

# CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES HISTÓRICAS

---

## **NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO**

Docente da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP. Da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Membro do “Grupo de Pesquisa em Estudo Organizacionais – GPEOS, da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Membro do Grupo de Pesquisas “Cultura Corporal, Saberes e Fazeres” da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, [nirazevedo@hotmail.com](mailto:nirazevedo@hotmail.com).

## RESUMO

Pensar e tratar sobre questões históricas acerca da infância no Brasil não é tarefa fácil e essa complexidade se dá pelo fato de o nosso país ser multi-étnico. Esse trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo inicial de formação da infância brasileira associado às relações lúdicas da criança e a educação. A metodologia escolhida partiu da abordagem qualitativa, com características de uma pesquisa bibliográfica e documental. Foram consultados livros, pesquisas publicadas no Banco de Dados da Capes, artigos publicados em sites de periódicos científicos especializados na abordagem histórica educacional e documentos históricos relacionados à infância brasileira divulgados como domínio público. Concluímos que a investigação histórica sobre o processo de formação inicial da infância no Brasil é um campo muito rico para que possamos reconhecer as crianças como cidadãos de direitos na atualidade. Existem muitas conquistas recentes, mas muito ainda precisamos caminhar para reconhecer que as crianças são capazes de opinar e intervir sobre sua realidade. Dessa forma, contribuiremos para que ocorra o que Paulo Freire chamava de “pedagogia fundada na ética”: uma pedagogia pautada no respeito à dignidade e à autonomia dos educandos, independentemente da idade e de qual contexto histórico eles estão inseridos.

**Palavras-chave:** Educação, História da infância, Infância brasileira.

## INTRODUÇÃO

*Quando eu era menino eu brincava muito. Brincar é a coisa mais gostosa. Algumas pessoas grandes têm vergonha de brincar, acham que brincar é coisa de criança. O resultado é que elas ficam sérias, preocupadas, ranzinzas, amargas, implicantes, chatas, impacientes. Perdem a capacidade de rir e ninguém gosta da sua companhia. Quem brinca não fica velho. Pode ficar velho por fora, como eu. Mas por dentro continua criança, como eu... (Rubem Alves)*

Essa epígrafe introdutória nos mostra o quanto a ação de brincar pode nos reportar à nossa essência. Se continuarmos a ler o escrito de Rubem Alves, veremos que o autor faz uma comparação às formas de brincar “do seu tempo” com os tempos atuais: brincadeiras de meninos e meninas eram diferentes, os brinquedos eram construídos, a diversão ocorria em qualquer lugar, pois sua infância fora “na roça”, um lugar onde não havia lojas e, mesmo que houvesse, as crianças daquele local eram pobres e não tinham condições de comprar brinquedos.

Isso, no entanto, não era motivo para deixar de brincar. As brincadeiras aconteciam com “pé-de-lata”, com carrinhos feitos de latas de sardinha, caminhõezinhos com latas de azeite, entre outros materiais disponíveis. O elemento principal e que nunca poderia faltar era a imaginação. “A imaginação é um poder mágico, que existe na nossa cabeça. Magia é transformar uma coisa em outra pelo poder do pensamento” (ALVES, 2003, p. 106).

Além da imaginação, a arte e o manuseio de algumas ferramentas também eram importantes para construir brinquedos e essa ação era prazerosa, um trabalho que ninguém precisava mandar fazer. Para Alves (2003, p. 108), qualquer coisa que venhamos a fazer com prazer é um brinquedo. “Ninguém tem preguiça de trabalhar fazendo um brinquedo. Quando a gente está com preguiça de trabalhar (ou de estudar) é porque aquilo que se está fazendo não é brinquedo é trabalho forçado. Não é coisa que dê prazer”.

Esse breve retrospecto de Alves (2003) nos faz lembrar de nossas próprias memórias lúdicas. Todos nós temos lembranças de nossas brincadeiras que, se compararmos com a contemporaneidade, também nos faz pensar nas diferenças ocorridas no decorrer de nossa história enquanto pessoa. Cada

ser humano possui uma trajetória lúdica e mesmo aquelas pessoas que tiveram uma infância bastante difícil em muitos aspectos possuem momentos vividos entre as ações de brincar, jogar e imaginar.

