prazer e buscam justiça” (MAYALL, 2002, p. 21). A partir de Bourdieu, Alanen (2009) estabelece a conexão entre infância e campo. Assim, “Cada campo tem suas próprias regras, ou lógica e, por-

tanto, o jogo e as regras de um campo são diferentes do jogo e das regras de outros campos” (ALANEN, 2009). Essa perspectiva da Sociologia da Infância também desconstrói alguns conceitos, tal como o de socialização.

Com isto posto, a perspectiva da *Sociologia da Infância Relacional* está centrada nas relações, nas interações e de modo mais específico, nas interações intergeracionais, permitindo compreender que, desde o nascimento, as crianças iniciam suas vidas “como crianças” como se iniciassem uma “carreira”. Para além do já exposto, intenta-se compreender o posicionamento das crianças no interior das famílias, por exemplo, como ponto de partida para o posicionamento social e assim, “no caso específico das crianças, talvez seja pertinente pensarmos nas culturas infantis como capitais culturais específicos associados à posição das crianças na estrutura geracional” (TEBET, 2013, p. 105).

Uma última perspectiva que compõe os Estudos da Infância e consequentemente a Sociologia da Infância é a “*Sociologia das Crianças*”. Esta perspectiva se fundamenta na imagem das crianças como grupo tribal, segundo a própria ação é estruturada dentro de um sistema que é estranho aos adultos, mas que é possível ser acessado por meio da pesquisa. O trabalho de James, Jenks e Prout (1998) são retomados nesta perspectiva, assim como os de Willian Corsaro desde a década de 1970.

Nesta perspectiva, destaca-se o modo como as crianças são dispostas às rotinas e rituais dos adultos, tais como “rituais de acesso” e “rotinas verbais”, ambos inseridos nos mecanismos de interação. Estes rituais de acesso são base para a reprodução interpretativa, ou seja, os processos de socialização onde as crianças reconhecem a existência de processos de apropriação criativa de elementos do mundo dos adultos. Assim,

O conceito “reprodução interpretativa” sintetiza sua teoria interpretativa da socialização infantil e diz respeito à ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação (ou reprodução) e para a mudança social (TEBET, 2013, p. 115).

Segundo Corsaro (2011), o termo interpretativo abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, ou seja, as crianças selecionam e se apropriam criativamente de informação do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. Não se trata de apenas internalizar a sociedade e a cultura, mas de se apropriar ativamente de seus elementos para produzir e agir por via da mudança cultural. Dessa forma, as crianças são afetadas pelas sociedades e culturas que integram, porém, esta mesma sociedade e cultura foram também afetadas pela ação infantil, uma vez que em constante mudança.

Tendo compreendido o conceito “reprodução interpretativa”⁸, Corsaro (2011) dá base para a compreensão do conceito “cultura de pares”. Cultura de pares faz referência ao modo como as crianças integram as duas culturas – a dos adultos e as delas mesmas – e o modo como o fazem de maneira autônoma. As culturas de pares não se apresentam de forma estanque, mas se fazem presentes nos processos de transição entre diferentes instituições, apresentando-se por aspectos simbólicos⁹.

Superando a inatividade e passividade infantil da cultura de pares nas teorias behavioristas, Corsaro (2011) reconhece a socialização como resultado de um papel ativo das crianças, onde o processo socializador ocorre na esfera pública e coletiva, proporcionando mudança, negociação e até mesmo transgressão.

Sob esta perspectiva, ainda ancorada nos estudos de Corsaro (2011), podemos observar estudos e pesquisas que cuidam para a entrada do pesquisador nas investigações de caráter empírico com crianças, com foco na ética, no respeito, na atenção e na autorização das próprias crianças para participarem dos processos investigativos. A etnografia como metodolo-

⁸ O conceito “reprodução interpretativa” se baseia no modelo interpretativo proposto por Corsaro (1992) e exposto por Tebet (2013) em sua tese. O esquema que evidencia este modelo se encontra na página 112 da mesma. Para explicar especificamente o conceito “reprodução interpretativa”, Corsaro (2011) utiliza o modelo de teia global, também exposto por Tebet (2013) na página 116 de sua tese.

⁹ Tebet (2013) sinaliza, dentre estes aspectos simbólicos, a mídia, a literatura e as histórias infantis, as figuras míticas e as lendas. Como aspectos materiais, destaca ainda o vestuário, os brinquedos, as ferramentas artísticas e as escolares). Porém, para além desses aspectos, sinaliza-se a amizade, o desejo de compartilhamento, a autonomia e o controle, o desafio à autoridade adulta, os conflitos e a diferenciação social também como elementos da cultura de pares segundo a obra de Corsaro.

gia de pesquisas com crianças insiste na negociação e na participação das mesmas não somente nos momentos de recolha de dados, mas também naqueles referentes à interpretação e análise. O objetivo central, nos estudos desenvolvidos por Corsaro, é o de interpretar a cultura e de modo mais específico, a cultura das crianças. Neste caso, o pesquisador, amparado pela etnografia, não visa interpretar uma ação, mas “o discurso social que nossos informantes podem nos levar a compreender” (TEBET, 2013, p. 122).

Para finalizar este tópico, ressaltamos que as perspectivas aqui apresentadas não são estanques, mas se complementam, dialogam e não respondem a todos os temas, pesquisas e interesses dos Estudos da Infância. Tomamos por base Tebet (2013) por considerar ímpar sua contribuição e a estruturação de seu texto.

Dando sequência e contemplando as temáticas mapeadas e apresentadas neste texto, considera-se que as “culturas infantis” não é somente um conceito, mas um tema central no próprio campo da Sociologia da Infância e necessário à reconstrução da ideia de socialização pelas crianças.

As “culturas infantis” são produzidas no interior das relações de poder – de subalternidade das crianças em relação aos adultos – e de uma relativa agência. Esta subalternidade e subordinação em relação aos adultos é investigada nas interações e brincadeiras das crianças, nas quais elas buscam quebrar, resistir e mesmo reconstruir os modos como os adultos se impõe a elas.

Mais uma vez, é Quinteiro (2002) quem reitera o modo como a Sociologia da Infância reconstrói os sentidos de criança e de infância instituídos pela psicologia da criança e do desenvolvimento infantil, abordagens que evidenciam a criança fora de um contexto. No interior das escolas públicas, a questão da segregação e do autoritarismo dos adultos em relação às crianças é evidente, na medida em que as relações pedagógicas e didáticas tendem a não permitir a construção de conhecimento por parte das crianças. A Sociologia da Infância quebra com esta concepção universal e estigmatizante da criança e da infância e dá lugar à uma perspectiva que investe na criança

em sua agência, em sua autoria, em seu protagonismo e na interatividade de suas relações (QUINTEIRO, 2002).

O conceito de socialização é retomado por Delgado e Müller (2005) e compreendido como propulsor dos debates da Sociologia da Infância. A concepção de produção cultural pelas crianças permite quebrar com ideias enraizadas de que as crianças apenas recebem e absorvem os conteúdos culturais advindos dos adultos. Reitera-se, com isso, que as crianças não são indivíduos sem história, predestinados a construir-na para o futuro, como um vir a ser. Pelo contrário, as perspectivas sociológicas garantem que as histórias das crianças sejam contadas no presente, naquilo que já são. As crianças já são e assim como os adultos, possuem um caráter inacabado, incompleto e autônomo (DELGADO; MÜLLER, 2005).

A infância significa o movimento e a complexidade e os processos que compreendem a socialização das crianças são pautados na interatividade e na interpretação (CORSARO, 1997; 2003). As crianças interagem com o mundo que as rodeia, negocia valores e condutas ao passo em que compartilham e criam cultura. Interpretar as crianças e seus processos exige escutá-las a partir delas mesmas e mudar a direção do próprio olhar, para que, a partir de seus pontos de vistas, a infância seja visualizada. Neste ponto, Delgado e Müller (2005) apontam as dificuldades referentes aos desafios e metodologias de pesquisas com crianças, destacando, entre eles: 1) a lógica adultocêntrica, na qual o adulto impõe seu próprio ponto de vista e suas próprias ideias às crianças; 2) a entrada no campo e as abordagens que possam permitir abertura e confiança por parte das crianças investigadas. Corsaro (1997) compreende que é preciso ser criança quando se pretende pesquisar crianças, buscando, para além de realizar a pesquisa sobre elas, contar com a sua colaboração em todo o processo investigativo; e por fim, 3) a ética, um aspecto fundamental tratando-se de pesquisas com crianças.

A respeito da ética nas pesquisas (DELGADO; MÜLLER, 2005; KRAMER, 2002) menciona-se o histórico das pesquisas realizadas com crianças baseadas, sobretudo, no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias de adultos sobre as crianças. Nesta lógica, os adultos são sempre superiores em relação às crianças e as pesquisas carregam características de dominação. Por outro lado, quando a ética nas pesquisas

com crianças é levada a cabo, estabelece-se relações mais horizontais dos adultos pesquisadores e pesquisadoras com elas, considerando-se seus níveis e processos de participação.

Delgado e Müller (2005) não só mapeiam os métodos de pesquisas com crianças e tratam da questão da ética, mas reiteram as necessidades investigativas quando se compromete com as infâncias. Mais do que realizar estudos e investigações científicas, as autoras colocam em pauta a necessidade da justificação e devolutiva dos dados, assim como da autorização e do comprometimento dos resultados em razão da opinião das próprias crianças.

Além do já exposto, há outros pontos que merecem atenção a respeito da Sociologia da Infância e de seus temas. Sua empreitada busca compreender o que significa falar das crianças e da infância a partir delas mesmas. Por este caminho as crianças vão tomando para si o status de sujeito e protagonistas de suas histórias. As crianças possuem cultura e estas se constroem, se expressam e interagem a partir de aspectos relacionados à raça, gênero, sexualidade e classe social. Ocupando-se desses aspectos, a Sociologia da Infância compreende que a sociedade como um todo influi e baliza as culturas infantis, os modos de interpretar o mundo pelas crianças, as suas brincadeiras e atividades (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Segundo Abramowicz e Oliveira (2010), a Sociologia da Infância nega uma concepção de infância uniforme, homogênea, inscrita em limites deterministas do que é ser criança. Rompendo com esta visão única e singular de infância, trabalha-se neste campo com a ideia da pluralidade, oferecendo às crianças a oportunidade de serem vistas, ouvidas e reconhecidas nos processos de que fazem parte, contemplando suas agências e seus processos produtores. Ressalta-se a oportunidade que o olhar para as brincadeiras das crianças promove, reiterando que é por meio delas que se expressam suas próprias culturas, seus modos sofisticados e específicos de socialização e suas próprias visões de mundo.

Abramowicz e Oliveira (2010) interpretam a criança de que fala a Sociologia da Infância:

A criança não é só o presente que ela inscreve em si, ela traz o passado, isto é um presente no qual os adultos jamais poderiam ter tido, anunciam também e são

portadoras de um futuro, do devir, mas também são a fissura, o corte e a descontinuidade (p. 45).

Para estas autoras, a criança possui uma subjetividade que é construída nas relações de que faz parte desde o nascimento. Assim, a criança é potencial, possui agência e é protagonista não somente no campo teórico, mas especialmente no campo das práticas, na medida em que são respeitadas, valorizadas e compreendidas.

Assim, os principais temas que são abordados dentro deste campo estão relacionados às culturas infantis, aos processos de socialização e agência das crianças, participação social, tomando-se por base as relações e as questões de gênero, de raça e etnia, ainda que estas duas últimas não o componham de forma expressiva. Neste sentido, tem-se compreendido que as crianças participam da sociedade e investem em sua construção (NASCIMENTO, 2010), ao falarem e serem ouvidas (MÜLLER, 2006).

A produção de Fúlvia Rosemberg, analisada por Moruzzi (2015) dá continuidade aos estudos realizados na década de 1940 e 1950 e apresenta como temas centrais: a emergência de um debate sobre as minorias dentre as quais destacou-se a opressão de mulheres e crianças, a proposição de um novo campo de debate sobre as crianças, como referenciais sociológicos, a interseccionalidade entre infância, gênero e raça e, por fim, o debate mais envolto aos temas relativos à educação infantil e sua emergência como parte das políticas públicas brasileiras. A pesquisadora apresenta, ao longo de sua obra, diversos elementos para pensar uma Sociologia da Infância brasileira.

A produção de Maria Malta Campos, analisada por Rodrigues (2015), apresenta como temas centrais o debate histórico sobre a marginalização cultural, sobre a emergência também das políticas públicas em educação infantil e, de maneira mais enfática, essa pesquisadora inaugura o debate sobre a qualidade na educação infantil.

A pesquisadora Sônia Kramer tem sua obra analisada por Oliveira e Silveira (2015) e mobiliza os debates sobre o papel da pré-escola no Brasil, a educação antifascista e contra barbárie, sobre a formação de professores/ professoras para educação infantil e a pesquisa com crianças.

A obra de Tizuko Kishimoto é analisada por Tebet e Cruz (2015) de modo a apresentarem temas como a educação infantil no contexto das

políticas públicas, as perspectivas dos jogos, brinquedos e brincadeiras, e a construção de uma proposta de uma Pedagogia da Infância.

A pesquisadora Ethel Kosminsky é analisada por Cruz (2015) e aborda temas como a constituição dos direitos das crianças, a especificidade da pesquisa com crianças, gênero e feminismo e o debate sobre as crianças e mulheres em contextos migratórios. Essa pesquisadora foi uma das primeiras brasileiras a cunhar como palavra chave em seu trabalho “sociologia da infância” (ABRAMOWICZ; TEBET, 2021).

Por fim, a obra de Ana Lúcia Goulart de Faria é discorrida por Souza e Tebet (2015) e apresenta como temas centrais da pesquisadora as políticas públicas em educação infantil, a criança como produtora de cultura, a especificidade das linguagens infantis, a pedagogia da infância e a formação docente para educação infantil.

A obra “Culturas infantis em creches e pré-escolas” coloca em evidência a relação das crianças com as instituições de Educação Infantil (SILVA, 2011) e a obra “Sociologia da Infância no Brasil” destaca questões relacionadas às famílias, às cidades e à terra e questões de gênero, raça e etnia, considerando os processos de subjetivação, de socialização e de inserção social (FARIA; FINCO, 2011).

Os principais temas presentes nos estudos sociais da infância, de acordo com Abramowicz (2018) são: desigualdade social e marginalidade cultural, gênero, indicadores de desempenho escolar e desigualdade social, concepção de crianças e infância, educação infantil, concepção curricular, história e políticas públicas, jogo e brincadeira e relações étnico raciais, assim como pesquisas que dizem respeito e buscam evidenciar as manifestações das crianças, suas linguagens e formas de produzir cultura¹⁰.

Sintetizamos as ideias apresentadas nos últimos dois tópicos deste texto no quadro abaixo, para que sirva como material de apoio e de pesquisa para investigações futuras.

¹⁰ Em publicação recente, Dip e Tebet (2019) confirmam a crescente publicação no campo da Sociologia da Infância, o que torna evidente um campo de estudos e pesquisas que está intimamente ligado ao tema das culturas infantis.

Quadro 1. Quadro síntese da genealogia de cultura infantil				
Item 1. Perspectivas e referenciais teóricos				
Perspectivas	Sociologia do Discurso da Criança e da Infância	Sociologia da Infância Estrutural-categorial		Sociologia das Crianças
		Sociologia da Infância Estrutural-categorial	Sociologia da Infância Estrutural-relacional	
Bases teóricas	Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille	Marxismo	Boudieu Estudos feministas	Goffman, Giddens e Geertz (antropologia)
Pesquisadores e pesquisadoras	James Jenks Prout	Jens Qvortrup	Alanen Mayall	Corsaro
Temas e debates	Transgressão; Ator-rede; Controle; Produção de discursos pelas crianças; Agência;	Aspectos macro-estrutu-rais; Infância como unidade: categoria;	Relações intergeracionais; Infância como categoria; Crianças como grupo minoritário; Desconstrução do conceito de socialização; Infância como classe estrutural, que se relaciona com outras classes; Infâncias negociadas; Bem-estar das crianças; Recursos, curso de vida e localidade;	Crianças como grupo tribal; Pesquisa com crianças; Reprodução interpretativa; Cultura de pares; Etnografia com crianças;
Item 2. Temáticas				
Problemáticas		Temáticas		
Subalternidade e subordinação; Autoritarismo e segregação; Criança fora de contexto; Reducionismo biológico; Lógica adultocêntrica nas pesquisas com crianças; Negação de uma infância homogênea, uniforme e inscrita em limites deterministas: visão singular de infância; Desigualdade e marginalidade cultural.		Culturas infantis; Agência; Autoria; Protagonismo; Negociação; Etnografia como pauta das metodologias investigativas com crianças, assim como a ética; Escuta; Pluralidade das infâncias; Participação social; Questões de gênero, raça, etnia; Direitos das crianças – direito à Educação Infantil; Linguagens infantis; Brincadeira.		

Considerações finais

Este texto, ao apresentar um breve recorte de uma pesquisa que buscou pela genealogia do conceito “cultura infantil” e de suas variantes “culturas infantis” e “culturas da infância” no campo da Sociologia da

Infância, problematiza o próprio campo e o dá visibilidade, na tentativa de compreendê-lo e configurá-lo. Rompendo com a lógica das análises estigmatizantes, verticalizadas e oriundas de uma tradição relacionada à sociologia da educação e da família, compreender a “cultura infantil”, na Sociologia da Infância, é permitir-se não só olhar para as crianças, mas também estar com elas, contar com elas e com as suas interpretações sobre o mundo.

Entender a Sociologia da Infância é primeiramente entender que um campo científico ganhou espaço e forma diante do assunto criança e infância num determinado tempo e lugar. Este mesmo sujeito, tempo e lugar se modifica, em razão da história, do movimento e dos discursos que ganham ou perdem força. Este campo científico denominado Sociologia da Infância se constitui de modo diferente em cada país e no Brasil se baseia na tentativa de reconstruir a ideia de uma criança e de uma infância universal.

Acerca das polissemias, a revisão e análise realizada demonstra que, para além dos conceitos e variações utilizados, é preciso pensar que há uma “cultura das crianças” sendo colocada em discussão por pesquisadores, pesquisadoras e profissionais de distintas áreas. Independentemente de como são chamadas, “cultura infantil”, “culturas infantis” e “culturas da infância”, os trabalhos revisados sinalizam uma “cultura das crianças” que na família, na escola e em outros espaços é agenciada por diversos sujeitos, mas especialmente pelas próprias crianças. De diferentes modos, têm-se admitido que as crianças são nutridas pelas diferentes culturas de que fazem parte e que também nutrem essas culturas na socialização com seus pares, na interação e na constituição delas como sujeitos, fazendo isso por meio da brincadeira e do brincar, já que esses são elementos específicos e próprios de seu lugar, a(s) infância(s).

Os contextos institucionais de Educação Infantil são destaque nos estudos analisados e esse ponto merece nossa atenção. Nas análises realizadas, destacaram-se investigações que privilegiam contextos de educação de crianças de 4 a 6 anos de idade (crianças pequenas). Tecemos a consideração de que as crianças, ao se inserirem no contexto institucional de Ensino Fundamental, perdem suas infâncias ao receberem o estereótipo

de alunos/alunas. Ao se tornarem alunos/alunas na escola, os tempos e espaços são investidos para a obtenção de um determinado tipo de conhecimento, de ação, de resultado e de uma avaliação. Nesta medida, o potencial de criação e de construção cultural das crianças perde espaço para uma cultura legitimamente reconhecida, sendo ela a cultura escolar. Neste movimento, a Sociologia da Infância investe seus esforços para que a criança da Educação Infantil seja respeitada, mas se esquece das crianças que continuam existindo nesses outros espaços educativos.

Consideramos a oportunidade que esses estudos proporcionam à própria formação e planejamento de professores que consideram as infâncias e que olham, consideram, atribuem valor e significado às crianças, dentro ou fora dos espaços educativos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para além dos educadores, educadoras, professores, professoras, pesquisadores, pesquisadoras e profissionais da infância, visualizamos a possibilidade de construir uma cultura de valorização e de luta pelas infâncias por todos os sujeitos, nas famílias, nos espaços públicos e de convivência coletiva.

A Sociologia da Infância luta constantemente contra concepções enraizadas, desde àquelas referentes à linguagem, quanto àquelas visíveis nas práticas. Se por muito tempo foi individualizada, a partir dos ajustes, viradas e reconstruções deste campo teórico em diferentes países, a criança pode, neste momento, ter sua vida visível no grupo, no coletivo, como todo. A partir daqui os debates tendem a se ampliar, sem voltar atrás, mas reconhecendo que as infâncias, as crianças e suas culturas estão sempre em movimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. (org). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 135-154.
- ABRAMOWICZ, A. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, v. 8, n. 2, 2018, p. 371-383.
- ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.

- ABRAMOWICZ, A; TEBET, G. **O que é Sociologia da Infância**. 2021. (30m18s). Vídeo publicado no Canal “Gabriela Tebet”. Disponível em: <https://youtu.be/jQdOQE7Bki0>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- ALANEN, L. **Rethinking childhood with Bourdieu**. In: Markström, A. M. et al. (eds.). *Barn, barndom och föräldraskap*. Stockholm: Carlssons Bokförlag, 2009, p. 307-324.
- CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks, Cal.: Pine Forge Press, 1997.
- CORSARO, W. **We’re friends, right? Inside kids culture**. Washington: Joseph Henry Press, 2003.
- CORSARO, W. Interpretative reproduction in children’s peer cultures. **Social Psychology Quarterly**, v. 55, p. 160-177, 1992.
- CORSARO, W. Interpretative reproduction in children’s role play. **Childhood**, v. 1, p. 64-74, 1993.
- CRUZ, A. C. J. Os encontros: Ethel Volfzon Kosminsky. In: ABRAMOWICZ, A. (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 135-154.
- DELEUZE, G; GATTARI, F. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: editora 34, 2000.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.
- DIP, F. F.; TEBET, G. G. C. Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 31-50, jan-jun, 2019.
- FARIA, A. L. G; FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- JAMES, A. Life times: children’s perspectives on age, agency and memory across the life course. In: QVORTRUP, J. **Studies in modern childhood**. London. Palgrave Macmillan, 2005.
- JAMES, A; JENKS, C; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.
- JAMES, A; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.
- JENKS, C. (org.). **The Sociology of childhood. Essential readings**. Brookfield, VT: regg Revivals, 1982.
- JENKS, C. Childhood and Transgression. In: QVORTRUP, J. **Studies in modern childhood**, Palgrave, MacMillan, 2005.
- JENKS, C. Constituinto a criança. In: **Revista Educação**, Sociedade e Culturas, n. 17, 2002.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002.

- MAYALL, B. **Towards a Sociology for Childhood: thinking from children's lives.** Bokingham: Open University Press, 2002.
- MORUZZI, A. B. **A pedagogização do sexo das crianças: do corpo ao dispositivo da infância.** 2012. 198f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSCar, 2012.
- MORUZZI, A. B. Os encontros: Fúlvia Rosemberg. In: ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias.** São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 55-76.
- MORUZZI, A. B; ABRAMOWICZ, A. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: composições para um debate na educação. **Filosofia e Educação**, v.2, n.2, p.168-181, 2010.
- MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 553-573, 2006.
- NASCIMENTO, M. L. B. P. A creche na Educação Infantil: entre o ofício e o direito. **Estud. Sociol.**, Araraquara, v. 15, n. 29, p. 555-566, 2010.
- NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral** (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- OLIVEIRA, F; SILVEIRA, D. B. Os encontros: Sonia Kramer. In: ABRAMOWICZ, A. (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias.** São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 77-96.
- PROUT, A. Researching children as social actors: an introduction to the children 5-16 programme. In: **Children and Society**, v. 16, 2002, p. 67-76.
- QUINTEIRO, J. Sobre e emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, 2002.
- QVORTRUP, J. Nine theses about "childhood as a social phenomenon. In: QVORTRUP, Jens. (ed.). **Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project.** Eurosocial Report 47. Vienna: European Centre, 1993.
- RODRIGUES, T. C. Os encontros: Maria Machado Malta Campos. In: ABRAMOWICZ, A. (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias.** São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 23-54.
- SANTOS, E. S. S. O legado de Virgínia Leone Bicurdo para a Sociologia da Infância no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 170, p. 1194-1217, 2018.
- SARMENTO, M. J; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades.** Portugal: Editora de Abel António Bezerra, 1997.
- SILVA, A. (vários autores). **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- TEBET, G. G. C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.
- TEBET, G. G. C; CRUZ, A. C. J. Os encontros: Tizuko Morchida Kishimoto. In: ABRAMOWICZ, A. (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias.** São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 98-114.

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E BULLYING ESCOLAR: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES DE 2014 A 2018¹¹

SOCIOLOGY OF CHILDHOOD AND SCHOOL BULLYING: MAPPING PRODUCTIONS FROM 2014 TO 2018

Jéssica Naiara Vieira Pires Granato
Emerson Benedito Ferreira
Mario Marcos Lopes
Paulo Rogério da Silva

INTRODUÇÃO

A Sociologia (enquanto área integrante das chamadas Ciências Sociais¹²) estabeleceu-se no contexto da Modernidade e, desde então, vem galgando cada vez mais espaço junto ao cenário socioeducacional ao longo das últimas décadas. Uma dessas formas remete-se à disciplina escolar, na qual pertence ao currículo das instituições de ensino.

Esta área do conhecimento propõe uma análise crítica e reflexiva, rompendo com o senso comum e diferindo de ideologias e dogmas impostos socialmente (CARVALHO, 2011). Desta forma, a Sociologia nos ajuda a compreender e explicar as permanências e as transformações das sociedades, bem como oferecer pistas hermenêuticas para a superação dos seus dilemas.

¹¹ Trabalho com modificações oriundo do Termo de Conclusão de Curso, defendido na Universidade Federal de São Carlos pela primeira autora. Publicado originalmente na revista FSA.

¹² A sistematização das Ciências Sociais resultou na criação de três campos de especialização: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. O desenvolvimento de cada um deles não ocorreu de forma igual e dependeu – como qualquer outro tipo de conhecimento – do contexto social no qual emergiu. No Brasil, por exemplo, as universidades ofertam cursos específicos de Antropologia (bacharelado), Ciência Política (bacharelado) e Sociologia (bacharelado e licenciatura), ou até, como em outros casos, o curso de Ciências Sociais (bacharelado), que englobaria as três áreas. No entanto, com relação ao exercício profissional desses cursos, só a profissão de sociólogo é reconhecida pelo Estado brasileiro. Ou seja, segundo o Decreto n° 89.531, de 5 de abril de 1984 (BRASIL, 1984), que regulamenta exercício da profissão de sociólogo, todo antropólogo, cientista político e sociólogo, do ponto de vista do exercício legal da função, é enquadrado profissionalmente somente como “sociólogo”.

Uma de suas tarefas não poderia ser outra, senão causar o “estranhamento” da realidade, percebendo que esta não é resultado da espontaneidade das relações, mas de constantes conflitos e resistências. Como diria Bourdieu, em sua obra *Coisas Ditas*:

O mal da Sociologia é que ela descobre o arbitrário, a contingência, ali onde as pessoas gostam de ver a necessidade ou a natureza [...]; e que descobre a necessidade, a coação social, ali onde se gostaria de ver a escolha, o livre-arbítrio. [...] Uma característica das realidades históricas é que sempre é possível estabelecer que as coisas poderiam ter sido diferentes, que são diferentes em outros lugares, em outras condições. O que quer dizer que, ao historicizar, a sociologia desnaturaliza, desfataliza (BOURDIEU, 1990, p. 27).

Do ponto de vista histórico, a Sociologia teve sua origem nos mais diferentes locais e com perspectivas diferentes, estando sempre relacionadas à fase vivenciada. De acordo com Lemos (et al, 2013), ela apresentou seus primeiros sinais a partir do século XV, buscando compreender as transformações sociais decorrentes da transição do feudalismo para o capitalismo. No entanto, enquanto área autônoma de conhecimento, as primeiras análises mais sistemáticas sobre a sociedade ocorreram a partir do momento em que ela passou a demonstrar as transformações decorrentes das Revoluções Industrial e Francesa¹³, nos campos socioeconômico e político.

A partir de tais transformações sociais, a Sociologia trouxe elementos que permitiram reflexões sobre a formação da sociedade nas mais variadas culturas, tendo como objeto de análise a estrutura, a diferença, os fenômenos mistos, híbridos, complexos, impuros, ambivalentes etc. Por conta disso, para realização de uma análise sociológica relevante, torna-se fundamental compreender a sociedade a partir do pluralismo e das particularidades contemporâneas.

¹³ Segundo Martins (1986, p. 13-14), “as conseqüências da rápida industrialização e urbanização levadas a cabo pelo sistema capitalista foram tão visíveis quanto trágicas: aumento assustador da prostituição, do suicídio, do alcoolismo, do infanticídio, da criminalidade, da violência, de surtos de epidemia de tifo e cólera que dizimaram parte da população etc.”.

Juntamente com as novas concepções de sociedade, surgiram também – neste período – as novas concepções de infância e criança. A partir do século XIX, a medicina começou a refletir sobre a criança, tendo em foco as altas taxas de mortalidade e de pobreza e o número expressivo de crianças trabalhando. Posteriormente, partiu-se para uma concepção biológica da criança, reduzindo o discurso a critérios fisiológicos e sanitários a respeito da infância. No entanto, foi por meio da psicologia que surgiram os conhecidos testes padronizados de inteligência, baseados num conceito de desenvolvimento humano linear, no qual tem-se como parâmetro alguns critérios, como a idade, a capacidade mental e as fases de desenvolvimento (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Diante deste contexto, concebe-se, portanto, as primeiras noções de socialização atrelada à Sociologia da Infância. Delgado e Muller (2005, p. 353) indicam que esta noção:

estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista.

Neste sentido, o presente artigo tem por objetivo compreender o *bullying* praticado na escola frente às transformações sociais ocorridas ao longo da última década. Neste trajeto, pretende-se: caracterizá-lo, de modo a identificar suas práticas no cenário escolar; analisá-lo a partir de uma perspectiva social; e discutir as contribuições da sociologia da infância para minimizar suas práticas. Para tanto, propõe-se uma pesquisa de revisão bibliográfica, de caráter misto, sendo este investigativo e exploratório. Os documentos selecionados foram buscados em bases de dados científicos: Google Acadêmico e *SciELO*. O recorte temporal foi datado de 2014 a 2018.

O artigo estrutura-se em três seções e as considerações finais. A primeira seção consiste na introdução com o delineamento do assunto abordado no trabalho. A segunda remete-se à fundamentação teórica, trazendo contribui-

ções da sociologia e a sociologia da infância, respectivamente, seguidas de fundamentações acerca do *bullying* e sua existência no cenário educacional. A terceira, por sua vez, se volta para os resultados e a discussão dos documentos encontrados e explorados. Por fim, têm-se as considerações finais, com um apanhado geral do que foi realizado no trabalho.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Sociologia da Infância traz alguns aspectos relevantes para a compreensão dos conceitos de infância, criança, desenvolvimento infantil em uma perspectiva social. À luz desta fundamentação teórica apresentaremos o fenômeno do “*bullying*”, compreendendo-o não de forma fragmentada ou “adultizada”, mas no contexto das relações interpessoais próprio da infância e a partir dela. Diante disto, o texto fundamenta-se com os seguintes itens: a) Sociologia; b) Sociologia da Infância; c) *Bullying*; d) *Bullying* no contexto escolar.

Sociologia

Enquanto estudo da sociedade, a Sociologia foi ganhando espaço ao longo dos séculos. Cunhada em diferentes características e com visões referentes aos países a que pertencia em sua origem, a Sociologia consiste em uma ciência com uma faceta multicultural e global. Tem indícios franceses, alemães e americanos que datam os séculos XVII, XIX e XX, abrangendo, posteriormente, novos países, como por exemplo, o Brasil (LEMOS et al., 2013).

Um primeiro período da Sociologia no Brasil foi marcado pelo autodidatismo, iniciado já na segunda metade do século XIX – correspondendo à fase de desagregação da ordem social escravocrata – e caracterizado pela exploração de conhecimentos sociológicos como recurso parcial de interpretação. Lidieke Filho (2005) indica que o objetivo da sociologia no Brasil, nesse primeiro momento, não era pesquisar a sociedade em si, seus postulados, dogmas, valores, preconceitos etc., mas sim realizar correlações

entre o discurso sociológico e as diferentes áreas, como por exemplo, entre Sociologia e Direito; somente depois passou-se a identificar a necessidade de se utilizar da Sociologia para interpretar os pressupostos atuais. Mas, somente no final do século XX, as reflexões e análises tornam-se mais efetivas e produziram, enfim, resultados científicos.

Embora a Sociologia abranja as mais diversas áreas de investigação (meio ambiente, cultura, educação, religião, pobreza, divisão de sociais, trabalho, violência, criminalidade, política, direito, economia etc.), o enfoque deste artigo volta-se para a Sociologia da Infância. De acordo com Oliveira e Tebet (2010, p. 40), os sociólogos buscam com esse recorte teórico:

a investigação das crianças com base na infância enquanto uma categoria geracional própria, não perdendo de vista o reconhecimento da alteridade dessa infância perante os adultos. Ou seja, os sociólogos fizeram um esforço epistemológico de mudar a ênfase na investigação sobre a criança, colocando-a não apenas como um objeto passivo de socialização, mas como um sujeito ativo desse processo. Essa atividade social que a criança adota em relação aos outros atores sociais e especialmente entre elas pode ser denominada como cultura infantil.

A partir desse aparato conceitual surge então a Sociologia da Infância, pautada tanto no desenvolvimento humano, como no respeito às características da criança – consideradas aqui como sujeitos de direitos.

Sociologia da Infância

Não é novidade que, durante um longo período, as crianças foram marginalizadas; muitas produções literárias abordam essa questão. O que se questiona, no entanto, não é quantidade de textos “sobre” a criança, mas em “como” tais textos caracterizaram a criança. Afinal de contas, quando se toca nesse assunto, de qual “criança” estamos falando? Da criança modelada a partir do olhar do adulto? Por isso que, para essa vertente da Sociologia, mais do que falar de crianças, almeja-se refletir sobre a “infância”.

De Rousseau às comunas antiautoritárias de 1968, a atenção dos reformadores e revolucionários para com o ser humano principiante resultou em pedagogia. Isto é, na tentativa de colocar a formação da criança de acordo com o ideal de uma sociedade mais justa. Deste modo, menosprezou-se a autêntica questão: extrair da própria experiência infantil critérios e conceitos capazes de iluminar ulteriormente as relações sociais e de produção, mas também esboçar a crítica. Invertendo a perspectiva pedagógica, é da infância que é necessário esperar instruções (VIRNO, 2012, p. 34).

O fato é que a infância nunca foi ouvida a partir dela mesma, o que só reforça aqui um preconceito socialmente produzido com relação ao mundo infantil que, ao mesmo tempo que silencia suas inquietações frente às instituições educacionais, cria um conceito hipostático, padronizado e, por isso, falso de infância. Ou seja, a multiplicidade de vozes da infância, em sua vivacidade, é violada pela lógica amorfa da unidade metafísica – a infância vivenciada é subsumida pela infância ‘adultizada’. Nas palavras de Guattari (1981, p. 50), “como evitar que as crianças se prendam a semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?”.

Pode-se dizer que as crianças nunca foram devidamente consideradas pela sociedade a que pertenciam. Com o surgimento da concepção de infância¹⁴, expandiu-se também uma nova visão acerca deste grupo, inserindo-as no convívio social e considerando suas particularidades, especificidades e direitos (LIMA; MOREIRA; LIMA, 2014). Para Quinteiro (2002, p. 139), os primeiros elementos acerca da concepção de infância surgiram:

em oposição à concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais. Finalmente, a questão central dos textos [...] aponta para a construção social

¹⁴ A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade (SARMENTO, 2005, p. 365).

da infância como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança. É importante destacar que a crítica fundamental diz respeito à visão de criança considerada como tabula rasa a qual os adultos imprimem a sua cultura.

Embora a área de estudo da Sociologia da Infância seja permeada por diferentes autores e teóricos, com vertentes e perspectivas diferentes, todos apresentam o mesmo propósito: compreender a infância (SARMENTO; MARCHI, 2008). Na concepção de Dip (2016, p. 15), esta área “vem ganhando força nos últimos 20 anos. Até o fim do século XX, a infância não tinha um espaço próprio de estudo, e o que existia estava geralmente relacionado a sociologia da família e a sociologia da educação”.

A década de 90, por exemplo, é considerada um grande disparador de pesquisas nesta área do conhecimento, uma vez que os estudiosos passaram a pesquisar os fundamentos sociológicos da infância a partir da própria criança, isto é, como sujeitos sociais, detentores de direitos, capazes de integrar a construção social e histórica (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016). Para tanto, foi preciso voltar na história e compreender a trajetória desses indivíduos, considerando espaço, tempo, classe social e cultura na qual estão imersos (ALVES, 2013).

Os estudos com crianças que vêm se desenvolvendo na perspectiva da Sociologia da Infância procuram construir uma ideia de crianças e de infâncias de maneira positiva, valorizando suas singularidades, linguagens, culturas e estéticas. O que se busca com os estudos realizados a partir dessa perspectiva é justamente colocar a criança como protagonista. Dar-lhes ouvidos. Prestar atenção àquilo que elas têm a nos dizer, seja por meio de palavras, choro, gestos, ou de tantas outras formas que uma criança possa encontrar para comunicar algo (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 44).

Neste contexto, a sociologia da infância passa a ter um objeto de estudo – tornar a criança um ator social com voz ativa, isto é, um agente social, detentor de uma identidade, compreensão política e integração cultural. Compreende-se, portanto, que, assim como os adultos, as crianças são detentoras de direito, o qual se estende a toda a sociedade, a sua composição, estrutura orgânica e concepção de valores. Surge daí a questão da infância contemporânea (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016). Utilizando-se desta premissa, Prout (2010, p. 734) indica que:

A infância como estrutura social tem a ver com a padronização em larga escala da infância de uma determinada sociedade. Chama a atenção, quando se tenta compreendê-la, a distribuição crescente de recursos destinados à infância. Segue por longas cadeias de causa e efeito, de modo que a forma da infância em uma determinada sociedade pode ser moldada por fenômenos distantes dela, espacial e temporalmente. Contudo, do lado problemático, tal abordagem está mais envolvida com o que concebe como entidades estáveis e bem delimitadas, mais comumente o Estado-Nação, e com as variações nos padrões comparativos da infância encontrados dentro dessas entidades e entre elas. Ela não está muito interessada no caráter instável das fronteiras entre sociedades definidas nacionalmente e nas movimentações através dessas fronteiras. Não está preocupada com a relativa diminuição do poder do Estado-Nação para vigiar suas fronteiras e tende a homogeneizar as formas de infância encontradas dentro das fronteiras que imagina seguras. Tende a um certo formalismo matemático, que está mais.

Em vista desta crescente pesquisa na área da Sociologia da Infância, acredita-se que a infância vem sendo construída, buscando seu espaço no cenário social, considerando diferentes aspectos como classe social, gênero, etnia e época a qual está inserida (ALVES, 2013). Partindo disto, a Sociologia da Infância não busca mais retratar a criança como um ser universal, mas individual, complexo, com diversas particularidades, integrada no coletivo,

capaz de se relacionar e de estabelecer constructos sociais, políticas e éticas (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Bullying

O *bullying*, assim como todos os outros tipos de violência, existe desde sempre. Este tipo de ação não escolhe o sujeito por classe social, credo, classe, condição financeira ou qualquer outro aspecto que caracterize os sujeitos. Ocorre em todo e qualquer grupo, e motivado por diferentes razões (FERREIRA; ROCHA; IBIAPINA, 2017).

O termo “*bullying*” – que vem do inglês “*bully*” (valentão), que, por sua vez, decorre do verbo “*to bully*”, que significa “brutalizar”, “tiranizar” etc. – é compreendido como uma sucessão de comportamentos agressivos, realizados geralmente no âmbito escolar, e praticados tanto por meninos como por meninas. As vítimas são normalmente indivíduos tímidos ou introvertidos, que não têm condições de se defender. As ofensas, por sua vez, giram em torno de repetidas ironias, provocações, humilhações públicas, apelidos, exclusões e outras agressões verbais sobre características físicas, socioeconômicas, étnicas e de orientação sexual (MALDONADO, 2011; FERREIRA, NEVES, 2017). Para Ristum (2010), trata-se de mecanismos de dominação, prepotência contra atos submissos, humilhatórios e de conformidade. De acordo com o Manual Prático (2019, p. 14) o *bullying* consiste em:

Uma violência gratuita e deliberada em que a vítima é atacada sem que tenha oferecido motivos para tal comportamento. Não há brigas, discussões, desentendimentos ou conflitos. As ações são premeditadas e têm por objetivo ferir, intimidar e inferiorizar, especialmente aqueles que são considerados “diferentes”, seja pelo aspecto físico ou psicológico, maneira de ser, de vestir, de falar, orientação sexual, condição social, raça. É, sem dúvida, uma atitude marcada por preconceito e intolerância, sobretudo, contra aqueles que fogem a determinados padrões estéticos e comportamentais valorizados socialmente.

Nesta perspectiva, compreende-se o *bullying* como um fenômeno multifatorial, não sendo possível encontrar uma causa efetiva, mas sim vários elementos que acabam por fomentar esse processo violento (CREMER, 2015). O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) criou, em 2010, uma cartilha intitulada *Bullying: justiça nas escolas*, trazendo as seguintes classificações quanto a sua forma de apresentação:

Verbal (insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, zoar);

Física e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar, ou destruir pertences da vítima);

Psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar);

Sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar);

Virtual ou *Cyberbullying* (*bullying* realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet etc.) (CNJ, 2010, p. 7).

Como já mencionado, o *bullying* ocorre, geralmente, com sujeitos indefesos e passíveis de atos agressivos, que não se defendem ou que não possuem voz para delatar o agressor (FERREIRA, NEVES, 2017; VIEIRA, 2013). Nesse sentido, a sua ocorrência – em qualquer âmbito de socialização – pode trazer danos consideráveis ao sujeito que sofre a violência. Souza e Almeida (2011, p. 181) indicam que:

O *bullying* é um forte fator de risco para comportamentos antissociais individuais geradores de violência na sociedade. Porém, ainda são poucos os artigos científicos brasileiros que tratam do tema, isto é, estudos empíricos ainda necessitam ser realizados em uma abrangência nacional, com dados de todas as regiões. Esta pesquisa encontra-se em fase inicial, e este artigo visa contribuir para estudos sobre a educação, a saúde e a sociedade, para uma compreensão local e global da problemática

da violência na escola e de suas implicações individuais e coletivas.

Vale ressaltar que, muitas vezes, atos violentos ocorrem simplesmente pelo fato de os sujeitos serem diferentes entre si, tanto pela forma como pensam e falam, como pela maneira que agem, manifestando assim características físicas, neurológicas e psicológicas que acabam incomodando e, conseqüentemente, ocasionando ações violentas e sem qualquer compreensão por parte da vítima (SOUZA, 2018; FERREIRA; NEVES, 2017).

No entanto, independentemente da intencionalidade da ação, um dos círculos mais violentos e passíveis de *bullying* situa-se no âmbito escolar, uma vez que a pluralidade e a diversidade existente neste ambiente configuram-se em sua amplitude, acarretando desencontros relacionais. Nesta perspectiva, Feitosa, Melo e Coelho (2016, p. 3) afirmam que:

Este fenômeno pode ser desencadeado na escola por meio de agressões físicas e verbais como: apelidar, caçoar, empurrar, bater, difamar, constranger, entre outros. Geralmente acontecem entre crianças e adolescentes como são inseridos na normatização de beleza ou de vivência (gordos, magros, baixos, altos, albinos, negros, pobres, nerds, crianças com dificuldades de aprendizagem, deficientes) determinados pela mídia, bem como aquelas que apresentam comportamentos isolados em sala de aula.

Diante disso, retrataremos a seguir o *bullying* no contexto educacional.

***Bullying* no contexto escolar**

Há vários tipos de violência na sociedade e produzidos nos mais diferentes cenários, não sendo diferente na escola. Barros e Carvalho (2009, p. 739, grifo nosso) desenvolvem esse argumento da seguinte forma:

Há diversas formas de violência no meio em que estamos inseridos, a **violência física** que se caracteriza pelo uso da força ou ainda por atos de omissão. A **violência psicológica** que consiste em um comportamento

específico de um indivíduo ou um grupo de agressores, gerando tratamento desumano como a rejeição, indiferença, desrespeito e discriminação. A **violência política**, manifestada através de terrorismo que agregam em suas consequências a violência física ou por imposições ideológicas, que tem em suas metas a opressão social e a inadequação de determinados sujeitos ou ideias a sistemas politicamente incorretos. A **violência cultural**, através da substituição de uma cultura por um conjunto de valores forçados, não respeitando a identidade cultural existente. A **violência verbal**, que não raramente são acompanhadas da violência física e ainda a **violência sexual**, que é um abuso de poder onde uma criança ou adolescente torna-se uma gratificação sexual de uma outra pessoa, forçados a práticas sexuais com ou sem violência física.

O *bullying*, como citado anteriormente, consiste em uma forma de violência que, por sua vez, remete-se a um problema de ordem social, presente no cenário educacional e que vem se perpetuando neste espaço por longos anos (SOUZA et al., 2011; FERREIRA; NEVES, 2017).

De acordo com Souza (2018), para que esse tema seja tratado adequadamente na educação, é fundamental que a comunidade docente, discente e familiar levem em conta o fator cultural diverso presente na escola, ou seja, a pluralidade existente neste cenário, com diferentes raças, etnias, gêneros, crença e características particulares de cada indivíduo. A escola é o lugar da diversidade; quando ela não é encarada desta forma, corre-se o risco de se abrir frestas autoritárias que tendem a menosprezar o diferente, o “fora do normal”, bem como naturalizar agressões ou confundi-las com outras questões relativas ao âmbito escolar.

É muito comum ser empregado este termo em circunstância de indisciplina, conflitos, desacato ao professor, brincadeiras inconsequentes ou inconvenientes, incivildades, depredações e pichações de prédios e inclusive quando determinados alunos são corrigidos ou disci-

plinados pelos professores da escola (ZENTARSKI; SILVA, 2016, p. 201).

Embora a identificação e combate do *bullying* não seja uma tarefa fácil¹⁵, acredita-se que todos os fenômenos produzidos são de alguma forma repetitivos, com uma mesma vítima, por um período específico, ou seja, algumas características são permanentes nestas ações (BARROS; CARVALHO, 2009, p. 742). Eximir-se dessa responsabilidade – enquanto combate do *bullying* – incorre no seu consentimento simbólico. De acordo com Farenzena (2008, p. 4302), “Estado e escola, ao recuarem diante desses desafiadores desdobramentos impostos pela dinâmica social, conjugam-se na coautoria da ação que amplia tempos e espaços da invisibilidade social”. E mais adiante, complementa:

A hostilidade que em muitas estruturas grupais pode não ser conotada como antítese da solidariedade, pois pode representar uma reação coletiva de resistência a inatividade e às ambiguidades das práticas adultas – mesmo com a marca da conduta desviante e reforçadora da exclusão –, não será compreendida, transformada, sublimada, contida ou obterá qualquer outro resultado sob o ponto de vista do incremento civilizatório, se tratada no espaço de confronto do *bullying* como pacote fechado de conceituação e receitas de intervenção (FARENZENA, 2008, p. 4303).

Portanto, compreender de que forma pode-se romper ou minimizar a violência praticada pelos estudantes, apresenta-se como um tema de ampla importância para a Sociologia da Infância, uma vez que isso influencia diretamente no modo de socialização da criança e na formação de sua personalidade.

¹⁵ É justamente nesse sentido que Zentarski e Silva (2016, p. 3) alertam sobre o seguinte: “identificar o *bullying* entre os alunos não é tarefa simples, pois se trata de uma configuração de violência muito específica. Na maioria das vezes, os ataques não têm como serem visualizados, ou seja, são falhos de materialidade, e as vítimas não têm como comprová-los, o que gera incompreensões e inconformismos. O agressor pode usar formas mais ofuscadas e silenciosas, tais como gestos, olhares, expressões fisionômicas, bilhetes com mensagens humilhantes ou ameaçadoras, além de ataques virtuais, que costumam ocorrer onde não há supervisão dos adultos”.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo foi desenhado com o cunho investigativo, de revisão bibliográfica. Trata-se de uma investigação acerca das principais produções realizadas no período de 2014 a 2018. A base de dados utilizada foi “Google Acadêmico” e “*Scielo*”. Para isto, foram convencionados alguns critérios de seleção dos artigos. Sendo:

1. Artigos de base científica;
2. Artigos datados de 2014 a 2018;
3. A partir dos seguintes descritores: a) Sociologia da Infância; b) *Bullying* e Sociologia da Infância; c) *Bullying* na Escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o descritor 1, “**Sociologia da Infância**”, obteve-se o seguinte resultado com o recorte de 2014 a 2017. Na base de dados “*Scielo*” foram selecionados três documentos descritos abaixo.

Tabela 1. Sociologia da Infância – Scielo

Autor	Título	Ano de publicação	Tipo de documento
SANCHES, E. O.; SILVA, D. J.	Eu vou lá ontem, papai! – Experiência e culturas infantis: reflexões sobre infância e temporalidade recursiva	2016	Artigo
MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J.	Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas	2017	Artigo
WERLE, K.; BERLLOCHIO, C. R.	A construção social da infância e a Maricota sem dona: Fragmentos narrativos na pesquisa em educação	2018	Artigo

Fonte: elaborada pelos autores.

Já na base do Google Acadêmico, os resultados retirados foram:

Tabela 2. Sociologia da Infância – Google Acadêmico

Autor	Título	Ano de publicação	Tipo de documento
TOMÁS, C.	As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança	2014	Artigo
ALANEN, L.	Repensando a infância com Bourdieu	2014	Artigo
MONTEIRO, C. M. V. R.; DELGADO, A. C. C.	Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância	2014	Artigo
BORDIN, F. B.; BUSSOLETI, D.	A sociologia da infância e os desenhos infantis – uma contribuição sociológica a educação	2014	Artigo
BRAGA, D. A. R.	A infância como objeto da história: um balanço historiográfico	2015	Artigo
NASCIMENTO, M. L. B. P.	Educação infantil e sociologia da infância: estudos sobre as relações entre pesquisa em estudos da infância e os contextos nos quais é realizada	2015	Tese de Doutorado
MARQUES, A. C. T. L.	Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo	2016	Artigo
ALVES, N. F.; PIMENTEL, M. B.; LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M.	A sociologia da infância como suporte para os professores: a criança e a essência do brincar	2017	Artigo
BORGES, T. F. P.; RODRIGUES, S. A.	Um cenário da sociologia da infância no Brasil: as produções apresentadas no GT-7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) da ANPED de 1998 a 2003	2018	Artigo
OLIVEIRA, F. L.	Sociologia da Infância no Brasil: quais crianças e infâncias têm sido retratadas?	2018	Artigo

Fonte: elaborada pelos autores.

Outro descritor utilizado foi “**Bullying e Sociologia da Infância**”. Na base de dados do Scielo não foram encontrados documentos com o cruzamento destes dois temas. No Google Acadêmico, os resultados estão descritos abaixo:

Tabela 3. *Bullying* e Sociologia da Infância – Google Acadêmico

Autor	Título	Ano de publicação	Tipo de documento
ARAÚJO, R. B. S.; PEREIRA, S. A. M.	<i>Bullying</i> na educação infantil: sua influência sobre a formação da personalidade	2014	Artigo
PUREZA, J. R.; MARIN, A. H.; LISBOA, C. S. M.	Intervenções para o fenômeno <i>bullying</i> na infância: uma revisão sistemática da literatura	2016	Artigo

Fonte: elaborada pelos autores.

O descritor “**bullying na escola**” foi o último a ser utilizado; e os resultados encontrados no Scielo indicam para os seguintes documentos:

Tabela 4. *Bullying* na escola – Scielo.

Autor	Título	Ano de publicação	Tipo de documento
MACEDO, E.; MARTINS, F.; CAINÉ, J.; MACEDO, J.; NOVAIS, R.	<i>Bullying</i> escolar e avaliação de um programa de intervenção	2014	Artigo
CANAVÉZ, F.	A escola na contemporaneidade: uma análise crítica do <i>bullying</i>	2015	Artigo
ALVES, M. G.	Viver na escola: indisciplina, violência e <i>bullying</i> como desafio educacional	2016	Artigo
ZEQUINÃO, M. A.; MEDEIROS, P.; PEREIRA, B.; CARDOSO, F. L.	<i>Bullying</i> escolar: um fenômeno multifacetado	2016	Artigo

Fonte: elaborada pelos autores.

Quanto ao mesmo descritor, “**bullying na escola**”, na base de dados Google Acadêmico, tem-se descrito pela tabela abaixo os seguintes documentos.

Tabela 5. *Bullying* na escola– Google Acadêmico.

Autor	Título	Ano de publicação	Tipo de documento
FETTOZA, L. M.; FELDENS, D. G.	Violência na escola: o <i>bullying</i> e os desarranjos da contemporaneidade	2014	Artigo
SLOBODZIAN, L.; HUBNER, C.A.R.	<i>Bullying</i> no contexto escolar: possibilidades de intervenção	2016	Artigo
RIBEIRO, L. D.; SILVA, R. R. C. N.; DUARTE, S. S.	<i>Bullying</i> na escola: reflexões e desafios para a gestão e a coordenação pedagógica	2017	Artigo
GARCIA, E. A. S.; BACOS, R. M.; SILVEIRA, C. S.	Violência (s) na escola: o que dizem as pesquisas nos campos da sociologia e da educação?	2017	Artigo

Fonte: elaborada pelos autores.

A partir dos documentos selecionados pode-se ter uma visão ampla das últimas produções e da escassez de produções relativas à Sociologia da Infância.

Ferreira et al. (2017, p. 2) afirmam que “o *bullying* existe desde que o mundo é mundo, não tem fronteiras sociais, culturais ou geográficas. O que chama a atenção é o crescente número de casos, com repercussões cada vez mais sérias”. Trata-se, então, de um tipo de violência que pode ser classificado como simbólica, física, verbal ou psicológica, dependendo da forma como o agressor se dirige ao agredido. Nesta perspectiva, Menegatti (2017, p. 16) afirma que:

Assim como a prática, o termo está relacionado às formas de agressões intencionais e repetido adotado sem motivação evidente e direcionada a outros. É uma atitude agressiva executada dentro de uma relação desigual de poder, tornando a vítima mais vulnerável. De tal maneira que o *bullying* pode ser definido como comportamento agressivo por atos e agressão física, verbal, moral e psicológica. Elas podem ocorrer de forma repetida, sem motivação aparente, em geral dentro da escola ou imediações, entre alunos.

Ao longo dos anos, a prática violenta do *bullying* se tornou mais frequente nos ambientes educacionais, ocorrendo com um estudante ou mais, com ou sem motivo, mas com prejuízos efetivos para o agredido, gerando inúmeros sentimentos complexos como: angústia, medo, dificuldade de aprendizagem e muitos traumas que são levados por toda a vida (SANTOS, 2016; FERREIRA; NEVES, 2017). Zentarski e Silva (2016, p. 4) apontam algumas características da vítima que sofre o *bullying*: perda de concentração; perda de entusiasmo pelos estudos; queda acentuada de rendimento; depressão; irritação; ansiedade; retração; isolamento social; faltas recorrentes a escola; dores frequentes (dor de cabeça e estômago); febre e esquiva e fuga. Neste contexto, ainda com relação às vítimas, Ferreira, Rocha e Ibiapina (2017, p. 74) discorrem que:

A vítima costuma fugir dos padrões habituais e impostos pelo grupo; tímida, pouco sociável, com desempenho escolar acima ou abaixo da média e boa disciplina. Não corresponde também, muitas vezes, às imposições do

grupo, sejam elas estéticas, sociais, religiosas, sexuais e raciais. Tem geralmente pouca capacidade de enfrentamento e baixa autoestima.

Compreende-se, então, que as vítimas tendem a apresentar as características citadas remetendo-se a questões emocionais, físicas e de aprendizagem. Contrapondo-se a isto, tem-se nos agressores as seguintes particularidades:

Por outro lado, o agressor geralmente é popular, insatisfeito com a escola, aluno medíocre e desafiador, busca com a prática do *bullying* dominar os colegas e incrementar seu “poder” perante o grupo – almeja o lugar de líder (FEREIRA; ROCHA; IBIAPINA, 2017, p. 74).

Torna-se passível de compreensão que os agressores apresentem comumente perfis de liderança, poder, com comportamentos de riscos, vulnerabilidade de perpetuação dos atos no futuro, tende a ser agressivo, impulsivo etc. Considera-se, portanto, vários motivos que levam a criança ou o jovem a praticar atos agressivos, como a ação de se sentir superior ou mesmo mais forte. Há ainda, quem pratique tais atos como uma referência do que já vivenciou durante o decorrer da sua vida (VIEIRA, 2013; FERREIRA; NEVES, 2017).

Diante disto, torna-se uma tarefa complexa identificar o *bullying* e suas práticas, bem como seus agressores e agredidos. É o que demonstram Zentarski e Silva (2016), ao relatarem que a identificação do *bullying* é fundamental, mas distinguir entre o que seria uma prática de socialização e uma prática abusiva, consiste em uma tarefa árdua, de difícil compreensão e reflexão. Quintanilha (2011, p. 38) aponta ser muito importante destacar que, para ser caracterizado como *bullying*, precisa ser um ato repetitivo. Atitudes recorrentes merecem atenção; e a perpetuação de “brincadeiras” que causam dor, sofrimento e mágoa também merecem alarde.

Escola é um ambiente que permite a aprendizagem e a socialização entre os sujeitos, contudo as afinidades estabelecidas nesse espaço vêm sofrendo um aspecto

conflituoso, gerando um clima de tensão nos indivíduos que o compõe. Esse aspecto conflituoso parece evoluir a proporções que acabam caracterizando a presença do *bullying* nesse espaço de formação. Isso tem levado alguns alunos a se sentirem desmotivados, perdendo o encanto de estar no ambiente escolar (RIBEIRO; SILVA; DUARTE, 2017, p. 2).

As práticas podem ser encontradas sob diferentes formas. Zentarski e Silva (2016, p. 8) apontam para as diferentes ações:

Bullying verbal - é o tipo mais recorrente, praticado tanto por meninas, como por meninos: são os insultos, gozações, apelidos depreciativos, difamações, xingamentos, entre outros;

Bullying físico e material - é caracterizado pelas agressões físicas em primeiro momento: bater, chutar, empurrar, beliscar, queimar, etc.; seguido de atos como: roubar, furtar ou danificar os pertences da vítima, até mesmo atirar objetos contra essa. Esses dois tipos de *bullying* deixam marcas, que podem servir de provas contra o agressor;

Bullying psicológico e moral - mais praticado entre meninas, a tática é: irritar, humilhar e ridicularizar. Ou ainda deixar marcas no psicológico, pondo em risco a saúde mental da vítima: ignorar, desprezar, discriminar, ameaçar, chantagear e intimidar, fazer intrigas ou fofocas, com o intuito do alvo ser conhecido por todos.

Bullying sexual - essa tipologia consiste em: assédio, insinuação constrangedora e abuso sexual; obrigar a vítima a praticar atos sexuais de qualquer natureza.

Bullying virtual ou *ciberbullying* - utiliza-se dos meios digitais para oprimir, seja através do correio eletrônico, blogs, sms, redes sociais ou até sites de relacionamento; tem o foco em vídeos, posts ou mensagens depreciativas.

Nota-se que as práticas se diferem e, conseqüentemente, se confundem no modo de ser realizadas, gerando a dificuldade de se identificar tais práticas. Por se tratar de relações sociais, relacionamentos interpessoais, a dificuldade tende a aumentar consideravelmente. Assim, a busca por compreensões nesta área explorada atinge diferentes setores da ciência, não sendo isento a Sociologia da Infância.

Relacionando os temas “*bullying*” e “preocupação com a criança” com a Sociologia da Infância, Borges e Rodrigues (2018, p. 3) dissertam que:

A partir de uma preocupação social com as crianças, bem como do estímulo à emergência de metodologias de pesquisa consistentemente adequadas à compreensão destas como porta-vozes de si próprias, a SI tem assumido um papel determinante nos estudos da criança, e, conseqüentemente, se tornado por excelência o lugar da origem de uma nova abordagem da infância. Nesta perspectiva, é possível afirmar que a SI tem tido papel ativo na desconstrução do modelo moderno de infância e de criança consolidado, em prol de suas reconstruções contemporâneas.

Sarmiento (2008, p. 7), por sua vez, afirma que a Sociologia da Infância:

Propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação

transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controlo dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta.

Relacionando então os postulados acima com o *bullying* praticado no ambiente escolar atualmente, pode-se compreender que, mesmo que discretamente, a Sociologia da Infância acaba por enxergar na criança um ser social, com influências sociais, que sofre imposições da sociedade. Assim, o *bullying*, como um problema de carácter social, mantém relação direta com esse objeto de análise, uma vez que é preciso encontrar os disparadores sociais que corroboram para as práticas do *bullying*, buscando romper com tal estigmatização/violência.

Somado a isto, a sociologia da infância acaba por contribuir também na minimização dos impactos violentos sofridos pelas crianças, em especial, quando impõe a necessidade de uma maior participação familiar e docente na vida das mesmas, direcionando o olhar a estes pequenos por meio de práticas educativas e sociais efetivas. Silva e Ferreira (2009, p. 76) ensinam que tais práticas, familiares e institucionais, impõem:

Uma vigilância multiforme também aos jovens. A educação, como projeto, passa a estabelecer a diferenciação entre as classes sociais, envolvendo o trabalho. Os espaços institucionais fechados e idealizados pelos moralistas servirão, de acordo com os autores, “de maquinaria” de transformação da juventude, estes irão diferenciar as disciplinas, abrandar, enfim, os destinos de seus usuários. Assim, de acordo com cada momento histórico, existem influências contextuais absorvidas nas produções sobre a temática. Obviamente sendo os jovens e as crianças vistos como sujeitos histórico-sociais, a realidade e as análises não devem se manter estáticas durante o passar dos anos, portanto, estas mudanças são absorvidas de modos diversos, dependendo de cada momento histórico.

Este estudo propõe observar esta perspectiva a partir da prática atual de educadores na educação infantil.

Portanto, reafirma-se as contribuições da Sociologia da Infância para a construção da visão social da criança, de modo a entender as influências sofridas – positivas e negativas – e a necessidade de orientação e formação deste “ser” em fase de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo fazer uma breve análise do *bullying* praticado na escola frente às transformações sociais ocorridas ao longo da última década. Para tanto, propôs-se uma pesquisa de revisão bibliográfica, de caráter misto, sendo este investigativo e exploratório. Os documentos selecionados foram buscados em bases de dados científicas – Google Acadêmico e *SciELO*. O recorte datado foi de 2014 a 2018.

A partir desta investigação da referida bibliografia, com posterior análise dos resultados obtidos, concluiu-se que a Sociologia da Infância, embora consista em uma ciência, ainda é pouco difundida socialmente, uma vez que a criança ainda encontra-se em um cenário minimizado frente as demandas sociais existentes.

O *bullying* está presente na realidade de crianças e jovens, muitas vezes em práticas violentas e veladas. As práticas violentas praticadas no cenário educacional, em sua grande maioria, não se fazem visível, sendo simbólica ou psicológica, mas podendo sim, ser extremista ao ponto impulsionar atos violentos de ordem física.

A fim de romper com as práticas violentas das crianças, faz-se necessário a participação efetiva da família e da escola, pois estas instituições possuem um papel fundamental na busca pelo rompimento de tais práticas, haja vista a sua contribuição direta na formação dos valores inerentes à criança.

Deste modo, conclui-se, que a Sociologia da Infância pode contribuir diretamente para a compreensão da criança e suas transformações ao longo dos anos, bem como na compreensão das práticas violentas existentes.

Consequentemente faz-se necessário investimentos na área da Sociologia da Infância, com foco na melhoria e no incentivo das pesquisas para esta temática, incentivo este que parte de uma necessidade social e acadêmica sob as diferentes óticas da infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 2016.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

ALVES, M. C. Sociologia da infância: um diálogo necessário. **Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais**, v.1, n.3, p.1-9, 2013.

BARROS, P. C.; CARVALHO, J. E. Um estudo sobre o bullying no contexto escolar. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Curitiba, PUC-PR, de 26 a 29 de outubro 2009.

BORGES, T. F. P.; RODRIGUES, S. A. Um cenário da sociologia da infância no Brasil: as produções apresentadas no GT-7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) da ANPED de 1998 a 2003. In: **Anais**. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Tammi-FP%C3%A1vie-Peres-Borges_Silvia-Adriana-Rodrigues.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Trad. Cássia Silveira e Denise Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. **Decreto 89.531, de 5 de abril de 1984**. Regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 abr. 1984. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-89531-5-abril-1984-439813-retificacao-18478-pe.html>>. Acesso em: 12 maio 2020.

CARVALHO, T. K. P. A Importância da Sociologia no Mundo Pós-Moderno. **Democratizar**, v.5, n.1, jan./abr. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Bullying – justiça nas escolas**. Brasília: CNJ, 2010.

CREMER, E. “Bullying”: a violência na escola contemporânea sob enfoque da abordagem gestáltica. **Revista IGT na rede**, v.12, n.22, p.111-195, 2015.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, mai./ago. 2005.

DIP, F. F. **Sociologia da Infância**: o que tem sido dito sobre ela e seu impacto sobre o entendimento de protagonismo infantil e cultura de pares. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso

[Licenciatura em Pedagogia] Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2016.

FARENZENA, R. C. **O bullying na escola: a infância (en)contra a infância.** 2008. In: **XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, PUC-PR, de 27 a 30 de setembro de 2021. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/1221_929.pdf Acesso em: 03 ago. 2019.

FEITOSA, N. M. S.; MELO, I. S.; COÊLHO, R. F. N. O bullying como problema social inserido no ambiente escolar. In: VIII FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia. **Anais...** 2016.

FERREIRA, E. B.; NEVES, F. F. O problema do bullying no Brasil. **Nucleus**, v.14, n.1, abr. 2017, p. 55-66.

FERREIRA, M.; ROCHA, V. L.; IBIAPINA, C.C. Por que precisamos falar sobre bullying e cyberbullying? **Ver. Med. Minas Gerais**, v. 27, n. (Supl. 3), p. S73-S76, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUATTARI, Felix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo.** Tradução de Suely Rolnik. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22, n. 2, p. 201-210, mai.-ago. 2006.

LEMOS, C. E et al. **Curso de especialização em ensino de sociologia: nível médio - módulo 2.** Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

LIDIEKE FILHO, E. D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 14, p. 376-437, jul./dez., 2005.

LIMA, J. M.; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 14, n.1, jan.-abr., 2014.

MALDONADO, M. T. **Bullying e Cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco?** São Paulo: Moderna, 2011.

MANUAL PRÁTICO BULLYING NÃO É BRINCADEIRA. **Manual prático para professores (as) e estudantes sobre enfrentamento ao bullying escolar e construção de uma cultura de paz.** 2019. Disponível em: https://plan.org.br/wp-content/uploads/2019/03/manual_bullying_sem.compressed.pdf. Acesso em: 5 ago. 2019.

MARTINS, C. B. **O que é Sociologia.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, mai./ago. 2004.

MENEGATTI, R. P. Bullying versus Habilidades Sociais. In: **A prática do bullying e suas implicações**. 2013. 43f. Dissertação de Mestrado [Promoção da Saúde] Centro Universitário de Maringá, 2013.

