



# LexCult

Revista Eletrônica de  
**Direito e Humanidades**



Dossiê Sociologia e  
História das Infâncias:  
interloquções e debates  
sobre o campo



LEXCULT: REVISTA ELETRÔNICA DE  
DIREITO E HUMANIDADES  
Rio de Janeiro: TRF2, 2017-. Quadrimestral.  
DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n2>



**LEXCULT: REVISTA ELETRÔNICA DE  
DIREITO E HUMANIDADES**

ISSN: 2594-8261

LexCult    Rio de Janeiro    v. 6    n. 2    maio/ago. 2022

## CONTATO

Rua Acre, 80 – Centro – Rio de Janeiro – RJ  
CEP 20081-000  
Telefone: (21) 3261-6405

### Contato Principal

Equipe LexCult  
TRF2

(21) 3261-2551  
[lexcult@trf2.jus.br](mailto:lexcult@trf2.jus.br)

### Contato para Suporte Técnico

LexCult Apoio

(21) 3261-6423  
[lexcult.apoio@trf2.jus.br](mailto:lexcult.apoio@trf2.jus.br)

## DADOS PARA CATALOGAÇÃO

LexCult : revista eletrônica de direito e humanidades / Tribunal Regional Federal da 2. Região. – v. 1, n. 1 (set./dez. 2017). – Rio de Janeiro, RJ : Tribunal Regional Federal da 2. Região, 2017- .

Quadrimestral.

Publicação impressa e digital.

Disponível também em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult>.

O v. 1, n. 1 está disponível somente em formato eletrônico.

Até o v. 5, n. 1, jan./abr. 2021, a revista foi publicada pelo Centro Cultural Justiça Federal com o título "LexCult : revista do Centro Cultural Justiça Federal".

A partir do v. 5, n. 2, maio/ago. 2021, a revista passou a ser publicada pelo Tribunal Regional Federal da 2ª Região.

Catálogo na fonte: Seção de Biblioteca.

ISSN: 2595-6728.

e-ISSN: 2594-8261.

1. Sociologia jurídica. 2. Direito. 3. Cultura. I. Título.

CDD 306.050  
CDU 316.334.4(05)

**Revista LexCult**  
**Periodicidade:** quadrimestral  
**Tipo:** temática

### **CONSELHO EDITORIAL**

**Editor-Chefe:** Desembargador Federal Reis Friede – Doutor em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

**Editora-Executiva:** Maria Geralda de Miranda - Pós-doutora em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

**Editora-Gerente:** Márcia Teixeira Cavalcanti – Doutora em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT/UFRJ)

### **Conselho Consultivo Científico:**

Prof. Dr. Reis Friede, UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e TRF2, Tribunal Regional Federal da 2ª Região, Brasil;

Profa. Dra. Maria Geralda de Miranda, UNISUAM, Centro Universitário Augusto Motta, Brasil;

Profa. Dra. Ana Mafalda Morais Leite, ULisboa, Universidade de Lisboa, Portugal;

Prof. Dr. Benjamin Abdala Júnior, USP, Universidade de São Paulo, Brasil;

Profa. Dra. Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco, UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil;

Profa. Dra. Kátia Eliane Santos Avelar, UNISUAM, Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, Brasil;

Profa. Dra. Edna Maria dos Santos, UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil;

Profa. Dra. Inocência Mata, ULisboa, Universidade de Lisboa, Portugal;

Profa. Dra. Renata Flávia da Silva, UFF, Universidade Federal Fluminense, Brasil;

Profa. Dra. Tania Macêdo, USP, Universidade de São Paulo, Brasil;

Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome, UJFJ, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil;

Prof. Rodrigo Grazinoli Garrido, UCP, Universidade Católica de Petrópolis, Brasil;

Prof. Dr. Andre Fontes, UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil e TRF2, Tribunal Regional Federal da 2ª Região, Brasil;

Prof. Dr. Sady Bianchin, FACHA, Faculdades Helio Alonso, Brasil;

Profa. Dra. Angela Roberti, UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UNIGRANRIO, Universidade do Grande Rio, Brasil;

Profa. Dra. Carla Junqueira Moragas Tellis, FIOCRUZ, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil;

Prof. Dra. Raquel Villardi, UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil;

Prof. Dr. Cláudio Lopes Maia, UFG, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Brasil;

Prof. Dr. Heitor Romero Marques, UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil;

Profa. Dra. Arlinda Cantero Dorsa, UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil.

#### **Revisores Ad Hoc:**

Adriano Rosa, Universidade Santa Úrsula, USU, Brasil;

Agnes C. S. Pala, Faculdade Maria Thereza, FAMATH, Brasil;

Carlos Henrique de Vasconcellos Ribeiro, Universidade Santa Úrsula, USU, Brasil;

Carmen Eloísa Berlote Brenner, Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Brasil;

Cristina Leite Lopes Cardoso, Centro Universitário da Amazônia, UNAMA, Brasil;

Flávia Alves de Sousa, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ-FFP, Brasil;

Heloisa Josiele Santos Carreiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ-FFP, Brasil;

Hudson Augusto Rodrigues Bonomo, Universidade Santa Úrsula, USU, Brasil;

Leni Rodrigues Coelho, Universidade do Estado do Amazonas, UEA, Brasil;

Marcelo Farias Lorangeira, Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil;

Maria Alice Nunes Costa, Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil;

Maria Inez Bernardes do Amaral, Faculdade Maria Thereza, FAMATH, Brasil;

Renata de Oliveira Batista, Faculdade Maria Thereza, FAMATH, Brasil;

Teresa Vitória Alves, Secretaria Municipal de Educação RJ, SME-RJ, Brasil.

**Equipe técnica:**

**Tradução:** Vitor Kiffer, tradução Inglês e Espanhol, Tribunal Regional Federal da 2<sup>a</sup>. Região, TRF2;

**Webdesign e Diagramação:** Coordenadoria de Produção Gráfica e Visual COPGRA/ARIC/TRF2;

**Normalização:** Biblioteca do Tribunal Regional Federal da 2<sup>a</sup> Região, TRF2;

**Suporte Técnico:** Equipe de Tecnologia da Informação do Tribunal Regional Federal da 2<sup>a</sup> Região, TRF2;

## SUMÁRIO

- 9**     **Apresentação**  
Os Editores
- 10**    **Editorial**  
Marilene Antunes Sant'Anna, Monica Ferreira de Farias  
| ENTREVISTA
- 16**    **Alexandra Lima**  
Marilene Antunes Sant'Anna, Monica Ferreira de Farias  
| DOSSIÊ SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DAS INFÂNCIAS:  
INTERLOCUÇÕES E DEBATES SOBRE O CAMPO
- 24**    **Suicídio de adolescentes indígenas em Mato Grosso do Sul**  
Michel Canuto de Sena, Graciele da Silva, Ady Faria da Silva, Paulo Roberto Haidamus de Oliveira Bastos
- 37**    **O espaço do brincar na Educação Infantil e Ensino Fundamental: rupturas e continuidades**  
Elaine Fabre Xavier, Paloma Rezende de Oliveira
- 57**    **Memórias em torno de uma instituição escolar: o Jardim de Infância do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer (1946-1956)**  
Elise Testolin de Abreu, José Edimar de Souza
- 76**    **Sob o mito da proteção: história oral da infância nos preventórios brasileiros**  
Michelle Villaça Lino, Lilian Angélica da Silva Souza
- 94**    **Reflexões sobre a realidade da infância vivida pelas crianças em situação de rua na República Federativa do Brasil**  
Douglas Vasconcelos Barbosa
- 109**   **Pesquisa e infância: em busca de uma ética compartilhada**  
Caroline Trapp de Queiroz; Fernanda de Azevedo Milanez



## APRESENTAÇÃO

Os Editores da LexCult se sentem honrados em entregar mais uma edição da revista ao público de leitores, pesquisadores, juristas e estudantes. Esta edição, nomeada **Dossiê Sociologia e História das Infâncias: interlocuções e debates sobre o campo**, foi organizada pelas editoras convidadas Marilene Antunes Sant'Anna e Monica Ferreira de Farias, que também assinam o Editorial e entrevistam Alexandra Lima.

As temáticas que problematizam a categoria social infância denotam uma multiplicidade de questões que afirmam a necessidade de aprofundamento dos estudos e pesquisas nesta área de investigação. A proposta do dossiê é promover debates a partir de abordagens críticas e pertinentes sobre o tema da infância, e, ao mesmo tempo, provocar reflexões sobre a realidade das diferentes infâncias vividas no Brasil. Diante desta perspectiva, ao longo desta edição são apresentados artigos que dialogam com a categoria infância em diversos contextos.

Agradecemos a todos que participaram do processo como autores ou como avaliadores e também a toda a equipe editorial da revista. Desejamos a todos uma ótima leitura. Para publicar na LexCult, consulte as normas da revista.

Os Editores

## EDITORIAL

A proposta do **Dossiê Sociologia e História das Infâncias: interlocuções e debates sobre o campo** surge no interior do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (<https://niphei.rio.br/>) grupo de pesquisa criado em 2007 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ao longo dos quinze anos de trajetória, a produção que trata sobre a história das infâncias e das juventudes no Brasil, disponibilizada através de monografias, dissertações, teses, publicações e eventos, acompanhou a consolidação de um campo de saberes que se constitui através de perspectivas interdisciplinares e atentas às diferentes conjunturas histórico-sociais de onde emerge o debate articulador entre a Sociologia e a História das Infâncias.

A produção deste Dossiê caminha na direção de uma análise crítica sobre a categoria social infância como parte de um processo de construção histórica que se expressa através das práticas culturais dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade, e onde as especificidades e singularidades desta categoria social denotam um discurso comprometido com a ideia de pensar a criança como um sujeito histórico.

Como observam os estudos de Alvim e Valladares (1988) e Camara (2010), a Infância surge no Brasil como um problema social a partir do contexto histórico que coincide com as transformações ocorridas no final século XIX e se tornam alvo de vários setores da sociedade como a medicina, o direito, a política e a imprensa. Estes setores se articulam através de práticas institucionais voltadas para a normatização e a regulamentação dos segmentos mais pobres da população, em conformidade com a progressiva implantação de um modelo de sociedade urbana e industrial que encontra solo fértil na década de 1920, com a criação e efetivação do primeiro Código de Menores de 1927.

Não obstante os diferentes sentidos atribuídos à ideia de infância que caracterizaram os marcos regulatórios e as políticas públicas voltadas para a circunscrição deste campo ao longo do século XX, é com a Constituição Federal

Brasileira de 1988 que se observa a criança na condição de sujeito de direitos (QUINTEIRO, 2005).

A Convenção dos Direitos da Criança aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 definem-se como fatores cruciais para a formulação de políticas públicas comprometidas com a perspectiva da proteção integral à criança. Entretanto, observa-se que entre o que determina a lei e as práticas sociais existem distorções e contradições que impedem o pleno processo de efetivação das políticas públicas criadas para atender às demandas que contemplam as infâncias no Brasil. A interface entre os saberes institucionais e o permanente diálogo com a sociedade civil é condição essencial para o pleno exercício da cidadania no âmbito da democracia.

A pandemia de Covid-19 vem causando impactos que, certamente, só poderão ser minimizados a longo prazo. No campo da educação estes impactos foram sentidos com enorme profundidade. A Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou em 2021 um Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação informando que durante a pandemia um bilhão e meio de estudantes ficaram fora das escolas. Este documento, considerando as inúmeras dificuldades de acesso e inclusão por parte dos estudantes aos sistemas escolares, busca, como proposta, um novo contrato pela educação que visa reconstruir as relações interpessoais, as relações com o planeta e com a tecnologia (BOTO, 2022).

Neste sentido, destacamos a relevância do trabalho coletivo em todas as instâncias e fóruns de decisões e debates sobre as questões que envolvem as infâncias e suas relações com o mundo. A partilha das responsabilidades, assentada sobre a produção do conhecimento e a escuta atenta ao que a criança, na perspectiva que lhe constitui como sujeito, expressa em suas práticas culturais, pode contribuir para a construção de percursos mais próximos das possibilidades de transformações cotidianas e da criação de diálogos entre adultos e crianças e entre as diferentes infâncias que circulam nos espaços sociais.

A publicação do **Dossiê Sociologia e História das Infâncias: interlocuções e debates sobre o campo** soma-se ao conjunto de esforços comprometido com a divulgação científica dos temas que envolvem as infâncias no Brasil, em um momento histórico marcado pela pandemia de Covid-19 e suas consequências

avassaladoras em todo o mundo. Vivemos um período de recessão econômica, desemprego, crise sanitária, redução considerável de políticas públicas em todas as áreas, aprofundamento da crise social e das desigualdades sociais que se refletem nas inúmeras formas de acesso às instituições. Por isso, ampliar o campo de debates sobre temas desta relevância configura-se como ato político e de resistência social, em que buscamos, através do esforço coletivo, a ampliação e a divulgação dos resultados das pesquisas comprometidas com as transformações sociais e o diálogo com a sociedade.

Com essa orientação, convidamos os leitores e leitoras a conhecer os artigos que compõem o presente dossiê. Na abertura do número, apresenta-se o artigo **Suicídio de adolescentes indígenas em Mato Grosso do Sul**, de Michel de Sena, Graciele da Silva, Ady Faria da Silva e Paulo Roberto Bastos. Em diálogo com os campos da psicologia e da medicina social, os autores discorrem sobre um grave problema de saúde pública no Brasil, que trata do alto número de suicídios no meio dos povos originários brasileiros, principalmente entre os adolescentes. O texto traz um alerta sobre a ausência de políticas públicas de prevenção e acompanhamento da saúde e cuidados com os povos indígenas.

O segundo artigo, de autoria de Paloma Rezende de Oliveira, intitulado **O espaço do brincar na Educação Infantil e Ensino Fundamental: rupturas e continuidades**, questiona a presença do lúdico no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Tal questão, bem discutida entre professores(as) e estudiosos(as) do ensino da Educação Infantil, é atualizada aqui mediante a investigação promovida pela autora na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações na busca por trabalhos que debatem a permanência ou a ruptura, bem como a importância do brincar nessa transição. Dialogando com importantes trabalhos das áreas da sociologia da Infância e da educação infantil, constatou-se que tal questão ainda enfrenta impedimentos no cotidiano escolar, e na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que insiste na descontinuidade entre as ações e experiências enfatizadas na Educação Infantil e as áreas de conhecimento no Ensino Fundamental.

José Edimar de Souza e Elise Testolin de Abreu apresentam o artigo **Memórias em torno de uma instituição escolar: o Jardim da Infância do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer (1946-1956)**. Utilizando a metodologia da História Oral, por meio da realização de entrevistas com ex-alunas do Jardim de Infância, em

conjunto com fotografias, documentação oficial e jornais da cidade, a pesquisa evidencia as práticas de escolarização desenvolvidas nas primeiras décadas da instituição, em concordância com a presença atuante da Igreja Católica na educação dos habitantes da cidade e com os ideais de desenvolvimento nacional do Governo Vargas, pautados no culto aos símbolos, datas e heróis cívicos e no reconhecimento da família e da Pátria.

A difícil realidade vivida por crianças com mãe e/ou pai portadores de lepra, doença atualmente conhecida como hanseníase, é o tema trazido por Michele Vilhaça Lino e Lilian Angelica da Silva Souza no artigo **Sob o mito da proteção: história oral da infância nos preventórios brasileiros**. Em diálogo com os trabalhos teóricos de Michel Foucault e Erving Goffman, e com uma parte da historiografia brasileira debruçada sobre os mecanismos de controle da infância em instituições de recolhimento e internação (Rizzini e Rizzini, 2004; Marcílio, 1997), as autoras discutem a (não) assistência dada às crianças no interior dos preventórios brasileiros. No afastamento do convívio familiar, na segregação em relação as demais crianças, na exploração do trabalho infantil, na violência sexual e física, principalmente quando se tratava de meninas, consolida-se a gravidade da violação cometida contra a infância pobre no Brasil.

Refletir sobre a realidade dos meninos e meninas em situação de rua, quadro tão presente na história e na contemporaneidade dos espaços urbanos brasileiros, é o objetivo do artigo de Douglas Vasconcelos Barbosa, intitulado **Reflexões sobre a realidade da infância vivida pelas crianças em situação de rua na República Federativa do Brasil**. O autor interage com os novos estudos da infância (Corsaro, 2011; Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2013,2015, 2018; Arenhart, 2016) que partem da concepção da criança como sujeito de direitos e que, portanto, precisam de proteção e ser ouvidas por parte do meio familiar, social e do poder público. Em seguida, reitera que a sociedade teima em lhes estigmatizar como desviantes, negando-lhes direitos em meio às violências perpetradas cotidianamente. (Marchi, 1994; Barbosa, 2020)

Caroline Trapp de Queiroz e Fernanda de Azevedo Milanez apresentam o texto **Pesquisa e infância: em busca de uma ética compartilhada**, que nos instiga a refletir sobre questões de ética em pesquisas realizadas com crianças. Ao trazer reflexões sobre a ética da “expectativa pelo encontro”, “ética de pesquisa compartilhada”, “ética da voz” e a “ética do retorno”, as autoras, fundamentando sua

análise a partir da perspectiva do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin, chamam a atenção para o comprometimento esperado do(a) pesquisador(a) em relação às crianças enquanto interlocutoras principais da pesquisa e a alteridade na relação adultos-crianças, quase sempre tensionada nas atividades que envolvem as infâncias.

Por fim, agradecemos aos colegas e às colegas que nos enviaram textos e àqueles que realizaram os pareceres. Em especial, nosso muito obrigada a professora Alexandra Lima da Silva, que gentilmente nos concedeu uma entrevista que nos permite refletir sobre a produção atual na História da Educação e os diálogos possíveis com o ensino e extensão. Aos leitores e leitoras, investigadores(as) e interessados(as) nas temáticas das infâncias em nosso país, fica nosso convite à apreciação da presente publicação.

**Marilene Antunes Sant´Anna e Monica Ferreira de Farias**  
**Editoras Convidadas**

## Referências

ALVIM, Maria Rosilene B. e VALLADARES, Licia do P. Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim Bibliográfico e Informativo de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Anpos. n. 26, p. 3-43, 2º sem. de 1988.

BOTO, Carlota. A educação ao Redor do Mundo e um Mundo Novo a ser Construído. **Jornal da USP**. São Paulo. 28 de Março de 2022. Artigos. Disponível em <<https://jornal.usp.br/?p=503068>>.

CAMARA, Sônia. **Sob a guarda da República**: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação na Sociologia: questões emergentes. In: MAFRA, Leila de A. e TURA, Maria de Lourdes R. **Sociologia para Educadores 2**: o debate sociológico no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2005.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n2p16-23>

— com Alexandra Lima



### Biografia

Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (Proped) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada e Mestre em História pela UFF. Atualmente é professora associada da Faculdade de Educação da UERJ atuando também como docente permanente no Programa de Pós Graduação. Produziu livros, capítulos, artigos em

periódicos nacionais e internacionais nas áreas de História e Educação, com especial atenção aos campos da História da Educação e do Ensino de História. É escritora de livros infanto juvenis e desde maio de 2020 organiza um canal próprio no YouTube denominado “Conversas com a Educação”. Parte de sua produção acadêmica, encontra-se disponível no link:

<https://uerj.academia.edu/AlexandraLimaSilva>



*1-Alexandra, gostaríamos de começar a entrevista agradecendo sua participação e apresentando sua trajetória na História da Educação. Como se deu seu interesse e seu encontro com a área?*

Fico feliz de saber do interesse pelo trabalho que venho desenvolvendo. Meu encontro com a História da Educação ocorreu a partir das leituras dos trabalhos de Alessandra Schueler. Conheci a dissertação de mestrado de Alessandra quando cursava graduação e na sequência, no mestrado em História da UFF, conheci e li a tese desta autora, trabalho sério, de fôlego, e muito comprometido. Na ocasião, eu desenvolvia pesquisa sobre livros didáticos de História do Brasil, e ler a dissertação de Alessandra me abriu o horizonte para as experiências de professoras e professores no século XIX e para outras referências importantes para pensar os significados da instrução no século XIX. No doutorado, tendo sido aprovada para os programas de Educação na UERJ e História, na UFF, no ano de 2009, optei pelo doutorado no ProPed, o que foi um divisor de águas na minha trajetória. Ainda que

no doutorado eu tenha investigado a trajetória intelectual do historiador Rocha Pombo, eu queria saber um pouco mais sobre as representações da população afrodescendente nos manuais didáticos de história.

*2-Na historiografia da escravidão no Brasil reiterou-se a ideia de que homens e mulheres escravizadas não deixaram registros para a posteridade e de que suas falas e escrita foram silenciadas ou não registradas por estudiosos interessados no tema. Seus recentes trabalhos, em diálogo com outros trabalhos da história da educação, têm trazido experiências desses sujeitos na busca pelo reconhecimento social. Poderia nos esclarecer os significados que davam ao letramento e a educação em sua vida? E como estes significados eram expressos em suas práticas culturais?*

Ainda estudante de graduação em História na UFF, tive a oportunidade de participar como bolsista de Iniciação Científica no projeto “A riqueza dos libertos”, coordenado pela professora Sheila Faria. A pesquisa da professora Sheila, a partir de testamentos, inventários e cartas de alforria,

destacava um grupo de mulheres africanas que não apenas conquistaram a alforria, como também conquistaram bens materiais. A partir do meu contato com a historiografia da educação, alguns anos depois, comecei a interrogar se também a instrução e a conquista das letras não estiveram no horizonte de possibilidades da população egressa do cativeiro. Ao longo de minha trajetória como pesquisadora, muitas fontes relacionadas a esta questão cruzaram o meu caminho, e eu fui juntando as peças para compreender este instigante objeto que se desenhava, ao longo do tempo, para mim. Outro encontro marcante se deu a partir das leituras das autobiografias, em inglês, escritas por pessoas que vivenciaram a dolorosa experiência da escravização. Nestes escritos, a instrução e o fascínio pelo universo da cultura letrada eram muito presentes nos relatos. Contudo, estas experiências diaspóricas se referiam ao caso dos Estados Unidos. Mas ainda assim, aguçaram ainda mais minhas suspeitas de que o desejo das letras também esteve presente nas pessoas libertas e escravizadas no Brasil. Acredito que a vontade de

saber não podia ser escravizada. Por isso, a ambiguidade em torno dos significados da educação e instrução de pessoas escravizadas. A oportunidade de realizar pesquisa pós-doutoral nos Estados Unidos também contribuiu no processo de fundamentação nos meus estudos. O contato com estudos sobre educação e escravidão sobre outras realidades históricas me impactou, principalmente no fato de que pesquisadoras e pesquisadores precisaram enfrentar a tese de negação da existência de escravizadas/os letradas/os. Este aspecto corrobora com a defesa que faço na ideia de que é preciso superar o silêncio das letras na experiência de pessoas escravizadas. Outro ponto de conexão foi a escolha dos caminhos metodológicos e do corpus documental. A criatividade e imaginação nos trabalhos a respeito desta temática é algo bastante perceptível também.

*3-Entre pesquisadores e pesquisadoras da História da Educação, existe a recorrente afirmação de que a produção científica da área tem, nas últimas décadas, crescido bastante, por exemplo, no*

*número de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação, dentre outras atividades. Como você enxerga essa diversidade e atualidade no ensino da História da Educação?*

A preocupação com o problema da educação da população afrodescendente (que não significa, necessariamente, população escravizada) é crescente na historiografia da educação brasileira. É o que se evidencia através de publicações de artigos, trabalhos em eventos e livros - frutos de pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação no país. Nos meus textos, procuro sempre dar visibilidade a esta crescente e importante produção, principalmente porque acredito que o conhecimento da História da Educação tem um papel fundamental para dar visibilidade às lutas e protagonismos das populações historicamente silenciadas. As pesquisas na área têm contribuído de maneira significativa na reflexão sobre as desigualdades. Principalmente quando sabemos que um dos legados mais perversos da escravidão no Brasil é a extrema desigualdade social, tendo sido a educação escolar

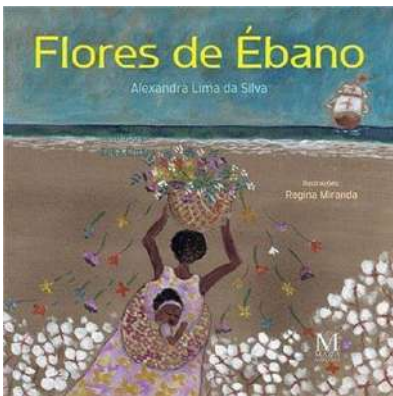
republicana fortemente ancorada nos pilares do eurocentrismo, da branquitude e do racismo institucional e estrutural. Por meio de fontes variadas, tais como decretos, regulamentos, programas oficiais de ensino, censos demográficos, relatórios, jornais da grande imprensa, da imprensa negra paulista, revistas, boletins, memorialistas, cartas, depoimentos, fotografias, Jerry Dávila analisa a relação entre políticas públicas educacionais com o ideário racista no Brasil no período de 1917-1945. O processo de “branqueamento” sofridos por professoras e estudantes negros estiveram fortemente presentes nas escolas brasileiras no início do século XX, conforme evidenciado por Lúcia Muller, em estudo a partir de registros textuais e iconográficos. Todavia, é importante interrogar os silenciamentos em relação a presença negra nos bancos escolares nos anos iniciais da República, conforme pesquisas no campo da História da Educação Brasileira, tem evidenciado, dentre as quais, destaco o livro *Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)*, no qual Amália

Dias analisa rico corpus documental de fotografias, dando visibilidade a presença de estudantes e professoras negras nas escolas de Nova Iguaçu, no período de 1920-1940 (DIAS, 2014). A partir de documentos oficiais, jornais e fotografias como fontes primárias, Surya Pombo de Barros e Amália Dias evidenciam que sujeitos periféricos e não brancos tiveram forte presença no magistério no Brasil. Contudo, as estratégias de enfrentamento ao racismo e a organização do movimento negro no sentido de promover uma outra educação merecem atenção, o que já vem sendo visibilizado em muitas pesquisas.

*4-É muito interessante observar em suas redes sociais o trabalho que vem desenvolvendo com literatura infantil e o diálogo construído com estudantes, professores e professoras das escolas. Como tem sido essa experiência para você? Quais os impactos desta experiência em sua produção acadêmica? E sobre a relação universidade – escola, na sua opinião, o que ainda precisa ser melhorado?*

O aprofundamento das desigualdades e o cenário de confinamento e o isolamento social provocados pela pandemia de COVID-19 tornaram ainda mais urgentes o debate acerca da importância de políticas públicas para o fomento de uma outra literatura infantil. Uma literatura infantil que contemple a diversidade e que respeite a dignidade de jovens e crianças. Essa é uma geração profundamente impactada por esta crise. Investir em livros de qualidade, num cenário dominado por games, é investir em saúde e qualidade de vida das crianças e jovens. É tempo de nos reinventar para seguirmos existindo. Respeitar e zelar pelo o direito de jovens e crianças à uma educação de qualidade, é dever de toda a sociedade.

Foi neste cenário de dor que nasceram meus primeiros livros voltados para o público infanto-juvenil, os quais hoje considero os mais significativos da minha trajetória acadêmica. *As rosas que o vento leva*, publicado pela editora Kitabu e *Flores de ébano*, pela editora Mazza, ambas editoras afrocentradas e lideradas por mulheres negras.



