

A participação das crianças nas festividades brasileiras

Children`s participation in brazilian festivals

Alessandra Frota Martinez de Schueler
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Ana Cristina Coll Delgado
Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Fernanda Müller
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

O texto apresenta um ensaio teórico sobre a participação das crianças em festividades comemorativas, religiosas e cívicas, em alguns lugares do Brasil. Analisamos as brincadeiras e festividades como práticas culturais, sociais e históricas, nas quais diferentes gerações partilham as mais variadas experiências. O foco do trabalho está direcionado para os sujeitos, as tensões e a multiplicidade de significados no interior das práticas lúdicas, das festas e comemorações cívicas e religiosas.

Palavras-chave: Festas. Infância. História.

Abstract

This paper presents a theoretical essay on children's participation in religious and civic festivities in some selected Brazilian places. We analyze the festivities and play activities as cultural, social and historical practices, through which different generations share diverse experiences. The focus of the paper lies on the subjects, their tensions and the multiplicity of meanings that the play activities, religious and civic parties comprise.

Keywords: Festivities. Childhood. History.



Introdução

O presente ensaio investiga a participação de crianças em festas comemorativas, religiosas e cívicas em alguns lugares do Brasil, como Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Goiás, Tocantins, Pará e Rio Grande do Sul. O Brasil apresenta particularidades decorrentes das diferenças culturais, sociais e econômicas, e tais características não podem ser ignoradas ou isoladas neste artigo, uma vez que consideramos a pluralidade das experiências da infância.

Analisamos as brincadeiras e festividades como práticas culturais, sociais e históricas, nas quais diferentes gerações partilham coletivamente momentos de alegria, devoção, dor e riso, por meio dos folguedos, jogos e ritos. Os significados são múltiplos e contraditórios, possibilitando a leitura e a interpretação das ocasiões festivas como momentos privilegiados para estudar as relações sociais, considerando classes, gêneros, etnias e formas de identidade e diferenças entre os muitos atores.

As festas, em si, não constituem nosso objeto, mas sim os sujeitos, as tensões e a multiplicidade de significados em disputa, bem como as apropriações diversas em seu interior.

123

Ludicidade e infância nas festividades

As práticas de brincar, jogar e celebrar ritos e festas (comemorativas, religiosas, leigas ou cívicas) são históricas e culturalmente construídas, portanto permanentemente mutáveis. Mais do que isso, o lúdico favorece a criação da percepção humana para as diferentes perspectivas de uma situação, para os significados múltiplos e contraditórios presentes nos signos culturais de sua época, por meio da elaboração do diálogo entre o seu interior – o pensamento verbal – e o exterior – o mundo social e suas relações.

Segundo Oliveira (2005), as práticas do lúdico permitem ao indivíduo reconstituir, em si mesmo, o presente e o passado, a tradição de seus antepassados e o novo, projetando-se a si e ao outro, na construção aberta das possibilidades futuras. As práticas de brincar, os jogos e as manifestações do lúdico nas culturas por meio das festas, da dança, da música, das artes pictóricas e iconográficas, da construção de objetos, como os brin-

quedos e artefatos estão presentes ao longo da história, embora exercendo variadas funções e significados nos espaços e tempos plurais da vida nas sociedades.

Os estudos sobre a história da infância e sobre a construção da subjetividade das crianças nos campos da Psicologia da Educação e da Pedagogia demonstram que a criança constrói o seu mundo através do brincar e do brinquedo, do lúdico, da festa e da fantasia. Como diria Benjamin (2002), o brinquedo, como objeto da arte de brincar não imita simplesmente o mundo social e a realidade dos adultos; cria formas de se instituírem as relações entre gerações e a socialização das crianças.

Ao longo da História é possível perceberem-se distintos modos e instrumentos para a ação de brincar entre crianças e adultos e de estabelecerem-se, como a comunicação e a transmissão de saberes, práticas e conhecimentos sobre a cultura entre as gerações, por meio de diferentes linguagens, como o jogo e as práticas de brincadeira e ludicidade. Os significados também variaram nos tempos e espaços sociais.

De acordo com as pesquisas clássicas sobre a história da infância, do Antigo Regime até o final da Idade Média, não havia distinções e diferenciações muito rígidas entre crianças e adultos. Elas participavam de festas religiosas e profanas, brincadeiras e jogos, além de conviverem, de modo intenso, nas atividades de trabalho familiar e nas práticas sociais em geral.