Partindo desses pressupostos iniciais, esse trabalho tem como justificativa a importância em compreender como essas relações, ocorridas historicamente, influenciam nossos processos educativos atuais. Esse estudo parte do pressuposto de que a criança carrega o peso que a sociedade adulta lhe impõe, mas ela faz isso por um “entre-lugar”, ou seja, um espaço historicamente construído, designado sim pelos adultos, mas reinventado por dois tempos: o passado e o futuro (SARMENTO, 2004).

Além disso, percebemos que todas as crianças, independente do contexto social e histórico em que vivem, arrumam tempo para viverem sua infância, mesmo que precariamente. Estamos nos referindo à ação de jogar e brincar, e vemos por meio de muitos estudos sobre a infância, como os realizados por Azevedo (2012; 2016), Macedo, Petty e Passos (2005), Graue e Walsh (2003), Freire (1989), Moreira (2014; 2019) entre tantos outros que serão usados nesse trabalho, que a criança sempre encontra um meio de produzir e vivenciar suas culturas lúdicas. A questão central desse trabalho é verificar como isso ocorreu no decorrer de nossa história e como ela se apresenta em nossos dias atuais.

Mediante essa exposição, esse trabalho tem como objetivo investigar refletir sobre o processo inicial de formação da infância brasileira associado às relações lúdicas da criança e a educação.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. Com relação à pesquisa de abordagem qualitativa, seu surgimento ocorreu em um contexto em que temas relacionados à Educação passaram a ter destaque nas ciências sociais. Por muito tempo, mais precisamente até a metade do século XX, a Educação e suas instituições, especialmente a escola, foram praticamente ignoradas pelas pesquisas acadêmicas sociais, e a coleta de dados era realizada com medições quantitativas. Somente a partir da década de 1950 é que os pesquisadores das ciências sociais reconheceram a escola como um *lócus* em potencial para que pesquisas acadêmicas pudessem ser realizadas (ESTEBAN, 2010).

Com relação a uma possível conceituação a respeito do que é uma “Pesquisa Qualitativa”, Angrosino (2009) menciona ser essa uma tarefa

complicada, pois é difícil encontrar um consenso ou uma definição única, já que esse tipo de pesquisa trata de questões diversas e que utiliza abordagens múltiplas como a análise de experiências pessoais ou grupais, a observação de interações e a investigação e análise documental. Tudo isso acontece com o objetivo de saber como as pessoas constroem o mundo a sua volta, qual a importância dos acontecimentos sociais e o que tem sentido para elas.

Já Esteban (2010, p. 127) apresenta uma possibilidade do que pode vir a ser uma “Pesquisa Qualitativa”:

A pesquisa qualitativa é uma tentativa sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.

Então, partindo de Esteban (2010) podemos compreender que as pesquisas que usam a abordagem qualitativa, são aquelas que buscam uma compreensão detalhada de análise do processo de um determinado fenômeno na realidade em que ele acontece. Trata-se de uma pesquisa que não está preocupada com a quantidade de uma análise, como é o caso das pesquisas do tipo quantitativas, por exemplo, cujo esse referencial pode ser importante.

Sobre a pesquisa documental e bibliográfica, ambas são essenciais para que algumas discussões sejam feitas a respeito do estudo da temática e foram realizadas em materiais já disponíveis, o que diferenciou foi a natureza das fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se baseia em artigos de periódicos, livros e pesquisas já publicadas, a pesquisa documental utiliza-se de materiais que ainda não tiveram uma análise realizada ou que são reelaborados segundo os objetivos da pesquisa. Sendo assim, a pesquisa documental pode tanto integrar a lista de referências utilizadas por um determinado estudo, ou ser considerada o principal delineamento metodológico (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Prodanov e Freitas (2013) comentam que existem dois tipos principais de documentos: 1) as *fontes de primeira mão*, em que não receberam nenhum tipo de tratamento analítico – se encaixam nessa categoria: documentos oficiais, reportagens, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.; b) as *fontes de segunda mão*, em que se encaixam aqueles documentos que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: “relatórios de pesquisa,

relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56).

No caso desse estudo, foi realizada uma análise documental sobre toda a trajetória histórica a respeito do processo inicial de construção da infância no Brasil, com vias a discutir e refletir sobre os contextos históricos, relacionando-os ao processo educativo. Para isso, foram consultados livros, pesquisas publicadas no Banco de Dados da Capes, artigos publicados em sites de periódicos científicos especializados na abordagem histórica educacional, e documentos históricos relacionados à infância e ludicidade divulgados como domínio público.