(Capas dos livros *As rosas que o vento leva* e *Flores de ébano*. Fotos do acervo pessoal da autora)

Eu decidi que escrever para quem também não está na universidade é também uma aposta no futuro. Eu devo continuar conversando com quem está na educação básica, e principalmente, devo lutar para que jovens e crianças se sintam representadas/os nas histórias que leem, nas práticas cotidianas nas escolas. Inspirada em bell hooks: “Decidi publicar livros infanto-juvenis também como uma resposta a pais e

mães, sobretudo mães negras, que me disseram que, uma vez que meus livros de teoria ajudaram jovens adultos a descolonizar a mente, eu poderia escrever livros para crianças que também desafiassem o racismo e o machismo” (hooks, 2020, p. 215).

Com autoras como bell hooks, eu aprendi que devo escrever para quem também não está na universidade. Eu devo continuar conversando com quem está na educação básica, e principalmente, devo lutar para que jovens e crianças se sintam representadas/os nas histórias que leem, nas práticas cotidianas nas escolas, no sentido de que “Ensinar fora do contexto de sala de aula é uma forma de assegurar que a educação democrática seja acessível a todas as pessoas (...).

Escrever livros para o público infanto-juvenil é uma maneira de promover reparação comigo mesma, com o que eu e as meninas da minha geração não tivemos. A autoestima importa. É essa hoje minha maior preocupação. Contar histórias que inspirem.

Ocupar as redes sociais foi o caminho que eu encontrei para conversar com responsáveis, estudantes

universitárias/os, estudantes da educação básica, docentes. Eu vivi a “Era das Lives” e por meio das ferramentas possibilitadas pela internet, eu acreditei que estava fazendo meu papel de professora, e tentei divulgar os resultados de minhas pesquisas a respeito das narrativas e o protagonismo de pessoas negras que, mesmo em condições terríveis, como foi o caso da escravidão, se levantaram, resistiram, se tornaram autoras e protagonistas das próprias histórias, em primeira pessoa.

As rosas que o vento leva é um livro voltado para o público juvenil. O título remete ao protagonismo feminino, aquelas mulheres negras que nem sempre são lembradas. É também uma metáfora para a dor, as separações, o esquecimento. Este livro fala também, da importância do afeto, da solidariedade e dos laços familiares. Eu gosto especialmente da relação da protagonista, uma anciã, com uma jovem menina, remetendo a importância da ancestralidade e da passagem de saberes entre as gerações. E como é importante valorizar essas guardiãs das memórias nas famílias. Meu outro livro, Flores de ébano, é voltado para o público infantil

e juvenil, e versa sobre 12 mulheres que lutaram pela liberdade, entre os séculos XVIII e XIX, em diferentes lugares. Eu conto um pouco das histórias de Harriet Tubman, Esperança Garcia, Sojourner Truth, dentre outras. Nos dois livros, eu utilizo as flores e as rosas como inspiração, na proposição de pensar todas o florescimento de todas estas mulheres, que se tornaram sementes, a meu ver.

Acredito que pertencer a um programa de pós-graduação de excelência reconhecida, numa universidade pública como a UERJ, é ter oportunidade de acessar recursos singulares. Apesar da grave crise econômica que atinge o estado do Rio de Janeiro e o país, ainda assim, resistimos e produzimos pesquisa de ponta. E isso não é pouca coisa. Mais que produzir, criar e compartilhar o conhecimento. E distribuir conhecimento socialmente relevante, a partir das demandas e urgências da sociedade, que paga impostos e que financia a universidade pública. Retornar para a sociedade o conhecimento produzido nas universidades é de fundamental importância e as crianças e jovens

merecem especial atenção e respeito neste retorno. É nisso que eu acredito. É por isso que eu ocupo as redes com pesquisa, arte, e criação.

Alexandra Lima da Silva  
Niterói, 19 de maio de 2022.

**SUICÍDIO DE ADOLESCENTES INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL*****SUICIDE OF INDIGENOUS ADOLESCENTS IN MATO GROSSO DO SUL*****Michel Canuto de Sena<sup>1</sup>****Graciele da Silva<sup>2</sup>****Ady Faria da Silva<sup>3</sup>****Paulo Roberto Haidamus de Oliveira Bastos<sup>4</sup>**

**Resumo:** O suicídio é assunto universal, necessita da cautela da toda a sociedade, especialmente quando ocorre em populações especiais, como é o caso das crianças e adolescentes indígenas. As razões que levam uma pessoa a uma ideação suicida ou até mesmo ao suicídio consumado podem variar, desde uma frustração pessoal, de um *bullying* de modo repetido ou até mesmo por razões culturais. Essa autodestruição reside no desejo de morrer, dando fim à própria vida. Um dado alarmante é que, a cada quarenta segundos, uma pessoa ceifa a própria vida no mundo, totalizando, assim, quase um milhão de mortes por suicídio anualmente. A Organização Mundial de Saúde esclarece quais são as possíveis causas de suicídio entre adolescentes indígenas, dentre elas, destacam-se conflitos interpessoais, transtornos mentais, problemas familiares, abuso de substâncias e os contextos social e cultural. Percebe-se que, por inúmeras razões, o suicídio é um problema social e deve ser sempre apontado nas agendas públicas. Diante dessas constatações, o presente artigo objetivou descrever óbitos por suicídio entre adolescentes indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul. A metodologia utilizada foi a revisão narrativa, buscando acesso aos acervos físicos e virtuais de periódicos, bem como livros físicos e *e-books* sobre a temática. Conclui-se que as causas de

<sup>1</sup> Graduado em Direito. Especialista em Direito. Mestra pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutorando em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018-2022). Doutorando em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor de Direito.

<sup>2</sup> Graduada em direito. Especialista em direito. Mestre em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutoranda em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

<sup>3</sup> Graduado em direito. Especialista em direito. Mestre em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutorando em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

<sup>4</sup> Possui graduação em Farmácia Bioquímica pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1980), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1997), e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1999). Professor Titular Aposentado (Full Professor) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2017). Professor Visitante (Visiting Researcher) (2019-2021). Pesquisador Sênior Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste (PPGSD), da Faculdade de Medicina (FAMED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2021- ) - Áreas de Concentração: Saúde e Sociedade.



suicídio entre adolescentes indígenas são variáveis e necessitam de atenção dos governantes. Essa atuação pode ser realizada inclusive por intermédio de políticas públicas de prevenção e acompanhamento dessa população.

**Palavras-chave:** Suicídio. Adolescentes. Povos indígenas.

**Abstract:** Suicide is a universal issue, it needs the caution of the whole society, especially when it occurs in special populations, as is the case of indigenous children and adolescents. The reasons that lead a person to suicidal ideation or even to completed suicide can vary, from personal frustration, repeated bullying or even cultural reasons. This self-destruction resides in the desire to die, ending one's own life. An alarming fact is that, every forty seconds, a person takes their own life in the world, thus totaling almost one million deaths by suicide annually. The World Health Organization clarifies the possible causes of suicide among indigenous adolescents, among them, interpersonal conflicts, mental disorders, family problems, substance abuse and social and cultural contexts. It is noticed that, for numerous reasons, suicide is a social problem and should always be pointed out in public agendas. In view of these findings, the present article aimed to describe deaths by suicide among indigenous adolescents in the State of Mato Grosso do Sul. The methodology used was the narrative review, seeking access to physical and virtual collections of periodicals, as well as physical books and e-books on the subject. It is concluded that the causes of suicide among indigenous adolescents are variable and need the attention of governments. This action can also be carried out through public policies for the prevention and monitoring of this population.

**Keywords:** Suicide. Teens. Indigenous Populations.

Recebido em: 24/02/2022  
Aceito para publicação em: 11/05/2022

## **1 INTRODUÇÃO**

O período da adolescência é o momento em que a pessoa passa por uma mudança de identidade, trata-se de uma transformação; o adolescente necessita de equilíbrio para a construção de novos caminhos e novos hábitos, tendo em vista que nessa fase ocorre a perda das características infantis para assumir as responsabilidades da vida adulta.

Nesse contexto, ser um adolescente indígena é um desafio que consiste em transitar entre a cultura tradicional, entre o mundo da tecnologia e do consumo, que em determinadas situações estão acompanhados da marginalização estabelecida pela sociedade. Considerando que os povos indígenas são caracterizados pela diversidade de costumes, crenças e línguas (SOUZA, et al., 2020).

As constantes situações de tensão social decorrentes de ameaças, inseguranças dentre outros, apresentam consequências que vão desde o uso de drogas, alcoolismo, e ao suicídio que é considerado alto que ao se verem sem nenhuma expectativa optam por tirar suas vidas (OLIVEIRA, 2019).

O suicídio indígena, também está relacionado a fatores sociais e culturais específicos, que mudam radicalmente a epidemiologia e a etiologia do fenômeno, nesse contexto, o suicídio entre as populações indígenas se tornou um problema de saúde pública, tornando-se necessário ampliar estudos sobre esse fenômeno no contexto nacional (SOUZA, et al., 2020).

O suicídio é uma das principais causas de morte em todo o mundo, com aproximadamente um milhão de mortes por ano, o que corresponde a mais da metade de todas as mortes violentas no mundo, sendo a segunda causa de morte na faixa etária de 15 a 29 anos. Segundo dados da secretaria especial de saúde indígena os dados apresentam que a proporção de óbitos por suicídio de indígenas é maior do que quando comparado com suicídio de brancos e negros (BRASIL, 2019a). Assim, é necessárias ações destinadas ao combate do suicídio que

contemplem o cuidado com a família e comunidade, no combate a essa modalidade de violência, reduzir os riscos, e ao mesmo tempo respeitando a cultura,

## **2 SAÚDE DO INDÍGENA**

A Constituição de 1988 pontua que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, p. 1). Nesse contexto, a constituição reconheceu importantes direitos aos povos originários com políticas sociais diferenciadas e adequadas às especificidades culturais (GARNELO, 2012).

O reconhecimento de que o modo de vida indígena tem singularidades que devem ser respeitadas levou à proposta de organização de um sistema de saúde específico para os povos indígenas.

A saúde da população indígena no Brasil atualmente é de responsabilidade da Secretaria Especial de Saúde Indígena, vinculada ao Ministério da Saúde (Secretaria Especial de Saúde Indígena, SESAI/MS). No qual, o “[...] diálogo intercultural na atenção à saúde é o caminho para o fortalecimento, aprimoramento e consolidação do SasiSUS. Estabelecido esse processo, a troca de conhecimentos entre EMSI e indígenas [...] que promove a transformação sem alterar a essência de cada indivíduo (BRASIL, 2019a, p. 17).

As ações de saúde são desenvolvidas por meio do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASI), no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), e são ministradas pelos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (ORELLANA, et al. 2016). No mesmo sentido:

[...] A multiplicidade de entidades governamentais e não governamentais que atuam no subsistema gera uma dinâmica de gestão muito complexa, pois a disparidade de interesses, prioridades e formas de funcionamento dos atores institucionais envolvidos dificulta uma interação harmoniosa entre eles. Esse modelo de gestão está em fase de modificação e deve ser reestruturado após a

implantação da Secretaria Especial de Saúde Indígena, atualmente em curso. O modelo de gestão de um sistema de saúde é um meio para prover atendimento adequado à população. Em saúde pública é praxe que a programação das ações de atendimento seja ordenada segundo um modelo de assistência que oriente seu desenvolvimento no plano local. No caso do subsistema de saúde indígena o modelo de assistência está baseado nos chamados Distritos Sanitários Especiais Indígenas (GARNELO, 2012, p. 26).

Ações preventivas específicas buscam evitar o surgimento de doenças ou agravos específicos, nesse contexto, as ações preventivas devem reduzir os danos à saúde. O suicídio é reconhecidamente um problema de saúde pública, as estratégias visam contribuir para a transformação das condições de vida e fornecer uma estrutura aos problemas de saúde (SOUZA, 2012). Ainda:

[...] Nas aldeias, as lideranças indígenas trabalham, sobretudo, através do exemplo pessoal e da árdua busca de consensos provisórios, capazes de circunscrever conflitos e conduzir as interações cotidianas nas comunidades. Assim, definir explicitamente o que outras pessoas podem ou não fazer e exercer um controle direto sobre seus atos não faz muito sentido no contexto indígena. (SOUZA, 2012, p. 116).

O modelo assistencial do subsistema de saúde indígena, implantado em 1999, para prestar atendimento a toda população em terras indígenas, organizou suas unidades de ação em Distritos Sanitários Especiais Indígenas, uma rede interconectada de serviços de saúde, para oferecer cuidados à saúde, adequados às necessidades sanitárias da maioria da população (GARNELO, 2012). Esses distritos de saúde passaram a ser responsáveis pelos cuidados de saúde dirigidos à educação em saúde, a remoções de emergência e a outros serviços que contribuam para o bem-estar dos grupos étnicos, atendidos no subsistema.

### **3 SUICÍDIO INDÍGENA**

No mundo, o suicídio é a segunda principal causa de morte entre adolescentes (POLLOCK, 2018) indígenas e, por isso, tornou-se uma questão de saúde pública. Os povos indígenas têm diferenças culturais e étnicas (SANTOS, DANIEL, 2012), no idioma, na autonomia política e riqueza relativa; todavia, enfrentam desvantagens quando comparados a outros povos da sociedade (POLLOCK, 2018).

O suicídio entre indígenas no Brasil, segundo Souza e Orellana (2012), é uma questão de saúde pública, mesmo sendo reconhecido o problema em determinados municípios brasileiros, os dados sobre suicídio indígena ainda são precários. Evidências apontam que em outros países as populações "nativas" são vulneráveis a uma série de agravos à saúde, incluindo o suicídio.

No Brasil, os povos indígenas representam parte da população e apresentam aspectos particulares de costumes, crenças e línguas (SOUZA, et al. 2020), isso pode provocar situações de tensão social, tendo em vista o aumento da migração indígena para as cidades brasileiras, passando a absorver mercados regionais e deslocamentos. Devido a conflitos, criou-se uma infraestrutura que fica à disposição dos indígenas, permitindo acesso à saúde e à educação em suas próprias terras indígenas (COIMBRA JR. SANTOS, 2000).

Nesse contexto, a Política Nacional de Atenção à Saúde Indígena (PNASI) garantiu aos indígenas acesso à atenção integral à saúde, de modo que contemplasse a diversidade social, cultural, geográfica, histórica e política (ROCHA; PORTO; PACHECO, 2019).

A população indígena do Brasil, segundo Censo Demográfico em 2010, era estimada em 817 mil pessoas, 0,4% da população total do país, 11,6% de sua população, 94.826 indivíduos tinham entre 10 e 14 anos (SOUZA, 2019, p. 2). No mesmo sentido dados do Ministério da Saúde descreve que os indígenas são os que mais cometem suicídio (15,2 óbitos/100 mil habitantes), quando comparados com

brancos (5,9/100 mil habitantes) e negros (4,7/100 mil habitantes) (BRASIL, 2019b, p. 9).

No Estado de Mato Grosso do Sul vivem os povos: Guarani e Kaiowá, os Terena, os Kinikinao e os Kadiwéu. Segundo Rangel (2019) os indígenas das etnias Guarani e Kaiowá possuem uma população confinada em pequenos territórios de terra, e as consequências desse confinamento são conflitos internos decorrentes de desarmonias familiares, de comportamentos violentos advindos do alto consumo de bebidas alcoólicas, o envolvimento com drogas, estupros, roubos.

Ainda, segundo Rangel (2019) a dificuldade dos adolescentes das etnias Kaiowá, Ndeva, Mbya é que ao se tornarem adultos são forçados a procurar trabalho no corte de cana, alguns falsificam o documento para comprovar que estão em idade de trabalhar, e ao receber pelo trabalho, antes de chegarem em casa, consomem o dinheiro em forma de pinga, como faziam todos os adultos. Nesse sentido, os padrões de sociabilidade das comunidades vão se alterando, e a vida nas aldeias se tornou mais urbanizada, contudo, os adolescentes jovens continuam sem ter uma perspectiva de emprego para todos.

[...] Para as famílias indígenas que vivem nesse contexto não faltam histórias de humilhações e sofrimentos quando precisam acessar os serviços do Estado. Devido aos ciclos de vida e as condições de suas comunidades, a rede de atendimento que frequentam estão muitas vezes relacionados a “falta de” – serviços de assistência social, conselhos tutelares, delegacias de polícia, hospitais etc – ou seja, contextos de negligência ou violência. (FUNAI, 2017, p. 5).

Nesse contexto, o suicídio entre adolescentes indígenas tem se mostrado um problema de saúde desafiador, considerando que os dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade DATAUS de 2015 a 2020, foram 107 óbitos por suicídio entre adolescentes indígenas em Mato Grosso do Sul, tendo em vista que os adolescentes interagem com situações sociais e culturais específicas, o que

provoca uma mudança a etiologia desse fenômeno, e dificulta a justificativa de sua ocorrência por explicações simplistas ou unívocas (BRASIL, 2019b).

Dentre os meios mais utilizados para cometer suicídio entre os indígenas, foi o enforcamento com 81,6% dos óbitos, seguido por autointoxicação 9,2% e disparo de arma de fogo 4,4%, a autointoxicação é o único método em que óbitos de mulheres e homens são semelhantes com 50,7% (BRASIL, 2019b).

[...] os jovens indígenas de hoje convivem sem apoio familiar, com amigos efêmeros, sem saber qual é o seu lugar, vivem o dia a dia sem quase nunca conjugar o verbo no futuro, o máximo é o futuro muito próximo do amanhã. Carregam um trauma humanitário de histórias contadas por seus parentes, histórias de exploração, violências, mortes, perda da dignidade, enfim, a história recente de muitos povos indígenas. Histórias carregadas de traumas, presas a um presente de frustrações e impotência. Nessas circunstâncias, esses jovens são o produto de uma geração que sofre do que se costuma chamar de transtorno de estresse pós-traumático (TEPT). (RANGEL, 2019, p. 31-32).

Nesse contexto, políticas econômicas que infrinjam a autonomia e a cultura dos nativos. Essas circunstâncias podem gerar sentimentos de depressão, isolamento e discriminação, acompanhados de ressentimento e desconfiança social e de serviços de saúde, especialmente se esses serviços não forem entregues de maneiras culturalmente apropriadas (OMS, 2014).

A mortalidade por suicídio entre adolescentes indígenas brasileiros tem algumas especificidades (SOUZA, 2019), em alguns municípios a taxa de suicídio apresenta determinada relevância quando comparada com suicídio de adolescentes não indígenas, e se apresenta como grave problema de saúde pública (BRASIL, 2019a). Nesse aspecto:

[...] Segundo dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2017), a taxa de suicídio aumentou 12% entre 2011 e 2015, chegando a 5,7 óbitos por 100 mil habitantes no Brasil em 2015. Esse valor não representa uma alta mortalidade por suicídios em comparação a outros países, porém existem grupos específicos com taxas de mortalidade

significativas, como é o caso dos indígenas. Os dados mostram que os indígenas são os que mais cometem suicídio (15,2 óbitos/100 mil habitantes), quando comparados aos brancos (5,9/100 mil habitantes) e negros (4,7/100 mil habitantes) (BRASIL, 2019a, p. 1).

A valorização da cultura indígena é uma importante estratégia para reduzir mortes por suicídio. O cuidado culturalmente relevante consiste idealmente em defesa de direitos, extensão, intervenções baseadas na comunidade e na inclusão de psicoterapeutas indígenas.

Segundo a estratégia de prevenção do suicídio as ações devem ser coordenadas para identificar pessoas em risco e qualificar cuidados a família e grupos que sofreram consequências pela perda de familiares que cometeram suicídio, estabelecendo as seguintes linhas de cuidados nos casos de ocorrência: (I) a equipe deve comunicar a DIASI sobre a ocorrência do suicídio e iniciar o processo de notificação do óbito conforme o fluxo indicado no Manual de investigação/notificação de tentativas e óbitos por suicídio em povos indígenas, (II) ter cautela na abordagem de famílias e/ou comunidades enlutadas, e ao mesmo tempo considerar e conhecer os rituais funerários da etnia e saber o melhor período para aquela etnia para a equipe realizar a investigação de óbito; (III) a investigação do óbito conforme o fluxo estipulado pelo Grupo Técnico Distrital de Investigação de Óbito Indígena, deve completar o preenchimento das informações solicitadas na Ficha Complementar de Investigação/ Notificação de Tentativas e Óbitos por Suicídio em Povos Indígenas. Essas informações devem ser solicitadas à família da vítima de maneira humanizada e cuidadosa, respeitando-se a família caso não queiram falar sobre o assunto; (IV) como o início da investigação do óbito, a EMSI e os profissionais de saúde mental devem oferecer escuta qualificada para acolher o sofrimento da família; (V) identificar familiares em risco de novas tentativas de suicídio, uma vez que, a ocorrência de um óbito por essa causa desperta ideia suicida em familiares próximos e amigos; (VII) trata-se da construção das ações de cuidado a serem ofertadas às pessoas que foram identificadas como em risco de



suicídio; (VIII) ativação dos pontos de suporte identificados na rede de cuidado desenhada junto à pessoa e/ou família, sendo que é tarefa da equipe e do profissional de saúde mental solicitarem colaboração dessas pessoas identificadas (BRASIL, 2019b).

No estudo de Pollock et al. (2018), verifica-se que as taxas de suicídio são elevadas em populações indígenas de várias partes do mundo, com paridade entre a taxa de suicídio de populações indígenas e não indígenas, em determinados contextos. Entretanto, essas taxas de suicídio entre indígenas, segundo o autor, podem ser até 20 vezes maiores do que são divulgadas.

[...] na população geral mais de 90% dos casos de suicídio avaliados tinham a presença de sintomas que preencheriam critérios para o diagnóstico de transtorno mental. A ausência do mapeamento de possíveis transtornos mentais associados aos comportamentos suicidas nos estudos com indígenas pode ser uma lacuna na compreensão e prevenção desse fenômeno. Ao mesmo tempo, deve-se considerar a complexidade da transposição de conceitos do universo ocidental para o indígena (SOUZA, et al. 2020, p. 5).

Nesse contexto, é necessário conhecer a cultura dos nativos para melhor delinear as ações de promoção à saúde (SOUZA, 2012). Braga et al. (2020) descrevem que o suicídio é mais expressivo em comunidades indígenas com baixa escolaridade, e a alta taxa de suicídio pode ser atribuída a essa falha na educação, por isso, deve se levar em consideração os principais fatores de risco para que não ocorra novas tentativas, e os sujeitos com ideação suicida sejam identificados.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O suicídio entre indígenas, ao ser tratado, deve ter atenção voltada para possíveis violações de vários direitos e de situações que envolvem risco de morte e insegurança quanto à moradia, à discriminação e ao preconceito étnico-racial. O suicídio não é apenas uma questão de saúde pública, mas tem, dentre seus fatores,

essa constante incidência de situações que retroalimentam e fortalecem as vulnerabilidades (SILVA; PALHA JUNIOR; FEITOSA, 2019).

Os indivíduos que cometem suicídio estão rodeados de fatores que levam a esse desfecho, e devem ser levados em consideração, especialmente quando se trata de grupos vulneráveis. O enfrentamento desse problema que acomete os indivíduos independentemente de classe social ou raça se torna uma realidade a ser enfrentada. Daí a necessidade de políticas voltadas para a redução do número de óbitos, tendo em vista que a saúde indígena requer a compreensão do processo saúde-doença, além de conhecimento e habilidades baseadas na interculturalidade (BRAGA, et al, 2020).

O suicídio entre os povos indígenas não é um problema universal ou intratável. Neste estudo, mostrou-se a variação substancial das taxas globais, com disparidades marcantes em alguns países. Os esforços para compreender essas diferenças e continuar a construir a base de conhecimento para intervenções eficazes exigem investimentos políticos e financeiros sustentados nas comunidades indígenas, sistemas de saúde e governos.

Em todos os setores e países, os povos indígenas carecem de estratégias de prevenção do suicídio que sejam lideradas pela comunidade, baseadas em forças e informadas sobre traumas, e corrijam as formas cruzadas de discriminação estrutural, desigualdade social e suas consequências posteriores.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Cláudia Maria Rosa et al. Suicídio na população indígena e não indígena: uma contribuição para a gestão em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde indígena**: análise da situação de saúde no SasiSUS. Ministério da Saúde, – Brasília: Ministério da Saúde, 2019a. 83 p. : il.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. Departamento de Atenção à Saúde Indígena. **Estratégias de Prevenção do Suicídio em Povos Indígenas**. Brasília – DF. 2019b, 38p. Disponível em: <[estratégias de prevenção do suicídio em povos indígenas](#)>. Acesso em: 05 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso : 05 maio 2022.

COIMBRA JR, Carlos Everaldo Alvares; SANTOS, Ricardo Ventura. Saúde, minorias e desigualdade: algumas teias de inter-relações, com ênfase nos povos indígenas no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, p. 125-132, 2000.

FUNAI. Ministério da Justiça. **Relatório mapeamento qualificado de todos os casos de crianças e jovens indígenas em situação de acolhimento institucional e familiar da região de dourados/MS**. 2017. Disponível em: <http://www.suas.sedhast.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/3.2-relat%c3%93rio-mapeamento-qualitativo-dos-casos-de-acolhimento-institucional-de-crian%c3%a7as-e-jovens-ind%c3%adgenas-cr-dourados-1.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.

GARNELO, Luiza. Política de Saúde Indígena no Brasil: notas sobre as tendências atuais do processo de implantação do subsistema de atenção à saúde. Garnelo L., Pontes A. L., org. **Saúde indígena: uma introdução ao tema**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério da Educação, p. 18-59, 2012.

POLLOCK, Nathaniel J. et al. Global incidence of suicide among Indigenous peoples: a systematic review. **BMC medicine**, v. 16, n. 1, p. 1-17, 2018.

RANGEL, L. H. Violência autoinfligida: jovens indígenas e os enigmas do suicídio. **Desidades**, n. 25, ano 7, p. 27-38, out. / dez. 2019.

ROCHA, Diogo Ferreira da; PORTO, Marcelo Firpo de Souza; PACHECO, Tania. A luta dos povos indígenas por saúde em contextos de conflitos ambientais no Brasil (1999-2014). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 383-392, 2019.

SANTOS, Elciclei Faria dos; DANIEL, Laura. Educação escolar indígena e suas interfaces com o campo da saúde. (Org) GARNELO, L. *In: Saúde Indígena: uma introdução ao tema*. Brasília: MEC-SECADI, 2012.

SILVA, Debora Linhares da; PALHA JÚNIOR, Álvaro Pinto; FEITOSA, Maria Zelfa Souza. Juventude indígena e suicídio: diálogos transdisciplinares, campos de possibilidades e superação de vulnerabilidades. *Revista Psicologia Política*, v. 19, n. 46, p. 556-569, 2019.

SOUZA, Maximiliano Loiola Ponte de. Da prevenção de doenças à promoção da saúde: reflexões a partir da questão do uso de bebidas alcoólicas por indígenas. *In: Garnelo, Luiza (Org.). Saúde Indígena: uma introdução ao tema*. Brasília: MEC-SECADI, 2012.

SOUZA, Maximiliano Loiola Ponte de; ORELLANA, Jesem Douglas Yamall. Desigualdades na mortalidade por suicídio entre indígenas e não indígenas no estado do Amazonas, Brasil. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 62, n. 4, p. 245-252, 2013.

SOUZA, Maximiliano Loiola Ponte de. Mortalidade por suicídio entre crianças indígenas no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública* [online]. v. 35, n. Suppl 3 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00019219>>. Acesso em: 5 maio 2022.

