



## DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA NO BRASIL

FROM INVISIBILITY TO PROTAGONISM: THE HISTORICAL CONSTRUCTION OF CHILDHOOD IN BRAZIL

DE LA INVISIBILIDAD AL PROTAGONISMO: LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA INFANCIA EN BRASIL



10.56238/edimpacto2025.092-008

**Renata Aparecida Drape**

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

E-mail: renatadrape17@gmail.com

### RESUMO

Nos últimos anos, a infância tem assumido uma posição de destaque nos diversos cenários da sociedade, acompanhada por um notável aumento no reconhecimento e proteção dos direitos das crianças, contudo, a criança e a infância nem sempre foram vistas dessa maneira, diante dessa premissa, o presente artigo propõe uma reflexão acerca da História da Infância no Brasil, explorando as complexas distinções sociais e culturais que têm moldado a sociedade brasileira desde os primórdios da colonização portuguesa até os dias atuais. Ao analisar a trajetória das crianças ao longo dos séculos, o estudo busca lançar luz sobre as nuances das experiências infantis e as diferenças culturais que emergiram em diferentes contextos. Concluímos que à medida que a sociedade evoluiu, as crianças deixaram de ser vistas como seres passivos e dependentes para serem reconhecidas como sujeitos de direitos, com necessidades, vozes e perspectivas próprias. Essa mudança de paradigma reflete não apenas uma sensibilidade crescente em relação à infância, mas também um compromisso em proporcionar um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento pleno de cada criança.

**Palavras-chave:** Infância. Criança. Culturas Infantis. Cultura Lúdica.

### ABSTRACT

In recent years, childhood has taken a prominent position in various societal contexts, accompanied by a notable increase in the recognition and protection of children's rights. However, children and childhood have not always been viewed in this manner. Based on this premise, the present article proposes a reflection on the History of Childhood in Brazil, exploring the complex social and cultural distinctions that have shaped Brazilian society from the early days of Portuguese colonization to the present. By analyzing the trajectory of children over the centuries, the study seeks to shed light on the nuances of childhood experiences and the cultural differences that have emerged in various contexts. We conclude that, as society has evolved, children have ceased to be seen as passive and dependent beings and are now recognized as rights holders, with their own needs, voices, and perspectives. This paradigm shift reflects not only a growing sensitivity towards childhood but also a commitment to providing a safe and conducive environment for the full development of every child.



**Keywords:** Childhood. Children. Childhood Cultures. Play Culture.

## RESUMEN

En los últimos años, la infancia ha adquirido una posición destacada en diversos entornos sociales, acompañada de un notable aumento en el reconocimiento y la protección de sus derechos. Sin embargo, la infancia y los niños no siempre han sido vistos de esta manera. Partiendo de esta premisa, este artículo propone una reflexión sobre la historia de la infancia en Brasil, explorando las complejas distinciones sociales y culturales que han moldeado la sociedad brasileña desde los inicios de la colonización portuguesa hasta la actualidad. Mediante el análisis de las trayectorias de los niños a lo largo de los siglos, el estudio busca arrojar luz sobre los matices de las experiencias infantiles y las diferencias culturales que han surgido en diferentes contextos. Concluimos que, a medida que la sociedad ha evolucionado, los niños han dejado de ser vistos como seres pasivos y dependientes y han sido reconocidos como sujetos de derechos, con sus propias necesidades, voces y perspectivas. Este cambio de paradigma refleja no solo una creciente sensibilidad hacia la infancia, sino también un compromiso con la creación de un entorno seguro y propicio para el pleno desarrollo de cada niño.

**Palabras clave:** Infancia. Niños. Culturas Infantiles. Cultura Lúdica.



## 1 INTRODUÇÃO

A infância vem ganhando papel de destaque nos diferentes contextos da nossa sociedade, também é perceptível uma maior valorização dos direitos das crianças, incluindo o direito à participação, à proteção e ao desenvolvimento integral, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e não como seres passivos. Entretanto, nem sempre foi assim, durante muito tempo, as crianças foram consideradas indivíduos sem voz e sem direitos, tratadas de forma desumana e exploradas em diversos aspectos da sociedade, assim, a falta de cuidados adequados, a exploração do trabalho infantil, a violência física e psicológica eram realidades frequentes na vida das crianças.

Dessa maneira, as complexas transformações sociais, culturais e políticas que moldaram a sociedade brasileira são fundamentais para a compreensão da história da infância no Brasil, um campo de estudo essencial na perspectiva de sustentar teoricamente práticas educativas pautadas na contracolonização, de forma, que se apresentem como ferramentas de resistência às imposições coloniais e de valorização das culturas originárias. A concepção de criança, bem como, o tratamento dado a elas ao longo do tempo reflete não apenas a evolução das visões sobre a infância, mas também as mudanças estruturais que marcaram a trajetória do país.

A temática em tela é um campo de estudo repleto de questionamentos que nos permitem compreender melhor a evolução das concepções e experiências das crianças no decorrer do tempo. Os questionamentos que nortearam este artigo foram: Como as crianças eram percebidas nas diferentes épocas da história brasileira? Como os papéis atribuídos a elas na sociedade foram transformados? Como as representações culturais da infância evoluíram ao longo do tempo? Como as transformações tecnológicas e sociais recentes impactaram as brincadeiras, educação e interações das crianças?

Para tanto nos utilizaremos da pesquisa Bibliográfica ou Revisão de Literatura, que consiste em reunir, analisar e sintetizar informações previamente publicadas sobre um determinado tema, permitindo ao pesquisador compreender a evolução do assunto, identificar diferentes perspectivas e reconhecer lacunas na literatura existente. Essa metodologia é fundamental para fundamentar novas investigações, pois proporciona um embasamento teórico sólido e contextualiza o tema dentro de um panorama mais amplo, contribuindo para o avanço do conhecimento e a definição de direções para pesquisas futuras.