OLIVEIRA, F.; TEBET, G. G. C. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. IN: ABRAMOWICZ, A. et al. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EDUFSCar, 2010. Coleção UAB-UFSCar.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

QUINTANILHA, C. M. **Um olhar exploratório sobre a percepção do professor em relação ao fenômeno bullying**. 2011. 68f. Monografia [Licenciatura em Pedagogia] Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores, 2011.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p.137-162, 2002.

RIBEIRO, L. D.; SILVA, R. R. C. N.; DUARTE, S.S. Bullying na escola: reflexões e desafios para a gestão e a coordenação pedagógica. In: **ENFOPE – Encontro Nacional de Formação de Professores**, de 15 a 19 maio de 2017.

RISTUM, M. Bullying escolar. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, JQ. (Orgs.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, p. 95-119.

SANTOS, L. S. J. **Consequências do bullying no processo de aprendizagem**. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc6-6.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Revista de Sociologia: Configurações**, v.4, 2008.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, C. F.; FERREIRA, V.S. Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**; v.21, n.1, p. 75-80, 2009.

SOUZA, C. P.; ALMEIDA, L. C. P. Bullying em ambiente escolar. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v.7, n.12, p.179-190, 2011.

SOUZA, H. N. et al. Bullying: novo desafio para as escolas. In: **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**, de 23 a 26 de agosto de 2011.

SOUZA, V. S. **O papel do professor frente ao bullying na educação inclusiva**. 2018. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso [Licenciatura em Pedagogia] Faculdade Anhanguera, 2018.

VIEIRA, C. A. G. **Inclusão e Bullying: Práticas, prevenção e intervenção dos professores de um agrupamento TEIP**. 2013. 118f. Dissertação [Mestrado em Ciências da Educação] Escola de Educação Superior João de Deus, Lisboa, 2013.

VIRNO, P. Infância e pensamento crítico. **Imprópria: política e pensamento crítico**, Lisboa, n. 2, 2012.

ZENTARSKI, L. O. F.; DA SILVA, M. G. G. Bullying e desrespeito: como acabar como essa cultura na escola. **Revista Saberes**, v.4, 2016.

INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE: ASPECTOS DA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

CONTEMPORARY CHILDHOOD: ASPECTS OF CHILDREN'S SOCIALIZATION IN THE CONTEXT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Marcos Antonio Gonçalves dos Santos

INTRODUÇÃO

Este artigo é derivado de uma pesquisa de iniciação científica¹ que teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico para verificar se havia produção publicada cujo problema tivesse a questão da socialização das crianças na contemporaneidade marcada pela utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e pelo acesso à internet que esses dispositivos proporcionam. Levantamos o seguinte questionamento: como estaria sendo percebida a socialização das crianças na realidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas pesquisas publicadas?

O que vê uma criança quando olha uma tela?² Ou ainda, para quais mundos e dimensões essas crianças estão sendo transportadas e o que estão experienciando em suas infâncias? A Sociologia da Infância, assim como os estudos da infância, tem criado muitas inflexões conceituais para repensar os conceitos de infância e criança. A criança deixou de ser considerada como

¹ Financiada pela agência de fomento CNPq e sob a orientação da profa. dra. Andrea Braga Moruzzi - professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

² O que vê uma criança quando olha a cidade? Perguntou-se a professora Anete Abramowicz em seu capítulo de livro - *A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância* (ABRAMOWICZ, 2011).

um homem em miniatura ou como um vir a ser, e passou a ser considerada algo que já é por si só, tendo suas especificidades reconhecidas por esse campo. A criança é compreendida como ator social, que possui e exerce protagonismo em sua agência.

Indagamo-nos de que forma esses conceitos podem ser utilizados para analisar a infância na contemporaneidade, ou seja, uma experiência de infância vivida em frente às telas, seja de *smartphones*, *tablets* ou notebooks. Esse aspecto foi adotado como uma das características que definiriam o que poderíamos denominar como uma infância contemporânea; além desse, haveria uma série de outros elementos, tais como: o acesso à internet, a interação nas telas e os aparatos tecnológicos que vivem próximos aos nossos corpos (*fores de ouvido*, *power banks*, *smartwatches*, entre outros).

As crianças e as infâncias na era das tecnologias digitais, ou Idade Mídia, como alguns autores(as) têm nomeado (RUBIM, 2000), fazem-nos indagar se estão ocorrendo mudanças no tipo - ou nos tipos - de socialização por meio do acesso e utilização cada vez mais intensa das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). De que maneira essas mudanças ressignificam ou alteram o modo pelo qual se percebe a infância? Este texto, cujo objetivo foi refletir sobre os processos de socialização na contemporaneidade, insere-se nos estudos da infância e conta com o aporte teórico-metodológico da Sociologia da Infância para pensarmos nessas mudanças. Alguns conceitos respaldam essas discussões, dentre os quais destacamos: criança, infância, socialização e tecnologia.

Para indicarmos o modo pelo qual essas discussões têm sido feitas, realizamos um levantamento bibliográfico na base SciELO - Brasil. Para a busca de artigos, utilizamos os seguintes descritores: Criança, Infância, Socialização e/ou Tecnologia. O texto foi dividido em duas partes: a primeira apresenta o debate teórico sobre o conceito de socialização, Sociologia da Infância e tecnologia; a segunda parte é dedicada à análise dos dados obtidos e algumas considerações.

CONTEXTUALIZANDO A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Sarmiento (2008) escreve que a expressão Sociologia da Infância já estava formulada em 1930 no texto *Três observações sobre a Sociologia da Infância*, de autoria de Marcel Mauss. Antes disso, no pensamento sociológico, a teoria durkheimiana de socialização enquadrava a infância como uma geração para a qual os adultos realizam a transmissão cultural (SARMENTO, 2008), processo esse que era verticalizado com o total domínio do adulto. Segundo o autor, a análise da infância em “si mesma” é muito recente e se criou o termo “Nova Sociologia da Infância” para se referir a esses estudos.

Conforme explicou Sarmiento (2008), esse novo campo, Sociologia da Infância, foi progressivamente dissociando-se dos campos da Sociologia da Educação e da Sociologia da Família. Esse processo se deu, segundo o autor, “através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autónomas” (2008, p. 3). E como eixo de desenvolvimento desse campo, escreve que:

Considerando, simultaneamente, as dimensões estruturais e interactivas da infância, a Sociologia da Infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos actuais: nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento (SARMENTO, 2008, p. 3).

Com isso, a Sociologia da Infância incorporou em sua agenda teórica as condições atuais de vida das crianças, fazendo a construção de uma reflexão da realidade social. Indo além, o autor argumentou que estudar a infância não se limita à criança, mas se estende à totalidade da realidade social; essa sim, seria a ocupação da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008). Para esse campo estaria delegado, segundo ele:

O trabalho de construção científica do objecto social infância [que] torna indispensável, por isso mesmo, des- construir a produção pericial da infância pelas ciências do indivíduo, tarefa esta que não é feita sem escolhos teóricos e epistemológicos, mas que se torna tanto mais necessária quanto a promoção da infância a objecto sociológico e o entendimento das crianças como actores sociais é um trabalho reconfigurador do conhecimento com que as crianças têm sido tematizadas (SARMENTO, 2008, p. 4).

Como já apontado, durante muito tempo a infância e a criança não possuíam espaço nos debates do campo da Sociologia, que estava muito ocupada com os jovens, a família, a educação e o trabalho. Timidamente, o subcampo da sociologia, atualmente denominado de Sociologia da Infância, foi crescendo, ganhando espaço na produção acadêmica em forma de artigos, dissertações e teses que utilizam seu aporte teórico-metodológico em seus trabalhos.

Ao estabelecer-se, desenvolveu e apresentou uma gama de conceitos novos para o exercício da reflexão sobre criança e infância, sendo esses dois conceitos muito disputados com outros campos como o da medicina, da biologia, da psicologia, da pedagogia, entre outros. Porém, no interior da Sociologia da Infância há algumas vertentes que dialogam com outros campos e entre si. Elas são constituídas por diferentes visões e estão baseadas em autores dos campos da Antropologia, da Sociologia e da Filosofia. Segundo Tebet (2013), elas são:

1 – A Sociologia do Discurso da Criança e da Infância de James, Jenks e Prout fundamentada no pensamento pós-estrutural de Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille.

2 – A Sociologia da Infância Estrutural que vem sendo defendida por Jens Qvortrup, a partir de um referencial marxista.

3 – A Sociologia das Crianças de William Corsaro respaldada na Sociologia de Goffman, Giddens e na Antropologia de Geertz.

4 – A Sociologia da Infância Relacional de Leena Alanen e de Berry Mayall, assente na teoria de Pierre Bourdieu (TEBET, 2013, p. 43).

Essas são as principais vertentes da Sociologia da Infância que se tem mapeado. A Sociologia da Infância não é um campo homogêneo; como podemos observar, ela é composta de referenciais teóricos, metodológicos e analíticos diversos, podendo ser complementares ou antagônicos. Alguns pontos em comum podem ser destacados, sendo: a infância como categoria de análise social; a infância como construção social, histórica e cultural; as crianças como sujeitos ativos e co-construtores da infância e da sociedade, porém sujeitas à ação das instituições e de outros elementos macroestruturais (TEBET, 2013; NASCIMENTO, 2016).

1.1 O conceito de socialização

É necessário, para o melhor entendimento da construção científica do objeto social infância, que o processo de socialização por meio das tecnologias de informação e comunicação faça parte desse debate, uma vez que a criança está inserida, cada vez mais precocemente, nos domínios das telas. Adentrando mais profundamente no cerne da questão do conceito de socialização para os estudos da infância, Sarmento indicou que:

A emergência contemporânea de um novo surto do discurso sociológico centrado na infância toma por referência uma revisão crítica do conceito de “socialização” (e.g. Waksler, 1991; Sirota, 1994; Corsaro, 1997; Plaisance, 2004; Mollo-Bouvier, 2005), sendo as crianças analisadas como actores no processo de socialização e não como destinatários passivos da socialização adulta, colocando-se sob escrutínio as relações complexas de interacção na comunicação de saberes e valores sociais (no qual as

crianças ocupam por vezes o papel de transmissores e os adultos o lugar de receptores, cf. e.g. Mead, 1970) e considerando a complexidade das variáveis sociais em presença (onde as relações de classe, género, etnia se associam a características interindividuais que tornam o processo de transmissão e recepção dos saberes, normas e valores sociais muito mais complexo do que aquilo que a concepção tradicional de socialização propõe) (SARMENTO, 2008, p. 5).

Para a Sociologia da Infância, o conceito de socialização precisava ser revisto ou ressignificado, até mesmo substituído por outro, para poder ser utilizado nas novas análises. Nesse sentido, pesquisadores(as) buscando novos conceitos têm utilizado o conceito de sociabilidade como alternativa, conceito no qual o papel ativo do ator social já estaria incorporado (PRADO, 2006; FINCO, 2010).

Segundo Prado (2006), a sociabilidade não seria “dada pela natureza, ela é um produto da cultura, uma elaboração individual e coletiva dos comportamentos e atitudes, uma mediação entre a expressão e o pertencimento” (PRADO, 2006, p. 42). A criança, conforme a autora, tem a capacidade de causar transformações na cultura na qual está inserida. Ao encontro disso, Mollo-Bouvier (2005) escreveu sobre a noção de socialização o seguinte:

Não se deve mais tomá-la em seu sentido clássico, na esteira de Durkheim (1922): “Processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais”, mas numa perspectiva interacionista que salienta a dinâmica das interações na aquisição de *know-hows* e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro. Essa concepção nos leva muito longe do uso banalizado da palavra “socialização”, que costuma designar de modo aproximado a capacidade de cada um a integrar-se na vida coletiva, ou antes, como veremos mais adiante, em certas formas institucionalizadas de vida coletiva (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 392-393).

O debate se ampliou desde então, devendo ir além do sentido proposto por Durkheim. De tal modo que, para a Sociologia da Infância, ficou o desafio de criar um novo mecanismo de auxílio para além do conceito de socialização, levando em consideração uma infinidade de fatores, dentre eles o que acontece no ambiente virtual. Conforme Mollo-Bouvier (2005), o processo de socialização seria composto por um movimento sucessivo de dessocializações e ressocializações. Para a autora, a socialização seria uma conquista que nunca é findada, ela possuiria “um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393). Não obstante:

[...] essa concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade. Essa perspectiva é totalmente inexplorada pelos sociólogos. A sociologia da infância ainda está por inventar (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

Podemos nos questionar se as pesquisas do campo da Sociologia da Infância estão, ou não, conseguindo trabalhar com esse desafio apontado por Mollo-Bouvier, qual seja: o de levar em consideração a criança como um sujeito social. Além disso, podemos acrescentar mais uma preocupação: a aceleração da vida na contemporaneidade ocasionada pelas tecnologias de informação e comunicação; com elas se pode romper o tempo e o espaço.

O conceito de “reprodução interpretativa”, desenvolvido por Corsaro (2009), amplia e modifica o conceito de socialização, com a ideia de que as crianças, suas infâncias, sofrem influências da sociedade e da cultura das quais estão inseridas. O termo reprodução, segundo ele, significa que “as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem de maneira ativa para a produção e mudança cultural” (CORSARO, 2009, p. 31). Enquanto o termo interpretativa, para o autor:

[...] captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo

adulto de forma a atender aos seus próprios interesses enquanto crianças (CORSARO, 2009, p. 31).

Também para Sarmiento (2008), a socialização vai além da interpretação tradicional, ao argumentar que:

O conceito de socialização constitui, mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio factor da sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interactivos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objecto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência (SARMENTO, 2008, p. 5).

Com isso, adotamos uma perspectiva de socialização que parte do princípio de um reconhecimento das crianças como sujeitos que são e que possuem capacidade de expressar suas vontades, ou seja, são consideradas atores ativos no processo de socialização. Complementando o argumento, temos o que foi indicado por Delgado e Muller (2005), quando escrevem que:

Esta noção de socialização é identificada, entre os sociólogos da infância, como um modelo interativo, e Corsaro (1997, 2003) defende os estudos com e não sobre as crianças. Ainda Jenks (apud James & Prout, 1997, p. 13) assevera que a transformação social da criança em adulto não segue diretamente o crescimento físico, como parece evidente no pensamento tradicional sobre a socialização, no campo da sociologia (DELGADO; MULLER, 2005, p. 353).

Podemos observar, com base no supracitado, que a Sociologia da Infância foi essencial para propiciar um novo modo de pensar³ conceitualmente a infância, trazendo a criança e a infância para outro patamar. Para isso, foi necessária a revisão do conceito de socialização e a proposição de outros, pois a conceitualização durkheimiana não dava conta de explicar os novos contextos.

No movimento da Sociologia da Infância operam-se inversões, novos agenciamentos, novas perspectivas, outro olhar, novos(as) pesquisadores(as), um novo jeito de ser e pensar a infância e a criança. Tem-se como ponto de pauta constante o movimento contra o adultocentrismo e o colonialismo (ABRAMOWICZ, 2011).

Quando falamos de criança como ator social, estamos dizendo que elas participam ativamente no processo de reprodução e construção da sociedade. Dessa forma, ela, segundo Abramowicz (2011), “inscreve e é inscrita, na medida em que nossas práticas constituem crianças de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que as crianças se subjetivam, como uma força sobre si próprias, que as e se constituem” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 20). Este é processo de autoria social pelo qual as crianças são co-construtores, sendo um dos pontos de maior defesa realizado pela Sociologia da Infância.

A infância e a tecnologia

As tecnologias podem ser consideradas um ponto central para pensarmos um tipo de infância dentro do que poderíamos denominar de infância contemporânea, pois possibilita um tipo de experiência da infância que está diretamente associada aos usos e convívio com a tecnologia, a cibercultura. Para Couto (2013), esta seria “a vida construída por meio das redes sociais digitais, em meio aos inúmeros processos interativos e participativos. Através dessas redes construímos subjetividades e vivenciamos nossos processos

³ Podemos destacar uma plêiade de autoras e autores. Dentre os de língua portuguesa, temos: Abramowicz (2011), Tebet (2013), Nascimento (2016), Prado (2006) Sarmiento (2009), Moruzzi (2012), Quinteiro (2002); de língua inglesa, temos: Corsaro (2009), Montandon (2001), Qvortrup (2011), Leena Alanen (2010) Prout (2010); de língua francesa, temos: Mollo-Bouvier (2005), Sirota (2001), Mauss (2001).

de socialização, e redesenhamos nossos modos de ser e viver” (COUTO, 2013, p. 901). Pensando a criança e a cibercultura juntas, o autor escreve que:

Como sujeito social e histórico a criança vive e promove mudanças no seu meio. Atualmente, é a tecnologia digital que medeia cada vez mais as nossas relações sociais. É ela que organiza o cotidiano. Ora, se é assim para todos, não pode ser diferente para as crianças. A cibercultura infantil deve, portanto, ser entendida para além dos aparelhos e dos usos, pois ela é, principalmente, o conjunto variado de saberes e atitudes, de conteúdos produzidos por e para os infantes (COUTO, 2013, p. 901).

A cibercultura possibilita uma nova transmissão de conhecimentos de uma criança para outra de modo muito diverso e rápido por meio das tecnologias digitais. Estão ensinando umas às outras o que precisam saber para serem participantes plenos da cultura da convergência (JENKINGS, 2009, p. 249 apud COUTO, 2013). Essas crianças nascidas imersas em um mundo midiático experienciam as mais diversas relações com as tecnologias digitais, elemento apontado por Tapscott (1999 apud COUTO, 2013) como “Geração Net”, de movimento ascensional e irreversível.

No ponto indicado pelo autor, de que as crianças estão ensinando umas às outras, evidencia-se uma cultura de pares no virtual, para pensarmos dentro dos conceitos dos estudos da Sociologia da Infância. Nesse aspecto, Couto (2013) apresentou os seguintes dados:

No Brasil, segundo o Ibope Media, em dados de dezembro de 2012, são 94,2 milhões de pessoas com acesso à internet, o que coloca o Brasil como o quinto país mais conectado (ACESSO..., 2012). [...] Dados de setembro de 2012 mostram que a quantidade de internautas brasileiros de 2 a 11 anos apresentou um aumento expressivo. “As crianças nessa faixa etária já representam 14,1% de toda a comunidade conectada no país, chegando a 5,9 milhões” (CRESCER..., 2012). Nesse contexto, a conexão em tempo real e a vida online passam a ser vistas como um complexo cenário de ação infantil num espaço-tempo

de comunicação, socialização e aprendizagem (COUTO, 2013, p. 902-903).

Podemos ver, por meio dos dados apontados, que há um número expressivo de crianças conectadas. Desde a pesquisa, até o ano de 2023, provavelmente houve um aumento significativo desses números.

A infância no século XXI é a primeira a nascer cercada pelas tecnologias (mídia digital, ou tecnologia de informação e comunicação). Ela já está imersa em tecnologias, destacando-se sua autoria nesse mundo digital. Engenhos como computadores, *tablets* e *smartphones* são vistos com naturalidade; em meio a tudo isso, as crianças descobrem como fazer amigos, comunicar-se, brincar, aprender e difundir narrativas, desejos, sonhos e experiências próprias: todos esses aspectos fazem parte do mundo infantil conectado. As crianças já consideram os dispositivos tecnológicos como extensões de si mesmas (COUTO, 2013).

Segundo Couto (2013), as crianças nascidas no século XXI veem a vida on-line com naturalidade, facilidade, atrativa, até mesmo lúdica e sem mistérios. Para o autor, cada aparelho seria “tratado com intimidade, com afetividade, pois é um ‘amiguinho’ com quem se pode brincar e fazer coisas extraordinárias. Esse fazer extraordinário significa se relacionar com outras crianças e, claro, com adultos” (COUTO, 2013, p. 903).

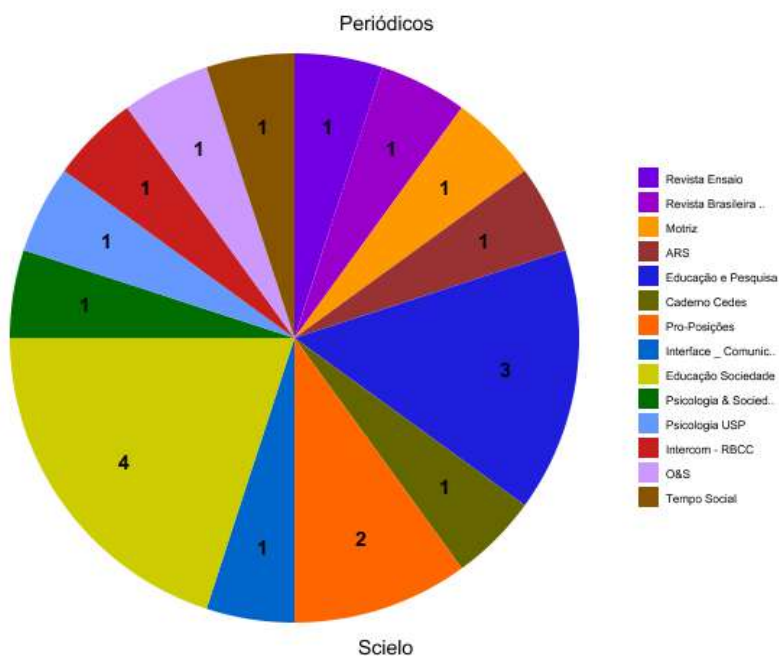
Podemos observar que a criança passou, no sentido dos estudos da infância, a ser autora do mundo. Ela invadiu um território e se estabeleceu nele, como, por exemplo, na plataforma YouTube e na rede social Facebook, mesmo elas sendo destinadas a maiores de idade. Elas estão presentes no ambiente virtual e estão agindo, construindo e inventando nesses espaços, ou seja, exercendo sua agência. Sarmiento (2009) havia indicado, em artigo, que as *media* e as TIC são temas que merecem ser privilegiados dentre a ação social das crianças (*agency*), as interações intra e intergeracionais, as culturas da infância, as infâncias no interior das instituições e no espaço urbano, ou seja, temos a necessidade de pesquisar sobre esses temas que se mostram emergentes (SARMENTO, 2009).

Discussão de aspecto quantitativo⁴

Com os descritores utilizados dentro da Plataforma SciELO - Brasil, sem restringir área ou qualquer termo que pudesse direcionar a pesquisa, obtivemos um amplo espectro de periódicos e de áreas de conhecimento, assim como foi possível mapear os anos em que mais houve publicações. Levamos em consideração, independentemente do campo, as produções que se propuseram a discutir isolada ou articuladamente os seguintes conceitos: criança, infância, socialização e tecnologia.

Obtivemos o seguinte resultado:

Figura 1- Gráfico de periódicos que publicaram os artigos encontrados na Plataforma Scielo



Fonte: produção própria.

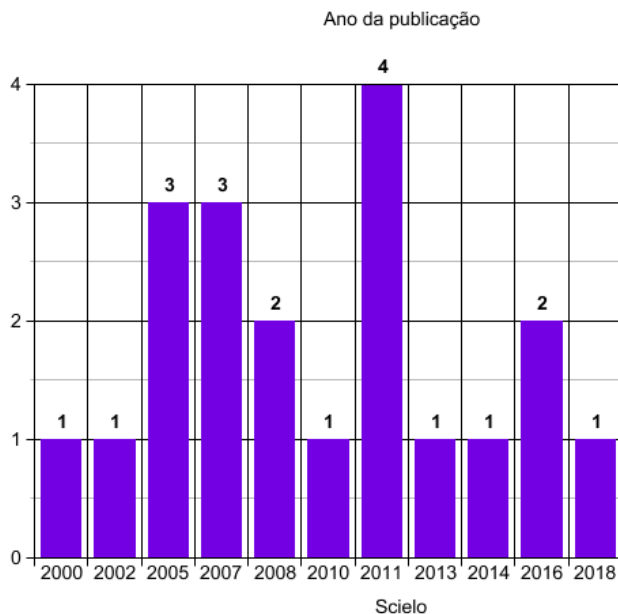
⁴ Seleccionamos os aspectos que consideramos mais relevantes para a composição desse texto.

Como podemos observar no gráfico acima, foram encontrados vinte artigos - até janeiro de 2019, em quatorze periódicos diferentes, que discutiam sobre algum aspecto proposto nesta pesquisa. Revelando um amplo espectro de periódicos que publicaram os artigos, destacam-se as revistas Educação Sociedade, com quatro publicações, e Educação e Pesquisa, com três publicações. Como o recorte foi a plataforma SciELO - Brasil, uma das mais importantes do país, podemos verificar que há pouca produção nesse repositório, lembrando que não são todas as revistas que estão indexadas; contudo, surpreende a diversidade de áreas do conhecimento daquelas que continham algum artigo que fosse pertinente à pesquisa que realizamos.

Ano da publicação

Podemos destacar, com base nos dados, que o ano de 2011 foi o ano de maior número de publicações que trabalhavam com a temática abordada neste trabalho. Uma hipótese para a produção observada nesse ano é o fato de que, no ano anterior, haviam sido publicadas as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), nas quais consta a necessidade de ser trabalhado o conhecimento tecnológico e suas linguagens já nesse nível da Educação Básica (BRASIL, 2010). No ano de 2018, houve apenas uma publicação encontrada na Plataforma Scielo. O que nos deixa a seguinte questão, talvez para futuras pesquisas: por que há pouca pesquisa, numa das maiores plataformas do país, sobre as mudanças que têm ocorrido no processo de socialização das crianças proporcionado pelas tecnologias de informação e comunicação?

Figura 2 – Gráfico de número de publicações por ano



Fonte: produção própria.

Aspectos qualitativos da pesquisa

Podemos indicar que os artigos que tinham como proposta discutir o processo de socialização iniciavam o texto em Durkheim, explicando o conceito com base na visão desse autor e em seguida passando por diversos(as) autores(as), ou não faziam grandes definições, sendo perceptível que estavam utilizando o conceito no sentido durkheimiano.

Os artigos que tinham como proposta o debate da socialização em um nível altamente teórico iniciavam em Durkheim, como o primeiro a conceituar o processo de socialização, e desenvolveram o conceito com base em outros autores, como Berger e Luckmann, Mead, Bourdieu, Lahire, Simmel, entre outros(as). Além disso, incorporaram questões ligadas à contemporaneidade, como, por exemplo, o enfraquecimento das instituições, tão

caras a Durkheim, e a formação do sujeito a partir de uma análise da Mídia, como uma importante agência de formação de indivíduos nos dias de hoje.

Outro ponto que podemos destacar é a incorporação de autores do campo da Sociologia da Infância para debater o conceito de socialização e refletir sobre seus processos. Dentre eles e elas, podemos indicar a utilização de trabalhos de Corsaro (1997); Qvortrup (2011); Plaisance (2004); Sirota (2005); Mollo-Bouvier (2005); James & Prout (1997); Sarmiento (2005); Montandon (2001). Autoras e autores que se propuseram a pensar outras formas de ver e entender a criança e a infância estão sendo utilizados como aporte teórico em alguns artigos encontrados.

Indicamos que o artigo *conceito 'socialização' caiu em desuso? uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead*, de autoria de Tamara Grigorowitschs (2008), junto aos artigos de Maria da Graça Jacintho Setton - *A particularidade do processo de socialização contemporâneo* (2002), *Família, escola e mídia: um campo com novas configurações* (2005) e *Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade* (2011) -, foram os trabalhos cujo fulcro era o conceito de socialização e suas novas configurações. Enquanto Suzanne Mollo-Bouvier (2005), em seu artigo *Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica*, iniciava a reflexão dos processos de socialização das crianças, trazendo, sem dúvidas, contribuições para a temática ao problematizar o conceito. Podemos dizer que esses trabalhos foram os que mais estavam sintonizados com nossa questão de pesquisa, pois se propunham a rever o conceito de socialização sob novas perspectivas. Grigorowitschs articulou o conceito de socialização com o pensamento de Mead e Simmel; Setton articulou-o com o pensamento de Bourdieu e a questão da mídia; Mollo-Bouvier apresentou o novo contexto no qual esses processos ocorrem.

Para não nos alongarmos com a descrição de cada um dos artigos, visto que já foram destacados os que mais contribuem para o debate das implicações dos processos de socialização das crianças e a questão da tecnologia, pois foram os que em um ou mais pontos discutiram o tema aqui

proposto, faremos algumas breves considerações de pontos específicos que chamaram a atenção nos artigos restantes.

Em seu artigo, Gianetti (2011) discorreu sobre o conceito de *Socialização Link*, contendo os elementos que coincidem: a tela, a interface, o indivíduo e o dispositivo. Além disso, a ausência física dos(as) operadores(as) cria o ambiente para esse tipo de socialização, resultando no que ela define como “a constituição de sujeitos operadores desrealizados, de indivíduos conectados em amplas redes ‘links’ dissipativas, que terminam por dismantelar a perspectiva da comunicação dialógica” (GIANETTI, 2011, p. 77). A autora indicou que a expansão do visual alterou a forma de percepção e recepção da imagem pelo(a) observador(a). O excesso do visual, proporcionado pelas telas, condicionou-nos a um olhar distraído, a uma recepção irrefletida do que observamos, como se navegássemos sobre as imagens, como fazemos na internet. Ela também destaca o celular, mais precisamente o visor, como o meio de estabelecer essa socialização link, de modo imediato, próximo e íntimo (GIANETTI, 2011). Vemos como profícua essa reflexão sobre a proposta da socialização realizada por meio de um *link*, assim como pensar que esse processo se dá por meio das telas que estão cada dia mais presentes em nossas vidas.

Enquanto para Cruz Junior e Silva (2010), o fenômeno da virtualização “sugere uma nova ordem nas relações entre o espaço e tempo. A matéria tende a transmigrar-se em informações digitais, passando a habitar o ciberespaço” (CRUZ JUNIOR; SILVA, 2010, p. 92). Isso é possível devido à digitalização propiciada pela rede. Os autores também escreveram sobre o processo de ciborguização do corpo, ocorrendo a expansão dos sentidos por meio das tecnologias, que para eles seria um “agenciamento que dilata não apenas esta sensibilidade ao estender seu campo de ação, mas a própria incorporação do mundo, ao fundar novos meios de percebê-lo” (idem, p. 94). O que daria origem ao corpo-avatar, ou o outro eu, que vive na rede em novos ambientes virtuais. Possibilitando a interconexão, a rede contribuiria para que os jogos se tornassem espaços nos quais os(as) jogadores(as) pudessem interagir, independentemente da distância, em meio a mundos

e lugares únicos, cheios de arte e, com isso, construindo e constituindo comunidades virtuais (CRUZ JUNIOR; SILVA, 2010).

Baseados nos escritos de Pierre Levy, Cruz Junior e Silva (2010) escrevem que as Tecnologias de Informação e Comunicação inauguraram uma nova dimensão regida por entidades puramente digitais, além de serem instrumentos que medeiam a relação mundo-sujeito, denominada ciberespaço. As múltiplas formas de socialização de indivíduos on-line se concretizam e se desdobram no ciberespaço (ou rede). Segundo os autores, o corpo representaria uma porta de entrada pela qual a corporeidade teria condições de adentrar o ciberespaço, e originar novos modos de ser, significados, experiências e relações, que seriam resultados de um processo de imbricamento do corpo com a cibercultura/tecnologia (CRUZ JUNIOR; SILVA, 2010).

Nesse sentido, Araújo *et al.* (2011) argumentam que os jogos eletrônicos são um relevante instrumento de socialização, diversão e aprendizagem. O autor apresentou o termo *exergames*, que nada mais são do que jogos baseados no movimento do próprio ciberjogador(a)/ciberatleta: o corpo é a ferramenta de execução das ações propostas no mundo virtual. Segundo ele, as “interações entre o que é atual/real e o que é virtual extrapolam as barreiras de tempo e espaço intensificando as sensações numa vivência esportiva jamais vista, as vivências virtuais” (ARAÚJO *et al.*, 2011, p. 601).

Em outro contexto, hospitalar, Paula (2007) escreveu que é necessário “demonstrar a presença e importância que a tecnologia representa nas enfermarias dos hospitais brasileiros, para auxiliar as crianças e adolescentes hospitalizados a conhecerem diferentes possibilidades interativas neste ambiente” (PAULA, 2007, p. 332). A autora destacou que as tecnologias assumiram um papel importante nos hospitais, uma vez que o período de hospitalização é caracterizado por ser um momento de isolamento social. Ela salienta que os instrumentos tecnológicos entretinham e causavam mudanças de comportamentos nessas crianças e adolescentes. Chegou à conclusão de que a tecnologia, no ambiente hospitalar, proporciona a

inclusão social dessas crianças e adolescentes que, devido a isso, sentiam-se mais livres e superavam os desafios causados pelas limitações do hospital.

Esses foram os artigos que tiveram algum ponto que cruzasse com a proposta dessa pesquisa. Vimos que há várias áreas que estão refletindo sobre socialização, tecnologia e criança; porém, podemos perceber que ainda há muitas questões a serem analisadas e refletidas. Como serão os processos de socialização num futuro no qual a realidade aumentada será acessível? A necessidade de convívio com outras pessoas presencialmente será suprimida pela presença projetada holograficamente? Como isso impactaria os processos de socialização das crianças? São questionamentos que mais proliferam do que são sanados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como proposta fazer um levantamento bibliográfico de artigos que abordassem a questão da socialização das crianças no cenário contemporâneo. Ao final do levantamento, foram selecionados 20 artigos que em algum momento trabalhavam o tema proposto. Terminada essa fase do levantamento, lidos os artigos e realizadas algumas considerações e destaques, foram apresentados os que mais desenvolveram a questão da socialização na contemporaneidade ao longo do trabalho.

Foram encontrados artigos com a temática proposta em 14 diferentes periódicos, em diversas áreas do conhecimento, sendo destacada a maior produção no campo da Educação.

2011 foi o ano em que mais foram publicadas produções sobre a temática proposta, como já indicamos durante o texto. Uma hipótese plausível pode ser a publicação das DCNEI no ano anterior, nas quais consta a dimensão tecnológica como algo a ser trabalhado na Educação Básica.

As palavras-chave dos artigos que mais apareceram foram: Socialização, Social, Infância, Culturas, Link, Mídia e Tecnologia. Esse é um indicativo muito interessante, uma vez que demonstra que há preocupação com

o tema da socialização, e suas intersecções com a infância e a tecnologia, que foi o nosso recorte.

Nos resumos dos artigos, as palavras que mais apareceram foram: Socialização, Processos, Crianças, Cultura, Infância, Sociedade e Tecnologia. Outro indicativo importante que nos auxiliou enquanto procurávamos por produções que trabalhassem com o tema proposto. Quando não havia nenhuma palavra que coincidissem com os descritores escolhidos, era o resumo que indicava se haveria algo sobre socialização, criança, infância e tecnologia.

Relativamente aos campos de pesquisa, foram obtidos os seguintes resultados: 6 artigos no campo da Educação; 3 artigos no campo da Sociologia; 2 artigos no campo da Psicologia; 2 artigos no campo da Educação Física; e outras áreas com apenas uma publicação. É interessante notar que é no campo da Educação que há mais produções sobre o tema proposto. Cabe ressaltar que nesse campo há a junção de outros, pois mesmo estando subsumidos à educação como grande área, alguns artigos poderiam ser enquadrados dentro de uma Sociologia da Educação como subárea.

Os tipos de pesquisas mais realizadas dentro dessa temática foram: 5 pesquisas de Análise Bibliográfica; 4 de análise teórica e 2 pesquisas Etnográficas. Outros tipos de pesquisas apareceram apenas uma vez. Percebemos que o levantamento bibliográfico é o tipo mais comum de pesquisa para esse tema, seguido por propostas de análises conceituais.

Percebemos também que alguns artigos que colocavam socialização no título ou no resumo não chegavam a discorrer sobre ele conceitualmente. Havia em alguns uma indefinição quanto aos conceitos de socialização, sociabilidade e interação, deixando a entender que seriam sinônimos, geralmente em artigos que não pertenciam à Educação ou à Sociologia.

Por fim, podemos concluir que há, mesmo que poucas, produções que trabalham com o conceito de socialização, propondo-se a discutir e avançar com o conceito, articulando-o com as pautas da contemporaneidade, entre elas, a tecnologia. Indicamos a necessidade de mais pesquisas sobre o modo pelo qual podemos entender os novos processos de socialização, agora experienciados e vividos nas e através das telas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância in FARIA, A. L. G; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo). p. 17-36.

ARAUJO, B. M. R. et al. Virtualização esportiva e os novos paradigmas para o movimento humano. *Motriz: rev. educ. fis.*, Rio Claro, v. 17, n. 4, p. 600-609, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742011000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742011000400004>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 31-50.

COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, set. 2013. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p897/27731> . Acesso em: 10 jan. 2023. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n3p897>.

CRUZ JUNIOR, G; SILVA, E. M. A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.)**, Porto Alegre, v. 32, n. 2-4, p. 89-104, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892010000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892010000200007>.

DELGADO, A. C. C; MULLER, F. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: PESQUISA COM CRIANÇAS. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691>. Acesso em: 06 jan. 2023.

FINCO, Daniela. Educação Infantil, espaço de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 198f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GIANNETTI, C. Operadores e Socialização Link: reflexões sobre sujeitos, telas, dispositivos e interfaces. **ARS (São Paulo)**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 74-83, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202011000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202011000200005>.

GRIGOROWITSCHS, T. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 33-54, Apr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000100003>.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200005>.

MORUZZI, A. B. **A pedagogização do sexo das crianças**: do corpo ao dispositivo da infância. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2012.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Educação infantil e sociologia da infância. Estudo sobre as relações entre a pesquisa em estudos da infância e os contextos nos quais é realizada. 2016. **Tese** (Livre Docência em Educação Infantil) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PAULA, E. M. A. T. Crianças e adolescentes que voam em jaulas: a tecnologia promovendo a liberdade no hospital. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 319-334, Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000300005>.

PRADO, P. D. Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. **Tese** de doutorado, FE-UNICAMP, 2006.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set/dez 2010.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis: v. 20, n. Especial, p. 137- 162, jul./dez 2002.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”. **ProPosições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdBxKxkYCs/?lang=pt#> Acesso em: 14 jan. 2023.

RUBIM, A. A. C. A contemporaneidade como idade média. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 25-36, ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 16 jan. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832000000200003>.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n.91, p.361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 13 de jan. 2023.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simosios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20E2ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20E2ncias.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais, Revista O Social em Questão. **Revista da PUC**-Rio de Janeiro, XX, n°21 (15-30), 2009. Dis-

ponível em <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20E2ncia%20Correntes%20e%20Conflu%EAncias.pdf> Acesso em 10 jan. 2023.

SETTON, M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, June 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100008>.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702005000200015>.

SETTON, M. G. J. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400003>.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: **Cadernos de pesquisa**, n. 112, Mar/2001. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf Acesso em: 12 jan. 2023.

TEBET, G. G. **Isto não é uma criança**. Teorias e métodos para os estudos de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância Inglesa. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSCar, 2013.

CRIANÇA E INFÂNCIA NEGRA NAS ESCRITAS DE ALICE DAYRELL CALDEIRA BRANT (HELENA MORLEY)

BLACK CHILDREN AND CHILDHOOD IN THE WRITINGS OF ALICE DAYRELL CALDEIRA BRANT (HELENA MORLEY)

Emerson Benedito Ferreira
Danilo Augusto Reinol

(...) Não sei se poderá interessar ao leitor de hoje a vida corrente de uma cidade do interior, no fim do século passado, através das impressões de uma menina, de uma cidade sem luz elétrica, água canalizada, telefone, nem mesmo padaria, quando se vivia contente com pouco, sem as preocupações de hoje. E como a vida era boa naquele tempo! Quanto desabafo, quantas queixas, quantos casos sobre os tios, as primas, os professores, as colegas e as amigas, coisas de que não poderia mais me lembrar, depois de tantos anos, encontrei agora nos meus cadernos antigos! (...) Agora uma palavra as minhas netas. — Vocês que já nasceram na abundância e ficaram tão comovidas quando leram alguns episódios de minha infância, não precisam ter pena das meninas pobres, pelo fato de serem pobres. Nós éramos tão felizes! A felicidade não consiste em bens materiais mas na harmonia do lar, na afeição entre a família, na vida simples, sem ambições - coisas que a fortuna não traz, e muitas vezes leva (Helena Morley).

O diário⁵

Arlete Farge em ‘Lugares para a História’ (2011) expõe que “é preciso dar lugar a outras formas de história, aquelas das mentalidades, por exemplo, ou a história social, ou ainda a história sociocultural”, pois “elas encontram em seu caminho numerosos documentos que transcrevem ou evocam dizeres” (p. 60).

Philippe Ariès em ‘a história das mentalidades⁶’ (1990) espelha que “a história das mentalidades (...) nos faz descobrir o que subsiste das antigas oralidades reprimidas, de modo oculto, não consciente, seja sob a forma de sobrevivências camufladas, seja sob a forma de vazios, de enormes lacunas, em nossa cultura hodierna, em que triunfam as racionalidades da escrita” (p. 17).

Façamos aqui, com base nas escritas de Farge e de Ariès uma busca pela história das “atitudes mentais” como bem definiu este último historiador ao citar Lucien Febvre (1990, p. 15). Partiremos de um diário escrito entre os anos de 1893 e 1895 por uma menina entre os seus 13 e 15 anos. A originalidade destas escritas se distribui por narrativas com perspectivas singulares. Nelas, o ‘ser um pouco criança’ e um ‘tanto adolescente’ da protagonista acabam por exalar um frescor narrativo no texto que dificilmente a autora teria quando da publicação da primeira edição no ano de 1942 com o resgate de suas memórias, pois já estaria marcada pelos anos e pelas experiências. É o que se infere na última edição de seu trabalho:

Imaginemos, entretanto, que o livro se tratasse de uma impostura literária, e tivesse sido escrito, digamos, pela autora adulta – hipótese que qualquer leitor tem o direito de fazer, pago o preço de capa. Neste caso – dizia em

⁵ “O professor de Português aconselhou todas as meninas a irem se acostumando a escrever, todo dia, uma carta ou qualquer coisa que lhes acontecer” (MORLEY, 1971, p. 11).

⁶ Em um conceito mais ampliado, encontramos no Dicionário de Conceitos Históricos a seguinte definição: “Na historiografia, o conceito de mentalidades passou a designar as atitudes mentais de uma sociedade, os valores, o sentimento, o imaginário, os medos, o que se considera verdade, ou seja, todas as atividades inconscientes de determinada época. As mentalidades são aqueles elementos culturais e de pensamento inseridos no cotidiano, que os indivíduos não percebem. Ela é a estrutura que está por trás tanto dos fatos quanto das ideologias ou dos imaginários de uma sociedade” (SILVA, 2009, p. 279)

conversa um grande escritor brasileiro, Guimarães Rosa – estaríamos diante de um “caso” ainda mais extraordinário, pois, que soubesse, não existia em nenhuma outra literatura mais pujante exemplo de tão literal reconstrução da infância (MORLEY, 1971, XII).

Os diários fazem-nos entender as ações cotidianas de sujeitos comuns, como bem grafou Ariès⁷ (2018) e Maria Cristina Soares de Gouvea (2019). As escritas de Alice Dayrell Caldeira Brant⁸ (Helena Morley) já foram aproveitadas de várias maneiras. A própria epígrafe deste texto é carregada de possibilidades. Mas aqui nos interessará em particular a questão racial, pois o que se busca é o registro vivo do limiar da República e do crepúsculo da escravidão. Afinal, o que sobre isso teria ela ouvido e visto? Qual seria a mentalidade de sua época? Este momento histórico germinou, de alguma forma, o racismo contemporâneo?

Traremos algumas passagens. Tentaremos entender. Faremos uma reflexão no limite que este e que aquele texto permitir. Ou como diria Ariès:

Talvez os homens de hoje sintam a necessidade de trazer para a superfície da consciência os sentimentos de outrora, enterrados numa memória coletiva profunda. Pesquisa subterrânea das sabedorias anônimas: não sabedoria ou verdade atemporal, mas sabedorias empíricas que regem as relações familiares entre as coletividades humanas e cada indivíduo, a natureza, a vida, a morte, Deus e o além (1990, p. 175).

Raça⁹, criança e infância

Cândido de Figueiredo, em 1899, definiria infância como “o primeiro período da existência humana” (p.752) e criança como o “ser humano que

⁷ “Frutos desse mesmo espírito eram os diários de família, onde eram anotados, além das contas, os acontecimentos domésticos, os nascimentos e as mortes. Nesses diários se uniam a preocupação com a precisão cronológica e o sentimento familiar” (p. 03).

⁸ Chamaremos a autora no transcurso do texto simplesmente de Alice.

⁹ Para Sílvio Almeida, noção de raça é um “fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (2018, p. 24).

se começa a criar, menino ou menina” (p. 362). Já Antônio de Moraes Silva, em 1890, registraria que o termo “cria” “dizia-se das crianças das escravas” (p. 566).

Aqui já podemos eleger uma diferença de tratamento entre o que seria o emergir da criança branca e o emergir da criança negra. A diferença entre estes pequenos se fazia sentir também nos periódicos daquele século.

Precisa-se alugar uma **negrinha** de 12 a 13 anos para andar com **criança** (CORREIO PAULISTANO, 1865, p.03);

Precisa-se de uma **negrinha** de 10 a 12 anos para pagem de uma **criança** (CORREIO PAULISTANO, 1866, p.03);

Precisa-se de uma **negrinha** para lavar roupa de **criança** (CORREIO PAULISTANO, 1868, p.04);

Precisa-se **comprar uma negrinha** de 10 a 11 anos, sadia, na rua Formosa, n. 23. (O DESPERTADOR, 1871, p. 04).

Precisa-se **comprar uma negrinha** de 8 a 10 anos. Para informações, na Botica do Castor. (JORNAL DA TARDE, 1878, p. 03) – (Grifamos).

E é nesta atmosfera, propriamente no dia 18 de janeiro de 1893 que a menina Alice registraria uma de suas primeiras passagens dividindo o momento com outra menina – ‘Cesarina’:

Aqui na Boa Vista só querem minerar. É só diamante e ouro; não cuidam de outra coisa. Para plantar, eles todos dizem que a terra não presta. Mas agora nem sombra de fruta a gente verá mais, nestas férias, **por culpa de Cesarina. A demônia da negrinha** entornou o caldo todo (MORLEY, 1971, p. 07 - grifamos).

Em outra passagem, agora em um domingo de Ramos do dia 26 de março, a nossa protagonista assim descreve o seu dia:

Tia Carlota comprou uma vaca com cria, para vender o leite e mamãe tomou freguesia com ela. Ela manda à nossa casa a **filha da alugada, Maria**, uma **pretinha** muito esperta, trazer o leite de manhã. Começamos todos a notar que o leite estava muito aguado. Hoje mamãe disse à **pretinha**: “Maria, você diga a Carlota que o leite está vindo muito aguado; que ela precisa dar mais fubá ou feijão branco à vaca, para engrossar o leite”. A **pretinha** respondeu: “Aguado? O leite de lá é tão forte que **Siá** Carlota precisa pô água nele, todo dia, pra destemperá” (MORLEY, 1971, p. 23 - grifamos).

Nestes acontecimentos, nota-se que entre Alice, Cesarina e Maria existiria um distanciamento marcado pela cor e pela raça. As meninas eram contemporâneas, dividiam a mesma idade, mas, naquele momento histórico, se diferenciavam pelo que Maria Luiza Tucci Carneiro (1995) denominou de “racismo moderno” (p. 21), uma doutrina que afirmava “haver relação entre características raciais e culturais e que algumas raças [seriam], por natureza, superiores a outras” (p. 06).

No sentido da contribuição de Carneiro, se ficar entendido que os registros deste diário e, portanto, da mentalidade daquela sociedade forma em nós imaginários, por decorrência, passaremos a entender a gênese do racismo na atualidade. Esta busca Michel Foucault denominara de Ontologia Histórica do Presente (FERREIRA; REINOL, 2021, p. 654). Mas sigamos com as passagens.

No relato do dia 26 de agosto daquele mesmo ano, eis o registro:

Eu e Luisinha gostamos tanto de crianças que a única distração que temos aqui na Cavahada é pajear os meninos dos vizinhos. Quando não encontramos **menino branco** carregamos mesmo os **negrinhos** da Chácara (MORLEY, 1971, p. 54- grifamos).

E em outro episódio, agora do dia 02 de novembro, registrando todo o imaginário racista de sua vizinha de nome “Siá Ritinha”:

Eu resolvi esse negócio de vestido curto dando uma volta para não passar na porta dela. Mas brincar de correr no Largo da Cavalhada com minhas **colegas escuras**, eu não conseguia. Ela logo gritava e me dava uns ovos ou chuchus para mamãe e dizia: “Isto é para te **tirar da charola das negrinhas**. Já te disse que você não é menina para brincar com elas! E sua mãe não se importa, mas eu não consinto” (MORLEY, 1971, p. 75 - grifamos).

Aqui, a autora faz referência a um diálogo com o seu pai. A data era 09 de novembro:

Na escola de Mestra Joaquina eu não podia ter a menor briguinha com uma menina que ela não dissesse logo: “Meu avô não é como o seu que foi para o céu dos ingleses”. (...) Eu sofria muito quando as meninas diziam que ele estava no céu dos ingleses; falava a meu pai e ele dizia: “Responda a elas, minha filha, que é para lá que você também vai, que é **o céu dos brancos e não dos africanos**” (MORLEY, 1971, p. 77 - grifamos).

Neste próximo evento, outra referência com dizeres racista, agora envolvendo o “Tio Joãozinho”. O fato é do dia 12 de novembro. Era um domingo:

Nunca gostei tanto na minha vida de uma coisa como a que aconteceu hoje a Emídio. Tio Joãozinho mandou-o levar uma carta ao Dr. Pedro Mata e ele voltou de cabeça quebrada. Foi mostrando a cabeça a tio Joãozinho e dizendo: “Olha o que o senhor me fez!” Tio Joãozinho perguntou: “Como foi isso?” Ele respondeu: “Foi o doido do Pedro Mata que me deu um pescoção e eu rolei pela escada abaixo.” Tio Joãozinho disse: “Quem sabe você lhe falou como está me falando, chamando-o de Pedro Mata?” Ele respondeu: “Como é que o senhor queria que eu falasse? Não **sou livre e tão bom como ele?**” Tio Joãozinho não pôde deixar de rir e disse: “Foi muito bem merecido esse tapa. Gostei de ver. Com mais alguns você aprenderá a **dobrar a língua para os brancos**,

negro sem vergonha”. Eu também gostei, porque ele é muito intrometido. Emídio é um crioulo preguiçoso e esquisito. (...) (MORLEY, 1971, p. 78 – grifamos).

A próxima ocorrência envolve mãe da protagonista. A data seria o dia 10 de fevereiro. Era um sábado e o ano já era 1894. O registro também abrange questões de raça, cor e criança.

(...) Na outra noite a mesma coisa. Levantei-me e fiz como na véspera. No terceiro dia mamãe me segurou: “Não vá! Que bobagem é essa agora de passar as noites **pajeando negrinha?**” E não me deixou sair. A **negrinha** já tinha se acostumado comigo e não queria calar. Mamãe com raiva da coitadinha porque não deixava meu pai dormir. (...) e a **negrinha** gritando (...) Eu dou razão a mamãe de ficar zangada comigo. Mas que eu de fazer se não posso mudar meu gênio? Penso que se a menina fosse **branquinha** mamãe não se incomodava. Mas ela sempre ralha da gente **pajejar negrinhos**. Que culpa tem os pobrezinhos de **serem pretos?** (...) (MORLEY, 1971, p. 93 – grifamos).

Aqui, podemos observar um relato ocorrido em 16 de fevereiro. Nele, Alice elege a cor que deve ser considerada bela:

As **negras** da Chácara do tempo do cativo são **todas pretas**, mas não sei por que **saiu uma branca e bonita**. Chama-se Florisbela, mas nós a tratamos de Bela. Ela se casou com um **negro** que faz até tristeza. No dia do casamento houve uma mesa de doces e fazia pena ver Bela sentada perto do noivo, coitada. Marciano é o **negro** mais estimado da Chácara. Aprendeu ofício de ferreiro e entra na sala para cumprimentar vovó e minhas tias. Mesmo assim eu não queria que Bela casasse com ele. **Ela é tão bonitinha!** Parece até rosa camélia, **clara**, corada e com uns dentes lindos. No dia do casamento meu pai disse: “É um brilhante no focinho de um porco.” Todo mundo teve pena (...) (MORLEY, 1971, p. 95, grifamos).

A questão da cor mais bela é refletida com bastante competência por Lia Vainer Schucman (2016). Diz a autora que, a partir de Gilberto Freyre, temos no Brasil um tripé: “o branco colonizador”, o “negro escravo” e o “índio nativo”. Ensina ela que, no imaginário brasileiro, “é branca qualquer pessoa com feição branca, mesmo que sua ascendência esteja muito longe dos colonizadores brancos brasileiros” (p. 122). E diz mais:

A linguagem e os significados compartilhados culturalmente funcionam como determinantes no processo de constituição de cada sujeito. Dessa forma, os conteúdos racistas de nossa linguagem, bem como a ideia de superioridade racial branca construída no século XIX, são ainda apropriados pelos sujeitos. E nesse movimento da constituição da consciência individual, os significados alheios se tornam sentidos próprios (p. 128).

Mas voltemos ao diário. Agora o acontecimento é de um sábado 18 de agosto de 1894. Novamente a escrita aponta questões raciais:

Meu pai e mãe sempre conversam em casa sobre a mania de vovó e Dindinha nunca passarem seu um **criulinho** para criar e gostarem tanto **como se fosse branco**. Cada uma tem sempre o seu. Se aquele cresce já vem outro para o lugar. Vovó sempre **cria negrinhas** e Dindinha **negrinhos**. Quando são pequenos eu não me admiro, porque eu também gosto muito de menino pequeno e acha muita graça no Joaquim que Dindinha está criando agora. **Ela o manda fazer gracinhas para nós e ele é muito engraçadinho**. Mas **gostar de negrão** é que eu acho uma coisa esquisita (...) (MORLEY, 1971, p. 139 – grifamos).

Outra passagem. Estamos agora em uma terça feira, 05 de março. O ano é 1895:

Hoje passou aqui em casa **uma pretinha** de Boa Vista, minha afilhada. A mãe tinha que vir à cidade e trouxe-a para me visitar. Deve estar com uns cinco anos, mas

parece ter três, de tão mirradinha que está a acanhada. Não disse nada e nem ao menos respondia às perguntas. A mãe diz que ela é assim mesmo, muito sossegada. Mas para mim aquilo é pancada ou falta de comida (...)
(MORLEY, 1971, p. 181 – grifamos).

Alice, nesta anotação, reforça as contribuições de Jurandir Freire Costa¹⁰ (1979) sobre “amas de leite”:

Hoje fui entrando pela casa adentro, morta de fome e via a porta da sala aberta e a sala cheia de gente. Olho e vejo em cima da mesa uma coisa tapada com um lençol. Mamãe foi dizendo: “É o Zézinho coitadinho!” Tomei um susto horrível, pois não há duas semanas que eu vi Zézinho brincando. Isto é, brincando, não; porque ele era menino muito sossegado. Nunca brincava. Ele só assistia ao brinquedo dos outros e só fazia uma carinha de riso. Este menino era filho de Mãe Tina, que **foi escrava** de mamãe e **deu de mamar a nós todos**. Ela e mamãe sempre tinham filhos ao mesmo tempo. **Mamãe não tinha leite; ela tinha e dava aos dois**. Mamãe parou de ter filhos e ela continuou até ter dois gêmeos, e por isso ficou fraca e morreu tísica. Dos gêmeos, Dindinha tomou um para criar. Ela perdeu a filhinha que teve, de ano e meio, e hoje gosta de **criar negrinhos**; já criou uns quatro. (...) Ele sofria de uma moléstia que as negras da Chácara chamam de fome canina. Ele ou havia de estar comendo ou resmungando. (...) (MORLEY, 1971, p. 190 – grifamos).

Nas datas de 25 de maio e 23 de julho, temos os seguintes acontecimentos:

Hoje tive pena de Siá Ritinha. (...) Siá Ritinha veio desabafar com mamãe. Desde que o macaco morreu, Inhá

¹⁰ Diz o autor: “Inúmeras hipóteses podem explicar o hábito do aleitamento infantil por escravas. Pode-se admitir que o casamento em idade precoce impedisse muitas jovens mães de amamentarem por não disporem de condições físicas para tanto. É o ponto de vista sustentado por Imbert em seu Guia Médico” (1979, p.255-256)

não tem mais distração. O Ciriaco, um **mulatinho** que elas criaram, deu para tão ruim, que **até furta dinheiro** quando vai receber as contas dos soldados. **Castigo, pancada, deixá-lo sem comida**, nada adianta. Perdeu a vergonha de um jeito o tal **moleque**, que ela e Inhá não sabem mais o que fazer (...) (MORLEY, 1971, p. 203 - grifamos).

Ultimamente eu andava com pena de tia Aurélia, pela luta que ela tinha com uma alugada que trazia a vida dela num inferno; era malcriada **porca, burra, idiota e ruim**, e minha tia vivia infeliz com a **demônia**. (...) Hoje eu faltei à aula de Desenho e corri para o café na casa da minha tia. Logo que nos sentamos na mesa, tia Aurélia foi dizendo: “Vou lhes dar uma notícia ótima. Fiquei livre da Isabel.” Todos perguntamos: “como foi que a senhora conseguiu?” Ela disse: “**Dei-lhe uma surra**, ela ficou com medo, carregou a trouxa e foi-se, graças a Deus.” Os primos todos disseram ao mesmo tempo: “Que absurdo a senhora fez, mamãe! **Ela é uma negra forte e doida** e a senhora tão pequena e magra; podia ter-lhe batido e machucado muito.” E até matado!”. (MORLEY, 1971, p. 215).

Fechando esta chave de análise, Lília Ferreira Lobo (2008) dirá que o século XIX foi incrivelmente cruel com os negros, pois a “biologização da vida que acarretou a naturalização das diferenças como raça” justificaria sua escravidão e colocá-los-ia como inoperantes para o trabalho quando em liberdade. Neste contexto, o negro “figurava sempre no último lugar da inferioridade humana, do ponto de vista intelectual (menos evoluído, retardado), moral pervertido, degenerado) e físico (mais sujeito a doenças)” (apud FERREIRA, 2019, p.197).

Eivado pelo racismo científico, era o que registraria o psiquiatra Henrique Brito de Belford Roxo no ano de 1904:

Em consequência da abolição da escravatura que veio modificar abruptamente os hábitos dos negros que com-

punham a vasta mole dos escravos, encontraram-se eles da noite para o dia livres das peias com que os fazendeiros lhes agulhoavam os ímpetos de liberdade. Desencadearam-se em avalanche pela sociedade, expandiram-se em sua pujança de livres. Dentro em pouco, porém, a fome os torturava e a luta pela vida os compelia a se entregarem aos que, **superiores em evolução**, lhes podiam propinar trabalho e pão. Sucedia, no entanto, que **a organização da família neles não existia**, e assim as mulheres de energia mais reduzida, de atividade menos intensa, tiveram de baquear. **Entregaram-se ao álcool e à devassidão; tornaram-se alienados** em mais alta escala. (...) Estudando a relação entre **alienação mental na raça preta** e nas outras, temos a consignar que, se naquela **o cérebro não evoluiu de modo completo e a herança vai transmitindo esta condição meióprágica**, há também a considerar mais restrita e orbita de suas aspirações, ser menos acentuada a sua excitação cerebral pelos acidentes que constituem a vida intelectual. **Gastam menos o cérebro que os brancos**, que neles vão buscar os elementos com que se guiam em prol da vitória na concorrência vital (ROXO, 1904 apud FERREIRA, 2019, p. 125 - grifamos).

Em análise, pode-se dizer que tanto Ciriaco quanto Isabel passariam, daquele momento em diante, a figurarem em uma categoria que a mentalidade daquele momento nominaria de Classe Perigosa. Era o racismo científico com absoluta força no pós-abolição.

Desde meados do século XIX, os chamados ‘desvios’ foram compreendidos a partir de duas causas: degeneração de fundo hereditário e produto da desordem social causada pelas grandes e profundas transformações históricas. A própria ideia de degeneração explicitada por Bénédict-Augustin Morel em seu Tratado sobre Degenerações Físicas, Intelectuais e Morais (1857) surgiu a partir de sua vinculação aos supostos efeitos do progresso, da urbanização e da industrialização. A degene-

rescência foi definida pelo estudioso francês como uma síndrome específica de declínio psiquiátrico que ocorria em famílias (...) mas em fins do século, os intelectuais brasileiros usavam o termo de forma ampla, associando o declínio familiar à mistura racial, portanto, o controle da sexualidade e a construção da nação (MISKOLCI, 2008, apud FERREIRA, 2019, p. 122).

Caminhando pelas laudas do Diário, sobre a data de 13 de maio, Diz Alice:

(...) Vovó sempre se queixa que a **Lei de Treze de Maio** serviu para dar liberdade a todo mundo menos a ela, que ficou com a casa cheia de **negros velhos, negras e negrinhos** (MORLEY, 1971, p. 95 - grifamos).

(...) Eu ainda me lembro de quando chegou a notícia da **Lei de Treze de Maio**. Os **negros** todos largaram o serviço e se juntaram no terreiro, dançando e cantando que estavam livres e não queriam mais trabalhar. Vovó, com raiva da gritaria, chegou à porta ameaçando com a bengala e dizendo: “Pisem já de minha casa pra fora, seus tratantes! **A liberdade veio não foi pra vocês não, foi pra mim!** Saiam já!” Os **negros** calaram o bico e foram para a senzala. Daí a pouco veio Joaquim Angola em nome dos outros pedir perdão e dizer que todos queriam ficar (MORLEY, 1971, p. 167 – grifamos).

E na terça feira, 04 de junho, registraremos a passagem final para este trabalho:

Que pena que Lucas seja tão espirituoso e tão mau. Não se pode apreciar as graças dele pois são sempre de maldade. (...) Fomos ao jantar de Lucas. Ele nos recebeu com uma cara que eu já conheço de sobra quando quer fazer alguma maldade. Mas nada desconfiei. (...) Chegou a cozinheira e pôs na mesa a tal paca. Todos dissemos: “Que é isto? Parece um menino assado!”. Lucas não disse nada porque caia de rir. Reparámos melhor e vimos que

era um macaco. Ninguém mais pôde acabar de jantar porque **parecia m criulinho assado e nos fez nojo** (...) (MORLEY, 1971, p. 265-266 – grifamos).

Algumas reflexões e considerações finais

Em 2018, Sílvio Luiz de Almeida publicaria “O que é racismo estrutural”. É impensável tecer reflexões sobre as passagens do Diário de Alice Brant sem compassar aspectos desta obra. Para o autor:

(...) O racismo é sempre estrutural (...) ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais -, portanto, incompletos – de conceber o racismo (p. 15 e 18).

E ainda:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam (p. 25).

Aqui, as análises de Almeida encontram Ariès e Farge. O diário de Alice Brant espelha a mentalidade de uma época. As oralidades ali registradas e reprimidas durante anos por vezes flutuam e evocam dizeres que, mesmo ditos de maneira inconsciente¹¹, espelham nossa contemporaneidade. E ela é racista.

¹¹ Neste sentido: “A condução anticonvencional da prosa alimenta-se também do realismo da experiência infanto-juvenil e familiar, que sob o signo do esclarecimento - e do momento histórico - escapam à estreiteza que lhes é própria. A pertinência literária chega através de certa agregação de interesses: a escrita da menina faz com que o ponto de vista dos desvalidos, dos parentes pobres, dos ex-escravos, das mulheres, do trabalho, dos esfomeados, dos bichos, bem como da própria criança escape ao mutismo e se defronte com as regras da propriedade e da autoridade. São as energias misturadas da negação e da acomodação que somam e se canalizam com espontaneidade através da verve da escritora” (SCHWARZ, 1997, p. 132).

No Brasil, o racismo desenvolveu-se de forma particular, porque o Estado nunca o legitimou, mas foi e ainda é presente nas práticas sociais e nos discursos, ou seja, aqui temos um racismo de atitudes, porém não reconhecido pelo sistema jurídico e também negado pelo discurso de harmonia racial e não racalista da nação brasileira. (...) Ainda que todas as evidências apontem o racismo como explicação para as desigualdades raciais, o racismo brasileiro tem a especificidade de, em maior ou menor grau, ser velado e sutil. (SCHUCMAN, 2016, p. 97).

Em uma rápida análise, notamos que o diário possui cerca de oitenta e três dias registrados com ao menos uma destas palavras: crioulo, negrinha, negra, negras, pretinha, ex-escrava, negro, negros, negro virar branco, negros da chácara, negra da casa, carregar negrinhos, negrinho de senzala, as escravas, dobrar a língua para os brancos, pajeando negrinha, se a menina fosse branquinha, preta e feia, negros sabem ler, santa dos pretos, mulata, mascar fumo como as negras, filhas de pretas, Joaquim Angola negro, negros de cá, negros felizes, negros sem ter para onde ir, uma pretinha, mulatinho, crioulinho assado, negraria, meninos pretos e burros, mulata, gente preta, dentre outras.

Ora, se as escritas de Alice permitem-nos conhecer o ponto de vista dos desvalidos, dos pobres, dos ex-escravos, dos esfomeados e também dar voz a algumas crianças como tão bem exprimiu Roberto Schwarz (1997), não se pode negar que são tristes registros de uma sociedade que desde sempre se pretendeu hierarquizada, usando da raça como pedra de toque para esse intento.

No tocante à criança e a infância, estas escritas escancararam como nunca a diferença aplicada por aquela sociedade aos corpos pretos e aos corpos brancos. Não há ali nenhum registro que os iguale. E mesmo que a autora lance, em muitas oportunidades, um olhar caridoso para com aqueles corpos, ela mesma, muitas vezes sem intencionar, os coloca em degraus diverso.

Nesta chave de análise, podemos dizer que do estudo do diário:

(...) emergiam duas linhas distintas de crianças, a branca e a negra. Duas infâncias que jamais se encontrariam: a infância negra e a infância branca. (...) Suas histórias descrevem duas vias, que jamais se encontrarão. (...) E assim, com o andar do tempo, a criança negra – do nascimento à puberdade –, será sempre excluída desta ideia de “ser criança” (FERREIRA, ABRAMOWICZ, 2022, p. 13-14).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- ARIÈS, P. A história das mentalidades. In: LE GOFF, Jacques. **A História nova.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- CARNEIRO, M. L. T. **O racismo na História do Brasil.** São Paulo: Ática, 1995.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, 25 de novembro de 1865, ano XII, n. 2.850.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, 10 de janeiro de 1866, ano XIII, n. 2.899.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, 12 de dezembro de 1868, ano XV, n. 3.754.
- COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FARGE, A. **Lugares para a história.** Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FERREIRA, E. B. **Criança negra e cotidiano jurídico na Ribeirão Preto do Final dos Oitocentos.** Tese de Doutorado em Educação. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos UFSCar, 2019.
- FERREIRA, E. B.; ABRAMOWICZ, A. **O racismo na infância e a infância do racismo: vida e rastros de uma criança negra.** Pro-Posições, Campinas, SP, v. 33, 2022.
- FERREIRA, E. B.; REINOL, D. A. Criança, raça e imaginário social nos noticiários da segunda metade do dezenove. In: AUGUSTO, D. L. L.; FREITAS, P. G. **Memória em diálogo.** Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.
- FIGUEIREDO, C. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa** [Vol. I]. Lisboa: Livraria Editôra Tavares Cardoso & Irmão, 1899.
- FREITAS, A. G. B; CUNHA, M. A. A. **“Minha vida de menina”:** registros acerca das relações de classe, raça/etnia e gênero no interior do Brasil no final do século XIX. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7055.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GOUVEA, M. C. S. Fontes para escrita da história da juventude feminina: diálogos entre diários de Helena Morley e Bernardina Constant. **Pro-Posições**, Campinas - SP, V. 30, 2019.