SOUZA, Ronaldo Santhiago Bonfim de, et al. Suicídio e povos indígenas brasileiros: revisão sistemática. *Revista Panamericana de Salud Pública*, v. 44, p. 58, 2020.

**O ESPAÇO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL:  
RUPTURAS E CONTINUIDADES****THE SPACE OF PLAY IN KINDERGARTEN TO ELEMENTARY SCHOOL:  
RUPTURES AND CONTINUITIES**

**Elaine Fabre Xavier<sup>1</sup>**  
**Paloma Rezende de Oliveira<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este artigo objetiva observar qual tem sido o espaço do brincar no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A perspectiva teórico-metodológica que norteia esta pesquisa é bibliográfica de cunho qualitativo, a qual considera a criança como um ser histórico, social, cultural e de direitos. Esta perspectiva está orientada por autores da história e sociologia da infância: Kuhlmann Jr. (2015), Barbosa e Tomás (2016), Sarmiento (2013) e Kramer, Nunes e Corsino (2011). Orientaram os procedimentos metodológicos: Lüdke e André (2018) e Oliveira (2008) e outros. Apesar da legislação afirmar a continuidade do processo educacional, na análise das teses e dissertações pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) constatou-se que as crianças quando passam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não têm ou têm acesso restrito ao brincar nas escolas, evidenciando a função prescritiva dos documentos. As pesquisas indicaram ainda práticas pedagógicas nas quais o brincar se dá de forma didatizada e as crianças têm um papel secundário nesse processo. Também apontam aspectos que contribuem para se pensar possibilidades e alternativas para se garantir o direito ao brincar, no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Brincar. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

**Abstract:** This article aims to observe what has been the space of play in the transition process from Early Childhood Education to Elementary School. The

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Uemg - Unidade Carangola. Especialista em Educação Especial.

<sup>2</sup> Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Carangola, Lídero o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Profissão e Formação docente - GEPROF, área: Formação de professores e práticas educativas, ao qual vincula-se o Projeto de pesquisa: "As mulheres no espaço público: protagonismo trajetórias e resistências", com bolsa de produtividade Pq/Uemg. Participo também dos grupos de pesquisa NEPHEB/HISTEDBR Unirio, no Projeto: Associativismo de mulheres e educação: a União Universitária Feminina, e do grupo Inclusão, diversidade, educação e acessibilidade IDEA/Uemg-Unidade Barbacena. Realizei estágio pós-doutoral em educação no PPGE-Unirio; doutorado em Ciências Humanas e Educação na PUC-Rio; mestrado em Educação pela UFJF; e graduação em Pedagogia pela mesma instituição. Coordenadora pedagógica na rede municipal de educação de Juiz de Fora.

theoretical-methodological perspective that guides this research is a qualitative bibliography, which considers the child as a historical, social, cultural and rights being. This perspective is guided by authors of the history and sociology of childhood: Kuhlmann Jr. (2015), Barbosa and Tomás (2016), Sarmiento (2013) and Kramer, Nunes and Corsino (2011). The methodological procedures were guided by: Lüdke and André (2018) and Oliveira (2008) and others. Despite the legislation affirming the continuity of the educational process, in the analysis of theses and dissertations researched in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) it was found that children when they move from Kindergarten to Elementary School do not have or have restricted access to the play in schools, evidencing the prescriptive function of documents. Research has also indicated pedagogical practices in which playing takes place in a didactic way and children have a secondary role in this process. They also point out aspects that contribute to thinking about possibilities and alternatives to guarantee the right to play in the school context.

**Keywords:** Playfulness. Kindergarten. Elementary school.

Recebido em: 11/03/2022

Aceito para publicação em: 11/05/2022

## 1 O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR

A fim de analisar o espaço que o brincar ocupa no contexto escolar, inicialmente é preciso pensar que a criança é um sujeito histórico, fruto de uma construção social. Este olhar sobre a criança ajuda a romper a postura adultocêntrica com a qual nos deparamos muitas vezes nos processos de pesquisa e que nos impede de perceber a criança como ser que é, e não como ser em trânsito para o vir a ser.

Nesse sentido, autores como Sarmiento (2013) e Kuhlman Jr (2015) apontam a necessidade de se considerar a relação entre a criança e o adulto como de alteridade e não de incompletude, pois a criança é um ser social e produtor de cultura. Sob este olhar, despontaram diversas medidas que foram tomadas no âmbito das políticas públicas, as quais concebem a criança como sujeito de direitos.

No que se referem os instrumentos legais nacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, sob a Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990) evidenciou os direitos das crianças nos seus variados aspectos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/96, garantiu, por sua vez, o direito à Educação infantil. Mais recentemente, a Emenda Constitucional 59/2009 tratou da obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, inclusive para a Educação Infantil, seguida da Lei 12.796/2013 que regulamentou a educação para as crianças de zero até cinco (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

Do ponto de vista internacional, desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, o brincar aparece como um dos direitos da criança (BARBOSA; DELGADO; TOMAS, 2016, p. 105). Na análise de Nunes e Filho (2013, p. 77), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o brincar é marcado pela liberdade, através da ludicidade no processo de aprendizagem: “o processo de construção de sentido para o mundo físico e social ocorre por meio de diversos comportamentos, destacando-se: brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender,

experimentar, narrar, questionar”. Por meio do brincar, a criança expressa com liberdade seu imaginário, interage socialmente gerando cultura e produzindo assim sua própria identidade.

Considerando-se que a infância não se restringe a uma categoria geracional, é necessário problematizar a mudança trazida pela Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos, incluindo a criança de seis anos nessa etapa de educação (BRASIL, 2006). Segundo Didonet (apud KRAMER, NUNES E CORSINO, 2011, p. 71), a intenção de não delimitar a infância segundo uma faixa etária seria “evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento e avaliação”. Para tanto, seria necessário repensar e rever as práticas ajustando políticas públicas, conteúdo, a formação continuada do professor para uma preparação adequada a esse fato, que possibilite impacto através de práticas inovadoras e inclusivas, a fim de fomentar a interação, curiosidade e interesse dos alunos.

Durante as observações realizadas no Estágio supervisionado e nas disciplinas de Prática de Formação Docente de um curso de Licenciatura em Pedagogia, foi possível perceber que ao ingressar no Ensino Fundamental a criança se depara com uma realidade distinta da Educação infantil, na qual ela fica presa às cadeiras enfileiradas, o ensino é dividido por disciplinas com avaliações bimestrais, o tempo de socialização com os amigos é reduzido. Além disso, os professores têm uma linguagem mais formal e há uma exigência maior por parte deles e dos demais profissionais da escola de que a criança tenha uma conduta mais contida. Isso converge com a afirmação de Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 71), segundo as quais, as práticas observadas no Ensino Fundamental “tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir)”. Com base nessa afirmação, seria possível pensar que se trata então de um ensino pautado na disciplina, repetição e memorização e não



em um aprendizado que preza pela autonomia.

Outro aspecto que vem reforçar a descontinuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se faz presente na atual proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que se percebe uma descontinuidade em relação ao direito de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e os campos de experiência (sobre o eu, o corpo, a oralidade e escrita e noções de espaço e tempo) enfatizados na Educação Infantil, que dão lugar às áreas de conhecimento no Ensino Fundamental (Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas)<sup>3</sup>.

Diante dessa constatação tanto de mudanças metodológicas quanto curriculares em relação às etapas da Educação infantil e Ensino fundamental, buscou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica perceber se a criança tem sido respeitada em suas especificidades, se tem voz ativa e é participante e protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, analisaremos como o brincar tem sido abordado nos diferentes contextos escolares, indicando continuidades ou mudanças na rotina da criança, bem como observar as práticas pedagógicas que vêm sendo adotadas pelos/as professores/as.

A ruptura entre as etapas de ensino nos leva a pensar sobre a necessidade de novos olhares em relação aos sentimentos da criança e o impacto que esta mudança acarreta em sua rotina.

Optou-se por percorrer o caminho teórico-metodológico usando a pesquisa qualitativa de caráter exploratório e bibliográfico que busca investigar informações do objeto de pesquisa através de livros, artigos, teses e dissertações. Estas últimas foram levantadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo utilizados métodos e técnicas da pesquisa qualitativa que segundo Oliveira (2008) auxiliam a compreender de forma mais detalhada a realidade do objeto de pesquisa, dando maior precisão aos dados coletados.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://comunicacao.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=12726>>. Acesso em 06 out. 2020.

## 2 ABORDAGENS SOBRE A CRIANÇA

A abordagem adotada nesta pesquisa é de que a criança é um ser em sua completude, que socializa, tem cultura, possui sua história. Há décadas ela vem sendo estudada para que se encontre um caminho que se aproxime de enxergá-la como ser que é para compreendê-la.

Atualmente, a criança tem recebido diferentes olhares pelos pesquisadores, que não mais se atém a um ser incompleto, delimitado como antes, pois se entende que possui suas especificidades, interage, é capaz de opinar, ser atuante, criar regras e precisa ser respeitada em seus direitos, ser ouvida e entendida.

No entanto, nem sempre foi assim. Os estudos de Ariès, nos séculos XIV, XV e XVI, apontaram que a criança era considerada um adulto em miniatura, com traços característicos e tratamento sem diferenciação, Ariès (1981, apud Teixeira e Volpini, 2014). Desde o século XVIII, segundo estes mesmos autores, “a criança foi vista como alguém que precisava ser cuidada, escolarizada. Época em que se isolaram as crianças dos adultos e os ricos dos pobres” (2014, p. 78). Essa mudança conduziu as crianças a serem envolvidas em práticas sociais e instituições especializadas, desvinculando-as do mundo adulto. Com o processo de industrialização houve ainda uma preocupação com a classificação por idade das pessoas (KUHLMANN JR., 2015).

No início do século XX, surgiu outra perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, como a do antropólogo Mauss, que segundo Barbosa et al. (2016) foi um dos primeiros a perceber a socialização horizontal entre as crianças e se preocupar em como elas organizavam e criavam seus próprios contratos morais.

Nas décadas de 1970 e 1980, começou-se a ver a singularidade do que é a criança, a pensá-la como sujeito sob um aspecto mais político, e como produtora de cultura. A partir de negociações e com base em medidas legais, seus direitos foram determinados, pois eram e ainda são vítimas de vários abusos. Com a Declaração dos Direitos da Infância (1959), inicia-se o processo de constituição da criança

concebida como sujeito de direitos, o que foi aprofundado na Convenção dos Direitos da Criança (CDC), de 1989.

A partir desse momento, em âmbito nacional, algumas Leis foram concebidas, entre elas, a Constituição Federal de 1988 que, no artigo 227, colocou a criança como prioridade. Segundo Nunes e Filho (2013, p. 71), esta Lei “é resultado de mobilização, luta e políticas em defesa da infância brasileira. A criança até então compreendida como objeto de tutela passa a sujeito de direitos”. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, em seu art. 4º, define que a criança tem direito: “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, “cabendo à família, comunidade, sociedade em geral e poder público o dever de assegurá-los”. Essas leis serviram como amparo para que a criança passasse a ser vista sob um novo olhar, voltado para ela, considerando-a cidadã.

Também o brincar desponta nos documentos oficiais como um direito: a Declaração dos Direitos da Infância, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção dos Direitos da Criança, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Neste último, o brincar é considerado como “(...) uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia” (BRASIL, 1998, p. 22) <sup>4</sup>.

Apesar dos avanços e dos direitos alcançados, percebe-se que a escola ainda é marcada por um olhar adultocêntrico, que não considera a criança como um ser social, limitando-a a uma etapa geracional dentro da instituição escolar, delineando a vida da criança a estudos pré-estabelecidos e fragmentados por faixa etária, não respeitando o tempo de aprendizado. Até momentos de lazer, como esporte, entre outros, constituem uma rotina de regras, o que priva a criança de sua autonomia e

---

<sup>4</sup> A educação foi estabelecida como direito da criança aparecendo pela primeira vez na Constituição Federal de 1988 como um direito social. No ECA, e no artigo 205 da CF, a educação também é vista como dever da família e à sociedade cabe promover, incentivar e colaborar para a realização desse direito e na LDB nº 9.394/96, a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

criatividade, pois sempre é direcionada pelo que o adulto deseja e constrói para ela, sem levar em conta a expressão de sua singularidade e até mesmo a liberdade de criar seus espaços, podendo assim, ressignificá-los (BARBOSA, DELGADO, TOMÁS, 2016, p. 117).

No campo da Filosofia da Infância, afirma-se que a infância é uma condição dos sujeitos e, portanto, é vista mais como uma “dimensão” do que como uma “etapa da vida”, ou seja, a infância não pode ser definida por etapas cronológicas, não faz parte de uma faixa etária específica. Qualquer pessoa em qualquer idade pode ser incluída, pois, a infância é natural do ser humano. Segundo Barbosa et al (2016, p.113), esta abordagem “está atenta aos sujeitos como seres que vivem uma etapa de sua vida e provoca a indagação por uma educação definida para aqueles que atualmente habitam a infância, para fazê-los partícipes de um mundo comum”. O que rompe com a ação educacional tradicional rígida, construída de forma hierárquica, que provoca na criança uma inibição e a atem a etapas biológicas, faixas etárias e conteúdos pré-estabelecidos, que fragmentam seu processo de ser em seu tempo e espaço.

O campo da Sociologia da Infância surge, por sua vez, objetivando “conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (SARMENTO, 2013, p. 20). Nas relações com os pares e entre adultos e crianças é fundamental a criação de vínculo social e respeito à cultura que cada uma possui, para que a construção do saber flua.

Autores como Barbosa et al (2016) pontuam que as tentativas de definição de criança e infância são questionadas por diversas áreas do conhecimento, uma vez que, o significado destes termos é polissêmico, sendo dois valores que caminham juntos e que são de difícil compreensão. Também Sarmiento (2013) afirma que a Sociologia da Infância compreende que sozinha não é capaz de definir criança e infância, por isso, se abre para diferentes abordagens e teorias e, desta forma, impede uma visão fragmentada. Cada ciência, em seu campo, traz contribuições

significativas. É pertinente salientar, que a interdisciplinaridade soma valores para vislumbrar o entendimento de uma visão mais integral da criança como ser que é.

Nessa perspectiva, o lúdico não se detém a uma abordagem pedagógica conteudista, que limita o conhecimento à racionalidade. Como alerta Wajskop (1995, p. 65) é necessário estar atento para que o lúdico não caia em dois extremos, um no seu uso em práticas baseadas na recreação e no espontaneísmo ou no seu inverso, o conteudismo.

É relevante ressaltar que o lúdico não tem o papel de servir como ocupação do tempo em sala de aula através de práticas brincantes em uma dinâmica descontextualizada. O professor que trabalha tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental necessita sequenciar sua edificação do saber, especializando-se em sua formação, buscando aprofundamento em cursos e pesquisas, para que não atue de forma consciente, como indicado por Kramer, Nuvés e Corsino (2011).

A brincadeira, muitas vezes, é usada como estratégia para chamar a atenção da criança de forma controlada pelo professor, aparecendo apenas como “um elemento de sedução oferecido à criança, que não pode ter iniciativa de escolher o tema, nem os papéis, nem os objetos e nem mesmo o conteúdo da brincadeira” (WAJSKOP, 1995. p. 65). Ao brincar sem a permissão dos professores ou no intervalo das atividades realizadas em sala de aula, tomando para si, o controle da situação, mesmo que momentânea, a criança rompe com a didatização. Nesse sentido, o professor que faz a mediação com as crianças precisa não só gostar de brincar, como entender o lúdico como ferramenta que facilita o processo de desconstrução, construção, reconstrução do conhecimento, e aplicá-lo de forma a respeitar os limites e a cultura de cada ser, utilizando esse recurso com habilidade, sem massificar.

O brincar idealizado como um direito leva-nos a pensar sobre a forma como o brincar se ajusta na etapa da Educação Infantil e se a continuidade se dá no Ensino Fundamental. Outro desafio é perceber se o brincar está presente nas duas etapas

de ensino, especialmente na fase de transição, pois, segundo Kramer (2006, p. 810) “embora a Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação”.

Do ponto de vista desta autora, o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam nas duas etapas de ensino deveriam considerar a singularidade, o direito à brincadeira e a produção cultural, sendo a criança atendida em suas necessidades, atuando com liberdade na construção do conhecimento. E diante do alto índice de reprovação no 1º ano do Ensino Fundamental, constatada em 2010 por Kramer et al. (2011), questiona-se se houve estratégias de transição, indicando que: “(...) É prioridade que instituições de Educação infantil e Ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas (...) Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e *imaginação* de crianças e adultos (KRAMER ET AL, 2011, p. 80).

Na medida em que a ludicidade e o brincar não se finalizam magicamente com o concluir de um ciclo de ensino, as teorias dentro das discussões de infância e criança conduziram a um olhar mais sensível de ver e ouvir o que o outro tem a expressar, o que trouxe outras possibilidades para se pensar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o espaço que o brincar assume no contexto escolar. De acordo com o art 29 da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, “ a necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação” e reconhecer “o que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirá para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização” (BRASIL, 2013, p.136).

Assim, tanto os métodos quanto o currículo dessas etapas, precisam ter em consonância que se deve ter o brincar “(...) como um modo de ser e estar no mundo; como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos

programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; como uma expressão legítima e única da infância”; o lúdico “como um dos princípios para a prática pedagógica”; e a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula “como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos” (BRASIL, 2006, p. 9).

Nesse sentido, Kramer (2006) indica que é preciso levar em conta as singularidades das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural nas duas etapas, pois as crianças precisam ser atendidas em suas necessidades de aprender e brincar. Portanto, olhar e ouvir como de fato as instituições educacionais e professores em suas ações, mediante os aspectos a que estamos observando, é importante para entender o lugar da infância e da criança, que se encontra nos espaços escolares.

### **3 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

A revisão sistemática de literatura, com base na abordagem qualitativa, deu suporte para encontrar dados levantados de outras pesquisas extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo a preocupação verificar como determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas manifestações cotidianas. Portanto, a busca pelo que vai se revelar com base bibliográfica é que dará entendimento do objeto: “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LÜDKE E ANDRÉ, 2018, p.14). Quando se faz análise de textos, se encontra a perspectiva dos participantes e, ainda, “leva o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratam do tema em estudo” (OLIVEIRA, 2008 p. 175),

A fim de percorrer o caminho de revisão, buscamos localizar trabalhos acadêmicos que se vinculassem à temática deste estudo, por meio da base de

dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras-chave: Ludicidade, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Processo de Transição Educacional. Foram encontradas cento e uma teses e dissertações, sendo que destas, três tiveram seus títulos repetidos na plataforma. Devido à grande quantidade de trabalhos encontrados, ficaria inviável analisá-los em um artigo. Para se chegar a um número possível, foi essencial focalizar naqueles que abordavam o lúdico e seu uso no contexto escolar, especificamente entre as etapas da Educação infantil e Ensino fundamental, sendo excluídos os trabalhos que abordavam a utilização do lúdico no ensino de disciplinas ou em contextos não escolares, ou ainda, que abrangia o lúdico em seu aspecto mais generalizante.

A partir deste refinamento/afunilamento, do universo de noventa e oito teses e dissertações, obtidas na busca, somente dez trouxeram em seus resumos a discussão acerca do lúdico no referido período de transição, passando então a servir como objeto de análise. Uma delas, porém, não estava acessível na plataforma, sendo possível analisar nove trabalhos. As pesquisas compreendiam o recorte temporal corresponde aos anos de 2009 a 2020, sendo uma tese e oito dissertações. Ressalta-se que este período é posterior ao da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, sendo demarcado pelo ano de instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pelo ano de realização desta pesquisa. Sobre a origem institucional da amostra de pesquisas analisadas, foi possível constatar que prevalecem os estudos sobre o tema na região Sudeste como apresentado na tabela 1.

**Tabela 1** - Levantamento de dissertações e teses no site da BDTD

AUTOR	ANO	TÍTULO	Instituição	TIPO
1-PATINO, Joana Fontes	2009	Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar	UFRN	Dissertação



AUTOR	ANO	TÍTULO	Instituição	TIPO
2-COSTA, Sônia Santana da	2009	Ensino fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação.	UFG	Tese
3-RONSONI, Marcelo Luis	2011	O Ensino Fundamental no limiar de 2010: repercussões da Lei n. 11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS	UFSM	Dissertação
4-ZAMBELLI, Orlando Cesar	2014	O Lúdico Na Educação: A Ruptura da Ludicidade nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental	Universidade Metodista de São Paulo	Dissertação
5-DRUMMOND, Rossalva de Cássia Rita	2014	Educação Infantil – Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar	UERJ	Dissertação
6-MONTEIRO, Iêda Licurgo Gurgel Fernandes	2015	Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola	UFRN	Dissertação
7-SANTOS, Michele Caroline Ferreira dos	2016	Ludicidade: metodologias e materiais para professores do 1º ano do Ensino Fundamental	Universidade Estadual Paulista	Dissertação
8-CORRÊA, Lílian Rodrigues	2016	Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição	Universidade Federal do Pampa	Dissertação
9-TATTARO, Ana Carolina	2019	Quando e onde se brinca no primeiro ano?: Um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral	Universidade Estadual Paulista	Dissertação

Fonte: quadro desenvolvido pelas autoras (2020).

A partir desta tabela foi efetuada uma análise mais aprofundada a fim de verificar qual tem sido o espaço do lúdico na mediação entre as etapas da Educação infantil e Ensino fundamental, se há continuidade ou mudanças na rotina da criança

nesta etapa de transição e se o professor usa o interesse da criança e o brincar lúdico para programar práticas pedagógicas na aprendizagem, questões que serão discutidas no próximo tópico.

#### **4 O ESPAÇO DO BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR**

No recorte das pesquisas, o espaço do brincar livre no contexto escolar é identificado por Patino (2009) como limitado à intervenção do adulto e das crianças maiores. Por meio de entrevista às crianças de 6 anos de uma Escola de Ensino Fundamental Pública Estadual, a autora identificou que esse espaço fica restrito ao tempo do recreio, que é escasso, pois são apenas vinte minutos. Porém, elas ressignificam seus afazeres para usufruir desse tempo brincando. Não se percebe por parte da criança uma separação entre o tempo de brincar e o tempo de estudar, contudo, dentro de sala, uma das crianças relata: “o primeiro ano só estuda, lê e escreve” (PATINO, 2009, p.191).

Essa limitação também aparece na investigação de Monteiro (2015, p. 87), onde as crianças relatam que quando a professora as leva na hora do recreio e da educação física para o parquinho, tatame, quadra, o tempo é restrito a trinta minutos.

Também nos estudos de Costa (2009), o espaço do brincar no contexto escolar fica delimitado à educação física e ao recreio por meio de jogos com regras, havendo o dia da brincadeira livre. Segundo a autora, a compreensão que ainda se tem, a partir de alguns depoimentos de professores e pais, é que a “escola é coisa séria, que a criança está ali para aprender, como se nesse ato o colorido da vida devesse ficar de fora” (COSTA, 2009, p.176). As atividades lúdicas são oferecidas para que as crianças retornem do recreio mais calmas para a sala de aula e o professor não perca tempo.

Já Ronsoni (2001) quando compara os documentos oficiais com a prática dos profissionais da escola, conclui que a brincadeira e o lúdico prescrito nos

documentos oficiais, na prática pouco têm efeito, evidenciando-se uma visão acrítica dos profissionais da escola, em relação ao lúdico, sendo a brincadeira utilizada para se conseguir algo, atingir um objetivo, esquecendo-se da dimensão cultural da mesma.

Por sua vez, a apreciação de Zambelli (2014) traz ainda considerações que vão além da prática pedagógica, demonstrando que a organização do espaço escolar esbarra na política de gestão, impedindo seu uso de forma efetiva. Sobre esta questão, também Drummond (2014, p.107), ao analisar a brincadeira e a necessidade do lúdico, sinaliza que estes parecem não serem bem-vindos no processo de construção do conhecimento no Ensino Fundamental. A dicotomia lúdico-conhecimento marca o discurso dos professores desta etapa de ensino, em que “a brincadeira é aceita, desde que usada no âmbito da didática da escolarização”. O uso didático das brincadeiras também está presente na pesquisa de Santos (2016), que por sua vez defende que as atividades lúdicas têm na parceria com o adulto e/ou outras crianças um aspecto positivo e importante. Nesse sentido, também a pesquisa de Correa (2016, p.43) constatou nas falas dos professores que “o lúdico envolve a brincadeira, os jogos educativos e que o uso desses recursos na prática educativa tende a desencadear a aprendizagem de forma significativa” entre as etapas.

No entanto, a pesquisa de Tattaro (2019, p. 112) aponta a limitação que o lúdico sofre no espaço escolar, quando constata que “cinco minutos não são exatamente destinados ao brincar, mas é o tempo que sobra para se brincar” no espaço escolar observado. Nesse tempo, prevalece ainda a busca por disciplina, organização e silêncio.

Considerando os levantamentos, percebe-se na maior parte das pesquisas, que o brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não têm ou têm acesso restrito no espaço escolar. Há uma sinalização de oportunização do espaço do lúdico, no recreio, na educação física ou em tempos limitados, o que corrobora a fala de Wajskop (1995) e Kramer (2006), no sentido de que não deve

haver uma separação entre o brincar e a aprendizagem. Sobre este aspecto, Costa (2009, p.192) afirma que tais práticas escolares implicam na:

(...) negação à infância do tempo de brincar e se divertir, retirando-lhe de um espaço que historicamente tem como objetivo propiciar vivências às crianças, atividades apropriadas às suas necessidades, (...) para lhe colocar no Ensino Fundamental, com o intuito de acelerar o tempo para que a criança aprenda com mais rapidez o domínio da leitura e da escrita.

Em suas investigações Ronsoni (2011), também percebe uma articulação incipiente entre as etapas da Educação infantil e Ensino fundamental, mesmo que os documentos oficiais defendam esta articulação. Aponta ainda, a centralidade na leitura e alfabetização, reforçadas pelo programa de ensino. Por meio dos depoimentos das coordenadoras de ensino, constatou-se a necessidade de adaptações e adequações do material e do espaço físico, que foram feitos de modo parcial. A pesquisa apontou ainda a necessidade de revisão do currículo, das práticas e de aspectos administrativos.

Também a pesquisa de Zambelli (2014), denuncia a não adequação de espaços para as crianças de 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental e demonstra ainda que o que houve foi uma simples transposição dos conteúdos tradicionais do primeiro ano para estas crianças. Tal fato corrobora a afirmação de Drummond (2014), de que existe uma preocupação por parte dos professores em cumprir a proposta curricular, a qual aponta ruptura entre as duas etapas, tal como já apontado anteriormente. O estudo de Monteiro (2015, p. 94) indica que nas falas das crianças de 6 anos o primeiro desafio enfrentado por elas na escola é “ter que estudar muito”, “aprender a ler e escrever” e “ficar inteligente”. Ainda segundo os relatos, no “prézinho”, as crianças “brincavam e não faziam provas e nem letras que pintavam e desenhavam”, agora só fazem tarefas. Quem determinou que eles tivessem que ir para o primeiro ano foram seus pais, por isso, ao concluir seis anos, foram para o “colégio grande”, com exigências desconhecidas. Estas falas demonstram as angústias e ansiedades vividas pelas crianças, que relataram

também que as futuras provas eram para “aprender a escrever sabiamente” (MONTEIRO, 2015, p. 102).