O estudo da história da infância no Brasil justifica-se, pois, tal temática desempenha um papel fundamental na compreensão abrangente das transformações sociais, culturais e políticas que moldaram a sociedade brasileira. Investigar e refletir sobre esse assunto permite não apenas traçar a evolução das concepções sobre a infância, mas também compreender como as dinâmicas familiares, as práticas educacionais, as relações de poder e as estruturas econômicas se entrelaçaram para influenciar a vida das crianças.



Além disso, o estudo da história da infância oferece insights valiosos sobre as desigualdades sociais, uma vez que revela as disparidades de oportunidades e direitos enfrentadas por diferentes grupos infantis, assim, por meio desse artigo, buscaremos lançar luz sobre as complexas interações entre a infância, a cultura, a educação, a economia e as estruturas de poder, fomentando reflexão junto aos educadores e familiares, que são os responsáveis pelos primeiros anos de vida de uma criança.

## 2 A INFÂNCIA NO PERÍODO COLONIAL

A história da infância no Brasil tem início com o processo de colonização, onde embarcações portuguesas do século XVI revelam um cenário marcado por desumanidade e sofrimento, no qual, as crianças, muitas vezes órfãs ou vindas de famílias empobrecidas, eram enviadas à colônia como mão de obra e objeto de exploração.

As crianças embarcadas eram categorizadas em: i) grumetes (meninos entre nove e dezesseis anos -as vezes com menos idade ainda- recrutados como mão de obra nos navios, a bordo faziam a limpeza e ajudavam os marinheiros nos diferentes trabalhos; tidos como aprendiz); ii) pajens (na mesma faixa etária ou mais jovens que os grumetes, porém, submetidos a trabalhos um pouco menos árduos, e com mais chances de alcançar os melhores cargos da Marinha, os pajens, acompanhavam um nobre para prestar-lhes certos serviços e iniciar-se na carreira das armas); iii) órfãs do Rei (assim eram chamadas as meninas consideradas órfãs, mesmo as que tinham apenas o pai falecido, o que nos leva a supor que ocorria uma espécie de sequestro de meninas pobres. Essas meninas, brancas, com idade entre quatorze e dezessete anos, eram embarcadas com o objetivo de se casarem com os súditos da coroa); e, iv) passageiros (crianças que acompanhavam seus pais ou parentes na condição de passageiros). (RAMOS, 2010).

Durante as longas viagens transatlânticas, um número reduzido de crianças conseguia resistir à insalubridade das embarcações portuguesas, à inanição e às doenças, e, em caso de naufrágio o número de sobreviventes era ainda menor, resultando, portanto, em um alto índice de mortalidade infantil. De acordo com Ramos (2010, p. 17), “Em qualquer condição, eram os ‘miúdos’ quem mais sofriam com o difícil dia a dia em alto mar.”

Dessa forma, a falta de cuidados adequados, a exposição a doenças e a violência física e psicológica contribuíam para a tragédia vivida por essas crianças, conforme descreve Ramos (2010, p. 17):

(...) 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 à Colônia.



Nesse contexto, a vida das crianças a bordo das embarcações era bastante penosa, pois, acreditava-se que os meninos, em torno de nove anos, já eram aptos a realizar trabalhos pesados, e, as meninas eram consideradas aptas ao casamento. Assim, os meninos e meninas eram tratados como se fossem adultos.

Ainda de acordo com Ramos (2010, p. 44), “(...) combater o universo adulto desde o início seria tentar vencer uma batalha que já estava perdida (...)”, de forma que a história das crianças nas embarcações portuguesas pode ser nomeada “como uma história marítima trágica, ou se preferirem como uma história trágico-marítima.”

O período quinhentista no Brasil foi marcado pela chegada dos colonizadores europeus, destacando-se os jesuítas, membros da Companhia de Jesus, que desempenharam um papel fundamental na colonização. Com uma visão missionária e educativa, os jesuítas perceberam, ao chegarem ao território brasileiro, que para ter sucesso na conversão dos povos indígenas ao cristianismo, seria essencial estabelecer uma relação de confiança com as comunidades locais; nesse contexto, as crianças tornaram-se peças-chave nesse processo de catequização.

Os jesuítas viam nas crianças uma "tábula rasa", ou seja, uma folha em branco na qual poderiam escrever sua doutrina e crenças. Por serem mais maleáveis e estarem em fase de aprendizado, as crianças eram vistas como mais receptivas à conversão e assimilação dos ensinamentos cristãos, dessa forma, os jesuítas buscaram aproximar-las dos valores ocidentais e da cultura europeia, visando a formação de novos cristãos e a cristianização das comunidades indígenas.

(...) Com os adultos cada vez mais arredios, toda a atenção se voltava aos filhos destes, explicava o então irmão José de Anchieta aos padres e irmãos de Coimbra, em finais de abril de 1557.

Com efeito, com o passar do tempo, consolidava-se a convicção inicial de que os meninos índios não somente se converteriam mais facilmente, como também seriam o “grande meio, e breve, para a conversão do gentio”, como escrevia o padre Nóbrega a Dom João III, em setembro de 1551. (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 54).

Os jesuítas possuíam uma ideologia missionária, evangelizadora, educacional e assistencialista voltada para a infância indígena, estabelecendo escolas e colégios nas aldeias onde as crianças eram educadas segundo os princípios europeus e ensinamentos cristãos. Por meio da catequese, essas crianças eram introduzidas no universo cristão, afastando-se de suas crenças e rituais ancestrais, com o objetivo de se tornarem súditos dóceis da coroa portuguesa e influenciar a conversão dos adultos às novas estruturas culturais e sociais.