JORNAL DA TARDE. São Paulo. Segunda-feira, 02 de dezembro de 1878. Anno I, n. 27.

JOVIANO, L. H. S. Minha vida de menina: de diário de uma adolescente a lugar de memória. **Revista Iluminart**, v. 1, n. 4, abr. 2010.

MORLEY, H. **Minha vida de menina**: Cadernos de uma Menina Provinciana nos fins do Século XIX. 11ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1971.

O DESPERTADOR. Desterro, sexta feira, 31 de julho de 1871. Anno IX, n. 885.

SILVA, A. M. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Vol. I. 8. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Empresa Litteraria Fluminense, 1890.

SILVA, K. V. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHWARZ, R. **Dois meninas**. São Paulo; Companhia das letras, 1997.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo**: Branquitude, Hierarquia e Poder na Cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2016.

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EXPERIENCES AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Lajara Janaina Lopes Corrêa
Vera Lúcia Luiz

Introdução

O presente texto resulta de práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro de Educação Infantil que contempla as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e de uma pesquisa de doutorado¹ que teve como objetivos analisar as relações étnico-raciais entre crianças de três a seis anos. O artigo foi escrito a quatro mãos, por duas mulheres negras que têm em comum experiências como estudantes do ensino público, moradoras da periferia de Campinas, São Paulo e posteriormente compartilharam uma experiência pedagógica, uma enquanto professora de educação básica e outra como pesquisadora das relações étnico-raciais.

Neste trabalho são descritas e analisadas as ações desenvolvidas pela professora de educação infantil por meio do “Projeto Identidade”, cuja finalidade é trabalhar as relações étnico-raciais na escola de forma coletiva e permanente². O projeto foi realizado em uma sala de referência do Agrupamento III (AG III) da turma “Brincadeiras” no Centro de Educação Infantil (CEI Margarida Maria Alves) na cidade de Campinas, São Paulo.

As ações tiveram como objetivos construir práticas educacionais que valorizem a história e cultura afro-brasileira e apontar um caminho a ser seguido pelos educadores no que tange à implementação efetiva da lei 10.639/03 e

¹ Pesquisa de doutorado com título “Um Estudo sobre as Relações Étnico-Raciais na Perspectiva das Crianças Pequenas, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil, (2017).

² O projeto é desenvolvido pela docente desde do ano 2000 com objetivo de fomentar a educação das relações étnico-raciais, fruto da iniciativa da docente. Até a instituição da lei 10.639/2003, essa temática era dependente de iniciativas fomentadas pelo movimento negro e professores engajados com a questão. A partir da lei tornou-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira na educação básica.

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - lei 9394/96, nos artigos 26 A e 79 B e introduziu a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira*”. A lei 10.639/03 é fruto da luta do movimento negro, sendo considerada como uma política de ação afirmativa de enfrentamento ao racismo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana embasam ações afirmativas no campo da educação, compreendendo as diferentes modalidades de ensino. Nessa perspectiva cabe a consideração:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.[...] Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e Estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e as discriminações. Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e as discriminações por criar (BRASIL, 2004, p. 15).

A partir desse compromisso em busca de novas práticas pedagógicas passamos à elaboração de atividades envolvendo a temática racial e o fortalecimento das identidades negras, uma vez que a elevação da autoestima contribui positivamente no processo ensino-aprendizagem.

Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: “Projeto identidade”

Este projeto teve início em março de 2015 e foi finalizado em dezembro de 2015. Enquanto pesquisadora observei as atividades desenvolvidas, no decorrer da pesquisa de campo percebi que fui aceita pelas crianças e pela

professora. É importante frisar que deixei de ser a “visitante”, “observadora” e passei a ser incluída como participante nos trabalhos desenvolvidos, por este motivo, os relatos estão na primeira pessoa do plural (nós), o que quer dizer, o encontro entre pesquisadora, professora, crianças e familiares.

Na primeira etapa do “Projeto Identidade” trabalhamos com desenhos infantis, pedimos para cada criança ir até o espelho e falar “eu sou assim”, algumas crianças falavam sua cor e raça, outras explicavam as suas características: eu tenho cabelo preto, olhos castanhos, entre outros. Após todas as crianças ficarem na frente do espelho e tecerem comentários sobre “quem sou eu”, pedimos para as crianças se autorretratarem na folha de um caderno. Em outro momento, utilizamos como recurso pedagógico revistas; pedimos para as crianças procurarem uma pessoa parecida com a sua cor e raça. Nessa etapa do projeto elas encontraram as pessoas parecidas com a cor de sua pele e finalizamos a atividade com um painel com recortes de revistas que foi exposto no “mural de atividades” da instituição e um livro de identidades com as produções das crianças. Em seguida, trabalhamos com as famílias, quais eram seus costumes, seus gostos para sabermos um pouco dos costumes de cada criança da sala e também para conhecermos as suas famílias, ao final desta atividade cada criança desenhou sua família. Além disso, fizemos o desenho infantil com o tema “a minha professora é?”

A produção dos desenhos ocorreu na sala de referência e as crianças procuraram na caixa de giz de cera³ PINTKOR⁴ a cor parecida com cada integrante de sua família. Essa atividade foi repetida várias vezes e todas as crianças participaram. Vejamos:

Imagem 01: Desenhos: Eu sou assim, minha família e minha professora.



³ A direção escolar comprou várias caixas de giz de cera para todas as turmas da CEI.

⁴ Empresa brasileira chamada Koralle que produziu giz de cera com 12 tons de pele em parceria e especialmente para o Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO - Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, em Porto Alegre, RS.



Fonte: Desenhos das crianças.

Nessas atividades, tivemos como objetivo a construção e o fortalecimento de identidades, visto que “a construção da identidade é um processo extremamente complexo, e que permite a singularidade de cada um de nós” (BENTO, 2012, p. 107.).

Os desenhos demonstram as percepções das crianças sobre a sua cor e raça, a de sua família e da sua professora. Todas as crianças escolheram a cor da pele dos integrantes da família e observaram as diferentes tonalidades de pele dos desenhos. O mais interessante na produção dos desenhos não é o produto final apresentado, e sim as conversas informais no decorrer do processo de construção. Na produção dos desenhos as crianças utilizam as mesas que estão na sala de referência e em alguns momentos elas desenharam deitadas no chão. A professora fez uma atividade de relaxamento e quase todas as crianças ficam desenhando deitadas no chão. As crianças riram muito, conversaram em determinado momento da atividade.

Destacamos também a troca de materiais como giz, lápis de cor, canetinha, além das crianças observarem o desenho dos amigos e dar palpites, risadas, conversarem com a professora e a pesquisadora. Para a produção dos desenhos, a professora organiza vários cantinhos na sala de referência: um cantinho para produção dos desenhos, um cantinho com brinquedos escolhidos pelo ajudante do dia, e outro com massinha de modelar. Os brinquedos mudam de acordo com a escolha do ajudante do dia e todas as crianças passam por todos os cantinhos na sala, assim vão brincando e produzindo os desenhos.

Comidas afro-brasileiras

A segunda etapa do projeto foi sobre comidas afro-brasileiras, iniciamos a roda de conversa com a seguinte pergunta: qual a sua comida favorita? Nas nossas rodas de conversa sentamos no chão, as crianças fizeram um microfone (com garrafa PET pequena), e quem tem a palavra é aquele/a que está com o microfone, quando uma criança quer falar elas rolam o microfone no chão. As crianças relatam suas comidas preferidas, então temos: “arroz, feijão e carne; arroz, feijão e frango; arroz e farofa; macarrão, arroz e feijão; carne, feijão, arroz, salada de tomate e espaguete; feijão, arroz e “ovinho”; macarrão; lasanha; macarrão, arroz, feijão e linguça; e, feijoada”.

Na roda de conversas, as crianças falaram sobre as comidas preferidas e as que consideravam mais gostosas. As crianças afirmaram que a comida da avó era muito gostosa, alguns disseram que a comida da mãe também era muito gostosa, e pouquíssimos lembraram da comida do pai. No decorrer do projeto, as crianças tiveram oportunidade de experimentar as comidas.

Trabalhamos com a diversidade de comidas, apresentamos algumas comidas para as crianças e finalizamos o projeto com feijoada e farofa. Essa etapa valorizamos os hábitos alimentares das famílias, a memória afetiva das crianças na qual manifestavam emoções em relação a comida de suas mães e tivemos uma boa oportunidade para contar histórias sobre a influência africana na culinária brasileira.

Bonecas negras

Na terceira etapa do projeto, trabalhamos com bonecas negras, a professora desenvolve esse trabalho com as bonecas negras para valorizar a autoestima das crianças. O objetivo dessa etapa foi a implementação de práticas pedagógicas coletivas na instituição. Inicialmente, as bonecas estavam disponíveis apenas em uma das turmas do agrupamento III, achamos necessário que as crianças negras se vissem, mas se vissem de forma positiva, ou ainda podendo contemplar características tão comuns em seu ambiente

familiar e que muitas vezes ficam fora do ambiente escolar. Por exemplo, as crianças não viam nos materiais que a escola disponibilizava (bonecas, revistas, livros, e desenhos animados) representações que as aproximavam esteticamente e culturalmente de seus parentes, que usam penteados *afro*, como *tranças*, *rastafáris*, *black power*, entre outros. Percebemos, assim, a necessidade de termos esses materiais na instituição e conversamos com a direção escolar que rapidamente atendeu o nosso pedido e adquiriu diversas bonecas negras para todas as salas de referência.

Pesquisa com crianças pequenas e bonecas negras

Na quarta etapa, a pesquisa foi desenvolvida com as crianças a partir dos aportes teóricos da Sociologia da Infância que considera as crianças como atores sociais, portadores de agência. Pensamos em metodologias que valorizam as crianças como protagonistas deste processo.

Assim, após realizar as entrevistas com as crianças, iniciamos a “confeção” das bonecas de pano, elas foram produzidas a partir das categorias que as crianças atribuíram a sua cor e raça. Produzimos as bonecas de acordo com a percepção da criança, escolhemos quatro categorias (branco, preto, marrom e mais ou menos preta), essas foram as categorias que as crianças mais utilizaram. Foram confeccionados bonecos e bonecas pretos, marrons, beges⁵ e brancos⁶. Além disso, ficamos atentas para as características que as crianças haviam comentado sobre a percepção que tinham de sua cor/raça e a diversidade de características elencadas. Na fase anterior da pesquisa, quando perguntamos para crianças sobre a sua cor, algumas disseram sua cor e atribuíram algumas características tais como: “*sou branca e marrom, marrom e vermelha, o meu pai é branco e rosinha claro*”. Quando a criança explicou o que é ser marrom e vermelha disse: *que era marrom com um tom de terra e acrescentou que sua mãe era marrom e vermelha, ou seja, a pele de sua mãe era marrom e o cabelo vermelho*. Outro aspecto importante a destacar, no momento

⁵ As bonecas/os bege, marrom e pretas foram confeccionadas pela **Ka-Naombo** (bonecas de pano) de Salvador, BA.

⁶ As bonecas/os brancas foram confeccionadas pela **Boneca de pano** da Feira de artesanato do Centro de Convivência, em Campinas-SP.

em que a criança classificou a cor da pele do pai como branco e rosinha, e logo em seguida, explicou: “*meu pai é branco e as bochechas são rosinhas*” para a criança o pai é branco e o rosinha claro se refere as suas bochechas que são rosadas, por isso que o pai é branco e rosa. Todas essas características foram acrescentadas na confecção das bonecas, por este motivo temos bonecas: bege com diversos tipos de cabelos, bonecas marrons com diversos tipos e cores de cabelos, bonecas pretas com tranças, de cabelo liso e com cabelos soltos. Para a confecção das bonecas, utilizamos as sugestões das crianças, principalmente das meninas da turma das “Brincadeiras”, visto que os meninos afirmaram em seus depoimentos que não gostavam de bonecas/os. Elas disseram que as bonecas deveriam ter lacinhos nos cabelos, vestidos coloridos e com sapatinhos. Algumas bonecas ficaram parecidas com as características físicas de algumas crianças.

No que se refere as categorias: “cor de pele e rosa” citadas pelas crianças, quando questionamos essas cores, disseram que eram brancas por isso que não foram construídos bonecas/os cor de rosa. É importante registrar, que todas as crianças que utilizaram os termos “rosa” e “cor de pele”, estavam referindo-se explicitamente à cor branca. No primeiro momento, as crianças de três a cinco anos de idade disseram que eram cor-de-rosa e tiveram influência do desenho infantil *Peppa Pig*, e no segundo momento da entrevista fazendo as perguntas para as mesmas crianças de quatro a seis anos de idade disseram que cor-de-rosa era branca, ou seja, questionamos o que é ser rosa, e elas disseram que eram brancas.

De acordo com estudos de Anielá Ginsberg (1955), organizamos um pequeno questionário com perguntas: qual a boneca mais bonita; qual a boneca mais feia; qual a boneca mais legal; qual a boneca mais chata; qual boneca que parece com você; qual cabelo mais bonito; qual boneca que pode ser sua amiga. Utilizamos as mesmas perguntas para as bonecas e os bonecos, participaram desta etapa da pesquisa 58 crianças, sendo 30 meninos e 28 meninas de turmas diferentes (duas turmas do período da manhã e uma turma do período da tarde). No que se refere a pertença racial 36% das crianças autodeclararam brancas, 15% preta, 14% marrom,

14% não souberam responder, 7% “cor de pele”, 3% cinza, 3% negra/negro, e o restante dos 2% um pouquinho branco, um pouquinho negra, rosa clara e morena.

Foi realizado o teste das bonecas a fim de entender se havia preferência ou rejeição pelas bonecas brancas e/ou pretas. Foram apresentadas para as crianças um boneco e uma boneca nas cores: branco, preto, marrom e bege. Os testes foram realizados no ambiente escolar no espaço do galpão de festas, no parque infantil e foram feitos individualmente.

Ao iniciar os testes, escolheu-se um lugar agradável, colocou-se as bonecas/os sentadas e as crianças foram chamadas individualmente. Quando filmadas, percebeu-se que algumas crianças não respondiam as questões, também por dificuldades tecnológicas para filmar as crianças, conversar, olhar para a criança e observar a sua escolha atentamente. Foi deixado de lado o aparelho celular e resolveu-se gravar apenas a voz das crianças. Nessa etapa, foi utilizado um questionário e seguido rigorosamente as perguntas. Em alguns momentos as crianças, principalmente os meninos disseram que iriam ver os bonecos e bonecas, mas que não brincavam de bonecos, mas sim de carrinho, sempre demarcavam a preferência por carrinhos, mas foram muito gentis e também participaram dessa etapa da pesquisa.

Nessa etapa da pesquisa, buscou-se entender a preferência pelas bonecas/os e como recurso técnico, utilizou-se questionários/fichas para cada criança, e elas iam apontando ou tocando na boneca/o e a pesquisadora marcava na ficha a preferência. O gravador do aparelho celular foi útil para gravar as falas das crianças durante o processo de escolha, assim que escolhia a boneca mais bonita, ou mais feia perguntava: - por quê? A maioria das respostas foi porque sim.

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação Infantil, com cinquenta e oito crianças matriculadas no período da manhã e tarde. A pesquisa deixa evidente que as crianças preferem as bonecas brancas. No trabalho investigativo, 41% das crianças escolheram a boneca branca como a mais bonita, enquanto 38% escolheram a boneca bege. No que se refere às bonecas mais feias, 34% optaram pelas bonecas pretas e 31% as marrons;

a pesquisa indica também que as bonecas mais legais são a branca e a bege, ambas com 24%, e evidencia que, como a boneca mais chata, 24% das crianças escolheram a preta, enquanto 16% a boneca bege de cabelo curto. Constatou-se, também, que 21% das meninas responderam que se pareciam com a boneca branca; 21%, com a boneca marrom de cabelo liso; 18%, com a bege; 14%, com a boneca preta, 14% disseram que nenhuma boneca se parecia com a cor de sua pele, 7% disseram se parecer com a boneca bege de cabelo curto e 4%, com a boneca marrom de cabelo *black power*. Além disso, 38% das crianças escolheram que a boneca branca como a que tinha o cabelo mais bonito, enquanto 19% indicaram a boneca bege, 10% a boneca marrom de cabelo liso, e 7% a boneca preta. A escolha da boneca que pode ser sua amiga, 29% escolheram a boneca branca, 26% a boneca bege, 12% a boneca bege de cabelo curto, e apenas 3% a boneca preta.

Os dados sobre a preferência pelos bonecos brancos, também são significativos para nossa pesquisa. Por exemplo, 53% das crianças escolheram o menino - boneco branco como o mais bonito, 16% o boneco marrom, 10% o boneco bege e o preto, e apenas 5% não responderam à questão. Os dados revelam, ainda, que 26% indicaram como mais feio o boneco preto, 24% o boneco bege e o marrom, e 7% o boneco branco. Cabe registrar que 33% das crianças apontaram o boneco branco como o mais legal e 24%, o boneco bege, enquanto 31% indicaram como mais chato o boneco preto, 21%, o boneco marrom e 19% das crianças não responderam que boneco elas consideravam o mais chato.

No que se refere à cor do boneco que mais se parece com você, 57% dos meninos se identificaram com boneco branco; 13%, com o marrom, 10%, com o bege e o preto; 7% disseram não se parecem com nenhum boneco e apenas 3% não responderam. Os dados sobre qual boneco pode ser seu amigo relatam que 29% das crianças indicaram os bonecos brancos como amigos, 26% os bonecos marrons, 21% os bonecos beges, 14% não responderam a essa questão, e 7% os bonecos pretos.

Após realizar os testes das bonecas, a professora da turma das “Bri-cadeiras” sugeriu que poderíamos enviar as bonecas para a casa das crianças.

Experiências e práticas pedagógicas na educação infantil: a sacola de bonecas/os pretas (os)

Na quinta etapa do projeto, iniciamos a confecção dos materiais, fizemos uma sacola para transportar as bonecas, enviamos a boneca para casa das crianças com um diário para a família relatar a experiência de receber as bonecas/os em suas residências. Nesta etapa, os familiares utilizaram o diário para registrar as falas das crianças e dos adultos em relação às bonecas/os, explicitando como a família recebeu o boneco/a, e quais foram os comentários dos familiares e das crianças sobre a boneca/o. No diário/caderno cada folha foi reservada para uma criança, contendo uma foto e três questões: Você conhece o trabalho desenvolvido na escola sobre africanidades? O que a criança falou sobre a boneca/boneco? A criança gostou de brincar com o boneco ou boneca?

O nosso material foi todo confeccionado na sala de referência e as crianças estavam ansiosas para levar os bonecos/bonecas para casa, também iriam escolher o nome dos bonecos. Após prepararmos as sacolas e o material que seria enviado, as crianças escolheram três bonecos/as: um boneco marrom e duas bonecas (marrom com cabelo *black power* e bege com cabelo comprido).

A professora apresentou as bonecas e bonecos para turma e explicou que eles/elas teriam que escolher qual dos (as) bonecas/os levariam para casa. No momento em que a professora apresentou as bonecas, todas as crianças adoraram. O entusiasmo das crianças na sala de referência foi muito grande, eles disseram que os bonecos/as tinham a aparência de alguns amigos da sala e queriam escolher logo o nome para eles/elas. Em seguida, a professora iniciou uma eleição para escolha do nome dos três bonecos/as da sala. Todas as crianças queriam que o seu nome fosse escolhido para dar nome ao boneco da sala, independentemente de sua cor. A professora explicou: só um nome deverá ser escolhido e não deverão chorar ou ficar bravos se o seu nome não for o escolhido. Nós fizemos a votação e o primeiro nome escolhido foi do boneco Murilo, o segundo nome foi da boneca Laura e o terceiro nome da boneca Amanda.

A escolha do nome dos bonecos/as foi realizada em 28 agosto de 2015, e devido a disponibilidade no calendário letivo para a realização da atividade estabelecemos que cada criança ficaria apenas dois dias com cada boneco/a, garantindo dessa forma que todos teriam a possibilidade de levar todos os bonecos/as para casa. Decidimos enviar os bonecos para as famílias para fortalecer a autoestima das crianças negras, e para que todas as crianças pudessem conviver com as diferenças.

No decorrer do projeto com as bonecas, percebemos que houve uma mudança de postura das crianças, quando as bonecas adquiriram um nome, elas foram cuidadas e amadas, todas as crianças queriam levá-las para casa, demonstrando melhor aceitação pelas bonecas negras.

É importante frisar que as nossas bonecas/os tiveram melhor aceitação a partir do momento em que a professora levou para a sala de referência. Estamos, portanto, assistindo uma transformação em que as bonecas eram feias e se tornaram lindas, as crianças escolheram os nomes para as/os bonecas/os e a partir desse momento começaram a brincar com as bonecas/os. Vale lembrar que as bonecas foram levadas para as residências das crianças juntamente com um diário/caderno para que os familiares pudessem escrever o que ocorreu em seus lares e isto possibilitou a participação dos familiares e eles foram responsáveis pela escrita no diário. Saímos do ambiente escolar e fomos compartilhar experiências e saberes. Nos relatos dos familiares, notamos algumas mudanças no que se refere à valorização da estética negra. Observamos que as bonecas e os materiais disponíveis na sala de referência contribuíram para autoimagem positiva da criança negra dentro do espaço escolar e fora dele, uma vez que as crianças passaram a usar penteados afros, falam com orgulho de sua cor/raça e se reconhecem bonito-lindos. Acreditamos que o processo de elevação da autoestima da criança negra é longo, devido a todas as representações negativas e como membro de um grupo étnico-racial que teve a sua humanidade negada e sua cultura inferiorizada, assim a educação, tendo em vista a educação das relações étnico-raciais, deve ser iniciada ainda na educação infantil e persistir durante toda a vida educativa das crianças e jovens.

Percepções: professora negra e pesquisadora negra

Destacamos a importância do trabalho com projetos, uma vez que ele permite uma aprendizagem mais significativa através da valorização do que as crianças já sabem tornando este saber inicial a base fundamental para estabelecer novas aprendizagens e interações propondo novos desafios e conhecimentos. Na educação infantil consideramos, como sendo um bom projeto aquele que sai dos muros e portões dos centros educativos e chega nas casas das nossas crianças.

O desenvolvimento deste projeto proporcionou a construção positiva da autoestima, autoconfiança e cooperação através de ações que têm como ponto de partida práticas que tornam o processo ensino-aprendizagem significativo por respeitar e valorizar as diferentes culturas.

Na ótica da professora, o “projeto identidade” que trabalha diretamente com a representatividade negra proporcionou de forma positiva o fortalecimento da autoestima e se constituiu numa prática pedagógica que valoriza a cultura afro-brasileira, conforme as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Foram exemplificadas algumas situações negativas que marcaram a infância da educadora, como a relacionada ao seu cabelo, onde sua professora de Educação Infantil ao revistar seu cabelo para detectar a presença de piolho disse: *“Ela não tem piolho, mas quando pegar”!*

A professora passou a falar o quanto esta fala a marcou durante toda sua vida, onde por muito tempo ela passou a alisar seus cabelos como forma de aceitação. Também falou com tristeza e indignação da morte das duas irmãs com problemas renais causadas pelo uso de metais pesados utilizados no processo de alisamento. Infelizmente ainda hoje, muitos professores não estão sensibilizados sobre os efeitos negativos do racismo na construção da autoimagem da criança de diferentes grupos étnicos.

Outro aspecto importante são os casos de profissionais que se recusam a pentear o cabelo das crianças negras por não saber “LIDAR” com eles. Alguns profissionais penteiam com os mesmos pentes que utilizam

para pentear os cabelos das crianças de cabelos lisos, causando enorme sofrimento às crianças de cabelos cacheados e crespos.

Mas, a fala racista sobre o cabelo da professora Vera, por incrível que pareça, produziu algo positivo, que foi a procura de práticas antirracistas que valorizam as crianças indígenas, afrodescendentes, ciganas, orientais etc. que possuem características culturais e estéticas diferentes que precisam ser ressaltadas, fortalecidas e implementadas no cotidiano escolar.

Na ótica da pesquisadora, observou-se que a partir do experimento com as bonecas foi possível constatar como as crianças fazem a distinção entre o belo e o feio, ou seja, dizem que não gostam da boneca preta e comentam que o objeto é feio. De acordo com os relatos, as crianças já tinham a percepção do que seria uma boneca bonita dentro de um padrão de beleza branco, assim, começam a aparecer algumas pistas sobre o pertencimento racial. Será que a nossa prática pedagógica contribui para valorização da autoestima das crianças?

Vale ressaltar, a pesquisa intitulada *“Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?”*, de Fabiana Oliveira (2004), realiza um estudo de caso descritivo de natureza qualitativa analisando as práticas educativas que ocorrem na creche, especialmente direcionadas para a criança negra, verificando se essas práticas são racistas. Após permanecer na escola e observar as práticas das pajens e professoras com relação às crianças, práticas estas que incluíam questões relacionadas ao gênero e raça, a autora usa o termo *“paparicação”* do mesmo modo que é usado por Ariès (1981) em seu livro *História social da criança e da família – “a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”* (p. 82) – para identificar as práticas das profissionais que atuam na creche com relação às crianças negras e brancas. Nesses momentos, as crianças recebiam carinho e acolhimento por parte das profissionais da creche, mas pela observação realizada, as crianças negras e algumas crianças brancas que não estavam entre as preferidas, são excluídas destes momentos. A autora constata a existência de práticas discriminatórias por parte das profissionais de educação infantil em diferentes situações envolvendo as crianças negras.

Desse modo, desde o berçário, os bebês brancos estão entre os preferidos para pegar ao colo e aqueles que são mais elogiados, que recebem carinho, afeto e acolhimento por parte das profissionais da educação. Assim, as crianças negras são pouco “paparicadas” termo utilizado pela pesquisadora Oliveira (2004). É interessante observar que os parâmetros de beleza ou a feiura são construídos e compartilhados socialmente. Assim, quando elogiamos as crianças brancas dizendo que são bonitas e não fazemos o mesmo comentário as crianças negras, elas percebem a diferenciação de tratamento e constroem percepções sobre o padrão de beleza. Notou-se também que algumas crianças relacionam beleza com o tipo de cabelo e que para ficarem bonitas precisam pentear o cabelo ou alisar os cabelos, revelando, assim, o desejo de mudar o tipo de cabelo.

Conforme constatou-se as crianças pequenas prestam atenção ao que socialmente é valorizado e desvalorizado: a menina disse que a mãe faz chapinha e justifica que o cabelo é um “fuá”. A pesquisadora pergunta o que é “fuá”? A menina responde: *é o meu cabelo, minha mãe diz que é fuá* (Gabriela, 03 anos)⁸.

Daí a importância de ressignificar alguns conceitos que não contribuem para a elevação da autoestima da criança, como, por exemplo, a palavra “fuá” utilizada para referir-se a cabelos despenteados ou mal arrumados. Somos frutos de uma educação racista e por isso falamos muito sobre o olhar sensível que nós educadores temos que ter e por este viés falamos muito sobre a importância de descolonizar nossa fala, porque ela pode humanizar ou desumanizar. No cotidiano escolar aparecem várias falas, como por exemplo, *“você é a ovelha negra; a política está parecendo samba do crioulo doido; negro de alma branca; tenho uma criança negra em minha sala, mas ela é tão boazinha”*.

No projeto refletimos também sobre as nossas práticas e que elas não podem trabalhar o Continente Africano a partir do processo de escravização. Os Africanos juntamente com os outros grupos étnicos trouxeram para o Brasil diferentes costumes, línguas, formas de construir suas mora-

⁷ Referência a cabelos volumosos.

⁸ Todos os nomes das crianças são fictícios.

dias, vestimentas, artes, ritmos, músicas, culinárias, memórias, religiões, maneiras de se relacionar com os outros etc. Devemos explorar a África como berço da civilização e as contribuições dos africanos na construção da cultura afro-brasileira.

Há ainda, após 20 anos da implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 alguns educadores não trabalham as relações étnico-raciais na escola. Outros realizam um trabalho a partir da “África exótica” cheia de animais ou até mesmo da “África miserável” explorando fotos de pessoas em condições de extrema miséria.

Outro aspecto observado pela pesquisadora foi um menino que se recusou a levar as bonecas negras para a sua residência, depois de muitas conversas informais e a acolhida pela pesquisadora e professora o menino relatou que tinha medo das bonecas negras porque a mãe apresentou imagens de crianças africanas desnutridas, imagens de extrema miséria e disse que o menino ficaria igual aquelas crianças se não se alimentasse corretamente. De acordo com o relato do menino, as bonecas pareciam com as imagens daquelas crianças desnutridas e explicou “*se eu dormir eu vou sonhar e eu tenho muito medo*” (Rael, 04 anos). É importante destacar, que a professora conversou com a mãe da criança sobre as imagens negativas em relação às crianças africanas e ao final do ano letivo Rael conseguiu superar o seu medo e levou as bonecas/os para visitar a sua residência. Além disso, percebemos que ele começou a brincar e ter amizades com crianças negras da sala de referência. O projeto ao que tudo indica contribuiu para mudança de percepção da criança sobre os colegas negros e a professora negra.

Cabe frisar que a instituição possui uma biblioteca com acervo de livros infantis que tratam de temas que valorizam a autoestima das crianças negras, além dos livros produzidos pelos profissionais que trabalham na escola, alguns com ajuda dos familiares das crianças. A biblioteca possui bonecas de várias cores, além de bonecos caracterizados com deficiência visual e deficiência física.

Imagem 02: Livros infantis de tecido produzidos pela escola. Brasil, 2015.



Fonte: Acervo da CEI.

Imagem 03: Livros infantis de tecido produzidos pela professora Vera Lúcia Luiz. Ilustração: Elaine Ap. de Jesus Pereira; Márcia Maria da Silva e Selma da Silva. Brasil, 2016.



Fonte: Acervo da CEI.

A criação desses materiais, nos quais os (as) diversos personagens negros (as) foram apresentadas, possibilitou a construção da visibilidade positiva e um tratamento mais aberto a diversidade. Personagens negros foram apresentados como príncipes e princesas, reis e rainhas, médicos etc.

Outro aspecto fundamental foi o envolvimento da comunidade como, por exemplo, a ação política de enfrentamento da não perpetuação do preconceito velado, que foi realizada através de festas, cafés, exposições, mostras, reuniões com os familiares das crianças na escola etc.

(...) a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (BRASIL, 2004, p. 14).

Na reunião de educadores e familiares, estes avaliaram positivamente as ações citadas e reforçaram que a realização destas experiências sobre diversidade e diferenças têm transformado positivamente as crianças que estão se percebendo diferentes e bonitas.

No decorrer do trabalho, as crianças disseram que eram bonitas, comentavam que os cabelos eram lindos, observamos que as meninas negras começaram a soltar os cabelos, desenharam crianças negras, famílias negras, representadas de forma positiva. O projeto foi desenvolvido no decorrer do ano de 2015⁹, mas a professora trabalha com a educação das relações étnico-racial na educação infantil desde 2000. A instituição possui um histórico na luta contra o racismo na infância e elaborou diversas propostas pedagógicas nos anos anteriores.

Salientamos também a importância da equipe gestora na viabilização dos recursos financeiros, garantindo no plano de aplicação de investimentos para formações, na compra de materiais, livros infantis e brinquedos que

⁹ Vale destacar que a pesquisa teve início em 2014 na turma “Tubarão” com outra professora que trabalhava as relações de gênero na educação infantil, e foi ela que fez a indicação dizendo que na escola havia uma professora que trabalhava a temática racial.

valorizam a autoestima das crianças negras, bem como o posicionamento da equipe gestora e pedagógica garantindo a discussão do tema em vários espaços pedagógicos. Sem estes tempos de formação, recursos financeiros e comprometimento de toda equipe não conseguiríamos realizar tais ações de forma coletiva e reflexiva, garantindo assim o sucesso de tais ações.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BENTO, M. A. S. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BENTO, M. A. S. (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- BRASIL - MEC- Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso: 17 jan. de 2023.
- CORREA, L. J. L. **Um Estudo sobre as Relações Étnico-Raciais na Perspectiva das Crianças Pequenas**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2017.
- GINSBERG, A. M. **Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor**. In: BASTIDE, R. & FERNANDES, F. Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo. São Paulo: Editora Anhembi/UNESCO, 1955, pp.311-361.
- LUIZ, V. L.; QUEIROZ, M. A.; MARTINHAGO, A. P. G. **Construção de práticas antirracistas na educação infantil**. In: MARTINHAGO, Ana Paula Galante (org.) Educação emancipadora: perspectivas teóricas e práticas na diversidade. Campinas, SP: Apparte, 2021.
- OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2004.

A CRUZ DE PEDRO: UM MENINO, UM CRIME, UMA COR¹⁰

THE CROSS OF PETER: A BOY, A CRIME, A COLOR

Emerson Benedito Ferreira
Danilo Augusto Reinol

Os homens, isto é, os brasileiros são profundamente distintos: uns são cidadãos, outros são escravos! Qualquer jornal do Imperio vem cheio de anúncios de escravos fugidos, prometendo-se gratificações a quem os trouxeram amarrados!... Vemos anúncios de escravos a venda por dinheiro, como se fossem cavalos, bichos podres, e ordinárias mercadorias. E ainda os brasileiros consentem esta miserável e terrível especulação!? Porém infelizmente aqueles a quem o povo faz colocar nas cadeiras do Parlamento, são eles mesmos que dizem sem pejo, sem reбуço, e sem receio, que a emancipação é objecto de profundo estudo! (P. L. de Levy Santos).¹¹

O NEGRO NA IMPRENSA E NO IMAGINARIO POPULAR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

O interessante livro ‘Onda Negra, Medo Branco’ de Célia Azevedo (1987) faz coro com o grito abolicionista de P. L. de Levy. Em sua obra, Azevedo reproduz com extrema sutileza e realidade uma assustadora história que descreve a forma como eram retratados os negros nos veículos de comunicação do século XIX. Tais relatos avolumavam e fomentavam o ódio e o racismo no imaginário popular naquele crepúsculo da escravidão. Ouçamos o traçado:

Tia Josefa dos Prazeres era uma negra muito feia que inspirava medo às criancinhas cada vez que as fitava com aqueles seus olhos felinos, injetados de sangue. Recém-chegada à cidade juntamente com seu marido, o pedreiro e coveiro Manoel Congo, levou algum tempo

¹⁰ Artigo com modificações inicialmente publicado na Revista Jurídica Unigran.

¹¹ (SANTOS, 1871, p. 35).

para que ela ganhasse a confiança de seus habitantes. Tia Josefa, porém, sabia fazer uns ótimos pasteizinhos de carne, muito alvos e macios, e com o tempo conseguiu muitos fregueses. Além disso a sua casa, situada ao lado do cemitério, começou a ser bastante procurada por aqueles desejosos de mezinhas e de uma boa parteira. Assim, o tempo venceu as primeiras desconfianças e, embora as crianças ainda a olhassem assustadas – tal como a uma feiticeira de seus pesadelos – tia Josefa tornou-se uma figura imprescindível do cotidiano de pacatos cidadãos. Mas um dia Mini, uma linda menina loira, rosada, alegre e esperta, por causa de um pequeno resfriado, começou a tomar as beberagens de tia Josefa e, ao invés de melhorar, piorou rapidamente. Chamado finalmente o médico, já não havia mais remédio para ela, a não ser buscar Manoel Congo para enterrá-la. Para consolar a pobre mãe, a boa tia Josefa passou a presentear-la com aqueles seus deliciosos pastéis. Essa história terminaria aqui se não fosse a mãe, inconsolável, pedir para ver a filha ainda em última vez, oito dias depois de sua morte. Para seu espanto, nada mais havia no pequenino caixão aberto pelo coveiro. A suspeita criou asas e a polícia cercou a casa de tia Josefa e Manoel Congo. Lá dentro encontrou cachos loiros, restos de roupa de crianças e, embaixo da mesa da cozinha, pequeninos ossos... O povo quis esquarterar os dois negros, enquanto a mãe da linda menininha morta, quase louca, contorcia-se horrorizada – tinha comido a filha em pastéis (1987, p. 17-18).

Este conto de Arthur Cortines reproduzido no *Jornal Correio Paulistano* de 1888 descreve a maneira sórdida de como a elite brasileira do final do século XIX estava preparando a sociedade para receber em seu seio a população negra que havia sido liberta pela Lei Áurea há apenas dois meses. “Essas ‘estratégias’ foram construídas pelos diversos saberes/poderes que estavam à disposição das elites dominantes à medida que seus tentáculos incidiam sobre a turba ‘selvagem’, ‘ignorante’ e ‘atrasada’ que vagava pelas ruas” (KOGURUMA, 2001, p. 121) das cidades. E registre-se que naquele período, 58% da população brasileira era formada por brancos e pardos¹² (PINTO, 2005, p. 82).

¹² Dados referentes ao Censo Demográfico de 1872.

O relato de Arthur Cortines não caminhava só. Escritas das mais diversas eram produzidas a toque de caixa para estigmatizar o negro colocando-o uma tinha de criminoso¹³, violento, impiedoso, ébrio, vagabundo.

O relato de Carl Schlichthorst contribui para o que é dito. Nele, o viajante alemão retrata o negro como um ser impiedoso, embora não deixe também de evidenciar a crueldade de seu senhor. Vejamos:

No tempo do Rei, vivia na Paia Grande, lugarejo do outro lado da baía, um ricaço brasileiro que era um verdadeiro demônio para os escravos. Todas as noites chamava-os e mandava que escolhessem entre 25 açoites ou beijar o velho, como chamava seu bastão, rematado por uma cabeça bárbara, esculpida na madeira. Os que preferiam beijar o velho e humildemente se curvavam para ele levavam terrível bordoadas na cara, que lhes fazia o sangue esguichar da boca e do nariz. Os outros recebiam, sem piedade, os 25 açoites. O cruel senhor não se divertiu por muito tempo dessa maneira. Certa noite, ao regressar do Rio de Janeiro, com sua mulher, numa embarcação, os negros aproveitaram as trevas que enegreciam a baía e os lançaram à água. Antes, porém, maltrataram a mulher de modo bestial, cevando todos nela seus apetites carnis. O marido morreu afogado; mas ela foi salva e, quando o Rei não queria confirmar a sentença de morte pronunciada contra os pretos, ele pode-se dizer que o compeliu a isso, protestando que nenhum monarca do mundo tinha o direito de indultar um crime daquela natureza, sobretudo cometido por escravos (2000, p. 140).

Desse modo, percebe-se a clara intenção da elite brasileira de declarar a população negra como incivilizada e desviante, ou seja, uma perigosa raça e uma cor intrusa que macularia a ordem social¹⁴ e traria a degenerescência

¹³ Sobre tais questões, conferir o relato do Jornal Diário de São Paulo de 21 de dezembro de 1872.

¹⁴ Neste mesmo sentido: “Na realidade, entretanto, na maior parte das sociedades já lhes fazem sentir que a tua presença não é desejável. Nos hotéis, nos restaurantes, nos teatros, ou se lhes recusa a entrada, ou se os recebe de má vontade. Nas igrejas e nas associações para a cultura do espírito, eles são tratados de tal sorte que bem poucos buscam fazer parte delas. O casamento com os brancos condena-os ao ostracismo e fazem-nos cair no desfavor público; e nos Tribunais os Negros incorrem muitas vezes em penas imerecidas” (LACERDA, 1912, p. 20).

à população branca com o seu gene enegrecido e pervertido¹⁵. Médicos como Nina Rodrigues e juristas como Cesar Romero assim enxergavam a progênie que acabara de ser liberta:

Em certos estados, todo o litoral norte, da Bahia inclusive ao Pará exclusive, as raças puras ameaçam desaparecer ou diluir-se no mestiçamento (NINA RODRIGUES, 1894, p. 94).

Num artigo de polêmica escreveu o Dr. Sylvio Romero: (...) “não há exemplo de civilização negra (...). Há quatro séculos está em contato com os modernos povos europeus e continua nas trevas” (ROMERO apud NINA RODRIGUES, 1894, p. 118).

(...) Nossos irmãos negros não poderão, pois chegar “aos mais altos logares da hierarquia estabelecida pela civilização, ainda que não seja necessário confiná-los lá para a última classe” (HUXLEY apud NINA RODRIGUES, 1894, p. 119).

(...) É verdade biológica bem conhecida que nos cruzamentos de espécies diferentes o extinto é tanto menos favorável quanto mais afastadas na hierarquia zoológica estão entre si as espécies que se cruzam. Nestes casos, o cruzamento acaba sempre por dar nascimento a produtos evidentemente anormais, impróprios para a reprodução e representando na esterilidade de que são feridos, estreitas analogias com a esterilidade terminal da degeneração física (NINA RODRIGUES, 1894, p. 132)

Também, Henrique Britto de Belford Roxo¹⁶:

Em consequência da abolição da escravatura que veio modificar abruptamente os hábitos dos negros que compunham a vasta mole dos escravos, encontraram-se eles

¹⁵ “Devemos promover uma cega mistura das raças e permitir que realizem livremente consórcios entre negros, brancos e amarelos?” (LACERDA, 1912, p. 62).

¹⁶ Henrique Britto de Belford Roxo (1877-1969) foi Assistente da Clínica Psiquiátrica e de Moléstias Nervosas da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Os artigos que geraram esses fragmentos encontram-se na Revista Brasil-Médico de 1904, em seus números 17, 18 e 19, e são frutos de uma comunicação do autor ao 2º Congresso Médico Latino-Americano.

da noite para o dia livres das peias com que os fazendeiros lhes agulhoavam os ímpetos de liberdade. Desencadearam-se em avalanche pela sociedade, expandiram-se em sua pujança de livres. Dentro em pouco, porém, a fome os torturava e a luta pela vida os compelia a se entregarem aos que, **superiores em evolução**, lhes podiam propinar trabalho e pão. Sucedia, no entanto, que a organização da família neles não existia, e assim as mulheres de energia mais reduzida, de atividade menos intensa, tiveram de baquear. Entregaram-se ao álcool e à devassidão; tornaram-se alienados em mais alta escala. (...) Estudando a relação entre alienação mental na raça preta e nas outras, temos a consignar que, se **naquela o cérebro não evoluiu** de modo completo e a herança vai transmitindo esta condição meoprágica, há também a considerar mais restrita e orbita de suas aspirações, ser menos acentuada a sua excitação cerebral pelos acidentes que constituem a vida intelectual. **Gastam menos o cérebro que os brancos**, que neles vão buscar os elementos com que se guiam em prol da vitória na concorrência vital (ROXO, 1904, apud FERREIRA, 2019, p. 125-126) (grifo nosso).

E ainda:

As raias da **imbecilidade** atingem, em geral, **todos os pretos**. **O seu cérebro não comporta grandes expansões intelectuais**. (...) Não é a constituição física do preto, a sua cor escura que lhe marcam o ferrete da inferioridade. **É a evolução que não se deu**. **Ficaram retardatários**. Ao passo que os brancos iam transmitindo pela herança um cérebro em que as dobras de passagem mais se aproximam, em que os neurônios tinham sua atividade mais apurada, os negros que indolentemente se furtam à emigração, em que concorrência física era nula, **levaram a seus descendentes um cérebro pouco afeito ao trabalho**, um órgão que de grande esforço não era capaz (ROXO, 1904, apud FERREIRA, 2019, p. 125-126) (grifo nosso).

E finaliza:

Suponhamos, porém, que um negro com esta má tara hereditária se transportasse para o centro adiantado e com uma sua congênera viesse a ter descendência. Imagine-mos, demais, que esta fosse pouco a pouco progredindo e que de pai a filho, se fosse levando cada vez mais um cérebro exercitado, ativo. Dentro de um certo número de descendentes chegaria, finalmente, **um com o cérebro tão evoluído quanto o de um branco. Seria tão inteligente quanto este.** Vê-se que o meio é o agente por excelência. Vai aprimorando pouco a pouco a raça de um indivíduo e consegue nivelar, após progressão crescente, lenta e laboriosa, os extremos da série. (...) Quando nos referimos a uma raça, não individualizamos tipos dela, tomamo-la na sua acepção mais lata, consideramo-la em grupo, pela generalidade de seus membros. E assim procedendo, **vemos que a casta negra é o atraso, a inferioridade; a branca o progresso, a evolução.** (...) Assim sendo, vemos que nos negros, em que a desorganização é mais frequente e rápida, o cérebro é menos complicado, **chegou a grau menos elevado que nos brancos. São, por conseguinte, inferiores a este, de evolução mais retardada.** Pode-se haurir a causa disto na influência da herança e das condições do meio. **Eivados de taras degenerativas,** sentem ainda, demais, que o meio, o local, atua em detrimento deles, estorvando o desenvolvimento mental, inquinando-os de vícios que os **retêm no atraso e na inferioridade.** Entre nós, como já dissemos, **a transição brusca da escravatura para a liberdade é uma das causas de mostrarem os negros mais acessíveis aos agentes degenerativos que os brancos. Não havia a capacidade orgânica suficiente.** (...) O alcoolismo é, depois da demência, a mais frequente de todas as modalidades físicas dos negros. Em consequência do pequeno custo da aguardente no Brasil, raro é o negro que não faz uso dela. Entregues, geralmente, a trabalhos braçais, num clima quente, buscam saciar a sede com um tóxico que lhes envenena as fontes de energia do organismo. **De cérebro mais fraco,** ressentem-se mais e o delírio alcoólico em pouco

surge. Muito frequentemente notamos que são filhos de alcoólicos. Parece que já trazem a predisposição do berço. (...) A tara degenerativa dos negros é muito pesada. Além de serem oriundos de pais de cérebro retardado, têm, demais, nas fontes da vida, o álcool, a epilepsia, a sífilis. (...) **É um fato provado: a raça negra é inferior. Na evolução natural é retardada.** Tenderá a progredir, pois a isso será compelida pelo amor à vida. Os fortes dominam os fracos e, nos tempos atuais prepondera o cérebro. A função faz o órgão: o cérebro dos negros há de entrar em atividade crescente, para que não sucumbam. No entanto, será sempre uma utopia o nivelamento das raças. Cada qual tem uma grilheta que lhe algema os pés: **é a tara hereditária. E esta é nos negros pesadíssima.** Na concorrência física há como que um invólucro de chumbo a lhes angustiar as aspirações. São os vícios dos antepassados que vêm rememorando nessa reminiscência da célula que prende ao passado aquele que só quisera entrar soberano nas utopias do futuro (ROXO, 1904 apud FERREIRA, 2019, p. 125-126) (grifo nosso).

Portanto, para o psiquiatra, os negros estariam fadados ao fracasso. Sua inferioridade evolutiva, seu cérebro que não se expandia, sua tendência para a degeneração causada pela transição da escravidão à liberdade e seus diversos vícios e taras degenerativas faziam dos negros, na moderna e racista teoria científica, uma “raça” derivada de um tronco superior; portanto, uma “sub-raça” dependente da branca (FERREIRA, 2019, p. 126).

Cunha (1986), citado por Paulo Koguruma, fazendo referência ao sentimento superior do branco na São Paulo da segunda metade do século XIX, descreve a sensação social dos paulistas face ao que consideravam “fardo negro”.

Os negros, com sua história de marginalização posterior à abolição da escravatura – “degradados” demais para serem facilmente incorporados à força de trabalho industrial, resistentes às práticas senhoriais do antigo sistema, confinados aos redutos da extrema pobreza que a cidade define desde seus primeiros momentos de expansão, e vivendo em grande parte do subemprego, do biscate,

quando não da contravenção. Para estes, a psiquiatria reservou as designações ‘inferiores’ da degeneração, categorias próximas da animalidade ou dos estágios mais primitivos da “evolução humana” (2001, p. 116).

E o que dizer dos periódicos ainda em tempos de escravidão?

Fugiu no dia 10 do corrente um moleque de nome Benedicto, idade de 10 para 11 anos, bem preto, cheio de corpo, orelhas grandes, dentes da frente grandes, cara redonda, e muito prosa; levou vestido calça de algodão mesclado cor de vinho e camisa azul riscado. Quem pegar e levar nesta cidade a rua dos Bambus, esquina da rua da Alegria, a seu senhor João Antônio Baptista Rodrigues, será gratificado (CORREIO PAULISTANO, 1863 apud FERREIRA; REINOL, 2021, p. 654).

Vende-se um bonito moleque de oito anos de idade ou troca-se por uma negrinha mais ou menos da mesma idade. Para ver e tratar na rua da Esperança Hotel da União (CORREIO PAULISTANO, 1864 apud FERREIRA; REINOL, 2021, p. 655).

Na rua do imperador, n. 11. Há uma pobre escravinha de 12 anos que é barbaramente espancada, desde que amanhece até que faz noite. Recomendamos o morador da dita casa aos abolicionistas sinceros (CORSARIO, 1881 apud FERREIRA; REINOL, 2021, p. 655).

Aluga-se uma negrinha, sem filho, com leite de dois meses, o primeiro gozando de perfeita saúde. Trata-se à rua Santa Cecília, n. 2B (CORREIO PAULISTANO, 1886, apud FERREIRA; REINOL, 2021, p. 656).

Negrinha. Precisa-se de uma, de 8 a 10 anos para andar com crianças. Informa-se na Rua do Rosário, n. 8, armazém (MONITOR CAMPISTA, 1887 apud FERREIRA; REINOL, 2021, p. 657).

Percebe-se que a intenção era sempre inculcar ao negro a pecha de não civilizado¹⁷. Ele, quando cativo e após, livre das amarras da escravidão,

¹⁷ “Já que os periódicos lembravam a todo instante, que os escravos aumentariam o número de ‘seres indesejados’ após sua libertação, inchando ainda mais o contingente de pobres nas áreas urbanas” (LEO

seria um atraso para o país, pois era lento para aprender e desanimado para o trabalho. O negro era invisível socialmente, tanto dentro quanto fora da escravidão (FERREIRA, 2014) só enxergado quando achegado a atos atentatórios ao bem comum¹⁸. Se não bastasse, para aquela sociedade, o negro era ainda depressivo e suicida¹⁹:

Ontem (26) pela manhã, o caixeiro do Sr. João Manoel de Cerqueira Braga, negociante à rua de Pedro II n. 155, fronteiro ao largo do Pelourinho, notando que a cozinheira se demorava para trazer o café, como era de costume, chamou-a diversas vezes, e não sendo correspondido, subiu ao sótão para acordá-la, julgando que estivesse ainda dormindo, e ao chegar presenciou a cena mais horripilante que se pode imaginar. Na cozinha estava deitada uma criança escrava, de nome Sophia, de 4 anos de idade, mais ou menos, com um lenço amarrado no queixo, parecendo ter sido sufocada, e perto desta, enforcada em um caibro de cozinha, sua mãe, de nome Miquelina, escrava do Sr. João Joaquim de Campos, que havia sido ai alugada pelo Sr. Antonio Joaquim de Campos. Era realmente contristador o quadro, que foi em seguida presenciado por diversas pessoas da vizinhança. Ignora-se o motivo que levou a desnaturada mãe a assassinar a inocente filhinha e a suicidar-se. Somos informados que o marido desta escrava enforcou-se também há pouco tempo²⁰.

Desta forma, era somente para negros e libertos que os jornais atribuíam tantas atitudes desabonadoras da honra social como embriaguês,

PARDO, 2016, p. 01)

¹⁸ No sentido da colocação: “O ‘Correio Paulistano’ publicou em 30 de janeiro de 1886, dois casos de negros em atividades ‘suspeitas’: ‘Na Consolação foi presa a preta Eufrásia Maria Joaquina por vagabundagem’ e ‘Na Estação Santa Efigênia foi recolhido o preto Esteves escravo de Manoel Cunha por desobediente’ (LEO PARDO, 2016, p. 15). No mesmo sentido são as colocações de Perdígão Malheiro no longínquo ano de 1866: “Em todos os países, em que este cancro se tem introduzido, o escravo não é só reputado como inimigo doméstico, mas ainda um inimigo público, prompto sempre a rebellar-se, a levantar-se” (p. 32).

¹⁹ Nesta mesma direção é a notícia publicada no dia 27 de junho de 1871: “Suicida-se com um tiro de pistola um menor, escravo do Sr. Domingos Martins Barbosa” (DIÁRIO DE SÃO PAULO, n. 1718, Anno VI)

²⁰ DIÁRIO DE SÃO PAULO. Ano XII. Quinta feira, 01 de fevereiro de 1877.

desobediência, vagabundagem, macumba, feitiçaria ou crimes contra o patrimônio como furto, roubo, e ainda crimes contra a vida como suicídio, infanticídio, aborto e homicídio. A notícia se fazia de maneira a formar a convicção do leitor (que era uma pequena parcela da população) de que o crime atribuído ao negro possuía peso maior na balança da justiça do que a mesma conduta delituosa praticada pelo branco.

Em suma, ao negro não se permitia participar do banquete da vida, mas suas más condutas sempre eram punidas como se tivessem participado, e sempre com uma pitada de agravamento em seus julgamentos e penas. Exemplo disso foi a lei confeccionada em Quatro de junho de 1835²¹, que arremessava o escravizado considerado criminoso à força após julgamento simples em primeira instância, não permitindo a ele o duplo grau de jurisdição, mas tão somente a benefício do imperador que em um ato altruísta, poderia livrá-lo de tal pena com sua graça. Não é difícil de imaginar que um negro, acusado de assassinato ou insurreição, julgado em um tribunal de uma pequena cidade por brancos leigos²², no calor dos acontecimentos, se visse condenado sem chance do devido contraditório, de uma ampla defesa condizente com a gravidade do ato e com a revisão de uma instância superior. Não temos dados para afirmar nada, mas a hipótese clara é que muitos foram condenados sem o menor balbuciar de suas versões nos atos e autos processuais.

Nesta esteira de raciocínio, Perdígão Malheiro (1866, p. 22-23) entoa a gritante diferenciação existente entre o branco e o negro escravo nos procedimentos judiciais:

1º Ao escravo não é admitido a dar queixa por si: mas por intermédio de seu senhor ou do Promotor Público ou de qualquer do povo (se o senhor o não faz), como pessoa miserável.

2º Não pode dar denúncia contra o senhor.

²¹ Diz o texto da lei: “Art. 1º Serão punidos com a pena de morte os escravos ou escravas, que matarem por qualquer maneira que seja, propinarem veneno, ferirem gravemente ou fizerem outra qualquer grave ofensa physica a seu senhor, a sua mulher, a descendentes ou ascendentes, que em sua companhia morarem, a administrador, feitor e ás suas mulheres, que com eles viverem”.

²² A culpabilidade nos termos da nova lei seria determinada pelo júri local.

3º Não pode ser testemunha jurada, apenas informante

4º Quando réu ou acusado, deve-se-lhe nomear defensor ou curador pelo juiz do processo se o senhor se não presta a isso como seu curador nato.

5º que nos crimes da lei de 10 de junho de 1835, assim como no de insurreição e quaisquer outros em que caiba a pena de morte, não há recurso algum, mesmo o de revista.

6º que em tais casos pode ser extraordinariamente convocada sessão do júri para o julgamento.

Sem dúvida alguma, a balança da justiça se fazia desigual. Para o negro, escravo e depois liberto, não existia saída. A imprensa estigmatizava, classificava e condenava o negro socialmente, fazendo-o inexistir como sujeito de direitos. Por outro lado, suas atitudes eram ecoadas aos quatro ventos e não raras eram as oportunidades a que se verificavam inquéritos policiais embasados em simples páginas de jornal.

Carregando nas tintas, podemos afirmar que, em terras brasileiras, “além do medo da procriação de delinquentes, loucos, ébrios e demais desajustados sociais, o Brasil passou a condenar a mistura das raças, elegendo o mestiço como inimigo público da nação” (FERREIRA, 2015, p. 213). Assim, o negro escravo (e depois liberto) era julgado socialmente e criminalmente por seus atos e atitudes, e condenado também por sua falta de atitude. Mas quando o crime era praticado contra um negro, a imprensa muitas vezes fazia vistas grossas. Existia uma imparidade entre condutas, uma dosimetria entre atitudes, uma diferenciação entre cores, uma permissividade entre sujeitos, de forma que, em alguns casos, alguns crimes e notícias relacionadas a tais crimes jamais deixavam rastros.

Este é o caso (ao que nos parece) do bárbaro crime envolvendo uma criança negra de nove anos de idade. Pedro era seu nome. Não foram encontrados rastros policiais ou processuais do acontecimento e tampouco qualquer notícia sobre o que realmente ocorreu²³. O que gerou base para este trabalho foi somente as recordações de um memorialista e algumas pesquisas de alguns ditosos historiadores. Eles nos levam a crer que, indubitavelmente, Pedro existiu.

²³ Neste mesmo sentido, conferir as informações de Molina (2012) e Guazzelli (*et. al*, 2012).

A CRUZ DE PEDRO

Os poucos registros disponíveis sobre o menino Pedro dão conta de que, em 29 de junho de 1885²⁴, época dos fatos, ele possuía nove anos de idade. Filho dos escravos João e Constância²⁵, libertado por força da Lei 2040/1871²⁶, o menino trabalhava na fazenda Santana²⁷, de propriedade do Coronel²⁸ Domingos Villela de Andrade, mais conhecido como Coronel Mingote, e tinha como principal função servir de candeeiro²⁹ ao cativo Teodoro. (PRATES, 1971; GUAZZELLI et al., 2012). A fazenda possuía uma rotina diária, uma bússola que guiava as atividades dos escravizados:

Por volta das cinco da manhã o sino disciplinar badalava despertando os cativos e autorizando a abertura das portas das senzalas onde dormiam trancados. Reunidos no terreiro, se organizavam em fileiras respondendo à chamada matinal. Após a oração matutina, seguida da distribuição do café, começavam o trabalho dos terreiros, partindo para a lavoura ao clarear o dia. Eram acompanhados de um escravo alçado à função de feitor, em

²⁴ Algumas fontes trazem como data dos acontecimentos o ano de 1889 (como a página da Arquidiocese de Ribeirão Preto - 2016), porém, optou-se pelo ano de 1885 por ser esta a data informada pela maioria dos memorialistas.

²⁵ Esta escrava, segundo Guazzelli, era conhecida também como Tana (et al, 2012, p. 26). Prisco da Cruz Prates informa que o casal “mesmo após a extinção da escravatura, ainda continuou co seus ex-senhores”, morrendo em idade avançada (1971, p.245).

²⁶ Referida Lei foi promulgada em 28 de setembro de 1871 e já em seu artigo 1º assim estabeleceu: “Os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio desde a data desta lei, serão considerados de condição livre”. “Entretanto, deveriam ficar junto dos proprietários de suas mães que teriam por obrigação criá-los até os oito anos de idade. Após esta idade, o senhor poderia escolher entre receber uma indenização no valor de 600 mil réis ou manter o menor trabalhando junto aos outros escravos até a idade de 21 anos”. Provavelmente o Coronel Mingote optou pela segunda possibilidade uma vez que aos nove anos Pedro morava junto a seus pais e trabalhava como candeeiro na Fazenda Santana (MOLINA, 2012, p. 08; GUAZZELLI et al. 2012, p. 34/35).

²⁷ Os pesquisadores Aurélio Guazzelli, Delson Ferreira, Marcos Câmara de Castro e Sandra Rita Molina não conseguiram uma descrição completa da referida fazenda no ano de 1885, porém descobriram que esta fazenda era uma grande produtora de café, pois “em 1911 a fazenda possuía trezentos mil pés de café com uma produção de seiscentas arrobas diárias e uma média anual de trinta mil arrobas de café”. A fazenda também estava bem localizada. “Estava ligada à Estrada de Ferro Mogyana, Estação Santa Tereza, distando apenas meia hora da propriedade, que através dela exportava todos os seus cafés” (2012, p. 24). A fazenda era relativamente grande, possuindo “três colônias, 40 casas de moradas para os trabalhadores, na maioria italianos” (BOTELHO, 1911, p. 90 apud Guazzelli et al. 2012, p. 24).

²⁸ O termo, segundo Rubem Cione diz respeito à “homens mais ou menos esclarecidos ou então pessoas que tinham grandes fazendas e muitos agregados e que podiam influir na direção política de suas cidades” (CIONE, 1987, p. 237).

²⁹ Pessoa que vai à frente de um carro de bois.

geral de “postura exigente e autoritária” em função da confiança que lhe era depositada pelo senhor (BOTELHO, 1911, p.92/93 apud GUAZZELLI et al, 2012, p.26). Pela tarde, quando já escurecia, a longa fila de escravos voltava à propriedade a fim de completar os serviços referentes aos paióis, tulhas e terreiros. Finda esta etapa, eram reunidos para nova chamada e oração, após o que, recebiam o café e gozavam de uma hora de liberdade até às nove da noite, quando a marcação do sino determinava o toque de recolher (GUAZZELLI et al, 2012, p. 26).

Ocorre que o cativo Teodoro, segundo Prisco da Cruz Prates, era pessoa arredia, “de gênio irascível e insubordinado (...) era escravo mais crápula e ordinário” daquela fazenda (1971, p. 245). No dito dia, Teodoro foi compelido a levar determinadas cargas a uma fazenda próxima dali, denominada Fazenda Boa Vista³⁰. Assim, “atrelou os bois ao carro e em companhia do pequeno Pedro, dirigiu-se à propriedade referida, onde teria de passar por uma densa e sombria mata³¹” (PRATES, 1971, p. 245). Porém, depois de cumprida a incumbência, o retorno deu-se pelo mesmo caminho, e eis o momento do assassinato. Pedro teria perdido o “picuá³²” de Teodoro, motivo insignificante, porém suficiente para despertar a ira do cativo, que:

Enfurecido e possesso, avançou sobre o indefeso menor e o estrangulou naquele ermo! Depois do crime o infame Teodoro pegou o macabro fardo do inocente e o dependurou no topo de uma árvore da solitária floresta com uma corda, e chegando à fazenda, alegou cinicamente que o menor havia se enforcado. (PRATES, 1971, p. 245-246).

A mãe de Pedro, quando recebeu a notícia, não acreditou que seu filho tivesse dado fim a sua breve vida. A estória contada por Teodoro, se

³⁰ Referida fazenda era de propriedade de Joaquim da Cunha Diniz Junqueira, conhecido por Quinzinho da Cunha um dos mais influentes fazendeiros da região (MOLINA, 2012, p. 04). Esta fazenda distava cerca de “dezoito quilômetros e possuía uma área de 2.600 alqueires que incluíam cafezais, invernadas e pastos. Seus 800.000 pés de café produziam, entre 1905 e 1911, a média anual de 80.000 a cem mil arrobas” (Guazzelli et al. 2012, p. 26-27).

³¹ Guazzelli et al. (2012) alude que esta referida mata recebia o nome de “mata do Quinzinho”, pois pertencia ao Coronel Joaquim da Cunha Dinis Junqueira, um abastado cafeicultor e político daqueles idos, conhecido comumente como Quinzinho da Cunha.

³² Pequeno saco usado para transportar comida.

bem examinada, não fazia realmente muito sentido se levarmos em conta a fragilidade e a inocência daquela criança em cometer aquela façanha. Enfim, não teria nem forças, nem malícia, nem mesmo um motivo plausível para o cometimento de suicídio. E por tudo isso, a escrava Constância, a todo o momento, desconfiou de Teodoro, pela junção dos fatos e pela falta de escrúpulos do cativo. Em meio a seu interminável pranto, registrou a seguinte premissa:

Que se o seu infortunado filho tivesse sido morto pela justiça divina, ela o perdoaria, porém se ao contrário, a sua morte fosse por assassinio, o malvado do criminoso haveria de ficar com as mãos secas e encarangadas e também por castigo, até o alimento do matador do seu filho seria pelas mãos dos outros (PRATES, 1971, p. 246).

Teodoro ficou estarelecido e amedrontado com as palavras da escrava, e todos foram até “a árvore onde estava o corpo de Pedro e ali fincaram uma cruz, a Cruz do Pedro” (GUAZZELLI et al., 2012, p. 30), e o que se conta é que, “inexplicavelmente as mãos do monstro principiaram a secar e o miserável homem em pouco tempo ficara com as mesmas inertes e incapazes de executar qualquer movimento” (PRATES, 1971, p. 246), o que acabou por levar Teodoro “a mendigar de porta em porta a sua alimentação” (PRATES, 1971, p. 246) e, ainda, o alimentante tinha de colocar a comida na boca do celerado. O local da morte daquele menino inocente tornou-se um lugar santo, pois:

As graças ali, passavam a fazer parte daqueles que buscavam o alívio que a fé indiscutivelmente traz. No lugar da cruz foi erguida uma capela. Avolumou-se de tal modo, que no início do século XX, o dia 29 de junho passava a ser festivo para dois Pedros; - o apóstolo de Cristo e o filho de Constância (ERBETTA, 1989 apud GUAZZELLI et al., 2012, p. 32)³³.

Assim, resta dizer que:

³³ Segundo Guazzelli (et al., 2012, p. 32), citando Rubem Cione: “em nenhuma das fontes compulsadas foi possível determinar o ano inicial da festa, mas já em 1938, da madrugada do dia 28 para 29 de junho, o senhor Antônio Rodrigues Nunes organizava o terço e a procissão do menino candeiro transformado no mártir da Fazenda Boa Vista” (p. 32).

A história de Pedro possuía todos os elementos emergentes de um país em transição. Por ser filho de escravos estava restrito a uma parcela da população miserável e desprovida de direitos. Sendo ingênuo, liberto pela lei de 1871, deveria estar protegido pelo seu senhor e pelo Estado, o que não ocorreu. Após a morte, sua sina deixou de ser a sina do menino negro “liberto”, adquirindo uma identificação mais ampla para colonos imigrantes, ex-escravos e pobres transformados em devotos de sua Cruz. Sim, pois todo o esforço da elite branca política e religiosa no sentido de capturar o culto saneando-o e pasteurizando-o por meio das normas eclesásticas formais, unindo o menino Pedro ao São Pedro, não foi suficiente e a festa de mais de cem anos ainda é chamada de Festa da Cruz do Pedro, e não da Igreja do Pedro (MOLINA, 2012, p. 12).

Inobstante a linha tênue entre credence, lenda e realidade, o fato é que o crime nunca foi julgado. Aliás, não existe nenhuma informação segura de que o crime tenha chegado ao conhecimento de qualquer autoridade policial. Os crimes que ocorriam nas fazendas, dificilmente eram apurados, pois a justiça tinha curto alcance quando destinada aos cativos, “dada à influência dos senhores sobre o Judiciário e sobre os homens livres do povo que, em sua maioria, deles dependiam como rendeiros, parceiros ou agregados” (LOBO, 2008, p. 157).

Finalmente os homens de lei e das batinas, com poder na terra não foram suficientes para cuidar do pequeno que só conseguiu justiça no plano divino e ainda hoje, mais de 100 anos após seu martírio, continua vivo no imaginário dos muitos fiéis que atravessam rezando todos os anos a noite fria do 28 para o 29 de junho e em romaria seguem para homenagear a Cruz do menino candeieiro (MOLINA, 2012, p. 12).

Agostinho Marques Perdigão Malheiro (1866) imortalizou a questão da invisibilidade social e humana do negro perante o imaginário popular do Brasil na segunda metade do século XIX³⁴. Do menino Pedro, somente

³⁴ “O escravo subordinado ao poder (potestas) do senhor, e, além disto, equiparado às coisas por uma ficção da lei enquanto sujeito ao domínio de outrem, constituído assim objeto de propriedade, não tem

restou a torpeza do bárbaro crime e a lembrança de uma breve existência, afinal, para aquela população, ele não existia socialmente (FERREIRA, 2014). Embora liberto, por força de lei, continuou trabalhando com o seu senhor. Como não era mais propriedade, não alcançava interesse financeiro. Não seria conveniente noticiar aquele crime, afinal, o assassino ainda representava alguns contos de réis. Preso e julgado pelo Código Criminal Republicano³⁵ poderia sofrer pena capital³⁶ ou outra compatível, gerando prejuízos ao bolso de seu senhor³⁷.