A autora conclui com base nestas falas, que a cultura escolar se sobrepõe à cultura infantil no Ensino Fundamental da mesma forma que o aluno à criança. Ainda sobre a questão Corrêa (2016, p.44) também aponta o período de transição como “um momento contraditório, visto que a brincadeira e a aprendizagem seriam compreendidas como processos intercalados, ou somente brinca-se ou apenas aprende-se, não havendo uma interseção dessas práticas no processo educativo”. Enquanto na Educação Infantil, as atividades envolvem “o desenho e a brincadeira”, no 1.º ano do Ensino Fundamental, o uso de expressões como: “estudos”, “regras”, “ficarem sentados”, dão a entender que a brincadeira perde espaço nesta etapa.

Nessa mesma direção Santos (2016), ao constatar tal realidade, ressalta a necessidade da formação continuada para melhor assimilação do que evidencia a Lei de Ensino Fundamental de nove anos, para se poder criar estratégias e habilidades lúdicas, além de investimento em materiais para esse fim. Tattaro concorda com a necessidade de um espaço físico mais adequado e sobre a “falta de conhecimento docente a respeito do brincar” (TATTARO, 2019, p.111). E, apesar de defender a necessidade de “metas para as crianças avançarem de um nível a outro”, afirma que “primeiramente é preciso avançar em humanidade” (TATTARO, 2019, p.113).

De acordo com as pesquisas, pode-se perceber que apesar da Lei nº 12.796 afirmar uma continuidade no processo educacional, o que de fato ocorre é uma ruptura, evidenciando uma diferença entre os programas de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental, negligenciando o que evidencia a lei, mantendo-a apenas como uma prescrição em um documento.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na análise, à luz de referências da sociologia e da história da infância que discutem o papel central da criança e seu direito ao brincar, foi possível constatar que o brincar no contexto escolar possui um espaço limitado ao recreio, e, por vezes, à Educação Física. Outra questão identificada na pesquisa foi o impedimento do uso do lúdico pela gestão e ainda, a apropriação do lúdico em sala de aula para fins de aprendizado, por meio de um ensino que usa o brincar de forma didática. Conclui-se então com base nos escritos dos autores, que o brincar não é utilizado de forma livre. O recreio é o espaço que as crianças possuem para se expressar de forma mais livre e espontânea, porém, com tempo limitado pelo adulto. A ludicidade e o brincar não estão atrelados às duas etapas, mas se perdem dentro deste processo. No que diz respeito à continuidade ou mudança na rotina da criança entre as etapas de ensino, os autores analisados apontam uma mudança que sugere uma ruptura entre as duas etapas educacionais não concretizando o que evidencia a Lei nº 12.796/13.

Com relação ao respeito das especificidades das crianças, nenhum dos textos revelam a fala ativa, liberdade, participação e protagonismo da criança no processo de transição, apontando assim, que ela não é reconhecida como ser que socializa, tem direito, sua cultura e história, sendo a mesma, inviabilizada, neutralizando seu sentimento, o que pode afetar a perda de visão e criticidade do ser em sua postura de entender o mundo, do poder de decisão e autonomia frente às situações-problema e de aprender sobre si e o outro.

Destarte, segundo o que os documentos oficiais direcionam como continuidade e ressaltam que o lúdico e a brincadeira devem acompanhar a criança e que é preciso uma adaptação nesse processo, o que se percebe mediante a análise do referencial teórico e das pesquisas levantadas é que, até então, não houve sucesso ao inserir a criança de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Inúmeras razões evidenciadas nos textos, tais como: falta da

formação continuada, não percepção do que é o lúdico, mobília inadequada, espaço físico inadequado, desaprovação do lúdico, fomentando o não envolvimento da criança como sujeito ativo que é, e sim como ser em devir, embora ela tenha aptidão para pensar, interagir, participar, questionar, e isso lhe é extraído, fazendo com que ela se torne estrangeira dentro de uma infância que lhe é de direito.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria; DELGADO, Ana; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais Campos? Quais Teorias? Quais Questões? Quais Métodos? Universidade do Minho (U. Minho), Braga, Portugal. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAsncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAsncias). Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, 06 de fevereiro de 2006**. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[Lei nº 11.274](#)>. Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_, MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 26 nov. 2020.

KRAMER, Sonia. As Crianças de 0 A 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p.15-38.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e estudo de caso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U. 2ed, 2018.

NUNES, Maria Fernanda. FILHO, Aristeo Gonçalves Leite. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina (ORG). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. 1 ed. Campinas: Papyrus, 2013.p.67-88.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer**. Vozes, Petrópolis, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora. SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Faucão; KRAMER, Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. Perspectiva. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2013.

TEIXEIRA, Héliça Carla; VOLPINE, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da Educação Infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro-SP, 1 (1): 76-88, 2014.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.92, 1995, p.62-69.



---

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n2p57-75>

**MEMÓRIAS EM TORNO DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: O JARDIM DE  
INFÂNCIA DO GRUPO ESCOLAR HENRIQUE EMÍLIO MEYER (1946-1956)**

***MEMORIES ABOUT A SCHOOL INSTITUTION: THE KINDERGARTEN OF THE  
SCHOOL GROUP HENRIQUE EMÍLIO MEYER (1946-1956)***

**Elise Testolin de Abreu<sup>1</sup>  
José Edimar de Souza<sup>2</sup>**

**Resumo:** O objetivo do nosso estudo é analisar e compreender o modo como a infância no município de Caxias do Sul/RS, no período de 1946 a 1956, se desenvolveu, valendo-se de memórias da cultura escolar produzida em instituição de ensino. A perspectiva teórica sustenta-se na história cultural e, metodologicamente, na história oral, com análise documental de fontes como fotografias e jornais locais. Evidencia-se, nas memórias desse grupo de sujeitos entrevistados, o destaque às experiências construídas, bem como a cultura do cotidiano das atividades escolares. As festividades e as datas comemorativas orientavam o trabalho pedagógico e se ressaltaram no modo como os egressos rememoraram seu tempo no jardim de infância do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer<sup>3</sup>.

**Palavras-chave:** Caxias do Sul. Jardim de Infância. Cultura escolar. Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer.

**Abstract:** The objective of our study is to analyze and understand how childhood in the city of Caxias do Sul/RS, from 1946 to 1956, developed, using memories of school culture produced in an educational institution. The theoretical perspective is based on cultural history and, methodologically, oral history with documentary analysis of sources such as photographs and local newspapers. It is evident in the memories of this group of interviewed subjects, the emphasis on the built experiences, as well as the daily culture of school activities. The festivities and commemorative dates guided the pedagogical work and stood out in the way the

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e Assessora Pedagógica da Educação Infantil no mesmo município. Graduada em Pedagogia; Especialista em Educação-ênfase em apoio pedagógico e Mestra em Educação (UCS).

<sup>2</sup> Professor e pesquisador da Área de Humanidades e dos Programas de Pós-graduação em Educação e de Pós-graduação em História da Universidade de Caxias do Sul – UCS, RS, Brasil. Graduado em História (UNISINOS); Graduado em Pedagogia (CLARETIANO); Graduado em Geografia e acadêmico do curso de Bacharelado em Biblioteconomia (UCS). Especialista em Gestão da Educação (UFRGS); Psicopedagogia Clínica e Institucional (FEEVALE); Supervisão Escolar e em História do Brasil (SIGNORELLI). Mestre e Doutor em Educação com estágio de pós-doutorado em Educação (UNISINOS).

<sup>3</sup> Pesquisa vinculada ao projeto: Grupo Escolar no Rio Grande do Sul no século XX: culturas e práticas em perspectiva regional, financiado pelo CNPq, processo número: 403268/2021-4

*MEMÓRIAS EM TORNO DE UMA  
INSTITUIÇÃO ESCOLAR: O JARDIM DE  
INFÂNCIA DO GRUPO ESCOLAR HENRIQUE  
EMÍLIO MEYER (1946-1956)*

*Elise Testolin de Abreu  
José Edimar de Souza*

graduates remembered their time in the kindergarten of the Henrique Emílio Meyer School Group.

**Keyword:** Caxias do Sul. Kindergarten. School culture. Henrique Emílio Meyer School Group.

Recebido em: 21/03/2022  
Aceito para publicação em: 16/05/2022

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As concepções de criança e infância que temos hoje - infância como um sentimento que caracteriza a criança na forma de ser, agir e pensar diferente do adulto, e criança como um sujeito histórico de direito - são construções históricas e sociais formadas ao longo do tempo. Segundo Barbosa (2007, p. 1065), Infância(s) é uma “[...] experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada”. É importante salientar que esse processo não foi e não é linear. Alguns fatores como o espaço geográfico, a cultura e a situação econômica influenciam na sua mudança ou permanência. Segundo Ariès (1981), é a partir do século XIII que surgem representações de crianças um pouco mais próximas com as que observamos atualmente. Com esse sentimento de infância na idade moderna, vem a preocupação com a educação. A escola e a família são as responsáveis por retirarem a criança da sociedade dos adultos.

De acordo com Kishimoto (1988), as principais concepções que hoje regem os princípios e práticas desenvolvidas na Educação Infantil tiveram suas origens com o pensamento de educadores como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Conforme a mesma autora, é somente em 1840 que o jardim de infância (*kindergarten*) é criado na Alemanha, quando as concepções teóricas sobre a escola infantil se tornam realidade com o discípulo de Pestalozzi, Frederich Wilhelm Froebel (1782-1852).

Froebel, ao denominar jardim de infância, usa uma metáfora, comparando o desenvolvimento da criança com o da planta, que precisa de atenção, cuidados semelhantes para crescer saudável. Para a professora de educação infantil, atribui-se o nome de jardineira. O jardim de infância, desde sua criação por Froebel, faz parte da categoria de estabelecimento próprio da educação pré-escolar.

Nesse sentido, o objetivo do nosso estudo é analisar e compreender os sentidos atribuídos à infância no município de Caxias do Sul/RS, no período de 1946 a 1956, a partir de memórias de práticas de escolarização de egressos de uma instituição de ensino. Como aporte teórico, foi utilizada a história cultural e,

metodologicamente, a história oral, análise documental de fontes diversificadas como fotografias, jornais da época, documentos referentes ao jardim de infância pesquisado.

O jardim de infância foi uma das primeiras instituições para a infância criadas no Brasil. É no final do século XIX, com a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1878, ainda no período imperial, que oficialmente se faz uma referência à fundação de jardins de infância no Brasil.

As primeiras iniciativas de criação de jardim de infância no Brasil foram privadas. O primeiro jardim público surge em São Paulo junto à Escola Normal do Estado.

Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, não ocorrem grandes avanços em relação à implementação dos jardins de infância. Na década de trinta, mesmo com a legislação trabalhista, que, desde 1932, previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem trinta ou mais mulheres, isso não acontecia.

No Rio Grande do Sul, a criação do primeiro jardim de infância foi em Porto Alegre, no ano de 1911, no *Deutscher Hilfsverein* (Colégio Farroupilha). Na capital gaúcha, como nas demais cidades do interior do Rio Grande do Sul, são raros os jardins de infância até a metade do século XX. Nessa época, no Brasil, há uma expansão lenta dos jardins de infância, que aparecem nos relatórios de instrução pública, com a criação junto aos grupos escolares e escolas normais.

Do mesmo modo, na Escola Complementar de Caxias do Sul, tal como na Escola Normal de São Paulo, é identificado por documentos, fotografias e jornais da época que também existia, na década de 1930, turma de jardim de infância para as futuras professoras desenvolverem suas práticas pedagógicas, compondo as turmas de aplicação.

A expansão do atendimento à infância em Caxias, como no exterior, também está relacionada à propagação das indústrias e ao aumento da população urbana, assim como aos movimentos femininos que reivindicam creches para as mães trabalhadoras. Inicialmente, as creches surgem pela necessidade de assistência

para as crianças órfãs, abandonadas ou de famílias pobres. Por outro lado, os jardins de infância, com um caráter educativo, são criados primeiramente para atender as crianças das famílias mais abastadas, da elite.

Em Caxias do Sul, os jardins de infância começaram a surgir nas décadas de 1930 e 1940. Na iniciativa pública, o jardim é inaugurado na Escola Complementar, na década 1930, e no Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer (GEHEM), em 1946. Já na iniciativa privada, iniciou no Colégio São José, em 1945.

É por meio de entrevista com uma ex-aluna<sup>4</sup> que a cultura infantil presente no jardim de infância do GEHEM é rememorada. A escolha pela metodologia da história oral se deve pela possibilidade de a fonte oral poder acrescentar uma dimensão viva, por meio da escuta dos percursos de vida dos ex-alunos. Segundo Magalhães (2004, p.163), “[...] são os percursos de vida dos alunos e ex-alunos [...]” que “[...] representam e permitem aprofundar o conhecimento historiográfico sobre uma instituição [...]”. As memórias permitiram a análise sobre como se organizou o cotidiano, quais representações e práticas formaram a cultura de escolarização no jardim de infância do GEHEM de Caxias. É por meio das lembranças dos sujeitos que se obtêm subsídios para análise das memórias. Com as evidências das memórias dos entrevistados, buscamos compreender as representações sobre uma cultura escolar no jardim de infância público em Caxias do Sul, concebendo a memória como documento que possibilita a produção de leituras do passado, do vivido, experimentado pelos sujeitos, daquilo que se lembram e se esquecem.

O sujeito entrevistado foi uma ex-aluna que frequentou o jardim de infância do GEHEM, no ano de 1956, identificada como Sônia Inês Storchi, nascida em 08/02/1950, natural de Caxias do Sul, RS, onde ainda reside.

---

<sup>4</sup> A empiria analisada neste artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul; dissertação de mestrado intitulada “*O Jardim de Infância do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer de Caxias do Sul-RS (1946-1956)*”, defendida em 2021.

## 2 FESTAS E COMEMORAÇÕES CÍVICAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

*“[...] em datas como Tiradentes, Descobrimento do Brasil, Sete de Setembro, não passava em branco, então se cantava hino nacional, até o jardim aprendia alguma poesia [...]”.*

(SÔNIA, entrevista, 2021).

Tornar visível uma das histórias do jardim de infância do GEHEM, por meio das festas e comemorações cívicas e religiosas, articulando aspectos internos e externos ao grupo, permite desvelar as mudanças e permanências no calendário escolar, as práticas escolares, bem como as funções educativas das festas.

De acordo com Souza (2008), a organização do calendário escolar e os horários de entrada e saída orientaram o disciplinamento do tempo, os programas estabeleceram métodos de ensino e o comportamento de professores e alunos. Alguns desses hábitos cristalizaram-se nas práticas educativas.

Algumas práticas se sedimentaram com o tempo, construindo uma identidade peculiar das escolas primárias: o hábito de formação de fila dos alunos antes da entrada na sala de aula, o canto do hino nacional, a chamada [...] a exigência do silêncio, da obediência e do respeito ao professor (professoras em sua maioria) e aos demais adultos em exercícios na escola (SOUZA, 2008, p. 53).

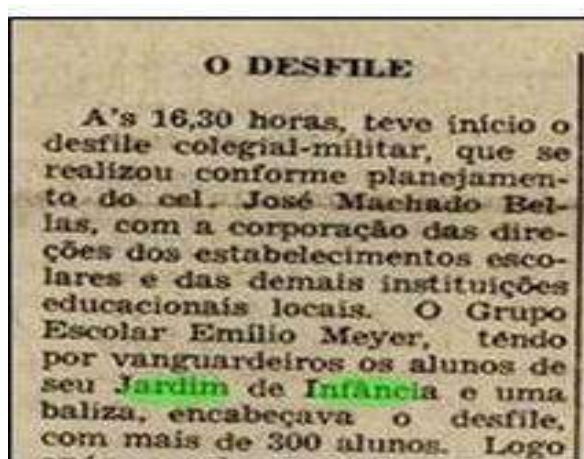
Esses hábitos sedimentados nas práticas educativas, como cantar o hino nacional e recitar versos, também estavam presentes no jardim de infância.

*“[...] em datas como Tiradentes, Descobrimento do Brasil, Sete de Setembro, não passava em branco, então se cantava o hino nacional, até o jardim aprendia alguma poesia [...] hasteavam a bandeira na frente e daí os alunos liam a poesia lia um texto alguma coisa relacionada sobre a data (SÔNIA, entrevista, 2021).*

As festas cívicas, com comemorações para relembrar datas importantes para o período republicano, e a escola, com práticas visando ao civismo e influenciadas pela nacionalização do ensino, desempenharam um papel importante no

desenvolvimento da memória coletiva da nação. Sendo assim, o ensino do civismo estava presente nos rituais festivos, no hasteamento da bandeira e durante o canto do hino em homenagem a personagens nacionais ilustres. Em relação às comemorações da Semana da Pátria, o GEHEM sempre esteve presente nos desfiles de Sete de Setembro, tendo o jardim de infância por vanguardeiros, como descreve a notícia do jornal O Pioneiro:

**Figura 1 - O desfile (1955)**



Fonte: *O Pioneiro* (1955, p. 1). Acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, Rio de Janeiro/RJ.

O desfile de Sete de Setembro esteve presente em todas as narrativas dos entrevistados, um grande evento para o GEHEM, que desfilava com sua banda e um grande número de alunos. A preparação para o desfile começava um mês antes, os professores de Educação Física eram os responsáveis pela organização e ensaio.

[...] os símbolos nacionais a gente aprendia sempre. Os desfiles, as professoras eram muito dedicadas, a gente começava ensaiar para o dia Sete de Setembro mais de um mês antes, todos perfilados, [...] se fazia acrobacias também, com os bastões compridos, essas acrobacias a gente fazia na frente do palanque oficial. O jardim desfilava, os meninos iam com bicicleta, carrinho de mão pequeno de madeira, e as meninas iam com bonecas e carrinhos de vime que levavam as bonequinhas (SÔNIA, entrevista, 2021).

No momento do desfile, o jardim de infância, com as crianças desfilando com brinquedos, passa a mensagem para a sociedade sobre a importância do brincar, linguagem essencial para a aprendizagem das crianças, como recorda Sônia (2021). Nessa perspectiva, o GEHEM apresentava para a sociedade valores que estavam incutidos em seu cotidiano escolar, valores de disciplina, cuidado com o corpo saudável, organização e comprometimento dos professores, mantendo sua imagem na sociedade de escola modelo.

**Figura 2** - Desfile Cívico (1950)



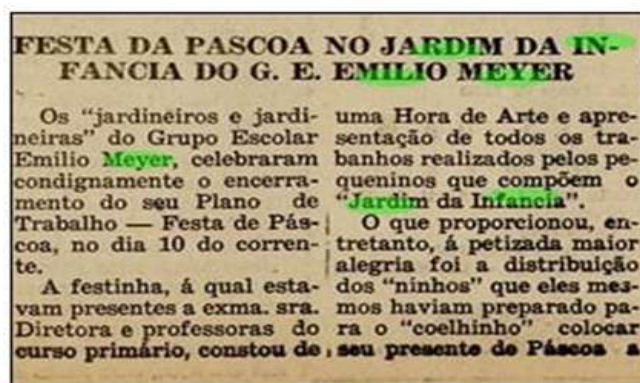
Fonte: Adaptada pelos autores a partir de Lopes (2015b).

O jardim de infância do GEHEM desfilava de forma exemplar, todos uniformizados, passando uma imagem de igualdade. As jardineiras acompanhavam suas turmas de forma atenta, como demonstra a fotografia. Os meninos tocando instrumentos da banda e uma das meninas levando a bandeira nacional. Uma menina levando a bandeira nacional representando a função atribuída à mulher, segundo de Bergozza (2010). Tudo isso revelando ordenamento e disciplina dos corpos, assim como o civismo, o patriotismo e o amor à Pátria. Segundo Souza (1998), a escola era a guardiã dos valores e da ação moral e pedagógica da República. O GEHEM desfila com os seus alunos ordenadamente num ritual que passa a imagem de futuros cidadãos honestos, bons trabalhadores e amantes da Pátria e da ordem.



As festas e comemorações escolares do GEHEM estavam inseridas no currículo escolar do jardim de infância, nos planos de trabalho mencionados em documentos e nas notícias de jornais que revelam um planejamento com datas comemorativas de cunho religioso.

**Figura 3** - Reportagem da Festa da Páscoa no Jardim de Infância do GEHEM  
(1950)



Fonte: *O Pioneiro* (1950a, p. 8). Acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, Rio de Janeiro/RJ, acesso em 06/04/2020.

Os jornais divulgavam as festividades do GEHEM, o que denota a importância desses eventos para o cotidiano escolar e para a sociedade. A partir das notícias dos periódicos e com as lembranças dos entrevistados, identificam-se as datas comemorativas presentes no calendário do jardim.

A Festa da Páscoa era um grande evento, conforme relata a notícia do jornal, com caça ao ninho, exposição de trabalhos realizados pelas crianças. Sônia (entrevista, 2021) também recorda: “[...] a gente fazia coelhinho recortava, fazia os ninhos, elas nos ensinavam do jeito que se sabia, muito desenho a gente desenhava muito”. Questionada sobre quais materiais utilizavam para confeccionar os trabalhos, ela responde: “[...] os coelhinhos era algodão, papel cartolina e lápis de cor basicamente era isto, cartolina e também se desenha em um caderno”.

Nesse sentido, o que Sônia recorda coincide com as imagens que o jornal *O Pioneiro* de 1959 publicou e com as fotografias retiradas do vídeo de comemoração

aos 85 anos do GEHEM. Em uma das fotografias, aparece o coelhinho que fez a visita no jardim, levando doces para os ninhos que as crianças confeccionaram, conforme a Figura 04:

**Figura 4** - Visita do coelhinho da Páscoa no Jardim de Infância do GEHEM (1950)



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Moschen (2016).

Observa-se um registro fotográfico com o coelhinho da Páscoa, os meninos do jardim segurando seus ninhos, muitos não conseguiram conter a curiosidade no momento da fotografia, pois, provavelmente, o interesse pelos doces deixados pelo coelhinho era bem maior, uns conferindo o que havia em seu ninho, outros verificando o que o colega recebeu. Por mais que o objetivo da foto fosse, talvez, registrar esse momento dos meninos com o coelhinho e seus ninhos de forma organizada e preparada pelos adultos, em que todos olhassem para a câmera fotográfica, a curiosidade infantil e o interesse pelos doces naquele momento roubam a obediência de alguns. São essas ações que tornam visível uma concepção contemporânea de criança, que vive sua infância no presente (BRASIL,

2009). Tem-se a impressão de que alguns meninos estão com o rosto pintado com nariz e bigode de coelho. O quadro negro também aparece nessa fotografia, objeto presente nas salas de aulas, recurso que possibilita ensinar ao mesmo tempo vários alunos<sup>5</sup>.

O quadro-negro para o professor e a lousa para o aluno eram meios pelos quais seria conhecido o alfabeto e seriam desenhadas as letras. Além disso, era um excelente meio de ensinar em pouco tempo os alunos a ler e escrever. (BASTOS, 2005, p. 136).

No jardim do GEHEM, o quadro negro provavelmente também era usado como um recurso pedagógico pela professora. Na entrevista do banco de memória, a professora Laura (2012) menciona sua prática de desenhar no quadro: “[...] eu ilustrava muito as aulas com desenhos no quadro negro, eu ia ensinar uma palavrinha, fazia o desenho, com giz colorido [...]”. Nesta foto, aparece o quadro negro com desenhos de coelhos e ovos de Páscoa. Talvez as crianças copiassem os desenhos da professora no quadro.

---

<sup>5</sup> Sobre a prática de ensino multisseriado, também conhecida como escolas isoladas, recomenda-se a tese de Souza (2015), em que aborda o método utilizado em comunidades rurais, no município de Novo Hamburgo, RS, situado no Vale do Rio dos Sinos. Nessa abordagem, o professor necessita preparar atividades de diferentes níveis de adiantamento para os alunos que estudam em uma mesma sala.

**Figura 5** - Fotografia da Festa da Páscoa no Jardim de Infância do GEHEM (1950)



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Moschen (2016).

Analisando essa segunda fotografia, Figura 5, é possível aferir como era a sala do jardim, composta por mesas redondas e cadeiras pequenas, adequadas ao tamanho das crianças, mesas coletivas para trabalho em grupo numa perspectiva de socialização e de ordenamento do corpo.

[...] bancos e cadeiras ordenavam espaços e sujeitos dentro de um universo delimitado. Na escola, mesa e cadeira encontraram força singular que as transformaram em objetos com atuação direta na higiene do corpo, na disciplina, no conforto e na aprendizagem (GASPAR DA SILVA; CASTRO, 2012, p. 170).

As produções das crianças representam as aprendizagens desenvolvidas no jardim. Em cima das mesas, podemos ver os ninhos confeccionados pelas crianças para esperar o coelho da Páscoa. Segundo Escolano Benito (2010, p. 24)<sup>6</sup>, os objetos e suas representações não são autônomos e atemporais, os mesmos são produções culturais que falam de nossas tradições e de nossos modos de pensar e

<sup>6</sup> [...] los objetos y sus representaciones no son autónomos y atemporales, sino producciones culturales que hablan de nuestras tradiciones y nuestros modos de pensar y de sentir [...]. Tradução nossa. (ESCOLANO BENITO, 2010, P. 24)

de sentir, tornando possível identificar a presença das datas comemorativas no currículo do jardim.

Assim, encontra-se outra data comemorada no jardim de infância: a Festa de São João, de origem pagã.

Ao tornar-se o cristianismo a religião oficial do ocidente, a festa mudou para homenagear o nascimento de São João Batista. Nas homenagens eram reunidos os três principais santos reverenciados no mês de junho: Santo Antônio, no dia 13; São João, no dia 24; e São Pedro, no dia 29 (PERDIGÃO, 2014, p. 22).

A Festa de São João era uma festa de muita alegria e apreciada pelas pessoas, como relembra Sônia (entrevista, 2021), com entusiasmo: *“A nossa fogueira ali na frente da Sinimbu, tem aquela loja de tintas [...] terreno baldio e a gente ia nas oficinas pedir pneus que não era muito comum, mas a gente ganhava pneus e nas redondezas cortar galhos de árvores e fazia a fogueira ali”*.

Analisando a imagem abaixo, percebem-se crianças, todas com trajes típicos, de diferentes idades, em uma festa que envolve todos os alunos do GEHEM. A decoração, com certeza, pela tradição, deve ter sido confeccionada pelos próprios alunos: as bandeirinhas, correntes, lanternas e balões.

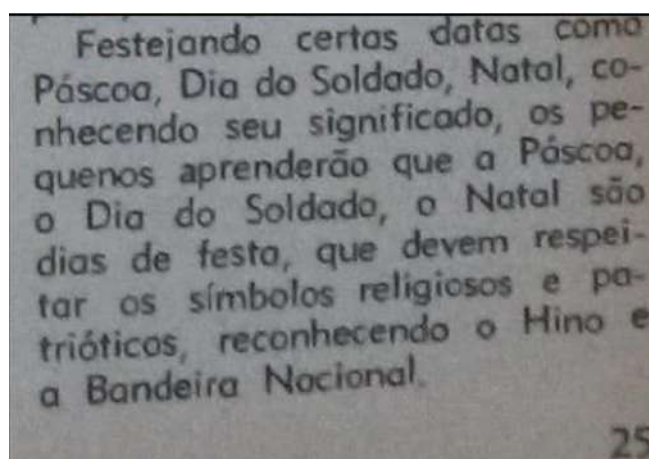
**Figura 6** - Festa de São João (1950)



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Moschen (2016).