Assim, a concepção de infância que emergia na Europa, entendendo a criança como um “papel em branco”, teve um papel crucial na educação promovida pelos jesuítas, que, em colaboração com o Estado, estabeleciam condutas específicas para as crianças. Podendo-se dizer que a infância era tida



como um momento de transição, no qual a brincadeira e o lúdico não ocupavam o status de elementos essenciais ao desenvolvimento infantil.

É nesse contexto que os castigos físicos eram impingidos às crianças como forma de educar, segundo Mary Del Priori, o castigo físico em crianças:

(...) introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor. O “muito mimo” devia ser repudiado. Fazia mal aos filhos. “A muita fartura e abastança de riquezas e boa vida que tem com ele é causa de se perder” admoestava em sermão José de Anchieta. O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar “é castigar e dar trabalhos nesta vida”. Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com “açoites e castigos (...) (PRIORI, 2010, p.90).

Conforme Priori, os castigos físicos também eram aplicados às mães e acabavam atingido a criança, de forma que muitas mães, junto de seus filhos, eram abandonadas pela família a sua própria sorte, de modo que “(..) fome, abandono, instabilidade econômica e social deixaram marcas em muitas das crianças. Não são poucas as que encontramos, nos documentos de época, esmolando às portas de igrejas, junto com suas genitoras.” (Priori, 2010, p.90).

Nas escolas jesuíticas, a formação da criança visava transformá-la em um adulto responsável, com ênfase na aquisição dos rudimentos da leitura e da escrita, essenciais para a leitura da Bíblia. Embora a educação fosse de cunho cristão, era direcionada a crianças indígenas, mestiças e filhas de portugueses, com tratamento diferenciado entre os grupos sociais, sendo que as crianças das famílias de elite recebiam uma atenção distinta em relação às de origem pobre, conforme aponta Priori (2010, p. 96):

Pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. (...) Uma certa consciência sobre a importância deste preparo vai tomando forma, no decorrer do século XVIII, na vida social. O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e pobres; os órfãos e abandonados e os que tinham família etc. Apesar das diferenças, a idade os unia. Aos “meúdos” convinha uma formação comum, quer dizer, cristã, e as circunstâncias socioeconômicas convidavam-lhes a amoldar-se a diferentes tradições culturais e costumes sociais e educativos.

Ainda de acordo com Priori, entre os séculos XVI e XVIII, a criança começa a ser percebida como um indivíduo diferente do adulto, havendo, então, uma preocupação, de ordem psicológica e pedagógica, com a educação das mesmas. A infância era vista como uma fase transitória e pouco valorizada em si mesma, sem espaço para a brincadeira e o lúdico como elementos essenciais ao seu desenvolvimento, “na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança.” (Priori, 2010, p. 79).



Durante o período colonial, especialmente no século XVIII, o Brasil enfrentava uma realidade socioeconômica e cultural complexa, marcada por alta pobreza, escravidão e falta de assistência social, o que resultou em um número significativo de crianças abandonadas. Nesse contexto, as primeiras políticas criadas para cuidar dessas crianças foram assistencialistas, surgindo a primeira Roda dos Expostos, um sistema inventado na Europa durante a Idade Média, que foi introduzido no Brasil em 1726 e perdurou até a década de 1950.

Essa roda foi praticamente a única instituição de assistência às crianças abandonadas em todo o Brasil por quase um século e meio, permitindo que as crianças fossem colocadas em um tambor circular de madeira fixado ao muro ou à janela das Santas Casas de Misericórdia, garantindo que o depositante não fosse visto por quem recebesse a criança.

O funcionamento da Roda dos Expostos era relativamente simples. As mães que não podiam ou não queriam criar seus filhos recém-nascidos os depositavam anonimamente no interior do tambor. Uma vez colocado lá, o bebê era girado para o lado interno da instituição, de modo que quem o recebia não podia ver quem o entregava, preservando o anonimato da mãe. (MARCÍLIO, 2011).

A partir desse momento, as crianças expostas recebiam os cuidados necessários nas instituições, geralmente administradas por religiosos ou pessoas caridas, contudo, nem sempre essas crianças conseguiam sobreviver, eram vítimas de moléstias, mantendo elevada a taxa de mortalidade infantil no país. De acordo com Marcílio (2011), a desventura de não sobreviver ou não ser criado no seio da própria família é um indicador de que a infância ainda não estava constituída, estando, ainda, sob processo de construção.

Ao longo dos anos, a Roda dos Expostos enfrentou críticas e controvérsias, enquanto alguns argumentavam que a instituição oferecia uma solução para o destino incerto das crianças abandonadas, outros viam como uma forma de incentivar o abandono e a irresponsabilidade dos pais.

Nessa perspectiva, Marcílio (2011) considera que a identidade infantil não estava formada, uma vez que com sete anos de idade a criança era inserida no mundo adulto, de maneira que, até a primeira metade do séc. XIX, em nosso país, a infância ainda continuaria delineando uma identidade que a diferenciasse da sociedade adulta.

### 3 A INFÂNCIA NO BRASIL IMPERIAL

No contexto de consolidação imperial e formação de uma sociedade regredida pelos moldes civilizatórios europeus, as famílias da elite buscaram afirmar-se em torno dos costumes e valores adaptados da Europa.

Durante o Império, as capacidades física e intelectual eram vistas de forma desvinculada uma da outra, o que influenciava para que não houvesse uma definição clara de infância. Nesse período a infância era entendida como o primeiro período da vida do indivíduo, desde o nascimento até os três



anos de idade, período em que prevalecia a ausência da fala ou a fala imperfeita, em seguida vinha a puerícia, fase entre os três ou quatro anos até dez ou doze anos, e, posteriormente, a adolescência, entre os quatorze e vinte e cinco anos, também denominado mocidade ou juventude. (MAUAD, 2010).