Já a abordagem bibliográfica é uma parte essencial de toda pesquisa acadêmica, pois sem ela não se consegue conhecer e nem debater a temática. Gil (2002) menciona que o estudo bibliográfico geralmente é a primeira fase de todo estudo, pois ele mostra ao pesquisador o que foi produzido e publicado sobre a temática que ele pretende estudar.

Constituem materiais para esse tipo de pesquisa os livros, os artigos publicados em periódicos, as pesquisas já realizadas e publicadas e outras obras que contribuem para o conhecimento científico e técnico, como dicionários, almanaques, enciclopédias etc. A principal vantagem que esse tipo de pesquisa proporciona, é “permitir ao pesquisador investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tratar de questões históricas sobre a ludicidade no Brasil não é tarefa simples – isso já foi alertado por Kishimoto (2014) desde a década de 1990. Essa complexidade se dá pelo fato de o nosso país ser multiétnico e isso dificulta especificar como as três principais etnias de nossa formação inicial (a indígena, a africana e a branca – esse último, compreendido na figura do português) contribuiu na criação, formação e propagação de jogos e brincadeiras tradicionais infantis brasileiros, conhecidos até os dias atuais.

É possível, no entanto, realizar estudos sobre contextos em que havia um destaque e predomínio de uma determinada etnia, como é o caso do contexto dos engenhos de açúcar no período colonial, das tribos indígenas, das minas gerais no auge das explorações de pedras preciosas, das vilas operárias de imigrantes no final do século XIX e início do Século XX etc. (KISHIMOTO, 2014).

Também podemos abordar a questão da produção da cultura de pares que ocorria entre as crianças dessas etnias, o que Altman (2013, p. 242) chama de “intercâmbios do brincar”. O autor menciona que, no início de nossa história, a convivência entre os índios e as crianças portuguesas (sendo muitas delas, órfãs advindas de Lisboa), por exemplo, promovia “o encontro das raças e com ele o intercâmbio das tradições e das brincadeiras”. Sendo assim, as brincadeiras infantis tradicionais foram “transmitidas, modificadas, perpetuadas, numa continuidade sociocultural” (ALTMAN, 2013, p. 242).

Nesse sentido, temos também que considerar o conjunto folclórico infantil brasileiro. Kishimoto (2014) menciona que, no caso dos jogos e brincadeiras infantis, a partir da colonização, houve uma grande influência portuguesa que já era, por si só, influenciada por outras tradições milenares europeias. Provenientes de práticas deixadas de lado pelos adultos e até de rituais religiosos, os jogos e brincadeiras tradicionais infantis começaram a se espalhar pelo Brasil *a priori* por meio do contato dos portugueses com os indígenas.

Essa propagação dos jogos e brincadeiras infantis se acentuou ainda mais à medida que a colônia crescia em volume de explorações, passando pela influência dos africanos durante a economia escravocrata, chegando até o movimento de imigração com os italianos, espanhóis e alemães, por exemplo, no final do Século XIX percorrendo até meados da década de 1930 (KISHIMOTO, 2014).

Os caminhos percorridos pela criança brasileira podem ser, dependendo do contexto histórico, compreendidos como tortuosos, difíceis, com alguns momentos de avanços com relação ao seu reconhecimento como sujeito de direitos. Independentemente de a criança ser da etnia indígena, branca ou negra, é certo que elas sofreram abusos variados no decorrer da história. A criança indígena, por exemplo, passou por um duro processo de “aculturação” (ROMANELLI, 2010) em que teve que negar sua própria cultura em detrimento de uma cultura “superior” à sua, sendo enxergada como um “gentio” a ser convertido e com uma cultura lúdica vista como possível “troca” relacional entre os indígenas e a cristandade (CHAMBOULEYRON, 2013).