Os trabalhos realizados no jardim são lembrados por Sônia (entrevista 2021): *“Tinha a comemoração, mas não tinha fogueira, comemoração de São João. Era data que se fazia desenhos. Nossa! Muita fogueira de São João [...]”*. As orientações impressas na Revista do Ensino/RS fazem menção às datas comemoradas na escola, momento para desenvolver o respeito aos símbolos religiosos e cívicos.

**Figura 7** - Revista do Ensino/RS (1960)



Fonte: Revista do Ensino (1960, p. 25).

A Revista do Ensino/RS (1960) publica sugestões sobre o trabalho com datas comemorativas, com o objetivo de desenvolver o respeito aos símbolos religiosos e nacionais. Todavia, fala-se de escola pública, cuja legislação, desde o advento da República, determinava o ensino laico.

Os Grupos Escolares se caracterizaram, na educação brasileira, por serem *lócus* de aprendizagem de caráter público mantidos pelos governos estaduais e regidos por leis que determinavam, desde o advento a República, o ensino laico. Assim, é de se supor que práticas religiosas não fizessem parte das práticas de ensino transmitidas em salas de aula e muito menos que se transformassem em saberes escolares constantes dos programas de ensino (BENCOSTTA, 2007, p. 93-94).

No entanto, não é o que dizem as fontes sobre o GEHEM. Durante a investigação, foi possível identificar a presença da religião católica em várias situações, por meio de fotografias e pelos depoimentos dos entrevistados. Nas fotografias da formatura do jardim de infância, há a presença do padre, e na programação divulgada pelos jornais é comunicada a bênção dos anéis dos formandos. Segundo Bencostta (2007, p. 94), “A presença da Igreja Católica era visceral nas escolas públicas e presente em termos de práticas e condutas prescritas e reafirmadas em âmbitos escolares compatíveis com os preceitos morais e religiosos do catolicismo”. Na imagem da inauguração do Parque Infantil, a presença do padre também é evidente nas fotografias.

A rotina do jardim do GEHEM é lembrada pela professora Laura (entrevista, 2012): *“Ocupar os seus lugares, vestir os uniformes, rezar, [...] o jardim tinha como rotina rezar”*. Para Bencostta (2007, p. 94), “Tais expedientes sinalizam para a tradicional hegemonia do catolicismo no interior das escolas públicas”. A história de Caxias do Sul é permeada pelo catolicismo, desde a chegada dos imigrantes. Antes das escolas, foram erguidas as igrejas na sede e nos travessões. Luchese (2012, p. 676) afirma que, “Na Região Colonial Italiana, a atuação da Igreja foi incisiva no processo de escolarização através da fundação de colégios confessionais, do estímulo à criação de escolas mantidas sob a orientação de padres católicos [...]”. Mesmo depois do fechamento das escolas paróquias, a Igreja permanecia ligada às escolas pelo ensino religioso. Luchese (2012, p. 676) acrescenta que “[...] foram válidos os sermões e a autoridade do padre, que, pela imprensa católica e junto às autoridades políticas, buscou a legitimação do ensino religioso também nas escolas públicas”. Por isso, a presença da Igreja nas escolas continuava.

Tinha também uma promoção religiosa no jardim eu não sei tinha a Dona Julieta Neves, eu não sei se ela fazia isto porque era uma pessoa muito católica [...] fazia isso para transmitir valores religiosos, ou fazia parte do currículo [...] Mas ela contava histórias da Bíblia [...] e orações ela ensina e a gente repetia [...] (SÔNIA, entrevista, 2021).

Certamente a influência e o poder da Igreja Católica na Educação em Caxias do Sul ainda eram muito fortes. Conforme Bencostta (2007, p. 95), “[...] a articulação entre ensino e religião, uma associação aparentemente dissonante para os princípios do regime republicano, mas presente no cotidiano escolar do período [...]”. Pode-se evidenciar essa presença por meio das fontes encontradas. Apesar de terem se passado décadas, a religião católica ainda está presente em algumas escolas públicas do município, por meio de ritos e simbologias que compõem o cotidiano escolar.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das pesquisas, das leituras e do contato com as fontes documentais, tornou-se possível perceber que as práticas de escolarização desenvolvidas no Jardim de Infância do GEHEM estavam imbricadas em uma rede de escolarização estabelecida não apenas em caráter local, mas que trazem representações de práticas em caráter estadual e até mesmo nacional. Práticas essas que eram desenvolvidas com atividades de desenho, recorte, colagem, contação de história, músicas e dramatizações, também atividades de coordenação motora fina, organizadas por meio de celebração de datas comemorativas, apresentações e festividades, práticas que atrelavam o desenvolvimento de valores morais e intelectuais, além de preparar para o ensino primário.

Notou-se que a nacionalização do ensino influenciou as práticas do jardim do GEHEM, com o desfile de 7 de setembro, a execução do hino nacional e do hino da bandeira, nos dias cívicos, e homenagem a personagens ilustres. Também por meio da rotina diária, a disciplina com filas, as boas maneiras e o cuidado com o corpo saudável.

Do mesmo modo, as festas de cunho religioso estiveram presentes no cotidiano do jardim, compondo o calendário escolar, e se materializando nos trabalhos manuais das crianças, passando conhecimentos culturais, valores morais



e religiosos, principalmente por meio dos símbolos. Esta pesquisa possibilitou refletir sobre a história da Educação Infantil em Caxias do Sul e os modos como a infância, desde a década de 1940, estiveram nos projetos e horizontes políticos do município.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. **Cadernos de História da Educação** - nº. 4 - jan./dez. 2005.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.
- BERGOZZA, Roseli Maria. **Escola Complementar de Caxias**: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961). 2010. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 2 out. 2020.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p.13-28, jul./dez. 2010.
- GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; CASTRO, Raquel Xavier de Souza. Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. **Objetos da escola**: espaço, e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- LAURA, Balconi Chiaradia. **Educação – Escola Estadual Henrique Emílio Meyer**. Entrevista concedida a Sônia Storchi Fries e Suzana Storchi Grigoletto. Transcrição de Bárbara Lawrens Netto. Banco de Memória do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, CD162 e CD163. Caxias do Sul/RS, 29 ago. 2012.

LOPES, Rodrigo. Seção Amnésia para avivar a memória. *In: Jornal Pioneiro* [online], Caxias do Sul/RS, 29 abr. 2015. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/memoria/2015/04/29/secao-amnesia-para-avivar-a-memoria/?topo=35,1,1,,35>. Acesso em: 6 jun. 2021b.

LUCHESE, Terciane Ângela. Em busca da escola pública: tensionamentos, iniciativas e processo de escolarização na região colonial italiana, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 667-679, jul./dez. 2012a.

MOSCHEN, Lucas. **Documentário 85 anos Emílio Meyer**. 15 ago. 2016 (17m14s). Disponível em: <https://youtu.be/fwiT-7FJO50>. Acesso em: 12 abr. 2020.

O PIONEIRO. **O Desfile**. *Jornal O Pioneiro*, Caxias do Sul/RS, 10 set. 1955, ed. 00046, p. 1. Acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, Rio de Janeiro/RJ, 1955. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/885959/4017>. Acesso em: 6 abr. 2020.

O PIONEIRO. **Festa de páscoa no jardim de infância do G.E. Emilio Meyer**. *Jornal O Pioneiro*, Caxias do Sul/RS, 15 abr. 1950, ano II, ed. 00042, p. 8. Acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, Rio de Janeiro/RJ, 1950a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/885959/848>. Acesso em: 6 abr. 2020.

PERDIGÃO, João Gabriel de Lima. **Dos Costumes ao espetáculo**: a transformação da festa junina campinense “O maior São João do mundo”. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

REVISTA DO ENSINO. **Revista do Ensino do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre Ano X, n. 73, nov. 1960 RS. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/127638>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século 20**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940 a 1952)**. 2015. 295f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade do Vale do Rio dos Sinos –Unisinos, São Leopoldo, 2015

*MEMÓRIAS EM TORNO DE UMA  
INSTITUIÇÃO ESCOLAR: O JARDIM DE  
INFÂNCIA DO GRUPO ESCOLAR HENRIQUE  
EMÍLIO MEYER (1946-1956)*

*Elise Testolin de Abreu  
José Edimar de Souza*

STORCHI, Sônia Inês. Jardim de Infância do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer. **Entrevista concedida a Elise Testolin de Abreu.** Transcrição Elise Testolin de Abreu. Caxias do Sul/ RS, 30 de abril de 2021.

**SOB O MITO DA PROTEÇÃO: HISTÓRIA ORAL DA INFÂNCIA NOS  
PREVENTÓRIOS BRASILEIROS****UNDER THE MYTH OF PROTECTION: ORAL HISTORY OF CHILDHOOD IN  
BRAZILIAN PREVENTORIES****Michelle Villaça Lino<sup>1</sup>  
Lilian Angélica da Silva Souza<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este artigo apresenta aspectos da história de uma das formas de institucionalização de crianças no Brasil. Entre as décadas de 1920 e 1980, crianças sadias foram separadas de seus pais, acometidos pela antiga lepra, e encaminhadas para os chamados preventórios, sob a égide do discurso da proteção. Tendo com subsídio a pesquisa bibliográfica e de campo, associada ao uso da metodologia de História Oral baseada na técnica de entrevistas de histórias de vida com pessoas que foram isoladas em preventórios, as autoras buscam desmistificar a proteção propagada nestas instituições no país, dando luz ao caráter moralista, de classe, raça e gênero presentes nestes espaços. Conclui que tais instituições foram dotadas de diferentes modelos de disciplina, violência, vigilância e controle, além de práticas eugenistas e higienistas na assistência à infância internada,

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Atualmente cursa o pós-doutoramento pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (2020-atual). Especialização em terapia de família pela Universidade Cândido Mendes (2008). Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010). Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018). Analista judiciário com especialidade em psicologia. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (desde 2012). Atua, principalmente, nos seguintes temas: psicologia jurídica, feminismo negro, interseccionalidade, direitos humanos, família, criança e adolescente.

<sup>2</sup> Formada em Serviço Social e em Psicologia pela PUC-Rio. Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ), como Bolsista CNPq, tendo realizado estágio doutoral na Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, por meio do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Serviço Social pela UERJ, como Bolsista CNPq. Especialista em Saúde Pública pela ENSP/Fiocruz, e especialista em Serviço Social e Saúde pela UERJ. Experiência nas áreas de Serviço Social, Políticas Públicas, Saúde e Educação. Uma das organizadoras da coletânea: Caminhos do Serviço Social: valorizando saberes, conhecendo práticas (2017); assim como da coletânea: Infância, Juventude e Políticas Públicas - desafios, resistências e devires (2020); e da coletânea Serviço Social e Instituição Militar: sistematização do exercício profissional na FAB" (2021). Autora do livro: Retratos de uma política pública: memórias de infâncias violadas - Brasil e Portugal (2019). Assistente social do Comando da Aeronáutica; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESE) -UERJ/UNESP-Franca/UFBA; docente e orientadora de Pesquisa de Iniciação Científica da UNESA.

que contribuíram de modo perverso, para a violação de direitos, o silenciamento e o rompimentos dos vínculos familiares deste público.

**Palavras-chave:** Proteção. Preventórios. História Oral. Infâncias.

**Abstract:** This article presents aspects of the history of the one of means of institutionalizations of children in Brazil. Between the 1920s and 1980s, healthy children were separated from their parents affected by the old leprosy, and referred to these called preventive clinics, under the aegis of the protection speech. Based on bibliographic and field research, associated with the use of the Oral History methodology based on the technique of interviewing life stories with people who were isolated in preventive clinics, the authors seek to demystify the protection propagated in this institutions in the country, bringing up to the moralist, class, race and gender character present in these spaces. It concludes that these institutions were endowed with different models of discipline, violence, surveillance and control, besides to eugenics and hygienist practices in hospitalized child care which contributed in a perverse way to the violation of rights, the silencing and disruption of family ties of this audience.

**Keywords:** Protection. Preventive. Oral History. Childhoods.

Recebido em: 21/03/2022  
Aceito para publicação em: 04/04/2022

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta aspectos históricos sobre uma das práticas de proteção utilizadas para justificar o acolhimento institucional de crianças no Brasil. Na segunda década do século XX, crianças sadias foram separadas de seus pais, acometidos pela antiga lepra (termo alterado para hanseníase, por meio da Lei nº 9.010, de 29 de março de 1995), e encaminhadas para os chamados preventórios, sob a égide do discurso da proteção. Mas, afinal, de que proteção estamos falando?

Desde o início do século XX, a infância abandonada passou a se figurar como um problema social que demandava preocupação e iminente ação estatal (Lobo, 2015; Rizzini & Rizzini, 2004; Marcílio, 1997). Dessa forma, sob diferentes modos, assistimos a práticas assistencialistas de tutela, de controle, de disciplina e de caráter higienista e eugenista no acolhimento destes indivíduos.

Segundo Lobo (2015), a medicina, por meio de sua ação normalizadora e de suas práticas eugenistas, instituiu no Brasil do século XIX e XX o controle e a organização não somente das condições de vida dos indivíduos, mas também das populações. Para a autora, as práticas eugenistas serviram às novas relações capitalistas, econômicas e políticas e valeram-se da norma médica para ampliar seu alvo para toda a população.

Neste contexto, para Monteiro (1998), o médico passou a ser apresentado como o “verdadeiro estadista do presente” e a medicina assumiu a “missão” de realizar a “salvação nacional”. Logo, famílias pobres, negros, imigrantes, pessoas em situação de vulnerabilidade e/ou doentes, passam a ser tomados como objeto de interesse de um Estado classista, racista e excludente, que, por sua vez, propõe medidas sociais para esse público, visando transformá-lo em cidadão útil para o desenvolvimento da nação.

Crianças eram vistas como incivilizadas, perigosas, indesejadas e, por isso, passíveis de intervenções que visavam sua retirada das ruas. A desqualificação das famílias pobres ganhava força com os movimentos higienistas e eugenistas a partir dos discursos acerca dos seus comportamentos genética e moralmente condenáveis aos olhos da burguesia (NASCIMENTO, 2016).

Assim, sob o intento de proteger aqueles que eram considerados “sãos”, foram criados os preventórios para filhos de pessoas acometidas pela lepra, a partir de 1920 no Brasil. Nesta conjuntura, as transformações econômicas, sociais e políticas provocaram o aumento da pobreza e da miserabilidade, desencadeando a ampliação do número de crianças abandonadas. Foram edificadas instituições para pais doentes e filhos sadios, e estabelecidas medidas sanitárias em nome da proteção. Tais instituições visavam o isolamento e a segregação desses sujeitos, culminando na violência e no rompimento de vínculos familiares.

Contudo, ao refletirmos sobre as políticas públicas criadas ao longo da história, vimos que elas não foram capazes de promover efetivamente a proteção destes sujeitos, tampouco de reparar a violação de direitos a qual foram submetidos. Ao contrário, a história revela que as medidas adotadas culminaram no comprometimento do desenvolvimento das infâncias na instituição preventorial, provocando um fosso social entre aqueles julgados protegidos (os internos) e aqueles que ficaram a salvo da convivência com estes indivíduos (a sociedade).

Por isso, como resultado de pesquisa bibliográfica e de campo, associada ao uso da metodologia de História Oral baseada na técnica de entrevistas de histórias de vida com pessoas que foram isoladas em preventórios - fruto de pesquisas das autoras, o artigo em tela busca desmistificar a proteção propagada nestas instituições no Brasil, dando luz ao caráter moralista, de classe, raça e gênero presentes nestes espaços.

## **2 A HISTÓRIA NÃO CONTADA: EUGENIA NOS PREVENTÓRIOS BRASILEIROS**

A história da institucionalização em preventórios de crianças sadias retiradas dos pais acometidos pela lepra, entre 1920 e 1980, no Brasil, ainda se apresenta preterida na produção acadêmica brasileira. A criação de preventórios, na década de 1920, deve ser interpretada como expressão de um contexto em que a preocupação com a infância pobre, como problema social, figurava no discurso da elite brasileira.

Mattos e Fornazari (2005) explicam que no contexto da Campanha de Combate à Lepra, no Brasil, importava que os sãos estivessem a salvo, livre do

contágio, das temidas deformidades, da ameaça aos nobres traços do ser humano e da incapacidade para o trabalho. Tais objetivos foram expressos nos jornais da época: “O filho do Lázaro, que hoje brinca despreocupado ao lado do teu filho, talvez traga consigo o germe do mal terrível. Trabalha, pois, em prol do ‘Preventório’, a fim de resguardar dos perigos da lepra aqueles que te são caros” (p. 56).

Esta perspectiva atendia ao modelo de medicalização do espaço urbano, descrita por Foucault (1979), que foi organizada sob diferentes formas de poder, dentre as quais, a instituição da Polícia Sanitária, o modelo de quarentena, de vigilância, de desinfecção e controle. Por isso, ações higienistas e eugenistas foram tomadas como padrão político-médico da boa organização sanitária das cidades desde o século XVIII, em especial, contra a peste e a lepra, pela exclusão do doente ou seu agrupamento no interior das cidades.

Em seu artigo intitulado *Filantropia e política de assistência às famílias de doentes de lepra em Goiás, 1920-1962*, Silva (2009) destaca que:

[...] a ação profilática em prol da **higiene pública** fundava-se na identificação dos doentes e seu cadastramento, no exame bacteriológico dos suspeitos, na **educação higiênica** da população, no isolamento e medicação dos doentes e no internamento dos seus filhos em preventórios. Ele afirmava que se 10% dos filhos de leprosos em convivência com seus pais eram contaminados pela doença, só se chegaria ao término do problema com a construção do preventório, que ele define como sendo “o princípio de **eugenia racial** no domínio para o fim que se propõe”. Acrescenta que as crianças eram “fontes latentes do mal”, eram seres infelizes que levavam consigo “um monstro traiçoeiro” e propõe a constituição de dois tipos de preventórios: um destinado aos recém-nascidos, seguindo o modelo de creche, situado dentro dos leprosários ou em nosocômios domiciliares, já que “os menores recém-nascidos separados de seus pais imediatamente, salvam-se 99%”; outro destinado à formação das crianças maiores, até 15 anos, à vida extrainstitucional (p. 5, grifos nossos).

A sociedade moderna criou, segundo Foucault (1979), a arte de governar, que incluía o governo dos pobres, loucos, operários e das crianças. A idealização dos leprosários e preventórios estava relacionada ao desenvolvimento da civilização (pela formação moral e religiosa dos doentes e seus filhos) e a eugenia (pelo impedimento do risco de contágio em relação à população sadia). A construção dessas sociedades auxiliares criava uma rede de poder em relação à doença e aos



doentes (SILVA, 2009), promovendo a preservação da raça e a “humanização” da política pública de saúde.

O Decreto nº 16.300, de 31 de dezembro de 1923, que regula o Departamento Nacional de Saúde Pública, no que diz respeito à *Prophylaxia Especial da Lepra*, afastava os filhos sadios do convívio familiar, segregando-os em instituições criadas para este fim.

Art. 148. [...] a) Os filhos de leprosos, embora um só um dos progenitores seja doente, serão mantidos em secções especiais, anexas às áreas de pessoas sãs do estabelecimento, para onde serão transportados logo depois de nascidos. b) Essas mesmas crianças não deverão ser nutridas ao seio de uma ama e não serão amamentadas pela própria mãe se esta for leprosa.

Art. 161. [...] a) Afastam-se sempre das crianças que residam ou permaneçam no domicílio (GOMIDE, 1991, p. 235).

Em 1949, a Lei nº 610, de 13 de janeiro, instituiu que a profilaxia da lepra fosse executada, dentre outras, pelo: I – Descobrimto de doentes por intermédio de: a) censo; b) exame obrigatório de todos os “contatos” e dos suspeitos; [...] III – Isolamento compulsório dos doentes contagiantes; IV – Afastamento obrigatório dos menores “contatos” de casos de lepra da fonte de infecção; [...] VII – Educação sanitária; VIII – Assistência social aos doentes e suas famílias (BRASIL, 1949).

Como resultado desta política pública, de acordo com o Manual de Leprologia (1960), foram criados 36 leprosários, 102 dispensários e 31 preventórios no Brasil, sendo a primeira instituição construída em 1927, na cidade de Carapicuíba/São Paulo, que ficou conhecida como Preventório Santa Terezinha.

Em maio de 1962, foi publicado o Decreto nº 968 que institui as normas técnicas para o combate à lepra no Brasil, extinguindo a estratégia de isolamento. Uma de suas recomendações era: “No combate à endemia leprótica será, sempre que possível, evitada a aplicação de medidas que impliquem na quebra da unidade familiar, no desajustamento ocupacional e na criação de outros problemas sociais” (SOUZA, 2019). Entretanto, tal determinação não foi de imediato adotada como medida epidemiológica por todas as unidades federativas. Isso porque, alguns estados tinham autonomia nas ações de combate às doenças.

Dessa forma, impregnada por um caráter mítico medieval de uma doença secular, a política segregacionista de combate à lepra, chegou à contemporaneidade e, no Brasil, isolou doentes até a segunda metade de 1980. Mesmo após a descoberta da terapêutica eficaz contra a patologia, medidas de exclusão e violência continuaram a ser praticadas (MONTEIRO, 1998), à revelia das recomendações internacionais que, desde 1920, não mais orientavam o isolamento compulsório dos enfermos e de seus filhos. Tal modelo assistencial adotado pelo Estado, impactou na vida de muitos brasileiros, em especial, em suas relações sociais.

Os preventórios atenderam ao modelo de instituição total (GOFFMAN, 1999) simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída deste espaço. Locais para assistência dos incapazes de realizar o seu próprio cuidado, sendo uma ameaça à comunidade, ainda que de maneira não intencional, como os sanatórios para tuberculosos e os hospitais para doentes mentais.

Conforme Silva (2009), ao adentrar o mundo preventorial as crianças eram submetidas à matrícula, sendo registrados dados pessoais, como nome, idade, procedência, cor da pele, situação econômica, nome e procedência dos pais, nome dos avós, estado clínico, nacionalidade, data de saída da criança e motivo. Os meninos só podiam ingressar até os 15 anos de idade e as meninas, até os 18. Os recém-nascidos tinham prioridade no acesso, seguido daqueles que estavam em situação de risco de contágio, e, depois, aqueles que não possuíam recursos ou assistência social. Nos prontuários do Preventório Santa Terezinha havia um elevado número de crianças com idade entre um e 14 anos que foram internadas, mesmo quando apenas um dos pais estava doente.

Gomide (1991) registra a inserção de crianças pobres no Preventório do Triângulo Mineiro, como estratégia de formação de mão-de-obra gratuita, a fim de se transformarem em “elementos valiosos para os fazendeiros, em suas fazendas, prestando-lhes serviços inimagináveis” (p. 178). Para a autora, a assinatura de um convênio entre a Federação das Sociedades de Assistência aos Lázaros e Defesa contra a Lepra e a Fundação de Bem-Estar do Menor (FEBEM) se concretizou através de um processo marcado por estigmas e resistências.

Baptista e Zamora (2019) abordam a visão menorista acerca das famílias pobres. Tratam da responsabilização e punição dada à família, bem como da vigilância exercida sobre ela por parte do Estado e outros aparelhos da sociedade na proteção das crianças. Para as autoras, no contexto de desigualdades, o “menorismo” expressou a lógica que produziu uma forma de ver e agir sobre determinadas crianças e famílias, a partir do século XX.

Do mesmo modo que “amas de leite” se recusavam a amamentar “filhos de leprosos”, por receio de contágio, muitos pais de crianças pobres, eram contrários a internar seus filhos junto a crianças com este histórico. Pela mesma razão, a maioria das crianças não tinha acesso à escola, sendo instruída - quando acontecia - e estimulada a trabalhar dentro do preventório.

Eram oferecidos aos meninos: cursos de carpintaria, sapataria, agricultura, tipografia etc. E, para as meninas: cursos de bordados e corte e costura, assim como o aprendizado dos afazeres domésticos, noções de jardinagem e horticultura, revelando traços de uma política moralista de cunho machista, que distinguia o papel que cada sexo deveria desempenhar, tendo, segundo Silva (2009, p. 123): “objetivos bem racionais e práticos, próprios de uma sociedade capitalista, capaz de transformar o Asilo numa escola de treinamento e formação de empregadas domésticas e futuras e laboriosas esposas de operários produtivos”.

As instituições preventoriais eram marcadas por uma rotina rígida de práticas “assistenciais”, subsidiadas por uma ideologia dogmática e doutrinária, que se expressaram em meio a situações de repressão e diferentes formas de violação de direitos das pessoas as quais à elas foram submetidas.

A estrutura e a organização dos preventórios com as devidas divisões entre os diversos espaços, incluindo os dormitórios dos meninos e das meninas, além das funções atribuídas a cada interno com a rotina diária da instituição incidia para além dos princípios higienistas, mas também visando o controle dos internos. Instituições como os preventórios transmitiam a noção de que “ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil” (FOUCAULT, 1997, p. 117). Neste sentido, os internos dos preventórios deveriam ser adestrados para serem funcionais ao Brasil republicano em seu processo de industrialização. O Hino

do Educandário Eunice Weaver, apresenta a visão romântica dos idealizadores dos preventórios neste período:

Este lar que Eunice Weaver nos deu. É um trecho do céu sobre a terra. De amor e esperança. Lar de inocência e prazer. Onde tudo convida a criança. A sorrir, a cantar e a viver. Amigos ouçam nosso canto. Em convívio conosco viver. Como é belo este nosso recanto. Que os palácios dos Reis não vão ter. Berço de amor e esperança. Doce lar de inocência e prazer. Onde tudo convida a criança. A sorrir, a cantar e a viver. (LIMA, 2011, p. 112).

Entretanto, depoimentos orais de indivíduos que viveram nestes espaços, apontam para outros elementos que atravessaram as infâncias no interior dos preventórios brasileiros.

### **3 METODOLOGIA**

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa qualitativa, empreendida pelas autoras, que congregou levantamento bibliográfico e de campo, bem como entrevistas de história de vida baseadas na metodologia de História Oral. A escolha de recolher narrativas orais de pessoas que viveram nos preventórios brasileiros, se deveu ao fato de que, historicamente, o Serviço Social e a Psicologia têm recorrido a uma diversidade de fontes e metodologias para subsidiar os seus estudos, porém, compreendemos que ainda há a emergência de produções nestas áreas que privilegiem a perspectiva do próprio depoente, que deem voz ao sujeito da pesquisa.

As fontes orais são uma estratégia para atender a esta necessidade porque favorecem a produção de conhecimento a partir da experiência dos sujeitos históricos envolvidos na dinâmica social. Apresenta estratégias de tratamento de determinado assunto em que o registro histórico é precário ou nulo; permite o alcance de construções de histórias individuais e coletivas e oferece a possibilidade de compreensão de um objeto a partir de múltiplos fatores relacionados ao contexto sociocultural em que está inserido.

A História Oral pode ser definida como “um método de pesquisa [...] que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou

testemunham acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo” (ALBERTI, 2005, p. 18).

Alberti (2005) vai dizer que uma pesquisa de história oral pressupõe sempre a pertinência da pergunta: “como os entrevistados viam e veem o tema em questão?” ou “o que a narrativa dos que viveram ou presenciaram o tema pode informar sobre o lugar que aquele tema ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural dado?” (p. 30). Assim, dentre as técnicas disponíveis na História Oral, nesta pesquisa foi escolhida a de entrevistas.

A entrevista adquire estatuto de documento, mas, na História Oral, ela não procura investigar o fato “tal como efetivamente ocorreu” e sim desvelar as formas como foi e é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos, como dado objetivo para compreender suas ações. Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas por meio do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu e de estabelecer relações entre o geral e o particular pelo viés dos diferentes testemunhos.