Assim, “tanto infância quanto puerícia estavam relacionadas estritamente aos atributos físicos, fala, dentição, caracteres secundários femininos e masculinos, tamanho, entre outros.” (MAUAD, 2010). Entretanto, havia uma diferença gritante na forma de ver, educar e tratar as crianças da elite e as crianças de uma classe social tida como inferior, havendo, ainda, a diferença que se relacionava com o gênero da criança, ou seja, a educação de meninos e meninas, também era diferente.

As crianças da elite tinham acesso a brinquedos, educação e médicos especializados. A análise de documentos do século passado relativos à educação da família imperial, permite compreender, segundo a autora, que a partir de uma certa idade, quando ultrapassavam os limites das relações com as suas mães e com as suas amas de leite, “tanto em termos de educação como de instrução, meninos e meninas eram tratados de forma distinta”, tendo-se originado “uma educação para meninos, ministrada por homens e uma para meninas, ministrada por mulheres.” (MINELLA, p. 316-317).

A diferença educacional de meninos e meninas estava na valorização de atividades manuais para as meninas e intelectuais para os meninos; a duração da instrução de ambos também era diferente. Os meninos podiam frequentar a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente de advogado, médico ou engenheiro.

Nos bons colégios, os quais eram frequentados pelos filhos da elite e da aristocracia, a educação pautava-se em “disciplinas como filosofia, retórica, poética, religião, matemática, geografia, astrologia, cronologia, história natural, geologia, ciências físicas, história, geografia descritiva, latinidade, língua alemã, língua inglesa, língua francesa, gramática geral e nacional, latim, desenho caligráfico, linear e figurado e música vocal,” distribuídas ao longo de sete anos. Os meninos, tinham, ainda, a opção de uma formação militar. (MAUAD, 2010, p. 139).

Já à educação das meninas da elite reservavam-se as habilidades manuais e dotes ao longo do século XIX, contudo, na década de 1870, algumas disciplinas como português, francês, inglês, aritmética, mitologia, etc., eram parte integrante do currículo nas instituições escolares, além disso, as meninas aprendiam a tocar piano, a bordar e tricotar, sendo que a educação das mesmas terminava por volta dos quatorze anos com o casamento.

A grande maioria das crianças das classes mais baixas durante o Brasil Império não tinha acesso à educação formal, resultando em altos índices de analfabetismo e oportunidades educacionais limitadas para os economicamente desfavorecidos. O uso de punições físicas era comum e visto como uma forma aceitável de disciplina, além disso, o trabalho infantil era uma realidade para essas crianças, que frequentemente eram forçadas a ajudar nas tarefas domésticas, nas lavouras ou a trabalhar como aprendizes, e, as condições de saúde e higiene eram precárias, com doenças como sarampo, varíola e



difteria sendo comuns e frequentemente fatais, devido à medicina limitada e ao acesso desigual a cuidados médicos de qualidade.

No Brasil imperial, de modo sintetizado, encontramos a influência hegemônica de dois modelos institucionais internacionais que foram precursores no atendimento às crianças pequenas e bem pequenas. O primeiro modelo a que nos referimos é o modelo francês, constituído pelas “crèches” ou “salles d’asile”<sup>1</sup>, que tinham o intuito de acolher e cuidar das crianças pobres cujas mães precisavam trabalhar para compor ou constituir com a renda da família e garantir o sustento da mesma.

O outro modelo mencionado é o “Kindergarten” ou “jardim de infância”, criado pelo alemão Friederich Froebel, cujo objetivo primeiro era a assistência e a educação das crianças de três a seis anos, e, segundo Vanti (2002, p. 100), tinha um currículo baseado “essencialmente em uma filosofia místico-religiosa, e num sentimento religioso que buscava a harmonia e a unidade homem – natureza – Deus.”

Esse modelo pedagógico<sup>2</sup> é pautado no desenvolvimento de “dons” ou “presentes”, apoiando-se na confecção de objetos manuais com figuras geométricas (círculos, esferas, cubos), sendo constituído por um material sistematizado com ordem gradativa e instruções específicas para os professores e para os alunos. (KUHLMANN JR., 1998).

Além das crianças da classe menos favorecida, havia ainda, a situação das crianças escravas e das crianças de escravos. O estudo de Góes e Florentino (2010, p. 164) acerca de crianças escravas aponta que:

entre os cativos do Brasil predominavam os adultos, poucos dos quais chegavam aos cinquenta anos de idade. O desequilíbrio entre os sexos variava segundo as flutuações do tráfico, e em tempos de grandes desembarques, chegava a haver sete homens para cada três mulheres. Na média, as crianças representavam apenas dois entre dez cativos.

As condições de saúde, higiene e alimentação das crianças cativas, assim como a dos adultos cativos, eram precárias, fator esse que contribuía para um grande índice de mortalidade infantil; já aquelas que conseguiam sobreviver, em sua maioria, eram órfãs. Outros fatores como a venda dos pais, a alforria dos pais cativos, a venda da criança, etc., também favoreciam para a condição de órfã da criança escrava ou criança de escravos. Entretanto,

<sup>1</sup> As creches se destinavam ao atendimento de crianças de zero a dois anos e as salas de asilo, as crianças de dois a sete anos, assim como os jardins de infância, porém, ambos se apresentam sob uma orientação “pedagógica” diversa, onde as salas de asilo se destinavam aos pobres enquanto os jardins a elite.

<sup>2</sup> O modelo criado por Froebel era pautado nas brincadeiras, pois, para Froebel as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem, assim, ele desenvolveu brinquedos que permitiam o treino de habilidades que as crianças já possuíam e o surgimento de novas.