A imprensa, veículo elevado a quarto poder, aquela a que tudo via e a que tudo julgava³⁸ (mesmo antes do julgamento) também não desejou enxergar Pedro, afinal, ele era pobre, criança, ingênuo e negro. Não poderia figurar em suas páginas. Era insignificante para tanto. Era um ser “infame”³⁹. Como o ato não despertaria nenhuma comoção negativa na sociedade, necessário seria permanecer invisível, acautelado somente nas memórias, acuado na oralidade, invisibilizado pela sua herança e pela sua cor.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. C. Michel Foucault e a ordem do discurso. In: CATANI, A. M.; MARTINEZ, P. (Orgs.). **Sete ensaios sobre o Collège de France**. São Paulo: Cortez, 1999.

personalidade, estado. É, pois, privado de toda a capacidade civil (...). Consequentemente privado de todos os direitos civis e inibido de exercer atos da vida civil (...)” (PERDIGÃO MALHEIRO, 1866, p. 45).

³⁵ O artigo 192 do Código Criminal Imperial assim dispunha: “Matar alguém com qualquer das circunstâncias agravantes mencionadas no Art. 16, números. 2, 7, 10, 11, 12, 13, 14 e 17: Penas: de morte no grau Maximo; galés perpetuas no médio; e de prisão com trabalho por vinte anos no mínimo” (PAULA PESSOA, 1877, p. 526).

³⁶ No sentido do parágrafo: “Em relação à lei penal, o escravo, sujeito do delito ou agente dele, não é coisa, é pessoa na aceção lata do termo, é um ente humano, um homem enfim, igual pela natureza aos outros homens livres seus semelhantes” (PERDIGÃO MALHEIRO, 1866, p. 28).

³⁷ Nesse sentido: A lei podia ser manipulada para favorecer os interesses dos senhores de escravos, que se utilizavam de uma intrincada rede de influências a fim de intervir nos resultados dos julgamentos de seus cativos criminosos, no número de açoites que estes receberiam como punições pelos delitos cometidos etc.” (GUIMARÃES, 2006, p. 36).

³⁸ Afinal, era a imprensa que possuía o domínio do discurso. “Embora e nossa sociedade a vontade de verdade não seja vista como algo constrangedor, Foucault afirma que também aí podemos perceber um sistema de exclusão, baseado em todo um suporte institucional que aplica, que valoriza e que distribui o discurso verdadeiro no interior da sociedade. E essa vontade de verdade ainda exerce um poder de coerção em relação aos demais discursos. A literatura, as práticas econômicas, a lei etc. passam a buscar apoio e legitimidade no discurso verdadeiro, como se apenas este pudesse fundamentar e justificar qualquer prática em nossa sociedade” (ALVAREZ, 1999, p. 76).

³⁹ No sentido Foucaultiano da palavra, ou seja, aquele que não tem nenhuma fama por sua condição.

ARQUIDIOCESE DE RIBEIRÃO PRETO. **Cruz de Pedro completa 125 anos de história.** Disponível em: http://arquidioceserp.org.br/?pag=noticias_ver&codigo=522, Acesso em: 13 set. 2016.

AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CARNEIRO, M. L. T. **O racismo na História do Brasil: Mito e realidade.** São Paulo: Ática, 1995.

CIONE, R. **História de Ribeirão Preto** (Volume I). Ribeirão Preto: IMAG, 1987.

FERREIRA, E. B. **Crianças Infames: fragmentos de vidas no Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto.** 2014. 182. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, E. B. **Crianças negras e Codidiano Jurídico na Ribeirão Preto do Final dos Oitocentos.** 2019. 219 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FERREIRA, E. B. Pequenos Indesejáveis: crianças pobres e delinquentes em páginas de um periódico na Ribeirão Preto do início do século XX (1910-1918). In: LOPES, M. M.; FERREIRA, E. B. (org.). **Pesquisas em educação: concepção, prática e valores.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

FERREIRA, E. B.; REINOL, D. A. Criança, raça e imaginário social nos noticiários da segunda metade do dezenove. In: AUGUSTO, D. L. L.; FREITAS, P. G. **Memória em diálogo: variantes da história, política e cultura do Brasil.** Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

GUAZZELLI, A. M. C.; FERREIRA, D.; CASTRO, M. C.; MOLINA, S. R. **O menino que virou festa. A Cruz do Pedro em Ribeirão Preto.** Ribeirão Preto: Fundação Instituto do Livro, 2012.

GUIMARÃES, E. S. **Violência entre parceiros de cativo:** Juiz de Fora, segunda metade do século XIX. São Paulo: Fapeb/Annablume, 2006.

KOGURUMA, P. **Conflitos do imaginário: a reelaboração das práticas e crenças afro-brasileiras na metrópole do café (1890-1920).** São Paulo: Annablume, 2001.

LACERDA, J. B. **Congresso Universal das raças.** Rio de Janeiro: s. n. 1912.

LEO PARDO, A. Páginas Amarelas e Negras: O Escravo e o Pobre Nos Classificados de Jornais dos Fins do Império e do Nascer Republicano (1870 ? 1930). **História e-história**, v. 2014, p. 01-17, 2014.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOLINA, S. R. **A Cruz do Pedro: memórias sobre o menino que virou festa.** Anais do XXI Encontro Estadual de História –ANPUH-SP - Campinas, setembro, 2012.

MOURA, C. **Dicionário da escravidão negra no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

- NINA RODRIGUES, R. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Waissman Koogan Ltda, 1894.
- PAULA PESSOA, V. A. **Código Criminal do Império do Brasil Annotado**. Rio de Janeiro: Livraria Popular, 1877.
- PERDIGÃO MALHEIRO, A. M. **A escravidão no Brasil**. Ensaio Jurídico-social (parte I – Direito sobre os escravos e libertos). Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1866.
- PETERS, J. L. **Schlichtborst e Ribeyrolles**: Visões opostas sobre a escravidão no Brasil do século XIX. Revista Eletrônica Cadernos de História, vol. V, ano 3, n.º 1. abril de 2008.
- PINTO, A. F. M. **Para não esquecer de lembrar**: a imprensa negra do século XIX (1833-1899). Em tempo de história, PPG-HIS/UnB, n.9, Brasília, 2005.
- PRATES, P. C. **Ribeirão Preto de Outora**. Ribeirão Preto: Gráfica Bandeirante, 1971.
- SANTOS, P. L. de L. **A escravidão no Brasil**. Pernambuco: Typographia do Commercio, 1871.
- SCHLICHTHORST, C. **O Rio de Janeiro como é, 1824-1826**: uma vez e nunca mais. Tradução de Emmy Dodt e Gustavo Barroso. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 2000.

CULTURA INDÍGENA E UMA FORMA OUTRA DE SER CRIANÇA

INDIGENOUS CULTURE AND ANOTHER WAY OF BEING A CHILD

Lucas Gabriel Ferreira Alves
Emerson Benedito Ferreira

Os antropólogos nos ensinam que o mundo tem definições diversas em diversos lugares. Não é só que os povos tenham costumes diferentes: não é só que os povos acreditem em deuses diferentes e esperem diferentes destinos após a morte. É, antes, que os mundos de povos diferentes têm formas diferentes. Os próprios pressupostos metafísicos variam: o espaço não se conforma com a geometria euclidiana, o tempo não constitui um fluxo contínuo de sentido único, as causas não se conformam com a causa lógica aristotélica, o homem não se diferencia do não-homem nem a vida da morte, como no nosso mundo (GOLDSCHMIDT apud CASTANÉDA, 1968, p. 09).

PRIMEIRAS PALAVRAS

Don Raphael Bluteau traria na primeira metade do século XVIII os conceitos predecessores de infância e de criança da seguinte maneira.

Idade dos meninos enquanto não falam ou até que tenham uso de razão. Conforme a opinião dos que querem que infância também signifique a idade que se entende até ao princípio da adolescência, a saber, até aos quatorze anos. O princípio da idade (1713, p. 121)

Criança de abelhas. Abelha que começa a ter asas. Menino (1712, p. 61).

Caminhando pelos anos, chegando a meados do século XIX, teríamos em Eduardo de Faria alguma intercorrência dos conceitos anteriores:

Criança: é o macho ou fêmea de qualquer espécie de animal enquanto se ainda criando. Por isso se diz também do animalzinho ainda no ventre da mãe. Hoje quase que aplicamos este vocábulo ao macho ou fêmea da espécie humana, mas o seu uso em sentido mais extenso é fundado na derivação e na autoridade (1851, p. 1.374).

Infância. S. f. (Lat. *infantia*, de *infans*, menino, criança, in pref. *Negat.* e *fans*, *tis*, que fala) idade da meninice, estado da criança que ainda não fala ou só fala imperfeitamente; (fig.) princípio, começo, estado pouco adiantado (...). Infância é a primeira idade da vida, que exprime a ideia das necessidades, da debilidade, e do cuidado de que o homem necessita em os seus primeiros anos debaixo do teto paterno. A infância refere-se sempre a parte física e nunca a intelectual. Pelo contrário, meninice refere-se sempre a parte intelectual, e nunca a física. Desde os tempos mais remotos se sinalou a infância um termo fixo que ordinariamente não passava dos sete anos. A meninice é mais extensa, e pode compreender toda a parte da vida do homem em que não estão desenvolvidas suas faculdades intelectuais, por isso a grande velhice se chama segunda meninice. (...) (FARIA, 1852, p. 854).

E já no final do mesmo século, teríamos:

Criança: (Kri-an-ssa), s. f. Indivíduo da espécie humana que está no período da infância. Criança de peito, a que ainda mama. (Fig.) Ser criança, entreter-se com coisas pueris (...). Cria: A criança da vaca. (...). F. Criar + anca (AULETE, 1881 p. 422).

Criança: a menina, ou o menino no período da infância. O que ainda mama. Criança de peito. O que tem pouca idade. O filho ou filha novo de qualquer animal. A criança

das abelhas; a abelha nova que começa a ter asas; (...) é novo, pequenino (...) SILVA, 1890, p. 567).

Para esse debate, vamos incluir André Ricardo Pereira:

Antes, a criança era um adulto pequeno e, como tal, preparada para os ditames da vida adulta: trabalho e normas vigentes. Ao se construir a ideia de que a criança é diferente do adulto, criou-se a noção de que sua saúde e educação deveriam ser tratadas de maneira específica (...). Essas considerações foram de alguma maneira importadas pela sociedade escravista brasileira do século XIX, principalmente no que se refere ao discurso médico. A criança era aquele ser protegido, cujos cuidados deveriam se estender desde aleitamento materno até o uso de roupas adequadas e a convivência em lugares devidamente arejados. (...) A criança dessa época, portanto, era o fruto de famílias brancas legalmente estabelecidas (1994, p. 94-95).

Os estudos de Pereira seguem a trilha do Pesquisador Francês Philippe Ariès que publicaria na década de 60 do século XX a obra intitulada *História Social da Criança e da Família*. Nela, Ariès captura o emergir de uma nova ideia de criança no ocidente. Esta mentalidade de cuidar, de moralizar e de controlar denominaria o autor de “sentimentos da infância”.

Mas se observarmos bem os parágrafos anteriores, notaremos que o emergir dessa criança é capturado também pelos dicionários de Aulete e de Silva. Referendando Ariès um século antes, ambos sinalizariam que a criança seria o menino ou menina “que está no período da infância”. Com efeito, cria-se então para a criança um tempo social.

No Brasil, os cuidados para com essa criança se avolumariam na terceira década do século XIX com o surgimento das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Nelas, as futuras produções científicas passariam a se preocupar com o “ser criança” e com o “tempo social infância”. Seriam criados para a criança literatura, brinquedos, roupas, etiquetas e locais físicos adequados para que se educassem (FERREIRA; REINOL, 2020).

Assim, para prosseguirmos, é necessário demarcar aqui o moderno e possível conceito ocidental de criança e de infância:

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade (FREITAS; KUHLMANN JR, 2002, p. 09).

Então, depreende-se que a criança é titular de um tempo social denominado infância e a história desta infância seria a relação feita pela sociedade e pelos adultos com as crianças. E de outro ponto de vista, a história da criança seria sua relação com outras crianças, com os adultos e com a sociedade.

Mas como seria essa relação se tomarmos como referência comunidades indígenas? Como seria esse tempo social dos pequenos e como eles se organizariam em sua sociedade nesta primeira fase da vida?

Este será o objetivo desta investigação. Buscar compreender concepções de criança e instantes de seu crescimento sob a ótica de quatro comunidades indígenas. Para tanto, se sustentará nas pesquisas de Clarice Cohn, Daniel Mundukuru, Ailton Krenak, Loretta Emiri, Maria Edna Brito, dentre outros. Como contribuição, espera-se colaborar com os estudos sobre a infância e sobre a história e cultura indígena avalizada na lei 11.645/08.

XIKRIN¹

Em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pen-

¹ Os *Xicrins*, considerados um subgrupo dos *Caiapós* [*Caiapós-Xicrins*], habitam entre os rios brasileiros do *Xingu* e Tocantins no estado do Pará.

sado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais (COHN, 2005, p. 22).

Clarice Cohn também busca coletar estas diferenças. Antropóloga, realizou uma pesquisa de campo junto ao povo *Xikrin*, etnia indígena do Pará de língua jê, autodenominada *Mebengokré*. Destaca Cohn que o tratamento com crianças naquela sociedade tem início já na sua gestação. Segundo a investigadora, os *Xikrin* acreditam que o corpo de uma nova vida é concebido pela gestação conforme as relações sexuais vão ocorrendo. Assim a criança pode possuir mais de uma figura paterna, e com a formação do corpo durante a gestação existe o nascimento de laços entre o bebê e seus genitores, que vai existir até sua morte. Durante a formação do bebê, quando seu corpo ainda é mole, os genitores devem ter cuidado com seus próprios corpos, pois caso isso não ocorra o desenvolvimento do bebê será afetado (COHN, 2005, p. 22-23).

Na análise, Cohn constatou também que naquela sociedade a criança *Xikrin* não possui responsabilidades até certa idade. Deste modo, os adultos não esperam que elas saibam se comportar, e isso já basta para que eles não culpem as crianças de algo que elas nem aprenderam ainda. O momento de aprendizado da criança é indicado por ela mesma, e para tanto, é preciso a iniciativa da própria criança. Essa iniciativa significa um pedido, um pedido para que alguém, que já saiba, possa ensinar: “começar a ‘sentar ao lado [de quem sabe] para ouvir’” como foi narrado de um *Xikrin* para a autora (2000, p. 201-203).

Com efeito, constata-se daquela cultura que os conhecimentos são adquiridos pela iniciativa de querer perguntar e ouvir, porém existem alguns conhecimentos que são reservados para determinadas idades. Então, a pergunta não é quando se deve adquirir algum conhecimento, mas sim, a partir de quando algo pode ser explicado. Podemos usar como exemplo a confecção do cocar (*krokoti*); somente os velhos podem fazê-lo, pois somente eles sabem, mas se caso um jovem realizar essa confecção ele “ficaria com os cabelos brancos”, envelheceria. Então alguns aprendizados são reservados para diferentes idades e se isso não ocorre existe o risco de

pularem partes do ciclo da vida e da progressão do conhecimento (COHN, 2000, p. 202-203).

Na aldeia, os meninos possuem maior liberdade de mobilidade em relação às meninas. Eles se reúnem para realizar caçadas de pequenos animais com armas de brinquedo, ou vão para a roça derrubar ninhos de marimbondo². Quando recolhem frutas e voltam para a aldeia, acabam dando para as suas irmãs, como fazem os adultos. Já as meninas ficam próximas de suas casas para cuidar das crianças pequenas, mas isso não as impede de brincarem com argila, com bonecas de abóbora e com bonecas de cachos de banana, quando também acabam pintando as bonecas ou pintando umas às outras (COHN, 2000, p. 204-205). Porém, essas práticas não devem ser vistas como uma “miniatura, ou mera imitação, do mundo adulto”, pois:

[...] em diversos momentos o que elas fazem pode parecer uma imitação do mundo adulto [...]. No entanto o que as crianças estão fazendo não é mera imitação do mundo adulto, mas uma constituição ativa de relações sociais que as acompanharão por toda a vida (COHN, 2000, p. 211).

As crianças não herdaram uma posição no sistema de relações sociais, mas atuam na criação destas ações. Cada criança cria a sua rede de relações e as cultiva (COHN, 2005, p. 30).

Resta saber agora até quando uma criança Xikrin permanece criança. Segundo a autora, a criança só vai deixar de ser criança quando ela possuir uma criança sua, ou seja, quando ela for mãe ou pai: “poderíamos, portanto, concluir que um ou uma Xikrin será criança até o momento em que passar a ter uma criança que é sua” (COHN, 2005, p. 25).

Mas, - segue a autora -, existem marcações durante toda vida; marcações estas da fase da vida que a pessoa está, do gênero, da situação cotidiana ou do ritual, do nascimento de filhos ou netos, da saúde da pessoa, se está doente ou não, se está de luto ou não ou se está em guerra ou em paz e

² Gabriela Romeu (2013) relata algo parecido com uma criança da comunidade *Asurini*, vizinhos dos Xikrin. Entrevistando um menino de nome Arauari de 11 anos, ele conta que: “desde pequeno acompanha o pai e o irmão em caçadas na floresta. Saber andar na mata, capturar a caça e trazer o animal para casa faz parte de seu aprendizado” (p. 1-3).

tudo isso é marcado em seus corpos em forma de pinturas. Então, quando a criança conquista sua primeira autonomia, ou quando começa a falar ou andar, tudo é marcado (COHN, 2005, p. 25).

Em relação à cultura, os Xikrin acreditam que a criança a produz e a absorve. Então, a pergunta deixa de ser quando e como a cultura será transmitida, mas como a criança entende o mundo que a rodeia como ela fórmula esse mundo: “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33).

MUNDURUKU³

Aprendi com meu povo o verdadeiro significado da palavra educação quando via o pai ou a mãe do menino ou da menina conduzindo-os passo a passo no aprendizado cultural.

Pescar, caçar, fazer arcos e flechas, limpar o peixe, cozê-lo, buscar água, subir na árvore... (MUNDURUKU, 1999, p. 71).

Na sociedade indígena, a criança é ‘propriedade’ de todos, de modo que muita gente ajuda a tomar conta dela (MUNDURUKU, 1999, p. 75).

Diz Daniel Munduruku⁴ que seu povo acredita na educação como uma forma de ‘tirar de dentro para fora’, de fazer brotar os sonhos. Em suas palavras: “nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos” (MUNDURUKU, 1999, p. 71). Nesta comunidade, a forma de educação é o exemplo. O adulto vivendo sua vida normalmente mostra à

³ “*Munduruku* — significa formigas gigantes ou compridas por ser conhecido como um povo guerreiro e poderoso”. Se encontram nos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso, totalizam aproximadamente 12 mil pessoas (MUNDURUKU, p. 12). Os mundurucus são um grupo indígena brasileiro que habita as áreas indígenas Cayabi, Munduruku, Munduruku II, Praia do Índio, Praia do Mangue e Sai-Cinza, no sudoeste do estado do Pará.

⁴ Daniel Munduruku é originário da nação Munduruku. É formado em filosofia pela Universidade Salesiana de Lorena, possui licenciatura em história e psicologia; mestrando incompleto em antropologia social (USP) (MUNDURUKU, 2006, p. 44), mestrado e doutorado em educação na USP e pós-doutorado em linguística na UFSCar.

criança quais são os valores essenciais. É na vivência séria dos adultos que as crianças observam esses valores: “aprendemos valores essenciais porque vemos os adultos levarem a sério sua vida” (MUNDURUKU, 1999, p. 72).

Seguindo nas reflexões do autor, pode-se dizer que a educação de uma criança começa já no berço. Citando outras comunidades indígenas, Daniel Munduruku relata que tudo começa pela relação sexual entre os pais, pois os *Tupinambás*, desde o século XVI acreditavam que a germinação da criança ocorria principalmente pelo sêmen masculino e era preciso várias relações sexuais para ocorrer essa geração. A responsabilidade da mulher era obedecer a vários preceitos sociais para não prejudicar a criança em sua gestação, já que ela é a depositária da vida desta criança (MUNDURUKU, 1999, p. 72).

Nesta chave, dentro das diversas culturas, o parto ocorre de inúmeras formas. Entre os *Tenetebara* o parto ocorre dentro da casa, entre os *Tapirapé* o parto ocorre na rede, nas comunidades *Guarani* o parto ocorre no mato e entre os *Sirionó* do Paraguai, o parto ocorre na casa e é assistido por mulheres e crianças. Em algumas comunidades existe um tempo menor de descanso para as mulheres, pois o maior trabalho é considerado do homem. O pai precisa se resguardar com o intuito de garantir ao máximo a segurança de seu filho contra os espíritos que podem enviar doenças para a criança. Além disso, existem restrições alimentares e sexuais que tanto a mãe, quanto o pai precisam seguir (MUNDURUKU, 1999, p. 73).

Seguindo no raciocínio do autor, pode-se dizer que a responsabilidade do pai é muito grande sobre a saúde do filho. O pai precisa providenciar “para que ela [a criança] cresça forte e bonita, capaz de ser útil à sua sociedade”. Para isso, o pai da criança a presenteia com as unhas de uma onça, para que ela seja uma grande caçadora. Além disso, em se tratando da comunidade *Kaapor*, os pais fazem colares feitos de ossos de mutum, que tornam os meninos grandes caçadores. Ossos de jiboia também são utilizados e proporcionam força física para esses meninos, e esses mesmos ossos para as meninas proporcionarão partos fáceis no futuro (MUNDURUKU, 1999, p. 74).

Ainda segundo o autor, em algumas sociedades como a dos *Xavante* e dos *Kura-bakairi* do Mato Grosso, o ritual de maturidade é feito pela reclusão total. Meninos e meninas ficam isolados e aprendem o que está acontecendo com seus corpos e o que é necessário aprender para se comportarem e serem aceitos como homens e mulheres maduros pela sua sociedade: simbolicamente é como se estivessem “maturando dentro de um ovo, sendo chocados para, em seguida, saírem outros, com uma nova pele, uma nova casca, para um novo mundo” (MUNDURUKU, 1999, p. 77-78).

Agora, tratando especificamente da comunidade Munduruku, Daniel ensina que as crianças possuem um grande respeito para com os adultos, e em contrapartida, os adultos sempre conversam de igual para igual com elas:

Assim a gente aprendia. Não precisava ninguém chamar a nossa atenção ou implorar que a gente ficasse quieto para poder falar. Não. Todos nós tínhamos que fazer um respeito silêncio quando algum adulto, especialmente se fosse já avô ou avó, falava. Eles falavam e a gente ouvia.

E o mais interessante é que eles sempre diziam a mesma coisa: é preciso estar atentos aos sinais da natureza. Ela nos revela quem somos e qual o melhor caminho a seguir.

— Mas como “ouvir” esses sinais, meu avô? — perguntávamos sem receio.

— Vocês têm que brincar, meus netos. Vocês têm que brincar — respondia o velho sorrindo. (MUNDURUKU, 2006, p. 15)

Com base no relato, pode-se dizer que o aprendizado acontece por meio da observação, da oralidade e da contação de histórias. Mas isso não impede de forma alguma que as crianças indígenas sejam crianças, que brinquem, e brinquem muito, pois essa é uma forma de aprendizado também. Os adultos sempre reforçam esta conduta nas tratativas com as crianças:

Os adultos dizem que isso faz parte de nosso aprendizado, mas que não devemos esquecer que somos crianças e que

é preciso aproveitar esse momento de nossa vida. Eles costumam dizer que não somos adultos em miniatura e sim crianças completas! Crianças têm de ser crianças e não devem fazer os esforços que são dos adultos! (MUNDURUKU, 2006, p. 16).

É interessante notar a diversidade de concepções de tempo infantil e de formas outras de se ser criança nas reflexões de Daniel Munduruku. Tomando por base outras ponderações do mesmo autor (2021) onde aleatoriamente faz uso das estações do ano para didatizar o seu raciocínio, destaca-se que se considerarmos que cada estação do ano é uma fase da vida, chegaríamos a conclusão de que a criança seria inverno, o jovem/adolescente a primavera, o jovem adulto o verão e a velhice o outono. Com todas as fases estabelecidas não poderíamos “exigir que o inverno seja outra coisa a não ser inverno. Não se pode querer que o inverno sentisse saudade de ter sido outono, ou que sinta uma vontade danada de ser primavera, o inverno jamais será primavera, ele sempre será inverno”.

Nesta mesma chave de análise, Daniel fala sobre a importância dos pais, pois serão eles que educarão as crianças: “dizemos nós, por lá, que cabe aos pais educar o corpo da criança, cabe aos pais ensinar caçar, pescar, subir na árvore, nadar no rio, atirar com arco e flecha, cabe aos pais ensinar plantar, colher, conhecer o entorno”. E quando esses pais passarem para sua última estação, -a velhice -, eles terão a responsabilidade de “educar o espírito das crianças”. Essa educação ocorre através da contação de histórias (MUNDURUKU, 2021).

Em sequência, ainda segundo o seu conjunto de considerações, o autor acentua que a criança é vista como um ser completo, por isso não se faz a famosa pergunta Ocidental, “o que você vai ser quando crescer”? Não é preciso, na sociedade Munduruku, que a criança pense e busque o sucesso dentro do sistema, a criança, para os Munduruku, “precisa ser criança”, simplesmente isso (MUNDURUKU, 2021).

Já em sua obra “Catando Piolho e Contando Histórias”, Daniel Munduruku relata que, quando criança, em um de seus dias, ao chegar cansado

do dia agitado na aldeia, sua mãe sempre lhe pedia para ir ao “igarapé tomar um banho (...). Dizia isso sem nenhuma obrigação”. Esse pedido era feito com o intuito de prepará-lo para a noite, pois a noite “é como um véu que cobre a gente de beleza e felicidade”. Com isso, ele e seus amigos corriam para o igarapé tomar seu banho e brincar mais um pouco. Após o banho, voltavam para casa onde o alimento já estaria pronto, preparado por sua mãe. Então, Daniel e seus irmãos se sentavam ao redor da fogueira para se alimentarem e contar aos adultos como teria sido o dia. Os adultos ouviam o que as crianças tinham para falar, respeitavam suas falas: esse “era um exercício de participação na vida de nossa comunidade familiar” (MUNDURUKU, 2006).

Continua o autor relatando que na aldeia todos acordavam muito cedo para aproveitar bem o dia e para realizar as tarefas cotidianas, como ir para roça, coletar raízes e frutas, caçar, pescar, preparar farinha e muito mais. Essas atividades, em sua maioria, eram realizadas pelos adultos, mas as crianças sempre estavam aprendendo através da observação.

Em sequência do relato das peculiaridades de sua vida, relembra o autor uma conversa sobre outro assunto entre ele e sua mãe. Seria sobre o término dos afazeres da aldeia quando todos voltavam para casa. Segundo Daniel, era momento gratificante, principalmente para as crianças, pois era nesta ocasião que elas se dirigiram ao igarapé para brincar, subiriam nas árvores ou atirariam flechas para o ar ou nas bananeiras. Quando as crianças cansavam, voltavam para suas casas. Quando chegavam, suas mães normalmente estavam sentadas na frente da casa realizando alguma atividade. Porém, a presença de seus filhos bastava para que elas esquecessem tudo, dando-lhes atenção. Empunhavam seus filhos no colo e acariciavam suas cabeças atrás de piolhos. As crianças amavam esse carinho.

Em uma das tardes, ainda segundo Daniel, sua mãe o colocou no colo e começou a perguntar coisas que nunca tinha perguntado antes:

- Você sabe que um dia irá crescer, não é? – perguntou-me repentinamente.

Claro que estranhei a pergunta. Fez-me até despertar de um quase sono que tomava conta de mim.

- Eu sei que não vou ficar para sempre deste tamanho.

- A gente não cresce apenas no tamanho, meu filho. Quem cresce só no tamanho, não cresce nunca de verdade.

- O que mamãe está querendo me dizer?

- Que um dia você terá que partir.

- Partir para onde?

- Não importa, menino. Não importa para onde partimos. Às vezes saímos de um lugar sem dele sair. Outras vezes permanecemos num lugar, mas nunca estamos nele de verdade.

- A senhora está me deixando confuso, mãe.

- Eu sei. Mas o que quero dizer é que em breve você terá que buscar seus próprios caminhos, terá que construir uma vida só pra você.

- Isso acontece com todo mundo, mãe?

- Para nosso povo é muito importante que a gente cresça e vá buscar sua própria trilha na floresta.

- Eu vou precisar fazer isso?

- Só se você quiser ser um grande guerreiro para seu povo (disse a mãe sorrindo).

Em outra ocasião, em nova sessão de catação de piolhos, sua mãe apertou bem forte sua cabeça. Então, ele reclamou da dor. Sua mãe chegou bem perto de seu ouvido e disse que não gostou de sua atitude por ele ter discutido com seu amigo. Daniel então perguntou como ela sabia disso, pois não havia presenciado tal ato. Ela respondeu: “quem disse que eu não estava, *curumim*”⁵? E continuou: “em nossa aldeia, todos estamos ligados

⁵ *Curumim*, menino de sete a quinze anos. “J. Verissimo cit. diz que a forma mais correta seria *kynymi* ou *cunumi*, no abageenga ou guarani primitivo”. *Curumim-mirim*, menino de até sete anos (Revista Trimensal do Instituto do Ceará, 4^o Trimestre de 1887).

aos acontecimentos. Não pense você que quando está só esteja realmente só. Não esqueça que somos uma família. Todos tomam conta de todos por aqui” (MUNDURUKU, 2006, p. 21). Ao proferir tais palavras, ela reforçou que ele não deveria ter provocado uma discussão desnecessária com seu amigo *Korú*. E então, eis a explicação:

Estávamos, Korú e eu, brincando sob a grande mangueira que existe na parte de baixo da aldeia. Estávamos sós. Subimos no primeiro galho e ficamos ali chupando manga com farinha. Tudo estava bem tranquilo. De repente, no entanto, Korú começou a agir estranhamente. Falava coisas que eu não conseguia entender. Fiquei com medo e pedi que ele descesse da árvore. Como ele não me obedecia, eu o forcei a descer bem depressa e ele caiu lá de cima sobre um montão de folhas. Chegando ao chão, perguntei se tudo estava bem e ele disse que sim. Felizmente, ele tinha voltado a si. Depois disso, voltamos correndo para a aldeia sem entender direito o que havia acontecido (MUNDURUKU, 2006, p. 21-22).

Após a narrativa, sua mãe lhe pediria desculpas “por ter interpretado mal o que tinha visto”. Em seu real entendimento, o ocorrido teria se dado pelas frutas ingeridas por eles.

KRENAK⁶

Nós, que persistimos em uma experiência coletiva, não educamos crianças para que elas sejam campeãs em alguma coisa, mas para serem companheiras umas das outras. Não almejamos, por exemplo, que virem chefes. A gente não treina chefes. A base da educação é feita em fricção com o cotidiano. A eventual liderança de uma criança será resultado da experiência diária de colaboração com os outros, não de concorrência (KRENAK, 2022).

⁶ Krenak — Cabeças da terra: “Nak é terra; até hoje no dialeto borum (índio na língua dos Krenak). Kren é cabeça” (COELHO, 2015, p. 203). Os crenaques ou krenak, antigamente conhecidos como botocudos, aimorés ou borun, e autodenominados gren ou kren, são um grupo indígena brasileiro.

Para este povo, segundo Ailton Krenak,⁷ ler ou escrever não passa daquilo que realmente é; mera técnica. Nessa apreciação, técnicas podem ser assimiladas pelas pessoas, assim como se aprende a operar algum maquinário ou a dirigir. Para os *Krenak*, ler e escrever guarda a mesma importância que “andar, nadar, subir em árvores, correr, caçar, fazer um balaio, um arco, uma flecha ou uma canoa” (apud FREIRE; BUCCI, p. 86).

Ailton Krenak crítica, inclusive, o costume ocidental de se exaltar a leitura e a escrita, pois, para ele, quando isso acontece, acaba gerando consequências como a exclusão de pessoas que não possuem vínculo com essas duas técnicas, embora possuam outras tantas (apud FREIRE; BUCCI, 2015, p. 86).

Diz o autor que, na sua tradição, as crianças bebem o conhecimento de seu povo. Elas adquirem esse conhecimento através das “práticas de convivência, nos cantos, nas narrativas”. Os cantos narram a criação do mundo e a sua função. Assim, as crianças sempre estão cantando e crescendo, adquirindo conhecimento, sendo educadas (KRENAK apud FREIRE; BUCCI, p. 87).

Ainda sob as reflexões dos costumes *Krenak*, infere-se que, após um tempo, quando a criança está com seis ou oito anos de idade, ela é separada e se inicia outro processo de formação, uma metodologia onde os velhos e os guerreiros irão iniciar essa criança na tradição. Com efeito, é a partir dessa idade que ocorrerão as cerimônias e os ritos onde tais práticas incluirão manifestações externas e internas. Como manifestações externas, teremos atos de furar a orelha ou de furar os lábios para colocar o botoque. Dependendo da comunidade pratica-se pintura corporal e seu paramento que identificará sua idade, seu clã ou seu grupo. Já as manifestações internas consistem em compartilhar o conhecimento, os compromissos e o sonho do seu povo. As festas se tornam momentos de renovação do compromisso

⁷ Ailton Alves Lacerda Krenak, mais conhecido como Ailton Krenak (1953), é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da etnia indígena crenaque. Ailton é também professor Honoris Causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e é considerado uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro, possuindo reconhecimento internacional.

de estar junto, de celebrar a vida e de conquistar as próprias aventuras (KRENAK apud FREIRE; BUCCI, 2015, p. 87),

É por conta dessas experiências coletivas que não se criam párias nessa comunidade. Não existirão adultos ou crianças à margem da sociedade dentro deste povo indígena, pois é com a coletividade que todos se beneficiam e é com ela que tudo se equilibra: “no Ocidente, se o menino nasce, cresce e não é colocado numa escola, ele vai ser um pária. Na nossa tradição, não existe o pária, porque cada pessoa é beneficiária da experiência coletiva” (KRENAK apud FREIRE; BUCCI, 2015, p. 97).

Na cultura *Krenak* não existem menores abandonados, ou seja, crianças que não possuem família, que não possuem uma *maloca*⁸. Condições precárias de vida, circunstâncias tidas como normais no mundo ocidental deixaram Ailton Krenak espantado e preocupado quando se aproximou desta outra sociedade:

O menor abandonado foi uma das figuras mais fantásticas que eu conheci na tradição ocidental. Se uma criança não tem pai nem mãe, ela tem a sociedade. Se a sociedade não tem pai nem mãe, aí há o caos. Outra coisa que me deixou muito preocupado: quando comecei a ver o tanto de pessoas que não têm acesso às coisas mínimas dessa sociedade aparentemente tão vigorosa. Ela é muito exibicionista: seus prédios monstruosos podem competir com as montanhas; as grandes avenidas querem ser mais largas que os rios; um amontoado de casas pretende competir com as florestas e oculta uma hipocrisia muito grande. Ela tenta esconder milhares de pessoas que ficam encostadas nos prédios, nas calçadas, sem comida, sem alento, sem sonho, sem alegria, tangidas pelo medo, escorraçadas. Isso me tocou profundamente. Como uma sociedade cruel assim pode pretender o bem, o bem-estar, o estar bem? Ela está fazendo como um

⁸ Uma casa comunitária. Possui uma forma cônica, possui quarenta metros de diâmetro e catorze metros de altura. Possui uma estrutura de madeira roliça amarrada, normalmente, com cipó-títica ou *ambécóra*. Sua cobertura é feita com folhas de *ubim* fixadas a sarrafos de *paxiubinha*. As paredes internas, em alguns casos, são reforçadas com madeira de açaí. No interior não existe paredes divisórias (EMIRI, 1994, p. 24).

louco que joga bombas para cima, pensando que vão flutuar, sem perceber que irão explodir na sua cabeça. Esses milhões de crianças, de miseráveis, de excluídos da sociedade, vão se constituir em exércitos poderosos, que devorarão os privilégios das pessoas (SRZD, 2022).

Para Ailton Krenak, essa diferença brutal na condição de vida das pessoas é bastante impactante. Para ele, a ideia de indivíduo é conceito originário do ocidente. Tal perspectiva é máquina de destruição para as comunidades indígenas que sempre pensam o coletivo. Uma criança não nasce sozinha, uma mulher não passa pela maternidade sozinha, pois fazem parte de um povo, de uma família, todos se cuidam:

Uma criança não nasce sozinha, ela é sonhada. Uma mulher não desenvolve o tempo da sua maternidade como um indivíduo; ela faz isso como integrante de um grupo de idades, de um clã, de uma complexa rede de relações onde todo mundo sabe e cuida do seu estado (KRENAK, 2023, s.p.).

Os Krenak, - continua o autor -, não educam suas crianças. Eles as orientam. Ali não existem vencedores, pois o jogo exclui. A partilha é orientação corriqueira e o coletivo é objetivo final:

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprender a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra (KRENAK, 2022).

YANOMAMI⁹

A criança é livre. Brinca e usa todos os objetos como os mais velhos. Ela mesma controla sua capacidade de carregar um balaio grande ou pequeno, de tecer ou caçar, conforme o alcance de suas forças (BRITO, 1996, p. 21).

A criança *Yanomami*, segundo Loretta Emiri (1994, p. 40) nasce fora da *maloca*. Ela se amamenta até três ou quatro anos de idade. Nesse período, sua orelha é furada e isso ocorre com os meninos e as meninas. Após um tempo, já com oito anos de idade, as meninas terão três furos logo abaixo dos lábios e no septo nasal, para que possam colocar hastes e penas entre os furos (p. 40). Quando da primeira menstruação da menina, os *Yanomami* constroem um abrigo dentro da *maloca*, perto de sua família e lá ela permanecerá até sua segunda menstruação. Durante esse período, sofrerá restrições alimentares e não poderá falar com ninguém. Poderá apenas ouvir o que seus parentes lhe transmitirem. Após a segunda menstruação, poderá sair para consumir o casamento, que normalmente já foi pactuado pelos pais dos noivos. O noivo terá que prestar determinados serviços para os futuros sogros, como por exemplo, a preparação da roça (EMIRI, 1994, p. 40).

As brincadeiras das crianças são uma imitação da vida adulta. Assim, “as crianças *Yanomami* brincam imitando os adultos em suas atividades, e assim, brincando, elas aprendem a viver”. As meninas carregam, no colo, cabeças ou flores de bananeiras. Também usam tipoias e cestos que são feitos para elas com a proporção de seu tamanho. Para os meninos são confeccionados arcos e flechas proporcionais ao tamanho e brincam de machadinhas feitas de omoplata de veado ou de jabuti (EMIRI, 1994, p. 38).

⁹ “*Yanomae, Yanomama, Yanomami*, quer dizer gente”. É uma comunidade que se localiza em várias regiões e em cada uma possui uma língua distinta, os *patape*, da região *Catrimani* se denominam *Yanomae* e na região *Xitei* se denominam de *Yanomama*, tudo ocorre por conta das diferenças linguísticas (BRITO, 1996, p. 19). Segundo a classificação linguística de Migliazza (1972 apud EMIRI, 1994, p. 17) os *Yanomami* possuem uma divisão de quatro grupos linguísticos: *Sanyma* ou *Sanumá*, *Yanam* ou *Ninam*, *Yanomam* ou *Yanomamê*, ou *Yainoma* e *Yanomamy* ou *Yanomamo*. Seguindo os ensinamentos de Brito, pode-se dizer que os *Sanyma* são moradores ao noroeste de Roraima, os *Yanam* são moradores ao norte e leste de Roraima, os *Yanomama* são moradores ao norte-centro-sul de Roraima e norte do Amazonas e os *Yanomamy* são moradores do leste e sul da Venezuela e norte do Amazonas (1996, p. 20).

Como brinquedos são ainda produzidos barquinhos de madeira, bolas feitas com bexiga de animais e zunidores. Para as crianças muito pequenas são feitos cabacinhos que produzem sons. Mas não são somente as crianças que brincam. Os adultos, em suas horas vagas, brincam em dois grupos, de puxar a extremidade um grande cipó, produzem sons com folhas de *najá* ou tocam flautas feitas de *taboca*, de canela de veado ou onça (EMIRI, 1994, p. 38).

A educação *Yanomami* tem como objetivo de instruir plenamente a criança: “o bom *Yanomami* é (...) corajoso, alegre, generoso, trabalhador e com juízo, inteligente”. As crianças, ao lado dos adultos, aprendem pela observação e pela realização de atividades práticas e conforme crescem se tornam orgulhosos de sua própria etnia (BRITO, 1996, p. 20).

Tudo realizado na aldeia é feito em conjunto:

Se é para caçar, vamos juntos.

Se é para pescar, vamos juntos.

Se é para colher mandioca, ingá ou pupunha, vamos juntos.

Se é para chorar sobre as cinzas, vamos juntos.

Se é para curar o doente, vamos juntos.

Se é para comer macaco, vamos juntos.

Se é para dormir na maloca, vamos juntos (BRITO, 1996, p. 46).

Em todas essas ocasiões as crianças estão aprendendo. Quando todos vão pescar as crianças normalmente ficam curiosas para saberem quantos peixes tinham nos balaios, ou quantos macacos o caçador flechou, quantas rãs as mulheres conseguiram caçar e quantas bananeiras estão plantadas na roça, tudo é uma forma de aprendizado. A aprendizagem ocorre em todo seu cotidiano com seus parentes e afazeres na aldeia (BRITO, 1996, p. 46).

Sobre escolhas, as crianças são livres para fazê-las. Ela escolhe se está pronta para determinada atividade ou não, se consegue carregar um balaio grande ou um pequeno, se está pronta para caçar, se pode usar todos os objetos que um homem mais velho utiliza. Neste contexto, ela mesma decide se realiza atividades ou não, tudo com base no alcance de sua força para realizá-las (BRITO, 1996, p. 21).

Os parentes adultos não decidem pelos atos das crianças ou dos jovens. Neste contexto, a decisão é individual e totalmente respeitada pelos demais não existindo punição pelo ato de não cumprir qualquer obrigação (BRITO, 1996, p. 21). Os *Yanomami* não possuem cumprimentos em sua língua como ‘bom dia’, ou ‘como vai’. Então, adultos, crianças e mulheres entram e saem da maloca “sem dar satisfação para ninguém” (BRITO, 1996, p. 50). O amadurecimento “bio-psico-social-político-mitológico não é marcado em etapas”. Assim, a educação de cada um é de interesse da comunidade toda, tudo possui um processo global, nada evolui individualmente: “comparo-a com um círculo, como a sua maloca, que vai crescendo e se expandindo. O processo é global e globalizante” (BRITO, 1996, p. 22).

O trabalho, a educação, o lazer, a crença, o comer, o vestir não evoluem separadamente, não são aprendidos separadamente, tudo evolui junto, evolui junto com a comunidade e com o mundo:

A floresta é o melhor lugar onde esse sistema de educação possa acontecer. Porque ao mesmo tempo que o dia a dia é um desafio, é também o equilíbrio do homem prático, perspicaz, ativo, sábio, sensível, livre. Aí está, um grande valor dessa gente indígena! (BRITO, 1996, p. 22).

À tarde, na *maloca* ocorre o preparo do alimento. Neste ambiente, todos estão felizes, crianças e adultos se divertem ao mesmo tempo que preparam coisas. À noite, o silêncio é grande:

Yanomama, buvayou mabi, conversa muito. À tarde, na maloca se vê o embalo das redes, a preparação do arco e flecha, o abano da lenha para incandescer as brasas, a fumaça das panelas cozinhando (jabuti, macaco, mutum)

ou tubérculos, as cascas de frutas sendo atiradas um no outro, as crianças pulando e brincando com os animais na praça central e, muita conversa. Falam de tudo o que aconteceu durante o dia. As falas são misturadas e em diversos tons. O papagaio e a arara barulham junto. Os cachorros latem. Como a maloca é redonda e grande, um não atrapalha o outro. É incrível! Houve-se apenas uma zoadeira. Quando escurece mesmo e ficam só as brasas para manter a temperatura do corpo, o silêncio é total. Somente se distingue tosse ou peidos, seguidos ou não de risadas. (BRITO, 1996, p. 24):

ÚLTIMAS PALAVRAS

Há algo de muito potente nas narrativas indígenas. Existem maneiras outras de pensamento, formas outras de cultura, maneiras diversas de se educar, de compreender o mundo e de ser criança. É que a vivência contemporânea acabou, de certa maneira, por sufocar o “tempo criança” que sociedades de outrora concebiam:

[...] a iniciação, a entrada da criança nos papéis especificados pelo campo social adulto, situa-se aproximadamente em torno de 9-12 anos. Até aí, ela não precisa respeitar rigorosamente as proibições do grupo. Só quando ela é promovida ao título de “pessoa por inteiro”, de membro do clã, é que ela deve se dobrar às normas do grupo, o que faz com que ela se beneficie, em contrapartida, do prestígio e das vantagens materiais próprias de cada etapa desta promoção. Por exemplo, em tribos indígenas da Amazônia, antes de sua iniciação, as crianças comem fora do círculo dos adultos, devem se virar por conta própria para apanhar restos; mas poderão livremente esboçar relações sexuais que, posteriormente, serão consideradas incestuosas; é como se, antes da iniciação, os atos das crianças não comprometessem verdadeiramente a comunidade. E também, durante uma dezena de anos, elas escapam ao tipo geral de encodificação que é aquele

sobre o qual repousa o conjunto da armadura social (GUATTARI, 1985, p. 50-51).

Vidas e culturas potentes invisibilizadas pela existência capitalista eurocêntrica. Vidas compelidas a viver de um único modo e com tempos universais pré-estabelecidos:

Nas sociedades industriais desenvolvidas toda esta organização de faixas etárias parece ter desaparecido: é como se fosse desde a fase *infans* que começasse o processo de iniciação. A iniciação não está mais circunscrita a um período preciso, não mais se efetua segundo um cerimonial particular, por exemplo, naquilo que se chama “campos de iniciação”. Ela tem lugar em “tempo integral”; mobiliza todo o meio familiar e os educadores. Trata-se, pois de uma iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo que não mais põem em jogo somente pessoas, mas que passa cada vez mais pelos meios audiovisuais que modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes (GUATTARI, 1985, p. 51).

A iniciação que Guattari sublinha e diz “modelar crianças” parecer a mesma que Neil Postman (1999) diz estar lhes reprimindo a potência. Aliás a trajetória das crianças que circundam a obra de Postman e suas infâncias diferem bastante das propostas neste texto. Em Postman (1999), muito influenciado por Ariès, a ideia de infância como uma estrutura social que emerge no século dezesseis está desaparecendo por diferentes motivos. Alguns, aliás, até antagonizam com as vivências indígenas:

- Crianças representadas como adultos em miniatura (p. 136)
- Adultificação das crianças (p. 138).
- Meninas representadas como objetos eróticos (p. 138).

- Sociedade com hábitos alimentares de má qualidade (p. 142).
- Os jogos infantis estão desaparecendo (p. 143).
- O jogo infantil se tornou preocupação de adultos (p. 144).
- Desaparecimento de brincadeiras espontâneas (p. 145).
- Crianças estão praticando crimes (p. 149).
- Crianças com doenças venéreas (p. 152).
- Aumento de atividade sexual entre crianças (p. 151).
- Aumento do alcoolismo entre crianças (p. 152).

As sociedades tratadas neste texto são coletivas. Suas crianças não são educadas, são orientadas. Elas aprendem pela oralidade, por ouvir histórias, pelos exemplos. Elas indicam quando estão prontas. Elas caçam, jogam e vencem em conjunto. Curam seus doentes e partilham seus alimentos. Não são abandonadas. Permanecem crianças até conceber suas próprias crianças. São elas propriedade de muitos, pois muitos as velam. Elas não nascem sozinhas, são sonhadas. Não buscam o sucesso, precisam apenas ser criança. Não sabem menos. Sabem outra coisa.

REFERÊNCIAS

- AULETE, F. J. C. **Diccionario contemporaneo da lingua portugueza**. [vol. 1]. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BLUTEAU, R. **Vocabulario Portuguez e latino** (Volume 02: Letras B-C). Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712.
- BLUTEAU, R. **Vocabulario Portuguez e latino** (Volume 04: Letras F-J). Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1713.
- BRITO, M. E. **Etno alfabetização Yanomama**: da comunicação oral à escrita: relato de um processo construtivista entre povo da floresta. 2ª. ed. São Paulo: M.E. Brito, 1996.

- CASTANEDA, Carlos. **A erva-do-diabo**. São Paulo Brasil: Círculo do Livro S.A., 1968.
- COELHO, M. A. T. Genocídio e resgate dos “botocudos”. In: COHN, Sergio. (Org). **Ailton Krenak**: Encontros. Rio de Janeiro: Azougue, 2015, p. 198-215.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- COHN, C. **Crescendo como um Xikrin**: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2000, V. 43, nº 2.
- EMIRI, L. **Yanomami para brasileiro ver**. Boa Vista: CPI/RR, 1994.
- ERNY, P. **Etnologia da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- FARIA, E. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa** [Volume Segundo]. 2. ed. Lisboa: Typographia Lisbonense de José Carlos D’ Aguiar Vianna, 1851.
- FARIA, E. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa** [Volume Terceiro]. 2. ed. Lisboa: Typographia Lisbonense de José Carlos D’ Aguiar Vianna, 1852.
- FERREIRA, E. B. **Criança negra e cotidiano jurídico na Ribeirão Preto do Final dos Oitocentos**. Tese de Doutorado em Educação. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos UFSCar, 2019.
- FERREIRA, E. B.; REINOL, D. A. A ciência da infância: higiene, ensino e disciplina na Tese Médica de Agenor Augusto Ribeiro Guimarães (1858). In: TERRA, A. D. G., QUEIROZ, B. T. [org.]. **Estudos interdisciplinares sobre infância**. Curitiba: Bagai, 2020.
- FREIRE, A.; BUCCI, E. Receber sonhos. In: COHN, Sergio. (Org). **Ailton Krenak**: Encontros. Rio de Janeiro: Azougue, 2015, p. 80-113.
- FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR, M. **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Tradução de Suely Belinha Rolnik. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- KRENAK, A. **Ailton Krenak I**. Disponível em: <https://entre-entre.com/entrevistas/1>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MUNDURUKU, D. **Um Olhar Indígena sobre Infância e Educação**. II Seminário internacional Docência e Diferenças na Educação Infantil – parte 8. Produção da Faculdade de Educação da Unicamp. 2021, 1:37:58, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z0fVAUOaPcI>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- MUNDURUKU, D. **Catando piolho, Contando histórias**. São Paulo: Brinque-Book, 2006.
- MUNDURUKU, D. **O Banquete dos Deuses**. *São Paul*: Editora Angra, 1999.

NOGUEIRA, P. Vocabulário Indígena em uso na Província do Ceará com explicações Etymológicas, Orthographicas, Topographicas, Historicas, Therapeutica etc. **Revista Trimensal do Instituto do Ceará**, 4º Trimestre de 1887, ANNO I.

PEREIRA, A. R. Criança X Menor: A origem de dois Mitos da Política Social Brasileira. In: PEREIRA, A. R. (Org), **Que História é essa?** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REALE, G. **História da filosofia, 5: do romantismo ao empiriocritismo**. São Paulo: Paulus, 2005.

ROMEU, G. Crianças do Xingu brincam de caçar antas e outros animais na floresta. **Folha de São Paulo - folhinha**. São Paulo, 16 nov. 2013

SILVA, A. M. **Diccionario da Lingua Portugueza. Vol. I**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Empresa Litteraria Fluminense, 1890.

SRZD. **Índios e brancos**: a modernidade a serviço do crime. Disponível em: <https://www.srzd.com/geral/indios-e-brancos-a-modernidade-a-servico-do-crime/>. Acesso em: 26 dez. 2022.

SOCIEDADE DE CONSUMIDORES: O CONSUMISMO DOS PEQUENOS COMPRADORES OBSERVADO NA ESCOLA

CONSUMER SOCIETY: THE CONSUMPTION OF SMALL BUYERS OBSERVED AT SCHOOL

Melissa Dellacorte Barboza

INTRODUÇÃO

O mundo atualmente se encontra na recorrente cultural dos descartes, sendo que a sociedade contemporânea se baseia em duas práticas comuns: o desperdício e o excesso, aspectos integrantes do que podemos considerar como os “valores sociais” indubitavelmente repassados às novas gerações, evidenciados em tendências ao redor do globo. Com tais valores, esta também é uma sociedade que pressiona seus membros desde a infância para se “encaixarem” e seguirem os hábitos consumistas¹⁰: algo que é reforçado pelo uso das mídias sociais e de uma publicidade que mira mais do que nunca o público infanto-juvenil, buscando principalmente seduzi-lo com campanhas atrativas e incansavelmente repetitivas até que convençam seus responsáveis a comprarem uma variada gama de produtos populares do momento. São os fatores como a pressão de “dever” participar da tendência atual – seja qual for, a mensagem de uma personalidade ideal, majoritariamente o sentimento de aceitação social, e os efeitos da marginalização de um indivíduo na sociedade em que vive, condizentes aos produtos que são consumidos num excesso de opções e incertezas que fomentam ainda mais a prática consumista.

¹⁰ A este respeito, dizia Cláudio Ulpiano em aula proferida no ano de 1989: “Vou fazer uma narrativa do Michel Foucault. O Foucault diz que era um homem triste, muito triste, porque ele vivia em um campo social em que as forças de dominação se dão diretamente no corpo da criança. Isso o entristecia. A prática de estimular aquela criança para produzir o homem que interessa para a família. Isso produzia nele uma imensa tristeza. Uma imensa tristeza. E essa prática geraria homens sem nenhuma potência política. Nós teríamos as nossas potências econômicas altamente estimuladas, mas as potências políticas estariam inteiramente fechadas (...)” (1989).

A investigação, portanto, objetiva a discussão sobre a temática do hábito consumista e sua forte presença mesmo entre as crianças mais novas, de modo que o assunto receba mais visibilidade e seja tratado com a necessária seriedade.

Nesta chave, cabe aqui buscar compreender os aspectos principais da sociedade de consumidores, bem como, por que esse consumo é aderido pela grande maioria da população, mesmo que não haja uma real consciência sobre seus hábitos. No mais, busca-se também entender como o consumismo lida com o revolucionário advento da internet e como esta ferramenta acaba por ser prejudicial quando utilizada por crianças e adolescentes sem a supervisão de um adulto.

Durante a primeira etapa do trabalho, através de pesquisa bibliográfica, será definido o conceito de consumo, consumismo e sociedade segundo Bauman (2008). Este autor entende que o consumismo em si é um arranjo que move a sociedade por meio de práticas econômicas e sociais em padrões que são aceitos pelo grupo e, de tal maneira, há necessidade do indivíduo de se identificar no meio em que vive, consumindo o mesmo que os outros consomem. Este capítulo abordará ainda a problemática da publicidade infantil e da comercialização da infância através do *merchandising*, de produtos confeccionados para o público infantil, e divulgados massivamente por meio de comerciais televisivos, vídeos do *YouTube* ou em sites de jogos. Esse excesso acaba por ser nocivo às crianças no que diz respeito à sedentarismo, obesidade, distúrbios alimentares etc., e porque a lógica consumista se aproveita do fato que as crianças são sensíveis ao imaginário, estético e simbólico, e que são as relações do convívio social que as ajudam a construir seus valores e hábitos, criando consumistas desde o berço praticamente.

A segunda etapa fixa em identificar como o tema consumismo aparece na escola através dos materiais escolares, roupas, brinquedos e programas, canais favoritos das crianças, lanches e utensílios que fazem uso. Neste capítulo há também um propósito em discutir como a escola acaba estimulando estes hábitos materialistas e, para isso, será realizada uma investigação em

uma escola de Ensino Fundamental I da rede pública da cidade de Guariba – São Paulo. Para uma melhor exposição dos dados provenientes de observações e da categorização de imagens ou depoimentos coletados, o recorte temporal escolhido foi o período que antecedeu o Dia das Crianças.

1 CONSUMO, CONSUMISMO E INFÂNCIA

Durante o decorrer da história, devido a eventos sociais e revoluções, é possível notar mudanças no comportamento da família e da sociedade com relação à criança. Na realidade, a criança e o tempo social denominado infância começam a emergir entre os séculos XVI e XVII (ARIÈS, 1986).

Nesta análise, podemos dizer que:

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1996, apud FERREIRA; REINOL, 2020, p. 27).

Com os avanços tecnológicos das últimas décadas, é facilmente identificável nas escolas a maneira constante com que a criança entrou em contato com novos meios de comunicação, desde a televisão às mídias sociais com o evento da revolução da internet, além de aparelhos modernos e relativamente de fácil aquisição que estão sempre à mão tanto de adultos quanto das próprias crianças: *tablets*, videogames, celulares são apenas algumas das possibilidades de hoje.

A sociedade em grande parte associa os conteúdos adequados para a população infantil com as emissoras de TV que exibem programas infantis

que deveriam ser ingênuos. A reflexão deste trabalho está ancorada na questão de como esses meios podem fazer uso de publicidades para levar o consumo às crianças, relacionando o desejo dos pequenos às figuras de desenhos animados ou a uso da imagem de criadores de conteúdo com a venda de produtos.

O capítulo pretende abordar também como a nossa sociedade de consumo é afetada pela comunicação midiática da era digital, e como o mercado atual comercializa a infância e põe em risco a integridade de pensamento das crianças, cada vez mais suscetíveis a publicidades que se aproveitam da sua ingenuidade para incentivar um consumo desnecessário.

Logo, se buscará esclarecer incertezas sobre os conceitos de consumo e consumismo, assim como a mudança da visão publicitária em relação à criança como novo alvo, utilizando-se do fenômeno da televisão e do *YouTube* para promoção de produtos através da imagem e representação de personagens e, por fim, a que nível o comportamento das crianças e adolescentes é influenciado pelo excesso de publicidades.

Consumismo e Sociedade

Consumir é ação tão comum que é feita diariamente sem planejamentos ou considerações. Geralmente há uma associação instintiva de recompensa. Aliás, como identifica Bauman (2008), é necessário esclarecer que a noção de consumo, - associado principalmente à produção e distribuição -, sempre existiu em qualquer sociedade, independente dos contextos histórico-culturais. Porém, quando se toma por foco a atualidade, verifica-se o consumismo como fator que determina estilo e qualidade de vida. Ele fixa padrões, e quando consumo transfigura-se em consumismo, acaba por se tornar uma espécie de propósito existencial. Nesta chave, “consumismo”, “sociedade de consumidores” e “cultura de consumo”, - os “tipos ideais” de Max Weber citados por Bauman (2008), por serem compostos por aspectos singulares e múltiplos, são conceitos profícuos para uma análise da realidade social.

Uma análise sociológica de tais termos possibilita compreender a sociedade em que vivemos. Consumismo como um “tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros” (BAUMAN, 2008, p. 40-41). Trata-se do ser humano se sentir parte do meio em que vive, de consumir o mesmo que os outros consomem e usufruir da mesma “felicidade”.

A princípio, e já na modernidade, o consumismo era associado à confiança e a bens duráveis pela “sociedade de produtores”, politicamente responsável pela padronização de comportamentos aceitos socialmente, onde os bens eram protegidos e cuidados para permanecerem intactos e durarem mais tempo, transmitindo segurança na ideia que se tinha de se pensar em período extenso. Era, ao mesmo passo, uma forma de ostentação do poder e do conforto, apostando “na prudência e na circunspeção, a longo prazo, na durabilidade e na segurança” (BAUMAN, 2008, p. 44).

Então, tomando como referência o ponto de vista de Bauman (2008), o consumismo trata de atender às vontades impulsivas do indivíduo, este que, por sua vez, busca uma aceitação no meio social e tende a acompanhar os novos padrões para se sentir satisfeito rapidamente; e quando não se sente mais satisfeito individual e socialmente, é o momento de comprar itens novos e assim sucessivamente.

Trata-se de cultura em que os descartes e substituições são feitos a tanta velocidade que criam infindáveis depósitos de lixo com base em suas duas características principais: o desperdício e o excesso. Sua presença é tão forte na sociedade contemporânea que grande parcela da população sequer percebe que todas as suas decisões e ações são determinadas pelos valores sociais permeados nos discursos verbais e não verbais: as tendências de moda que ao redor do globo terrestre assumem diferentes posições quanto ao contexto histórico a qual pertence, mas que ainda não deixa de ser uma forma de controle sobre as pessoas.

Não diferentemente de outros tipos de sociedades que fazem uso de coerções, essa consumista também exerce suas pressões desde a infância ao resto da vida de seus membros, estabelecendo em crianças meio de treiná-las

para viverem com hábitos consumistas. Uma manipulação que ocorre tendo como grande arma o uso das mídias sociais com publicidades voltadas ao público infantil, mostrando um direito de que as crianças participem do comércio e conseqüentemente de um consumo exagerado, como Bauman utiliza-se da fala de Cook para melhor compreensão desse assunto em:

(...) O envolvimento das crianças com as coisas materiais, a mídia, as imagens e os significados que surgem se referem e se emaranham com o mundo do comércio, são aspectos centrais na construção de pessoas e de posições morais na vida contemporânea (COOK, 2007, apud BAUMAN, 2008, p. 73).

Por isso que em produtos baseados em programas infantis, desenhos etc. a grande intenção não é com a criança, mas de seduzi-la para que os pais comprem as mercadorias e, desta maneira, fomentem o consumo muitas vezes desnecessário – a premissa do consumismo – sendo que, em grande parte dos casos, é apenas mais um brinquedo igual a outros dentro do baú, mas por ser de um tema “novo” como a mais nova Princesa Disney e por ser popular naquele momento (em comerciais na televisão, vídeos de *un-boxing* no *YouTube*, na escola), seu consumo é “indispensável” e, para agradar os filhos e livrar-se da insistência, pais ou familiares os compram.

Os produtos assumem um grande papel em nossas vidas, frequentemente jovens e adultos se veem pressionados a participarem das novas tendências sociais divulgadas na internet, a consumir produtos que definem a personalidade ideal da nova era como as roupas, cortes de cabelo, celulares, carro – itens que prometem a autossatisfação do cliente e, ao mesmo tempo, a aceitação social. Com as crianças não é diferente.

Desta maneira, Bauman (2008, p. 84) cita Daniel Thomas Cook (2007), que concluiu:

O “direito” das crianças a consumir precede e prefigura de várias maneiras outros direitos legalmente constituídos. [...] A participação das crianças como atores no mundo dos produtos, como pessoas dotadas de desejo,

fornece uma base ao atual e emergente *status* delas como indivíduos portadores de direitos.

A partir dessas considerações de Bauman (2008) torna-se claro que nossos comportamentos e gostos são ditados pelo medo de sermos excluídos do convívio social, marginalizados em aspectos que supostamente teríamos o controle se atendêssemos aos padrões de beleza impostos, ou cedêssemos a certas marcas de renome mundial. Tal concepção seria uma chance de segurança na posição social, com o reconhecimento e autossatisfação, embora o autor afirme que há a liberdade dentro das opções de escolha, mas que é obrigatório escolher uma delas (p. 107-110).

Isso porque a ideia de que as mercadorias têm sua vida útil até o momento em que deixam de satisfazer os consumidores, é responsável, como já dito anteriormente, pelo excesso de consumo que recebe influência das tendências sociais; não é apenas a necessidade de ter um produto da moda, mas de mostrar que pode mais perante o convívio social, que leva ao sempre querer mais.

Retomando ao consumismo infantil, foco deste trabalho, nos resta entender como a síndrome cultural e produtivista se relaciona com a sociedade do século XXI, caracterizada pelos avanços tecnológicos e inferir quais os impactos das novas mídias sociais nesse comportamento brevemente mencionadas em momento anterior.

As transformações sociais têm grande peso na mudança de conceitos, como vimos com a sociedade de produtores e a de consumidores, e para tanto, podemos inferir que ocorreu o mesmo com a visão sobre a infância, que atualmente com a majoritária presença do sistema capitalista, estão inseridas no mundo de produção e das relações de poder.

Mas esse excesso causa mais incertezas do que acalma as existentes, isso porque a responsabilidade significa não culpar outros por sua infelicidade na cultura consumista; o sentimento de ser livre para escolher num ambiente que se preocupa com o consumo é o mesmo que estar sozinho da tomada de decisões e, pior, nos resultados insatisfatórios; são os con-

sumidores, neste caso, em individualidade que vão procurar desesperados por produtos que satisfaçam suas vontades.

Sem sombra de dúvida, os produtores aproveitam para vender seus serviços a esses consumidores confusos e solitários. É uma vida que implica no aprendizado rápido, e no esquecimento ainda mais veloz, quando entram as novas tendências de moda (ou mesmo as novas tecnologias) e os consumidores se veem seduzidos pelo diferente e compelidos a trocar (BAUMAN, 2008, p. 112-125).

A pressão constante para sermos mais nessa cultura é o que faz a mudança ser tão presente: troque o velho pelo novo, e, assim, treina-se os futuros consumidores desde o berço, para Bauman (2008); numa concepção imediatista da vida, em que as pessoas ouvem a todo tempo para viverem o agora, sem inseguranças quanto ao futuro.

Nesse aspecto, Bauman (2008) infere como a tecnologia virtual tornou-se uma forma alternativa de comunicação e socialização entre as pessoas, supostamente aproximando-as mais. Supostamente porque nessa realidade virtual, os vínculos não são tão fortes quanto aparentam: a desconexão instantânea é, nada mais, do que um meio de fuga dos problemas que possam surgir pelo contato - algo que não é possível com tamanha agilidade numa situação física.

É cada vez mais comum substituir encontros reais por aqueles virtuais concedidos pelo fenômeno da internet, mas associando a conexão acelerada ainda mais à uma quantidade absurda de informações, porém que costumam ser lidas “por cima” e sem criticidade; no que o autor chama de cultura líquido-moderna; o que posteriormente é chamado de materialização do amor.

Hochschild, citado por Bauman (2008, p. 153), resume esse como sendo o maior dano causado pelo consumismo:

O consumismo atua para manter a reversão emocional do trabalho e da família. Expostos a um bombardeio contínuo de anúncios graças a uma média diária de três horas de televisão (metade de todo o seu tempo de lazer),

os trabalhadores são persuadidos a “precisar” de mais coisas. Para comprar aquilo de que agora necessitam, precisam de dinheiro. Para ganhar dinheiro, aumentam sua jornada de trabalho. Estando fora de casa por tantas horas, compensam sua ausência do lar com pressen-tes que custam dinheiro. Materializam o amor. E assim continua o ciclo.

Cientes da perspectiva contemporânea tão referida pela presença tecnológica e dos novos meios comunicacionais, resta-nos compreender um pouco mais sobre os aspectos consumistas embutidos culturalmente na infância pela materialização do amor, e como as crianças interagem com as novas possibilidades de mídias e são estimuladas pelo meio de consumo exagerado em que vivem – além do motivo pelo qual o mercado passou a visá-las como consumidores em potencial.

1.2 O consumismo infantil atrelado às mídias comunicacionais

Em seu artigo, Sampaio (2009) chama a atenção para um processo de comercialização da infância por conta da exposição crescente à comunicação midiática; citando autores como Giddens (1991) para relacionar o formato da modernidade e os fenômenos da comunicação as com novas modalidades de experiências.

Um dos efeitos da globalização foi o avanço espetacular das tecnologias de comunicação, as mídias sociais, nas últimas décadas; a globalização, em si, demonstra uma explosão de informações e possibilidades como Sampaio (2009) denotou em que grande parte influência no consumo infantil e, indissociavelmente, os métodos de marketing e propagandas voltadas a esse público. A autora coloca que nessa interação com as mídias, as crianças reconhecem a sociedade em que vivem e até mesmo como eles são vistos.