A infância, como categoria, não é atemporal, e, em determinados momentos da vida humana, as crianças não se distinguem claramente e, portanto, partilhavam do mundo dos adultos, nos grupos e coletividades em que se inseriam. Nas sociedades medievais, o lúdico estava presente também na vida dos adultos, por meio das festas religiosas e profanas, das feiras, da indistinção entre o trabalho e o lazer, e entre o público e o privado. Podemos verificar isso, por exemplo, nas representações da iconografia e das artes e nos relatos de pensadores humanistas como Rabelais e Montaigne¹.

Nas teorias pedagógicas, há uma relação direta entre a constituição de um moderno conceito de infância e família burguesas (ocorrido nas sociedades ocidentais a partir do final da Idade Média e início da Modernidade) e a constituição de novas concepções sobre o lúdico, sobre o brincar, como algo específico da vida infantil, e, portanto, incorporado à pedagogia e à educação escolar. O desenvolvimento do humanismo, das ciências modernas



e do pensamento pedagógico sobre a educação da infância manifestava-se nas obras de intelectuais, como Rotterdam (1464-1530) e Montaigne (1483-1553), os quais já apontavam para a importância do jogo, da brincadeira, das práticas lúdicas para estimular a atividade e o desenvolvimento físico, motor e cognitivo da criança.

No período moderno, com Comênio (1592-1670) e, sobretudo, na contemporaneidade, a partir do século XVIII, autores iluministas, como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Piaget, Montessori, defendiam a radicalização da idéia de que a criança constitui o centro dos processos de ensino e aprendizagem, direcionando todas as teorias e práticas educativas para as especificidades e necessidades da infância. A idéia de natureza infantil pouco a pouco auxilia na construção da percepção de que a ludicidade é inerente à infância (OLIVEIRA, 2005). Assim, podemos afirmar que, desde o século XVIII, a ludicidade integra as teorias e as práticas pedagógicas², e vêm transformando-se as concepções sobre o lúdico, o uso dos jogos e das brincadeiras como caminho essencial na educação escolar e no ensino.

Benjamin (2002), nesse aspecto, nos traz uma grande contribuição para enfrentar o problema das relações entre as transformações dos brinquedos e das brincadeiras em função do desenvolvimento da sociedade capitalista contemporânea. Segundo o autor, antes do século XVIII, na Europa ocidental, o brinquedo não era produto de uma indústria especializada, ao contrário, era produto das práticas diversificadas dos grupos sociais, que, muitas vezes, construíam seus próprios instrumentos e objetos de brincar, os quais eram partilhados por ocasião das festividades e reuniões coletivas. Além disso, as práticas corporais, como as danças, o canto, a oralidade, o teatro, a contação de histórias, produziam uma diversidade de formas do lúdico, que não se restringiam ao desenvolvimento de uma indústria cultural para a infância – incluindo aqui as manufaturas de brinquedos e a imprensa direcionada à infância – ao objeto, ao artefato, ao brinquedo.

A partir de meados do século XIX, a indústria cultural e os produtos para infância invadem os mercados europeus, divulgados em catálogos e feiras internacionais, e ingressam na sociedade brasileira, sobretudo, nas capitais e nos meios urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo. O brinquedo, aos poucos, torna-se objeto de consumo das famílias e crianças, ao mesmo tempo em que há maior individualização da própria infância e afirmação do modelo familiar nucleado moderno, denominado burguês por Ariès (1986).

Com Benjamin (2002), podemos afirmar que o brinquedo, na sociedade capitalista, participa e produz o fetiche da mercadoria e, como todos os produtos culturais voltados para a infância, transformaram-se em objeto de consumo, individual, posto que é também propriedade. Mas devemos tomar cuidado com a afirmação de que o brinquedo representa apenas objeto de consumo. É necessário perceber também que este consumo não é uniforme ou homogêneo, mas variado, múltiplo e também criativo, como nos demonstra De Certeau (2003), posto que indissociado das relações sociais (e das variáveis de classe, gênero, etnia), das representações em conflito e dos significados culturais plurais da ludicidade possíveis em uma sociedade.