O menino crioulo sobrevivente não ficava só. A consolá-lo, existia uma rede de relações sociais escravas, em especial as de tipo parental. Muito possivelmente ele teria irmãos, um ou outro tio, primos, além de, por vezes, avós, que poderiam viver dentro e fora de seu plantel. A extensão da rede familiar dependia, em muito, da flutuação do tráfico atlântico. De qualquer modo, em propriedades distantes do mercado de escravos a pelo menos vinte anos, onde não raro mais de 90% da escravaria possuía parentes, o menino com certeza seria irmão, primo, sobrinho ou neto de alguém. Em qualquer circunstância, porém, teria a criança já uma “tia”, ou um “tio”, mesmo que não consanguíneos. Um padrinho (e, muito frequentemente, uma madrinha), que com certeza, os pais já lhe haviam providenciado logo no nascimento. (GÓES; FLORENTINO, 2010, p. 167-168).

As crianças escravas eram relegadas a uma vida de sobrevivência nas senzalas, submetidas a condições extremamente difíceis, exploração e maus-tratos, sem acesso à educação formal, e, embora algumas pudesse "frequentar" a casa de seus senhores até os seis anos e conviver com seus filhos, a amizade entre crianças brancas e escravas era quase inexistente devido à rígida estrutura social da época, que reforçava a separação entre os grupos. Desde cedo, as crianças brancas eram ensinadas a ver os escravos como seres inferiores, perpetuando uma mentalidade de superioridade racial nas gerações seguintes.

Essa situação fica evidente nos estudos de Góes e Florentino (2010, p. 172), que apontam: “pelo visto, ao menos aos olhos das pessoas livres, servir-se de besta para o pequeno futuro dono não era ainda ‘atividade’, apenas brincadeira. (Era mesmo muito limitado o que a criança escrava podia experimentar como ‘igualdade familiar’<sup>3</sup>).”

De acordo com Minella (2015, p. 28), no que se refere às condições do mercado de trabalho, “ao iniciar-se no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito, o preço crescia. O mercado valorava as habilidades que aos poucos se afirmavam”, dessa maneira o trabalho ia preenchendo cada vez mais o tempo no cotidiano das crianças.

É importante ressaltar que o sistema escravista tinha um impacto profundo no desenvolvimento das crianças escravas, além das condições de trabalho exaustivas, elas vivenciavam o constante desamparo emocional e o sentimento de não pertencimento à família que as empregava. Isoladas de suas raízes culturais e separadas de suas famílias de origem, muitas delas sofriam traumas que afetavam seu crescimento físico e psicológico.

Segundo Civialletti (1991), no período escravista, no Brasil, a creche estava presente apenas nas discussões, mas não se apresentava como uma realidade. É na República que ela surgirá de fato, conforme pode-se divisar no trecho da revista “A māi de família”, citado por esta autora:

---

<sup>3</sup> Góes e Florentino (2010), apontam que para as pessoas livres da época o fato de os pequenos escravos frequentarem a casa de seus senhores estariam vivendo em igualdade familiar.



No Brasil ainda não existe a creche; entretanto, sua necessidade se parece palpitar, sobretudo, nas actuais condições em que se acha o nosso paiz depois da moralizadora e humanitária lei de 28 de setembro de 1871, em virtude da qual nesse não nasce mais um escravo (CIVIALLETTI, 1991, p. 37).

No que se refere as primeiras creches, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998), enquanto nos países europeus elas se destinavam ao atendimento das crianças filhas de mulheres que trabalhavam no setor industrial, na realidade brasileira, as creches atendiam aos filhos de escravas nascidos sob a égide da lei do ventre livre (1871), trazendo às donas de casa o problema da educação das crianças de suas escravas. Civialletti (1991, p. 37), também disserta sobre essa realidade:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar descuidosas para amanhãvê-las talvez em inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra!

Assim, a creche foi criada muito mais com o objetivo de atender às mães trabalhadoras domésticas do que às operárias, sendo esta uma característica que se mantém até os dias atuais. (KUHLMANN JR., 1991).

#### 4 A INFÂNCIA NO BRASIL REPUBLICANO

Com o advento da República (1889) conjecturava-se que a democracia fosse o fio condutor do novo regime, entretanto, no Brasil, assim como em alguns países europeus capitalistas, no que se refere a educação, ao final do período Imperial e início da República desponta no setor privado a educação pré-escolar por meio do jardim de infância, de orientação froebeliana, para atender a elite, “servindo como instrumento de discriminação social, oferecendo status superior às crianças dos meios privilegiados.” (Kishimoto, 1990, p.56).

Para os menos abastados, além das creches, havia as salas de asilo que também atendiam os meninos e meninas desvalidos, servindo para que o trabalhador deixasse seus filhos sob a guarda e assistência dessas instituições caritativas enquanto trabalhavam.

Note-se que nesse momento histórico as instituições pré-escolares, que se destinavam aos pobres eram caritativas e, portanto, não eram custeadas pelo governo, encontrando-se sob a influência religiosa que enaltecia a experiência católica secular na caridade. Tais instituições apresentavam caráter médico-higienista, preocupando-se em combater as altas taxas de mortalidade infantil e a prevenção de doenças, além de propagar ensinamentos religiosos. Rosemberg (1989, p. 36) afirma que “até 1920, o atendimento a crianças em creches, asilos e orfanatos era exclusivamente filantrópico e destinava-se basicamente a filhos de mães solteiras que não tinham condições de ficar com eles.”

Nesse contexto, ainda eram latentes situações de “crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas



ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos (...)," de forma que o atendimento social era uma necessidade latente, sendo imprescindível que tal atendimento se expandisse para além da filantropia tornando-se uma demanda do Estado que se via obrigado, diante da possibilidade de que o número de delinquentes e desocupados aumentasse, a promover políticas sociais e legislação específicas. (Passetti, 2010, p. 138).