Também podemos afirmar que, no início de nossa história “oficial” (colocamos o termo “oficial” entre aspas, pois precisamos reconhecer que nossa história não começa com a vinda dos portugueses para as Américas, mas existia sim uma história e uma cultura já em andamento nessas terras com os indígenas), a criança branca – entendida aqui como criança portuguesa – sofria muitos abusos que iam desde o período em que, ainda em Portugal,

já eram submetidas a trabalhos forçados, como acontecia nos casos dos grumetes, por exemplo (RAMOS, 2010), a abusos sexuais sofridos dentro das embarcações durante a viagem para a colônia (DEL PRIORE, 1991), a casamentos forçados entre crianças e adolescentes com homens bem mais velhos (MOTT, 1991), até a se submeterem à prostituição (ABREU, 2013), serem abandonadas pela orfandade na “Roda dos expostos” (LEITE, 1991) ou submetidas ao árduo trabalho operário infantil nas fábricas, já no século XIX (MOURA, 2013).

Com relação à criança negra, vemos que os abusos começavam nas próprias brincadeiras entre os negrinhos e os filhos dos senhores dos engenhos, como demonstra bem Freyre (1975). Além disso, essas crianças eram escravizadas de várias formas e isso não era restrito apenas a trabalhos dentro das casas grandes (DEL PRIORE, 2010), já que que tais crianças eram vistas também nos campos e plantações, além do trabalho pesado na extração de pedras preciosas nas minas gerais (SCARANO, 2010).

Não podemos deixar de mencionar também o problema do abandono, já que muitas dessas crianças negras eram deixadas à própria sorte ainda muito pequenas, sendo a maioria delas cuidadas por outras crianças maiores, além de enfrentarem uma alta taxa de mortalidade infantil – é sabido que durante o período da escravidão, muitas dessas crianças não chegavam à idade adulta (GÓES; FLORENTINO, 2013).

Não podemos deixar de mencionar também o problema do abandono, já que muitas dessas crianças negras eram deixadas à própria sorte ainda muito pequenas, sendo a maioria delas cuidadas por outras crianças maiores, além de enfrentarem uma alta taxa de mortalidade infantil – é sabido que durante o período da escravidão, muitas dessas crianças não chegavam à idade adulta (GÓES; FLORENTINO, 2013).

Partindo para a discussão mais relacionada à educação dessas crianças, primeiramente é preciso mencionar que a própria História da Educação brasileira demonstra muitas fragilidades desde sua implantação. Inicialmente, com os Jesuítas, a educação tinha cunho religioso e objetivava, entre muitas outras metas, a imposição da fé cristã católica entre os nativos e a instrução pela imposição do ensino da Língua Portuguesa ocorrida na maioria das vezes simultaneamente com a alfabetização e a catequese (MESQUIDA, 2013).

Já com relação à criança branca, pode-se dizer que haviam três grupos distintos, o que também diversificava o objetivo educacional, sendo eles: as crianças nobres, que após sobreviverem às atrocidades ocorridas iriam

continuar suas vidas na colônia; os “grumetes”, que geralmente realizavam trabalhos forçados, mas também procuravam seguir carreira na Marinha e; as meninas, que poderiam ter dois destinos diferentes – casar-se para construir as primeiras famílias brasileiras ou serem marginalizadas pela prostituição (RAMOS, 2010).

Nesse contexto, chama-nos a atenção a forma pelo qual as meninas eram tratadas. Independente de ser da etnia indígena, branca ou negra, às meninas era negado o direito à Educação. A primeira reivindicação para que a Educação ocorresse de forma igualitária, contemplando meninos e meninas, vieram dos indígenas que nunca enxergaram as mulheres como seres inferiores, ao contrário dos portugueses que, advindos de uma forte influência da cultura árabe, sempre atribuíram às mulheres um papel subalterno e inferior perante a sociedade (MONTEIRO; GATTI, 2012; RIBEIRO, 2000).

Segundo Ribeiro (2000) houve até uma tentativa por parte de Padre Manoel de Nóbrega em tentar democratizar o ensino aos meninos e meninas indígenas ao pedir autorização para alfabetizar a todos. Na época a rainha Dona Catarina negou o pedido alegando ser irrelevante a preocupação em alfabetizar “mulheres selvagens” que moravam em uma colônia que só existia para deixar Portugal mais rico.