Sob a metodologia de história oral, a entrevista permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza, como acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc. Informações inéditas podem ser resgatadas durante uma entrevista e somadas com as de outros documentos escritos e/ou orais.

Para Alberti (2005), sua contribuição é sempre maior naquelas áreas pouco investigadas da vida social em que predominam zonas de obscuridade, seja no estudo das elites, seja das grandes massas. No primeiro caso, a obscuridade advém do caráter secreto de decisões estratégicas, da marginalização dos indivíduos e da teia complexa de interesses que perpassam o processo decisório na vida pública. No segundo, a obscuridade resulta do desinteresse das fontes oficiais pela experiência popular, da ausência de documentos ou da teia protetora e auto defensiva que se cria em torno dos movimentos populares a partir de suas lideranças. Em ambos os casos, a História Oral revela aquilo que é ignorado.

Portanto, as narrativas apresentadas neste artigo expressam o alinhamento com a perspectiva teórica adotada na pesquisa que a originou. Importante destacar que tal pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERJ, tendo recebido sua aprovação sob o número CAAE 66685617.6.0000.5282. As entrevistas foram realizadas com base em Roteiro de Entrevistas. A identificação e os dados analisados e que conformaram os seus resultados, foram tratados sob o rigor da ética em pesquisa e do sigilo dos depoentes, por meio do uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelos entrevistados.

## 4 RESULTADOS

A oportunidade de conhecer fragmentos da “memória confidencial” dos sujeitos entrevistados (aquela traduzida na voz dos depoentes), revelou lembranças estranhas à “memória oficial” do isolamento (aquela propagada na história nacional), que remetem à parte das experiências vivenciadas dentro dos preventórios. Foi possível conhecer memórias múltiplas (em sentido subjetivo, político etc.) produzidas por estes sujeitos, em seus pavilhões isolados e coletivos, de uma história não linear.

A esse respeito, depoimentos colhidos por Souza (2019) de pessoas que viveram em preventórios no Brasil, entre 1920 e 1980, ilustram aspectos que revelam os modos de proteção que eram oferecidos às crianças no espaço preventorial. Tais processos de violação de vínculos e de direitos podiam acompanhar as crianças desde a tenra idade até a maioridade, já que os filhos eram separados dos pais logo após o nascimento.

### 4.1 Colhendo Memórias

Observe a narrativa abaixo:

Minha mãe teve nove irmãos que eu acho que não pegou, só ela quando nasceu. Doente, muito doente. Ela separava tudo, roupa, tudo é separado, porque não era coisa boa. Mas aí meu tio viu que ela tava doente e conhecia a hanseníase, né. [...] veio aqui pra vê e daqui ela nem voltou

mais. Nós ficamos lá. Minha mãe...ninguém teria pra olhar nós, só ela, menina. Aí, de repente separou. Até hoje eu choro. Não superei esse negócio (MC, Pupileira Ernani Agrícola e Preventório do Pindorama, Belo Horizonte/MG, SOUZA, 2019, p. 115).

Não se pode desconsiderar que muitas lembranças podem ter origem em outras escutas e vivências com familiares ou outros indivíduos que puderam vivenciar a mesma experiência. Sobre o assunto, como assinala Bosi (1994): “Com o correr do tempo, elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. Parecem tão nossas que ficaríamos surpresos se nos dissessem o seu ponto exato de entrada em nossa vida” (p. 407). A narrativa abaixo ilustra o modo cruel de como podia se dar a separação entre mãe e filhos.

Essa parte minha mãe que contou. Minha mãe escorria lágrima. Escutou o choro de uma criança logo que eu nasci. “É menina”, falou pra minha mãe. “Ah, eu quero ver o rosto dela” [...] “Só que a senhora não pode ver o rosto da sua filha”. Levou, tirou, não viu a minha carinha. Pegou e falou: “Bom, dona, tua filha já tá indo, já tá partindo pra creche” Eu nasci, em 30 minutos já tava viajando. “Puxa vida” Falou assim: “Tua filha já foi, tá indo pra creche em Jacareí” “Nem o rosto da minha filha eu não posso ver?” “Não, a senhora não pode ver e não vai ver” [...] “Puxa vida, ela saiu da minha barriga e eu não posso ver minha filha?” “Não. A senhora tem um nome pra escolher pra mandar pra sua filha?” Desse jeito a enfermeira falou, né. [...] “O nome da minha filha vai ser [DR], apesar de que eu não tô vendo o rosto dela, não sei como ela é” [...] “Não precisa a senhora chorar, tua filha já tá indo, já sabe que ela não pode ficar aqui [...] A enfermeira sai lá fora e falou: “Oh, o nome dessa menina que tá indo vai ser [DR], viu?” Aí, marcou no papel na roupinha enrolada (DR, Educandário de Jacareí, Jacareí/SP, SOUZA, 2019, p. 116).

Conforme Pacheco (2017), as memórias de ex-internos destas instituições, podem registrar a violência física, a violência psicológica, a violência sexual e práticas de tortura - como as de manter a cabeça da criança debaixo d’água, como exemplos da desproteção dos assistidos. Além disso, “as funções exercidas pelos alunos com maior idade o dotavam do mesmo poder pelo qual eles já haviam sido subordinados, elevando ainda mais o nível de castigos, humilhações e maus tratos das crianças mais novas” (p. 153).

A tiazinha batia na gente. Fazia xixi na cama sem querer, não dava tempo, ela não deixava a gente ir no banheiro. Era uma fila das protegidas lá, as

mais bonitas, se era preta, era mais feia, não podia usar o banheiro. Existia isso. Existia maria-mijona no meio. Que um dia, infelizmente, Maria-mijona quase matou um lá dentro (LR, Educandário de Jacareí, Jacareí/SP, SOUZA, 2019, p. 128).

[...] me sentaram no colo, falaram que eu precisava de um carinho e eu falei: “Eu gosto de carinho” Que a gente já não tem pai nem mãe, então é bom isso. Ele foi me passando as mãos nas partes, né, que não podia passar. Sapateiro. Eu não conheço, eu não lembro desse [homem]. Ele era funcionário antigo... severo, ruim. Ele que me fez mal, me estuprou, fez tudo o que tinha que fazer comigo e falou: “Você não vai falar pra ninguém, nem pros seus irmãos do orfanato, você vai guardar isso pro resto da sua vida. Que se você falar, eu vou te matar ou vou tirar você daqui pra outro lugar” E eu guardei isso (ML, Pupileira Ernani Agrícola e Preventório do Pindorama, Belo Horizonte/MG, SOUZA, 2019, p. 136).

Violência era física mesmo, de bater com a espada, com vara de goiaba, com madeira. Tinha violência verbal, assim, de dizer que ninguém aqui fora ia gostar da gente, que nós éramos filhos de leprosos. É. E se a gente num obedecesse, quando nós crescemos íamos ser pessoal que iam ficar presas também, porque quando era filho de leproso não podia ficar junto com outras pessoas pra não passar a doença pra ninguém e a gente não era doente. A gente já nasceu aqui, entendeu? (EL, Educandário Santa Maria, Rio de Janeiro/RJ, SOUZA, 2019, p. 127).

Nesse cenário, as fugas foram frequentes e serviam como resistência e sobrevivência dos internos. “Meu irmão de tanto fugir e ficar pedindo esmola na rua, que ele fingia que era cego, ele acabou sendo transferido” (EL, Educandário Santa Maria, Rio de Janeiro/RJ, SOUZA, 2019, p. 164). Outra depoente relata: “Eu fugi de lá com 16 anos... a tortura era demais. Fugi pra rua. Eu tenho pontos na minha cabeça, que malandro me batia pra mim fumar. Eu tenho cortes pra tudo quanto é lado do corpo, pra mim poder deitar com eles.” (ML, Pupileira Ernani Agrícola e Preventório do Pindorama, Belo Horizonte/MG, SOUZA, 2019, p. 173). “Meu irmão fugiu do Educandário e foi avisar a minha mãe [...] – desesperado -, que eu levei uma surra. Aí, minha mãe resolveu me tirar [...] Só que eu estava marcada” (MR, Educandário Santa Maria, Rio de Janeiro/RJ, SOUZA, 2019, p. 131).

Assim, vimos que, nos moldes desta história pouco conhecida, simulada de um lugar de proteção, também assistiu-se à exploração da mão-de-obra de jovens e crianças no modelo escravista, sobretudo, para as meninas, que, em sua maioria, era encaminhada para casas de famílias para trabalhar como empregada doméstica, muitas vezes, sem receber salário. “Fomos para casa dos outros ser escrava. [...] A gente não tinha pagamento. [...] só tinha roupa dos outros, que eles davam dos



filhos, né, comida” (MR, Educandário Santa Maria, Rio de Janeiro/RJ, SOUZA, 2019, p. 167). Os depoimentos expressam, ainda, a noção sexista que integrava a cultura institucional destes espaços, dando ao sexo masculino lugar privilegiado.

Os meninos, eles ainda tentaram dar um curso pra eles, né? A gente não. A assistente social falou assim: “Ah, vai ser empregada doméstica e pronto!” Eu aprendi a costurar um pouco porque aqui no preventório eu aprendi, não sei como. Eu era doída pra mim aprender a ler. Eu falo que foi a pior época da minha vida, foi quando eu saí do Pindorama. Deus me livre. Foi... eu queria ter ficado lá. Menina, que trem ruim que foi minha vida lá. [...] Esse mundo não me cabe (VL, Pupileira Ernani Agrícola e Preventório do Pindorama, Belo Horizonte/MG, SOUZA, 2019, p. 170).

Como resultado, algumas destas pessoas passaram a viver social e economicamente em situação de vulnerabilidade e à margem da sociedade, como se pode observar nesta fala: “Eu fui embora. Fui morar na rua com 10 anos. Não tenho vergonha de falar não. Batia na casa dos outros: “Tem reciclagem? Não. Ah, então, me dá uma roupa pra mim lavar?” (LR, Educandário de Jacareí, Jacareí/SP, SOUZA, 2019, p. 137).

A tese de doutorado de Filho (2011): “Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)”, apresenta, por meio de fontes oficiais e midiáticas e, sobretudo, dos relatos orais, a história de 50 meninos “órfãos” ou abandonados, que foram retirados do Educandário Romão de Mattos Duarte, da Irmandade de Misericórdia do Rio de Janeiro e levados para uma propriedade privada em Campina do Monte Alegre/SP.

Para Filho, a transferência dessas crianças de nove a 11 anos de idade foi respaldada pelo Código de Menores, de 1927. Por uma década, elas foram submetidas a uma educação precária, a longas jornadas de trabalho agrícola e pecuário sem remuneração, a cárcere, castigos físicos e constrangimentos em fazendas de membros da cúpula da Ação Integralista Brasileira, adeptos declarados do nazismo. A tese conclui que os “meninos do Romão Duarte” foram vítimas de uma política do Estado brasileiro que, ao estimular a eugenia, como definia o Art. 138 da Constituição de 1934, favoreceu a segregação de crianças e adolescentes.

Logo, além da oferta restrita à educação de qualidade e a prática de trabalho compulsório, muitas crianças que foram institucionalizadas tiveram rompidos seus

vínculos familiar e comunitário, expressando modos de exclusão ligados à classe social, à cor e à ausência de proteção a este público no Brasil. Como afirma Foucault (1979), a verdade não existe fora do poder ou sem poder.

Dessa forma, concordamos que tais instituições atendiam a uma pedagogia comum à “proteção” voltada para a classe pobre: uma educação assistencialista pautada pela pedagogia da submissão que “por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. [...] bem diferente daquela ligada aos ideais da cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade” (Silva, 2009, p. 126-127). Aspectos que se reatualizam nas práticas assistenciais contemporâneas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vimos que, sob o mito da proteção, entre as décadas de 1920 e 1980 no Brasil, os preventórios, caracterizados como instituições de acolhimento de crianças sadias, filhos de pessoas acometidas pela hanseníase, contribuíram para a segregação, a marginalização e a violação de direitos básicos deste público. Priorizando o isolamento institucional em detrimento à preservação dos vínculos familiares, os modos de “proteção” oferecidos aos infantes foram permeados por práticas eugenistas, por discriminação e corte de classe social e de gênero. Os objetivos implícitos (e por vezes explícitos) desta escolha, visavam resguardar, sobretudo, a população “sã” do temível contato com os possíveis contagiantes.

A “proteção” dedicada às infâncias nos espaços preventoriais, baseada na relação educação, trabalho e disciplina, como um trinômio central no funcionamento da instituição, representou uma forma de violência estatal. Isso pode ser constatado não apenas pelas práticas arbitrárias de ameaça à integridade física e emocional dos internos, mas também na restrição de sua formação intelectual e do desenvolvimento pessoal, social e profissional deles.

Portanto, defendemos a necessidade de se problematizar o significado de “proteção” e quem ou o que o Estado se dispõe a proteger. No percurso narrativo empreendido neste artigo, o acolhimento institucional se mostrou uma forma de

controle, vigilância e desproteção. As reflexões teóricas e empíricas apontaram contradições históricas entre a voz daqueles que foram isolados e a “memória oficial” dos preventórios, a falência das políticas de proteção e o não cumprimento da função protetiva do Estado, que viola, desampara e desnuda os sujeitos sociais, sinalizando para a emergência da ampliação deste debate.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, VERENA. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BAPTISTA, Rachel Fontes.; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Família acolhedora e reordenamento institucional: (Im)possibilidades diante do Menorismo. **Revista Juris Poiesis**, Rio de Janeiro. v. 22, n. 30, p. 01-22, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 16.300, de 31 de dezembro de 1923**. Aprova o regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública.

BRASIL. **Lei nº 610, de 13 de janeiro de 1949**. Fixa normas para profilaxia da lepra. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1940-1949/lei-610-13-janeiro-1949-366190-norma-pl.html>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 968, de 7 de maio de 1962**. Baixa Normas Técnicas Especiais para o Combate à Lepra no País e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/historiadahanseniose/media/Decreto968.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.010, de 29 de março de 1995**. Dispõe sobre a terminologia oficial relativa à hanseníase e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9010.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2022.

FILHO, Sidney Aguilar. **Educação, autoritarismo e eugenia**: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945), Campinas, SP: [s.n.], 2011.

FOUCAULT, Michel. O nascimento da medicina social. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 79-98.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GOMIDE, Leila Regina Scalia. **Órfãos de pais vivos – A lepra e as instituições preventórias no Brasil**: estigmas, preconceitos e segregação. Dissertação de mestrado. USP, 1991.

LIMA, Zilda Maria Menezes. “Irmãs de sina”: lembranças do Preventório Eunice Weaver em Maranguape – CE (1940-1970). In: NASCIMENTO, D. R. e MARQUES, V. B. (orgs.). **Hanseníase**: a voz dos que sofreram o isolamento compulsório. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p. 90-113.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: Pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A Roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 51-76.

MATTOS, Débora Michels.; FORNAZARI, Sandro Kobol. A lepra no Brasil: representações e práticas de poder. **Cadernos de Ética e Filosofia Política 6**, 2005, p. 45-57.

MANUAL DE LEPROLOGIA. SERVIÇO NACIONAL DE LEPROLOGIA. Rio de Janeiro, 1960.

MONTEIRO, Yara Nogueira. Violência e Profilaxia: Os preventórios paulistas para filhos de portadores de hanseníase. **Revista Saúde e Sociedade**, v.7, n.1, p. 3-26, 1998.

NASCIMENTO, Maria Livia. **Proteção e Negligência**: pacificando a vida de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Nova Aliança, 2016.

PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa. **Infância, crianças e experiências educativas no Educandário Eunice Weaver em Belém do Pará (1942-1980)**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, 2017.

RIZZINI, Irene.; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percursos históricos e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SILVA, Cláudia Cristina dos Santos. **Crianças Indesejadas**: estigma e exclusão dos filhos sadios de portadores de hanseníase internados no preventório Santa Terezinha 1930-1967. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: USP, 2009.

*SOB O MITO DA PROTEÇÃO: HISTÓRIA  
ORAL DA INFÂNCIA NOS PREVENTÓRIOS  
BRASILEIROS*

*Michelle Villaça Lino  
Lilian Angélica da Silva Souza*

SOUZA, Lilian Angélica da Silva. **Retratos de uma política pública: memórias de infâncias violadas – Brasil e Portugal.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2019.

---

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n2p94-108>

**REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE DA INFÂNCIA VIVIDA PELAS CRIANÇAS  
EM SITUAÇÃO DE RUA NA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**

***REFLECTIONS ON THE REALITY OF CHILDHOOD LIVED BY CHILDREN IN  
STREET SITUATION IN THE FEDERATIVE REPUBLIC OF BRAZIL***

**Douglas Vasconcelos Barbosa<sup>1</sup>**

**Resumo:** Neste texto científico, buscamos, por intermédio de autores que dialogam com os Estudos da Infância, refletir sobre a realidade vivida pelas crianças em situação de rua. Destarte, a reflexão foi feita a partir de algumas pesquisas que evidenciam a vivência dessas crianças em uma infância marcada pelas adversidades que a rua proporciona. Ademais, o ponto fulcral do nosso argumento, diz respeito ao fato de que as crianças que vivem em contexto de rua, são sujeitos ativos, seres humanos, dotados de direitos e que precisam de proteção contra quaisquer artimanhas da vida humana por parte da família, da sociedade e do poder público. Por fim, sugerimos, enquanto conclusão de nossa fundamentação, que é preciso imprimir a afirmação e concretização da doutrina da proteção integral com sua absoluta prioridade nos direitos de todas as crianças, onde as que vivem em situação de rua também estão e precisam ser inseridas.

**Palavras-chave:** Crianças. Rua. Estudos da Infância.

**Abstract:** In this scientific text, we seek, through authors who dialogue with the Studies of Childhood, to reflect on the reality lived by children in street situations. Thus, the reflection was made from some research that evidence the experience of these children in a childhood marked by the adversities that the street provides. Moreover, the central point of our argument concerns the fact that children living in a street context are active subjects, human beings, endowed with rights and who need protection against any tricks of human life by the family, society, and public power. Finally, we suggest, as a conclusion of our foundation, that it is necessary to print the affirmation and realization of the doctrine of integral protection with its absolute priority in the rights of all children, where those who are homeless are also and need to be inserted.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Pós-graduado em Ciência Criminal pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUCMinas. Docente de Ensino Superior da AESST/Pernambuco. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade: estudos interdisciplinares – GPIEDUC/FUNDAJ. Parecerista Ad-Hoc em Revistas Científicas e Projetos.

*REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE DA  
INFÂNCIA VIVIDA PELAS CRIANÇAS EM  
SITUAÇÃO DE RUA NA REPÚBLICA  
FEDERATIVA DO BRASIL*

*Douglas Vasconcelos Barbosa*

**Keywords:** Children. Street. Childhood Studies.

Recebido em: 31/03/2022

Aceito para publicação em: 04/05/2022

## **1 INTRODUÇÃO**

Neste texto científico, buscamos, por intermédio de autores que dialogam com os Estudos da Infância, refletir sobre a realidade vivida pelas crianças em situação de rua, de modo especial, a partir de dados empíricos construídos em duas Unidades da Federação Brasileira. Logicamente, não se pretende esgotar a temática, até porque estaríamos ultrapassando as direções aqui estabelecidas para atingir nosso objetivo.

Destarte, a reflexão foi feita a partir de algumas pesquisas evidenciando o fato de que viver na rua, por parte das crianças, é um fenômeno que precisa ser conhecido, debatido e buscada solução compatível com a prioridade absoluta prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

No que diz respeito às pesquisas que tomamos de base para a presente ensaística, elas foram selecionadas pela evidência de convergência dos dados etnográficos que foram edificados com as crianças de rua em regiões e momentos distintos da história republicana brasileira, por exemplo, a pesquisa de Marchi (1994) na gênese da década de noventa, no Estado de Santa Catarina, e, contemporaneamente, Barbosa (2020), Barbosa e Simões (2020), em Pernambuco.

Ademais, acreditamos que essas investigações empíricas apresentam relevantes discussões, espargindo conhecimentos acadêmicos que dialogam no sentido de buscar entender o fenômeno da vivência nas ruas escutando as crianças. Assim, o ponto fulcral do nosso argumento diz respeito ao fato de que os meninos e as meninas que estão em contexto de rua, são sujeitos ativos, seres humanos, dotados de direitos e que precisam de proteção contra quaisquer artimanhas da vida humana por parte do meio familiar, social e poder público.

## **2 ESTUDOS DA INFÂNCIA: ALGUNS RELATOS CONCEITUAIS**

Iniciando esses relatos conceituais sobre, é salutar trazermos os dizeres de que mesmo a modernidade tendo fundado a infância enquanto uma categoria geracional própria, ela tomou a adultez como referência e aquela por aquilo que



ainda não pode ser (ARENHART, 2016). A autora diz que “a infância, assim, se justifica como tempo de preparação para a criança se tornar adulta e alçar-se ao estatuto de sujeito completo” (ARENHART, 2016, p. 23). Outrossim, segundo Arenhart (2016), essa ideia de negação acaba reproduzindo uma concepção universal de infância e do que é criança, esquecendo-se, claro, das diferenciações atreladas às questões de desigualdades e culturas distintas, por isso é enfática:

o estudo das crianças a partir de si mesmas e de seus contextos de vida tem permitido confrontar seus resultados com os discursos sobre as crianças e suas infâncias – constituídos pelos saberes periciais da ciência moderna, principalmente pela psicologia, biologia, medicina e pedagogia – que têm legitimado uma ideia de criança universal e incompleta frente aos adultos. Isso nos tem levado a admitir que pouco sabemos sobre as crianças reais, sobre como são e vivem em suas condições concretas de vida e em sua condição geracional (ARENHART, 2016, p. 23).

Ademais, as concepções de Arenhart (2016), nos fazem recordar do dizeres de Corsaro (2011, p. 16), ou seja, que não se pode considerar as crianças como seres passivos na sociedade, pois elas “são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto; e a infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade”. Além dos argumentos de Corsaro (2011), Qvortrup (2010, pp. 634-635) diz que,

em linguagem coloquial e no discurso científico, a infância é comumente caracterizada como um período. O período que temos em mente é relativo ao indivíduo e pode ter várias durações; de qualquer forma deve ser o período que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa. É difícil deixar de pensar nesses termos, pois cada um de nós está ansioso para prever o que acontecerá conosco durante a nossa própria fase adulta e a nossa fase enquanto crianças. Isso está de acordo também com as discussões dominantes sobre mobilidade individual, as quais, por sua vez, coincidem com o sistema de valores da nossa sociedade. Pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no desenvolvimento da infância.

Destarte, essa primeira compreensão é proeminente para o diálogo a seguir, inclusive porque não há uma criança ou infância universal ou homogênea, mas a heterogeneidade de ambas. É pensar que existe uma multiplicidade de fenômenos e

contextos sociais díspares que fazem com que não tenhamos essa universalidade pregada pelo paradigma dominante, e sim, de uma singularidade a partir do “mundo” em que vivem as crianças.

Desta maneira, e percorrendo esse logradouro, hodiernamente elas possuem um novo olhar pela academia que está subvertendo toda uma lógica dominante do que venha ser criança e ter infância. Assim, nas palavras de Sarmiento (2013, p. 37) “a sociologia da infância é convidada a analisar a e interpretar a infância contemporânea a partir de fortes relações de complexidade”.

Nesse sentido, sabemos que nem todas as crianças possuem infância, pois existem as crianças que trabalham para sobreviver, labutam porque são compelidas a isso, são maltratadas, violentadas, perseguidas, vivem em condições que não deveriam e que negam-se seus direitos, ou seja, são crianças em contextos infantis diferentes umas das outras, motivos pelos quais não podemos afirmar que todas elas possuem infância, isso porque, e corroborando com nosso argumento, “em outras sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou o quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais” (COHN, 2005, p. 22).

Esse contexto argumentativo direciona nossa atenção para refletir sobre o fato de negar à infância brasileira, por exemplo, direito à saúde, educação, esportes, liberdade, convivência social e familiar, respeito, usufruir de espaços públicos, não haver discriminação de quaisquer naturezas, entre outros, presentes em legislações brasileiras, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, a Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990). Com isso, evidencia-se a negação à infância de garantias legais.

Na verdade, segundo Elias (2012), “ainda não sabemos muito bem como podemos ajudar as crianças a se ajustarem em sociedades tão complexas e nada infantis como as nossas” (ELIAS, 2012, p. 469). Essa passagem do autor acima nos remete ao que discorreremos de elas possuírem e viverem em contextos totalmente diferente uma das outras, como as que em situação de rua, pois “a condição social das crianças é múltipla, complexa e compósita, atravessada pelas contradições e desigualdades sociais e pelos processos de diferenciação social” (SARMENTO, 2015, p. 72).

Ademais, nossa visão de adultos não acompanha o olhar atento das crianças. Elas estão ali, contemplando algo, fazendo algo, vivendo algo, mas nós adultos nos questionamos: por que fazem isso? Na verdade, essa é uma pergunta adultocêntrica? Quem somos nós para normatizar as crianças e suas infâncias? Nesse caminhar, advogamos a tese de Kramer (2003) ao aduzir que defende

uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2003, p. 5).

Kramer (2003) nos deixa ciente que precisamos observá-las com olhos atentos aos seus atos, pois elas precisam ser crianças e não adultos em miniaturas que fazem tudo o que os amadurecidos querem; e que não podem agir para modificar o ambiente à sua volta. Na verdade, nós tendemos a olhar “de cima as crianças e não na altura dos seus olhos, ou seja, evitamos olhá-las nos olhos e deixamos de ver o mundo que se apresentava à sua altura” (KRAMER, 2003, p. 12).

Ainda segundo Kramer (2003), não carecemos ter esse olhar sobre as crianças, pois o nosso percurso deve ser feito na contramão do apotegma hegemônico que prescreve os atos das crianças como algo que não deva ser importante para sociedade. Por essa rota, desde então, pensamos que essa hegemonia é uma utopia que precisa findar e nós temos como pôr esse plano em atuação, só basta ambicionarmos como projeto de vida.

Nesse sentido, nunca será demasiado aduzir que tendemos a “ignorar e a excluir formas de vida e de ação infantis que estão “fora da norma”, reproduzindo uma visão que não deixa de ser excludente, por mais bem-intencionada que seja” (MARCHI, 2007; ARCE, 2015 *apud* MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 956). Aqui, em particular, se faz imprescindível nesse laço de contextos, corroborar que as crianças convivem diariamente com outras (pares) e com os adultos. Em razão disso, o que resulta é uma hipótese de socialização, que Corsaro (2011), denegando esse termo, reinventou-o e pôs o nome de reprodução interpretativa, por ser mais adequado aos estudos sociais da infância.

Ademais, segundo o autor outrora citado, é protuberante corroborar que “na perspectiva de reprodução interpretativa, as atividades de crianças, entre elas, e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos” (CORSARO, 2011, p. 129). Desta forma, fica bem evidente que na reprodução interpretativa, elas estão interagindo umas com as outras e “não apenas se limitando a copiar ou internalizar o mundo à sua volta, elas participam e interpretam ao seu olhar” (CORSARO, 2011, p. 53). De todo modo,

a participação das crianças nas rotinas culturais é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana (CORSARO, 2011, p. 32).

Igualmente, quando pensamos por essa rota de diálogo, insta assentar, ainda, que essa característica de conceber a criança como ator social e sujeito cultural, assim como ter poder sobre suas ações, segundo Sarmiento (2013, p. 39), “respeita a construção da personalidade de cada criança, mas tal construção é politicamente configurada, no sentido de que se estabelece no quadro das condições políticas e institucionais em que vivem as crianças”.