Corroboramos com Passetti (2010), quando este afirma que a infância ainda continuava "ameaçada" no governo republicano, visto que as crianças pobres eram internadas em instituições ora sob a égide do governo, ora sob a égide da filantropia ou instituições particulares, reproduzindo o abandono. Além disso, há que se reconhecer que em tais instituições as crianças eram cuidadas e educadas no coletivo sem poder expressar vontade própria e individualidade, eram vistas como apenas mais uma num coletivo que deve seguir regras de conduta pré-estabelecidas por adultos.<sup>4</sup>

Com o avanço dos processos de industrialização, sobretudo a partir da década de 1930, o aumento da demanda por mão de obra abriu espaço para que as mulheres adentrassem o mundo do trabalho na indústria e precisassem deixar seus filhos entregues à própria sorte em casa e muitas vezes na rua. Contudo, não foram só as mulheres que passaram a trabalhar nas indústrias, as crianças de classe social desprivilegiada também adentraram nesse mundo para compor a renda familiar, descumprindo a previsão legal presente no decreto nº 13.113, de 17 de janeiro de 1891, que proibia o trabalho de crianças em máquinas em movimento e na faxina.

Como bem sabemos as condições de trabalho em tais indústrias eram precárias e degradantes, colocando em risco a vida dos operários adultos e crianças. Segundo Passeti (2010, p. 333):

Com a greve de 1917, as autoridades governamentais são despertadas para a situação social dos operários e de suas famílias e tanto a plataforma de Rui Barbosa à presidência, em 1919, quanto a de Washington Luís candidatando-se ao governo de São Paulo, em 1920, passaram a tratar o problema não mais como caso de polícia, mas como questão social.

Para Kishimoto (1990, p. 62) a concepção de infância presente nesse período era a de que as crianças filhas de operários necessitam exclusivamente de cuidados e assistência:

Subentende-se neste contexto que a concepção de infância do operariado está associada a pobreza, miséria, promiscuidade, falta de higiene e saúde, corporificando-se em estabelecimentos infantis que priorizam assistência alimentar, moral, religiosa, médica e higiênica. Desponta, assim, uma representação social de infância do operariado que determina as funções de creches e escolas maternais como estabelecimentos puramente assistenciais. (KISHIMOTO, 1990, p. 62).

<sup>4</sup> Temos que reconhecer que, infelizmente, ainda nos dias atuais muitas instituições de educação infantil, e algumas vezes alguns profissionais (professores, educadores, etc.), ainda "educam" os bebês, as crianças pequenas e as bem pequenas sem proporcionar espaços em que elas se expressem e vivenciem conforme suas vontades e necessidades individuais.



O objetivo principal da pré-escola era “fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade”. (KRAMER, 1992, p. 26). Assim, a concepção de infância inerente a política educacional vigente é uma concepção que vê a criança como sujeito carente, deficiente e inferior, privado culturalmente:

Parte-se da hipótese de que a concepção de infância implícita nos discursos oficiais, ao contrário, supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidos exploradas marginalizados de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a elas, “privadas culturalmente” determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de Educação pré-escolar de cunho compensatório (KRAMER, 1992, p. 24).

Não podemos deixar de mencionar que a cultura de exploração do trabalho infantil não estava presente somente no âmbito industrial, uma parcela considerável de crianças em diversas regiões do país era submetida à condições precárias de trabalho no campo, haja vista a afirmativa de Rizzini (2010, p. 357), “na década de 1920, a falta de braços para a agricultura levou à criação de colônias agrícolas no Brasil, respaldadas pela ideia de que a criança é o melhor imigrante.”

Essa prática de trabalho infantil era comum, impulsionada pela demanda por mão de obra nas plantações de café, algodão e outras culturas, forçando as crianças a trabalharem desde cedo em condições desumanas, sem acesso à educação e direitos básicos. A pobreza extrema levava as famílias a buscarem sustento na lavoura, tornando-as vulneráveis à exploração de empregadores em busca de lucro, de forma que as crianças também eram empregadas em diversas áreas, como nas atividades domésticas, onde muitas vezes ajudavam sem receber salários justos, sendo privadas de educação e lazer.

Podemos citar, ainda, o trabalho infantil na mineração e nas fábricas de carvão no Brasil, desde o século XIX até meados do século XX, crianças foram exploradas nessas atividades e submetidas a condições extremamente perigosas e insalubres, assim como na mineração, onde colocavam suas vidas em risco e eram forçadas a carregar cargas pesadas e a trabalhar em ambientes insalubres, levando a problemas de saúde a longo prazo.

Com o avanço tecnológico, no século XXI, novas formas de trabalho infantil emergiram, no setor informal, onde crianças trabalham em lixões ou na reciclagem de materiais, bem como em atividades digitais, como produção de conteúdo na internet, muitas vezes expostas a riscos e abusos. Assim, ao longo das décadas que se seguiram, o Brasil enfrentou várias formas de trabalho infantil, refletindo as mudanças econômicas e sociais do país, de forma que a exploração de crianças em atividades laborais persiste como um desafio preocupante até os dias atuais.



Apesar das situações de privação da infância, a ideia de infância emerge com a sociedade capitalista urbano-industrial, onde a criança passa a ser vista como um indivíduo que necessita de cuidados para um desenvolvimento integral. Essa atenção especial voltada para as crianças é uma das mudanças que surgem com a modernidade, refletindo a transformação nas formas de organização social ao longo da história.

## 5 A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

O Brasil é um país diverso em termos culturais, sociais, econômicos, étnicos e tecnológicos, e, isso se reflete na maneira como a infância é vivenciada e percebida, assim, a visão de infância na sociedade atual é influenciada por uma série de fatores. Nesse sentido, as crianças vivem nas mais diversas condições nas diferentes regiões do país. Para Sarmento (2007, p. 45):

A complexidade dos mundos de vida das crianças - das favelas brasileiras aos bairros sociais europeus, em trânsito pelas ruas da cidade ou fixadas em assentamentos, nas casas da classe média, nas escolas e jardins de infância, nas instituições totais, nos centros de acolhimento e nos hospitais, nas aldeias ou nas reservas territoriais – desafia uma ciência que parta ou que se fixe em imagens. Uma ciência outra, atenta a complexidade das condições de existência das crianças, (...).