Utilizando-se das considerações de Luhmann (1995), Sampaio (2009) associa o papel decisivo de diversas áreas da vida social (política, religião etc.) com a mídia que desempenha um papel importante para a divulgação de informações, enquanto acessíveis às massas, que na concepção de a

realidade não é fielmente representada por conta de seleção de informações (o caso dos telejornais e canais televisivos); ou seja, é um poder que faz parte do processo de construção da realidade.

Já sabemos que são os meios de comunicação que tematizam a realidade e que são os grandes influenciadores de valores, hábitos, crenças e posicionamentos políticos para a população. Se o poder de persuasão é tamanho para influenciar os comportamentos de adultos, precisamos pensar da mesma maneira nas informações que carregam a publicidade infantil e a qualidade destas; porque apesar da programação voltada para as crianças, muitas vezes os aparelhos eletrônicos ajudam a interação com notícias e conteúdos voltados para os adultos o que nas mídias impressas é mais restrito por certas exigências de acesso, facilitando um controle dos pais/responsáveis. Logo, são as mídias dos meios eletrônicos, as “redes sociais”, que levam ao contato com conteúdos sexuais, envolvimento com diversos tipos de violência, quando não supervisionadas (MEYROWITZ, 1985; POSTMAN, 1999 apud SAMPAIO, 2009).

É preciso discutir sobre o mau uso das mídias que envolvem o tempo de exposição das crianças que deve ser limitado e ter a supervisão de um adulto responsável quanto aos conteúdos acessados, além de discutir o uso adequado na escola que também pode envolver as questões de saúde (obesidade, sedentarismo, dores, distúrbios alimentares) associadas ao excesso.

A infância que é vista hoje é diferente da que se via cerca de vinte ou trinta anos atrás, e apesar de parecer tão pouco tempo, apresenta inúmeras diferenças nos hábitos das crianças.

As brincadeiras antigamente envolviam sempre o contato físico, o brincar na rua, a experiência real com amigos e as práticas físicas como esconde-esconde ou pega-pega, ou sair com os amigos; hoje, o contato entre as crianças e adolescentes é frequentemente feito pelas mensagens de texto e de voz devido aos aparelhos eletrônicos e às redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*, por exemplo). E Sampaio (2009), Ferreira e Neves (2017) ainda apontam uma preocupação sobre esse novo meio de comunicação

imediatamente, quando usado para as exclusões nos grupos sociais (*Bullying* ou *Cyber-Bullying*).

Citando as autoras Kincheloe e Steinberg (2001), Sampaio (2009) comenta sobre a mídia no geral e a visão das crianças como consumidoras, - em interesses comerciais e corporativos -, e o fato de cada vez mais casas instalarem televisões nos quartos e das famílias presentear as crianças com *smartphones* acaba por aprofundar o problema da falta de supervisão dos conteúdos que elas acessam, pois durante os jogos em sites é feita a publicidade de produtos de desenhos animados mesmo sem o anúncio explícito em cada canto da página. O mercado infanto-juvenil usa táticas para transformar as crianças em consumidores durante os programas de televisão, que segundo Sampaio (2009) acabou por genericamente ser uma “vitrine de produtos” por comercializarem a infância; é o famoso *merchandising*, as atividades que envolvem a publicidade de um produto.

Em que:

São criadas muitas outras situações nas quais o público infantil e adolescente é estimulado a conviver com marcas, produtos, apresentadores e personagens, extrapolando, em muito, o instante específico no qual eles veem/ouvem os apelos publicitários (SAMPAIO, 2009, p. 14-15).

Essas situações de estímulo são aquelas em que os personagens favoritos da criança estão presentes a todo o momento em seu cotidiano: nas embalagens dos cereais, estampados nos materiais escolares, nas roupas; essa exposição frequente é um dos meios que as empresas utilizam como *marketing*. Podemos relacionar as proposições de Sampaio (2009) com o que já foi mencionado por Bauman (2008) no capítulo anterior: pressões consumistas são exercidas desde a infância para treinar o hábito do consumo exagerado e desnecessário, por meio das publicidades infantis e um direito de autonomia de consumo da criança.

Sampaio (2009) ainda se volta para os programas de auditório ou com participação ao vivo pelo telefone, comerciais e semelhantes que comumente utilizam a imagem de crianças para repassar valores durante

sua exibição; na maior parte das vezes selecionam crianças que atendem ao padrão de beleza social, ignorando a diversidade de outros tipos físicos, como negros, crianças gordinhas, com deficiência; são esses padrões frequentemente que ensinam o que é o mais “bonito”, como se houvesse só um tipo de “bonito”.

O consumismo infantil e a percepção da comercialização da infância, como diz Sampaio (2009), têm sido assuntos muito comentados nos últimos anos e diversos países já têm desenvolvido estratégias para proteger crianças e adolescentes da propaganda, vendo-a como um assédio. Algumas delas são associadas à educação para assumir uma posição crítica das mídias, ou seja, trabalhar na escola como utilizar a internet de forma segura e útil; como a autora reafirma:

Se a nossa compreensão é a de que o papel primordial da escola é educar para a vida, a educação para o uso crítico da mídia deve ter necessariamente um lugar assegurado nas instituições escolares. Cabe à escola estimular o senso crítico de nossas crianças e adolescentes e promover o questionamento do discurso mercantil que associa felicidade ao consumo e torna produtos e marcas sinônimos de aceitação social (SAMPAIO, 2009, p. 20).

Até os doze anos, a criança é movida em sua maioria por vontades passageiras nos aspectos cognitivos e afetivos, porque nessa fase não há o que chamamos de projeções para o futuro, ou melhor dizendo, uma preocupação com o futuro. Nesse sentido, a publicidade infantil funciona como um propulsor para as vontades de curto prazo, ainda que desnecessárias e extravagantes; isso porque é comum as propagandas utilizarem diferentes tipos de linguagens que fixem a atenção da criança, que não sabe ainda discernir a realidade da fantasia, e por isso acreditam em ilusões de imagem da publicidade de um brinquedo, por exemplo (LA TAILLE, 2016).

É de tal maneira que as empresas formulam seus planos de marketing para se aproveitarem da ingenuidade presente na mente infantil, de acreditar em tudo aquilo que vê numa propaganda. Faz-se necessário que o Estado

regulamente as atividades publicitárias para o público infantil, impondo limites e punições a empresas que não as respeitem; em alguns países, como a Noruega, é proibido o marketing voltado para crianças.

Nesse aspecto, Canela (2009) fala sobre os impactos da programação infantil nas crianças; e relacionando seu artigo com o de Sampaio (2009), implica os direitos das crianças e a concepção da infância, como se dá sua participação no meio social e o papel que a mídia desempenha.

Canela (2009) cita a política pública de regulação da radiodifusão (classificação indicativa dos conteúdos audiovisuais) enquanto membro do Grupo de Trabalho do Ministério da Justiça, aprovada no ano de 2007 e responsável por obrigar as emissoras a informar sobre conteúdos nocivos e não os exibir em horários de proteção à criança (período mais assistido pelo público infantil).

Entre discussões sobre a validade do tema e da regulamentação, Canela (2009, p. 75-76) reforçou que a mídia tem papel como socializadora e que deve assumir responsabilidade quanto a influência que exerce sobre crianças e adolescentes uma vez que o tempo que eles passam interagindo com os meios de comunicação (TV) têm aumentado, que a imagem é convidativa, o acesso é fácil e tem custo baixo quando comparado a passeios culturais. A mudança da estrutura familiar tem propiciado o tempo que passam assistindo televisão e nas demais mídias, além de envolverem demasiados assuntos que tornam-se presentes e discutidos no restante do convívio social.

Canela (2009) também denota o excesso de publicidade direcionada ao público infanto-juvenil quanto a produtos que possam ser nocivos às crianças, por questões de saúde como mencionado por Sampaio (2009), obesidade, sedentarismo, diabetes, etc. e justamente ao consumismo e materialismo, no que diz respeito à produção de filmes infantis, que por também ocorrer dentro do contexto do marketing global, têm grande incidência nas famosas redes de *fast food*, que por vezes fazem uso e parcerias com as grandes produtoras de filmes e utilizam a imagem dos personagens infantis para comercializar lanches, geralmente anunciando brinquedos

como “brinde” (BJURSTRÖM, 1994; STRASBURGER; WILSON, 2002, apud CANELA, 2009).

Guareschi (2016) coloca que o consumo está relacionado à ética e que nos torna cidadãos enquanto o consumismo nos escraviza no momento em que o consumo desviou para o modo de produção capitalista, tendo o ser humano virado um meio para obter lucro. Se relacionarmos as discussões, Paiva (2016) aponta que as crianças são sensíveis ao que é imaginário, simbólico, estético e espiritual, e que seus saberes são adquiridos do contexto social a que vivem. Assim, é apenas lógico que num ambiente consumista, as crianças desenvolverão os hábitos de consumo exagerado.

Na infância, essa cultura não propicia o pensamento cultural por limitar a aprendizagem e a vida em integração com a sociedade e por reduzir o contato e as experiências infantis ao virtual. Para libertar as crianças dessa força que os priva das experiências físicas que desconsidera valores de família, educação, arte, religião e etc., é necessário propiciar às crianças um repertório cultural. Mas num momento em que o termo “cultura” tem perdido espaço nas discussões sociais, é preciso recordar que o ser humano vive em sociedade e que interagir é substancial para seu integral desenvolvimento.

Trata-se, portanto, de abordar uma mudança estrutural do consumismo e do consumo necessário, e ensinar isso à criança. Na falta de cultura, adultos e crianças se tornam confusos quanto ao que devem seguir e aquilo que lhes é benéfico. Já em sua presença, as pessoas podem refletir sobre si mesmas e sobre os outros (PAIVA, 2016, p. 269).

Martineli e Moína (2009, p. 64) discutem a interação da criança com os aparelhos eletrônicos como uma forma de entretenimento, quando as empresas propositalmente agregam características infantis a produtos do mundo adulto, como os celulares:

(...) percebe-se que essas tecnologias, de um modo mais geral, e o aparelho celular mais especificamente, se constituem como importantes ferramentas de sociabilidade entre as crianças – sem que isso necessariamente cor-

responda a usos e formas de sociabilidade semelhantes aos que se estabelecem entre adultos (MARTINELLI; MOÍNA, 2009, p. 68).

Por fim, retomamos à fala de Bauman (2008) sobre o papel desempenhado pelo consumismo na autoidentificação e no sentimento de pertencer a um grupo, entendendo que com as crianças a vontade e apelos por um celular ou brinquedo é basicamente por esse motivo.

Quando apelam aos pais para terem seus próprios aparelhos, antes dos dez anos de idade, por exemplo, ou querendo um lançamento mais recente de determinado videogame ou boneca, entra no quesito de fazer parte do grupo social – de não ser excluído da roda de conversas na escola ou, no caso, dos *chats* de bate-papo das redes sociais; fazem, inconscientemente, o uso da materialização do amor que citamos no início do capítulo.

De tal maneira, notamos a necessidade gritante de uma mudança de postura social quanto à desregulada publicidade infantil e os danos evidentes (sexualização precoce, obesidade, sedentarismo, problemas de saúde relacionados à coluna e visão, contato com drogas, violência explícita e discursos de ódio) e também da própria cultura consumista em que vivemos, no que se refere tanto ao abuso de consumo ao descarte desmedido do nosso lixo à natureza; isso para que possamos retomar os aspectos culturais (música, teatro, dança, artes, atividades físicas, por exemplo) e os valores que se perderam entre tantas informações dessa era virtual.

2 O CONSUMISMO INFANTIL NA PERSPECTIVA ESCOLAR

Antes de iniciar a próxima discussão e a análise dos resultados da pesquisa realizada, é necessário discutir sobre a alienação como um aspecto comum quando mencionamos o tema consumismo. Como já dito anteriormente, as novas mídias digitais e a industrialização em massa de tecnologias são de fácil acesso, relativamente falando, para a maior parte da população. Não é estranho, portanto, todos os membros de uma família ter um *smartphone* ou toda casa ter um computador. Esta é uma realidade que não separa as crianças, já que atualmente é habitual as vermos com

seus próprios aparelhos eletrônicos – geralmente presenteados pelos pais depois de certa insistência. Para tanto, precisamos pensar na alienação: o que é? Como ocorre? Qual a sua relação com o consumismo infantil?

Ora, trata-se do controle de um seletivo grupo de pessoas, - a classe dominante -, que controla e explora a massa de trabalhadores, com ideologias de incentivo que, na verdade, contribuem para a desigualdade difundindo valores e costumes que geralmente não são questionados pela maioria esmagadora da população e Marx, citado na obra de Giddens e Sutton (2014), coloca que é o capitalismo o propulsor da alienação (GIDDENS; SUTTON, 2014), sendo que o capitalismo é um sistema econômico que se caracteriza pela exploração da produção de mercadorias e de sua comercialização a fim de gerar lucro, ainda que incentive, dessa maneira, a competição e avanços científico-tecnológicos, é um problema quanto à cooperação entre as pessoas.

Vamos considerar o fato de vivermos em uma sociedade claramente industrializada e que esse aspecto transformou como as pessoas vivem e passam seu cotidiano, mediando através da tecnologia, também, as interações entre os seres humanos, sendo que após 1970 o desenvolvimento eletrônico teve um grande avanço, principalmente com a internet que verdadeiramente causou mudanças nos relacionamentos humanos, inclusive na perda da solidariedade e do aumento do individualismo (TÖNNIES, 2001 [1887], apud GIDDENS; SUTTON, 2014).

Outro ponto a ser mencionado foi a urbanização e aglomerados a cidades “centros de poder”, como colocam Giddens e Sutton (2014), levando ao crescimento populacional e aumento da densidade. Logo, na cidade se encontraram pessoas de diversos lugares inclusive devido à migração em busca de empregos, o que foi responsável pelo contato com costumes e hábitos diferentes e, também, do processo da globalização de influenciar e ser influenciado por ela.

Retomando Tönnies (2001), coloca o autor que o urbanismo não produz relações muito satisfatórias, pois a relação entre as pessoas acaba sendo rápida, passageira e parcial, já que o urbanismo em si implica em mobilidade, criando relacionamento frágeis entre as pessoas que, na verdade,

é uma forte característica da modernidade. Algo que também acontece é a formação de grupos com o mesmo interesse e ideias.

Esse modo de vida leva a aquisição de bens de maneira contínua para a autossatisfação, ideia geral do consumismo. As chamadas sociedades de consumo mencionadas no capítulo anterior permitem a construção da identidade pessoal que está mais associada ao vício da compra em si do que no uso do produto. É pela expectativa que se dá o prazer de consumir, mas que ironicamente não leva à satisfação, como já comentado. Agora, como está a escola relacionada com essa mentalidade?

Illich (1971) afirmou que as escolas são organizações de custódia criadas para manter os jovens ocupados e longe das ruas até atingirem a idade para trabalhar. Elas promovem uma aceitação sem senso crítico da ordem social e ensinam as crianças a conhecer a sua posição de classe (ILLICH, 1971, apud GIDDENS; SUTTON, 2014, p. 129).

Isso implica que a escola é um ambiente que reproduz as desigualdades sociais, mas que dá às pessoas a capacidade de conhecer e combatê-las; e é um importante local de debate do que acontece na sociedade e, de tal maneira, nela também aparecem os modismos e a construção da personalidade ao reunir crianças de diversos contextos e situações econômicas. Por essa perspectiva, vale falar sobre as redes – “conjunto de vínculos informais e/ou formais que conectam as pessoas entre si, seja em formas de organização mais livres ou na vida social” (GIDDENS; SUTTON, 2014, p. 199) e como elas estão definindo a sociedade atual, criando conexões entre os indivíduos a grupos ou vice-versa, sendo que muitos dos assuntos ou interesses das crianças surgem devido as interações com outras crianças de outros contextos e seus hábitos de vida e consumo, por exemplo, o que é indubitavelmente reforçado pelas novas tecnologias digitais que colocam à frente das crianças itens para o consumo direta ou indiretamente.

Com essas considerações, achamos importante a realização de uma pesquisa para identificar e analisar os efeitos do consumismo e suas práticas

presentes no cotidiano escolar. Foi elaborado um roteiro de questionário destinado à entrevista de crianças de sete a dez anos de uma escola da rede pública do município de Guariba – São Paulo. A pedido da instituição escolar, os alunos não serão identificados com nomes reais e sim com fictícios.

A escola em questão se situa num bairro residencial e pouco mais de três anos de funcionamento. Possui Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Entretanto, faz-se necessário informar algumas limitações: o fato de que os bairros atendidos pela instituição de ensino básico possuem condições econômicas que não se diferenciam drasticamente quanto à visão geral; os relatos das próprias crianças, que não necessariamente entenderão os propósitos da pesquisa e/ou organizarão seu discurso da maneira esperada para a análise.

2.1 Resultados da pesquisa de campo: compilação de dados e análise

A pesquisa teve por objetivo a análise e reflexão sobre os hábitos comportamentais e de consumo de crianças entre sete e dez anos de idade do período da manhã na EMEB Prof.^a Vilma Ragazzi Ropa. Primeiramente, foi elaborado um formulário impresso para os alunos, em que para a identificação e posterior compilação dos dados, apenas foi pedido a identificação da idade, turma e gênero.

Foram no total oitenta e cinco (85) respondentes do formulário aplicado em sala de aula com o auxílio de leitura de todas as perguntas e explicação das mesmas quando os alunos requisitaram, tendo uma duração média de três horas e meia que englobaram desde a apresentação do propósito acadêmico da pesquisa às professoras e crianças, até o preenchimento do formulário. Não houve problemas quanto à compreensão do que era pedido por item ou a quanto a seu preenchimento. Todas as folhas foram entregues devidamente respondidas e os alunos colaboraram imensamente durante todo o processo.

Tabela 1- Recursos telemáticos na residência - computador, celular ou tablet

Recursos telemáticos na residência	Respondentes	(%)
A) Sim	84	98,7
B) Não	1	1,2
Total	85	100

Fonte: Pesquisa realizada na EMEB Prof.^a Vilma Ragazzi Ropa, Guariba/SP - 2019.

Correspondente à primeira pergunta, oitenta e quatro (84) crianças que responderam ao formulário com o item A – o que corresponde a 98,7% – possuem algum aparelho eletrônico em suas residências, o que demonstra que a grande maioria deles têm contato diário com as tecnologias e, podemos sugerir, com a internet e mídias digitais; sendo que apenas 1 deles, que respondeu ao item B – portanto, 1,2% do total – não tem nenhum dos aparelhos em sua casa.

Tabela 2 – Atividades na residência.

Atividades na residência	Respondentes	(%)
A) Internet	55	64,7
B) Ar livre	30	35,3
Total	85	100

Fonte: Pesquisa realizada na EMEB Prof.^a Vilma Ragazzi Ropa, Guariba/SP - 2019.

A seguir, perguntamos sobre o que mais costumam fazer. Cinquenta e cinco (55) crianças responderam que passam o dia na internet, representando 64,7%. Enquanto a prática de atividades ao ar livre (como esportes), 30 crianças (35,3%) responderam que é o que mais fazem.

Tabela 3 - Acesso ao YouTube

Acesso ao YouTube	Respondentes	%
A) Sempre	44	51,8
B) Nunca	0	0
C) De vez em quando	41	48,1
Total	85	100

Fonte: Pesquisa realizada na EMEB Prof.^a Vilma Ragazzi Ropa, Guariba/SP - 2019.

Quando perguntadas com qual frequência acessam a plataforma de vídeos YouTube, 51,8% (44 alunos) responderam que o fazem sempre; zero

alunos responderam que nunca acessam; e 48,1% (41 alunos) disseram que costumam entrar na plataforma de vez em quando.

Tabela 4 – Frequência de acesso a vídeos ‘un-boxing’.

Frequência de acesso a vídeos ‘un-boxing’	Respondentes	%
A) Sempre	15	17,5
B) Nunca	18	21,2
C) De vez em quando	52	61,2
Total	85	100

Fonte: Pesquisa realizada na EMEB Prof.^a Vilma Ragazzi Ropa, Guariba/SP - 2019.

Ainda relacionado ao hábito de acessar o YouTube, perguntou-se com qual frequência as crianças assistiam a vídeos de *un-boxing*; 15,5% (15 alunos) responderam que assistem sempre; 21,2% (18 alunos) disseram que nunca assistem a esse tipo de vídeo e 61,2% (52 alunos) afirmaram assistir esse conteúdo de vez em quando.

Tabela 5 - Desejo de compra de produtos anunciados na TV/YouTube.

Desejo de compra de produtos anunciados na TV/YouTube	Respondentes	(%)
A) Sim	71	83,4
B) Não	14	16,5
Total	85	100

Fonte: Pesquisa realizada na EMEB Prof.^a Vilma Ragazzi Ropa, Guariba/SP - 2019.

Quando perguntados se já tiveram vontade de comprar algum produto anunciado pela televisão ou YouTube, 83,4%, setenta e um (71) alunos responderam que sim; enquanto 16,5% (14 alunos) responderam que não tiveram vontade.

Tabela 6 Aparelho eletrônico próprio.

Aparelho eletrônico próprio	Respondentes	(%)
A) Sim	69	81,2
B) Não, usa o dos pais	15	17,5
C) Não usa	1	1,2
Total	85	100

Fonte: Pesquisa realizada na EMEB Prof.^a Vilma Ragazzi Ropa, Guariba/SP - 2019.

A seguir, foi perguntado se as crianças possuem seu próprio aparelho como tablet, celular ou computador: 81,2% respondeu que sim (69 crianças); 17,5% respondeu que utiliza o aparelho dos pais/familiares responsáveis (15 alunos) e apenas 1,2% (1 aluno) disse que não usa nenhum aparelho.

Tabela 7 - Conteúdo mais acessado no YouTube

Conteúdo mais acessado no YouTube	Respondentes	(%)
A) Maquiagem/ blogueiras	5	5,9
B) Game-plays	39	45,9
C) Entretenimento/ Curiosidades	5	5,9
D) Experiências	1	1,2
E) DIY	3	3,4
F) Desafios	12	14
G) Un-boxing	20	23,4
Total	85	100

Fonte: Pesquisa realizada na EMEB Prof.^a Vilma Ragazzi Ropa, Guariba/SP - 2019.

A sétima questão ofereceu seis alternativas de tipos de vídeos que as crianças mais assistem no YouTube; 5,9% (5 alunos) responderam assistir vídeos de Maquiagem/blogueiras; 45,9% (39 alunos) disseram assistir vídeos de Game-Plays; 5,9% (5 alunos) assistem a vídeos de Entretenimento/ Curiosidades; 1,2% (1 aluno) assiste mais a vídeos de Experiências; 3,4% (3 alunos) a vídeos de DIY (“faça você mesmo”); 14% (12 alunos) assistem o conteúdo Desafios; e 23,4% (20 alunos) preferem assistir a vídeos de Un-boxing.

Tabela 8 - Aquisição de produto de YouTuber.

Aquisição de produto de YouTuber	Respondentes	(%)
A) Sim	18	21,2
B) Não	33	38,7
C) Não, mas tem vontade	34	40
Total	85	100

Fonte: Pesquisa realizada na EMEB Prof.^a Vilma Ragazzi Ropa, Guariba/SP - 2019.

Na questão referente a se os alunos já tinham comprado produtos de algum YouTuber (marca própria de itens, publicação de livros, revistas, roupas, acessórios etc.): 21,2% respondeu já ter comprado esse tipo de produtos; 38,7% disse não ter comprado; e 40% assinalou que apesar de não terem realizado a compra, tiveram/têm vontade de realizá-la em algum momento.

Tabela 9- Consumo de alimentos/aperitivos.

Consumo de alimentos/Aperitivos	Respondentes	(%)
A) Bala/chiclete etc.	11	12,8
B) Bolacha/biscoito	35	41,2
C) Chocolate	8	9,3
D) Lanche	14	16,5
E) Frutas	17	20
Total	85	100

Fonte: Pesquisa realizada na EMEB Prof.^a Vilma Ragazzi Ropa, Guariba/SP - 2019.

Quanto aos hábitos alimentares (aperitivos no decorrer do dia, e não refeições completas e saudavelmente adequadas); 12,8% (11 alunos) responderam comer bala/chiclete dentre outras guloseimas; 41,2% (35 alunos) disseram que comem bolacha/biscoitos com maior frequência; 9,3% (8 alunos) afirmaram que consomem mais chocolate; 16,5% (14 alunos) responderam comer lanches variados no desenrolar da semana; e 20% (17 alunos) disseram que comem frutas mais comumente.

Tabela 10 -Consumo de bebidas.

Consumo de bebidas	Respondentes	(%)
A) Refrigerante	20	23,4
B) Suco natural	17	20
C) Suco industrializado	5	5,9
D) Água	43	50,6
Total	85	100

Fonte: Pesquisa realizada na EMEB Prof.^a Vilma Ragazzi Ropa, Guariba/SP - 2019.

E, semelhante à pergunta anterior, dessa vez quanto ao hábito de bebidas: 23,4% (20 alunos) respondeu beber refrigerantes variados durante a semana; 20% (17 alunos) consome suco natural de fruta em seu dia a dia; 5,9% (5 alunos) bebem suco industrializado (caixinha, garrafa, lata etc.); e

50,6% (43 alunos) disseram beber mais água durante a semana do que as opções anteriores.

Tabela 11 - Responsável monitora o conteúdo acessado na internet.

Responsável monitora o conteúdo acessado na internet	Respondentes	Fr (%)
A) Nunca	30	35,3
B) Sempre	34	40
C) De vez em quando	21	24,7
Total	85	100

Fonte: Pesquisa realizada na EMEB Prof.^a Vilma Ragazzi Ropa, Guariba/SP - 2019.

O último item de interesse se referiu do monitoramento dos pais/responsáveis quanto ao conteúdo visto na internet (sites, redes sociais, vídeos); 35,3% (30 alunos) responderam que seus responsáveis nunca veem o que eles fazem online; 40% (34 alunos) disseram que seus responsáveis sempre estão acompanhando o que veem; e 24,7% relataram que seus responsáveis acompanham o histórico de ações de vez em quando.

2.2 A mídia e as estratégias para o lucro

A mídia aos poucos mudou a forma de socialização das crianças e adolescentes, principalmente quanto ao papel da família e a educação; hoje as crianças estão muito mais expostas ao convívio com as novas tecnologias e eletrônicos como pudemos observar através da pesquisa de campo. Logo, não é uma surpresa que o público infantil tem sido alvo há décadas do mercado, das propagandas e mídias no geral; isso porque o tempo que as crianças passam assistindo à televisão, ou no caso da pesquisa, navegando na internet ou vidrados no YouTube como foi a resposta mais recorrente, implica em reconhecer os potenciais dessas novas tecnologias de informação e comunicação.

A década de 90 representou um aumento da televisão como meio principal de comunicação em massa, bem como na diversidade de canais que se direcionavam desde então ao público infante-juvenil (LAMB, 1997, apud BUCHT; VON FELITZEN, 2002). No final da década, os jogos

eletrônicos tiveram uma crescente atividade econômica rendendo bilhões de dólares dentre o desenvolvimento e fabricação de sistemas de jogos, computadores, sites, fliperamas etc.; e em meados dos anos 2000, a Internet se difundiu realmente como um dos efeitos da globalização e avanços tecnológicos. Inclusive, durante a pesquisa observou-se que o tipo de vídeo mais assistido pelas crianças entrevistadas são os de *Game-Plays*.

Em suma, trata-se de jovens quase/ou adultos gravando as telas de seus computadores/smartphones ou videogames, enquanto narram o que estão fazendo - geralmente em partidas *on-line* com diversos outros jogadores; usualmente têm a função de mostrar o jogo e seus gráficos, atualizações, apresentar suas características, estratégias, ensinar comandos e atualizar os adolescentes das novidades do mundo de jogos. As autoras Bucht e Von Felitzen (2002, p. 33) já comentavam a probabilidade do avanço tecnológico e suas possíveis aplicações modernas quanto ao mundo dos jogos virtuais:

[...] o conteúdo dos jogos muda com grande rapidez e vem-se tornando cada vez mais realista e gráfico. Além disso, pode-se esperar que diversas novas plataformas de jogos venham a existir futuramente [...] é provável que venham a existir possibilidades de jogo conectadas a telefones celulares, assistentes digitais pessoais e receptores digitais de televisão.

De fato, isso ocorreu; como pudemos observar com 45,9% dos alunos entrevistados. Há uma certa preocupação com esse tipo de conteúdo sendo assistido por crianças menores de 10 anos devido aos aspectos violentos de alguns jogos, que por serem populares acabam sendo transmitidos nesses vídeos de *Game-Plays*, frequentemente gravado por adultos ou adolescentes mais velhos; isso indubitavelmente coloca a criança em contato com temáticas que requerem maior nível de maturidade, expondo-as a não somente palavrões, mas a comportamentos violentos ou mesmo à isolamento deles quanto ao meio social.

Quanto ao foco da pesquisa que também se trata dos hábitos de consumo do público infantil, não somente os vídeos de *un-boxing* são responsá-

veis por fomentar o desejo de compra por parte de seus espectadores; esse tipo de vídeo se caracteriza pela apresentação passo a passo dos detalhes.

Refletindo então sobre o impacto da mídia e a quantidade de informações (principalmente das publicidades) quanto ao comportamento infantil, já vimos que as crianças passam a maior parte do dia conectados à internet e, no caso, ao YouTube assistindo a uma grande variedade de conteúdo. É comum e frequente que apareçam propagandas/anúncios de cosméticos, redes de *fast-food*, telefonia dentre outros, que, apesar de grande parte das pessoas “pularem” essas propagandas logo após o tempo mínimo de espera, ultimamente a publicidade acontece de maneira mais indireta: por trás das câmeras, em forma de contratos das grandes marcas com os *digital influencers* para divulgarem produtos X ou Y com um retorno financeiro para falarem bem.

O fato é que a melhor maneira de ganhar dinheiro com o YouTube é, justamente, através das *publis*: e embora elas tenham que obedecer às diretrizes da plataforma, é difícil para as crianças diferenciarem entre produtos que são indispensáveis daqueles que representam apenas o desejo, isso porque, como já dito, eles ainda não possuem a maturidade necessária – embora nem sempre os próprios adultos consigam evitar o consumo desnecessário.

Então, quais vídeos são responsáveis de fato por induzir o desejo de consumo nas crianças e adolescentes? Na verdade, podemos dizer que são as personagens icônicas dos desenhos animados, filmes, gibis etc. que despertam esse tipo de atitude. Isso não só se pode demonstrar durante as datas comemorativas (como o Dia das Crianças ou Natal), mas uma das épocas em que mais podemos observar é no período que antecede a volta às aulas. As vitrines das lojas e papelarias se enchem de mochilas e outros acessórios das personagens favoritas, estes que são produtos das grandes empresas cinematográficas como *Walt Disney Studios*, que investem bilhões de dólares anualmente em animações, sequências de filmes populares, visando primordialmente o retorno financeiro.

Por exemplo, os filmes de super-heróis têm um público absurdo e, na maioria das vezes, são recorde de bilheteria. Podemos citar o Universo

Cinematográfico Marvel – MCU, sendo que a sequência *Vingadores: Ultimato* tornou-se atualmente o filme de maior bilheteria da história – ultrapassando a marca de 2,79 bilhões de dólares. Feito realizado após a Disney decidir relançar o filme ao cinema justamente para bater o antigo recorde – pertencente a *Avatar*, de 2,78bi. Para isso, o estúdio acrescentou cenas extras que não estavam presentes na primeira versão que foi aos cinemas, além de homenagens. Foi, acima de tudo, uma tática que visava o financeiro. Então, considerando a influência cinematográfica, podemos influir que são as imagens que mexem com as crianças, encantam e, posteriormente com a produção de brinquedos, acessórios e afins, as levam a querer comprar – ainda mais com as propagandas sempre presentes.

Nunca se investiu tanto em imagens para vender, e parece que, quanto mais visual for o texto e mais significativos um signo puder condensar, maior será o potencial para conduzir ações em direção ao consumo (COSTA, 2012, p. 267).

Além dos super-heróis, uma personagem presente há décadas e popular ainda hoje em dia é a Barbie que continua lançando diversos filmes e brinquedos baseados neles; e assim surgem os bonecos, desenhos animados, materiais escolares, jogos e outros mais que atraem a atenção das crianças.

As gerações atuais têm demonstrado cada vez mais um interesse voltado aos aparelhos eletrônicos tais como celulares ou tablets, substituindo por vezes o pedido principal de um presente (que no passado seria um brinquedo), por um desses dispositivos; como se estes fossem, de fato, brinquedos como coloca Costa (2012). Isso ocorre porque as crianças já crescem vendo seus pais ou as pessoas ao seu redor mexendo em seus próprios aparelhos, desenvolvendo sua curiosidade ou mesmo quando os responsáveis se utilizam dos eletrônicos para distrair as crianças.

Na escola, também, isso acontece: ao estarem em contato com outras pessoas, as crianças naturalmente tendem a se enturmar e querer pertencer a determinado grupo. Mas, como já abordado anteriormente, para que isso ocorra é necessário que elas demonstrem as mesmas características que os

outros membros, seja pelo vestuário, materiais escolares ou brinquedos. Logo, também na escola há a distinção entre crianças mais “ricas” e as mais “carentes” – termos frequentemente usados na comunidade escolar - e é por isso que as crianças tentam se encaixar, buscando assistir ao mesmo tipo de vídeos que os colegas, ou comprando os mesmos brinquedos, materiais etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de pesquisa percebeu-se que o consumismo está muito mais presente no cotidiano do que se imaginava. Os hábitos de consumo são, na verdade, direcionados pelo grupo social do qual se faz parte e isso influencia naquilo que se compra, que se veste, que se come e nos comportamos de maneira geral, uma vez que o que se quer é fazer parte e ser aceito pelo ente social.

Ora, se os adultos acabam se transformando em alienados inconscientes, é porque desde criança já foram condicionados a pensar de determinada maneira e, na atualidade, com a variedade imensa de tecnologia digital, agrava-se a circunstância. Com efeito, observou-se que crianças e adolescentes ficam ainda mais expostos ao consumismo devido à relativa facilidade de se adquirir aparelhos eletrônicos como tablets ou smartphones, à publicidades excessivas e sedutoras ou a conteúdos inapropriados para sua faixa etária pela falta de supervisão de um adulto.

Nesse aspecto, também, a escola acaba por ser um ambiente que facilita a interação entre crianças em situações econômicas relativamente diferentes, o que também acaba por participar na questão de outras crianças se sentirem pressionadas a consumir o mesmo que o colega possui, para que se sintam aceitas no grupo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BUCHT, C; VON FELITZEN, C. **Perspectivas sobre a criança e a mídia**. Brasília: UNESCO, 2002.

CANELA, G. Meios de comunicação e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. In: VIVARTA, Veet. **Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação**. Brasília, DF: Instituto Alana, 2009. p.73-85.

COSTA, M. V. Imagens do consumismo na escola – a produtividade da cultura visual. **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**: Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 263-272, 2012.

DE olho em recorde de bilheteria Marvel reestrea Vingadores Ultimato. **Veja Abril**. 01 jul. 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/entretenimento/de-olho-em-recorde-de-bilheteria-marvel-reestrea-vingadores-ultimato/>>. Acesso em: 02 out. 2019.

FERREIRA, E. B.; NEVES, F. F. O Problema do bullying no Brasil. **Nucleus**, v. 14, p. 55-66, 2017.

FERREIRA, E. B.; REINOL, D. A. A ciência da infância: higiene, ensino e disciplina na Tese Médica de Agenor Augusto Ribeiro Guimarães (1858). In: Alessandra Dale Giacomini Terra, Bárbara Terra Queiroz. (org). **Estudos interdisciplinares sobre infância**. Curitiba: Bagai, 2020.

GIDDENS, A; SUTTON, P. W. **Conceitos essenciais da Sociologia**. 1a. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GUARESCHI, P. A. Consumismo infantil: uma questão ética. In: FONTENELLE, Laís. **Criança e Consumo: 10 anos de transformação**. São Paulo: Instituto Alana, 2016. p. 120-127.

LA TAILLE, Y. de. A publicidade dirigida ao público infantil: considerações psicológicas. In: FONTENELLE, Laís. **Criança e Consumo: 10 anos de transformação**. São Paulo: Instituto Alana, 2016. p. 104-119.

MARTINELLI, F; MOÍNA, A. Comunicação, consumo e entretenimento no universo infantil: o celular como telefone ou brinquedo? In: VIVARTA, Veet. **Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação**. Brasília, DF: Instituto Alana, 2009. p. 59-70.

PAIVA, F. Consumismo na infância: um problema de cultura. In: FONTENELLE, Laís. **Criança e Consumo: 10 anos de transformação**. São Paulo: Instituto Alana, 2016. p. 240-273.

SAMPAIO, I. S. V. Publicidade e Infância: uma relação perigosa. In: VIVARTA, Veet. **Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação**. Brasília, DF: Instituto Alana, 2009. p. 9-21.

ULPIANO, C. **Acontecimento e campo de poder**. Aula de 05 mar. 1989. Disponível em: <http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=76>. Acesso em: 14 jan. 2015.

VINGADORES Ultimato derruba Avatar e conquista bilheteria histórica. **Veja Abril**. 21 jul. 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/entretenimento/vingadores-ultimato-derruba-avatar-e-conquista-bilheteria-historica/>>. Acesso em: 02 out. 2019.

A CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO MONTESSORIANO PARA A AUTONOMIA DA CRIANÇA

THE CONTRIBUTION OF THE MONTESSORI METHOD TO THE CHILD'S AUTONOMY

Francisca Keliane Gonçalves
Dalva de Araujo Menezes

INTRODUÇÃO

O Ensino Tradicional é recorrente nas Escolas Brasileiras, apesar de possuir algumas falhas, tais como uma educação sem dar autonomia ao educando, carteiras enfileiradas, dentre outras questões, não se pode descartá-lo ou ignorá-lo totalmente, assim como outros métodos, ele também tem sua importância. Para fins de estudo e investigação de uma forma diferente de ensino, a presente pesquisa apresenta o Método Montessoriano, que será dialogado ao decorrer desta pesquisa como um Método que tem características próprias e suas peculiaridades, estudado e vivido pela Educadora Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952), a partir da pesquisa bibliográfica.

Diante desta pesquisa sobre o Método Montessoriano, o presente trabalho tem como tema “A contribuição do Método Montessoriano para a autonomia da criança”, baseada nas obras educacionais e contribuições de Maria Montessori. Assim, definimos a problemática da pesquisa sob a perspectiva da seguinte questão norteadora: O que discorrem os artigos em Plataforma Digital sobre o Método Montessoriano a partir da compreensão de sua aplicação na construção da autonomia da criança? Desta forma, elenca-se como objetivo geral: Analisar artigos em Plataforma Digital que dialoguem sobre o Método Montessoriano, compreendendo sua aplicação com ênfase na construção da autonomia da criança.

Na organização do artigo, inicialmente apresenta-se uma contextualização sobre o método de ensino tradicional, e, posteriormente uma breve biografia e a história de Maria Montessori, de seus estudos e contribuições para o campo da educação, em seguida foi abordado seu método pedagógico, que consiste na autoeducação, com foco no aprendizado através da observação e nas experiências práticas da vida, como também pesquisas e modo de ensino que trabalham a individualidade e autonomia da criança no ambiente escolar. A pesquisa teve como fonte de estudo artigos científicos em banco de dados de Plataformas Digitais, que abordam a temática estudada em relação a proposta do método, analisando como consideram que esse ensino contribui na formação e educação dos alunos. É uma pesquisa de caráter social, fundamentada nos estudos de Montessori e de outros autores, para o embasamento do método, como também articulando as falas dos teóricos.

Neste caso, foi utilizado a Plataforma da Capes, *SciELO* e *Google Acadêmico* para busca de fontes, autores, artigos, teses, livros, citações e referências importantes para enriquecermos e fundamentarmos a pesquisa. Para a realização das buscas foram escolhidas palavras-chaves tais como: Método Montessori; Maria Montessori e Ensino Montessoriano, elas foram encontradas nas pesquisas, seja no título, resumo ou no corpo do texto.

Esta investigação foi realizada de forma qualitativa, de caráter subjetivo, por meio de descrições e informações da temática estudada. Acerca dos aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, Flick (2008, p. 23) destaca que “as ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa”. Numa perspectiva de pesquisa qualitativa, foi realizada uma metodologia de caráter descritivo, conforme descreve Gil (2002, p. 2): “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Durante a pesquisa foi refletida a importância do Método Montessori como inovação e diferencial do ensino tradicional, atendendo à questão norteadora acerca da compreensão de sua aplicação na construção da autonomia da criança.

A pesquisa iniciou-se no ano de 2021 e foi concluída no final do ano de 2022, período em que ocorreu a revisão de literatura nos três semestres, com a elaboração dos estudos para a construção do trabalho. Para embasamento do tema investigado, que apresenta a educadora Maria Montessori como autora principal e também tivemos as contribuições dos autores Cesário (2007), Ferrari (2008), Almeida (1985), Duarte (2014), Kuhlmann (2000), dentre outros.

Pesquisar o Método Montessoriano possibilitou conhecer um ensino diferente do que a sociedade está habituada como ensino eficaz e correto. A princípio, os familiares podem acreditar que esse método não seja eficaz ou que não se aplica na prática, o que é compreensível, pois muitas escolas vivenciam formatos de educação que seguem o que o sistema impõe e não são familiarizados com ele.

PERCURSO HISTÓRICO: Método Tradicional x Método Montessoriano

A grande maioria das escolas brasileiras adota o método tradicional de ensino para os alunos, o que não é completamente negativo, mas elas poderiam inovar suas metodologias, como por exemplo, com a utilização do método estudado na presente pesquisa. Parte-se do pressuposto que esse processo de educação permite à criança o desenvolvimento de sua autonomia, independência, crescimento pessoal, cognitivo, características inerentes ao ser humano, e quando se aplica ao ensino e aprendizagem compreende todas as esferas essenciais da formação do indivíduo, no caso, o aluno que é um aprendiz. Assim, com esse método diferente, o aluno poderá agir de forma autônoma e espontânea.

O ensino no Brasil estava atrelado à necessidade de capacitar os trabalhadores para as indústrias capitalistas, com o início da Revolução Industrial no século XIX, onde era necessário que eles fossem bem preparados para realizar atividades vinculadas à maquinaria. Em virtude dessas necessidades, houve reivindicações por uma educação escolar (FLACH, 2009). Com o passar do tempo tornou-se um direito, no qual a educação brasileira pre-

para os alunos para o mercado de trabalho e para formar cidadãos, como é evidenciado pela Constituição Federal de 1988, Art. 205, “é um direito de todo e qualquer cidadão, dever do Estado e da família, aspirando ao pleno desenvolvimento da pessoa, que prepara para o exercício da cidadania e qualifica para o trabalho”.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser um direito primordial de natureza social, é fundamental para a inserção do homem na sociedade e o torna um ser cultural. Nesse sentido, a educação não se constitui apenas de forma individual, mas possui caráter coletivo, pois além da formação social do homem, ela tem como objetivo que as futuras gerações tenham acesso às tradições públicas (DUARTE, 2007).

No tocante ao significado de método, pode-se entender que é o caminho que para se alcançar um objetivo final. No contexto educacional, o professor antes de tudo deve ser um investigador, pois lecionar não é somente ensinar conteúdos, mas deve trazer consigo alguma forma de metodologia de ensino. Um dos métodos de ensino utilizados pelos educadores é apresentar conhecimentos importantes à formação dos alunos, como por exemplo, através de uma aula expositiva, em que eles estudarão e tentarão assimilar esses conteúdos e após isso serão avaliados de acordo com a metodologia de cada professor ou instituição (ANASTASIOU, 1997).

Ao decorrer do tempo, percebemos que o ensino predominante nas escolas brasileiras é o tradicional, onde os alunos são divididos em turmas, por faixa etária, e há professores para “transmitir conhecimentos”, exercícios e provas para reforçar o que foi estudado, se refere ao ensino de leitura e escrita, e o aluno é considerado um “depósito” de informações, que está em sala de aula apenas para “absorver” informações e conteúdos, geralmente o professor pouco se interessa no que o aluno traz consigo, de seus conhecimentos de mundo, singularidades e sua cultura. Dessa forma, é importante pesquisar a abordagem pedagógica do Método Montessoriano na educação e como se realiza na prática (ANASTASIOU, 1997).

TRAJETÓRIA DE MARIA MONTESSORI E O MÉTODO: possibilidades para o educando

Maria Tecla Artemísia Montessori, nasceu em 31 de agosto de 1870, na Itália, na comuna de Chiaravalle, na província de Ancona. Seu pai, Alessandro Montessori, era funcionário do Ministério das Finanças, e sua mãe, Renilde Stoppani, pertencente a uma família de classe média alta e instruída, eles eram exigentes e rigorosos. Maria Montessori foi uma ilustre autora para a educação, a primeira mulher que se formou em medicina em seu país, desenvolveu grandes feitos nessa área, que conseqüentemente aplicaram-se à educação, visto que dentro de sua área ela estudou a criança, e seu trabalho foi importante também na área educacional (CESÁRIO, 2007).

Aos 5 anos Maria mudou-se para Roma devido a transferência do trabalho de seu pai. Foi lá que ela cursou a educação básica e ensino superior. Apesar de Montessori ser formada em medicina, ter cursado Ensino Técnico em Engenharia e produzido trabalhos e pesquisas que foram pertinentes à pedagogia, ela relata que não foi uma das melhores alunas, diz que não gostava de estudar, seja qual fosse o conteúdo, ela não se identificava com nada. No entanto, foi na sua adolescência que Maria percebeu que precisava fazer mais, que tinha “coisas importantes para fazer”, isso ocorreu após uma apresentação sua de dança e teatro, em que a plateia gostou muito, ela se encantou com a forma que a plateia gostou de seu espetáculo, então, a partir desse momento começou a se dedicar demasiadamente aos estudos (FERRARI, 2008). Em relação à proposta do Método Montessori, Almeida (1984) registra que:

As escolas montessorianas existem em todas as partes do mundo, desde as cidades mais populosas às pequenas cidades (aldeias ou mesmo em cidades rurais). Os grandes centros de educação estão hoje no México, Japão, Estados Unidos e Índia, pois as escolas surgem dia a dia em melhor qualidade e maior número. Diferentemente do ensino tradicional, as crianças são divididas em classes agrupadas, que não obedecem aos critérios de seriação.

Assim sendo, em geral, agrupam-se crianças de 3 meses a 3 anos, de 3 a 6 anos, de 6 a 9 anos, etc. (ALMEIDA, 1984, p. 10).

Os trabalhos de Montessori praticados com crianças possuem relação com sua trajetória profissional. A estudiosa sentiu uma necessidade de contribuir com o crescimento dessas crianças, a partir de estudos da área da medicina trouxe contribuições para a educação delas, percebeu que a infância é uma fase que deve ser respeitada, que as crianças aprendem de maneiras diferentes e buscam conhecimentos que consideram importantes para si.

Maria Montessori colaborou para que a sociedade tivesse um novo olhar sobre as crianças com deficiência. Durante os tratamentos realizados, ela observou como elas reagiam e demonstrou interesse em ajudá-las. Pode-se considerar que a pesquisadora inovou com seus estudos, pois naquela época haviam poucos recursos para trabalhar com essas crianças, assim, é importante incluí-las na sociedade, seja no tratamento médico ou no âmbito educacional. Montessori desenvolveu um trabalho excepcional com seu novo método de ensino, que colabora tanto com as crianças com deficiência como com as demais que não possuem deficiência.

Foi na Escola Ortofrênica, localizada em Roma, que a médica iniciou um trabalho direcionado às crianças que eram tidas como “anormais” na época. Com os estudos científicos de Montessori, aplicou-se um novo procedimento de ensino e tratamento a elas, com o tempo observaram-se notórias melhorias na aprendizagem desses alunos, pois o método buscava atender às necessidades dos alunos de forma integral. Além de medicina ela passou a dedicar-se aos estudos nas áreas de psicologia e filosofia, no ano de 1904 assumiu a disciplina de Antropologia da Universidade de Roma, tornando-se professora titular. Escreveu seu primeiro livro em 1910 com o título “O Método da Pedagogia Científica” que tornou-se mundialmente conhecido (DUARTE, 2014).

Com essa exposição, é notório que o ensino de Maria Montessori é presente em todo o mundo, em que países que propõem esse ensino diferente do convencional possuem uma educação de qualidade. Com

esse método, as crianças podem agrupar-se com idades diferentes, pois Montessori afirma que as crianças menores aprendem observando as crianças maiores e vice-versa, evidenciando que o ser humano aprende individualmente e também com o outro, assimilando com o próximo, ações de iniciativa, solidariedade entre os colegas e tarefas cotidianas que podem ser vinculadas com as atividades escolares.

Maria Montessori teve suas primeiras experiências com as crianças na psiquiatria, onde depois passaria a estudar o comportamento delas na educação. De 1900 a 1902, Montessori foi diretora da Escola Ortofrênica na Universidade de Roma e foi lá que iniciou a prática dos estudos decorrentes da observação do trabalho de médicos psiquiátricos, que ela observou os pontos positivos e negativos do trabalho deles (CESÁRIO, 2007).

Com os estudos de Montessori percebeu-se a necessidade da adequação do ambiente à criança, pois é uma pessoa em formação, que está se adaptando ao mundo em que vive, repleto de novidades e experiências. Maria possibilitou que o ambiente se adequasse à criança, com móveis que a criança pudesse mover, alcançar, visualizar melhor. Todas essas adaptações são importantes para que a criança se desenvolva melhor, possa agir com independência, utilizar objetos que realmente queira naquele momento e não somente seguir regras impostas que o adulto considera importante para ela, a própria criança escolhe o que deseja e considera interessante. Em relação à adaptação do ambiente ela fez uma mobília própria às necessidades das crianças. Montessori (2013), em sua obra, relata o seguinte:

Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. Encomendei poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinhas quadradas para uma só pessoa e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com

toalhas brancas, sobre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou de flores (MONTESSORI, 2013, p. 63).

Ainda sobre a organização desse ambiente, Almeida (1984) escreve que Montessori o considera importante para o desenvolvimento e autonomia da criança. Trata-se de adequar o ambiente dos adultos às peculiaridades da criança, isto é, construir móveis à altura da criança, com o intuito de que ela possa manusear e alcançar sem a ajuda de um adulto, os móveis devem ser menores, a exemplo as cadeirinhas, mesinhas, portas baixas com trinco, tomadas de luz que elas as alcancem, em outros termos, a criação de um ambiente propício para que a criança participe ativamente de atividades que os adultos realizam cotidianamente, mas que possuem importante relevância da liberdade dessas crianças, pois são atividades corriqueiras que colaboram para que elas realizem essas atividades sem pedir ajuda de alguém, assim, sendo inseridas no “mundo dos adultos”.

Em relação ao ambiente Montessoriano, verifica-se que ele não se limita aos ambientes escolares tradicionais, onde geralmente constituem-se de salas fechadas, com mesas e carteiras que nem sempre são adequadas à faixa etária do aluno, e o professor é considerado um “transmissor” de conteúdos e o aluno apenas “receptor”, pouco se questiona, apenas há reprodução de conhecimentos. Montessori ressignificou a maneira da escola e do professor educar seus alunos, a partir de um ambiente adequado. O professor é fundamental para que esse método possibilite contribuições no ensino e aprendizagem da criança. No que concerne ao professor, a autora afirma:

Insistimos em afirmar que o professor deve preparar-se interiormente, estudando-se a si mesmo com metódica constância, a fim de conseguir suprimir os próprios defeitos mais enraizados, que constituem um obstáculo às suas realizações com as crianças. Para descobrir esses defeitos ocultos na consciência, necessitamos de ajuda externa, de uma certa instrução; é indispensável que alguém nos indique o que devemos ver em nós mesmos (MONTESSORI, 1926, p. 165).

Em vista disso, o professor tem um papel importante no processo educacional do aluno, necessita estudar, observar seus alunos, sempre procurar repensar sua prática, questionando o que é importante em cada etapa do desenvolvimento da criança, que envolve aspectos cognitivos, emocionais, afetivo e social, pois a criança é um indivíduo em constante processo de evolução. Diante disso, Lima (2019) faz o apontamento de que:

[...] o Método Montessori parte do pressuposto de que todas as crianças têm a capacidade de aprender através de um processo que deve ser desenvolvido espontaneamente a partir das experiências efetuadas no ambiente, que deve estar organizado para proporcionar a manifestação dos interesses naturais da criança, estimulando a capacidade de aprender fazendo e a experimentação da criança, respeitando fatores como tempo e ritmo, personalidade, liberdade e individualidade da criança (LIMA, 2019, p. 9).

Perante o exposto, conhecer-se não é uma tarefa simples, o professor precisa procurar meios e instrumentos que facilitem sua percepção em relação às necessidades dos seus alunos, o que eles precisam aprender em cada etapa, materiais adequados, como também deve entender que o aluno pode auto educar-se, isso pode ocorrer quando há uma educação que visa a sua liberdade no que diz respeito à busca de conhecimentos que vão além dos livros.

Maria Montessori escreve no livro “A criança” sobre o contexto histórico da criança, abordando que em tempos remotos não era vigente o conceito de infância e tampouco era respeitada. Por longos anos, a criança era tratada como uma miniatura de adulto, que não possuía direitos. A partir disso a infância tornou-se um problema social, assim, iniciou-se um movimento social em colaboração aos direitos da criança, respeitando essa fase. Não se sabe ao certo quem tomou a iniciativa, mas ocorreu de forma espontânea, visto a necessidade de um olhar diferente à ela, com inerente contribuição da ciência a favor da infância (MONTESSORI, 1926).

Acerca do surgimento do conceito de infância, Pessoa (2017) comenta que isso ocorreu com as mudanças durante a época vigente de êxodo rural,

urbanização, implantação de indústrias, ressaltando que as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, portanto, realizavam os mesmos trabalhos dos adultos, não havia um tratamento especial direcionado a elas. A história social da criança é marcada por falhas e desvalorização da infância, esse conceito surgiu tempos depois, e a partir de então dispôs um novo olhar à criança.

Muitas crianças trabalhavam igual aos adultos, não tinham tempo de brincadeira, nem sequer existia uma nomenclatura para a fase da infância. Com o passar dos anos a criança recebeu um novo tratamento, buscou-se respeitar essa fase. Por motivos de conflitos sociais e políticos, criaram-se instituições de educação infantil, um local para os pequenos ficarem e receberem uma educação, assim suas mães poderiam trabalhar, a luta feminina foi importante para o início dessa exigência. No Brasil, o surgimento das creches foi importante para que além das mães pobres, outras mulheres de outras classes pudessem trabalhar fora. Em meados de 1980, os membros do Ministério da Educação elaboraram textos que discutem as idades do início na vida escolar, assim surgiu a educação pré-escolar, na faixa etária de 0 a 6 anos (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

Montessori discorre a respeito do início da contribuição dos estudos da psicologia da criança e conseqüentemente no ambiente escolar. Foi observado que o ambiente dos adultos não é adequado às crianças, porque apresenta obstáculos para seu desenvolvimento, uso da imaginação, e fatores essenciais nessa fase inicial de descobertas.

Por conseguinte, o ambiente escolar deve ser adequado às necessidades da criança, seja para se locomover, explorar, investigar e buscar o que considera importante no ambiente em que está inserido. Pode-se considerar também que “o nosso método de educação da criança caracteriza-se justamente pela importância central que nele se atribui ao ambiente” (MONTESSORI, 1926, p. 124).

O método proposto por Montessori, em que hoje existem muitas no Brasil, elas se difere do convencional da maioria das escolas brasileiras que seguem um modelo padrão de ensino que visa a preparação para o mercado

de trabalho, conhecimento de leitura e escrita, com o intuito de inserir a criança no mundo letrado, porém não necessariamente com o intuito de instigar o pensamento crítico e o desenvolvimento de seu crescimento pessoal, com foco na sua autonomia. No tocante à escola tradicional, Leão (1999) relata que:

É necessário situar no tempo a escola tradicional que interessa a esta discussão. Ela surgiu a partir do advento dos sistemas nacionais de ensino, que datam do século passado, mas que só atingiram maior força e abrangência nas últimas décadas do século XX. [...] A organização desses sistemas de ensino inspirou-se na emergente sociedade burguesa, a qual apregoava a educação como um direito de todos e dever do Estado. Assim, a educação escolar teria a função de auxiliar a construção e consolidação de uma sociedade democrática (LEÃO, 1999, p. 188).

O tema abordado colabora para que o professor observe que os alunos podem aprender de forma heterogênea, como também aprendem observando o dia a dia dos adultos e que cada criança possui suas particularidades e singularidades, podendo instruir-se de maneiras diferentes. O método pesquisado consiste na colaboração da independência da criança, que aprende em coletivo e de forma individual. No tocante à estimulação da autonomia da criança, Duarte (2014) disserta que nesse formato de educação as crianças:

Dedicam-se às atividades da vida cotidiana assim denominada por Montessori, aprendendo a higiene pessoal como: lavar as mãos, a assoar o nariz, utilizar o banheiro, organizar seus pertences, comer corretamente. Estas atividades objetivam desenvolver a autonomia nas crianças, fazendo com que se tornem independentes dos adultos, descobrindo o tanto de atividades que podem realizar sozinhas (DUARTE, 2014, p. 20).

O desenvolvimento de cada aluno na realização das atividades referentes a esse método, são observadas pelo professor diariamente, é um

processo constante, no qual os alunos são avaliados cotidianamente em suas tarefas que vão além do processo de leitura e escrita, mas que também envolve atitudes de leitura de mundo, agir de forma coletiva e progredir visando sua autonomia.

AMBIENTE MONTESSORIANO: práticas do método

De acordo com Montessori (1926), a criança expressa-se e inspira-se no adulto, e para que isso ocorra, o ambiente é significativo para ela demonstrar através de suas atitudes o que observa e seus aprendizados necessários de acordo com suas vontades. O local deve ser propício para que a criança seja estimulada em seus aprendizados, Montessori (1926) aponta que a criança é capaz de manifestar seus desejos, ambições e o que deseja aprender de acordo com o que almeja em cada momento. A autora comenta:

Ao observá-las, compreendi que seu desejo era recolocar os objetos em seus respectivos lugares, e dei-lhes liberdade de fazê-lo. Desse modo, surgiu uma espécie de vida nova: arrumar os objetos e corrigir cada eventual desordem era uma atração fortíssima. Se um copo de água caía das mãos de uma das crianças, outras acorriam a recolher os cacos e enxugar o piso (MONTESSORI, 1926, p. 134).

Diante desse relato, é perceptível a vontade de independência da criança, mesmo que ela ainda não tenha consciência disso, suas atitudes mostravam isso, no qual o ambiente em que estavam inseridas possibilitava atitudes de organização, limpeza e colaboração entre os colegas da turma e a professora. Montessori (1926), enfatiza que o professor não deve impedir a criança de exercer determinadas atividades, como a de colocar os objetos novamente nos lugares, pois a criança naquele momento sentia necessidade de realizar esse ato, que são tarefas cotidianas, que elas observam na rotina dos adultos e repetem em suas ações, não se deve negar que realizem esses atos, que são fundamentais para sua autonomia.

O Método Montessori tem potencial para alcançar objetivos de aprendizagem da criança, com um ambiente propício para que ela investigue,

explore e estude, como menciona Montessori (1926, p. 140), “não se vê o método: o que se vê é a criança. Vê-se o espírito da criança que, libertada dos obstáculos, age segundo sua própria natureza”. Logo, um ambiente com mobília adequada à faixa etária da criança, permitindo que ela busque nesse ambiente o que quer aprender em cada momento e que é livre para agir de forma espontânea, oferece possibilidade de inovação no ensino tradicional, com experiências relacionadas ao dia a dia da criança, seja no processo de leitura, ou atividade de limpeza, higiene, o aluno terá um desenvolvimento íntegro. Ainda sobre esse ambiente, Montessori (1926) afirma que:

As escolas que se seguiram a primeira Casa das Crianças são especialmente interessantes porque constituíram a continuação da mesma atitude de aguardar os fenômenos espontâneos infantis, sem que se definisse uma preparação exterior de métodos determinados (MONTESSORI, 1926, p. 156).

A fundação da Casa dei Bambini (Casa das crianças) eram as escolas baseadas pelo Método Montessoriano, que defendiam que o aluno é o foco, é o ponto central para a valorização das habilidades de cada um, o professor não é apenas um mero transmissor de conhecimentos, mas é aquele que acompanha o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos (FERRARI, 2008).

A Pedagogia Montessoriana propõe que o ambiente escolar possua recursos que contribuam para que a criança construa sua própria educação, em outros termos, a autoeducação, que é um dos princípios desse método. Diferente do que geralmente acontece no ensino tradicional, o professor não deve ser apenas transmissor de conteúdos, deve observar seus alunos, quais atividades eles escolhem realizar, se estão fazendo corretamente, e se errarem algo, o professor não deve punir, tampouco corrigir de imediato, mas esperar que a própria criança perceba o que e onde errou.

Um dos pilares da Pedagogia Montessoriana é a autoeducação que caracteriza-se por deixar a criança livre para escolher atividades que considere importantes para o seu desenvolvimento. Apesar de que nesse método,

o professor é passivo em relação à observação da desenvoltura do aluno, ele tem objetivos, direcionamento e organização. O ensino tem instrução, não é realizado sem propósito, o professor é construtor e colabora com a evolução dos seus alunos (PESSOA, 2017). No que concerne ao modo como funciona o ambiente Montessoriano, Pessoa (2017) expõe: [...] o objetivo da educação de Montessori, como sendo uma educação para a vida, focaliza a autonomia como algo primordial para o desenvolvimento humano, cada pessoa tem a capacidade de aprender por si mesma, desde que haja as condições necessárias (PESSOA, 2017, p. 325).

No ambiente proposto pela pedagogia de Montessori, a criança deve sentir-se livre, construir seu próprio conhecimento com a instrução do professor, ela escolhe qual atividade quer realizar, seja lavar as louças em uma pia pequena, adaptada à faixa etária dela, ler um livro ou manusear algum brinquedo, seja qual for a atividade ela tem um objetivo específico para o desenvolvimento, independência e liberdade do aluno (FARIAS, 2015).

Convencionalmente as salas de aula são compostas e divididas por alunos da mesma faixa etária, a pesquisadora Montessori propõe em seu método que as turmas sejam compostas por crianças mais novas e crianças mais velhas, com o objetivo de que aprendam entre si, pois ela aponta que as mais novas podem aprender algo novo com as mais velhas, e essas podem aprender ensinando. É notável a troca de aprendizados com essa forma de organização de turmas, pois além do suporte do professor ou de livros, as crianças aprendem com outras crianças.

Nesse tipo de organização de sala de aula, o trabalho ocorre de forma singular, visto que cada criança aprende de acordo com seu ritmo e interesses pessoais. Um obstáculo que pode ocorrer em relação à sala de aula com alunos de faixas etárias diferentes, é quando a turma é numerosa, porque o professor pode apresentar dificuldades para acompanhar todos os alunos, uma vez que o método proposto visa o acompanhamento de todos os alunos e a observação do aprendizado e necessidades individuais deles. Nesse sentido, Duarte afirma que “O método inspira o respeito mútuo e mesmo cada criança sendo responsável pela realização de suas atividades,

elas podem interagir, já que um dos principais objetivos do método é preparar o aluno para ser livre, porém estando apto para as práticas sociais” (DUARTE, 2014, p. 18).

Nessa passagem observa-se que a criança possui sua liberdade individual, mas também necessita trabalhar em coletivo, pois nisso concerne o objetivo de uma sala montessoriana com alunos de idades diferentes.

RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS ARTIGOS INVESTIGADOS

Para fins de pesquisa realizou-se a busca por artigos utilizando os descritores **Método Montessori; Maria Montessori e Ensino Montessoriano**, a partir das plataformas **Capes, Scielo e Google Acadêmico**. A pesquisa resultou de estudos a partir de uma análise bibliográfica, com o intuito de investigar o que ressaltam os artigos em Plataforma Digital sobre o Método Montessoriano, visando compreender sua aplicação na construção da autonomia da criança.

Durante as pesquisas para a escrita desse trabalho, nas Plataformas EduCapes, *SciELO* e *Google* acadêmico encontraram-se em torno de 95 artigos em que mencionava o que realmente queríamos pesquisar, partindo dos descritores Método Montessori, Maria Montessori e Ensino Montessoriano. Inicialmente foram lidos apenas os resumos desses artigos, o critério para a leitura integral dos artigos foi que eles fossem pesquisas bibliográficas, nesse viés foram lidos 8 artigos completos. Os critérios de exclusão definidos foram direcionados aos que não eram pesquisas bibliográficas e artigos em idiomas estrangeiros, dentre eles no idioma inglês e espanhol.

O resultado da pesquisa trouxe uma visão geral do ensino no Brasil, que de antemão as escolas propuseram uma educação de característica assistencialista, para ajudar as crianças que encontravam-se em vulnerabilidade social. Com o passar do tempo houve a necessidade de basear-se em teóricos que colaborassem com métodos de ensino, dentre eles está presente o método proposto por Maria Montessori.

Com o estudo dos artigos analisados, vimos que para a construção da autonomia da criança, é essencial que a escola possua um ambiente adaptado para ela, o Método Montessoriano salienta que a criança de hoje tornar-se-á um adulto, que aprende com o meio em que vive e de acordo com suas experiências externas, ou seja, a criança aprende com a vivência do mundo adulto. A partir dessa perspectiva, uma sala de aula Montessoriana dispõe de cadeiras, mesas e prateleiras, de acordo com a altura da criança, de atividades com tanques para lavar roupa, pias para lavar louça, isto é, funções realizadas no ambiente familiar, que chamamos dentro deste método de aprendizagem de vida prática, e também realizam tarefas de leitura, com jogos pedagógicos, de acordo com o que o aluno se interessar em cada momento.

A criança é vista como um ser humano em construção, porém, não é uma pessoa incapaz, frágil e que não pensa, dessa maneira a pedagogia de Montessori trabalha a autonomia da criança com atividades que possuam vínculos com o cotidiano adulto, e é através da observação que o educador distingue qual a necessidade de aprendizado que cada aluno tem.

Com o objetivo da formação da autonomia da criança, uma sala de aula idealizada por esse método deve priorizar as necessidades da criança, com materiais simples, didáticos e atraentes, neste ambiente o professor não “transmite” conhecimentos, mas observa seu aluno e trabalha com atividades que o aluno escolhe realizar.

Durante a investigação dos artigos lidos, foi ressaltado que na pedagogia Montessoriana o professor não é o centro desse ensino, mas que permanece sendo primordial para a observação e acompanhamento dos seus alunos, em que estes não ficarão desordenados e sem orientação. O método parte da premissa da autoeducação do aluno, que o mesmo tem a liberdade de escolher atividades de acordo com sua necessidade de aprendizagem, e que o professor auxilia em suas tarefas.

Maria Montessori inovou com sua forma de ensinar. O foco principal é o aluno, que com acompanhamento do professor, materiais adaptados e

atividades pedagógicas, proporcionam à criança o estímulo do seu caráter, personalidade, independência e formação intelectual.

Como aspecto negativo, os artigos mostram que alguns autores comentam que o método criado por Montessori focaliza no individualismo, no entanto, o argumento que se contrapõe a essa crítica é que há possibilidade do mal entendimento ou aplicação do método, dado que a educadora enfatiza a importância da aprendizagem colaborativa, crianças aprendem com outras crianças, com seu professor e com o meio em que vivem, partindo de uma perspectiva de trabalho coletivo. Abaixo segue o quadro com os artigos que foram lidos integralmente para a produção da pesquisa:

Quadro 01: Artigos analisados pela pesquisadora.