O lúdico, a brincadeira, as festas, os jogos e as manifestações da ludicidade são culturais, históricas e diferem de acordo com as relações sociais e as culturas plurais existentes nas sociedades. Assim, há enorme relevância na recuperação da pluralidade de práticas e de representações sobre o lúdico, nos grupos sociais diversos, como os variados modos de festejar, celebrar e rememorar ritos e costumes, praticar e (re)criar a dança, a música, a arte visual, o artesanato, a festa, e, é claro, o brincar e o brinquedo.

126 É evidente que as manifestações do lúdico são patrimônio cultural e histórico de diferentes gerações dos diversos grupos sociais, e, por isso, devemos apostar na reconstrução da memória e da história do lúdico, investindo na valorização das diferenças e na pluralidade das manifestações multiculturais. A cultura é lugar de lutas simbólicas e materiais e, sem dúvida, de expressão dos modos de viver, subjetivar-se, compreender, criar e enfrentar o mundo.

A valorização da diversidade das práticas lúdicas pode ajudar-nos a desconstituir a idéia de que vivemos sobre a hegemonia de uma cultura globalizada, homogênea, baseada na volatilidade do consumo de bens e objetos, de pessoas, de sentimentos e de valores culturais, reconstruindo a memória dos grupos, das etnias e da riqueza das manifestações de culturas plurais, enfim, reconstruindo a história de homens, mulheres e crianças comuns e seus modos de ser, viver e brincar. Assim, podemos afirmar também que com relação às práticas de brincar, à ludicidade e ao seu exercício, há variações segundo os lugares e as clivagens sociais (de classe, gênero, etnia, faixa etária) e as representações culturais em disputa em torno dos significados do viver a infância e do ser criança.



Na sociedade brasileira, parece clara a existência de uma diversidade de concepções sobre os significados da infância, de práticas, de representações e de experiências vivenciadas pelas crianças brasileiras. Desse modo, falar de infância só é possível no plural, avaliando os múltiplos condicionamentos socioculturais, as relações de classe, gênero e etnia e o reconhecimento da existência de variadas culturas infantis.

As culturas populares e as culturas infantis não são estanques, ao contrário, são móveis, híbridas, mestiças, no sentido proposto por Gruzinski (2001). Consideramos que existe um entrecruzamento de culturas, raças e costumes marcando as práticas lúdicas e as festas religiosas e profanas, e, no interior destas práticas culturais, a participação de culturas infantis heterogêneas se faz presente. A cultura, os costumes, os valores, as festas, o folclore, os mitos, as lendas e as tradições de pessoas comuns constituem aspecto fundamental da vida humana.

De acordo com Thompson (1999), o termo cultura – como, aliás, quaisquer conceitos teóricos – não pode ser tomado como uma categoria fechada, e, muito menos, como expressão de uma estrutura, de um consenso social. Ao contrário, a cultura se inscreve em contextos históricos específicos, no seio das lutas de classe e das relações materiais de poder, em sociedades determinadas. Assim, a cultura popular é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, díspares, híbridos. (THOMPSON, 1999).

O contraste entre diversas tradições culturais constitui característica histórica da sociedade brasileira, que, desde o processo de colonização, experimenta o encontro, a luta, a contradição e o conflito entre as diversas culturas portuguesas, nativas e africanas. Sem dúvida, a face colonial da Igreja Católica, representada pela obra educacional da Companhia de Jesus, visava a instituir uma linguagem cultural comum, transmitindo a religião católica, os valores, as condutas, as crenças, os hábitos e as atitudes de ser civilizado, aos moldes do modelo cristão ibérico, para além da tentativa de difusão do idioma português pelo vasto território brasileiro. (TODOROV, 1992).

Nesse sentido, Del Priore (1999) enfatiza a centralidade da ação pedagógica jesuítica sobre as crianças, os nativos e os colonos: além de

cuidados de assistência material, as crianças recebiam cuidados e ensinamentos espirituais, por meio da aprendizagem da leitura de compêndios de doutrina católica, que circulavam no Império português. Às mães e amas era recomendado que se empenhassem em ensinar os pequenos conforme os preceitos do catolicismo.