Tais constatações revelam que as crianças vivem em diferentes contextos, e, nesses diferentes contextos a infância é vivida também de forma diferente e singular, de modo que não há uma cultura infantil única e uniforme, mas culturas infantis. O termo “culturas”, utilizado no plural, define melhor as condições nas quais as culturas infantis são produzidas, ainda de acordo com Sarmento (2003, p. 54):

(...) a pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidos numa relação de interdependência com culturas societais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil. Não obstante, a “marca” da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural.

As crianças têm formas únicas de experimentar e compreender o mundo. As culturas infantis não devem ser vistas como inferiores ou subordinadas às culturas dos adultos, mas sim como sistemas autênticos e complexos de significado. As "culturas infantis" referem-se ao conjunto de valores, práticas, crenças, linguagem, atividades e expressões que são criadas e compartilhadas pelas próprias crianças, além disso, pode ser entendida como um fenômeno que emerge das interações sociais das crianças entre si e com seu ambiente, muitas vezes separadas ou em paralelo às culturas dos adultos.

Nessas interações, elas constroem seu próprio mundo social, desenvolvem normas de comportamento, criam jogos, brincadeiras, histórias, linguagens secretas e outras formas de expressão



que são exclusivas do grupo infantil, além disso, as brincadeiras e os jogos são uma parte essencial das culturas infantis. O jogo, por sua vez, “supõe uma cultura específica ao jogo, mas também o que se costuma chamar de cultura geral: os pré-requisitos.” (BROUGÈRE, 2011, p. 23).

Ainda de acordo com Brougère (2011, p. 23), a cultura lúdica pode ser entendida como um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo.” Para o autor, “em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica (...).”

A cultura lúdica é uma parte essencial do desenvolvimento infantil, pois o jogo e a brincadeira desempenham um papel fundamental na aprendizagem, na socialização e na expressão emocional das crianças. O ato de brincar permite que as crianças experimentem diferentes papéis, resolvam problemas, desenvolvam habilidades cognitivas e motoras, e explorem seu ambiente de maneira ativa, contudo, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem,” dessa forma, “parece que a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar (...).” (BROUGÈRE, 2011, p. 22).

A urbanização, a industrialização, a tecnologia, o capitalismo e as mudanças na natureza do tempo e do espaço impactam na maneira como as crianças vivenciam o mundo ao seu redor, produzindo, assim, a cultura lúdica que é fundamental para o desenvolvimento infantil, conforme já mencionado acima. De acordo com Meira (2003, p. 75):

(...) a crescente massificação própria da evolução industrial acaba por inscrever o brinquedo em uma dimensão de homogeneização. O apagamento da singularidade, a “plastificação” dos brinquedos, evoca a era social que Benjamin aponta como própria do capitalismo que avança revelando seus contornos inclusive no campo da infância. Neste sentido, os brinquedos evocam as formações do social, são objetos que revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscreve. A infância contemporânea apresenta traços que nos remetem a pensar acerca do que encontra-se apagado no brincar, hoje.

A crescente industrialização, característica do avanço industrial, conduziu a uma tendência de padronização dos brinquedos, onde a singularidade é substituída por uma homogeneização. A transformação dos brinquedos em objetos "plastificados" e uniformes é reflexo da sociedade capitalista, destacando-se a era social que Walter Benjamin associou ao avanço do capitalismo e seus traços evidentes até mesmo no âmbito da infância. (MEIRA, 2003).

Os brinquedos, enquanto produtos culturais, refletem as características da sociedade em que são produzidos, nesse sentido, eles são marcadores das formações sociais e culturais subjacentes, de forma que os brinquedos contemporâneos, tendem a ser cada vez mais homogêneos e globalizados, perdendo a singularidade.

Na contemporaneidade é notável que os brinquedos são produzidos em massa e geralmente tais brinquedos por si só já ditam como brincar e qual simbologia e significado permeiam a brincadeira



com esses brinquedos, dessa forma, não é necessário que a criança trabalhe/utilize o processo de simbolização que é essencial para o desenvolvimento cognitivo e das funções cognitivas superiores, como o raciocínio, a memória e a resolução de problemas, que são fundamentais para a aprendizagem e a adaptação ao ambiente social e cultural.

A fim de aprimorar a compreensão, será apresentado um exemplo. A boneca Barbie em suas diferentes versões (Barbie ciclista, Barbie médica, Barbie pet shop, Barbie sereia), ao brincar com a Barbie ciclista a criança não precisa imaginar um contexto, tampouco confeccionar/construir, a roupa da boneca, a bicicleta da boneca, etc., pois, a boneca já vem com todos os acessórios que serão necessários para a brincadeira, assim, quando a criança perder o interesse por essa boneca, pode substituí-la facilmente por outra que juntamente com seus acessórios também delineará a forma de brincar.

Em um tempo não tão longínquo a brincadeira iniciava-se com a confecção/construção do brinquedo, e, esse brinquedo (objeto) serviria para diferentes brincadeiras, as quais a criança precisava imaginar e “criar” o contexto, a simbologia e o significado daquele brinquedo objeto. Para Brougère (2010, p. 42):

A infância é, consequentemente, um momento de apropriação de imagens e representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados. Por isso, parece útil considerar o brinquedo não somente a partir de sua dimensão funcional, mas, também, a partir daquilo que podemos denominar sua dimensão simbólica.