Essa diferença perdurou por muitos anos e durante um bom tempo. As meninas que quisessem estudar no Brasil tinham pouquíssimas opções, como serem autorizadas pelos pais, irmãos ou maridos a aprenderem a ler e escrever, ir para o convento (essa opção também poderia as livrar dos casamentos obrigatórios que ocorriam, no período da colonização, com meninas de idade a partir de 11 anos) ou, em últimos casos, se a menina tivesse a sorte de nascer em família nobre com a possibilidade remota de ter que, em algum momento, tocar os negócios da família (MONTEIRO; GATTI, 2012; RIBEIRO, 2000).

É perceptível que essas questões de gênero também ocorrem em relação às práticas lúdicas. O fato de a mulher ter sido tratada com diferença em relação ao homem na educação e em outros setores da sociedade nos permite inferir que alguns jogos, brincadeiras e outras práticas corporais também foram estigmatizadas ao longo do tempo como “de mulher” ou “de homem”. Em nossa própria história da Educação Física, por exemplo, notamos alguns indícios dessa afirmação em contextos não muito distantes, como a época da Era Vargas ocorrida entre 1930 e 1934 e depois de 1937 à 1945, conhecida também como “Estado Novo”, além do contexto da Ditadura Militar ocorrida entre os anos de 1964 à 1985 que propunham uma

Educação Física com atividades práticas diferente para os meninos e meninas (CASTELLANI FILHO, 1994).

As brincadeiras e jogos infantis tradicionais tem uma função social muito importante: perpetuar a cultura infantil tradicional, passada de geração em geração (KISHIMOTO, 2014) e ocorrida, geralmente, por meio do que Corsaro (2011) chama de “cultura de pares”, definido por esse autor como “(...) um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, calores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128).

A “cultura de pares” então ocorre em qualquer local em que as crianças têm a possibilidade de se relacionarem, de passarem tempo juntas e de preferência de forma corriqueira. Então, a cultura de pares propicia momentos de produção e perpetuação de uma cultura lúdica infantil e caberá a esse estudo compreender também como isso ocorria em contextos históricos diferentes e quais foram as produções geradas por nossas crianças.

Para exemplificar melhor, usaremos inicialmente de um brinquedo bastante popular ainda atualmente, mas que é bastante antigo enquanto objeto histórico: a pipa. Segundo Kishimoto (2014) esse brinquedo foi trazido inicialmente para as terras brasileiras pelos portugueses e foi, especialmente na época da escravidão, incorporado também às práticas lúdicas das crianças negras. Antes disso, evidências apontas que esse brinquedo não foi a priori inventado para ser uma diversão, mas sim uma forma de comunicação estratégica em contextos de guerras no oriente.

Para entrar mais profundamente na temática existem alguns conceitos que precisarão ser discutidos – o conceito de infância é um deles, pois precisamos entender as transformações ocorridas a respeito do entendimento social desse termo, para compreendermos o surgimento de muitos jogos e brincadeiras que, *a priori*, como vemos em Kishimoto (2014) e Ariès (1978), eram práticas de adultos que, com o tempo, foram abandonadas e repassadas às crianças.

Podemos começar por abordar que a infância enquanto categoria geracional é algo recente na história. Ariès (1978), ao definir as “idades da vida” com base em seus estudos iconográficos sobre a Idade Média, menciona que as crianças estavam relacionadas à “idade dos brinquedos” (retratada por imagens em que crianças aparecem brincando com cavalo de pau, bonecas, pássaros amarrados), seguida pela “idade da escola” (retratada por meninos aprendendo a ler segurando livros e meninas aprendendo a fiar).

Segundo Ariès (1978) a iconografia estudada por ele possui esses traços fixos e praticamente inalterados entre os séculos XIV e XVIII. Nesse período também era muito comum a infância ser confundida com a adolescência e o emprego dos termos franceses “*puer*” e “*adolescens*” eram empregados pelas escolas do século XVIII como sinônimos. Era possível, por exemplo, verificar um rapaz de 15 anos descrito como um “*bônus puer*” e um garoto de 13 anos como um “*optimus adolescens*”. No entanto, nessa mesma época já era conhecido o termo “*enfant*” que, mesmo ainda não reconhecendo a infância como etapa geracional como ocorre atualmente, era relacionado à criança e usado também para se referir ao “*putto*” (termo usado no século XIV para se referir às crianças pequenas), aos adolescentes e/ou meninos mal-educados.