Outrossim, “a criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais” (COHN, 2005, p. 27-28). Isso quer nos dizer que precisamos pensar na criança como sujeito ativo, que cria, participa e reformulam as ações dos adultos e de seus pares na sociedade, mormente esquecer a lógica adultocêntrica que olha a criança para além de sua visão, não na altura dela.

Destarte, já é chegada a hora de suplantarmos essas perspectivas, onde olhamos sobre, tal como a subversão da ordem alegada por Kramer (2003), para passarmos a entender as crianças e suas infâncias na altura delas próprias; só

assim poderemos, como primeiro passo, quiçá, reconhecer seu poder de imaginação e olhar crítico, buscando novas possibilidades de esperança para que as crianças vivam suas infâncias em seus contextos de vida livres de quaisquer demandas que as façam objeto de ação e não sujeitos da ação.

### **3 INFÂNCIA VIVIDA PELAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA**

Os Estudos da Infância contemporâneos têm se alastrado para se pensar nas crianças em múltiplos contextos de vida. No nosso caso, as que vivem em situação de rua estão sendo sujeitos de investigações para se pensar, não numa infância cronológica, mas específica – a de rua – e, mais ainda, enquanto categoria social. Desta forma, o português Manuel Jacinto Sarmiento, aduz que “a pesquisa empírica dos meninos e meninas de rua constitui um importante domínio do conhecimento sobre a infância como categoria social” (2018, p. 233). Ainda segundo ele, a vida dessas crianças que vivem em situação de rua é reveladora de violações, inclusive no espaço urbano (SARMENTO, 2018).

Com isso, se tomarmos de exemplo os dizeres do sociólogo português acima, podemos evidenciar, por exemplo, que a realidade hostil da infância vivida pelas crianças em situação de rua na República Federativa do Brasil não é, necessariamente, como prega a doutrina proteção integral, amparada na garantia de direitos, ou seja, com prioridade absoluta, como previsto na Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente. Crianças, sobretudo as que vivem em situação de rua, não são objetos de direito, mas sujeitos de direito, conforme nosso Ordenamento Jurídico Brasileiro. Aliás, por crianças em situação de rua, devemos ter em mente que são

os sujeitos em desenvolvimento com direitos violados, que utilizam logradouros públicos e/ou áreas degradadas como espaço de moradia ou sobrevivência, de forma permanente e/ou intermitente, em situação de vulnerabilidade e/ou risco pessoal e social pelo rompimento ou fragilidade do cuidado e dos vínculos familiares e comunitários, prioritariamente em situação de pobreza e/ou pobreza extrema, com dificuldade de acesso e/ou permanência nas políticas públicas, sendo caracterizados por sua heterogeneidade, como gênero, orientação sexual, identidade de gênero, diversidade étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade, de

posição política, deficiência, entre outros (BRASIL, 2020).

A conceituação acima, nos faz pensar nas pesquisas de Marchi (1994), Barbosa (2020), Barbosa e Simões (2020), que em muito contribuem para se refletir no que diz respeito à vivência da infância pelas crianças em situação de rua em décadas diferentes da história republicana brasileira, mas que – evidentemente – podem apresentar certas convergências e que dialogam com nossa argumentação fulcral estampada à epígrafe deste trabalho.

Iniciaremos com Marchi (1994). Em sua pesquisa, com bases etnográficas, a autora fez uma série de relatos da vida das crianças em situação de rua, “crianças espertas” na visão dela, no centro da cidade de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina. Assim, de acordo com a pesquisa da Marchi (1994, p. 234) “percebe-se que as crianças e seu cotidiano nas ruas, chocam e escandalizam a todos por significarem a liberdade em seu estado bruto; a sua "opção" pela rua bate de frente com a nossa estabelecida "normalidade" social”. Desta maneira, a normalidade de nossa vida social acaba por querer impregnar, na infância dessas crianças, um modo de vida que não “cabem” a elas. Liberdade elas têm, por isso, de acordo com Marchi (1994, p. 234),

na rua, elas têm um modo próprio de apropriar-se do tempo e do espaço; por isto os "horários" para fazer coisas básicas como comer e dormir, não existem. Usar drogas e ter relações sexuais também é emblemático desta "vida livre". Estas crianças burlam, em suma, a vigilância sobre seus corpos”.

Assim sendo, essa passagem acima direciona nosso pensamento no sentido de que nossa “normalidade” diária, de quem não vive na rua, como essas crianças pesquisadas por Marchi (1994), abalroa com tamanha liberdade. E é essa liberdade que precisamos dialogar na contemporaneidade, ou seja, uma liberdade que necessita ser conhecida cada vez mais e, inclusive, respeitada pela sociedade, não no sentido de aceitar o uso de drogas, por exemplo, mas de termos ciência de que essas crianças que estão em situação de rua, carecem de um olhar acurado por parte da tríade constitucional: família, sociedade e Estado. Falha um, falham todos!

Ademais, Marchi, com sua pesquisa, já perto de meados da década de

noventa, aduziu também que a violência e a intolerância com que essas crianças são tratadas, muito chamou sua atenção, ou seja, “o que realmente me surpreendeu e que sugiro ser objeto de investigação ainda mais urgente do que o próprio “menino de rua” é a violência, a intolerância com que eles são tratados” (1994, p. 231). Suas palavras são fortes de significados, uma vez que a nossa Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), disseminam que as crianças – e aqui enfatizamos: todas! – devem viver livres de quaisquer tipos de violências.

Marchi (1994) ainda nos informa acerca do espaço público ocupado pelas crianças em situação de rua, no sentido de que elas “assumem” esse local, enquanto uma terra sem dono, mas que não escapam ilesas por isso. Ao nos relatar esse dado etnográfico, apresenta evidência de que o local público é marcado por questões avessas ao convívio humano pacificado, onde todos têm – ou deveriam ter – acesso para usufruir daquilo que não é privado, por exemplo, praças, parques, brinquedos públicos etc. Assim, segundo ela, quando

“assumem” o espaço público, a terra de ninguém, como marca de sua identificação, certamente adentram um limbo social do qual não podem escapar ilesos. Já pertencentes às camadas da população tidas como marginais, porque excluídas do acesso à riqueza socialmente acumulada, abandonam a periferia, seu gueto e lugar, para instalar-se caoticamente no centro das atenções e das atividades cidadinas. Elas escolhem para “morar” e “vadiar”, nada mais, nada menos, que o próprio “coração” da cidade. O “centro” é o seu território. O que para as demais pessoas, conformadas aos padrões sociais vigentes, é apenas “passagem”, apenas “caminho” entre os vários espaços organizados de morar, trabalhar, realizar cerimônias, consumir, se divertir; para estas crianças é tudo isto ao mesmo tempo (MARCHI, 1994, p. 234-235).

Outrossim, o caminho que essa pesquisadora dissemina, dentro de nossa perspectiva, cria em nós um sentimento que a infância vivida na rua assume características de imprevistos de uma certa utopia nossa em querer findar com esse fenômeno que é chamado de crianças em situação de rua. Algo estarrecedor, mas que tem fundamento! Marchi (1994) ainda diz que precisamos ser realistas e guiarmos nossas lutas pelo impossível. Criticamente, e então também concordamos com ela,

nenhuma solução nascida dentro do nosso atual quadro político-econômico será satisfatória. Sinceramente, a curto ou a médio prazo, não vislumbro qualquer luz no fim deste túnel. Uma profunda revolução de costumes e uma verdadeira (impossível?) redistribuição de renda e oportunidades teria que ocorrer na nossa sociedade para que se começasse a viver o sonho de uma "infância feliz " no Brasil (MARCHI, 1994, p. 235)

Para finalizar esses dados encontrados na pesquisa de Marchi (1994), chamamos atenção, como episódio de extrema relevância, em que pese os demais argumentos demonstrados alhures propostos pela pesquisadora ao finalizar suas análises etnográficas, visto que ela “não” vislumbrou uma conclusão, uma finalização, mas, com sabedoria e sensatez ao fenômeno pesquisado, evidencia-se que deixou em aberto, um caminho a ser percorrido no sentido que tenhamos certa interrogação e, claro, seu trabalho busca o diálogo, inclusive com os que podem se interessar pelo estudo da infância. Ela pronuncia o seguinte:

encerro estas reflexões onde não vislumbro conclusão possível. Não no sentido de que se espere deste estudo, respostas para o problema. Na verdade, ele tem as características de uma grande pergunta. Perguntar pode ser bom início para um diálogo. E dialogar é o que este trabalho propõe continuar fazendo com os que se dizem interessados no estudo da infância (MARCHI, 1994, p. 236).

Assim sendo, de acordo com nossas perspectivas e pelo que se pôde compreender e evidenciar com a pesquisa de Marchi (1994), as “crianças espertas” – que vivem em situação de rua – da sua investigação etnográfica, estão em luta constante por reconhecimento de espaços, direitos, dignidade humana, respeito entre outros. Desta forma, sua pesquisa tem relevância no nosso discurso, justamente porque, a partir dela, podemos entender a realidade da infância vivida pelas crianças em situação de rua em um dado momento histórico da década de noventa, na cidade onde se realizara a investigação.

Diante dos argumentos de Marchi (1994), há que se trazer também mais uma pesquisa que, recentemente, em 2020, de Barbosa (2020), Barbosa e Simões (2020), também com pressupostos etnográficos, buscou a compreensão das crianças em situação de rua na cidade do Recife, no Estado de Pernambuco, no que diz respeito às suas garantias legais, ambientes urbanos e instituições. Essa



pesquisa, se comparada com a de Marchi (1994), tem pressupostos que nos levam a refletir acerca da vida das crianças em situação de rua na metrópole pernambucana e, como se verá, uma certa convergência dos dados.

Destarte, segundo Barbosa (2020), Barbosa e Simões (2020), ficou evidenciado que as crianças em situação de rua têm compreensão acerca dessas três categorias – espaços urbanos, direitos e instituições – ligadas à sua vivência diária nas avenidas da cidade, onde é marcada pela violência, mas que, ainda assim, tem espírito de amizade e se solidarizam, uns com os outros, de modo a garantirem a sobrevivência cotidiana e agressiva das ruas da cidade, *lócus* da investigação, lhes proporcionam.

Ademais, segundo os autores (BARBOSA, 2020; BARBOSA; SIMÕES, 2020) eles miram suas argumentações, a partir dos dados etnográficos construídos, chamando atenção para a questão da violência que é direcionada aos sujeitos da pesquisa, ou seja, na visão das crianças em situação de rua, elas presenciam, costumeiramente, atitudes violentas por ação de agentes públicos, como policiais, e por pessoas que por elas passam. O que fica dessa atitude para com essas crianças, quiçá, seja àquela mesma reflexão feita por Marchi (1994), onde não se vislumbra uma claridade no final do túnel, isso porque quem tem por obrigação de proteger, viola direitos, infringe o ser criança e a infância desses meninos e meninas que vivem na rua.

Igualmente, e voltando ao Barbosa (2020), as violências são perpetradas até mesmo por lojistas, onde essas crianças, para se abrigarem das chuvas e das intempéries da natureza, por exemplo, acabam dormindo nas calçadas de centros comerciais da cidade do Recife e, como se não bastasse essa dificuldade de adormecer no chão, muita das vezes sem cobertas, com mosquitos, são acordadas com cabos de vassouras para se ausentarem do local, pois o capitalismo precisa abrir suas portas e “limpar” o chão de sua entrada.

É bem assim que vivem essas crianças, ou seja, a vida humana perdendo para o capital ou, como citado por Graciani (2005, p. 103), temos que refletir sobre elas “não como um marginal, mas como um oprimido e relegado do sistema social”. Ademais, Barbosa (2020) com o dado etnográfico acima, ao destacar os batimentos de vassouras, fazendo com que as crianças em situação de rua sejam acordadas e

saiam do local de comércio, sua fundamentação caminha, justamente, para opressão e descaso que o sistema social direciona às crianças em comento. Isso precisa mudar! Quando? – Ainda não se sabe, pois

é como se eles, meninos e meninas em situação de rua, não fizessem parte da sociedade. E, convenhamos, até que isso venha a ocorrer integralmente – de alguma forma mudado em nosso contexto histórico-social – talvez não estejamos por aqui para descrever essa história (utópica) de sucesso (BARBOSA, 2020, p. 129).

Outrossim, mais um ponto atraente é quando evidencia a vida das crianças em situação em uma realidade que seria quase utopia se não fosse exposto e ouvido pelas próprias crianças: o fato de que elas, para fazerem suas necessidades humanas básicas, como ir ao banheiro público tomar banho, necessitam pagar pelo serviço público; inclusive chegam até a questionar o motivo do pagamento, já que o banheiro não é de caráter privado (BARBOSA, 2020). Também ficamos, nesta nossa fundamentação ensaística, com a seguinte pergunta: onde essas crianças vão fazer suas necessidades humanas, se o que é público, agencia-se no privado? Quem sabe essa pergunta aludida, ainda esteja galgando por respostas.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Se fosse possível uma conclusão, poderíamos refletir no fato de que concluir acabaria com a situação (?). – Pensamos que não (!), visto que ainda há um caminho muito longo a ser percorrido para que a rua possa ser lugar, apenas de passagem, lazer, brincadeiras, mas não de moradia, luta por comida, sobrevivência que as crianças em situação de rua carregam em suas vidas.

Desta forma, o debate aqui levantado com os dados etnográficos de Marchi (1994), Barbosa (2020), Barbosa e Simões (2020), refletem que essas pesquisas podem ter em comum o fato de que a infância das crianças que vivem em situação de rua está voltada para luta diária por sobrevivência com ausência de proteção, seja estatal, familiar e até mesmo social, com negação de direitos, em meio às violências urbanas perpetradas, inclusive, por agentes públicos como policiais (BARBOSA, 2020; BARBOSA; SIMÕES, 2020), assim como transeuntes que por

eles passam diariamente.

Deste modo, apontando nossos olhares para o presente e para o futuro, sugerimos que compreender como vivem essas crianças deve ser intenção, não somente da academia que, por meio de pesquisas teóricas e empíricas, tem buscado entender a rotina desses sujeitos de direitos contemporâneos, mas necessita ser empreendido esforços para, assim como aduziu Marchi (1994), lutarmos pelo impossível. Uma luta que, no nosso sentimento, imprima a afirmação e concretização da doutrina da proteção integral com sua absoluta prioridade nos direitos de todas as crianças, onde as que vivem em situação de rua também estão e precisam ser inseridas.

## REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BARBOSA, Douglas Vasconcelos. “Todo dia tem rebuliço”: os meninos e meninas em situação de rua e as percepções de cidadania em espaços urbanos. 2020. 191 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020.

BARBOSA, Douglas Vasconcelos; SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. Meninos e meninas em situação de rua: percepção de espaços urbanos por eles ocupados. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 08, nº 32, 2020, p. 396-406. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4926>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Publicado em: 05/10/1988. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF.

BRASIL. Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília/DF: Presidência da República, 1990. Publicado em: 16/07/1990. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF.

BRASIL. Resolução nº 40, de 13 de outubro de 2020. Dispõe sobre as diretrizes para promoção, proteção e defesa dos direitos humanos das pessoas em situação de rua, de acordo com a Política Nacional para População em Situação de Rua. Publicado em: 05/11/2020. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 94-108, maio/ago. 2022.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade e Estado**, n. 27, n. 3, pp. 469-493, 2012. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922012000300003>. Acesso em: 05 dez. 2021.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 5. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

KRAMER, Sonia Kramer. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia Kramer.; BAZILIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCHI, Rita de Cassia. **‘Crianças Espertas’: um retrato do ‘vício da rua’ em crianças no Centro de Florianópolis**. 1994. 261 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

MARCHI, Rita de Cassia; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.951-964, out-dez., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017175137>. Acesso em: 30 jan. 2022.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação Pesquisa**. [online]. 2010, vol.36, n.2, pp.631-644. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: **Sociologia da infância e a formação de professores**, n. 1<sup>a</sup>, p. 13-46, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C. de (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015, p.61-89.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 232-240, 17 set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>. Acesso em: 24 fev. 2022.

Revista Lex Cult, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 94-108, maio/ago. 2022.

**PESQUISA E INFÂNCIA: EM BUSCA DE UMA ÉTICA COMPARTILHADA****RESEARCH AND CHILDHOOD: IN SEARCH OF A SHARED ETHICS****Caroline Trapp de Queiroz<sup>1</sup>**  
**Fernanda de Azevedo Milanez<sup>2</sup>**

**Resumo:** Esse artigo tem por objetivo abordar a questão da ética na pesquisa com crianças a partir dos percursos experienciados no interior de uma pesquisa desenvolvida coletivamente pelo Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. Essa pesquisa, realizada com setenta e quatro crianças em nove contextos diferentes (tais como escola, rua e redes sociais) e fundamentada nos pressupostos de uma pesquisa-intervenção, cuja metodologia se construiu com base em princípios dialógicos, intentou conhecer que experiências vivem as crianças hoje. Tendo o conceito de cronotopo, do filósofo da linguagem russo Bakhtin, que propõe indissociação entre as dimensões de tempo e espaço, como fio que entrelaça as reflexões propostas, destaca-se como resultados da análise quatro eixos principais, que estão postos no fazer específico da pesquisa em ciências humanas, são eles: a “expectativa pelo encontro”, a “ética de pesquisa compartilhada”, a “ética da voz” e a “ética do retorno”.

**Palavras-chave:** Pesquisa com crianças. Cronotopo. Ética.

**Abstract:** This article aims to address the issue of ethics in research with children from the paths experienced within a research developed collectively by the Research Group Childhood and Contemporary Culture. This research, carried out with

---

<sup>1</sup> Doutora e mestra em Educação (UERJ). Especialista em Dificuldades de Aprendizagem (UERJ). Professora de Ensino Fundamental na rede pública (SME-RJ). Professora de História do Brasil no Pré-Vestibular (SINTUPERJ). Tutora no curso de Graduação em Pedagogia da UERJ (CECIEPJ/CEDERJ). São temas de interesse as relações entre infância, cultura e política, as questões que marcam a singularidade da pesquisa com crianças e as especificidades da construção da consciência histórica.

<sup>2</sup> Doutoranda e Mestre pelo curso de Pós Graduação em Educação da UERJ - PROPED - na linha Infância, Juventude e Educação e integrante no grupo de pesquisa GPICC - Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea - coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita Marisa Ribes Pereira. A pesquisa de tese aborda a temática do refúgio, especificamente a infância e crianças em situações de deslocamento forçado. Graduação em Pedagogia pela Universidade Cândido Mendes. Especialização em Gestão de EaD pela UFF/RJ. Experiência nas áreas de Comunicação e Educação. Radialista atuando em Radiodifusão comunitária de 1999 até 2015, com programas radiofônicos para e com crianças, campo da pesquisa de mestrado. Atuou como educadora na Educação Infantil durante 17 anos em escolas do Rio de Janeiro e em Nova Friburgo e mantém atuação em desenvolvimento comunitário ligado a projetos sociais com crianças e adolescentes. Principais temas de interesse: infâncias - pesquisa com crianças - culturas - Crianças refugiadas - refugiados. Bolsista pela FAPERJ.

seventy-four children in nine different contexts (such as school, street and social networks) and based on the presuppositions of an intervention research, whose methodology was built on dialogic principles, sought to know what experiences children live. today. Having the concept of chronotope, by the Russian philosopher Bakhtin, who proposes the indissociation between the dimensions of time and space, as a thread that intertwines the proposed reflections, four main axes stand out as a result of the analysis, which are placed in the specific doing of the research in the humanities, they are: the “expectation of the encounter”, the “ethics of shared research”, the “ethics of voice” and the “ethics of return”.

**Keywords:** Research with children. Chronotope. Ethics.

Recebido em: 31/03/2022

Aceito para publicação em: 25/04/2022

## **1 DAS IDEIAS INICIAIS**

Esse artigo aborda a questão da ética na pesquisa com as crianças a partir dos percursos vividos no interior de uma pesquisa coletiva desenvolvida pelo GPICC-Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. Nascida em 2012 sob o título “Infância e cultura: experiência e criação na contemporaneidade”, este projeto enfocou as experiências infantis contemporâneas, partindo da necessidade de conhecer os contextos socioculturais das crianças que, hoje, compõem a categoria da infância e destacando a potencialidade de seus processos de criação. Nas discussões do grupo, compartilhamos o relato sobre cada um dos encontros, fizemos a transcrição das audiografações, com descrições do contexto e das situações vividas por quem esteve especificamente em cada lócus, partilhando as descobertas e os percalços das relações que íamos tecendo com as crianças enquanto pesquisadores.

A continuidade dessas reflexões fez nascer o projeto “A infância e seus cronotopos: educação e pesquisa”, focado justamente no estudo sobre os tempos e os espaços em que se constituem as experiências infantis contemporâneas, considerando essas dimensões como balizadores de um acontecimento único, fruto do encontro daqueles que dividem um mesmo contexto. É no interior desse projeto de pesquisa, concluído em 2018, que elaboramos, portanto, um pensar sobre a ética que considere os cronotopos como delineadores das decisões de pesquisa. Esse conceito, do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin, compreende equilíbrio e indissociação entre as dimensões do espaço e do tempo. Apesar de tê-lo desenvolvido como categoria literária que funde os índices espaço-temporais de modo concreto, o desafio de pensar essa categoria para as ciências humanas tem nos movido em direção a reflexões quanto à ética que se apresenta cadenciada por essas singularidades.

Algumas dessas cadências dizem respeito à reflexão sobre os presumidos que tínhamos, nós pesquisadores, em relação ao campo de pesquisa antes mesmo de chegarmos a ele; à percepção da existência de uma ética da “expectativa pelo encontro”, constituída pela consideração do outro nas decisões metodológicas num

momento em que ele ainda não está fisicamente presente na pesquisa; à compreensão de que as negociações referentes à participação das crianças nos deslocavam para uma “ética de pesquisa compartilhada” com os sujeitos nela envolvidos; ao reconhecimento sobre como certas dinâmicas colocaram em cheque as atividades que havíamos selecionado para os encontros, o demarca aqui uma “ética da voz”; à necessidade de pensar formas de comunicar, aos interlocutores da pesquisa, ou seja, às próprias crianças, aos achados do processo que vivemos com elas, o que delimita uma “ética do retorno” marcada pelas reflexões sobre possíveis devolutivas.

Todas estas, portanto, questões que nascem a partir da diversidade que pudemos experimentar durante os percursos da pesquisa coletiva em relação a questões éticas, envolvendo e balizando modos de compreender a infância e olhares sobre a pesquisa com crianças.

## 2 DOS CONCEITOS MOBILIZADOS

Ética: palavra cuja origem grega remete à *ethiké*, *scilicet epistème*, ou seja, a ciência relativa aos costumes. De acordo com Vásquez (2017), a ética teria surgido com Sócrates a partir da investigação das normas morais, de modo que se apresenta como campo teórico e reflexivo, diferente da Moral, que se situaria no campo eminentemente prático. Embora o autor aponte essa distinção, ele explicita que ambas, ética e moral, se entrelaçam na medida em que, na ação humana, pensar e agir não se dissociam.

Partindo da compreensão de entrelaçamento dessas dimensões, é necessário dizer que enfocamos, nesse texto, a questão da ética sob o entendimento de que ela baliza “um conjunto de valores que orientam o comportamento do homem em relação aos outros homens na sociedade em que vive” (MOTTA, 1984). Nesta perspectiva, delimita-se um dado tempo e uma comunidade específica, os quais determinam valores que são, portanto, sempre relativos e singulares. Levy (2004) supõe que, nesta medida, o ético e o histórico se constituem mutuamente.



É nesse sentido que Pereira (2015, p. 54) destaca essa como sendo uma temática instituinte da vida social, pois é na relação com o outro que se funda uma ética e é justamente na relação dos sujeitos com as normas éticas fundadas que reside a potencialidade dessa reflexão. Para Borheim (apud PEREIRA, 2015, p. 55),

[...] a ética – tecida na relação entre o autor e a norma – deve inaugurar-se com a indagação “Que devo fazer?”, pois essa indagação implica simultaneamente o posicionamento ativo do sujeito e o reconhecimento da dimensão social da sua ação, sem os quais a própria ideia de ética se torna esgarçada.

No mundo das pesquisas acadêmicas, enfatiza Pereira (2015), essa pergunta vem sendo substituída pela que indaga “o que posso fazer?”, uma pergunta de cunho mais protocolar que parece delimitar as ações diante dos sujeitos com quem dialogamos como interlocutores e, dessa forma, garantir que, enquanto pesquisadores, não tenhamos de responder, e nos responsabilizar, pelos imponderáveis que, na dinâmica da vida e da pesquisa, sempre estão postos. Assim, essas normativas “acabam se sobrepondo aos sujeitos – pesquisadores e pesquisados – de modo a expropriá-los do lugar social que poderiam ocupar na construção de uma ética de pesquisa e na responsabilidade pela ciência que produzem” (PEREIRA, 2015, p. 55).

Buscando, portanto, nos inserir no debate sobre que ética de pesquisa vamos construindo com nossos interlocutores durante esses processos, considerando suas singularidades como sujeitos crianças que são, e as nossas mesmas, como pesquisadores e adultos; e respondendo por nossa responsabilidade acerca da ciência que produzimos, tendo em vista os lugares sociais de onde falamos, pretendemos trazer, nesse texto, um pensar sobre a ética que considere os cronotopos, ou seja, o entrelaçamento de tempo, espaço e experiência, como delineadores do que acontece na pesquisa.

O conceito de cronotopo, cunhado pelo filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (2018), compreende equilíbrio e indissociação entre as dimensões do espaço e do tempo, que juntas formam uma unidade que se constitui pela experiência vivida em um determinado contexto por sujeitos que se relacionam entre si. Apesar de tê-lo desenvolvido como categoria literária que funde os índices

espaçotemporais de modo concreto, o desafio de pensar essa categoria para as ciências humanas tem nos movido em direção a reflexões quanto à ética que vai se delineando cadenciada por essas especificidades.

Apresentamos, nesse texto, algumas dessas cadências, organizadas em quatro eixos que destacamos como principais na mobilização de nossa discussão. O primeiro deles consiste na reflexão sobre os presumidos que tínhamos, nós pesquisadores, em relação ao campo de pesquisa antes mesmo de chegarmos a ele. Essa reflexão foi descortinando, para nós mesmos, a existência de uma ética que percebemos balizada por uma “expectativa pelo encontro”, constituída na consideração do outro no contexto das decisões metodológicas, isso num momento em que ele ainda não está fisicamente presente na pesquisa.

O segundo eixo traz a compreensão de que as negociações referentes à participação das crianças nos deslocam para uma “ética de pesquisa compartilhada” com os sujeitos nela envolvidos, sujeitos com quem construímos uma relação de pesquisa. Nesse sentido, passamos a conhecer e reconhecer de que forma certas dinâmicas colocaram em xeque as atividades que havíamos selecionado previamente para os encontros e nos convocaram a repensar os modos de fazer pesquisa, considerando, de fato, a criação de uma trajetória decidida e trilhada junto com as crianças, nossas interlocutoras, nos momentos em que os encontros se tornaram realidade.