Nessa perspectiva, uma das transformações notáveis na contemporaneidade é a proliferação e diversificação dos brinquedos, as crianças são apresentadas a uma vasta gama de brinquedos, cada um oferecendo um número limitado de experiências e possibilidades. Além disso, num passado não tão distante, para que a brincadeira pudesse acontecer era imprescindível a relação com outras crianças, o que no contexto de massificação e plastificação dos brinquedos, não se faz necessário, de forma que verifica-se uma mudança significativa quanto às interações sociais, assim, “desenvolveram-se formas solitárias de jogos, na realidade interações sociais diferidas através de objetos portadores de ações e de significados.” (BROUGÈRE, 2011, p. 26).

A análise da contemporaneidade no que se refere a infância revela aspectos marcantes da cultura lúdica, especialmente quando consideramos as interações entre a experiência lúdica, o ambiente circundante e os meios disponíveis para as crianças, tornando evidente o surgimento de características distintas na maneira como as crianças interagem com os jogos e brinquedos. A diversidade e a memória do brincar são apagadas pela incessante oferta de estímulos em um mundo caracterizado por ritmo acelerado e a instantaneidade.



Vale, ainda, lembrar que o avanço da tecnologia permitiu a criação de dispositivos interativos, jogos eletrônicos e brinquedos inteligentes perante os quais a criança também não precisa criar tampouco usar sua imaginação para brincar, além de se configurarem como jogos individuais em que a criança brinca sozinha ou jogos em que as interações sociais são diferidas para um contexto *online*.

Nessa perspectiva, a cultura lúdica contemporânea revela um cenário em constante evolução, onde a multiplicação dos brinquedos, as formas solitárias de jogo e a relação com o meio ambiente desempenham papéis fundamentais na análise e reflexão acerca da infância na contemporaneidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da infância no Brasil destaca a relevância e a complexidade desse campo de estudo, que nos conduz por uma jornada reveladora através das camadas históricas que constituíram a experiência infantil no país. Ao longo desse estudo, ficou claro que a compreensão da infância vai além de uma simples cronologia de eventos, sendo antes uma tapeçaria intricada de interações sociais, culturais e políticas que moldaram o modo como as crianças foram percebidas e tratadas ao longo dos séculos.

O estudo da história da infância no Brasil revelou que as crianças não foram meros espectadores da história, mas sim atores ativos e influentes nas transformações sociais. As diferentes categorias de crianças, incluindo indígenas, africanas, pobres, livres e abastadas, demonstraram adaptar-se e resistir às circunstâncias desafiadoras, ao mesmo tempo em que contribuíam para a construção das sociedades em que estavam inseridas.

À medida que a sociedade evoluiu, as crianças deixaram de ser vistas como seres passivos e dependentes para serem reconhecidas como sujeitos de direitos, com necessidades, vozes e perspectivas próprias. Essa mudança de paradigma reflete não apenas uma sensibilidade crescente em relação à infância, mas também um compromisso em proporcionar um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento pleno de cada criança.

As lições extraídas da história da infância no Brasil têm implicações significativas para o presente e o futuro. Elas nos lembram da importância de garantir a educação acessível e de qualidade, proteger os direitos das crianças contra a exploração e a violência, e incentivar sua participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao compreender as lutas e conquistas do passado, estamos melhor preparados para enfrentar os desafios contemporâneos e criar um mundo onde cada criança possa crescer com dignidade e oportunidades.

Por fim, deixamos dois questionamentos para que o leitor reflita: De qual infância estamos falando? Consideramos as diversas crianças que representam essas infâncias?



## REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, Tizuko M. **O Brincar e suas teorias**. SP Cengage Learning, 2011, p. 19-32.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 76, p. 31-40, 1991. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=O+CUIDADO+%C3%80S+CRIAN%C3%87AS+PEQUENAS+NO+BRASIL+ESCRAVISTA+Maria+Vittoria+Pardal+Civiletti&btnG=>](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+CUIDADO+%C3%80S+CRIAN%C3%87AS+PEQUENAS+NO+BRASIL+ESCRAVISTA+Maria+Vittoria+Pardal+Civiletti&btnG=>). Acesso em: 10 out. 2018.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. A pré-escola na república. **Pro-Posições**, v. 1, n. 3, p. 55-66, 1990. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=KISHIMOTO%2C+T.+M.+A+pr%C3%A9-%C3%A9scola+na+rep%C3%A9%C3%BAblica.&btnG=>](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=KISHIMOTO%2C+T.+M.+A+pr%C3%A9-%C3%A9scola+na+rep%C3%A9%C3%BAblica.&btnG=>). Acesso em: 13 jul. 2023.

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922).

**Cadernos de Pesquisa**, n. 78, p. 17-26, 1991. Disponível em:

<[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=institui%C3%A7%C3%A9s+pr%C3%A9-%C3%A9scolares+assistencialistas+no+brasil&oq=institui%C3%A7%C3%A9s+pr%C3%A9-%C3%A9scolares+>](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=institui%C3%A7%C3%A9s+pr%C3%A9-%C3%A9scolares+assistencialistas+no+brasil&oq=institui%C3%A7%C3%A9s+pr%C3%A9-%C3%A9scolares+>). Acesso em: 15 out. 2018.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia. **A POLÍTICA DO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL: a arte do disfarce**. 4. Ed. São Paulo: Cortês, 1992.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Meira, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**; 15 (2): 74-87; jul./dez.2003.

MINELLA, Luzinete Simões. Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil. **Cadernos Pagu**, p. 289-327, 2006.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PRIORI, Mary del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2010.



RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Temas em destaque: Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6119>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

VANTI, Elisa dos Santos. Filosofia e currículo para a infância: alcances do (s) método (s) froebeliano (s) na educação pré-escolar. **Educação e Filosofia**, v. 16, n. 32, p. 97-115, 2002. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=filosofia+e+curriculo+para+a+infancia+vanti&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=filosofia+e+curriculo+para+a+infancia+vanti&btnG=)>. Acesso em: 10 jul. 2023.