Vemos também a ideia de infância ligada à dependência, a partir do século XVII e com o termo “*enfant*” também relacionado a subordinações sociais da época. Um “*pettit garçon*”, que traduzindo na íntegra seria “menino pequeno” poderia significar um jovem que serve (como entendemos ainda nos dias atuais). “*Enfant*” também poderia ser usado entre amigos, como por exemplo ao responder “*Adeus, mon enfant*” ou “*mon gars*”. Ou, ainda, poderia ser dito a um laçao “*mon enfant, vá buscar o que pedi*” e a alguns soldados na frente de batalha “*coragem enfants!*” (ARIÈS, 1978).

A partir de meados do século XVII o cristianismo passou a pregar que a criança tinha uma alma imortal, inaugurando aí a tradição de se batizar as crianças ainda bebês, garantindo assim sua salvação caso morresse precocemente. Um pouco antes disso, no século XVI e em algumas localidades urbanizadas, as crianças começam a aparecer em efígies funerárias de família. Isso nos permite inferir que nessa época, em alguns contextos, a criança já começa a ser relacionada a sentimentos importantes, como o cultivo da memória de alguém que se foi. Em túmulos datados de 1503, 1530 e 1560 por exemplo, entre eles o da Marquesa de Winchester, aparecem uma estátua sua em tamanho natural acompanhada de outra representando o Marquês que foi seu esposo e de uma minúscula representação de uma criança morta (ARIÈS, 1978).

Em outras efígies e em retratos dessa época também aparecem imagens de crianças mortas representadas junto a pessoas vivas. Para que houvesse uma identificação das crianças defuntas, elas vinham com alguns sinais, como uma cruz ou uma caveira nas mãos. É possível perceber também bandeirolas com números que representavam a idade e crianças mais velhas da família sendo retratadas com o mesmo tamanho de outras que já se foram. O costume de retratar crianças mortas perdurou até meados do

século XVII, já que a partir daqui outro modismo entra em cena: o retrato da criança sozinha. A partir daqui quase todas as famílias em condições financeiras razoáveis queriam ter um retrato de suas crianças e isso se acentuou ainda mais a partir do século XIX, com o surgimento da fotografia. É preciso observar aqui que o sentimento de pertencimento surgido pela criança em relação à família não mudou desde que esse hábito começou (ARIÈS, 1978).

Além dessas questões, existe a discussão sobre o reconhecimento da criança enquanto ser humano. Segundo Ramos (2010), no Brasil, mais especificamente durante o período inicial de colonização, o sentimento de indiferença com relação às crianças também ocorria e usaremos aqui, inicialmente, o exemplo das crianças brancas.

A partir de 1530, década em que o povoamento da então colônia portuguesa americana passou a ocorrer de forma mais efetiva, crianças também eram enviadas pelas embarcações nas condições de grumetes, pajens ou órfãs do Rei – esse último grupo contemplava meninas órfãs enviadas ao Brasil para se casarem com súditos da Coroa. No entanto, é preciso mencionar que, no caso das órfãs do Rei, muitas delas não eram destituídas totalmente de família tendo apenas o pai falecido. Sendo assim, essas meninas eram capturadas de suas famílias para serem enviadas à força para a colônia, já que esta precisava ser povoada (RAMOS, 2010).

Ramos (2013) comenta que as crianças faziam parte do grupo mais desprezado nas embarcações, sendo elas acometidas de atrocidades de todo o tipo, inclusive as que estavam acompanhadas de familiares.

Em qualquer condição, eram os “miúdos” quem mais sofriam com o difícil dia a dia em alto mar. A presença de mulheres era rara, e muitas vezes, proibida a bordo, e o próprio ambiente nas naus acabava por propiciar atos de sodomia que eram tolerados até pela Inquisição. Grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos, até que chegassem a colônia (RAMOS, 2013, p. 19).

E isso não era tudo. Em casos de invasões de piratas, por exemplo, as crianças se tornavam escravas, sendo submetidas a trabalhos forçados de vários tipos nos navios, como servir e se prostituir. Ramos (2010) menciona que a maioria dessas crianças pereciam à exaustão devido à sua fragilidade física. O autor comenta que a história da criança branca que vinha nas embarcações é uma história não relatada pelos adultos e totalmente marginalizada naquele contexto.