O terceiro eixo enfoca o momento da escrita do texto, parte fundamental da atividade da pesquisa, já que é através de sua produção e circulação que se criam discursos, se discutem ideias e se prestam contas às ciências. Compreendemos esse como outro acontecimento específico da pesquisa que traz implicações éticas próprias, o que aqui chamamos de “ética da voz”, que torna visíveis as relações estabelecidas com os interlocutores a partir da construção narrativa que nos cobra responsabilidade, nesse momento, também enquanto autores do texto.

O quarto e último eixo articulador de nossas considerações nesse texto diz respeito à necessidade de pensar formas de comunicar aos interlocutores da pesquisa, ou seja, às próprias crianças, os achados dos processos que vivemos com

elas, o que delimita uma “ética do retorno”, marcada pelas reflexões sobre possíveis reencontros, diálogos e devolutivas.

É importante destacar que, embora tenhamos criado essa divisão, pensando na exposição das questões aqui levantadas, cada um desses eixos vai se intercalando aos outros, de maneira que não há como determinar precisamente o início de um processo e o término do outro. Cada um desses eixos compõe a complexidade de uma mesma dinâmica que não estabelece fronteiras entre pensamento e ação, situando-se no interior das reflexões sobre ética.

### 3 DA CONSTRUÇÃO DE UMA ÉTICA DE PESQUISA

O primeiro centro articulador de nossas reflexões traz um pensar sobre o exercício de preparação da pesquisa num momento em que nossos interlocutores são apenas uma idealização nossa, uma imagem criada pela imaginação e que precede o encontro e seu espaçotempo. Compreender essa como uma ética balizada pela “expectativa do encontro” significa considerar o pré como parte essencial da pesquisa e do encontro em si. Significa dizer que, no exercício de pensar e preparar o campo, implicações éticas iniciais já estão ali colocadas, presentes nas negociações que convocam decisões e descortinam concepções e posturas sobre a pesquisa, o tema, as questões levantadas e principalmente os interlocutores, no nosso caso, as crianças – enquanto categoria social, mas também enquanto sujeitos singulares.

Justamente esse pensar sobre o que ainda não existe e sobre o *outro* que ainda não chegou ao encontro da pesquisa, foi constituído, em nosso exercício, pela ideia de *afetamento*, que mobiliza e inquieta. Na tentativa de buscar modos de afetar nossos interlocutores, elaboramos seis perguntas norteadoras, seguindo na linha de uma pesquisa-intervenção, que pressupõe experiências transformadoras de forma mútua ao longo de todo o processo. São elas: 1) O que significa ser amigo? 2) O que você faz todos os dias? O que você nunca faz e gostaria de fazer? 3) Onde você gostaria de estar agora? 4) O que você acha que nunca vai esquecer? 5) O

que você não viveria sem? e 6) Que perguntas você acha que deveríamos fazer para as crianças?

Como estratégia metodológica, desenvolvemos atividades para cada uma das perguntas, na tentativa de propiciar imersão naquilo que seria perguntado, desencadeando os diálogos. O processo de criação das perguntas e das atividades a elas relacionadas nos mobilizou a um pensar que buscava considerar as especificidades de cada grupo de crianças com os quais nos encontraríamos. Ter em consideração crianças que sequer haviam aceitado participar da pesquisa ainda, escolher uma pergunta e não outra, uma atividade e não outra, optar por levar determinado material para o campo ou, do contrário, considerar não levá-lo pensando nos modos como os sujeitos da pesquisa seriam afetados foi estabelecendo a tessitura de um fio ético que tramamos ao longo de todo o processo e que agora repensamos no lugar de uma teoria sobre a pesquisa com crianças.

Ainda sobre as atividades criadas, para a primeira pergunta, decidimos propor que duas ou mais crianças vestissem um mesmo casaco e explorassem que movimentos, danças e brincadeiras eram possíveis fazer na companhia do outro. A segunda pergunta teve como atividade a criação de uma agenda, em que as crianças materializariam aquilo que seria sua vivência cotidiana, e também seu desejo, diante daquilo que, nas suas experiências diárias, não é vivido com frequência. Para a terceira pergunta, planejamos uma ambientação, em que montaríamos uma barraca e escureceríamos o local em que estivéssemos. A quarta pergunta teve como atividade proposta o trabalho com massa de modelar, em que as crianças representariam o que nunca esquecerão. A quinta pergunta foi articulada à ideia de uma mala mágica, que levaríamos ao encontro e na qual diríamos caber qualquer coisa que as crianças imaginassem e sem as quais não viveriam. A sexta pergunta não teve atividade, mas sim uma retomada de toda a nossa trajetória de pesquisa até ali, abrindo espaço para o que não tivesse sido pensado ou perguntado por nós.

A sustentação teórico-metodológica para a criação e realização dos modos como os encontros se dariam foi produzida em diálogo com a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2011). Embora esse autor não apresente, necessariamente, uma

sistematização sobre a feitura da pesquisa empírica, ele traz uma perspectiva de mundo, de ciência e do outro que nos gerou reflexões quanto à ética da produção do conhecimento à qual nos lançamos. Assim, os conceitos bakhtinianos de alteridade e dialogismo (BAKHTIN, 2011) foram fundamentais para a elaboração das atividades propostas, ou seja, para o processo de criação das estratégias metodológicas no momento que precedeu os encontros.

Tais conceitos nos provocaram a pensar o momento do encontro como um processo dinâmico de interlocução e produção de sentidos que implicam diferentes modos de ser e estar no mundo. A alteridade foi por nós mobilizada a partir das reflexões sobre que atividades e perguntas faziam sentido de dirigir às crianças. O dialogismo é instado justamente porque esse deslocar-se ao lugar do outro procurando perceber que linguagens lhes afetam é estabelecer uma relação dialógica de aproximação.

No total, 74 crianças com idades entre quatro e doze anos participaram da pesquisa, sendo 40 meninos e 34 meninas. Foram nove os diferentes contextos nos quais nos encontramos com elas: quatro grupos de crianças se circunscriviam à escola, uma pública, uma particular, uma instituição público-privada que já funcionou como abrigo para crianças desassistidas, as três na cidade do Rio de Janeiro (RJ), e uma escola particular bilíngue, localizada na cidade de Niterói (RJ); um grupo de crianças vizinhas que brincava numa rua sem saída, também no Rio de Janeiro; um grupo de crianças do campo,<sup>3</sup> residentes na cidade de Nova Friburgo (RJ); e três grupos formados por crianças que têm perfil na rede social *Facebook*. Um dos principais critérios utilizados para chegar a estes grupos e contextos foi o de conversar com crianças fizessem parte do convívio dos pesquisadores ou que já se conhecessem entre si, pensando na fluidez do diálogo e na interação que se pretendia alcançar.

---

<sup>3</sup> Atualmente usa-se o termo *campo* em substituição ao *rural*, uma vez que o próprio termo *rural* tem a mesma raiz de rústico e rude, enquanto o termo *cidade* dá origem a cidadão e cidadania. O objetivo é romper com a ideia de que a cidade se consolida como referência da modernização e do progresso, enquanto o campo representa o antigo e o rústico. Para saber mais sobre essa questão: BRASIL. Governo do Estado do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_edcampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf)>. Acesso em: 17 dez. 2021.

A ideia da “expectativa do encontro” contém, em si, um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que agimos no sentido de preparar o campo, pensando uma metodologia cujo acontecimento e realização são imprevisíveis, também devemos ter claro que, diante da chegada do outro, enquanto sujeito, à pesquisa, nossa postura deve ser de abertura, de desapego ao que foi planejado, para que outros caminhos sejam possíveis de se delinear – isso numa concepção de pesquisa que compreende a construção *com*.

Um exemplo claro se trata da apresentação da pesquisa aos interlocutores. Nas reuniões do Grupo de Pesquisa, combinamos que seria importante apresentar para as crianças o que era uma pesquisa e como estávamos pensando essa nossa, em específico. Assim, se o discurso, a metodologia, os objetivos e as questões eram as mesmas para todos nós, pesquisadores, nos encontros, a partir das relações estabelecidas com os interlocutores, os modos de dizer, fazer, propor e pensar a pesquisa variaram, respeitando as singularidades dos sujeitos – nós inclusos –, dos contextos e das experiências vividas nos diferentes campos em que a pesquisa se desenvolveu.

No movimento marcado pela “expectativa do encontro”, a ética dos pesquisadores já vai sendo delineada, pois o outro, interlocutor, já está presente, não em si, mas em nós, que lhe temos em mente. Ao mesmo tempo em que escolhemos estratégias e recursos metodológicos, passamos a ter claro que a ida ao campo inaugura um acontecimento único, ou seja, preparamos uma situação para a qual é impossível se preparar ou preparar qualquer outra coisa que não as coisas em si. O que essas coisas despertam, as conversas, os usos, as resistências, as subversões, somente o encontro permite conhecer, ver e viver em plenitude.

A partir do momento em que o encontro inaugura o campo da pesquisa, o primeiro eixo que organizamos para a exposição deste texto, o da ética balizada pela “expectativa do encontro”, começa a se confundir e até mesmo a se tornar o segundo, o de uma “ética de pesquisa compartilhada”. Isso porque deve-se levar em consideração que os espaços trazem consigo tempos específicos, construídos num entrelaçamento que pressupõe também a presença dos sujeitos que ali transformam as experiências vividas. Estamos dizendo, portanto, que a “expectativa do encontro”,

ao passar do plano da idealização para o do acontecimento, tem redesenhadas suas estratégias no momento mesmo em que os sujeitos se encontram. É a partir dessa percepção que encaramos as singularidades de cada *lócus*.

Nesse sentido, falar sobre uma “ética de pesquisa compartilhada” é, portanto, dar continuidade à reflexão traçada quanto à “expectativa do encontro”, pois diz respeito à postura tomada diante do outro que chega à pesquisa, chega ao campo previamente preparado pelo pesquisador e vai dando a ele tons de singularidade cuja antecipação imaginativa, típica do momento que precede o encontro, não dá conta de prever.

Um caso em que esse movimento de abrir mão do planejado, que envolve já uma ética de antecipação, em detrimento de uma ética que será compartilhada com o outro, se fez evidente foi na ambientação da pergunta “onde você gostaria de estar agora?” – pensada por nós com o intuito de saber que espaços faziam parte do rol de desejos de estar dessas crianças. Junto dessa pergunta, elaboramos uma atividade para potencializar as reflexões que, como já apontamos, consistia em montar uma barraca, escurecer o ambiente em que estávamos e puxar o assunto dos espaços fazendo a pergunta.

Como cada *lócus* de pesquisa possibilitava uma realidade singular, conforme já destacamos, em alguns contextos, a barraca foi feita com um lençol, em outros, fez-se uma roda com cadeiras e, em outros, a barraca consistiu em sentar embaixo de uma árvore de copa mais baixa. Assim, cada lugar fez com que operacionalizássemos as atividades de diferentes formas, a fim de realizar a pesquisa. Reiterando que esse lugar é compreendido aqui no entrelaçamento com o tempo e os sujeitos que lhe constroem, vivem e significam.

A atividade da pergunta “o que você não viveria sem?”, que consistia em levar ao campo de pesquisa uma mala mágica e contar uma história sobre a capacidade que ela tinha de guardar tudo o que fosse significativo, desde momentos e sentimentos, até coisas e outras pessoas, também exigiu de nós, pesquisadores, recálculos de rota. Se a ideia inicial era levar uma mala de verdade, na prática, em alguns contextos, a mochila fez vezes de mala, em outros, um desenho de mala foi usado para representá-la. Essas reestruturações não matam a pesquisa, mas

possibilitam compreender que a chegada ao campo implica condições cuja previsibilidade, no momento que antecede o encontro, não dá conta. É por isso que uma ideia pensada previamente quase sempre sofre remanejamentos no decorrer dos processos.

Portanto, essa antecipação sobre algo que ainda não existe e que só se faz conhecer no encontro – embora tenha de ser pensada pelo pesquisador exatamente na sua condição de não-existência –, assim que é organizada, deve estar pronta a ser flexibilizada, quando pesquisador e interlocutores iniciam seu diálogo. Essa flexibilização não se trata de ser negligente com as decisões postuladas anteriormente, mas sim de se desprender de um modelo engessado de ciência que reconhece, nos protocolos, a autoria e o posicionamento ético do pesquisador.

Claro que abrir mão do planejado não é um movimento simples, mas é exatamente por isso que se torna, além de um ato de empatia, também um posicionamento ético, porque o pesquisador permite a chegada do outro em sua inteireza à relação específica da pesquisa. O afetar-se está justamente no ato de rasgar-se de sua lógica pré-estabelecida, abrindo mão das perguntas em função do diálogo, e do plano em função do acontecimento. O desafio que se apresenta ao pesquisador aqui é o de deixar o outro ser o sujeito da pesquisa nesse que é, justamente, o momento em que ele se torna a razão do encontro que ali acontece.

É justamente no acontecimento da pesquisa, no encontro, que o outro chega, subverte, significa, provoca, inquieta, questiona, constrói, é. Com o pesquisador, o outro chama o campo à existência e o retira do plano da idealização. A realidade do diálogo instaura o início da pesquisa como experiência, como tensão, como vida. Ali, onde o espaço e o tempo, somados ao acontecimento, instituem contexto, cronotopo (BAKHTIN, 2018), é que se transcende o projeto e nasce a pesquisa. É nesse sentido que falamos sobre uma “ética de pesquisa compartilhada” com os sujeitos nela envolvidos, considerando as tensões e negociações existentes na relação entre pesquisadores e interlocutores, todos sujeitos nesse mesmo encontro.

Na pesquisa coletiva, muitas foram as negociações que constituíram a partilha da ética com que lidamos, no campo, uns com os outros, pesquisadores e interlocutores. Embora quase nunca seja possível nos dar conta dessa partilha no



ato do encontro – já que ética não se pretende ou se finge, mas se delinea a partir dos modos como eu, do lugar de pesquisador, enxergo o outro, a pesquisa e a ciência –, foi no trabalho da escrita do texto que essa singularidade se revelou, instaurando-se o que estamos chamando de a “ética da voz”. Podemos observar o entrelaçamento da “ética compartilhada com o outro” à “ética da voz” a partir do relato registrado nas anotações de campo de uma das pesquisadoras,

Eles começam a andar pela sala e aos poucos vão se soltando. Estamos no laboratório de ciências da escola e o espaço tem algumas vitrines, mesas de trabalhos, cadeiras e degraus, enfim... O espaço apresenta uma série de desafios e inicialmente os meninos querem tentar se esgueirar pelo espaço entre as vitrines. As meninas também começam a andar pela sala, elas também vão para o espaço entre as vitrines, os 4 tentam passar para o outro lado da sala mas o espaço é estreito. [...] As meninas conversam e chegam a conclusão que podem passar pelos meninos se virarem de lado. Os grupos se esbarram e ficam rindo (REGISTRO DA PESQUISADORA, 2014).

O relato dá conta das subversões das crianças ao brincarem, no contexto de uma escola particular, por entre as vitrines do laboratório de ciências. Essa atividade, referente à pergunta “o que significa ser amigo?”, consistia em vestir um casaco junto com um amigo, assumindo o desafio que é estar junto de alguém diferente de nós, mas com quem nos identificamos de alguma maneira. As negociações nesse contexto começaram antes que a brincadeira acontecesse, já que as crianças questionaram a viabilidade de caber mais de uma pessoa no casaco. Ao assumir a proposta de colocar os amigos dentro do casaco, as crianças decidiram que iam andar pelo laboratório. Quando a atividade acaba, dando lugar ao momento da pergunta, as crianças, de acordo com o relato dos pesquisadores, fazem uma cara chateada por que querem continuar com as duplas,

Pesquisadora: Vocês podem sentar de paletó ou vocês podem tirar.

João (11): Eu quero fazer o desafio!

Todos resolvem tentar. Eles começam a tentar sentar usando os paletós e ficam rindo. Sara (10) e Julia (11) quase caem no chão. Descobrem que é melhor tentar sentar nas cadeiras sem braço, que fica mais fácil. André (10) e Gabriel (11) sentam e depois o João (11) volta a vestir o paletó mas quer fazer o desafio de usar o paletó com o Gabriel (11).

As subversões também aparecem nitidamente no contexto das crianças do campo quando, no meio da pesquisa, elas decidem ir procurar pela bruxa numa

outra casa perto de onde estavam, de acordo com relato da pesquisadora,

As crianças adoram, antes de começar as sessões, brincar, sair correndo, explorar o espaço... o rio, a casa de cima, brincam de “procurar a bruxa”, somem e a gente vai procurar para começar as atividades de pesquisa (REGISTRO DA PESQUISADORA, 2014).

Essas são experiências para as quais o planejamento não dá conta, pois se tratam de imponderáveis que existem justamente pela imprevisibilidade da ação humana, do encontro, da partilha de significações sobre esse estar junto. Nessa conjuntura, os pesquisadores tentam encontrar a linha e o tom entre o respeito à singularidade das crianças, algo que é parte de sua concepção de infância, e a necessidade de colocar a pesquisa de volta aos trilhos de uma lógica que é a da ciência, lugar que ocupam nessa relação,

Esse modo de compreensão é fundamental para pensar as possibilidades da pesquisa-intervenção no contexto da pesquisa com crianças. Não basta ao pesquisador desejar compreender e transformar uma realidade que inclui as crianças, mas implica a criação de alternativas metodológicas, nas quais a ação intencionalmente propositiva do pesquisador não abdique da participação singular que as crianças – e só as crianças – podem trazer ao conhecimento que alteritariamente pretendem construir (MACEDO *et al.*, 2012, p. 92).

Uma pesquisa que se propõe intervenção demanda que essa compreensão de abertura e respeito quanto às singularidades da infância acompanhe o pesquisador como posicionamento ético de quem deseja se relacionar com. Isso significou, em muitos momentos da pesquisa, tensionar – no sentido de uma dialogia dos atos – entre o planejamento e os imponderáveis, em relação aos caminhos e descaminhos da própria atividade de pesquisa,

[Todos falam ao mesmo tempo e saem correndo para brincar no morro...]  
Pesquisadora: João Pedro (5), João Velho (5) e Antônia (6) ... é aqui a brincadeira!!! Antônia, já vai começar agora, hein? Atenção! Quando essa brincadeira começar... vem !!! fica todo mundo aqui sentado...

Momentos como esse, em que pesquisadores e crianças negociam os modos

que compartilharão desse estar junto que marca a relação de pesquisa se fizeram presentes em todos os contextos nos quais nos encontramos e nos foram revelados no momento de escrita, em que cada grupo de pesquisadores relatou, transcreveu e teorizou sobre as experiências de encontro vividas.

A “ética da voz” institui, portanto, pensar que lugares serão ocupados pelo outro na teorização das relações vividas na pesquisa. É no aparente isolamento da produção da escrita que outras vozes se fazem ouvir, que a produção de sentidos se configura. As experiências da pesquisa ganham outra vida no ato da escrita, onde se revelam descobertas não diretamente perceptíveis no momento do encontro.

De acordo com Bakhtin (*apud* AMORIM, 2002, p.12), “a palavra se dirige”, e neste gesto, o outro já está posto”, na medida em que há um auditório social para o qual me dirijo nesta produção. É nesse sentido que o filósofo afirma que todo texto “é constitutivamente dialógico, uma vez que haverá sempre, ao menos, a voz do leitor que falará no texto e a voz do locutor”. No entanto, há de se compreender que o exercício da possui uma segunda implicação ética que se circunscreve à decisão de inserir, ou melhor, à decisão de *como* inserir o interlocutor na produção textual em que apresento nossa relação de pesquisa.

O quarto e último eixo articulador de nossas considerações nesse texto traz a discussão sobre a experiência de uma “ética do retorno da pesquisa” às crianças que foram nossas interlocutoras. Essa experiência foi realizada em apenas um dos nove grupos nos quais fizemos a pesquisa coletiva: no município de Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro, junto às crianças do campo.

Para falar deste grupo, sentimos necessidade de refletir brevemente sobre o campo e as infâncias que nele se constituem, para que possamos observar sua singularidade e complexidade. O conceito de campo, de acordo com Silvia *et al* (2018, p. 14), vem passando por transformações, tanto do ponto de vista da forte vinculação antagônica com a cidade, como nas questões históricas, políticas e sociais contemporâneas. São muitos os debates travados, por exemplo, no entorno dos termos rural – urbano – campo – cidade. Entretanto, o que nos importa aqui é reconhecer que tais debates, em diversos campos do saber, ampliam a consciência sobre essa suposta dualidade, tão impregnada no nosso imaginário social.

As ideias de atraso, carência e pobreza relacionadas ao universo do campo têm sido contestadas nas reflexões sobre o espaço rural na atualidade, o rural contemporâneo, que pode ser visto como aquele que dialoga com as questões de distribuição de terras, enfrentamento da pobreza, novos modos de vida e de produção, não apenas agrícola, mas econômica, cultural e social. Adentrar nessa seara é adentrar no debate sobre a infância no campo, uma vez que as crianças estão lá também. Como diz Silvia *et al* (2018, p. 16),

Crianças assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, de comunidades de fundo de pasto, pantaneiras, crianças da floresta, por exemplo, vivem relações identitárias e com o ambiente construído e natural de formas diferenciadas, compondo assim possibilidades que, se olhadas de perto, recortam e estruturam sentidos particulares de existência, de possibilidade de ação no mundo, de constituição e expressividade de si por meio de diferentes linguagens.

A perspectiva aqui compreendida busca, portanto, distanciar-se da dicotomia que deprecia ou romantiza as infância e crianças do campo e se aproximar do reconhecimento de suas múltiplas dimensões, oferecendo brechas para que seus modos de ser sejam por elas mesmas apresentados.

Contextualizando esse grupo, trazemos cinco crianças interlocutoras que aceitaram encontrar-se três anos após o primeiro encontro, ocorrido em 2014, para que fizéssemos o retorno da pesquisa, em 2018. Todas elas são moradoras do local, sendo que uma divide-se semanalmente entre “a casa na roça e a casa na cidade”. Quase todas pertencem a famílias de classe popular, em sua maioria pequenos agricultores e caseiros dos sítios da redondeza. Tinham entre quatro e nove anos no período dos encontros da pesquisa e no retorno, entre sete e onze. Durante os primeiros encontros, em 2014, este grupo se reuniu num espaço aberto aos finais de semana, quando as pesquisadoras buscavam as crianças em suas casas, já que os locais de moradia são distantes uns dos outros. O encontro de retorno aconteceu no feriado da Páscoa.

O retorno da pesquisa às crianças convocou pensar eticamente tanto esse novo encontro, como a maneira que essa pesquisa seria apresentada às crianças. Isso se deve ao fato de que, nesse exercício, estão postas reflexões sobre uma

estética de apresentação que nos desafia a pensar outras linguagens, que não aquelas especificamente acadêmicas. Pensando nisso, no dia do encontro de retorno, a pesquisadora optou por,

Repetir os passos que fizemos há 03 anos, como estratégia de, desde o início, mexer na memória das crianças, sobre nossos encontros de pesquisa. Fui à casa da Ana Clara (12) e João Pedro (8), João Velho (7) e depois, do João Carlos (8) para buscá-los. Assim, novamente cada um seria buscado de carro em casa. Antônia (9) já estava comigo (REGISTRO DA PESQUISADORA, 2018).

Para a pesquisadora, as memórias que foram surgindo apontavam para o *novo* que estava sendo percebido naquele instante: o espaço apertado no carro indicava sobre uma percepção de que o tamanho de cada um deles estava diferente. Em seguida, a pesquisadora perguntou se algum deles saberia dizer há quanto tempo esse grupo não se encontrava. “Uns dez anos”, alguém respondeu.

Apesar de este encontro ter se concretizado três anos depois dos encontros iniciais, a pesquisadora e essas crianças encontram-se com regularidade, pois frequentam os mesmos espaços coletivos na região. Entretanto, foi necessário este acontecimento de retorno da pesquisa para que esse fato fosse percebido por ela e por eles. Todos os sujeitos envolvidos foram afetados pelo impacto da passagem do tempo e do que muda com ele, apenas no ato do encontro.

Para dialogar com estas crianças sobre a pesquisa, a proposta foi apresentar as respostas das crianças dos nove grupos em relação à primeira pergunta da pesquisa, que era: “o que é ser amigo?”. Ao fazer isso, pudemos tornar públicos alguns aspectos que falam sobre seus cotidianos, suas formas de agir, opiniões sobre si e sobre os outros.

Esse novo encontro se apresenta como um novo espaço-tempo, um novo cronotopo que, embora entrelaçado àquele vivido anteriormente, se apresenta como novo não apenas pela irrepetibilidade da dimensão temporal, mas também pela demanda de reflexões éticas específicas que vão surgindo nessa nova experiência de pesquisa.

#### **4 QUANDO OS CRONOTOPOS BALIZAM A ÉTICA DE PESQUISA**

A ideia que quisemos trabalhar nesse texto diz respeito à compreensão de que os contextos – que na ótica de Bakhtin (2018) se constituem pelo entrelaçamento das dimensões de tempo e espaço e pela relação entre os sujeitos que se transformam mutuamente no encontro ali vivido – foram balizadores dos modos como nos relacionamos com a pesquisa e com as crianças em nossos encontros.

Pensando as decisões éticas postas nessa pesquisa a partir do conceito de cronotopo, ponderamos que, como cada encontro é vivido em um tempo e em um espaço específicos que não se repetirão jamais, cada encontro é aqui entendido como cronotópico por essência, pois cada experiência, cada fenômeno, cada acontecimento se desenrola num contexto específico, um contexto que, por si, traz o tempo e o espaço entrelaçados, intercalados e constituídos por quem, em seu interior, se encontra. Nesse sentido, cada encontro institui acontecimentos únicos, olhares únicos, diálogos únicos, sentimentos únicos.

Assim, foram eixos de nossas análises questões como: repensar metodologias de acordo com o que os espaços nos impunham e propunham, encontrar o tom entre sugerir uma atividade e respeitar as vontades de brincar das crianças que participavam da pesquisa, compreender que o planejado não respondia às questões que o presente trazia como desafio, ter o outro em consideração no momento de escrita do texto e enxergar o retorno da pesquisa às crianças como uma obrigação foram questões trazidas para a discussão.

A questão da obrigação quanto a dar um retorno da pesquisa aos interlocutores com quem ela foi construída está aqui sendo compreendida no sentido do vínculo ético que construímos com as crianças e que estabelecemos perante elas enquanto retorno de uma relação de entrega mútua. António Nóvoa (2014), ao explicar a singularidade da palavra obrigado, com base no tratado da gratidão de Tomás de Aquino, enfatiza que a expressão significa precisamente estar obrigado perante o outro, estar vinculado, “comprometido a um diálogo”.

É nesse sentido que nos sentimos obrigadas a pensar formas de continuar o diálogo com as crianças, num movimento de retorno da pesquisa, a partir do comprometimento com que essa relação nos vinculou; e a revisitar todo o processo, especificamente nesse artigo, enfocando as reflexões sobre a ética que construímos, como forma de retornar, para a Academia e a sociedade os modos como estamos pensando infância, pesquisa, ciência e ética no interior do GPICC-Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 07–19, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/554>>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- LEVY, Nelson. **Ética e História**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- MACEDO, Nélia *et al.* Encontrar, compartilhar, transformar: reflexões sobre a pesquisa intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita Ribes & MACEDO, Nélia Mara (Orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012.
- MOTTA, Nair de Souza. **Ética e vida profissional**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1984.
- NÓVOA, Antonio. Formar professores para o futuro. **III Encontro PIBID**. UNESPAR, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZJ7F49KbocM>>. Acesso em: 17 dez. 2021.
- PEREIRA, Rita Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, 2016.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.