PLATAFORMAS	Artigos	Autores
CAPES	-PEDAGOGIA MONTESSORIANA: ensaio de individualização do ensino (2010)	Samira Saad Pulchério Lancillotti
GOOGLE ACADÊMICO	- Método Pedagógico Montessoriano contemporâneo e suas implicações na educação infantil (2017)	Astânia Ferreira Pessoa
GOOGLE ACADÊMICO	- Diretrizes projetuais para ambientes escolares infantis baseados no método de ensino de Montessori (2019)	Caroline Roberta Rudolpho; Juliana Fernandes Junges Cararo
GOOGLE ACADÊMICO	- MARIA MONTESSORI E OS MATERIAIS PARA O ENSINO: a materialização de saberes (2019)	Alan Marcos Silva de Rezende
GOOGLE ACADÊMICO	- Vertentes da pedagogia Montessoriana (2020)	Giovana Fonseca do Carmo Torres; Victor Oliveira Alves da Silva; Lia Regina Conter
SCIELO	- O ensino de Matemática no pensamento de Comênio, Pestalozzi e Montessori (2020)	Olivia Morais Medeiros Neta; Liliane dos Santos Gutierre
GOOGLE ACADÊMICO	- Apropriações do Método Montessori para o ensino de saberes matemáticos (1928 - 1952). (2021)	Helen Kaline Amorim Santos; Ivanete Batista dos Santos
CAPES	- Desenvolvimento e influência do Método Montessoriano no ensino (2021)	Maria Inês Batista Campos; Giovana Naime de Paula Xavier

Fonte: Organizado pela autora do artigo.

Partindo das escolhas dos artigos para leitura, iremos abordar três textos que mais nos chamou atenção pela sua proposta de pesquisa, e assim dialogar sobre eles. O primeiro artigo que tem como título: “Desenvolvimento e influência do Método Montessoriano no ensino”, de 2021, das

autoras: Maria Inês Batista Campos e Giovana Naime de Paula Xavier, destaca que há uma grande influência do Método Montessoriano a partir das pesquisas de Montessori em relação à sua teoria de desenvolvimento da autonomia da criança, foi importante para as crianças que pertencem aos grupos de baixa renda e também que possuem deficiência, pois as primeiras experiências da médica e educadora Maria Montessori foram com essas crianças, ela as observava durante os tratamentos nos hospitais e após essas observações iniciou seus trabalhos também no âmbito educacional, o que posteriormente contribuiu para que as escolas Montessorianas adotassem esse método.

O artigo destaca a *Casa dei Bambini*, que foi a primeira escola que Montessori propôs seu método como modelo educacional. Nessa instituição, ela iniciou a prática do seu formato de ensino, utilizando uma mesa de madeira e cadeiras para os alunos, que foi aperfeiçoando-se com o passar do tempo e adaptada ao modelo Montessori, aplicando a aprendizagem colaborativa, na qual o conhecimento é construído de forma coletiva, os colegas se ajudam, buscando englobar-se ao seu meio.

Já o segundo artigo que tem como título: “Método pedagógico Montessoriano contemporâneo e suas implicações na educação infantil”, de 2017, da autora Astânia Ferreira Pessoa, ressalta sobre a pedagogia Montessoriana como uma forma de educar a criança para formação do caráter, de sua personalidade, através de uma educação para a vida, pois além dos conhecimentos pedagógicos que ocorrem em sala de aula, a proposta Montessoriana almeja uma educação para a vida. Para isso, a criança deve receber um ensino que proporcione momentos tranquilos e de paz, como Montessori defende, que a escola seja um ambiente agradável e que o professor seja mediador dessa educação intelectual e espiritual.

A autora do artigo lido traz uma reflexão das vertentes da pedagogia comparando com a metodologia Montessoriana, que ressalta a necessidade de conhecer esse ensino que prioriza o aluno, buscando uma relação mais profunda entre professor e aluno. É uma educação que almeja que a criança

seja livre, que consegue desenvolver sua autonomia, sendo o professor o mediador dessa instrução.

No terceiro artigo intitulado: “PEDAGOGIA MONTESSORIANA: ensaio de individualização do ensino”, de 2010, de autoria de Samira Saad Pulchério Lancillotti, vem dialogando com o que Montessori aponta ao dizer que alguns professores mostram resistência quanto ao ensino Montessoriano, ela explica que é importante um novo olhar para diferentes formas de educação, pois a sala de aula é um ambiente diverso, com alunos que apresentam características e necessidades diferentes, assim, percebendo a necessidade de não limitar-se apenas aos métodos tradicionais educacionais.

O artigo trata sobre a Pedagogia Montessoriana para a individualização do ensino, para que isso ocorra é exposto que a sala de aula precisa ter o número de alunos reduzidos, com o intuito de que o professor possa acompanhar de forma individual os seus alunos, pois no Método Montessori há pequenos grupos de alunos realizando atividades distintas, e que em uma turma numerosa é mais complexo aplicar esse método. Diminuindo o número de alunos por classe, o professor consegue auxiliar e acompanhar cada aluno de maneira mais profunda.

Observa-se no quadro apresentado, que os artigos discutem para que a aplicação da educação Montessoriana seja eficaz, é necessário que o professor estude e busque conhecimento a respeito do método. O professor Montessoriano é aquele que investiga, que entende que a criança é um ser humano em construção, que precisa de um ambiente agradável e que é mediador da aprendizagem e independência do seu aluno. A metodologia Montessoriana também apresenta aspectos inerentes à formação humana da criança, por exemplo, ordem, organização e o silêncio com o intuito de que ela concentre-se na atividade que está cumprindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os estudos realizados nesta pesquisa, considera-se que Maria Montessori contribuiu com a formulação do ensino, introduzindo um novo método que os educadores pudessem utilizar nas suas práticas educacionais.

A sociedade estava habituada com uma educação tradicional, o que torna compreensível a existência de uma resistência quanto às mudanças, principalmente no âmbito escolar, que normalmente segue um sistema de ensino.

Ao oposto da ideia de que a criança era considerada “uma folha em branco”, que apenas o professor é detentor do conhecimento, a educadora trouxe um novo olhar a ela, percebeu a criança como um ser pensante e que pode auto educar-se, a partir de uma educação de liberdade, o aluno tem a possibilidade de escolher o que deseja aprender, de acordo com o que lhe interessa em cada momento. Com o intuito da construção da autonomia da criança, Montessori propõe um ensino no qual o professor é mediador e facilitador da aprendizagem.

Apesar dos materiais disponíveis em relação ao conhecimento desse método, alguns professores não conhecem ou conhecem pouco. É importante a propagação dessa forma de ensino e que exista formação adequada aos professores e escolas que desejam aplicá-la. Após os estudos feitos, observou-se que os artigos abordam os principais pontos do método proposto por Montessori, que envolvem aspectos desde o conhecimento do método até a formação para os professores, tornando o ambiente apropriado para o objetivo de construção da autonomia da criança e percebê-la como a principal autora da sua independência.

A educação Montessoriana colabora com as habilidades cognitivas, sociais, psicológicas, culturais, emocionais, dentre outras. Estima pela autoeducação, ou seja, a criança possui a liberdade de escolher o que quer aprender em cada momento, contudo, isso não ocorre de forma desordenada, apesar do professor não ser o foco principal desse modelo de ensino, ele é imprescindível para o auxílio, observação e acompanhamento dos seus alunos.

Um ambiente apropriado, que dispõe de materiais didáticos e pedagógicos que a criança manuseia-os, questiona e investiga como realizar determinada atividade, possibilita uma aprendizagem significativa. Como exemplo, há o alfabeto móvel, material dourado, caixa de cores, são alguns dos que Montessori construiu para facilitar o conhecimento e compreen-

são dos conteúdos por seus alunos. Enquanto o ensino tradicional tem o professor como principal foco, no Método Montessoriano é proposto que o aluno seja o enfoque principal. No ensino Montessoriano, o aluno tem contato com o externo, considera-se o que ele traz consigo de conhecimento, aprende com o ambiente, com o professor e com outros colegas.

Com esse propósito, destacam-se os principais pilares do ensino Montessoriano, que são, a busca pela autonomia da criança, com a autoeducação, liberdade, independência e aprendizagem colaborativa, essenciais para que o método seja eficaz. As análises aqui apontadas não são conclusivas e definitivas, portanto, são passíveis a novas percepções, ideias que possibilitem um novo olhar para a temática abordada. Buscou-se abordar os principais pontos que o método aponta como essencial para a independência da criança.

A presente pesquisa possibilitou termos novos conhecimentos de um método de ensino diferente do convencional, permitiu perceber que a educação é uma área ampla, que há diversas formas de ensino, com a possibilidade de usar na prática um caminho que objetive o ensino integral da criança. A escola torna-se um ambiente agradável e atraente para os alunos, em que há professores capacitados para mediar a construção do ensino e autonomia deles. Assim, foi possível conhecer e entender como é utilizado esse método.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. **Montessori**: o tempo o faz cada vez mais atual. *Perspectiva*; R. CEV, Florianópolis, v.1, n.2, p. 9-19, 1984. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/8857/8198/26425>. Acesso em: 21 jan. 2022.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino: primeiras aproximações. **Educar em Revista [online]**. n. 13, pp. 93-100, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.174>. Epub 06 Mar 2015. ISSN 1984-0411. Acesso em: 03 jul. 2022.

CESÁRIO, P. M. **Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori? Uma análise a partir de suas obras educacionais**. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos (Centro de Educação e Ciências Humanas), 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/mprofedinfantil.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

DUARTE, A. P. M. **Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil.** São Paulo, 2014. Disponível em: http://f.ait.revi.sta.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/1J0bXYEScWvt56S_2015-2-3-14-35-16.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

DUARTE, C. S. A. Educação como um Direito Fundamental de Natureza Social. **Revista Educação Social**, Campinas, v. 28, n.100, p. 691-713, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2022.

FARIAS, R. S. EDUCAÇÃO, ARTE E INCLUSÃO NA PERSPECTIVA MONTESSORIANA. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 29-47, 2015. DOI: 10.5965/198431781122015029. Disponível em: <https://www.revi.stas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7299>. Acesso em: 31 maio 2022.

FERRARI, M. **Maria Montessori: a médica que valorizou o aluno.** Nova Escola, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>. Acesso em: 19 jan. 2022.

FLACH, S. F. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**. v. 17, n. 64, p. 495-520, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000300006>. Epub 16 Nov 2009. ISSN 1809-4465. Acesso em: 01 jul. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3.** Artmed editora, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dKmqDAA_AQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=pesquisa+qualitativa&ots=JhGhLZ6Jvo&sig=qMOVeTuUyWLP2V7h8vu-8T1doDPU. Acesso em: 28 out. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

KUHLMAN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação [en line]**. v.14, n.12, p.5-18, 2000.ISSN: 1413-2478. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402>. Acesso em: 03 jul. 2022.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, v.12, n. 107, p. 187-206, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJjH_WcxknGGMghXdGRX_ZbB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 jun. 2022.

LIMA, C. J. A. **Educação infantil: reflexões sobre o Método Montessoriano.** Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://dspace.ce.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/19948/1/TCC%20-%20Carla%20Juliana%20Alves%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MONTESSORI, M. **A criança.** São Paulo: Círculo do livro, 1926. Disponível em: <https://pdfcookie.com/download/livro-completo-maria-montessori-a-criana-52e163x8www8>. Acesso em: 26 jan. 2022.

PESSOA, A. F. Método Pedagógico Montessoriano contemporâneo e suas implicações na Educação Infantil. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v.12, n. 2, p. 320 – p. 332, 2017. Disponível em: <https://cfp.revistas.u.fcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/download/365/pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

O LÚDICO COMO MECANISMO FACILITADOR DE APRENDIZAGEM E FERRAMENTA INCLUSIVA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

PLAYING AS A MECHANISM TO FACILITATE LEARNING AND AN INCLUSIVE TOOL IN CHILDHOOD DEVELOPMENT

Danilo Augusto Reinol
Mario Marcos Lopes
Emerson Benedito Ferreira
Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda

INTRODUÇÃO¹

Vivemos num momento em que muito se tem discutido e investigado a respeito de se refletir e de se analisar as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, que proporcionem e resgatem nos educandos o prazer de se aprender de forma significativa e enriquecedora.

Usando dos ensinamentos de Maluf (2008), pode-se dizer que proporcionar atividades lúdicas no ambiente escolar é tarefa importante para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, sociais, físicas, psicológicas e afetivas². Em termos similares, Macedo (2007, p. 07) entoa que “ao jogar, uma criança³ dá muitas informações e comunica, através da ação,

¹ Texto com modificações originalmente publicado na Revista Educação - UNG-SER.

² De forma literal, ensina a autora que “as atividades lúdicas, juntamente com a boa pretensão dos educadores, são caminhos que contribuem para o bem-estar e entretenimento das crianças, garantindo-lhes uma agradável estadia na creche ou escola” (MALUF, 2008, p. 11).

³ Usaremos aqui a definição de criança e infância confeccionadas por Marcos Cesar de Freitas e Moisés Kuhlmann Jr: “podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida” (FREITAS; KUHLMANN, 2002, p. 7), bem como, a definição de criança expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) que a define como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

sua forma de pensar, desde que o observador reconheça nas ações ou nos procedimentos os indícios que está buscando para realizar sua avaliação”.

Nesta perspectiva, este trabalho objetiva analisar as possíveis contribuições que as atividades com jogos e brincadeiras promovem no desenvolvimento dos educandos. Também pretende investigar se tais recursos, quando bem planejados no ambiente escolar, realmente proporcionam diagnósticos fundamentais sobre o comportamento geral de um determinado grupo ou indivíduo, e se apontam em que estágio de desenvolvimento se encontra a criança, se conhecem os seus valores, as suas ideias, os seus interesses, os seus pensamentos, as suas dificuldades e as suas necessidades, bem como, seus conflitos, problemas e potencialidades (FRIEDMANN, 2012).

À vista disso, quando se pensa atividades significativas e que causam desafios, deve-se levar em consideração a realidade sociocultural dos educandos, seus estágios de desenvolvimento e os processos de construção cognitiva, valorizando o acesso aos conhecimentos do mundo físico, social e afetivo (FRIEDMANN, 2012).

Quando se fala dessa realidade sociocultural da criança, há de se ter em mente também, as crianças com deficiência e a importância do jogo, do lúdico, do brincar para elas. O lúdico tem a capacidade de identificar como essas crianças despertam, manifestam seus interesses e capacidades, independentemente de qualquer condição física que venham a ter e assim, o brincar também pode vir a favorecer o seu desenvolvimento (SANT’ANNA, *et al*, 2015).

Nesse contexto, os jogos ganham um espaço como instrumento ideal na aprendizagem na medida em que estimulam nos alunos suas capacidades de raciocínio lógico, seu pensamento, enriquecem sua personalidade, constroem novas descobertas, proporcionam a comunicação e o respeito às regras e aos seus próprios limites, despertam a criatividade e imaginação, ampliam o seu repertório linguístico, estimulam sua autonomia, independência, autoconfiança, motricidade, equilíbrio, coordenação, lateralidade, etc., possibilitando às crianças de descobrirem novos desafios que promo-

vam uma educação de qualidade, que favoreça o desenvolvimento pleno e integral das crianças (BRASIL, 2017).

Para tanto, as brincadeiras e jogos são elementos indispensáveis para a formação plena e integral dos indivíduos, pois estas atividades proporcionam aos alunos que aprendem diversas temáticas e estudos de forma prazerosa, harmoniosa, dinâmica, segura e significativa, despertando nos mesmos a busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento de suas relações interpessoais, sociais, afetivas e culturais (BRASIL, 1998).

Macedo (2007, p. 13-14) aponta que:

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de proteção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados. O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora.

Portanto, através do jogo, “a criança torna-se capaz de explorar e refletir sobre a realidade em que está inserida, buscando soluções e hipóteses para os possíveis conflitos” do seu cotidiano, além de estabelecer relações entre as regras e valores, apropriando-se progressivamente “das diversas linguagens corporais” (LOBO, 2013, p. 12), favorecendo a autoestima, autoconfiança, autonomia, independência, entre outras habilidades.

Em suma, os jogos e as brincadeiras devem fazer parte do cotidiano escolar das crianças, nas diversas áreas do conhecimento, reconhecendo os como mecanismos de identificação cultural e formação educativa na vida

humana, respeitando as suas capacidades próprias e reconhecendo que cada indivíduo tem seu ritmo (LOPES, 2002).

Contudo, o jogo deve ser visto, como um instrumento de apoio e auxílio na construção da identidade pessoal das crianças, assim como, para a exploração da imaginação, criatividade e construção do pensamento crítico e participativo, auxiliando na formação de cidadãos com condutas sociais aptas para as necessidades de uma sociedade que se encontra em constantes modificações e transformações.

Assim:

Para brincar com uma criança, não precisamos apenas da técnica e da teoria, mas é necessário termos o prazer de brincar, principalmente associado à ingenuidade de um mundo mágico, com encantos, conquistas e descobertas. Quando uma criança nasce, precisa de intimidade e proteção de sua mãe; assim, com o brincar estabelecemos essa intimidade e confiança no vínculo. No brincar, a criança está comprovando a realidade e discriminando as ameaças internas, descarregando suas fantasias e explorando na realidade externa sua capacidade e necessidades, de acordo com o seu desenvolvimento psicosssexual (SILVA, 2009, p. 38).

Por fim, para respaldar as propostas e objetivos expostos, a presente pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica da literatura científica, buscando unir-se às discussões já construídas e ampliar o repertório científico que embasa a temática. Neste sentido, a pesquisa une-se às propostas de Silva, Carvalho e Parente (2021); Oliveira (2019); Mazi e Lopes (2016); Silva (2009); Kishimoto (2008; 2010); Maluf (2008) e outros pesquisadores que debruçaram-se a contribuir com o tema.

1 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO APRENDIZAGEM

Atualmente muito se tem discutido e debatidos nas propostas de ensino e currículos escolares a importância de se trabalhar e introduzir atividades lúdicas no ambiente escolar. E esse fator, inicia-se primordialmente na Educação Infantil, onde a criança tem o seu primeiro contato social, fora do seio familiar.

Quando nos referimos as atividades lúdicas devemos ressaltar que esse universo é bastante amplo e requer muito cuidado e planejamento no desenvolvimento de suas atividades, pois este fator pode ser considerado enriquecedor de práticas educativas e ela envolve os jogos, as brincadeiras e os brinquedos (KISHIMOTO, 2008).

Ademais, este cuidado no planejamento deve também estar sensível quanto à garantia do acesso e permanência à Educação como um direito de todos (CF, 2018) e qualquer cidadão, incluindo as PCD – Pessoas com Deficiência, que podem e devem ter acesso a qualquer nível da Educação Básica, como a Educação infantil. Neste nível, as atividades lúdicas deverão ser repensadas para atender as crianças com deficiência e esta responsabilidade, seriedade e cuidado se materializa no ambiente escolar, ao se compreender que:

Para a criança com deficiência há o entrelaçamento das condições físicas com os lugares sociais a ela atribuídos e construídos nas relações sociais, o que nos convoca a pensar no desenvolvimento considerando esses aspectos no encontro entre o sujeito em constituição e o ambiente (TAKATORI; *et al*, 2007, p. 91).

Os jogos, brinquedos e as brincadeiras fazem parte da rotina da criança, ou seja, na escola, na rua, no parque, em casa ou em outros ambientes sociais. Portanto, essas atividades são tanto fonte de lazer como facilitadores no seu processo de aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento (KISHIMOTO, 2010). Ainda segundo Mazi e Lopes (2016, p. 57) “o ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita

a construção da reflexão, autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem”.

Contudo, é importante destacar que brincar na escola é diferente de brincar em casa, na rua ou em outros lugares. Podemos dizer que a vida na escola é regida por normas institucionais que orientam e manipulam as ações das pessoas e, naturalmente, essas normas estão presentes, também, na atividade da criança (MIRANDA; SANTOS; RODRIGUES, 2014). Assim, as brincadeiras e os jogos têm uma especificidade quando ocorrem na escola, pois são mediadas pelas normas da instituição e devem ser vista, com um olhar atento do professor, onde o mesmo observará o desenvolvimento de seus alunos, intervindo sempre que necessário para a construção de sua identidade e autonomia (KISHIMOTO, 2010). Portanto, investir em atividades lúdicas no contexto escolar, torna-se um fator primordial e inerente. Estas operações, quando bem delineadas, estimulam o pensamento, a criatividade, o raciocínio, a capacidade, a socialização, a imaginação, a oralidade, a espontaneidade e o respeito mútuo. O ato de os educadores fornecerem os jogos e as brincadeiras nas atividades escolares são pré-requisitos, tanto para o desenvolvimento da criança, quanto para a construção do conhecimento, processos estes intimamente interligados a um único intuito, - o tão almejado ensino e aprendizagem (KISHIMOTO, 2008).

Para tanto, é indispensável à conscientização de que utilizar-se de ferramentas lúdicas como o jogo em espaços físicos fará com que as crianças reinventem situações, amadureçam sua capacidade de socializar e respeitar regras presentes nos jogos (MAZI; LOPES, 2016). Ora, é brincando que elas constroem suas identidades e seus conhecimentos, é brincando que conquistam sua autonomia, é brincando que desenvolvem sua linguagem, é brincando que melhoram sua concentração e atenção, que aprendem a enfrentar e a lidar com seus medos e aflições, que expressam seus sentimentos e opiniões, que aprendem a entender e agir no mundo o qual as cerca, que descobrem as suas limitações, enfim, é brincando que elas aprimoram as suas habilidades e melhoram o seu convívio com os demais ao seu redor (BRASIL, 1998).

Nesta conjuntura, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) prescreve que:

As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p. 21).

Por sua vez a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, aponta que:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 36)

O lúdico é essencial na vida da criança, e as instituições de ensino devem oferecer para elas, essa ferramenta tão importante para a construção de sua identidade (FRIEDMANN, 2012), conforme apontavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e referendada pela BNCC, ao mencionar que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p.25). Neste contexto, as atividades lúdicas são atividades essenciais no dia a dia⁴ principalmente quando estão relacionadas ao desenvolvimento da educação infantil. São instrumentos importantes porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesmo, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as

⁴ Marília Scorzoni e Elaine Mota complementam “a abordagem lúdica apresenta-se, assim, como ferramenta que viabiliza uma nova configuração de ensino que articula as diferentes linguagens, os diferentes gêneros, os diferentes sujeitos e as diferentes possibilidades de produzir sentido pela linguagem (SCORZONI; MOTA, 2020, p. 55).

várias linguagens, para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar (BOTELLE, 2016). Portanto, é no plano da imaginação que os jogos e as brincadeiras se destacam pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca o lúdico como uma ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver como um sujeito em constante formação para o pleno domínio da cidadania (KISHIMOTO, 2010).

Neste cenário:

Embora com diferentes ênfases, todas as teorias do jogo e da brincadeira, desde as clássicas até as mais recentes, apontam para a importância do lúdico como meio privilegiado de expressão e de aprendizagem infantil, reconhecendo não haver nada significativo na estruturação e no desenvolvimento de uma criança que não passe pelo brincar (RODULFO, 1990 apud SCHWARTZ, 2004, p. 4).

A importância dos jogos na aprendizagem

Como já foi dito anteriormente, a aprendizagem com jogos lúdicos tornou o ensino mais prazeroso e significativo. Porém, esse conceito nem sempre foi tão amplo. O trabalho com jogos aplicados na educação básica desenvolveu-se vagarosamente e penetrou tardiamente no âmbito escolar, mas trouxe transformações relevantes fazendo com que o estudo tornasse divertido, eficaz e eficiente (MARTINS, 2012).

Desde o nascimento, a criança está inserida em um ambiente no qual os amplos conhecimentos matemáticos são parte integrante de sua vida diária. Envolvidas em situações como os números, relações entre quantidades, noções sobre espaço, elas começam a fazer uso de recursos próprios e pouco convencionais, recorrendo às operações para a resolução de problemas cotidianos (PIAGET, 1976).

Contudo, a criança constrói seus conhecimentos matemáticos por meio de sucessivas reorganizações ao longo de sua vida, elaborando uma

série de ideias e hipóteses provisórias antes de compreender um objeto em toda a sua complexidade (PIAGET, 1976).

Para Piaget (1976, p. 21):

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensorio-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Para tanto, os pais e educadores devem estar atentos para as atitudes da criança durante as brincadeiras e jogos, pois ela expressa a sua realidade, manifesta vontades e desejos, além de estabelecer relações cognitivas com as suas experiências de vida (FRIEDMANN, 2012).

Contudo, os jogos lúdicos não devem ser vistos como um passatempo em sala de aula, mas sim, como ferramentas de suporte ao professor. E quando utilizadas de forma adequada, tornam o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, prazeroso, harmonioso e eficiente. Neste sentido, Friedmann (2012, p. 18) aponta:

Os jogos e brincadeiras potencializam o aprendizado das crianças, isso faz com que elas se aventurem, entrando no mundo de suas fantasias. As crianças quando chegam à escola, estão abertas ao aprendizado, e é nesse momento que elas desenvolvem suas potencialidades que vão carregar consigo durante toda a vida.

É fundamental a importância de se trabalhar os jogos no processo pedagógico. E é neste sentido que os jogos lúdicos ganham espaço primordial em sala, pois proporcionam às crianças que elas aprendam de forma saudável e divertida, e não apenas com fatigantes métodos tradicionais de exercícios, - extensos e repetitivos (BRASIL, 1998).

O professor, ao planejar suas ações, deve pensar no que pretende alcançar, para qual criança está ensinando, se os conteúdos abordados atingiram os objetivos de sua turma e qual a importância de se escorar sobre novas ferramentas em classe, e assim oferecer às crianças novos recursos pedagógicos em sala. Como dito, o lúdico e os jogos pedagógicos são ingredientes importantíssimos que devem estar inseridos nas rotinas das crianças na escola, pois cumprem papel fundamental em suas vidas, além de ser um processo integrador e facilitador das novas aprendizagens, alcançando assim bons resultados no ambiente escolar (FUSSARI, 1988).

O Lúdico, a Brincadeira e o Jogo

As palavras marcam nossas relações interpessoais, assim como o brincar (que vem do latim *vinculum*, que significa vínculo, união). Então, o brincar é uma forma de linguagem pela qual a criança se dirige aos outros (SCHWARTZ, 2004, p. 10)

O ser humano é um “autor” dotado de vontades, tristezas, alegrias, angústias, sonhos, fantasias, medos etc. Neste seguimento, cabe ressaltar que a necessidade de brincar é fator relevante na construção de sua vida, - principalmente na fase infantil -, onde ela estabelece seus primeiros contatos de amizade, manifesta suas vivências, suas opiniões, sua cultura, dentre outras. Por isso, o ato de brincar se torna indispensável para a formação de sua identidade, autonomia, equilíbrio, pensamento, construção pessoal e interpessoal e contribui para a uma vida saudável, física e mental (CHATEAU, 1987).

Para Chateau (1987, p. 14), “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”.

É importante propalar que o brincar deve ser sempre estruturado de forma significativa e que quando aliado ao processo de aprender, transforma-se em ferramenta e alternativas importantíssimas para lidar com o fracasso escolar. E estes recursos pedagógicos, como preconiza Fussari (1988)

quando bem planejados pelo professor, acabam por possibilitar melhorias na qualidade de ensino de forma saudável, harmoniosa e prazerosa.

Neste seguimento de raciocínio, ouçamos Vygotsky (1989, p. 37):

O lúdico só pode ser considerado educativo quando desperta o interesse do aluno pela disciplina, portanto os professores precisam aproveitar o mesmo como facilitador da aprendizagem. Os jogos e brincadeiras despertam nas crianças o gosto pela vida.

É necessário ressaltar que o educador deverá ter um olhar atento quanto à utilização e desenvolvimento desses métodos, pois os mesmos deverão ser aplicados de forma que atinjam o desenvolvimento de saberes, de habilidades, de hábitos, de atitudes e de pensamentos⁵. Consequentemente, valorizar o histórico de experiências e de aprendizagens e a bagagem de vida que o aluno traz para o interior da escola, acaba por favorecer o enriquecimento dos conteúdos e dos componentes curriculares escolares (BRASIL, 1998).

Segundo ensina Luckesi (1986) os métodos e os recursos lúdicos de ensino e aprendizagem organizados pelos docentes por meio de etapas sequenciadas e registros pedagógicos, facilitam a organização e o aperfeiçoamento de sua avaliação, podendo ser um diagnóstico que sinaliza os resultados obtidos pelo mesmo como satisfatórios ou insatisfatórios. Essas ações poderão ser discutidas, replanejadas, compartilhadas entre os colegas de profissão e equipe gestora, buscando soluções que visam o sucesso escolar.

E Luckesi (1986, p. 70) complementa:

A avaliação deve ser sempre vista comum meio e não como um fim em si mesmo. Considerando o aluno como um ser ativo na construção do próprio conhecimento, seu potencial e ritmo de aprendizagem devem ser res-

⁵ Schwartz (2004, p. 10-11) ensina que “para brincar com o processo de alfabetização, a professora poderia usar menos ditados e cópias e propor atividades que levassem a criança a: * jogar com índices (por exemplo, procurar um animal imaginário, como o coelho da Páscoa, a partir de suas pegadas no chão); * brincar com os sinais (o sinal da escola, o sinal para começar um jogo); * inventar símbolos (desenhos que simbolizem a criança, álbum de fotos); * jogar com signos (criar palavras, nomes, apelidos, marcas, rótulos)

peitados. Um mesmo conteúdo pode ser apreendido de formas diferentes, dependendo das condições e da capacidade de percepção e de raciocínio de cada aluno. Além disso, cada conteúdo deve ser trabalhado de acordo com os objetos que o professor deseja alcançar e através de diferentes metodologias.

Contudo, a avaliação reflete as concepções de educação dos professores e não deve ser classificatória, punitiva, autoritária ou controladora e, sim, um indicador de mudanças necessário para que o próprio professor analise a eficácia dos seus métodos de ensino. E ela não deve ser considerada como uma etapa final, mas como um elo entre a aprendizagem e os objetivos a serem alcançados. É importante pensarmos que o desenvolvimento e aprendizagem não terminam com o final de cada ano ou ciclo, mas que irá prosseguir durante a educação escolar e no meio social em que cada indivíduo está inserido (LUCKESI, 1986).

A brincadeira lúdica como disserta Piaget (1976), auxiliam as crianças no processo de aprendizagem e contribuem para a sua formação e desenvolvimento global, promovendo subsídios eficazes e significativos em sala de aula, além de ser um processo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Portanto, uma boa opção de se trabalhar de maneira lúdica em sala de aula é se amparar nos jogos como recursos didáticos pedagógicos, para aquisição do conhecimento lógico-abstrato na Matemática e na Língua Portuguesa. Dessa forma, quando se opta por inserir o ensino de matemática e de alfabetização por meio dos jogos, deve-se levar em conta a importância e a definição dos conteúdos e dos conceitos a serem tratados, sem o abandono das habilidades presentes nas brincadeiras e do planejamento da ação, como o objetivo de o jogo não se tornar mero lazer, um momento de distração ou falta de compromisso, mas sim, de potencializar capacidades, ampliar as possibilidades dos alunos de pensarem, agirem, compreenderem e transformarem a realidade (CHATEAU, 1987).

Ao se elencar os diversos objetivos que o ensino de matemática propõe, destaca-se o fato de que ensinar a resolver problemas com a utilização de recursos como o jogo em sala contribuirá na compreensão do mundo, na tomada de decisões com independência, agindo como produtores de conhecimento e não meros executores de instruções. O lúdico como método

pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação, favorecendo nos discentes a espontaneidade e auxiliando na concentração, memória, imitação e imaginação e no seu processo de construção global ao qual a cerca (FRIEDMANN, 2012).

2 EDUCADORES: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Na atualidade existe uma grande preocupação em oferecer, nas instituições escolares, um ensino versátil, que valorize as experiências e os conhecimentos prévios das crianças, ou seja, um ensino divorciado de conhecimentos prontos, tradicionais, enfatizados ou mecânicos. Sem fartas normas, nem regras profusas, apenas uma aprendizagem que proporcione no aluno a construção do seu próprio conhecimento, um ensino onde o educador deverá ser, ao mesmo tempo, mediador e orientador das atividades desenvolvidas (BRASIL, 1999).

Como salienta Fussari (1998), vale ressaltar que, para que uma aprendizagem ocorra com sucesso, de forma lúdica e prazerosa, é necessário que o professor tenha preparo e uma boa formação, planejamento suas ações e as metodologias utilizadas, que aja com criatividade e saiba compreender o alunado. O educador necessita de habilidade em trabalhar com o raciocínio lógico da criança, fazendo-a estabelecer relações entre o concreto e o simbólico. É papel fundamental do professor, analisar criticamente e definir a proposta curricular, preparar os alunos para uma participação ativa dentro da sociedade em que está inserido, verificar a metodologia adequada para a aplicabilidade dos conceitos que serão desenvolvidos, adequando-os à sua clientela, a fim de que a aprendizagem atinja o objetivo almejado. Caberá ao docente uma atitude de permanente interrogação, reflexão e investigação, proporcionando um ambiente motivador para que ocorra a aprendizagem em um contexto contagiante e emocionante (DALLABONA; MENDES, 2004; MAZI; LOPES, 2016).

Assim:

O educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra “escola”, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 110).

Diante disso, é necessário que professor esteja em constante estudo e pesquisa enriquecendo sua formação. É fundamental que o mesmo, ao planejar suas ações didáticas, reflita primeiramente sobre o - “para que ensinar” -, ou seja, quais os objetivos que envolvem o seu fazer docente, planejando de forma consciente e coerente os conteúdos, a metodologia, recurso mais ajustado para ser utilizado, o que espera que o aluno alcance, a sua prática docente e a avaliação a ser diagnosticada. Nesta chave de análise, pode-se inferir que o ato de planejar é de extrema relevância para uma correta proposta pedagógica. Este é um processo que envolve a atuação concreta dos educandos no cotidiano do seu trabalho pedagógico, permitindo a todos uma melhor interação e aproximação entre o conteúdo a ser estudado e o que se pretende que o aluno alcance (FUSSARI, 1998).

Nesse sentido, ainda segundo Fussari, (1988), o planejamento envolve a fase anterior ao início das aulas, o durante e o depois, significando o exercício contínuo de ação- reflexão -ação, ao longo de todo o ano e não num período preestabelecido e restrito, podendo sofrer alterações sempre que necessário, adequando-se às situações que surgem no decorrer do processo.

Desta feita, o professor deve entender que “a criança é um ser pleno de potencialidades”, e que uma boa proposta pedagógica pode estimular suas capacidades e proporcionar a ela oportunidades de conhecimento e desenvolvimento, ampliando as possibilidades de compreensão do mundo as que cercam (BROGE, 2017; DALLABONA; MENDES, 2014)⁶.

⁶ Diz Anna Broge “Entender que a criança é um ser pleno de potencialidades é essencial para o educador, pois assim ele saberá, perceberá onde poderá estimular seus alunos para que esse potencial se aprimore. É necessário que o educador tenha sempre em mente que cada criança é única e com isso a maneira de se estimular este potencial também será única. Acredito que esse estímulo do potencial da criança seja mais bem aproveitado nas experiências com intuítos lúdicos, pois quando brincamos, aprendemos com prazer e se aprendemos com prazer conseguimos nos entregar plenamente” (BROGE, 2017, p. 18).

É nessa perspectiva, que as atividades lúdicas e os jogos ganham principal enfoque, pois além de serem instrumentos facilitadores de uma educação de qualidade, permitem que as crianças desenvolvam sua autoestima, interação, respeito às regras, individualidades, pensamento, raciocínio lógico, oralidade etc. (KISHIMOTHO, 2010).

A criança quando brinca aprende e essa aprendizagem ocorre de um jeito mais harmônico pois ela passa a aprender brincando. As atividades quando são propostas com um quê de lúdico dão mais prazer as pessoas envolvidas, pois a criança consegue aprender o que o professor pretende através de uma brincadeira. Por conta da minha experiência pude perceber que as crianças se “entregam” muito mais nas atividades que se têm brincadeiras do que em atividades mais mecânicas (BROGE, 2017, p. 10).

Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias das crianças com as quais trabalham, respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização (KISHIMOTHO, 2010).

Contudo, o educador deve ser constantemente o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano⁷ (BROGE, 2017). No ambiente, o professor constitui-se, portanto, como parceiro mais experiente, onde uma boa formação individual contribui de forma significativa as metodologias a serem direcionadas a cada grupo em sala de aula, garantindo-lhes aos alunos um ambiente rico, prazeroso, saudável e eficaz. (BRASIL, 1999).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1999), o profissional da educação deve ser polivalente. Ou seja, possuir de uma

⁷ “Nas brincadeiras dirigidas a criança tem uma meta a alcançar, na qual muitas vezes é estabelecida pelo professor, o educador nesse processo apresenta se como um mediador e parceiro para esse método” (BROGE, 2017, p. 33).

formação ampla, reflexiva, dialógica, crítica e articulada aos conceitos educacionais, sociais, políticos, históricos, que permitem um perfil docente voltado para uma prática de observação, registro, planejamento e avaliação coerentes. Assim, a figura do professor em sala de aula é de extrema relevância, pois ele tem um papel fundamental no domínio dos conteúdos e conhecimentos transmitidos, além de interagir e incentivar o intercâmbio de troca de experiências no ambiente escolar (BRASIL, 1999).

Desse modo, considera-se que o domínio do planejamento, metodologia e articulação dos componentes curriculares por meio da utilização de jogos lúdicos pedagógicos depende também de muitos fatores, como a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, tanto do nível prático como teórico. A meta sempre deve ser levar os alunos ao contato direto da aprendizagem de uma forma harmoniosa, saudável e divertida, onde o aprender de maneira lúdica desperte as habilidades e interação de novos conhecimentos. O Professor da Educação Básica dos diversos níveis de ensino, e especificamente da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, deverá repensar seu trabalho, pesquisar, discutir com outros docentes e aperfeiçoar-se constantemente. O educador terá que saber unir as problemáticas das práticas escolares as suas reflexões e teorias com as dos demais profissionais, de um modo transformador, criativo e comprometido, alcançando dessa forma bons resultados no ensino e aprendizagem escolar (BRASIL, 1999; BROGES, 2017).

Para tanto, vale ressaltar, que o professor necessita atualizar-se em relações ao modo de aprender nas novas gerações, o qual envolve o uso de jogos eletrônicos, computadores, internet e aparelhos eletrônicos. Portanto, é necessário que o educador esteja preparado e envolvido com esses novos recursos, aproximando os conteúdos a serem trabalhados com a realidade dos educandos. O educador deve desenvolver, ainda, a capacidade de apreciação e avaliação crítica das diversas formas de produções comunicativas, desempenhando em sala um papel motivador de novos conhecimentos e recursos pedagógicos (LUCKESI, 1986).

Por fim, podemos apontar que atividades lúdicas e os jogos pedagógicos, são importantes para a melhoria da educação em sala de aula, pois os mesmos provocam uma aprendizagem significativa que ocorre gradativamente e de forma natural, e que o professor deve fomentar esses recursos em classe, de maneira planejada e organizada, valorizando as experiências de cada indivíduo, ampliando a sua capacidade de pensar, raciocinar, criar, inventar, sociabilizar, interagir e dialogar, alcançando assim resultados significativos no ambiente escolar (CHATEAU, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano nasceu para aprender, descobrir, inventar, reinventar diversos conhecimentos passando entre os mais simples até os mais complexos (DEWEY, 1967 apud BARBOSA; FREITAS, 2006). A sociedade atual vive em constante mudança. As crianças e jovens, demonstrando insatisfação no ambiente escolar, onde muitas vezes os conhecimentos transmitidos em sala de aula se tornam maçantes, extensos e desinteressantes, buscam cada vez mais por um ensino motivador e prazeroso,

A educação atualmente está em constantes transformações. Muito se tem discutido sobre a escola que queremos para o futuro. Dessa forma, muito se tem pesquisado e debatido sobre a importância do trabalho lúdico no contexto escolar, onde este deve ser um mecanismo facilitador de novos conceitos de aprendizagens como: habilidades, pensamentos, criatividade, atitudes, valores, conhecimentos, práticas pedagógicas, planejamentos escolares, sondagens, observações, avaliações etc.

Portanto, o brincar é uma ferramenta basilar de comunicação e interação, pois, por meio dela que a criança reproduz o seu cotidiano, podendo expressar seus desejos, vontades, pensamentos, autonomia, auxiliando na construção do desenvolvimento das suas relações sociais e interpessoais. Para tanto, o brincar faz parte do processo de aprendizagem de todo o ser humano, começando pela infância onde as crianças poderão desenvolver suas habilidades físicas, motoras e cognitivas. Como vimos, é neste sentido que o professor deve proporcionar atividades lúdicas, como as brincadeiras

e jogos onde possam estimular em seus alunos de forma prazerosa e saudável. É brincando que a criança reinventa o seu mundo imaginário, imitam os adultos e construindo sua autonomia, independência e pensamento.

Para Vygotsky (1984 apud SILVA; SANTOS, 2009, p. 7):

É na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa forma, é na brincadeira que se pode propor à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas. Brincando, elas podem desenvolver sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que serão, no futuro, utilizadas para a compreensão da realidade. A brincadeira permite também o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio e da inteligência.

Dessa forma, a melhoria e o sucesso da Educação Infantil são de responsabilidades de todos os agentes sociais. São ações conjuntas e bem planejadas que podem resultar em índices melhores ao final ciclo do ensino médio, estendendo-se na fase adulta e ao mundo acadêmico e do trabalho.

Por fim, como enfatiza Lopes (2002) o universo lúdico, quando explorado de forma enriquecedora, auxilia na construção e formação de cidadãos mais críticos, conscientes, participativos, independentes e autônomos, sabendo agir de maneira ativa, diante dos vagalhões da vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. A.; FREITAS, M. A. A. **O Lúdico no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança**. 2006. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). UniCEUB. Brasília, 2006.

BOTELLE, A. **Psicomotricidade: a importância do lúdico na infância**. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BROGE, A. A. A. **Aprendizagem através do Lúdico na Educação Infantil**: o mundo da criança é o universo. 2017. 40 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2017.
- CHATEAU, J. **O Jogo e a Criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- DALLABONA, S. R; MENDES, S. M. S. **O lúdico na Educação Infantil**: Jogar, Brincar, uma forma de Educar. Vozes, 2004.
- FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: ABRINQ, 2012.
- FUSSARI, J. C. **O Papel do Planejamento na Formação do Educador**. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Petrópolis, Vozes, 2010.
- LOBO, J. C. **A importância do brincar na Educação Infantil para crianças de 3 a 4 anos**. 2013. 76 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano. Lins, 2013.
- LOPES, V. G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba. FAEL, 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação Educacional**. Revista Ande. São Paulo: Cortez, 1986.
- MACEDO, L. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MALUF, A. C. M. **Atividades Lúdicas para a educação infantil**. Conceitos, orientações e práticas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MARTINS, E. F. **A importância dos jogos na educação fundamental de 6º ao 9º ano na Escola Estadual de Cabeceiras – GO**. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade de Brasília – Unb. Planaltina, 2012.
- MAZI, I. M; LOPES, M. M. Perspectivas do brincar na educação infantil: aspectos teóricos e a prática docente. In: FERREIRA, E. B; LOPES, M. M. (Org.). **Pesquisas em educação**: escola, infância e sexualidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 57-97.

MIRANDA, D. B; SANTOS, P. G; RODRIGUES, S. S. **A importância dos jogos e brincadeiras para a Educação Infantil**. 2014. 45 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Faculdade Multivix-Serra. Serra, 2014.

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 1976.

ROCHA, B. S. **Brinkando na Escola: o espaço escolar como criança e crescimento**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

SANT'ANNA, M. M. M; et al. Modelo Lúdico: Favorecendo o Brincar da Criança com Deficiência Física. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 1, p. 15-18, Jan./Jun., 2015. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/4965>>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SCHWARTZ, G. M. (org.). **Dinâmica Lúdica: novos olhares**. Barueri: Manole, 2004.

SCORZONI, M. F. M; MOTA, E. C. Base Nacional Comum Curricular e Ludicidade: uma experiência no processo de formação do docente de língua portuguesa. In: FERREIRA, E. B; LOPES, M. M. **Pesquisas em Educação: cidadania, ensino e sociedade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SILVA, A. F. F; SANTOS, E. C. M. **A importância do brincar na Educação Infantil**. 2009. 36 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, C. H. N; CARVALHO, M. O. P; PARENTE, J. R. F. O brincar e as brincadeiras populares em espaços não escolares. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–7, 2021.

TAKATORI, M; et al. O lúdico no atendimento de crianças com deficiência: uma reflexão sobre a produção cultural na infância. **Estilos da Clínica**, vol. XII, n. 23, 90-107, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/68508/71043>>. Acesso em: 13 mar. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EDUCAÇÃO INFANTIL E EXPANSÃO ESCOLAR: MAPEAMENTO DE MATRÍCULAS EM MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PIAUÍ

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND SCHOOL EXPANSION: MAPPING ENROLLMENTS IN MUNICIPALITIES IN THE STATE OF PIAUÍ

Mônica Souza da Silva
Maria de Jesus Rodrigues Duarte
Emerson Benedito Ferreira

1. Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e, ao longo dos anos, vem se expandindo e ganhando visibilidade a partir de debates que defendem sua importância e necessidade para o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos de idade em seus aspectos sociais, físicos, cognitivos e psicológicos em todo o mundo. No Brasil, influenciado sobretudo pelos movimentos feministas de países da Europa a favor de um espaço onde se devesse cumprir a prática de educação, a luta pela creche teve início por volta de 1970, tendo como uma das principais bandeiras a luta das mulheres trabalhadoras pela defesa de que as creches atendessem a todas, sem distinção (HADDAD, 1993).

Ao se reportar à história ocidental da criança, é imprescindível citar a obra de Philippe Ariès. O autor, ao produzir ‘História Social da Criança e da Família’, na década de 60, nos outorgaria contato com uma obra influenciada por ideias da “História Nova” e, por consequência, com a “História das Mentalidades”, referenciais que revolucionaram os métodos de linguagem e escrita da historiografia contemporânea. Ariès, ao fazer uso de múltiplos documentos, dentre eles, fotos, diários, pinturas, gravuras, músicas etc., e de linguagens narrativas que enfatizavam o estudo da vida cotidiana das pessoas, revolucionou os métodos de linguagem e escrita da

historiografia de seu tempo. Esta análise iconográfica realizada pelos seus estudos se converteu em uma das mais importantes fontes de informação sobre a construção da ideia de infância na história e é considerada um dos trabalhos pioneiros em relação às análises sobre o emergir da infância (FERREIRA, REINOL, 2020). O autor caracterizou, a partir do século XII, através de textos descritivos, como as crianças eram tratadas e como era o comportamento da sociedade e da família daquele momento histórico em relação ao sentimento sobre infância (SATIN; RODRIGUES, 2020).

Nesta chave e como esta investigação abordará em seu corpo analítico o conceito de infância para compreender a Educação Infantil, ela tomará como referencial bibliográfico principal, além de Ariès (1978); Moysés Kuhlmann Jr. (2007) e Maria Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didoret (2011).

De acordo com Ariès (1978), observa-se que ao longo do tempo histórico social, é possível compreender a desvalorização, o desrespeito e os maus tratos endereçados às mulheres e às crianças, principalmente no período medieval, em que não recebiam nenhum tipo de tratamento diferenciado ou adequado. A moderna ideia de infância provavelmente nem existia por volta do século XII, devido a inexistência de registros iconográficos presentes na arte medieval.

Efetivamente, pode-se dizer que a criança não passava pelas fases de desenvolvimento e estágios da infância que conhecemos hoje em dia. Pelo contrário, era inserida ao mundo adulto assim que alcançava capacidade motora e física para realizar tarefas e trabalhos, sendo utilizada pelos adultos como instrumento de manipulação ideológico, haja vista que até mesmo a educação para esta parcela da sociedade não existia. Com efeito, o conhecimento era adquirido a partir da mão de obra e da vivência com outros adultos durante o cumprimento de atividades diárias e esse tratamento variava apenas em relação à classe social e à época (ARIÈS, 1978). No contexto dos estudos de Ariès, pode-se afirmar que a criança era apenas “um adulto em miniatura” (SATIN; RODRIGUES, 2020, p. 12).

A ideia moderna da infância e a constituição de um novo conceito emergiriam por volta de meados do século XVII para o XVIII. Assim,

infância passaria a ser concebida como um período da vida humana, na qual imperaria a ingenuidade e a fragilidade e “os cuidados com essa criança gerariam um tempo social específico: - a própria infância” (FERREIRA; REINOL, 2020, p. 27).

A partir dessa perspectiva sobre os tratamentos com as crianças e de como a educação as abarcava, é importante destacar que a ideia de ensino que abrangeria a todos não era uma pauta defendida pelos pensadores do século XVIII, em virtude de que a preocupação era de incentivar uma educação medida por classes sociais denominadas de primárias e de secundárias. Nesta análise, a política adotada nessas escolas não abarcava as classes baixas, tampouco as crianças muito pequenas, pois eram discriminadas e consideradas fracas e incapazes de aprender. Assim, muitas só conseguiam entrar para a escola tardiamente (ARIÈS, 1978).

Deste modo, Ariès se avulta ao analisar elementos que problematizavam a ideia de infância em uma sociedade individualista e afirmaria que a construção do sentimento de infância se singularizaria no percurso do século XIX, na Europa, fato comprovado por pinturas que retratavam crianças recebendo mais cuidados e aprendendo ao brincar.

Sônia Kramer (1996, p. 19) sintetiza a tese de Ariès da seguinte forma:

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Já os estudos de Moysés Kuhlmann Júnior (2007) procuram asseverar os avanços relacionados à área de cuidados para com as crianças, muito

embora enfatizem que ainda persistam em diversos fatores que violam os direitos que lhes são garantidos.

Pensando nesta chave de análise e com o aprofundar das pesquisas sobre as temáticas Infância, Criança e Educação Infantil, questiona-se: “houve um crescimento da escolarização na Educação Infantil, tendo como base os objetivos prescritos na Meta 01 do Plano Nacional de Educação no recorte temporal de 2015 a 2020 no território do Estado do Piauí?”

Esta demanda geraria alguns objetivos a serem alcançados: a) analisar o crescimento e mapear a situação das matrículas registradas no âmbito da Educação Infantil nas cinco cidades com maior índice demográfico do estado do Piauí: Teresina, Parnaíba, Picos, Piripiri e Floriano; b) levantar dados que revelem o movimento dessas matrículas em creches e pré-escolas, bem como o número de instituições que oferecem atendimentos a essas crianças; e c) contribuir para o monitoramento da Meta 01 do Plano Nacional de Educação (PNE), considerando a análise dessas cidades piauienses.

A finalidade desta pesquisa foi divulgar informações relacionadas ao crescimento no registro de matrículas no estado do Piauí, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e estudos com ênfase em bancos de dados estatísticos, a exemplo: o Portal do Instituto Anísio Teixeira – INEP, o qual se refere ao censo escolar, para expor a necessidade da promoção de interlocuções em relação a políticas educacionais e mobilização de setores competentes que possam garantir a expansão de instituições que atendam à Educação Infantil e ao cumprimento da Meta 01 do Plano Nacional de Educação.

À face do exposto e usando de outras palavras, esse estudo de cunho documental buscou levantar e analisar dados junto ao portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), explorando a questão da possibilidade de crescimento do número de matrículas na Educação Infantil no território piauiense, no período compreendido entre os anos de 2015 a 2020.

O primeiro passo do mapeamento de matrículas foi dado no sentido de conhecer e identificar estudos já existentes que foram realizados

ao longo dos anos, no intuito de ajudar a fornecer informações sobre o tema proposto, além de contribuir para o entendimento dos fatores que puderam ou não ter influenciado nos registros dos índices da escolarização.

O interesse pela temática se deu a partir da participação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cuja pesquisa desenvolvida sobre mapeamento da situação de matrículas em creches no Piauí ainda está em andamento. Nesse contexto, pode-se concluir que o trabalho contribuirá na ampliação dos estudos, no sentido de atribuir conhecimento científico e aumentar a produção acadêmica pela temática desenvolvida.

2 Procedimentos Metodológicos

Adota-se como procedimento básico de pesquisa a bibliográfica, que segundo Gil (2008, p. 50): “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (...) indispensável nos estudos históricos”; e documental que por sua vez o mesmo autor leciona que esse tipo de pesquisa se assemelha muito com a bibliográfica, mas que a diferença está nas fontes em que as informações foram extraídas, por exemplo, as fontes de pesquisa documental costumam ser “mais diversificadas e dispersas” (2008, p. 51).

Ao fazer o estudo e ao organizar os caminhos a serem percorridos para a construção da pesquisa, foram abordadas análises documentais, que segundo Lakatos (2003, p. 174) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

No tocante à abordagem, o estudo caracteriza-se como quali-quantitativo. Segundo Gerhart e Silveira (2009, p. 33) o foco da pesquisa qualitativa está no “[...] aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.”, um dado de interesse subjetivo e interpretativo. A quantitativa, por sua vez, preocupa-se com a representatividade numérica de certo objeto, situação ou fenômeno.

Quanto aos objetivos, estes terão caráter exploratório. Segundo Gil (2007), a característica deste tipo de pesquisa se baseia em proporcionar maior familiaridade e compreensão em relação ao problema, com intuito de torná-lo mais explícito para a construção de hipóteses. Além de aprimorar ideias e descobertas, esse tipo de pesquisa costuma ser também bastante flexível, portanto, os aspectos estudados são considerados relativos e variados.

Salienta-se também que o tema necessita de levantamento de informações já produzidas em outros trabalhos científicos e banco de dados estatísticos educacionais. Os bancos de dados em que terão seus indicadores explorados são: Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, especialmente os dados do Censo Escolar dos anos de 2015 a 2020; e Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ano de referência, 2020 e 2021. O método de análise aplicado durante o levantamento de dados da pesquisa será feito através de construções de tabelas e planilhas em Excel e Word, para organização e sistematização dos resultados obtidos.

3 Educação Infantil no Brasil

A Educação Básica no Brasil corresponde à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, e está prevista e garantida pela Constituição Federal, desde 1988. Portanto, o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas passou desde esse marco temporal a ser dever do Estado.

Em contribuição a essa afirmação, Nunes (2011, p. 16) esclarece:

A Educação no Brasil é gratuita e um direito de todos, nos estabelecimentos escolares públicos, desde a Educação Infantil até o ensino superior. Ela constitui dever do estado, que para sua oferta, estabelece diferentes competências entre os entes que compõem a federação: União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Porém, nem sempre foi assim. Partindo de uma visão histórica construída durante os séculos, a educação para as crianças era de responsabi-

lidade somente das famílias, melhor dizendo, das mulheres. Foi a partir das mudanças de cenário econômico da sociedade com o avolumar do capitalismo que se alterou a forma de cuidar e de se educar os filhos.

Neste sentido:

Com o desenvolvimento da vida urbana e industrial, ocorrida a partir de século XVIII, houve a multiplicação da classe de trabalhadores nas sociedades europeias e das facilidades domésticas sucedidas pela industrialização. Isso influenciou diretamente a organização familiar, se estabelecendo o modelo nuclear, que tem como principal característica o pai como provedor e a mãe como responsável pelo cuidado dos filhos e das atividades do lar. Além dessas mudanças, essa revolução industrial permitiu o emprego de mão de obra sem a necessidade do uso de força muscular, o que possibilitou a entrada da mulher no mercado de trabalho e, conseqüentemente alterou a forma da família cuidar e educar seus filhos (SILVA, 2020, s.p.).

Segundo Pascoal e Machado (2009):

O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos.

Como já dito em linhas passadas, o emergir da infância e a valorização da criança (ARIÈS, 1978) causou o aumento de cuidados. Porém, a Revolução Industrial acabou contribuindo para o descaso e para o aumento da mortalidade infantil dos pequenos desvalidos, ocasionado pela sobrecarga de trabalho das mães pobres que vendiam seus corpos para os serviços domésticos ou para as fábricas, obrigando-as a entregarem seus filhos para outras mulheres, ocasionando na falta de educação formal e em muitos casos de maus tratos pela falta de zelo, de comida e de higiene.

Com as mães trabalhando fora de casa, elas precisavam de alguém para deixar seus filhos. Foi então que surgiram mães que optaram em não trabalhar nas fábricas e ofereciam seus serviços abrigando e cuidando das crianças de outras mulheres. Essas mães cuidadoras não tinham uma proposta de educação formal. Sua atividade se resumia a ensinar bons comportamentos e regras morais (RIZZO, 2003 apud SILVA 2020, s. p.).

Essa situação passou a se alterar somente com a criação das primeiras instituições assistencialistas ao redor do mundo, que tinham por primordial objetivo tirar as crianças das ruas para acolhê-las, alimentá-las e oferecer cuidado. Mais tarde, esses cuidados, segundo Kuhlmann Jr. (2007), sob um viés pedagógico, passaram para outras incumbências, buscando possibilitar aprendizado de diferentes habilidades, leitura e mantendo a questão da obediência.

Para estas funções assistenciais de cuidado, mulheres passaram a assumir esse papel:

A Educação Infantil, tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola, é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim de infância e de assistências social voltadas à infância pobre iniciaram-se já com vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período (ROSEMBERG, 1999, p. 11).

A Educação Infantil no Brasil também era ofertada em formato apenas assistencial e até meados do século XIX, sequer existia. Neste contexto, registra-se que diante do crescente número de mortalidade infantil e propagação da desnutrição, principalmente devido às migrações para os

grandes centros urbanos após a abolição da escravatura, houve iniciativas de defesa da criança, na tentativa de amparar as mães que tinham de se afastar dos filhos para trabalhar:

Essa situação vai se modificar um pouco a partir da segunda metade do século XIX, período da abolição à escravatura no país, quando se acentua a migração para a zona urbana das grandes cidades e surgem condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico e para a proclamação da República como forma de governo (OLIVEIRA, 2011, p. 91).

Baseando-se em modelos europeus e inspirações froebelianas¹ de ensino, o Brasil passa a atender crianças carentes em creches e jardins de infância, visando essencialmente o cuidado com a alimentação, saúde e higiene:

O início do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil remonta ao século XIX e sua inspiração está localizada bem longe daqui: nos países da Europa Ocidental. O primeiro período desta história é caracterizado pela importação dos modelos europeus de atenção à criança: as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional (NUNES, 2011, p. 17).

A título de conhecimento, em um desenho quantitativo de escolas primárias teríamos:

Àquela década de 50 dos oitocentos entreveria, na província de São Paulo, a contagem de “159 escolas primárias”. Destas, 105 eram reservadas a meninos e possuíam 4203 alunos, e 54 eram reservadas às meninas com uma clientela de 1351 alunas. Das escolas particulares, somavam-se

¹ Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) foi um pedagogo e pedagogista alemão. Foi o fundador do primeiro jardim de infância.

93, divididas em 69 de sexo masculino contando com 1124 alunos e 24, de sexo feminino, com 351 meninas em suas dependências (FERREIRA; REINOL, 2020, p. 31).

Ao longo das décadas, especialmente a de 70, após o período de ditadura militar, com aumento da industrialização e de mulheres no mercado de trabalho, houve a necessidade de ampliar a demanda de atendimento às crianças em instituições de assistência e ensino, o que se fez por meio das lutas dos movimentos feministas. Para Finco, Gobbi e Faria (2015, p. 9):

No Brasil, para as feministas, a luta pela creche significava, no final da década de 1970, uma das bandeiras para a emancipação. As mulheres, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, incluíam a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que protagonizaram, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política. O movimento feminista trouxe para a luta a crítica ao papel tradicional da mulher na família e a defesa da responsabilidade de toda a sociedade em relação à educação das novas gerações.

Atualmente no Brasil, ao se falar em creches e pré-escolas, pensa-se no binômio educar-cuidar, dado pela conceituação de que são as instituições de Educação Infantil que integram as funções de educar e cuidar, comprometendo-se com o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Portanto, deve-se compreender que essas instituições e os entes educacionais que as integram não devem ter como meta apenas o cuidado.

O docente, para estar inserido nessa etapa de ensino e usando do binômio, necessita comprometer-se com o outro, pois, como adverte Sônia Kramer (2005, P. 82) “o cuidado está pautado na necessidade do outro”. Neste aspecto, não dá pra trabalhar na Educação Infantil sem a sensibilidade do cuidar. Assim, não é possível educar sem a habilidade do cuidado e vice-versa:

A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos

podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. (...) Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia dos conceitos, das habilidades, do conhecimento e social. (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 70).

No que se refere aos cuidados com as crianças, em 1998, no Brasil, o Ministério da Educação elaborou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), com o objetivo de orientar o trabalho dos professores da Educação Infantil. De acordo com esse documento:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. (...) Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25)

Nesta chave, a concepção de educar é, portanto, “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens (...) que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis” (BRASIL, 1998, p. 23). Com isso, torna-se nítida a mudança de olhar para com a criança e a compreensão da necessidade em destinar espaços educacionais voltados para o ensino efetivo e de qualidade a esses pequenos.

Em consequência da preocupação ao atendimento à Educação Infantil das crianças, criou-se um processo de normalização na legislação, temática que será examinada em tópico sequencial, tendo em conta que até a década de 70 nenhuma lei regulamentava essa etapa de escolarização no país.

O período que se segue nas três décadas posteriores foi marcado por um processo democrático de garantia ao acesso e qualidade pública da

educação brasileira, bem como o RCNEI, já mencionado. Outros documentos também contribuíram para assegurar à criança seus direitos inclusos nas políticas públicas.

4 Legislação, políticas públicas e planos nacionais para a Educação Infantil

Desde o final do século passado, a Educação Infantil tem deixado de ser considerada apenas assistencialista, ou seja, deixando de desempenhar apenas a função de cuidar, passando a ser vista também como algo que busca desenvolver e estimular o aprendizado da criança, contribuindo para sua educação integral, seja ela cognitiva, emocional e social, acatando os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96) e da Carta Constitucional Federal (CF) de 1988.

Além da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, foram elaboradas outras normas na pós CF/88, que representaram incomparáveis contribuições, sobretudo na seara de garantias dos direitos básicos da educação, casos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado dois anos após a Carta Magna, em 1990; da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), legislação de 1994; dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 1999; e do Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 2001

Em seu texto, propriamente no artigo 205, a Constituição Federal de 1988 menciona a seguinte norma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Com a promulgação deste e dos demais artigos ligados à educação, as creches passaram a ser vinculadas ao sistema de educação do Brasil,

caso também do artigo 208 da mesma legislação, que passou a assegurar a gratuidade da oferta pública de educação básica:

Art. 208- O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Por consequência, em artigos acerca da Educação Infantil, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB estabeleceu que:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança

Em outra vertente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promoveu um grande avanço no cenário das políticas sociais do Brasil, especialmente em relação à defesa das crianças e dos adolescentes.

Aprovada e promulgada em 1990, a Lei nº 8.069/90, em seu artigo 3º, seguindo os preceitos da Carta Constitucional, estabeleceu que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 2017, p. 10)

Ao analisar o que diz a Constituição Federal de 1988 sobre o Plano Nacional de Educação, encontramos o artigo 214, o qual abrange as políticas voltadas para o Estado:

Art. 24 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

Atualmente o Plano Nacional de Educação, que tem sua vigência estabelecida até 2024, estabelece como meta a ampliação da oferta da Educação Infantil. Em destaque, visa ampliar o atendimento em até 50% em creches, que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, configuram o atendimento às crianças menores de três anos de idade.

Meta 01: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Contudo, sete anos se passaram desde a vigência do PNE (BRASIL, 2014), e nos perguntamos se efetivamente vem acontecendo a expansão de matrícula da Educação Infantil, especialmente no que concerne ao atendimento de crianças em creche.

Na tentativa de acompanhar o cumprimento da Meta 01 do PNE, especialmente da oferta de matrículas na Educação Infantil no Estado do Piauí, questiona-se: Qual o movimento da expansão das matrículas em cidades do Estado do Piauí?

Para encontrar resposta para essa questão, houve a necessidade de uma investigação documental com base no levantamento de microdados sobre o movimento dessas matrículas.

5 Planos Educacionais e Educação Infantil no Piauí

No cenário nacional, o estado do Piauí localizado na região Nordeste do país, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), até o ano de 2021, registrou um índice estimado de cerca de 3.289.290 habitantes, apresentando um aumento de 7.810 pessoas a mais do que o ano de 2020, ocasião aquela em que teria estabelecido o volume de 3.281.480 pessoas, significando, em porcentagem, um aumento de 0,24%.

Dentre os 224 municípios registrados no censo de 2010, o estado tem a cidade de Teresina como capital, que se comparada as demais, possui o maior índice populacional com 871.126 habitantes (IBGE, 2021), uma taxa aproximada de 560% a mais que Parnaíba, segunda maior cidade piauiense, que alcançou a marca de 153.863 pessoas em seu território no mesmo ano.

Ao considerar a estimativa mais recente registrada em 2021, este trabalho apresenta a seguir um gráfico com os dados que representam os 10 municípios piauienses mais populosos. A saber:

Gráfico 1- Número de habitantes dos 10 municípios mais populosos do Piauí em 2021

Municípios	0	100	200	1000
Teresina				871,126
Parnaíba			153,863	
Picos		78,627		
Piripiri		63,829		
Floriano		60,111		
Barras		47,298		
Campo Maior	46,950			
União	44,649			
Altos	40,681			
Esperantina	39,953			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo Censo do IBGE– Estimativa da População 2021.

Ao se amparar em parte nos índices demonstrados no Gráfico 1, constata-se que entre os 224 municípios piauienses, mais de 70% não atingem a marca de 40 mil habitantes, estimativa que serviria de delimitação desta pesquisa².

Salienta-se que o Plano Nacional de Educação estabelece aos estados a obrigação de garantir a Educação Infantil, desde a creche até a pré-escola. No estado do Piauí, no que se refere às leis voltadas para a Educação Infantil, encontra-se a Resolução n.º 015/2008, organizado pelo Conselho Estadual do Piauí, a qual predispõe que:

Art. 5º A Educação Infantil deve proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral, e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

Parágrafo único. A Educação Infantil deve cumprir, considerando as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos, as funções indispensáveis e indissociáveis de educar e cuidar (PIAUI, 2015).

Nessa esteira de análise, é importante destacar que o Estado do Piauí aprovou, tendo como veículo a Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015 o Plano Estadual de Educação (PEE), formado por 14 artigos e com 20 metas e estratégias a serem seguidas, com vigência de 10 anos.

O Artigo 5º define as seguintes instâncias de monitoramento contínuo e avaliações periódicas das metas e estratégias do plano estadual (SÁ, 2021).

I- Secretaria Estadual de Educação;

II- Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Piauí;

III Conselho Estadual de Educação (CEE);

² Como forma de delimitar a investigação, tomou-se como base as 5 cidades piauienses que superam 50 mil habitantes.

Estas instâncias, portanto, são responsáveis por divulgar, analisar os resultados e propor sugestões para colaborar com estratégias que garantam o cumprimento das metas, bem como revisar as ações de políticas públicas que deverão ser aplicadas conforme a análise, além disso, rever os investimentos destinados à educação (PIAUÍ, 2015).

É possível sublinhar a relevância da elaboração dessas diretrizes e normas que fomentam as ações para Educação Infantil nos sistemas institucionais de ensino, compreendendo a necessidade de organizar a aplicação das políticas a serem desenvolvidas, conforme a necessidade de cada município. Para tanto, é necessário que cada município utilize bom senso para adequar os planos de universalização da Educação Infantil, de acordo com o contexto social e educacional de cada localidade (SÁ, 2021).