Uma história contada sempre nas entrelinhas das narrativas da época, que tinham por função fazer com que a coroa portuguesa tomasse conhecimento das causas dos naufrágios a fim de evitá-los. Mas de evitá-los não para que outros inocentes viessem a se ver livres de uma morte sofrida, mas, sim, para que os cofres do Reino não tivessem seu prejuízo aumentado. Uma história de dor e de conflito entre o mundo adulto e o universo infantil que estamos prestes a penetrar (RAMOS, 2010, p. 20).

Sendo assim, é possível inferir que o processo de construção inicial da infância brasileira passou por muito percalços. Independente da etnia, é fato que as primeiras crianças no Brasil (a partir do processo de colonização) tiveram rotinas e realidades muito difíceis. Lutamos, ainda hoje, para que muitas das crianças em nosso país possam ter seus direitos verdadeiramente garantidos, visto que muitas delas ainda não possuem uma educação de qualidade e o acesso à saúde, à alimentação, ao lazer, à infância, entre outros, de forma íntegra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historicidade da infância brasileira é um campo vasto e rico a ser explorado, apesar de existirem algumas dificuldades documentais sobre algumas etnias iniciais de formação de nosso país, como por exemplo, as crianças negras, que por muito tempo não eram consideradas dignas de registros, como ocorria nos tempos do Brasil colônia.

O fato é que as crianças não foram, por muito tempo, consideradas cidadãos de direitos e no caso do contexto brasileiro podemos inferir que esse reconhecimento é algo bem mais recente. Se formos considerar, por exemplo, alguns eventos como a introdução da Educação Infantil como etapa obrigatória da Educação no Brasil a partir da Constituição de 1988 e a criação do “Estatuto da Criança e do Adolescente” – ECA em 1990, percebemos o quanto o Brasil está ainda muito atrás de outros países.

Trata-se de um campo de investigação que se ramifica em outras questões não debatidas aqui, mas que bifurcam a uma discussão geral: a de que as crianças são seres únicos, capazes de opinar e intervir sobre sua realidade. Dessa forma, estaremos contribuindo para o que Paulo Freire chamava de “pedagogia fundada na ética”: uma pedagogia pautada no respeito à dignidade e à autonomia dos educandos, independente da idade e de qual contexto histórico eles estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. Meninas perdidas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 289-316.

ALTMAN, R. Z. Brincando na história. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 231-258.

ALVES, R. **Quando eu era menino**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

ANGROSINO, M. Etnografia e Observação Participante. Tradução: José Fonseca. In: FLICK, U. (Coord.). **Coleção Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

ARIES, P. **História social da criança e da família**. São Paulo: Zahar, 1978.

AZEVEDO, N. C. S. “**Programa Cidadescola**” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula. 2012, 213 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2012.

AZEVEDO, N. C. S. **Culturas lúdicas infantis na escola**: entre a proibição e a criação. 2016, 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. UNESP. Presidente Prudente, 2016.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**. A história que não se conta. 4 ed., Papyrus, Campinas, 1994.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 49-74.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRIORE, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 10-27.

DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil. Apresentação. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 6 – 18.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

GIL, A, C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 177-191.

GRAUE, M.E.; WALSH, D.J. **Investigação Etnográfica com crianças**: Teorias, Métodos e Ética. Tradução: A. Maria Chaves. Revisão Científica: Teresa Vasconcelos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2003.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos infantis**. O jogo, a criança e a educação. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEITE, M. L. M. O óbvio e o contraditório da roda. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 98-111.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

MESQUIDA, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.48, p. 235 – 249, Abr./ Jun. 2013.

MONTEIRO, I.A.; GATI, H. H. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. **Anais**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil. João Pessoa, 31/07 à 03/08/2012, p. 3069 – 3094.

MOREIRA, T. A. **Imaginação e protagonismo na educação infantil:** estreitando os vínculos entre adultos e crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). 2014, 215 f. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Presidente Prudente, 2014.

MOREIRA, T. A. **Educação para o encontro:** a experiência do outro e a experiência do fantástico entre crianças e professores. Tese (Doutorado em Educação). 2019, 290 f. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Presidente Prudente, 2019.

MOTT, L. Pedofilia e Pederastia no Brasil antigo. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991, p. 44-60.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 259 – 288.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 19 – 54.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 79 – 94.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil.** 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9 – 34.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 107-136.