Visando acompanhar o estabelecimento da Meta 01 do PNE, a Tabela 1 traz um aparato geral do crescimento no número de matrículas em todo o território piauiense, referindo-se à oferta de educação para crianças de 0 até 5 anos de idade. Nesse sentido, busca-se fazer uma análise primária da quantidade de crianças que frequentam creches e pré-escolas no Piauí.

Tabela 1 – Número geral de matrículas do Piauí por etapas da educação básica (creche e pré-escola)

Etapas de ensino	2015	2016	2017	2018	2019
Creche	32.274	34.879	40.257	43.922	46.258
Pré-escola	76.887	77.063	76.514	75.790	77.153
Total	109.161	111.942	116.771	119.712	123.411

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de SÁ (2021).

De acordo com esses dados mostrados acima, tanto os registros de matrículas em creches quanto nas pré-escolas do estado do Piauí apresentaram crescimento ao longo dos anos, principalmente no que diz respeito às crianças de 0 a 3 anos que tiveram menos oscilação de progresso. Para melhor entendimento dessa análise, SÁ (2021, p. 80) nos diz que:

(...) as matrículas para creche apresentaram constante crescimento no período de 2015 a 2019 (43,32%). No que se refere à pré-escola, há diminuição no volume de crianças matriculadas entre 2017 e 2018 (0,94%), voltando a crescer no ano de 2019, resultando no crescimento de 0,34% de 2015 a 2019.

5.1 Mapeamento das matrículas da Educação Infantil em municípios piauienses

Como visto ao longo desse trabalho, a Educação Infantil é parte comum da educação básica brasileira e, constitucionalmente, é um direito garantido às crianças e às famílias em todo território nacional, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual inseriu essa etapa de ensino no contexto das políticas voltadas para o setor educacional (BRASIL, 1988). Nesse sentido, os estados e municípios receberam a incumbência de gerir estas ações políticas, respeitando acima de tudo o contexto social de desenvolvimento de cada local.

A seguir, a Tabela 2 apresenta uma análise do atendimento direcionado às crianças de 0 a 3 anos em creches, conforme os dados obtidos nas sinopses estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Tabela 2 – Número geral de matrículas em creches nos últimos anos, de 2015 a 2020.

Municípios	Anos					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Floriano	625	617	573	806	809	844
Parnaíba	1.280	1.498	1.526	1.767	1.732	1.462
Picos	855	902	1.023	1.285	1.291	1.298
Piripiri	847	812	949	1.095	996	1.049
Teresina	10.104	11.972	12.447	12.650	13.338	10.809

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do INEP (BRASIL, 2020).

Através da observação da tabela 2, alguns pontos são bastante destacáveis, a exemplo: a forma como se deu o desenvolvimento dos registros de matrículas em creches na cidade de Parnaíba, que apresentou um dos maiores índices de matrículas no ano de 2018, com marco de 1.767 crianças matriculadas, atrás somente de Teresina. Porém, percebe-se que nos anos seguintes os números apresentaram baixas.

Ainda analisando a cidade de Parnaíba, constata-se que no ano de 2020 o número de matrículas foi menor que o número registrado em 2016. Outro ponto que chama a atenção é a queda de pouco mais de 23% das matrículas em creches de Teresina de 2019 a 2020. Com efeito, até o ano de 2019, a capital do Piauí registrou um crescimento de escolarização significativo, com um aumento percentual de aproximadamente 32% em comparação ao ano de 2015.

A Tabela 3 representará uma análise do atendimento de crianças de 4 a 6 anos matriculadas em pré-escolas, condizentes aos dados adquiridos nas sinopses e estatísticas do censo escolar do INEP. Nela, podemos analisar, a exemplo, que Teresina atingiu em 2019 o maior número de matrículas registradas, contabilizando 23.560 crianças inclusas no sistema educacional.

Tabela 3 – Número geral de matrículas em Pré-escolas nos anos de 2015 a 2020.

Municípios	Anos					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Floriano	1898	1.914	1.738	1.742	1.806	1.789
Parnaíba	4087	4.073	4.032	3.870	3.980	4.010
Picos	2347	2.155	2.117	2.040	2.070	2.074
Piripiri	1910	1.885	1.855	1.794	1.924	1.871
Teresina	23.037	22.721	22.715	22.834	23.560	23.263

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do INEP (BRASIL, 2020).

Em comparação ao ano de 2019, a capital do Estado apresentou uma queda de pouco mais de 1%, enquanto Parnaíba registrou 4.010 matrículas, aproximadamente 0,7% a mais que no ano anterior. No entanto, o seu maior índice foi em 2015, ano em que apresentou um marco de 4.087, bem

como Picos, que contou com 2.347 crianças matriculadas na rede pública e privada, 11% a mais que 2020.

A Tabela 4 exporá os dados referentes à quantidade de instituições destinadas à Educação Infantil que contribuem no atendimento às crianças menores de 3 anos.

Tabela 4 – Número de instituições que oferecem vagas em creches nos municípios do Piauí entre os anos de 2015 a 2020.

Municípios	Anos					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Floriano	17	17	20	33	36	39
Parnaíba	52	54	48	53	58	61
Picos	52	50	52	51	51	49
Piripiri	47	45	41	46	41	40
Teresina	227	239	252	237	249	237

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do INEP (BRASIL, 2020).

Na tabela, é possível identificar que Teresina ao longo desses anos oscilou bastante em relação à oferta de escolas para a Educação Infantil, assim como Piripiri e Picos. Por outro lado, Parnaíba e Floriano atingiram um bom aumento, com cerca de 23% e 39%, respectivamente.

Já a Tabela 5 mostrará por meio dos dados disponibilizados pelo INEP a quantidade de instituições que destinam vagas para crianças matriculadas na pré-escola.

Tabela 5 – Número de instituições que oferecem vagas em pré-escolas em municípios do Piauí entre os anos de 2015 a 2020.

Municípios	Anos					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Floriano	54	53	53	55	48	48
Parnaíba	74	75	66	68	75	75
Picos	63	61	55	57	56	56
Piripiri	57	56	54	50	43	41
Teresina	298	303	290	287	306	287

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do INEP (BRASIL, 2020)

Quanto à disposição dos números, nota-se que em 2020 houve uma grande diminuição de escolas que garantem o acesso à Educação Infantil, somado os dados de 2019, obteve-se um total de 528 instituições. Já no ano seguinte, esse número cai para 507, sendo que a maior parte dessas perdas foi na capital do Estado, que passou de 306 para 287 INSTITUIÇÕES. Foi possível também constatar que nestas cidades, quanto à distribuição, quando comparados os números de instituições com os números de matrículas, tanto nas creches quanto nas pré-escolas, que os índices se equipararam.

Ao pesquisar os dados do INEP e do IBGE no intuito de demonstrar como se dá o percentual de atendimento às crianças do Brasil e do estado do Piauí, chegou-se a seguinte organização: A Tabela 6 e a Tabela 7 são importantes para que se possa analisar o alcance do cumprimento da Meta 01 do Plano Nacional de Educação, pois trazem uma distribuição do atendimento da educação na primeira etapa de ensino em pré-escolas e creches. Para essa análise, põe-se o ano mais recente, o que fornecia essas informações a partir do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE, segundo o INEP 2022.

Tabela 6 – Número e percentual de crianças de 4 a 5 anos que frequentavam a escola ou creche até 2019.

Região	Total de crianças	Número de atendidos	% de atendidos
Brasil	5.408.384	5.091.931	94,1%
Nordeste	1.547.873	1.496.291	96,7%
Piauí	97.471	96.605	99,1%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados fornecidos pela Diret/INEP.2019

Tendo em foco essa análise em relação às demandas estabelecidas pela Meta 01 de universalizar a Educação Infantil na pré-escola, o estado do Piauí alcançou um índice de 99,1% do número de crianças atendidas, o que significa um percentual acima da média nacional, que é de 94,1%, ficando ainda acima da média da região Nordeste, que registrou 96,7%.

A seguir, demonstrados na Tabela 7, temos os dados percentuais dos números em creches.

Tabela 7 – Número e percentual de crianças de até 3 anos que frequentaram a escola ou creche em 2019.

Região	Total de crianças	Número de atendidos	% de atendidos
Brasil	10.479.663	3.879.681	37,0%
Nordeste	3.003.857	992.665	33,0%
Piauí	182.769	59.193	32,4%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados fornecidos pela Diret/INEP e IBGE. 2019

O cenário referente à oferta na Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos distribuídas em creches é bem diferente dos demonstrados anteriormente na pré-escola. A Meta 01 do Plano Nacional de Educação, bem como os Planos Estaduais de Educação predispõem como meta a atribuição de pelo menos 50% das crianças matriculadas em creches em todo o Brasil, com vigência até 2024. Porém, de acordo com os números, essa realidade anda bem abaixo da expectativa, já tão próximo do período previsto para se cumprir a meta.

Não somente o estado do Piauí, que até então tem aproximadamente 32,4% de crianças atendidas, ou seja, de um importe de 182,769 crianças, menos de 60 mil são atendidas em creches no Estado, mas também em panorama nacional, essa estatística não se difere expressivamente, pois, neste caso, apresenta um percentual de 37%, longe, portanto, de atingir o que se espera como meta voltada para a educação das crianças.

Considerações finais

O presente estudo teve o propósito de levantar dados sobre o mapeamento de matrículas de crianças em creches e pré-escolas e analisar o atendimento à Educação Infantil em algumas cidades piauienses. Nesse sentido, com auxílio de tabelas, buscou-se mapear a representação da situação das matrículas de crianças que compõem a primeira etapa da educação básica na tentativa de promover interlocuções com a situação das políticas educacionais estaduais, comparando-as com políticas educacionais nacionais.

Além disso, procurou-se contribuir para o monitoramento da Meta 01, estabelecida pelo PNE, com o fim de ampliar mecanismos de mobilização entre os setores competentes no sentido de fazer valer a universalização

da oferta e matrículas em pré-escolas e a inserção de pelo menos 50% das crianças de até três anos de idade na seara educacional, plano que está em vigência até 2024 e que reitera ao estado do Piauí a obrigação de fazer valer a garantia do direito à educação desde os primeiros anos de vida.

Com o avançar da pesquisa, percebeu-se um crescimento no âmbito do registro de matrículas nos últimos anos no estado do Piauí, fato exemplificado no decorrer desse trabalho. O primeiro passo desse mapeamento de matrículas foi dado no sentido de conhecer e identificar alguns estudos já existentes que foram realizados ao longo dos anos, no intuito de ajudar a fornecer informações para um crescimento e aprendizado sobre o tema proposto em questão.

Com a investigação ao analisar as tabelas, percebe-se que em 2020 o número de matrículas diminuiu bastante, podendo, assim, levar em consideração as mudanças causadas pela pandemia que iniciou naquele mesmo período. Com efeito, percebe-se também que o número de instituições que abrangem a Educação Infantil e acolhem crianças de 0 a 5 anos de idade também apresentou diminuição, principalmente na capital do Estado, Teresina.

Em conclusão, pode-se dizer que não houve alcance da Meta, pois a mesma deveria ter sido universalizada até 2016, conforme estudos divulgados no 4º ciclo do relatório de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, respaldado na Resolução TCE-PI nº 10/2020. Assim, verifica-se que apenas 32% das crianças piauienses são atendidas por creches, sendo que a abrangência deveria ser de pelo menos 50% das crianças, desde seus primeiros anos de vida. É um direito garantido no qual deveria ser respeitado e efetivado.

Embora haja a tendência de melhorar esses índices, principalmente no percentual de 99% de crianças na pré-escola, como já mencionado, os indicadores referentes às crianças de 0 a 3 anos apontam que provavelmente este índice não será atingido. Nessa análise, se a tendência continuar em passos lentos, dificilmente, o estado e os municípios alcançarão mais de 45% (BRASIL, 2022).

Assim, do emergir do sentimento da infância à garantia histórica dos direitos das crianças ao pleno estudo, é imprescindível que a sociedade contribua monitorando e cobrando os gestores públicos para que

organizem boas políticas educacionais, garantindo o direito das famílias e dos pequenos no acesso à educação pública de qualidade, assegurados na Constituição Federal, principalmente no que tange à oferta por creches. É importante lembrar que foi através das lutas por esses direitos que a sociedade alcançou concessões.

Por fim, tanto no cenário nacional quanto no estadual, e em especial no Piauí, faz-se imprescindível esta cobrança e defesa das garantias da Educação Infantil, pois é somente através do bom desenvolvimento na educação das crianças que elas poderão aprimorar suas habilidades no processo de ensino e aprendizagem, além de auxiliar diretamente as famílias.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art-205>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório d2022. Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020. Brasília, DF: INEP, 2020a. Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6957506. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022: Brasília, DF: INEP, 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

- DERLANDES, S. F; GOMES, R; NETO, O. C; MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- FERREIRA, E. B; REINOL, D. A. A Ciência da Infância: higiene, ensino e disciplina na Tese Médica de Agenor Augusto Ribeiro Guimarães. In: TERRA, A. D. G; QUEIROZ, B. T. [Orgs.]. **Estudos interdisciplinares sobre infância**. Curitiba, PR: Bagai, 2020.
- FINCO, D; GOBBI, M; FARIA, A. L. G. (org). **Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, Edições Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.
- GERHART, T. E; SILVEIRA, D. T. **Método de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil-UAB/UFRGS- Curso de Graduação Tecnológica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Mediação, Porto Alegre, 2007.
- KRAMER, S. **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fio e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.
- LAKATOS, E. M; MARCONE, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- NUNES, M. F. R; CORSINO, P; DIDORET, V. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.
- PIAUI. Conselho Estadual de Educação do Piauí. **Resolução CEE/PI n.º 015/2008**. Dispõe sobre normas para a organização e o funcionamento da Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Piauí, e revoga a Resolução CEE/PI nº 002/2002. 2008. Disponível em: <http://www.ceepepi.pro.br/normativos.htm>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, pág. 7-40, 1999.
- SA, E. V. **O Direito à Educação Infantil no Estado do Piauí: configuração no contexto dos planos de educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). 157f. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina – PI, 2021.
- SATIN, N. C; RODRIGUES, A. A. O conceito de infância na visão de Ariès, Postman e Stearns. In: TERRA, Alessandra Dale Giacomini; QUEIROZ, Bárbara Terra [Orgs.]. **Estudos interdisciplinares sobre infância**. Curitiba, PR: Bagai, 2020.
- SILVA, S. C. **Currículo e Políticas Públicas para a Educação Infantil**. [livro eletrônico]. São Paulo: Editora SENAC, 2020.

INFÂNCIA, DIREITO E BULLYING NO BRASIL³

CHILDHOOD, LAW AND BULLYING IN BRAZIL

Fernando Frachone Neves

Sofri pensando no sofrimento das crianças e adolescentes. É preciso que as escolas tomem consciência do bullying e incluam nos seus objetivos educacionais a criação de um espaço de PAZ. Aprender a paz é mais importante que preparar para o vestibular (Rubem Alves⁴).

1 INTRODUZINDO O TEMA

O enfrentamento da violência por intermédio da educação motivou de Adorno (1971) o seguinte brado: “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”.

Esse desbarbarizar pode seguramente ser dirigido ao bullying, afinal, de todas as mazelas enfrentadas pelo ser humano, poucas se comparam às agressões por ele sofridas no limiar de sua vida. Essas feridas abertas nesta fase conturbada da existência certamente acumularão marcas indeléveis em seu espírito, perdurando até o final de seus dias. Esse triste ensejo caracteriza-se por uma intrusão dolorosa nos sentimentos do ser humano onde sofre o agredido, sofre o agressor, sofrerá a humanidade (CHALITA, 2008).

As mortes violentas por bullying têm se proliferando em todas as partes do mundo (CORDERA; KURI; ZICCARD, 2008).⁵ Essa violência de envelhecida existência (OLWEUS, 2004)⁶ está atingindo seu ápice com

³ Texto com modificações originalmente publicado na Revista Nucleus.

⁴ Apud Magnani, (2012, p. 57).

⁵ O Bullying no Brasil é pouco difundido na área de segurança pública, mas pelo que se observa “inúmeros assassinatos, suicídios e lesões corporais graves já ocorreram dentro e fora das escolas, fazendo muitas vítimas” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 52).

⁶ Neste sentido: “A agressividade intimidatória entre escolares é um fenômeno muito antigo, sem dúvida. O fato de que certas crianças são objeto de ataques e assédio de outras crianças são descritas em obras literárias, e muitos adultos já passaram por isso pessoalmente, em seus dias de estudante” (OLWEUS, 2004, p. 17 – tradução do autor).

o advento da globalização. Estudiosos contemporâneos demonstram em suas pesquisas a necessidade da implementação de parâmetros educacionais como meio de minimizar essa ferida social. Porém, não basta exprobrar o problema com uma educação voltada somente para a paz. É necessário problematizar, discutir e atacar as causas sociais fomentadoras do bullying com incentivo pesado em diagnósticos advindos de pesquisas sérias a respeito do tema⁷ (ANTUNES; ZUIN, 2008; WENDT; CAMPOS; LISBOA, 2010)

Entretanto, o que se vê na realidade é a enorme indiferença das autoridades governamentais, que no afã de poupar suas economias, preferindo transferir o problema para o já apinhado Poder Judiciário, deixando novamente o contribuinte à míngua de uma educação decente e de uma solução plausível para esse incômodo.

Compreendendo a urgente demanda da sociedade pela discussão franca sobre a prática do bullying, objetiva-se no presente estudo a análise da história do enfrentamento da problemática do ponto de vista do ente social “escola”, bem como da perspectiva da judicialização da conduta do infrator; realidades em exuberante contraste.

Para tanto, utilizou-se o método de revisão integrativa da literatura e doutrina jurídica, possibilitando a combinação de estudos e a identificação do tema como lacuna importante no conhecimento, ainda não exaustivamente discutida.

2 BULLYING: CONCEITO, CLASSIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

A adoção universal da terminologia bullying foi decorrente da dificuldade de traduzi-lo para diversas línguas. Nos ensinamentos de Torres (2011), a terminologia deriva do verbo inglês bully, designação de pessoa cruel, intimidadora, agressiva. No compêndio, “Bullying é uma violência

⁷ “Um número crescente de programas de prevenção/intervenção foi desenvolvido para reduzir o bullying. (...) Alguns especialistas em educação argumentam que um planejamento coordenado na escola como um todo, um currículo e um ensino de alta qualidade e um ambiente escolar incentivador podem ser primordiais para que se lide com problemas de comportamento dos estudantes” (SANTROCK, 2010, p. 518-520).

que pode começar de maneira não intencional e que resulta na vitimização de um jovem que sofre maus tratos sistemáticos por um agressor e reforçadores dessa agressão” (WENDT ; CAMPOS; LISBOA, 2010, p. 2). Esse tipo de violência, comum no ambiente escolar⁸, intriga pesquisadores desde meados do século XIX⁹ (SMITH; PEPLER; RIGBY, 2004), porém torna-se foco de estudos mais aprofundados apenas na década de 1970, na Noruega (ANTUNES; ZUIN, 2008), onde Dan Olweus, então professor da Universidade de Bergen, percebeu a grande incidência de casos de suicídio ocorridos entre crianças e adolescentes (WENDT ; CAMPOS; LISBOA, 2010; SÍLVIA, 2010). Dos estudos iniciais, constatou-se que a maioria daqueles indivíduos teria sofrido ataques de algozes que, usando de sua superioridade física e moral, acabavam por intimidar os mais sensíveis (SILVIA, 2010) com atitudes agressivas, propositadas e repetitivas¹⁰, sem nenhuma motivação, causando dor e angústia, sempre dentro de uma relação desigual de força e poder (TORRES, 2011) levando o universo do agredido a se agigantar de tal forma “que o medo o aprisiona, deixando-o lá dentro” (CHALITA, 2008, p. 21). Sessar este sentimento. Este era o mal a se combater.

Tognetta e Vinha (2010, p. 451-452) afirmam que essa modalidade de violência possui características próprias que a distinguem das demais. Segundo as pesquisadoras, o bullying somente ‘é praticado entre pares’, sem desnível de poder ou autoridade entre os participantes, com ‘repetições’ sempre direcionadas a determinado alvo com desígnio aturado de ‘ferir a vítima’, que geralmente possui ‘pouco respeito por si mesma¹¹’, alvo fácil de algozes cruéis e insensíveis que agem com sarcasmo e parecem liderar

⁸ Embora frequente em ambientes escolares, “hoje muitos estudos já defendem que o bullying não é praticado somente nas escolas, ou seja, há bullying também em locais de trabalho, em relacionamentos, nas famílias etc.” (MAGNANI, 2012, p. 57).

⁹ Cleo Fante e José Augusto Pedra enfatizam que “o bullying sempre existiu desde que a escola existe. Porém, somente há pouco mais de três décadas é que se tornou assunto estudado, com parâmetros científicos” (2008, p. 52).

¹⁰ “O mais comum são os apelidos pejorativos como forma de humilhar o outro, e os alunos que convivem com o bullying geralmente se calam com medo de se tornarem a próxima vítima” (TORRES, 2011, p. 9).

¹¹ Fante e Pedra acrescentam que, na maior parte das vezes, os alvos preferenciais de bullying “são aqueles considerados pela turma como diferentes ou „esquisitos“. São tímidos, retraídos, passivos, submissos, ansiosos, temerosos, com dificuldades de defesa, de expressão e de relacionamento”. Relatam ainda os pesquisadores que, além destes perfis, também são alvo aqueles com “diferenças de raça, religião, opção sexual, desenvolvimento acadêmico, sotaque, maneira de ser e de se vestir (...)” (2008, p. 45).

seus expectadores, ‘plateia¹²’ que é fundamental para a continuidade das ironias constantes.

Desta forma, a prática entre pares, as repetições, o intuito de ferir, a falta de amor próprio da vítima e a presença de expectadores são características perseverantes e essenciais, inexistindo a violência se inexistir tais características.

A classificação mais aceita a respeito do bullying é que o ato em si poderá ser considerado como direto ou indireto. O bullying direto seria aquele em que as vítimas são atacadas abertamente, seja por vias de fato, como no caso das agressões físicas, seja através de ameaças, ofensas verbais, apelidos, dentre outros. Tem como diferenciação básica o fato de ser mais comum entre os meninos. O bullying indireto por sua vez, possui maior incidência entre meninas, e ocorre quando a vítima está ausente. Pode ser configurado pelo uso da indiferença, do isolamento, de difamações, dentre outros¹³ (LOPES NETO, 2005; FANTE; PEDRA, 2008).

Com a expansão da tecnologia, criou-se nova nomenclatura denominada de cyberbullying (LOPES NETO, 2005; ANTUNES; ZUIN, 2008), em que os agressores usam e-mails, telefones celulares, pagers, fotos digitais em sites particulares de relacionamento para causar danos a outros, através de difamações das mais variadas espécies¹⁴.

3 BULLYING NAS ESCOLAS: ALGUNS NÚMEROS, ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS

Segundo os pesquisadores Cleo Fante e José Augusto Pedra (2008), em 2007, houve um aumento considerável de bullying no território Brasileiro, chegando à ordem de 45%. Ainda segundo os autores, as principais motivações para este aumento estratosférico, dentre outros ensejos foram:

¹² Os espectadores representam a maioria dos alunos de uma escola. Eles não sofrem e nem praticam bullying, mas sofrem as suas consequências constantemente as situações de constrangimento vivenciadas pelas vítimas” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 61).

¹³ Autores como John Land Carth destacam que “o bullying no Brasil se fortalece com a permanência do racismo já mantido pela cultura euro-descendente desde a colonização e escravatura negro-africana” (2012, p. 7).

¹⁴ Fantes e Pedra (2008) salientam que, nos casos de cyberbullying no Brasil, “já existem muitos casos tramitando na Justiça, com pedidos de indenizações por danos morais” (p. 67).

[...] o estímulo à competitividade e ao individualismo, principalmente em decorrência da pressão exercida pela família e a escola quanto à obtenção de resultados, especialmente nos vestibulares; a banalização da violência e a certeza da impunidade; o desrespeito e a desvalorização do ser humano, evidenciados em diversos contextos, principalmente a mídia; a educação familiar permissiva e a ausência de limites e, sobretudo, a deficiência ou ausência de modelos educativos baseados em valores humanos, orientados para a convivência pacífica, solidariedade, cooperação, tolerância e respeito às diferenças, que despertam os sentimentos de empatia, afetividade e compaixão (FANTE; PEDRA, 2008, p. 51).

Conforme Magnani (2012)¹⁵, pesquisas realizadas em escolas americanas defendem que muitos alunos não vão à escola pelo menos uma vez ao mês por receio de sofrerem bullying. Neste universo de terror, as crianças deixam até mesmo de ir ao banheiro sozinhas por medo de serem vítimas de violência por seus pares.

Furtado (et al, 2009) ensina que existem sinais característicos emitidos pela vítima de bullying: os principais e mais corriqueiros seriam a diminuição do rendimento escolar, a falta de motivação para frequentar a escola, o medo de ir à aula ou ainda, “lesões corporais, danificações de roupas ou de material escolar, depressão, ansiedade, isolamento social, desatenção, pedidos repetidos de dinheiro à família e até tentativas de suicídio” (p. 73).

A tentativa de suicídio é o estágio avançado após incisivos períodos de depressão. Santrock (2010) entoa que “vítimas de bullying podem sofrer efeitos tanto em curto como em longo prazo”, e que “no curto prazo, podem se tornar depressivas¹⁶, perder o interesse nos estudos e até mesmo evitar ir à escola” (p.58). Neste sentido:

¹⁵ No sentido da pesquisa, alunos que perdem pelo menos um dia de aula por mês – 85%; alunos que deixam de ir ao banheiro sozinhas – 43% (MAGNANI, 2012, p. 60).

¹⁶ “Um estudo conduzido na Holanda com alunos do 9º ao 12º ano concluiu que vítimas de bullying mostravam uma incidência muito maior de cefaleia, insônia, dor abdominal, cansaço e depressão do que jovens que não experimentavam bullying (...). Os efeitos do bullying podem persistir na vida adulta. Um estudo longitudinal de homens vítimas de bullying na infância constatou que aos 20 anos eles se mostravam mais depressivos e com autoestima mais baixa do que seus pares que não foram vítimas de

O estresse envolve sintomas físicos, psicológicos e comportamentais. Dentre os sintomas psicológicos, destacam-se a fadiga, o esgotamento, a frustração, a tensão, o nervosismo, a irritabilidade, o pânico, o pesadelo e a vontade de chorar. Dentre os sintomas físicos, destacam-se: cefaleia constante, problemas gastrintestinais, náuseas, vertigem, taquicardia, hipertensão, zumbido nos ouvidos, afonia e dores musculares. Dentre os efeitos comportamentais, destacam-se: ansiedade, pânico, angústia, insônia, dificuldades interpessoais, inabilidade para relaxar, tédio e depressão (MELLO; CARAMASHI, 2010, p. 117).

Mello e Caramashi (2010) ainda ampliam esta primeira reflexão. Salientam que, como ocorre no adulto, a criança também pode apresentar fatores de estresse de ordem psicológica e de ordem física, acarretando “terror noturno, choro excessivo, birra e insegurança” ou ainda “diarréia, tiques, dores de cabeça, enurese noturna, gagueira, bruxismo e distúrbios de apetite”. Ainda segundo os autores, esse estresse infantil poderá acarretar o desenvolvimento de “doenças como “asma, doenças dermatológicas, cefaléia, úlceras e obesidade” (p. 117-118). Higley ; Suomi (1996) evidenciam ainda “a relação entre estresse infantil e o desenvolvimento de neuroses, como a instabilidade emocional, a baixa autoconfiança e o enfraquecimento cognitivo; e psicopatologias, como a depressão, a ansiedade e a dependência química” (apud MELLO; CARAMASHI, 2010, p. 117-118).

Fatores de ordem psicológica e de ordem física parecem funcionar como estopins para barbáries em ambientes escolares. Em uma tarde do dia 27 de janeiro de 2003, Edimar, um estudante da Escola Estadual Coronel Benedito Ortiz da cidade de Taiúva interior de São Paulo “atirou 15 vezes no pátio da escola, atingiu seis colegas e dois funcionários e se matou”. Edimar teria aberto fogo contra 50 estudantes antes de praticar suicídio. Das pessoas atingidas, somente Edimar perdeu a vida. “Amigos e vítimas falam que Edimar era calmo, retraído. Por ser gordo, era ‘zoado’ pelos colegas e isso pode ter sido o motivo que o levou a cometer a atrocidade

bullying na infância (...). Outro estudo revelou que adultos que sofreram bullying na infância apresentavam alto nível de ansiedade” (SANTROCK, 2010, p. 518).

com o revólver calibre 38, raspado, que ninguém sabe como ele comprou” (HENRIQUE, 2011, p. 01).

Wellinton Menezes de Oliveira foi mais claro em sua vingança particular. Deixou registrado em um vídeo que o principal motivo que o levou a praticar o massacre na Escola Tasso da Silveira na cidade de Realengo no estado do Rio de Janeiro no dia 7 de abril de 2011 foi em decorrência de bullying. Na ocasião foram mortos 12 alunos e 12 ficaram feridos. “Na gravação, ele afirma que todos ‘que matei’ estariam vivos se as autoridades combatessem os constrangimentos e agressões que alunos sofrem nas escolas. No vídeo, Wellington diz ainda que “escola, colégio e faculdade são lugares de ensino, aprendizado e respeito” (BOTTARI, 2011; FREITAS; FERREIRA; NEVES, 2016).

O caso mais recente ocorreu na Escola Professora Carmosina Ferreira Gomes na cidade de Sobral no Estado do Ceará. Em reportagem datada de 5 de outubro de 2022, Marcelo Menna Barreto informa que:

[...] um estudante adolescente de 15 anos atirou em três colegas do 1º ano do ensino médio. (...) Uma das vítimas está em estado grave e entubada. Outra, com quadro de saúde estável já foi liberada. Os dois meninos foram atingidos na cabeça. O terceiro, foi baleado na perna e segue sob avaliação médica. O atirador alegou ser vítima de bullying. [...] A polícia já sabe que a arma pertence a um CAC (Colecionador, Atirador Desportivo e Caçador). Chegou a circular a informação de que a pistola seria do pai do atirador, porém os investigadores não confirmam a informação, pois ainda tentam confirmar a real identidade do proprietário da arma. [...] Para o professor Hugo Monteiro Ferreira, responsável pelo treinamento dos atendentes do serviço Pode falar, canal de ajuda em saúde mental para jovens da Unicef no Brasil, “o bullying é um tipo de violência e como toda natureza de violência, o bullying é matriz, campo fértil, para que novas maneiras, novas formas, novos modelos de violência emerjam”. Segundo o educador que é pós-doutor em

Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a vítima do bullying, ao contrário do que se costuma pensar, pode ser muito violenta. (2022, s.p.).

Com o interesse acadêmico sobre a violência transbordando no início da década de 80 em todo o mundo (ANTUNES; ZUIN, 2008), proliferaram-se no Brasil debates sobre violência escolar até então inexistentes¹⁷, acabando por influenciar artigos da Constituição Federal de 1988, sendo que desta semente brotaria o afamado ECA - Estatuto da Criança e Adolescente - Lei 8.069/1990 (PINTO; WINDT; CÉSPEDES, 2007) que veio com a incumbência de proteger direitos e apregoar o respeito e a dignidade do homem, prometendo, para tanto, fortificar a educação para transformá-la no veículo que proveria o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para então tornar-se um cidadão digno (FERREIRA, 2012).

Ocorre que, com a fomentação dessa nova forma de se legislar os direitos inerentes à criança e ao adolescente, por uma imposição constitucional, o controle sobre vários aspectos sociais dessa categoria foi designado à família¹⁸, à sociedade e ao Estado, conforme insculpe o artigo 227 da Carta Política (PINTO; WINDT; CÉSPEDES, 2007) e desta feita, o caminhar paralelo destas três entidades ao educar crianças e adolescentes seria matéria imprescindível, e é neste ponto que se visualiza um tremendo gargalo:

Parece claro, então que se os alunos têm problemas, de alguma forma as famílias também terão; se os professores têm problemas, a sociedade é contaminada com isso e que se as escolas têm dificuldades, por lógica, refletem o Estado. Quero dizer que não sei até que ponto o problema parte maior para o menor e vice-versa. As linhas embar-

¹⁷ Segundo a pesquisadora Aline Magnani, “o primeiro estudo sobre bullying foi realizado pelo médico Aramis Lopes Neto” (2012, p. 60).

¹⁸ “Da parte familiar (...) é preciso acompanhar o desenvolvimento da escola e dos alunos. Disciplinar-se para verificar o progresso efetivo e saber como seus rebentos estão se entrosando com o aprendizado e se relacionando com os(as) colegas. É preciso ter meios para detectar mudanças de comportamento, meias-palavras, frases dúbias, rendimentos oscilantes, interesses, costumes duvidosos e estar como pais, aliados da escola como parceiros (...)” (CARTH, 2012, p. 10).

lhadas pela necessária relação de influência entre aluno, família, escola, estado, professor e sociedade parecem turvar a visão seccionada das dificuldades e sua profilaxia, mas, o trabalho acurado em cima destas ligações pode fazer enxergar mais claramente os pontos cancerosos que prejudicam a educação brasileira (ROCHA; CARTH, 2008 apud CARTH, 2012, p. 9).

Ora, em um país apinhado por diversidades, onde as condições sociais vantajosas são reservadas a poucos, o que fazer quando a estrutura familiar é inexistente?

E é neste revés que se observa a maior incidência de bullying, ou seja, nas extremidades. Se a violência aqui debatida envolve aspectos culturais, sociais e individuais (ANTUNES; ZUIN, 2008; FERREIRA, 2012) aquele aluno que possui em abundância no seio familiar, procurará receber a mesma paga no ambiente escolar, e, em busca de popularidade, não aceitando nunca um “não” como resposta, toma como refém de seus atos o primeiro indivíduo que considera desajustado (DOBSON, 2006; DELVAL, 2006). A outra terminação também é verdadeira. Ou seja, aquele que não possui família e que nada possui, cansado de suas infundáveis mazelas, haverá de encontrar alguém para abocar seus sofrimentos, e acaba por descarregar suas negatividades naquele que elege como inofensivo.

Wendt, Campos e Lisboa (2010) ensinam que agressores de bullying geralmente tendem a apresentar características depressivas e tendem a relações afetivas violentas e conflitantes, em que, por outro lado, suas vítimas “apresentam uma percepção negativa de si mesmas”, mas podem ter, ocasionalmente, comportamentos agressivos ou com indícios de ansiedade e o comportamento agressivo tende para o suicídio.

No ambiente escolar, o que se verifica na prática é que as instituições de ensino estão órfãs de mecanismos capazes de controlar as crescentes incidências de bullying e demais violências praticadas por crianças e adolescentes¹⁹, pois as próprias disposições legais impedem providências de

¹⁹ E não raramente as escolas insistem em “afirmar que tais práticas não ocorrem em suas dependências, talvez temendo tornar-se discriminadas ou perder alunos. Há casos de escolas que afirmam a ausência

rápida eficácia quando aplicadas a crianças, com a lei se contentando em aplicar leves sanções aos pais, isto quando a criança é provida socialmente de pátrio poder.

O adolescente possui algumas imposições legais insculpidas no ECA, mas, na prática, o que se observa é que são irrisórias e com pouca probabilidade de penalização do agente agressor que logo se vê solto. A impressão que se tem é que o Legislador acabou por fantasiar demais as sociedades vindouras, criando uma legislação de primeiro mundo para um país utópico.

Este sentimento de impotência acaba por gerar uma figura jurídica denominada “Judicialização do Ensino” (VIANNA, et al, 1999), onde a sociedade busca, no Poder Judiciário, certo controle sobre a violência institucionalizada nas escolas, controle este que não pode ser dado pelos meios policiais, engessados pelas letras pesadas dos dispositivos do ECA, e muito menos nas instituições de aprendizagem, pela total falta de capacidade sancionadora de atitudes. E assim, como grande parte das mazelas tupiniquins, tenta-se resolver um problema social, buscando o braço jurisdicional. E esse lineamento acaba por condenar a própria escola, fomentadora do conhecimento, arcabouço da educação, porém refém da falta de investimento Estatal.

Chrispino e Chrispino (2008) ensinam que os profissionais da educação “não foram formados para lidar com essa nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes desses instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos” (2008, p. 11). Ressaltam ainda a falta de preparo dos Gestores Educacionais, com cargos resultantes de escolhas políticas ou oriundos de processos de indicação pelos pares (2008), e, ainda, que os “educadores, quando muito, tiveram algumas aulas de LDB” (2008, p.11), mostrando a necessidade de conhecimento básico da Legislação pelos atores educacionais para a lida com os problemas inerentes à violência escolar.

Essa situação é facilmente constatada nas recentes decisões jurisprudenciais de nossos Tribunais.

Senão o que dizer da seguinte ementa prolatada pelo Tribunal de Justiça de São Paulo:

REPARAÇÃO DE DANOS - Bullying - Menor de idade agredido, tendo sua cabeça introduzida dentro de vaso sanitário, com a descarga acionada Reconhecimento de situação vexatória e humilhante, apta a caracterizar o dano moral, independente de qualquer outro tipo de comprovação - Fatos ocorridos dentro do estabelecimento de ensino, em sanitário fechado - Ausência de fiscalização suficiente, o que gera a responsabilidade da escola pelo ocorrido - Sentença mantida. Recurso improvido. (131210820098260220 SP 0013121-08.2009.8.26.0220, Relator: Luís Fernando Lodi, Data de Julgamento: 25-08-2011, 37ª Câmara de Direito Privado, Data de Publicação: 09-09-201119)²⁰.

Essa decisão proferida pelo Desembargador Luiz Fernando Lodi, em 25 de agosto de 2011, tornou-se corriqueira pela obrigatoriedade da aplicação pelo poder judiciário da letra da Lei, ou seja, não obstante o Estado não aparelhar o estabelecimento de ensino para o enfrentamento dessas situações, o Poder Judiciário não pode observar, inerte, barbáries dessa espécie. Virar as costas para o clamor de meninos que possuem no ambiente escolar tão complexa negação de amizade, de cuidados e de respeito é fomentar atitudes como as vivenciadas na cidade de Taiuva, interior de São Paulo, onde diuturnamente, um adolescente era exposto a situações humilhantes por um grupo de estudantes, até que, vencido pelo cansaço, acabou por tirar vidas, inclusive a sua, atitude repetida posteriormente na cidade fluminense de Realengo como já dito alhures.

Em sentido conexo, eis julgamento prolatado em novembro de 2011 (grifo nosso):

Prestação de serviços escolares. Indenizatória. Dano material e moral. Relação de consumo. **Aluno vítima**

²⁰ <http://tj-sp.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/20397000/apelacao-apl-131210820098260220-sp-0013121-0820098260220>

de agressões físicas e psíquicas. Bullying. Demonstração. Submissão a tratamento psicológico. Despesas a cargo da instituição de ensino ré. Necessidade. Despesas com a transferência do aluno para a rede de ensino particular. Possibilidade de utilização da rede pública de ensino. Dano material indevido nesse aspecto. Danos morais suportados pelo discente e pela genitora. Ocorrência. Indenização devida. Arbitramento da indenização segundo os critérios da razoabilidade e da proporcionalidade. Necessidade. Sentença parcialmente reformada. Recurso do réu improvido e parcialmente provido o dos autores. (9184681742008826 SP 9184681-74.2008.8.26.0000, Relator: Rocha de Souza. Data de Julgamento: 24-11-2011, 32ª Câmara de Direito²¹).

E ainda, em sentido idêntico: (grifo nosso):

Direito civil. Indenização. Danos morais. **Abalos psicológicos decorrentes de violência escolar. Bullying.** Ofensa ao princípio da dignidade da pessoa. [...] 2. **Na espécie, restou demonstrado nos autos que o recorrente sofreu agressões físicas e verbais de alguns colegas de turma que iam muito além de pequenos atritos entre crianças daquela idade, no interior do estabelecimento réu, durante todo o ano letivo de 2005.** É certo que tais agressões, por si só, configuram dano moral cuja **responsabilidade de indenização seria do colégio em razão de sua responsabilidade objetiva.** com efeito, o colégio réu tomou algumas medidas na tentativa de contornar a situação, contudo, tais providências foram inócuas para solucionar o problema, tendo em vista que as agressões se perpetuaram pelo ano letivo. Talvez porque o estabelecimento de ensino apelado **não atentou para o papel da escola como instrumento de inclusão social, sobretudo no caso de crianças tidas como “diferentes”.** Nesse ponto, vale registrar

²¹ [http://tj-sp.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/20873077/apelacao-apl-9184681742008826-sp-9184681-](http://tj-sp.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/20873077/apelacao-apl-9184681742008826-sp-9184681-7420088260000-tjsp)

⁷⁴20088260000-tjsp

que o ingresso no mundo adulto requer a apropriação de conhecimentos socialmente produzidos. A interiorização de tais conhecimentos e experiências vividas se processa, primeiro, no interior da família e do grupo em que este indivíduo se insere, e, depois, em instituições como a escola. No dizer de Helder Baruffi, “neste processo de socialização ou de inserção do indivíduo na sociedade, a educação tem papel estratégico, principalmente na construção da cidadania. (20060310083312 DF, Relator: WALDIR LEÔNIO JÚNIOR, Data de Julgamento: 09-07-2008, 2ª Turma Cível, Data de Publicação: DJU 25-08-2008 Pág.: 7021²²).

E por fim:

APELAÇÕES CÍVEIS. SUBCLASSE RESPONSABILIDADE CIVIL. AÇÃO DE **REPARAÇÃO DE DANOS MATERIAIS E MORAIS. BULLYING ESCOLAR**. COMPROVAÇÃO. RESPONSABILIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO. DIREITO À INDENIZAÇÃO PATRIMONIAL PARCIALMENTE RECONHECIDO. DIREITO À INDENIZAÇÃO EXTRAPATRIMONIAL RECONHECIDO E VALOR ARBITRADO A ESSE TÍTULO MANTIDO. 1. Caso em que o conjunto probatório constante nos autos revela que a ré falhou no dever de cuidado que lhe cabia, decorrente do serviço educacional prestado, ao não ser capaz de adotar as providências necessárias (ferramentas pedagógicas investigativas e inibidoras adequadas) para que o autor, um de seus alunos, **não sofresse agressões físicas, verbais e comportamentais de colegas (bullying)** e, por conta disso, precisasse trocar de escola para voltar a ter um ambiente escolar saudável e desenvolvedor. 2. **Dano moral ínsito ao próprio mal físico e emocional que o autor, uma criança de dez anos sofreu ao ser vítima de bullying no ambiente escolar em tal grau que retirou por completo o desejo do menor per-**

²² <http://tj-df.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/2506935/apelacao-civel-apc-20060310083312>

manecer em escola que já frequentava pelo terceiro ano seguido. Valor da indenização bem dosado em R\$ 6.000,00, sopesado que (I) as agressões não partiram de prepostos da ré, cuja responsabilidade decorre por sua conduta omissiva, de não diagnosticar a prática do bullying diante dos elementos que possuía e de não coibir adequadamente a prática do mesmo a ponto de fazê-lo cessar, e que (II) o autor se adaptou bem à nova escola, evidenciando que o mal sofrido não provocou qualquer trauma ou outras consequências graves. 3. Danos materiais caracterizados, consistentes nos valores que precisaram ser gastos com materiais escolares complementares e uniformes exigidos pela escola para a qual o autor precisou ser transferido, bem como nos valores despendidos com o acompanhamento psicológico recebido e as aulas de reforço, do mês subsequente à transferência de escola necessárias para compensar a queda de desempenho escolar provocada no período em que o autor sofreu bullying. APELAÇÃO DO RÉU DESPROVIDA E APELAÇÃO DO AUTOR PARCIALMENTE PROVIDA. (Apelação Cível n. 70072796303. Nona Câmara Cível, Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. Relator: Eugênio Facchini Neto, Julgado em 28/06/2017) (grifo nosso).

Chispino e Chispino (2008) ainda nos trazem matéria do jornal “O Globo” em que o veículo informa que uma diretora de escola teria sido afastada por ter sido acusada de obrigar um aluno de quinta série a limpar alguns banheiros da escola que dirigia na frente de colegas de classe, simplesmente pelo fato de o aluno ter esquecido seu uniforme de educação física. Os autores, dando continuidade em demonstrar o despreparo dos atores educacionais, contemplam em sua obra o relato da condenação de um professor da rede pública de ensino pelo Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro a indenizar uma aluna pelo fato de tê-la chamado de gorda (2008, p. 16).

As situações demonstradas através dos relatos insculpados em processos judiciais acima delineados mostram-nos que é estágio prosaico e corriqueiro a omissão pelos educadores e gestores de práticas dos atos infracionais que se desenvolvem com frequência no interior de estabelecimentos de ensino, no intuito de atalhar escândalos ou retaliações.

O Estado contra o Estado, Poder Judiciário contra instituição estatal de ensino. Esta é a solução momentânea que comumente é encontrada para amenizar o sofrimento daqueles pequenos padecedores. A busca, quando de início seleciona como causador do bullying a família do agressor, geralmente encontra empecilhos incapacitadores de aplicação de pena. O Estado tenta enquadrar os pais em dispositivos penais, como abandono material ou intelectual, porém, quando de família abastada, advogados de renome facilmente descaracterizam essa tese, e quando pobres, inexistem pais para figurarem como culposos.

Então, busca-se o castigo na área cível. Geralmente, o que se impetra é uma Ação Indenizatória por Danos Morais, e, ao se condenar o Estado, este, sempre voraz, tentará não pagar a conta sozinho, voltando-se contra o seu próprio funcionário, geralmente um diretor ou professor escolar, montando um arcabouço de procedimentos administrativos no âmbito disciplinar, em que, se condenado, este funcionário o reembolsará por anos, pois, contra ele, o Estado moverá uma Ação de Regresso - Art. 37, § 6º da CF - (PINTO; WINDT; CÉSPEDES, 2007, p. 21) e aqueles numerários pagos anteriormente, serão finalmente abatidos do contracheque daquele funcionário. O Estado condena o Estado, mas a paga final é destinada ao funcionário comum. É o que comumente enxergamos na lida diária.

5 LEI N. 13.185/2015: A LEI ANTIBULLYING

No dia 6 de novembro de 2015 foi instituída a Lei 13.185, lei específica que procura em seus artigos e incisos um combate eficiente ao Bullying²³.

²³ Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) (BRASIL, 2016).

O parágrafo primeiro do primeiro artigo praticamente define a modalidade de violência, tipificando-a assim:

No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2016).

Em sequência, em seu artigo segundo, a respectiva lei procura caracterizar as diversas modalidades de bullying, com as seguintes especificações:

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

I- ataques físicos;

II- insultos pessoais;

III- comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;

IV - ameaças por quaisquer meios;

V- grafites depreciativos;

VI- expressões preconceituosas;

VII- isolamento social consciente e premeditado;

VIII – pilhérias (BRASIL, 2016).

Já em seu artigo terceiro, existe uma classificação sobre as maneiras de se praticar as ações de intimidação:

Art. 3º A intimidação sistemática (bullying) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente; II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar; IV - social: ignorar, isolar e excluir;

V- psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI- físico: socar, chutar, bater;

VII- material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII- virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social (BRASIL, 2016).

No artigo quarto da lei, o legislador deixa claro quais são os objetivos que devem ser alcançados com a respectiva legislação:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying) em toda a sociedade;

II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação; IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (BRASIL, 2016).

O artigo 5º amplia o alcance da lei:

É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (**bullying**) (BRASIL, 2016).

E os artigos 6º e 7º dispõem sobre fiscalização, controle e aplicação:

6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (bullying) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei.

Respectiva lei foi sancionada em 6 de novembro de 2015 e entrou em vigor em 6 de janeiro de 2016.

O texto da lei ora apresentado é claro em denunciar a pretérita omissão dos entes sociais quanto ao envolvimento direto e a responsabilização pela prática do bullying, vez que somente em 2015, ano da entrada em vigência

da Lei, instituiu obrigações às escolas, clubes e agremiações quanto a adoção de medidas e a elaboração de estratégias preventivas à conduta infratora.

Há uma demanda implícita, destinadas aos atores sociais elencados no artigo 5º da Lei 13.185/2015: a necessária compreensão do pensamento do legislador e a adaptação dos estabelecimentos para o cumprimento da “obrigação de fazer”.

Grande avanço é a participação direta dos entes federados no combate à conduta delituosa, o que nos parece imprescindível do ponto de vista da distribuição de responsabilidades para a ampla consecução dos objetivos da política pública antibullying; notadamente ante ao necessário aparelhamento dos estabelecimentos educacionais e outros recreacionais, bem como a instrução dos atores responsáveis por estes, sejam professores, instrutores ou qualquer outro que assim esteja designado ao encargo.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No ano de 2012, Lília Ferreira Lobo (2005) ao citar Michel Foucault entooou que “parece estar acontecendo um processo de inversão do poder judiciário em comparação com o século XIX, quando uma rede institucional não judiciária desempenhava funções que hoje estão sendo gradativamente atribuídas à justiça” (p. 29).

Com a pressão exercida pela sociedade, houve por bem a criação de uma lei federal para regularizar e judicializar os atos de violência que com frequência ocorriam e ocorrem no ambiente escolar. O bullying é um mal social, avassalador e atual, que deve ser atacado por diversas vertentes, como as instituições de ensino e de saúde. Em nosso entender, a esfera policial e judicial deve ser o liame final, e não a aurora da discussão.

Em uma época em que incluir está em evidência e é objeto de diferentes políticas, projetos *antibullying* devem ser fomentados em todas as instituições de ensino, de diferentes formas, dimensões e linguagens. Em contrapartida, aos alunos agressores, deve ser dada a chance para que venham a desenvolver comportamentos mais amigáveis e sadios, alcançando

a compreensão que sua conduta é antijurídica e ofensiva à dignidade social e da pessoa (FERREIRA, 2012).

E este parece ser o papel conferido ao Poder Judiciário: coercitivo e pedagógico, na medida do avanço das condutas de *bullying* e seus desdobramentos.

A ideia de infância não pode ser universalizada, não pode ser única e generalizada, servindo a todo o tipo de criança como quer fazer crer a pedagogia moderna (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, 2014). Cada criança possui uma infância, distinta e uníssona. Esta unidade (criança e sua infância) deve ser observada, sempre de muito perto, em suas dores e delícias.

Desta forma, diretores de escola, secretários de ensino, conselheiros tutelares, membros do Ministério Público, delegados de polícia, juízes das varas de infância e juventude, policiais militares, equipe de médicos-multidisciplinares, redes de apoio social, Instituições Religiosas, Conselhos de Pais e Mestres, devem permanecer uníssonos, pois a criança tem de ser incentivada a sonhar e a realizar desde sempre (CHALITA, 2008).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Cedes*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr-jun. 2014.

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução de W. L. Maar. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2003.

ANTUNES, D.C.; ZUIN, A. Á. S.. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicol. Sol.* vol. 20, n. 1. Porto Alegre, Jan-Abr., 2008.

BARRETO, M. M. **Bullying, tiros e três vítimas em escola do Ceará**. Extra-Classe. Disponível em: [https://www.extraclasse.org.br/educacao/2022/10/bullying-tiros-e-tres-vitimas-em-escola-do-ceara/#:~:text=Duas%20v%C3%ADtimas%20foram%20baleadas%20na%20cabe%C3%A7a%20e%20outra%20na%20perna.&text=Um%20estudante%20adolescente%20de%2015,%2C%20em%20Sobral%2C%20no%20Cear%C3%A1](https://www.extraclasse.org.br/educacao/2022/10/bullying-tiros-e-tres-vitimas-em-escola-do-ceara/#:~:text=Duas%20v%C3%ADtimas%20foram%20baleadas%20na%20cabe%C3%A7a%20e%20outra%20na%20perna.&text=Um%20estudante%20adolescente%20de%2015,%2C%20em%20Sobral%2C%20no%20Cear%C3%A1.). Acesso em: 05 nov. 2022.

BOTTARI, E.. Assassino deixa vídeo em que diz que bullying motivou o massacre de realengo. **Globo on-line**. Rio de Janeiro, 15 de abr. 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/assassino-deixa-video-em-que-diz-que-bullying-motivou-assacre-de-realengo-2795782>. Acesso em: 03 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. **Bullying na escola tem impacto no desempenho dos alunos.** Disponível em <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular.html>. Acesso em: 17 jun. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 22 jun. 2016.

CARTH, J. L.. **Bullying, racismo e preconceitos na escola:** desafio da pedagogia contemporânea. São Paulo: Clube de Autores – Editora, 2012.

CHALITA, G.. **Pedagogia da amizade - bullying:** o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo, SP: Gente, 2008.

CHRISPINO, Á.; CHRISPINO, R.S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. Aval. **Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan. /mar., 2008.

CORDERA, R.; KURI, P. R.R.; ZICCARDI, A.. **Pobreza, Desigualdad y Exclusión Social em La Ciudad Del Siglo XXI.** México; Siglo XXI, Unan – Instituto de Investigaciones Sociales, 2008.

DERVAL, J. **Manifesto por uma Escola Cidadã.** (Tradução de Jonas Pereira dos Santos). Campinas- SP: Papirus, 2006.

DOBSON, J. **Educando crianças geniosas.** (Tradução de Susana Klassen). São Paulo: Mundo Cristão, 2006.

FANTE, C.; PEDRA, J.A.. **Bullying escolar:** perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRA, E.B. Bullying: um mal social. *Jornal da Cidade Digital*. Bauru, 08 out. 2012, **Coluna Pensar o Mundo**, p.24. Disponível em: <http://jcdigital.com.br/flip/Edicoes/15517%3D08-10-2012/024.PDF>. Acesso em: 07 maio 2014.

FREITAS, S.de A.C.de; FERREIRA, E. B.; NEVES, F. F. A influência das mídias nas leis, emendas, projetos e demais medidas na área educacional: o reflexo da tragédia de Realengo – RJ. **Revista Gestão Universitária.** Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/014/original/Massacre_de_Realengo_Completo.pdf?1408509051. Acesso em: 27 jun. 2016.

FURTADO, N. R.(et al). **Limites:** entre o prazer de dizer sim e o dever de dizer não. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HENRIQUE, B. Ele me traiu, diz mãe de autor de ataque em Taiúva, em 2003. **Estadão Digital.** São Paulo 10 abr. 2011. Disponível em: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,ele-me-traiu-diz-mae-de-autor-de-ataque-em-taiuva-em-2003-imp-,704265>. Acesso em: 03 jun. 2014.

LOBO, L.F. A expansão dos poderes judiciários. **Psicologia; Sociedade;** 24 (n.spe.): 25-30, 2012.

LOPES NETO, A. A.. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria** (Rio J); 81 (5 Supl): 164 – 172, 2005.

- MAGNANI, A.I.G. P. **Intervenção e aprendizagem: adolescência.** Curitiba, PR: IESDE, Brasil, 2012.
- MELLO, L.C.de; CARAMASHI, S. Estresse e bullying em crianças em condição de sobrepeso e obesidade. In: VALLE, Tânia Gracy Martins do; MELCHIORI, Lígia Ebner (orgs.). **Saúde e desenvolvimento humano.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Ver p. 113-124
- MICHAUD, Y. **A violência.** São Paulo: Ática, 1989.
- OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares.** Madrid: Ediciones Morata, SL. 2004.
- PINTO, A.L.de T.; WINDT, M.C.V.dos S.; CÉSPEDES, L.. (orgs) **Vade Mecum.** São Paulo: Saraiva, 2007.
- SANTROCK, J.W. **Psicologia educacional.** Tradução de Denise Durante; Mônica Rosenberg; Taís Silva Monteiro Ganeo. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- SILVA, A. B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SMITH, P. K; PEPLER, D; RIGBY, K.. **Bullying In School: How Successful Can Interventions Be.** Cambridge University Press, 2004.
- SMITH, P. K; SHARP, S. **School Bullying. Insights and perspectives.** Taylor/Francis Library, 2003.
- TOGNETTA, L.R.P; VINHA, T.. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, set-dez, 2010.
- TORRES, C.A.. **Bullying: vingança silenciosa.** Rio de Janeiro: Biblioteca 24 Horas, 2011.
- VIANNA, L.W. **A judicialização da política e das relações sociais no Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Revan, 1999.
- WENDT, G.W.; CAMPOS, D.M.; LISBOA, C.S.de M.. Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. **Cad. Psicopedag.** Vol. 8, n. 14, São Paulo, 2010.

**A PARTICIPAÇÃO ATUANTE DAS CRIANÇAS NA
CONSTITUIÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS:
UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO
EDUCACIONAL INFANTIL MUNICIPAL DA
CIDADE DE POÇOS DE CALDAS / MG**
THE ACTIVE PARTICIPATION OF CHILDREN
IN THE CONSTITUTION OF EDUCATIONAL
PROJECTS: A CASE STUDY IN THE MUNICIPAL
CHILDREN'S EDUCATIONAL CENTER IN THE
CITY OF POÇOS DE CALDAS / MG

Marcelle Santos Móras

Introdução

O presente trabalho busca colocar em questão a participação das crianças na constituição dos projetos educacionais e arquitetônicos das instituições escolares que frequentam a partir de um estudo de caso em um Centro Educacional Infantil da cidade de Poços de Caldas/MG. O estudo de caso foi realizado nessa instituição através da implementação do Projeto Andorinha, um projeto que utiliza metodologias ativas e participativas tendo como objetivo a transformação estrutural, social e física dessas instituições a partir do envolvimento e ação de toda a comunidade. Para tanto perpassa pela investigação participativa, cria ambientes de formação dialógica, crítica e reflexiva, desenvolve e ressignifica a escuta sensível, o olhar atencioso, para então trabalhar o pertencimento pela transformação através da ação coletiva, cooperativa e democrática.

Portanto é importante contextualizar historicamente as concepções de infância e criança enquanto categoria social e geracional em uma perspectiva em que a criança é reconhecida como sujeito ativo, participante e coprodutora de cultura, com intuito de garantir às crianças cidadania,

direitos, escuta e voz. Nesse sentido, e no relativo à componente investigativa inicialmente aludida, a mesma tem como objetivo o levantamento de possíveis metodologias que reivindiquem e viabilizem a participação atuante das crianças.

O estudo de caso foi realizado em uma instituição escolar, pois a escola representa cultural e historicamente o primeiro espaço de convivência frequentado pelas crianças como indivíduos. Dessa forma, seria o primeiro contato da criança com os dispositivos sociais de convivência coletiva, o que deveria ser, na perspectiva democrática, fundamentalmente sua base e exercício de participação como sujeito, cidadão de direitos e deveres.

A prática de Comunidade de Aprendizagens em Centros Educacionais Infantis: se compreendendo enquanto comunidade inteira

O projeto ambiciona por revelar a criança dentro das pesquisas enquanto sujeito atuante e cocriador de culturas. E, portanto, uma criança cidadã e participativa por direito, dotada da capacidade de fala, opinião, ideias e qualificada a se posicionar a respeito das questões sociais e próprias da infância.

Para tanto, o trabalho foi desenvolvido com base nos estudos sobre infância de Ariès (1978). Fundamentado nas teorias tecidas pela Sociologia da Infância, desde Corsaro (2011) que compreende a criança enquanto interveniente da cultura, além de qualificar a cultura de pares. Ainda, a partir das questões políticas e críticas evidenciadas nos textos do Manuel Jacinto Sarmiento (2007) reflete-se sobre a importância de se categorizar a criança na perspectiva cidadã. E com o intuito de problematizar aspectos possíveis da teoria, tratamos de dialogar com as instituições educativas sob a ótica da Júlia Oliveira-Formosinho (2004) com uma proposta de pedagogia em participação, com a contribuição de Nayana Brettas (2017) com sua metodologia ‘criança fala’ e, perpassa sempre pela filosofia de Paulo Freire (2010) a partir da pedagogia da autonomia.

Com efeito, o embasamento dessa pesquisa se constitui sob a perspectiva dos estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011, p. 15), “Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Este campo do conhecimento pretende problematizar a infância dentro da sociologia, defendendo a autonomia conceitual das crianças e da infância. Quando nos atentamos em localizar a criança como um indivíduo a partir de suas peculiaridades e a compreendemos potencialmente enquanto pertencente a um grupo criado pela/dentro da sociedade, isto é, sujeito ativo histórico e social, como bem propõe a Sociologia da Infância, constatamos que:

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2005, p. 25).

Nessas perspectivas, a dialética é, nitidamente, um dispositivo dual entre a libertação (possível através da criança-sujeito) e de dominação por parte da figura do adulto. O privilégio da escuta e, portanto, da fala é um benefício de poucos, os detentores do poder, ou seja, os pertencentes às esferas sociais de influência (SARMENTO, 2007). O que acaba por explicar a inabilidade socialmente estruturante pela qual a infância e a criança não são capacitadas legitimamente, a primeira enquanto categoria geracional e a segunda enquanto cidadã ativa constituinte dessa mesma geração. Ambas não reconhecidas nos âmbitos políticos a partir de seus próprios pontos de vistas: “a privatização da infância, corresponde a um dispositivo de proteção das crianças, tanto quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista” (SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, p. 188).

É com intuito de contextualizar a infância na perspectiva geracional e considerar a criança como sujeito atuante e, portanto, cidadã de direitos, que apresento neste artigo, não só a importância da fala e da participação das

crianças, mas projetos e pesquisas realizados no Brasil a partir dessa concepção. Em sua maioria experiências no âmbito educativo – primeiro território sociopolítico indicativo de possível intervenção infantil - a escola enquanto espaço social das crianças (SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, p. 200).

No quadro das implicações mútuas do projecto moderno e democrático de escolarização para todos e do quadro normativo estabelecido pela Convenção dos Direitos da Criança, a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais (SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2007, p. 197).

Por meio dessa concepção construtivista ou socioconstrutivista (FORMOSINHO, 2009), as crianças e os adultos são antes sujeitos contextualizados, depois são sujeitos alunos e sujeitos educadores dentro de uma instituição sócio cultural. E as aprendizagens e conhecimentos se dão, principalmente, pelo viés das experiências interativas baseadas nos diálogos e nas trocas. É nesse aspecto que, mesmo que a participação seja um direito, se faz de extrema importância validar a sua prática por meio de pedagogias que legitimem a participação das crianças. As leis adquirem importância e relevância na medida em que são cumpridas, colocadas em prática e normalizadas. Para tanto toda manifestação que vá ao encontro dessa perspectiva, não só apoia, como fortalece e promove esse movimento. Assim faz o Projeto Cidade Que Brinca (2017), Criacidade (2017) e Criança Fala (2013) coordenados e idealizados pela socióloga da infância Nayana Brettas.

Escutar o outro é a abertura, a disponibilidade e a qualidade de presença para escutar a si mesmo por meio da integração das diferentes partes do corpo na busca de, primeiramente, compreender-se para que possa se

colocar no lugar daquele que está diante de nós e, assim, escutá-lo. Escutar é estar consigo e com o outro. Escutar é estar atento às sutilezas que vão além do apenas ouvir os sons e as palavras que saem pela boca, é sentir pelos olhos, mãos, ouvidos, corações, paladar, pés, é sentir com e por todo o corpo (BRETTAS, 2017, p. 47).

Essa escuta é uma escuta ativa, inteira, presente, uma experiência antropológica de identidade e alteridade, uma manifestação legítima de respeito e valorização dos direitos e expressões daqueles que são diferentes de mim – nesse caso, as crianças. Logo, para compreender esses sujeitos pequenos, Brettas (2017) elaborou uma metodologia específica: ‘Criança Fala’ – que busca “dar visibilidade, escutar e valorizar as crianças para pensar e transformar as cidades, comunidades e o mundo com elas” (BRETTAS, 2017, p. 38).

Nessa mesma perspectiva, podemos ainda citar o projeto das Comunidades de Aprendizagem, que busca “conectar e consensualizar ações, em vista de alcançar educação de máxima qualidade e convívio na diversidade como riqueza humana, por meio de participação democrática de todos na vida da escola” (p.114, 2012). Mais uma vez a questão da participação como princípio básico para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, assim como a democracia. Ainda sob a ótica desse mesmo projeto:

(...) afirmamos que não é possível transformar a educação sem sonhos, sem utopia e sem projeto. Sonho que implica um ato político, um processo de luta, de obstáculos, de recuos, de avanços e de marchas às vezes demoradas. Reconhecemos que o processo dialógico nas escolas é tão complexo quanto possível e necessário. Sabemos que a escola, se pretende realmente interferir na sociedade de maneira mais propositiva, possibilitando aos seus estudantes a chance de uma formação mais completa para atuação no mundo, precisa fazê-lo por meio do diálogo. Que as professoras e professores, se desejam uma aula mais participativa em que estudantes se envolvam e aprendam mais, não podem prescindir do

diálogo para essa transformação. Reconhecemos, enfim, que a relação dialógica instaura nas sociedades, escolas e pessoas a possibilidade de melhores escolhas para si e para o mundo que se quer ter (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 153).

O estudo tem como base a problematização de como as crianças (3-6 anos) podem participar na construção dos projetos educacionais (arquitetônico e político pedagógico) dos centros de educação infantil que frequentam, perpassando pela contextualização, histórica e social, da categorização das estruturas infância e criança. Na perspectiva da Sociologia da Infância:

Considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura “ouvir a voz das crianças”, isto é, que assume que as crianças são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005, p. 16).

Com intuito de localizar esse sujeito na sociedade atualmente, a pesquisa, revela como se deu a legitimação da não cidadania das crianças no âmbito público. E, a partir daí, evidencia o mecanismo de autoridade que incide sobre esses corpos pequenos, decidido a limitá-los pela perspectiva do déficit em relação à categoria geracional adultos. Nas palavras de Sarmiento (2002, p. 2) “(...) criança é o que não fala (infans), o que não tem luz (a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc.”. Sendo assim, exclui a categoria geracional infância e, com ela, o sujeito-participativo-criança. O que esse estudo aponta e sustenta, são maneiras, metodologias, instrumentos que possibilitam a efetiva manifestação das crianças como cidadãos participativas, ativas e coprodutoras de cultura. De acordo com Tomás:

(...) a participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove

direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos (apud ESPARTEIRO, 2014, p. 37).

Pesquisar e conceber formas pelas quais as crianças podem participar de maneira efetiva na idealização e concretização de projetos, e mais especificamente, projetos educacionais, se faz de extrema importância na medida em que reivindicar a participação dessas tem a ver com a validação existencial do sujeito criança. Apropriar-se desse lugar de fala, pelas crianças, perpassa antes por um posicionamento dos adultos. Uma vez dada a dependência estrutural e cultural das primeiras pelos últimos, ainda que as crianças tenham voz e sejam transgressoras, suas reivindicações não são legítimas se não reconhecidas pela categoria adulta e acadêmica. Dessa forma o território da infância vem sendo demarcado desde o seu surgimento histórico, em relação, em comparação e a partir da geração adultos.

Para o desenvolvimento desta investigação definiu-se por um estudo de caso, ou seja, nas palavras de Coller (apud Azevedo, 2009, p. 61) “um caso é um objecto de estudo com fronteiras mais ou menos claras que se analisa no seu contexto e que se considera relevante, seja para comprovar, ilustrar ou construir uma teoria ou parte dela, seja pelo seu valor intrínseco”.

O estudo tem como base o Projeto Andorinha. Para contextualizar, o projeto é formado por duas arquitetas urbanistas, M. Carolina Nassif e Carolina Galhardo, e uma pedagoga, Marcelle Móras. Surgiu no início de 2017 a partir de inquietações e angústias dessa educadora em relação à creche J.L., a fim de se realizar melhorias espaciais e orgânicas no centro de educação infantil (CEI), enunciando os sonhos dos envolvidos como ato propulsor do projeto. Os fundamentos do Andorinha estão baseados na modificação do ambiente escolar integrado à inserção de novas práticas pedagógicas de educação infantil e, principalmente, na aplicação do conceito de Comunidades de Aprendizagem (2012) nas ações promovidas.

O espaço na qualidade de ambiente se estabelece na relação das características orgânicas, físicas e culturais. O Projeto, perpassa pela anun-

ciação do espaço como objeto de reflexão – daquilo que se pensa àquilo que se revela – dada sua relevância para o exercício do desenvolvimento do sujeito enquanto comunidade. Esses aspectos podem conversar ou não com a condição homo sapiens (ludens), ou seja, o ambiente tem enorme importância para a prosperidade ou perecimento de competências, habilidades e aprendizagens críticas e criativas. Assim: “Afirma-se que conforto ambiental é uma parceria entre físico (características do local, arquitetura da edificação e uso dos ambientes) e usuários do espaço, cujo comportamento também deve ser estudado (KOWALTOVSKI, 2011, p. 112)”.

A partir de inquietações com esse modelo educacional contrário ao pensamento crítico, o Projeto Andorinha, vem pesquisando e estudando práticas e modelos pedagógicos que evidenciem a possibilidade do cultivo de conhecimentos criativos. Aprendizagens significativas que digam respeito, principalmente, às vivências nas instituições escolares e que possam dialogar com a comunidade como sujeito coletivo apreendente.

As pesquisas vêm revelando que as atuais referências inovadoras raciocinam a questão espacial como instrumento ativo no desenvolvimento das competências e habilidades dos sujeitos. Evidenciam que a partir do espaço pode-se instigar atitudes morais, sociais e éticas assim como despertar a curiosidade, possibilidades imaginativas, brincantes e experimentais; conseqüentemente, o pensamento crítico e o bem-estar coletivo. Partindo dessa premissa, o ambiente, para além desse facilitador é um comunicador preciso das relações pessoais locais, e também pode e deve vir a ser um objeto necessário de intervenção e transformação social. Daí sua importância para as novas propostas de aprendizagem – o espaço perpassa pela formação identitária, pela ideia de pertencimento, responsabilidade social que estão ligadas diretamente com a formação da alteridade do sujeito, a prática democrática, o exercício da autonomia com vistas a compreensão do espaço escolar como bem coletivo reconhecido na qualidade de comunidade de aprendizagem.

O espaço de aprender é todo o espaço, tanto o universo físico como o virtual, é a vizinhança fraterna. E quando

se aprende? Nas quatro horas diárias de uma escola-hotel? Duzentos dias por ano? Que sentido faz uma “idade de corte”, se não existe uma idade para começar a aprender? A todo momento aprendemos, desde que a aprendizagem seja significativa, integradora, diversificada, ativa, socializadora. O tempo de aprender é o tempo de viver, as 24 horas de cada dia, nos 365 dias (ou 366) de cada ano (PACHECO, 2014, p. 11).

Buscamos em nossa prática ressignificar a educação infantil, estimular a cultura da convivência social com afeto e cuidamos para que a escola se efetive como um ponto de convergência e de troca de aprendizados, conhecimentos, ideias e valores. Consideramos ainda, que a presença ativa da comunidade no interior da escola acarreta o sentimento de pertencimento do cidadão ao espaço e na transformação do lugar em símbolo de identidade local.

Para contemplar a participação de todos e a promoção de ações através da atuação contínua dos coletivos – bairro, funcionários, crianças – o projeto trata-se de uma pesquisa-ação. Tal abordagem também nos permite despertar a autonomia, a autoestima e os valores de determinada comunidade e compreender suas dinâmicas para então, juntos, reformular a escola dentro de suas possibilidades e sonhos.

A pesquisa-ação é um processo coletivo, no qual sujeito e objeto do conhecimento não estão dissociados. Ela segue um ciclo no qual uma transformação social é planejada, desenvolvida, descrita, avaliada e, por fim, analisada. Com isso, aprende-se mais, no decorrer da experiência, tanto a respeito da prática quanto da teoria (Pesquisa-ação/Aprendiz, p. 20).

Para tal, este estudo, trata-se de uma formação em contexto a partir de uma lógica que engloba a investigação participativa, combinando pesquisa social, trabalho educativo e ação. A metodologia desenvolvida pelo projeto sustenta-se na aplicação crítica, analítica e reflexiva das seguintes

atividades, esses instrumentos de investigação atuam de forma cíclica e não possuem um fim em si mesmo.

- Grupos de estudos semanais entre as coordenadoras do projeto.
- Encontros com a coordenação do centro de educação infantil, e demais apoiadores.
- ‘Caixa dos Sonhos’, exercício da escuta por meio de bilhetes e desenhos para o estabelecimento de uma aproximação com o imaginário local, seus anseios, e ideais.
- Participação em reuniões de pais e professores para tratar de assuntos do projeto e até mesmo para sugerir/apresentá-lo à comunidade.
- ‘Café com Afeto’, rodas de conversas com a comunidade escolar, nomeadas de ‘café’ com o intuito de serem mais chamativas e informais. É um espaço dialógico e de trocas que procura pontuar prioridades, compartilhar ações e conquistas, dividir funções e, principalmente, uma oportunidade de voz para a comunidade e de escuta para projeto.
- Ações comunitárias, realizados sempre que há possibilidade da participação e intervenção da comunidade; é um movimento essencial, uma vez que é uma manifestação legítima de indivíduos para uma realização coletiva.
- Intervenção e oficinas com as crianças; pela idade (0 a 6 anos), nem sempre podem participar dos mutirões, dessa forma, são realizadas intervenções onde os pequenos projetam sonhos, propõem mudanças, participam das pinturas com tintas orgânicas, discutem as participações e ações dos mutirões, entre outros.
- Sarau de primavera e celebração são momentos em que a comunidade educadora se encontra de forma festiva para comemorar e evidenciar suas potencialidades, conquistas, união e pertencimento.

A principal finalidade dessa estrutura de investigação/intervenção é a progressiva assunção de todos os indivíduos da comunidade educadora

local enquanto participantes da pesquisa, “nem como sujeitos nem como objectos, mas como participantes” (Martin e Faulkner, Oliveira-Formosinho apud Azevedo, 2009, p. 81).

Nesse recorte da pesquisa focaremos nas crianças que frequentam o CEI Municipal J. L., indivíduos do bairro S. M., localizado nas adjacências do centro da cidade de Poços de Caldas/MG, um local periférico, mas de fácil acesso. O sujeito criança neste trabalho é contemplado sob a perspectiva de Lino (apud ESPARTEIRO, 2014, p. 32 e 33) é “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão”.

A participação das crianças se deu através de rodas de conversas entre as crianças, os pais, os funcionários e o projeto; roda de conversa entre as crianças e as professoras; oficinas direcionadas para as crianças; oficinas direcionadas para a comunidade educadora; ações sociais realizadas no bairro; observações e estudos sobre possíveis melhorias nos locais elegidos para realização de mutirão; barraquinhas: exposição de ideias das crianças a partir de seus desenhos; cortejos realizados pelo bairro; Sarau Andorinha; visitas e passeios alinhados aos objetivos do Projeto.

As metodologias participativas com crianças atribuem aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento, e não de simples objeto, instituindo formas colaborativas de construção de conhecimento nas ciências sociais, que se articulam com modos de produção do saber empenhados na transformação social e na extensão dos direitos sociais (SOARES, SARMENTO, TOMÀS, 2005, p. 5).

A participação das crianças aconteceu de forma gradativa. Por falta de práticas ou referências teóricas a respeito de uma concepção de criança sujeito, a instituição em questão não tinha o hábito de incluir as crianças nas decisões coletivas ou mesmo individuais, a opinião das crianças não era levada em conta. Por esse motivo, foi necessário ir evidenciando e possibilitando, principalmente, através do exemplo empírico essa perspectiva democrática. De fato, trata-se de uma ruptura de padrões pré-estabelecidos,

culturalmente instaurados e repetidos sem reflexão crítica, ou seja, propor e estabelecer uma reflexão sobre sua própria prática a partir de um viés não só lógico, ético e moral, mas também crítico, teórico e reflexivo.

Fizemos cortejos temáticos pelo bairro com o propósito de ocupar as ruas com as crianças e proporcionar as mesmas um lugar de fala, de presença, de manifestação cultural da própria existência na diversidade de sua categorização, através da voz, da fala, da ação, do grito, do encantamento nesse território democrático e plural. Neste movimento de apropriação do espaço público fechamos uma rua para a realização de um Sarau que trouxesse à tona todas as potencialidades do bairro em questão, com a participação ativa das crianças, por meio da livre circulação das mesmas, assim como exposições de suas atividades, apresentações, e atividades lúdicas destinadas às mesmas, principalmente.

Os dados foram subdivididos em 5 categorias: Clima - Centro Educacional Infantil; Participação dos Funcionários; Participação das Crianças; Aproximação e participação da Comunidade; e Expansão do CEI. Apenas uma categoria contempla especificamente a participação das crianças, no entanto as mudanças e percepções vivenciadas nos demais itens afetaram diretamente a participação, o desenvolvimento, a vivência e o reconhecimento da criança sujeito nesse espaço. Uma vez, que existe uma interdependência entre o contexto e os processos de aprendizagem. Mas para o presente artigo focarei na categoria especificada: participação das crianças.

O ambiente e o clima desta instituição de educação infantil não beneficiavam a participação. Essa mudança teve que perpassar pelo corpo e ser vivenciada por cada adulto deste local para que pudessem compreender a importância da participação, assim como a necessidade e a possibilidade da mesma enquanto pedagogia possível e, principalmente, direito das crianças. Após as intervenções e experiências as crianças apresentaram um comportamento de cuidado para consigo e com o outro bem como estruturaram um sentimento de pertencimento frente aos espaços modificados.

Através das vivências nas atividades ocuparam as ruas do bairro com suas infâncias, suas manifestações, suas histórias, ideias, seus gritos e

sorrisos, ‘suas maneiras apressadas de olhar o mundo devagar’, atentas e dispersas, nos ensinando sobre brincar: “uma forma leve de criar vínculos afetivos com o outro, exercendo a criatividade que leva ao novo, a novos pensamentos, a quebra de paradigmas” (BRETTAS, 2017, p. 41).

Considerações Finais

A partir dos dados obtidos no desenvolvimento dessa pesquisa sobre a ‘A participação atuante das crianças na constituição de Projetos Educacionais’ ficou evidente como as crianças são estruturalmente dependentes dos adultos. Salientando, assim, a historicidade da categoria infância e da geração criança marcada pelo viés do déficit em relação ao universo adulto, o que a vem excluindo da possibilidade de ser cidadã, sujeito de direitos.

O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem sobre uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta (SARMENTO, 2002, p. 3).

Essa relação, demarcada em nome de um ‘cuidado’ que assujeita as crianças, legítima um comportamento opressivo e controlador, inviabilizando ao adulto tomar a criança como protagonista do seu próprio fazer. O seguinte estudo de caso ainda coloca em questão como a própria relação e experiência do adulto delimita suas capacidades e habilidades de facilitador dessas crianças. Uma vez que se trata de experiências que não fazem parte da memória afetiva dos mesmos, estes não possuem referência, exemplo, arcabouço, não sabem como participar e tampouco como possibilitar e incentivar a participação das crianças. Por isso a importância das vivências, de aprendizagens significativas, do se colocar no lugar do outro, da escuta sensível:

(...) o que realmente sabemos sobre as crianças por elas mesmas é pouco, pela nossa incompetência de saber olhar e dar voz para elas, respeitando suas especificidades. Nesse contexto, escutar tem uma dupla função: visa tanto a escuta em si, como uma forma de conhecer as crianças, como também visa promover uma interação com elas, garantindo a construção de espaços de participação (CARVALHO, SÂMIA, 2016, p. 46).

Para finalizar, o que se pode observar é que conectado a essa forma particular de ser das crianças precisa existir uma forma particular de inseri-las nas pesquisas enquanto sujeitos. É substancial que as metodologias respeitem e acolham suas maneiras e tempos de ser e de se expressarem, assim como preservem eticamente suas corporeidades e manifestações.

As metodologias citadas e utilizadas nesse estudo de caso foram desenvolvidas por uma socióloga da infância, Nayana Brettas, mais uma vez, apontando a importância da Sociologia da Infância enquanto propulsora dessa concepção de criança como sujeito ativo e participativo e por isso cidadã.

A Sociologia da Infância, ao considerar as crianças como actores sociais e como sujeitos de direitos, assume a questão da participação das crianças como central na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005, p. 4).

O objetivo central dessa pesquisa é argumentar a favor de uma concepção de criança ativa, atuante, produtora de cultura, cidadã de direitos, sujeito do e com o mundo. E com isso, justificar a possibilidade e o direito dessas de participação social, mais especificamente, neste estudo, participação na constituição dos projetos das instituições escolares que frequentam enquanto primeiro espaço de convivência social fora do âmbito familiar.

Nesse fazer junto com as crianças, é preciso ser um facilitador apenas. Ajudar nas cores, nos sons, fazer frente ao movimento para que ele consiga extrair o máximo de

beleza possível. O foco é no acompanhar, mediar, e não no fazer pelo outro (BRETTAS, 2017, p. 66).

Para além dessas constatações, a participação das crianças se faz de extrema importância não só para legitimá-las enquanto sujeitos e cidadãos dentro de uma perspectiva democrática, mas também pela qualidade significativa, crítica, reflexiva, de poder e de pertencimento que esse envolvimento acomete sobre o desenvolvimento da identidade das mesmas. E mais:

Não é apenas das crianças que tratamos quando tratamos das crianças. Este esforço, que é, simultaneamente, analítico e crítico, na interpretação dos mundos sociais e culturais da infância, e político e pedagógico, na concepção da mudança das instituições para as crianças, tomando como ponto de ancoragem as culturas da infância, permitir-nos-á rever o nosso próprio mundo, globalmente considerado. Este esforço epistemológico não é, aliás, inédito. Miró, Paul Klee, Dubuffet ou Paula Rego, para falar apenas de alguns pintores, há muito que iluminaram os olhos dos adultos com a redescoberta dos traços das crianças. É um mundo infinitamente mais pacífico aquele que se desenha nesses traços... (SARMENTO, 2002, p. 16-17).

Concluo, a partir das impressões, que as crianças possuem capacidade de participação, no entanto dependem dos adultos como facilitadores, tanto no que diz respeito a sensibilidade de escuta e acolhimento, como no desenvolvimento de métodos de investigação que alcancem outros níveis de comunicação e expressão.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AZEVEDO, A. M. L. C. **Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica**. Universidade do Minho. Tese de mestrado em Estudos da Criança. Outubro de 2009.

BRETTAS, N. **Cidade que brinca**. 2017.

- CARVALHO, M. I. da S.; SÂMIA, M. **Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação.** Saber & Educar 21/ 2016: Estudos das Crianças.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ESPARTEIRO, M. de F. F. P. **A visão das crianças acerca do papel do/a educador/a de infância como fonte para a reconstrução da relação pedagógica.** Relatório de prática profissional supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar. Jul. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- Guia Metodológico de Fomento à Participação Infantil nas Políticas Públicas.** Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. Subsecretaria de Promoção de Políticas para Crianças e Adolescentes. Comitê Distrital pela Primeira Infância. Governo de Brasília, 2016.
- KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; MOREIRA, D.C.; PETRECHE, J. R. D.; FABRICIO, M. M. (Org.). **O processo de projeto em arquitetura: da teoria à tecnologia.** 1ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2008.
- MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível.** 1ª ed. São Carlos: EDUFSCar, 2012. V. 1.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação.** Disponível em: < http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/F/FORMOSINHO_Julia_Oliveira/Pedagogia_Infancia/Liberado/Cap_01.pdf> Acesso em: 27 jan. 2019.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. **O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação.** *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 81-93.
- O Glicério por suas crianças /** Rodrigo de Moura ... [et al.]; organização e coordenação: Rodrigo de Moura; fotografia: Juliana Rosa. - São Paulo: Criacidade, 2015.
- PACHECO, J. **Aprender em comunidade.** 1ª ed, São Paulo: Edições SM, 2014.
- SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância”, Projecto POCTI/CED/49186/2002.
- SARMENTO, M. J. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável.** *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n o 78, abril/2002.
- SARMENTO, M. J. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa.** Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, pp. 17-40, jan./jul. 2005.
- SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância.** *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. **Políticas Públicas e Participação Infantil.** Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 25, pp. 183-206, 2007.
- SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças.** *Nuances. UNESP – Presidente Prudente*, vol. 12, n° 13: 50-64, 2005.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DE FUNÇÕES EXECUTIVAS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO ÂMBITO NACIONAL: REVISÃO DE ESCOPO

INSTRUMENTS USED IN THE ASSESSMENT OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS AT THE NATIONAL SCOPE: SCOPE REVIEW

Iarla Jeyce Pereira de Brito
Paloma Cavalcante Bezerra de Medeiros
Ricardo Neves Couto
Ramnsés Silva e Araújo

Introdução

Situações que ocorrem no cotidiano, sobretudo relacionado ao contexto educacional, e suas condições ambientais exigem dos indivíduos, padrões cognitivo-comportamentais adaptativos em resposta a possíveis estímulos (BERARDI et al., 2021; OWEN, 1997). Para um melhor desempenho, faz-se necessário o indivíduo faça uso de suas funções executivas-(FE), habilidades voltadas para a realização funcional de atividades da vida diária, que conseqüentemente, favorece à independência e autonomia.

De maneira geral pode-se considerar que as FE consistem num repertório de processos mentais que de forma integrada, consente que o indivíduo direcione comportamentos para atingir metas. Avalie a eficiência e adequação desses comportamentos, renuncie a estratégias sem eficácia em favor de outras mais eficientes e assim solucione problemas imediatos, de médio e longo prazo (DIAS; MALLOY- DINIZ, 2020; GENTIL-GU-TIÉRREZ et al., 2022; MALLOY- DINIZ et al., 2008; YANG et al., 2022).

Ressalta-se que conceitualmente não existe um consenso no entendimento das FE, modelos foram elaborados, a fim de explicar a complexa

natureza das FE. Atualmente o modelo que vem se destacando na literatura, é o modelo fatorial proposto por Miyake et al. (2000), corroborado pela revisão de Diamond (2013), que considera a inclusão de três componentes nucleares: a memória de trabalho, a inibição e a flexibilidade cognitiva, sendo estas consideradas habilidades básicas interconectadas das FE (CANET-JURIC et al., 2021; DIAS et al., 2016; DIAS; MALLOY- DINIZ, 2020; ELAGE; SEABRA, 2022; JUNIORE et al., 2022; LOE; FELDMAN, 2016).

A memória de trabalho consiste na capacidade de armazenamento e atualização da informação enquanto realiza-se alguma atividade, sendo possível manter e processar mentalmente informações sonoras ou visuais, tendo em vista a resolução de um problema (ELAGE; PEREIRA et al., 2020; SEABRA, 2021). Inibição ou controle inibitório, refere-se à capacidade de controlar comportamento e pensamentos considerados inapropriados, possibilitando a capacidade de inibir uma resposta prepotente ou automatizada para a conclusão adequada de uma tarefa (ELAGE; SEABRA, 2021; SEABRA et al., 2014). A flexibilidade cognitiva pode ser definida como a capacidade de modificação consciente de perspectivas ou abordagens para solucionar um problema e adaptar-se, de forma flexível, às novas exigências, regras e prioridades (PEREIRA et al. 2020).

A partir da interação entre essas funções nucleares, derivam FE mais complexas ou superiores, como planejamento, resolução de problemas e raciocínio (DIAMOND, 2013; DIAS; FLOR et al., 2020; DIAS; MALLOY- DINIZ, 2020; UEHARA, 2013). Apesar desses autores descreverem as FE nucleares e as superiores separadamente, é importante ressaltar essas funções em relação ao curso do seu desenvolvimento, pois existem estudos que apontam que durante a metade da infância, aos seis anos de idade, essas funções sejam a expressão de um processo único, ou seja, não podem se dissociar um dos outros como ocorre em outras idades (DIAS; HUGHES, 2010; MALLOY- DINIZ, 2020; VERAKSA et al., 2020).

O desenvolvimento das FE se dá de forma gradual, e está entre as últimas funções mentais a atingir a maturidade (CRISTOFORI et al., 2019; DIAS; MALLOY- DINIZ, 2020; MALLOY- DINIZ et al., 2008). Os

processos que compõe as FE tendem a ter sua eficiência diminuída com a idade, formando graficamente uma curva em formato de U invertido (ZELATO et al., 2004). Em média, crianças e idosos apresentam um menor desempenho das FE em relação aos adultos jovens (CRISTOFORI, 2019). Com possibilidades de variação do período do desenvolvimento das FE.

Há existência de fatores que podem impactar no desenvolvimento das FE. Algumas alterações têm sido relatadas numa diversidade de condições, tais como: patologias do neurodesenvolvimento em crianças e adolescente com diagnósticos de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH (AL-YAGON; BORENSTEIN, 2022; GONÇALVES, 2013; PEREIRA, 2020; YANG et al., 2022); com transtorno do espectro autista -TEA (GENTIL-GUTIÉRREZ et al., 2022; POURETEMAD, 2022; SADEGHI) transtornos de aprendizagem, como a dislexia (BENEVENTI et al., 2010; BAUSELA- HERRERAS et al., 2019; THOMPSON et al., 2017).

Durante a infância, as experiências vivenciadas podem apresentar uma importante relação com as FE (DIAS; MALLOY- DINIZ, 2020). Alguns estudos apontam uma associação entre interações sociais e ambientais com as FE, cita-se: nível socioeconômico (FREITAS et al. 2022; LEE et al. 2019; NESBIT et al 2013; SARSOUR et al. 2011; SBICIGO et al. 2013); Estilos parentais (MARTINS et al. 2016); Abuso e Negligência (LUND et al. 2020; MORENO-MANSO et al. 2022); Exposição a maus-tratos (CARVALHO et al. 2018).

As disfunções nas FE conduzem a prejuízos significativos que impactam o funcionamento pessoal do indivíduo em diferentes âmbitos. Esses indivíduos podem apresentar dificuldades quanto a capacidade de mudar mentalmente de foco, de manter a atenção, de aprender com os erros, habilidade de raciocínio pobre, dificuldade em planejar, bem como comportamento social e moral inadequados causando comprometimento em atividades que envolvem os âmbitos do trabalho, vida familiar, aprendizagem ou outros domínios do cotidiano que poderão ser altamente prejudicados (ANDERSON, 2008; BARKLEY, 2008; GOLDBERG, 2002; MALLOY- DINIZ, et al., 2010; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2014).

As FE são consideradas um construto fundamental no processo de investigação neuropsicológica, sendo considerada as funções cognitivas de maior atratividade para área e interessados afins (DIAS; MALLOY-DINIZ, 2020; HAMDAN; PEREIRA, 2009). A avaliação neuropsicológica abrange uma série de etapas e seu objetivo central consiste em investigar o funcionamento cognitivo e comportamental de uma pessoa ou de grupos em relação ao seu funcionamento cerebral (HAZIN et al., 2019).

Entrevistas, observações e testes psicológicos fazem parte do processo avaliativo que visa auxiliar no diagnóstico clínico, no conhecimento acerca do perfil cognitivo do paciente, assim como na estimativa da evolução, prognóstico, bem como no delineamento de programas de reabilitação cognitiva, e acompanhamento do tratamento farmacológico e psicossocial. Apesar dos testes não serem os únicos instrumentos utilizados na área da avaliação neuropsicológica, são de grande relevância para sua realização. Portanto, para se efetivar a avaliação opta-se pelo uso de uma bateria formal, construída para tal, ou pela seleção de instrumentos individuais que, em seu conjunto, contemplem o exame da função a ser avaliada (OLIVEIRA, 2014).

A avaliação das FE tem sido explorada por diferentes pesquisadores a exemplo de (SANTANA et al. 2019), que realizaram uma revisão sistemática de estudos publicados entre os anos de 2010 a 2016, para verificar quais instrumentos são utilizados para investigar FE. Foram analisados 35 estudos, que empregaram uma grande variedade de instrumentos e baterias de avaliação neuropsicológica, objetivando avaliar as diferentes habilidades executivas. Os testes que foram utilizados com mais recorrência foram Teste Wisconsin de Classificação de Cartas (WCST) (n = 14), Escalas Wechsler (WISC/WAIS/WIAT e WPPSI) (n = 14), Teste das Trilhas (Trail Making Test) utilizados em (n = 13) e Teste Stroop (numérico, sonoro e pictórico) (n = 10). Nota-se que a grande maioria das pesquisas analisadas (n = 30) utilizou mais de um instrumento para a avaliação das FE.

Contudo, (BERARDI et al. 2021), também empreenderam uma revisão sistemática, buscando identificar quais os instrumentos padronizados de avaliação (escalas, questionários, testes etc.) são utilizados para avaliar as

FE de crianças e adolescentes e quais os profissionais que manuseavam os instrumentos aplicados. Foram localizados 19 estudos, os resultados apontaram que a predominância das publicações foi no idioma inglês (n = 8), principalmente para estudos que avaliam propriedade psicométrica de novos instrumentos.

Dentre as FE investigadas, a Memória de Trabalho é o processo cognitivo mais recorrente sendo o centro da avaliação nos estudos (nove artigos a relatam como única medida e outros seis junto a outras FE. Foram avaliados indivíduos de 2,8 a 18 anos, com clara predominância da faixa etária escolar. Além disso, a revisão aponta a falta de informação nos estudos selecionados, relativa às pessoas que administram, ou podem administrar as ferramentas, torna a disponibilidade desses dados muito incerta, sem tirar qualquer dúvida da pessoa que usa o próprio artigo para encontrar uma ferramenta (BERARDI et al. 2021).

Considerando esses dois estudos de revisão, nota-se diferença na quantidade de estudos encontrados. Na revisão sistemática realizada por (SANTANA et al. 2019) foi realizada há três anos, com recorte temporal de 5 anos, e objetivou verificar quais instrumentos utilizados para avaliar FE, no contexto nacional e internacional. Ademais, na revisão realizada por BERARDI et al. (2021), procurou identificar estudos publicados na língua inglesa, que avaliassem as propriedades psicométricas de medidas de resultados que explorassem uma ou mais FE. A utilização de estudos publicados somente na língua inglesa pode ter limitado a quantidade de estudos encontrados na revisão de BERARDI et al (2021). Observou-se que nenhum dos estudos especifica o modelo teórico das FE seguido para rastreamento desses instrumentos.

Dado o exposto, ressalta-se a importância de realizar uma revisão de escopo, a qual visará identificar quais instrumentos avaliam as FE nucleares (memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva) de crianças e adolescentes. Levando em consideração que estes processos cognitivos estão sendo considerados o modelo mais aceito e utilizado atualmente na literatura (DIAS et al. 2015; DIAS & MALLOY- DINIZ, 2020). As fases da

infância e adolescência, são períodos importantes para o desenvolvimento de habilidades. Nos anos escolares, as FE exercem uma influência significativa sobre êxito acadêmico e habilidades socioemocionais (MALLOY- DINIZ, 2020; WOLF & MCCOY, 2019)

Assim, é necessário investigar ferramentas de avaliação que sejam validadas no contexto brasileiro, que permitam acompanhar o processo de aquisição dessas habilidades, sendo: aspectos comportamentais e de ajustamento social, incluindo índices de saúde mental. É necessário identificar precocemente alterações no desenvolvimento cognitivo e comportamental, que podem estar associadas a sintomas executivo (BERARDI, et al., 2021; GUERRA et al. 2020). Considerando o papel crucial das funções executivas (FE) para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças e adolescentes (CARDOSO et al. 2019; DIAS; MALLOY- DINIZ, 2020).

Método

Para a condução da revisão da literatura optou-se pelo método da *scoping review* ou revisão de escopo, considerado um estudo que é conduzido de forma sistemática com o objetivo de mapear a literatura, esclarecer os principais conceitos sobre a questão formulada e apresentar os tipos de evidências que podem subsidiar a prática sobre o assunto específico, possibilitando a criação de protocolos e outras tecnologias para orientar a prática (ARKSEY & O'MALLEY, 2005; Pereira, 2018; Padilha et al., 2018). A questão e os principais elementos da busca deste estudo foram elaborados a partir da estratégia PCC (População, Conceito e Contexto) (ARKSEY & O'MALLEY, 2005). Foram utilizados o P- crianças e adolescentes C - Instrumentos de Funções executivas C - avaliação das funções executivas no âmbito nacional. A seguinte questão de pesquisa foi formulada: Quais instrumentos utilizados na avaliação de FE em crianças e adolescentes no contexto nacional?

O protocolo seguiu as recomendações preconizadas pela Cochrane (*Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*) e pela diretriz do Joanna Briggs Institute, Reviewers Manual 2020 (AROMATARIS; MUNN,

2020), que estabelece cinco etapas: 1) identificação da questão de pesquisa; 2) identificação dos estudos relevantes; 3) seleção dos estudos; 4) análise dos dados; e, 5) agrupamento, síntese e apresentação dos dados.

Ademais, esta revisão seguiu as recomendações do Checklist do guia internacional Preferred Reporting Items for Systematic and Meta-Analyses - Extension for Scoping Reviews PRISMA-SrC (PETERS, et al., 2020). O protocolo foi registrado prospectivamente com o Open Science Framework em 7 outubro de 2022 (<https://osf.io/jtmsc>), encontra-se através do <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/JKYC3>

Elegibilidade do estudo

Os estudos incluídos nesta revisão contêm como critérios: artigos que utilizem instrumentos para avaliar as FE (memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva); participantes dos estudos devem ser crianças e/ou adolescentes; estudos empíricos; artigos publicados na íntegra de forma gratuita; realizados no contexto nacional; publicados nos idiomas inglês, espanhol e português; sem recorte temporal objetivando realizar uma busca ampla. Foram exclusas pesquisas que não disponibilizaram o texto completo, publicações da literatura cinza, literatura não indexada nas bases de dados selecionadas, como posts em blogs, atas de reunião e outros recursos eletrônicos não indexados (TURNER et al., 2022).

Estratégia de pesquisa e seleção dos estudos

Inicialmente, buscou-se os descritores que melhor se adequavam ao problema de pesquisa: “Crianças”, “Adolescentes”, “Funções executivas”, “Instrumentos” e “Neuropsicologia”. Utilizando os Descritores em Ciência da Saúde, - DeSC/MeSH, fornecido pela Biblioteca Virtual em Saúde, disponível no endereço <https://decs.bvsalud.org/>.

As buscas para produção desta revisão foram realizadas em 20 de outubro de 2021 nas bases de dados: *Scopus*, *Medlaine*, *SciELO*, *Lilacs*, *EMBASE*, *Psycinfo* Todas as bases foram acessadas através do *login* institucional da

Universidade Federal do Delta do Parnaíba através da plataforma Periódicos CAPES no site <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. As buscas nas bases utilizaram os mesmos descritores, combinando os sinônimos de cada um dos conceitos abordados através dos operadores booleanos: “OR” para adicionar sinônimos e “AND” para combinar os descritores.

Após o levantamento as publicações selecionadas foram exportadas para o software *Rayyan*, que é disponibilizado gratuitamente, e realiza a gestão dos dados para estudos de revisões, permite a possibilidade de exibir os registros de títulos e resumos usados para aplicativos e dispositivos móveis, para uma maior eficiência de análise e discussão dos dados. Sua principal função permite que a metodologia *Rayyan* faça sugestões de seleção, facilitando a tomada de decisão sobre os critérios de inclusão e de exclusão, fornecendo uma classificação aos artigos que serão incluídos ou não na seleção (COUBAN, 2016 & OUZZANI et al., 2016; SUNDE et al., 2022). O software encontra-se disponível no endereço <https://www.rayyan.ai/>.

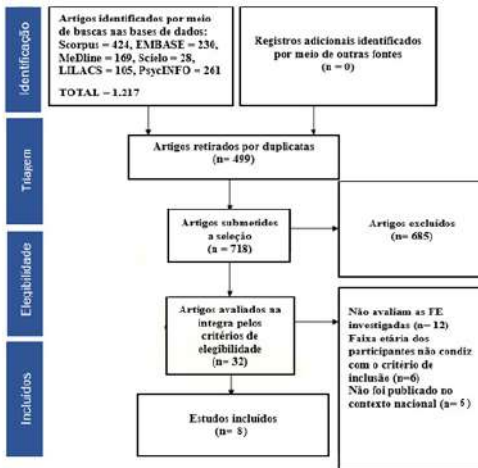
Para o manuseio do programa na avaliação dos títulos e resumos dos artigos contou-se com a participação de três juízes, que avaliaram os artigos de forma independente, excluindo os que não se enquadravam nos critérios de elegibilidade. Num segundo momento os textos que permaneceram foram lidos completos por dois dos três revisores, para sanar divergências entre os juízes o terceiro juiz foi acionado. Ademais, os artigos que foram selecionados para esse estudo foram exportados para análise no EndNote Web.

Análise de dados

Os dados encontrados nos estudos selecionados foram tabulados de acordo com os autores e instrumentos encontrados, em seguida realizada uma análise qualitativa.

Resultados e Discussão

O levantamento nas bases retornou um total de 1217 artigos, sendo distribuídos da seguinte forma: *EMBASE* (230), *PsycINFO* (261), LILACS (105), *MeDline* (169), *Scielo* (28) e *Scopus* (424). Sendo removidos 499 publicações duplicadas entre as bases, restando 718 para análise dos juízes. Após análise de títulos e resumos foram excluídos 685 estudos com base nos critérios de elegibilidade (figura 1).



Restaram 32 artigos que foram lidos na íntegra, desses doze foram excluídos por não avaliarem as FE investigadas, seis artigos excluídos devido ser amostra de adultos, e seis estudos não foram publicados em contexto nacional. A amostra final da revisão é composta de oito artigos com prevalência na escrita da língua portuguesa. Sobre o desenho metodológico dos artigos apontou para a prevalência de estudos correlacional (5). Além desses tipos de estudo, apresentaram-se também estudos de tipo comparativo (1), de validação/adaptação de instrumentos (1), de construção de instrumentos (1).

Tabela 1 - Instrumentos utilizados nos estudos para mensurar as funções executivas

Autores	Instrumentos
Reis & Sampaio (2018)	Torre de Hanói
Santos et al. (2019)	Teste de Habilidades Predictoras da Leitura (THPL) Tarefa Stroop Dia e Noite Teste de Trilhas para Pré-escolares
Santos et al. (2020)	Teste de Habilidades Predictoras da Leitura (THPL) Tarefa Stroop Dia e Noite Teste de Trilhas para Pré-escolares
Guerra et al. (2020)	Cross-cultural Adaptation of the Childhood Executive Functions Battery (CEF-B)
Araújo & Azoni (2020)	Teste dos Cinco Dígitos/Five Digits Test (FDT) Blocos de Corsi Wisconsin Card Sorting Test (WCST)
Flor et al. (2020)	Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF)
Santana et al. (2020)	Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil (Neupsilin-INF) Five Digit Test (FDT)
Elage & Seabra (2021)	Teste de Avaliação das Funções Executivas (TAFE)

Dentre os oito artigos incluídos nesse estudo, sete não utilizou somente um único instrumento para avaliação das FE, tais combinações podem associar-se ao fato de que o avaliador necessita utilizar mais de um instrumento para que afirmem de forma mais completa as FE, isso devido a não existência de um instrumento único que avalie a todos os componentes executivos, exigindo a aplicação de subteste isolados (SANTANA et al. 2019).

Quanto às populações investigadas, dos oito estudos encontrados, seis foram direcionados exclusivamente a crianças, um exclusivo com adolescentes, e um com crianças e adolescentes. O estudo de Elage e Seabra (2021) foi o único estudo encontrado que objetivou desenvolver um instrumento informatizado para avaliar FE em crianças de 4 a 10 anos e analisar características psicométricas. As diferentes tarefas de memória de trabalho, inibição e flexibilidade cognitiva apresentaram correlações significativas entre si e a maioria das medidas no teste-reteste evidenciou estabilidade na mensuração.

Portanto, os resultados sugerem viabilidade para uso do Teste de Avaliação das Funções Executivas (TAFE), no contexto brasileiro. Contudo,

há uma questão considerada crítica, a escassez de instrumentos que consigam avaliar FE em crianças com idade entre (3-5 anos), visto a importância de nessa faixa etária ser identificado qualquer déficit executivo para uma intervenção oportuna (BERARDI et al. 2021).

Durante aplicação do (TAFE), os estímulos utilizados são as imagens de cinco pássaros apresentados em uma linha horizontal. Em cada apresentação, a criança é orientada a indicar, por meio do toque na tela e o mais rápido possível, a direção do pássaro do centro. Todos os pássaros são apresentados com o mesmo tamanho e a mesma cor, até que uma resposta seja emitida ou até três segundos decorridos após a apresentação do estímulo. São administradas 30 telas com imagens congruentes e 30 telas com imagens incongruentes, intercaladas de forma aleatória. Após as telas de treino, a criança inicia o teste. As respostas da criança são registradas e computadas, considerando: erros por omissão, erros e acertos congruentes e erros e acertos incongruentes (ELAGE; SEABRA, 2021).

Nesse ínterim, nas últimas quatro décadas tem havido um crescimento na elaboração e uso dos testes computadorizados como uma alternativa viável aos testes de papel e lápis (SANTANA et al. 2019). No entanto, a transição dos testes tradicionais para testes informatizados demanda conhecimentos interdisciplinares, como de tecnologia da informação, já que estes requerem mais recursos financeiros e humanos do que a versão papel-e-lápis (LUECHT; SIRECI, 2011).

O estudo de Guerra et al., (2020) foi o único estudo que visou a tradução e adaptação de um protocolo, o Childhood Executive Funções Bateria (CEF-B). Esta bateria baseia-se e consiste num conjunto de 12 testes para a avaliação neuropsicológica, voltados para crianças entre 6 e 16 anos. Observou-se o uso de técnicas, como: 1. tradução do instrumento do idioma de origem para o idioma alvo; 2. síntese das versões traduzidas; 3. avaliação por experts; 4. avaliação pelo público-alvo; 5. tradução reversa e 6 estudo piloto. Os resultados encontrados apontaram evidências iniciais de adequação cultural e boa compreensão das instruções do instrumento pelo público-alvo. É fundamental dispor de instrumentos psicometricamente

adequados à avaliação das habilidades executivas em crianças e adolescentes (DIAS et al. 2010).

Em dois dos oito estudos identificou-se o uso da subescala Five Digits Test – FDT da Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV). Esse teste permite o reconhecimento da automatização progressiva de uma tarefa e a capacidade de alternância entre uma regra e outra. O FDT utiliza rotinas de leitura e contagem de números; nele, solicita-se quatro tarefas: a leitura de dígitos de 1 a 5; a contagem de quantidades de 1 a 5; a capacidade em ignorar uma rotina de processamento automática (leitura de dígitos) para uma controlada (contagem de dígitos) em estímulos incongruentes; e a capacidade de alternância entre os processos de leitura e de contagem (ARAÚJO; AZONI, 2020). Porém, partindo da perspectiva teórica das três funções nucleares, a FDT só avalia o controle inibitório e flexibilidade cognitiva, assim, uma vez que o pesquisador opte por utilizar o FDT, é necessário que busque outro instrumento para avaliar memória de trabalho.

A escala The Behavior Rating Inventory of Executive Function - BRIEF, também apareceu em dois, dos oito estudos, esse instrumento se caracteriza por ser uma escala ecológica para avaliação das FE em crianças e adolescentes desenvolvido por Gioia et al. (2000), traduzido e adaptado para o português por (CARIM et al. 2012). Esse instrumento apresenta-se como um questionário que contém questões que avalia o comportamento das FE na casa e no ambiente escolar. Há três formas da BRIEF: a pessoal é uma medida de autorrelato projetada para ser preenchida pelo próprio sujeito (com idades de 11 a 18 anos), que captura o ponto de vista do respondente acerca de sua percepção de funcionamento executivo no ambiente cotidiano e para pais e professores, é constituída por questionários.

O resultado do BRIEF oferece uma mensuração global das FE e dois índices: regulação de comportamento (que inclui os domínios inibição, flexibilidade e controle emocional) e índice de metacognição (que abrange os domínios iniciativa, memória operacional, planejamento/organização, organização do material e monitoramento) (CARIM, et al. 2012; FLOR et al. 2020). Contudo, pesquisas realizadas sobre a concordância de infor-

mantes que são focadas em problemas de comportamento, apresentaram correlações baixas entre os informantes, havendo mais concordância nas percepções de comportamentos externalizantes do que internalizantes (GASPAR 2012; SEABRA-SANTOS).

O BRIEF apresenta claras oportunidades investigativas, pois, avaliar o funcionamento diário do indivíduo no contexto cotidiano (LIU, et al., 2016). Porém, os resultados dos questionários aplicados aos responsáveis e professores encontra-se relacionada com o envolvimento emocional do respondente com a criança e/ ou adolescente avaliado, o qual depende da frequência, da diversidade e da natureza das interações, entre outros aspectos, podendo propiciando percepções enviesadas (DENCKLA, 2002).

Além disso, entre os artigos elegíveis para essa revisão verificou-se que cinco tem interesse específico pela relação entre FE e o processo de aprendizagem. Pode-se afirmar que o interesse por essa relação decorre do fato de que se demonstra que as habilidades executivas são preditoras de um bom desempenho em aprender, raciocinar e solucionar problemas, que se caracterizam por determinarem comportamentos complexos (ARAÚJO; AZONI, 2020; FLOR et al. 2020).

Sugere-se que sejam realizadas novas pesquisas, levando em consideração o atual cenário de falta de consenso teórico na utilização de instrumentos na área das FE, especialmente no que tange aos seus componentes. Nota-se que a avaliação das FE é composta por diferentes tipos de instrumentos, processos e técnicas. Observa-se a partir desta revisão que sua mensuração é complexa, sendo realizada a partir do uso conjunto de vários instrumentos neuropsicológicos, tendo em vista que só um instrumento avaliava os três componentes executivos básicos, destacados por (MIYAKE et al. 2000).

De maneira direcionada, tem-se que as FE afetam o desempenho da criança e do adolescente na escola de duas formas: possibilitando o desenvolvimento e o uso dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem escolar e possibilitando às crianças e adolescentes atentar às regras escolares e aprender em contextos sociais variados (CLEMENTS et al. 2016; DIAS; MALLOY- DINIZ, 2020). As FE são preditoras para aquisição da

aprendizagem, relacionada com as habilidades em matemática e leitura (WOLF; MCCOY, 2019) e demais características necessárias na educação.

REFERÊNCIAS

AROMATARIS, & MUNN, Z. **Manual for Evidence Synthesis**. JBI, 2020.

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International journal of social research methodology**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>

AL-YAGON, M; BORENSTEIN, T. Adolescents' executive functions: Links to inattention, hyperactivity-impulsivity, trait mindfulness, and attachment relationships with fathers and mothers. **Research in Developmental Disabilities**, v. 124, p. 104212, 2022. Disponível em: <https://doi:10.1016/j.ridd.2022.104212>

BERARDI, A. et al. Evaluation instruments for executive functions in children and adolescents: a systematic review. **Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research**, v. 21, n. 5, p. 885-896, 2021. Disponível em <https://doi:10.1080/14737167.2021.1908889>

CANET-JURIC, L. et al. Desarrollo y validación del Cuestionario de Funciones Ejecutivas en niños de 9 a 12 años (cufe). **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 39, n. 1, p. 1-25, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.989>

CARVALHO, J. N. et al. Executive functions and clinical symptoms in children exposed to maltreatment. **Applied Neuropsychology: Child**, v. 9, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://doi:10.1080/21622965.2018.1497989>

CLEMENTS, D. H.; SARAMA, J; GERMEROOTH, C. Learning executive function and early mathematics: Directions of causal relations. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 36, p. 79-90, 2016. Disponível em <https://doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.009>

DE FREITAS ELAGE, G. K. C; SEABRA, A. G. Desenvolvimento e propriedades psicométricas do Teste Informatizado de Avaliação das Funções Executivas. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 20, n. 1, p. 100-110, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2001.17491.11>

DA SILVA JUNIOR, E. A. et al. Revisão crítica da avaliação neuropsicológica do transtorno do espectro autista Critical review of the neuropsychological assessment of autism spectrum disorder. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 5, p. 32706-32725, 2022. Disponível em: <https://doi:10.34117/bjdv8n5-006>

DIAS, N. M. et al. Investigación de la estructura y composición de las funciones ejecutivas: análisis de los modelos teóricos. **Psicología: teoría e práctica**, v. 17, n. 2, p. 140-152, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia>

DIAS, N. M. et al. The family environment assessment: study of the use of the EC-HOME in a Brazilian sample. **Trends in Psychology**, v. 25, p. 1897-1912, 2017. Disponível em: <https://doi:10.9788/IP2017.4-19>

DENCKLA, M. The behavior rating inventory of executive function: Commentary. **Child neuropsychology**, v. 8, n. 4, p. 304-306, 2002. Disponível em: <https://doi:10.1076/chin.8.4.304.13512>

FREITAS, L. L. et al. Status Socioeconômico, Urbanização e Desenvolvimento de Funções Executivas: Diferenças entre Crianças Urbanas e Rurais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://doi:10.1590/0102.3772e38220.en>

GOLDBERG, E. **O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada**. Imago, 2002.

GONÇALVES, H. A. et al. Componentes atencionais e de funções executivas em meninos com TDAH: dados de uma bateria neuropsicológica flexível. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 62, p. 13-21, 2013. Disponível em: <https://doi:10.1590/S0047-20852013000100003>

GENTIL-GUTIÉRREZ, A. et al. Executive Functions in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder in Family and School Environment. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 13, p. 7834, 2022. Disponível em: <https://doi:10.3390/ijerph19137834>

HUGHES, C. et al. Tracking executive function across the transition to school: A latent variable approach. **Developmental neuropsychology**, v. 35, n. 1, p. 20-36, 2009. Disponível em <https://doi:10.1002/cd.234>

HAMDAN, A; PEREIRA, A. P. A. Avaliação neuropsicológica das funções executivas: considerações metodológicas. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 22, p. 386-393, 2009. <https://doi:10.1590/S0102-79722009000300009>

HAZIN, I. et al. Neuropsicologia no Brasil: passado, presente e futuro. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 18, n. 4, p. 1137-1154, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4518/451859498007/451859498007.pdf>

LOE, I. M.; FELDMAN, H. M. The effect of bilingual exposure on executive function skills in preterm and full term preschoolers. **Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP**, v. 37, n. 7, p. 548, 2016. Disponível em: <https://doi:10.1097/DBP.0000000000000318>

LIU, J. et al. 5-HTTLPR, victimization and ecological executive function of adolescents. **Psychiatry research**, v. 237, p. 55-59, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.01.059>

MARTINS, G. L. L.; LEÓN, C. B. R.; SEABRA, A. G. Estilos parentais e desenvolvimento das funções executivas: estudo com crianças de 3 a 6 anos. **Psico**, v. 47, n. 3, p. 216-227, 2016. Disponível em: <https://doi:10.15448/1980-8623.2016.3.22480>

MALLOY-DINIZ, L. F. et al. Neuropsicologia das funções executivas. In: FUENTES, Daniel et al. (org.). **Neuropsicologia: Teoria e Prática**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 33-44.

- NESBITT, K. T.; BAKER-WARD, I.; WILLOUGHBY, M. T. Executive function mediates socio-economic and racial differences in early academic achievement. **Early childhood research quarterly**, v. 28, n. 4, p. 774-783, 2013. Disponível em: <https://doi:10.1016/j.ecresq.2013.07.005>
- OLIVEIRA, A. P. A; NASCIMENTO, E. Construção de uma escala para avaliação do planejamento cognitivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, p. 209-218, 2014. Disponível em: <https://doi:10.1590/1678-7153.201427201>
- OWEN, A. M. The functional organization of working memory processes within human lateral frontal cortex: the contribution of functional neuroimaging. **European Journal of Neuroscience**, v. 9, n. 7, p. 1329-1339, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.1997.tb01487.x>
- PETERS, M. D., GODFREY, C. M., MCINERNEY, P., SOARES, C. B., KHALIL, H., & PARKER, D. (2015). The Joanna Briggs Institute reviewers' manual: methodology for JBI scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare* v. 13, n. 3, p.141-146, 2015. Disponível em: <https://doi:10.1097/XEB.0000000000000050>
- PEREIRA, E. E. L. D. et al. Funções Executivas em Crianças com TDAH e/ou Dificuldade de Leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi:10.1590/0102.3772e3623>
- PADILHA, A. P. et al. Manual de cuidados às pessoas com diabetes e pé diabético: Construção por scoping study. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 26, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072017002190017>
- RIBEIRO, A. J. A. (2016). Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar. *In*: RIBEIRO, Alcides (org.). **Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar**. J. Vasc. Bras. 15 (1). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1677-5449.009715>
- SADEGHI, S; POURETEMAD, H. R. Executive functions predict restricted and repetitive behaviors in toddlers under 36 months old with autism spectrum disorder. **Infant Behavior and Development**, v. 67, p. 101721, 2022. Disponível em: <https://doi:10.1016/j.infbeh.2022.101721>
- SARSOUR, K. et al. Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood. **Journal of the International Neuropsychological Society**, v. 17, n. 1, p. 120-132, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S1355617710001335>
- SUNDE, R. M. et al. Fatores de risco associados ao Suicídio em universitários: uma revisão de escopo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 832-852, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2022.68656>
- CHIAVON, B; VIOLA, T. W; GRASSI-OLIVEIRA, Rodrigo. Modelos teóricos sobre construto único ou múltiplos processos das funções executivas. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <https://doi:10.5579/rnl.2012.00106>
- SBICIGO, J. B. et al. Nivel socioeconómico y funciones ejecutivas en niños/adolescentes: revisión sistemática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 65, n. 1, p. 51-69, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672013000100005&lng=pt&nrm=iso

THOMPSON, P. A. et al. Developmental dyslexia: predicting individual risk. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 56, n. 9, p. 976-987, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>

TURNER, J. et al. Como a resiliência é conceituada e operacionalizada na literatura de ciência ocupacional e terapia ocupacional? Protocolo para uma revisão de escopo. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 30, n. esp, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR23833105>

UEHARA, E; CHARCHAT-FICHMAN, Helenice; LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus. Funções executivas: Um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 5, n. 3, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5579/rnl.2013.145>

VERAKSA, A; ALMAZOVA, O; BUKHALENKOVA, D. Studying executive functions in senior preschoolers. **PsyCh Journal**, v. 9, n. 1, p. 144-146, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pchj.310>.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Emerson Benedito Ferreira: É Doutor em Educação (Educação, Cultura e Subjetividade) pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Atualmente é Professor Assistente na Universidade Federal do Piauí - UESPI (Campus Parnaíba). É Pesquisador da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar onde desenvolve investigações vinculadas à linha de pesquisa: Diferenças; relações étnico-raciais, de gênero e etária. Participa do grupo de estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença vinculado à UFSCar.

Mario Marcos Lopes: Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade de Araraquara. Especialista em: Tecnologias e Educação a Distância pelo Centro Universitário Barão de Mauá; Psicopedagogia Escolar, Orientação Educacional, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, Gestão Estratégica de Pessoas, Gestão Escolar e Didática e Tendências Pedagógicas pela Faculdade de Educação São Luís. Atualmente é Docente do Centro Universitário Barão de Mauá e Faculdade de Educação São Luís, Tutor do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM e Professor na Rede Municipal de Ribeirão Preto.

Paulo Rogério da Silva: Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Subjetividade” e “Teoria Crítica”. Atua como supervisor de Ensino na Rede municipal de São Carlos. Atualmente é diretor pedagógico da Rede Municipal de Educação de São Carlos. Atua também como professor no Ensino Superior (graduação e pós-graduação lato sensu). Membro desde 2012 do Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação” do Departamento de Educação da UFSCar.

Marcos Antonio Gonçalves dos Santos: Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - UFSCar. Mestre em Educação na Universidade Federal de São Carlos (2021). Coursou Especialização em Sociologia da Infância (Lato Sensu) na Universidade Federal de São Carlos. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2019). Possui Licenciatura Plena em Letras - Português/Inglês pela Universidade Paulista (2011). Interesse nos seguintes temas: Processo de Racionalização, Educação Política, República e Democracia, Criança(s), Infância(s), Sociologia da Infância, modos de subjetivação e socialização.

SOBRE OS AUTORES

Ana Paulo Peruzzi: Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de São Carlos-SP.

Andrea Braga Moruzzi: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Tem atuado principalmente nos seguintes temas: Feminismos e Educação Antirracista e Antissexista; Gênero, Sexualidade(s) e Infância(s); Infância e educação de crianças; Infâncias e Sociologia da infância. Líder do Grupo de Pesquisa InFemis - Infância e Feminismos, e vice líder do Grupo de Pesquisas “Educação Infantil e Pequena infância em Contexto - EdIPIC/UFSCar.

Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda: Professor Surdo. Doutorando em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (Bolsista CAPES). Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória - FUV. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Piauiense - FAP. Graduado em Geografia pelas Faculdades Integradas de Ariquemes - FIAR. Graduado em Sociologia - UNAR e graduando em Letras-Libras - UNIASSELVI. Especialista em Ensino Religioso. Especialista em Docência do Ensino Superior. Especialista em Libras e Braille. Especialista em Geografia, Meio ambiente e Sustentabilidade. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Transdisciplinares em História Social - UNICAP. Professor da disciplina de Libras da Universidade Estadual do Piauí. Coordenador da Pastoral do Surdo da cidade de Parnaíba - PI e da Coordenação Regional Nordeste IV - PI.

Dalva de Araujo Menezes: É Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR. Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Especialista em Formação de Professores para Educação a Distância. Graduada em Pedagogia. Professora substituta da UESPI. É Coordenadora Pedagógica da Escola de Educação Infantil Novo Mundo. Professora da UNINASSAU. Autora do Livro: Práticas Pedagógicas de Professores em Escolas de Comunidades Quilombolas e organizadora do Livro: Histórias que Encantam: rumo a imaginação. É integrante do Observatório Quilombos dos Piauí. Desenvolve estudos na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Danilo Augusto Reinol: Possui Licenciatura plena em Pedagogia, em Sistemas de informação e especialização em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luis - FESL. É Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos pela linha Educação, Cultura e Subjetividade. Atualmente é Professor de Educação Básica I da Prefeitura Municipal de Taquaritinga atuando na educação infantil e orientador de polo da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional.

Fernando Frachone Neves: é Doutor em Ciências, Mestre em Ciências da Engenharia Ambiental, MBA em Administração de Empresas, Especialista em Direito Educacional, Biólogo e Advogado. É docente de direito ambiental, direito empresarial e gestão ambiental, na graduação e na pós-graduação do ensino superior público e privado. Atua nas seguintes áreas: Direito Ambiental, Políticas Públicas Ambientais, Gestão Ambiental e Legislação Empresarial. Em suas atividades profissionais, interage com diversos docentes, pesquisadores e colaboradores dos setores público e privado. Mantém uma ativa rede de colaboração, pesquisa e extensão em instituições de ensino públicas e privadas.

Francisca Keliane Gonçalves: Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI / Parnaíba.

Giovana Alonso: Pedagoga, mestre e doutoranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Realiza pesquisas sobre crianças e infâncias, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e sobre a formação de professores. É professora na Educação Básica, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e professora pesquisadora na Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar. Pertence ao grupo de estudos e pesquisas Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto - EdIPIC/UFSCar.

Iarla Jeyce Pereira de Brito: Coordenadora do Serviço de Atendimento a Vítimas de Violência Sexual - SAVVIS, localizado no Hospital Estadual Dirceu Arcoverde - HEDA. Psicóloga atuante no Projeto Piloto do Tribunal de Justiça do Piauí - TJPI, denominado Serviço Integrado Multidisciplinar - SIM, situado na Comarca de Cocal -PI. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPar. Pós - Graduada em Avaliação Psicológica e Psicodiagnóstico pela Faculdade Internacional do Delta - FID. Graduada em psicologia pela Universidade Federal do Piauí- UFPI.

Jéssica Naiara Vieira Pires Granato: Pedagoga e Especialista em Sociologia da Infância pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora na Prefeitura Municipal de Itirapina – SP.

Lajara Janaina Lopes Correa: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Ciências Sociais e Mestre em Educação pela PUC-Campinas. Docente do Instituto Federal de Brasília. Pesquisadora com ênfase em Educação das Relações Étnico-Raciais, atua principalmente nos seguintes temas: educação infantil, infância, criança, criança negra, pertencimento racial e sociologia da infância.

Lucas Gabriel Ferreira Alves: Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP de Araraquara. Coursou Colégio Técnico Agrícola também pela UNESP de Jaboticabal. Tem experiência na área de Educação, com interesse em Educação Indígena.

Marcelle Santos Mórias: Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - Poços de Caldas. Participou do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Memória, Cultura e Educação da FAE/UEMG/ Poços de Caldas, desenvolvendo o projeto de pesquisa “Um olhar multicultural na Educação Infantil: experiências em escolas municipais de Poços de Caldas/MG”. Atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas/MG como educadora no CEI Professor Juemil Lorenzotti compartilhando aprendizagens com a turma do jardim II. É idealizadora e coordenadora do Projeto Andorinha -- projeto de comunidades de aprendizagem implementado em instituições escolares. Designer educacional na Rádio Traquinagem -- um podcast com músicas, histórias, poesias e brincadeiras para crianças, finalista do prêmio Jabuti 2021.

Maria de Jesus Rodrigues Duarte: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Piauí - UFPI (2022.1). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Piauí - UFPI (2021). Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade Estácio de Sá (2020). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2018). Bacharel em Administração pela Universidade Norte do Paraná (2017). Participou como discente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/UFPI no período de Agosto de 2016 a Julho de 2017. Participou do Programa de Monitoria da Universidade Federal do Piauí (UFPI), nos períodos de 2017.2, 2018.1 e 2018.2. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE/UFPI) desde o ano de 2015. Estuda e pesquisa temas como: Estudos de revisão da produção acadêmica/científica na área da educação e no campo das políticas educacionais. Docente do quadro provisório da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, atuando na área de Metodologias e Pesquisa em Educação.

Melissa Dellacorte Barboza: Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Luís - FESL (2019). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, mídias digitais e consumismo infantil. Membro da Comissão Própria de Avaliação - CPA da Faculdade de Educação São Luís.

Mônica Souza da Silva: Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI / Parnaíba.

Paloma Cavalcante Bezerra de Medeiros: Possui graduação em Psicologia nas habilitações Licenciatura (2008) e Formação de Psicólogo (2009) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio curricular em Psicologia Clínica na abordagem Cognitivo - Comportamental. É Mestre (2010) e Doutora (2017) em Psicologia Social, pela mesma universidade. É Professora Adjunta IV do Departamento de Psicologia, desde 2010, e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Mestrado) da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), onde coordena o Laboratório de Neurociência e Psicologia Social (LaNPSO) e o Núcleo de Neurociência Social Pesquisa Intervenção Cognitivo Comportamental (NNeSPICC).

Ramnsés Silva e Araújo: Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Graduado em Psicologia na UNINASSAU e Letras Inglês na UESPI.

Ricardo Neves Couto: Professor de Psicologia da Educação no curso de Pedagogia na UESPI, campus Parnaíba. Professor de Psicologia da UNIRB, campus Parnaíba. Pós-Doutorado em Psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba. Esteve como professor substituto de Psicologia na Universidade Federal do Piauí. Doutor e Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Especialização em Terapia Cognitivo Comportamental pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (2016). Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (2015).

Vera Lúcia Luiz: Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Graduada em Educação de Jovens e Adultos pela UNICAMP. Professora de educação infantil da Rede Municipal de Campinas. Professora da FUMEC, Educação de Jovens e Adultos. Articuladora do Programa Memória e Identidade na Promoção da Igualdade na Diversidade. Autora de quatro capítulos de livros.

ÍNDICE REMISSIVO

- A**
Antropologia da criança 237
arquivo 8, 17-19, 34, 41, 138, 213
autoeducação 12, 268, 279, 282, 286-287
autonomia da criança 12, 87, 267-268, 274, 277, 281-282, 284, 286-287
- B**
BENJAMIN 6, 8, 15, 43-59, 61, 63-66, 334
brincadeiras 91, 95, 99, 105, 107, 109, 126, 132, 179, 185, 187, 231, 236, 248, 290-291, 293-297, 299-300, 303, 305, 307-308, 319, 393
bullying 9, 13, 15-16, 115, 117-118, 123-140, 249, 266, 335-356
Bullying na escola 128, 130, 138-139, 355-356
- C**
consumismo infantil 245, 247, 250, 253-254, 266, 393
controle inibitório 374, 377, 379, 384
CORPOS ADESTRADOS 6, 8, 15, 67
criança 5-6, 8, 10-12, 14-17, 20, 35-36, 41, 43-56, 58, 60, 62-66, 68, 77, 86-91, 95, 97-100, 105-109, 111-114, 116-122, 126-127, 132, 134-136, 141-152, 155, 158-159, 162-166, 169, 176-177, 181, 183-186, 188-193, 196, 205, 207, 210, 212-213, 215-222, 224, 227-232, 234, 236-239, 241-242, 244, 249-252, 262, 265-269, 271, 273-299, 301-303, 305-312, 315, 317-322, 325, 333, 340, 342, 344, 347, 354, 357-363, 367-372, 383, 385, 390, 392
criança negra 10, 20, 35, 166, 177, 189, 191-192, 207, 237, 392
crianças 5-7, 9-17, 20, 23, 34-35, 43-44, 47, 49-56, 58, 60, 65, 71, 84, 90-91, 94-96, 98-109, 111-114, 117, 119-122, 125, 134-138, 141-151, 153, 155, 157-161, 166-167, 176-177, 179-193, 195-196, 198, 204, 213, 218-220, 222-225, 227-236, 238, 240-244, 247-253, 255-259, 261-266, 271-281, 283-284, 287, 289-295, 297-301, 303, 305, 307-312, 314, 316-319, 321-323, 326-333, 335, 337, 339, 342-344, 346, 354-363, 365-373, 375, 377-379, 382-385, 387-388, 391-393
crime sexual 37
cultura infantil 6, 9, 15, 49, 87, 91, 95-98, 110-111, 119
culturas da infância 9, 91, 96-97, 110-111, 151, 371-372
culturas infantis 9, 91, 96-97, 103, 105, 107-111, 114, 359
currículo 115, 334, 336
- D**
desenvolvimento infantil 12, 16, 99, 105, 118, 237, 289
disciplina 9, 67-68, 74-76, 79-83, 85-86, 89, 115, 131, 237, 266, 272, 299, 334, 362, 391
diário 137, 164, 167, 170, 174-176, 178, 188-189, 199, 205, 257, 385
- E**
ECA 320, 322, 333, 342, 344
- Educação 2, 5-16, 23, 40, 43, 46, 49-50, 55-56, 60-65, 67, 86-88, 90-91, 94-96, 99, 101, 108-109, 111-114, 119, 121, 124, 126, 135-140, 143-144, 153, 158-162, 177, 179-180, 186, 188-192, 195-196, 213, 217, 221-222, 224, 227, 232-233, 237, 250, 252, 261, 266-273, 275-277, 279-281, 284-289, 291, 293, 295-297, 300, 303-312, 314-316, 318-327, 329-336, 339, 342-344, 347-348, 351, 354-356, 361-363, 365-366, 368, 372, 386, 390-394
Educação Básica 153, 158, 160, 179, 271, 293, 296, 304, 307, 309, 314, 321, 326-327, 331, 334, 391-392
Educação Infantil 8-10, 12-16, 23, 46, 49-50, 55-56, 60-63, 67, 86-88, 94-95, 99, 108-109, 111-112, 114, 136, 138, 153, 160-161, 179-180, 186, 188-191, 195-196, 237, 276, 284, 288-289, 293, 295, 304, 306-310, 312, 314, 316, 318-321, 323-327, 329-334, 362-363, 365-366, 368, 390-394
- F**
FERRAMENTA INCLUSIVA 12, 16, 289
flexibilidade cognitiva 374, 377, 379, 382, 384
funções executivas 14, 16, 373, 378-379, 382, 386-389
- G**
genealogia do poder 9, 67-68, 71
- H**
habilidades cognitivas 12, 286
Helena Morley 10, 15, 163, 165, 178
história das mentalidades 164, 177, 309
história sociocultural 164
- I**
imprensa 197, 207, 212, 214, 236
inclusão 62, 102, 140, 158, 288, 346, 356, 374, 380
indígena 11, 15, 215, 218-219, 221, 227-230, 233, 237, 393
infância 2, 5-13, 15-16, 20, 43-52, 54-63, 65-68, 86-91, 94-103, 105-122, 127-130, 134-152, 155, 158-163, 165, 176-177, 184, 190, 195, 215-218, 235, 237-243, 245, 247-252, 266, 272, 275-276, 289, 296, 305-308, 310-312, 315-317, 332, 334-335, 339-340, 354, 357-360, 362-363, 369-372, 374-375, 378, 390-392
infância como experiência 6, 45, 49
Infância e Consumo 266
- L**
LEI ANTIBULLYING 13, 349
literatura benjaminiana 45, 61
lúdico 12, 16, 289-290, 293, 295-296, 298-299, 301, 303, 305-308
- M**
mapeamento de matrículas 13, 16, 309, 312, 331-332
memória 6, 8, 15, 43, 45, 56-63, 65, 94, 99, 165, 177-178, 183, 213, 301, 369, 374, 377, 379, 382, 384, 393-394
memória de trabalho 374, 377, 379, 382, 384
menina 5-6, 8, 10, 15, 17, 19-21, 26, 28, 30, 32, 34-38, 163-164, 166, 168-169, 175-178, 192, 198, 216-217, 221, 231
Meta 01 do PNE 323, 326
metodologias participativas 14, 367, 372
metodologias participativas 14, 367, 372, 395
Michel Foucault 8-9, 20, 42, 67-68, 89-92, 167, 212, 239, 353
Método Montessoriano 12, 16, 267, 269-270, 279, 281-284, 287-288
mídias digitais 12, 253, 257, 393
- P**
pertencimento racial 191, 392
projetos educacionais 13-14, 16, 357, 362-363, 369
práticas pedagógicas 9-10, 15, 60, 141, 179-180, 183, 188, 288-289, 295, 305, 363, 391
- R**
racismo 11, 20, 41, 165, 167, 172-173, 175-177, 180, 190, 195, 197, 213, 338, 355
raça 36, 40, 107-109, 123, 165, 167, 169, 172-173, 175-177, 181-182, 184, 189, 191, 199, 201-203, 213, 337
relações étnico-raciais 10-11, 15, 179-180, 189, 193, 195-196, 390, 392
Ribeirão Preto 8, 11, 17, 22, 31, 33, 37, 41, 177, 208, 213-214, 237, 390
- S**
Sistema de Justiça 20
socialização 6, 9-10, 15, 101, 103-109, 111, 117, 119-120, 124, 127, 132, 141-143, 145-162, 246, 261, 303, 347, 390
Sociologia da Infância 5-6, 8-10, 15, 43-45, 54, 59, 86, 90-91, 94-100, 102-103, 105-115, 117-119, 121-122, 127-130, 134-139, 141-147, 149-150, 155, 160-162, 184, 358-359, 362, 370, 372, 390-392
século XIX 8, 10, 32, 35, 40, 52, 117-118, 170, 172-173, 177-178, 197-198, 203, 211, 213-214, 216-217, 269, 311, 316-317, 337, 353
- T**
tecnologia 71, 142, 149-152, 155, 157-159, 161, 175, 235, 246, 254, 265, 338, 372, 383, 392
- V**
violência escolar 13, 342, 344, 346
- W**
Walter Benjamin 6, 8, 15, 43-45, 47, 57-58, 61, 65, 334
- Y**
Yanomami 231-233, 237

ISBN 978-65-5368-223-8



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



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



contato@editorabagai.com.br