O processo civilizatório pretendia destituir antigas crenças, hábitos, valores e culturas, mas, na complexa experiência da colonização, teve de amalgamar-se com os outros, apropriar-se deles, produzindo novos significados e recriando tradições culturais mestiças. (ELIAS, 1994; 1994a). Por isso, mesmo com uma forte influência do catolicismo nas festas religiosas coloniais, imperiais e republicanas, ainda hoje se evidencia a mestiçagem cultural, com ritos e manifestações culturais híbridas, como, por exemplo, na força das religiões de afro-descendentes, como a Umbanda, presentes nas festas religiosas e na Igreja Católica.

Segundo Itani (2003), as primeiras festas podem ser registradas entre algumas civilizações há mais de dez mil anos e estavam vinculadas à relação dos homens e mulheres com o espaço e o tempo e com a sua vontade de dominar a natureza. Se pensarmos que o tempo e o espaço são as principais dimensões materiais da vida humana (CASTELLS, 2003), esse reconhecimento é essencial para o entendimento das manifestações festivas em diferentes épocas e lugares, o que também significa a consideração de outras dimensões do tempo e lugar, que não só o cronológico e espacial.

Bakhtin (1993, p. 8-9) nos ajuda a refletir sobre essa idéia-chave, quando argumenta que “[...] as festividades têm uma relação marcada com o tempo natural (cósmico), biológico e histórico.” As festas relacionam-se aos períodos de crise, de transtorno, na vida da natureza, da sociedade, e de renovação; as festas sempre tiveram como aspectos marcantes a morte e a ressurreição.

Na Idade Média, as festas populares e públicas, como o carnaval, representavam a segunda vida do povo, que penetrava temporariamente no reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância, o que nem sempre acontecia nas festas oficiais da Igreja e do Estado Feudal. Bakhtin (1993)³ analisa o riso na Idade Média, segundo ele, relegado às esferas oficiais da ideologia e de todas as formas oficiais, rigorosas, da vida e do comércio humano. O riso e seu radicalismo, sua ousadia, sua lucidez



e seu materialismo foi expurgado do culto religioso, do cerimonial feudal e estatal, da etiqueta social, embora fosse adotado na cultura popular, entre adultos e crianças. A cultura medieval oficial tinha um tom sério, como única forma de expressar a verdade, o bem e tudo que era considerável.

Compreendidas como uma ação simbólica, as festas também se revestem de formas rituais, sem que o rito tenha necessariamente caráter religioso nem obrigação de valor moral, assim como podem conter muitas facetas, reunindo a religião e a arte, o sagrado e o profano, o teatro e a vida literária. (ITANI, 2003). O lugar da festa – a rua, as casas ou as praças – passa a ser o território do lúdico, do alegórico; a festa, em razão de seu valor político, conserva os traços do simbolismo presente na memória, assinalando a transmissão dos costumes dos povos como forma de resistência e de reivindicação de seus direitos. (THOMPSON, 1999).

A produção da festividade também está associada à composição de momentos do brincar com a experiência ritual da memória coletiva, da vivência com o passado e com o presente, com a cerimônia e com as brincadeiras. Itani (2003, p. 8) lembra que “[...] para as crianças, isso acontece pelo brincar, que significa fazer sempre de novo, pela repetição.”

Na Europa ocidental, no período medieval, havia estreita relação entre a cerimônia sagrada comunitária e as brincadeiras – os jogos e as cantigas de roda integravam os ritos nas cerimônias sagradas das festas pagãs. Itani (2003) assegura que isso começou a mudar de significado a partir da Modernidade, quando a noção de criança diferenciada do mundo adulto deslocou os brinquedos para o mundo infantil, e o teatro, antes com um simbolismo sagrado, foi desmembrado, tornando-se parte das festividades infantis.

O conteúdo das festas aparece transformado não só pela emergência da sociedade moderna, mas também pelo declínio da magia, da feitiçaria e da superstição. Na Idade Média, as festas passaram, sobretudo na Europa, por fortes rupturas e interdições, que atingiram o Novo Mundo e, por sua vez, o Brasil.

Assim, estabeleceu-se o calendário universal⁴ no século XV, bem como as políticas moralizadoras e a proibição das festas não-religiosas. A Igreja Católica apropriou-se do tempo e das celebrações pagãs, por meio de um processo de dessacralização e esvaziamento do conteúdo das festas

e de substituição pelas datas religiosas. Todas essas medidas fizeram parte das políticas moralizadoras da cristandade européia.

Segundo Itani (2003), muitas das festas interditadas se mantiveram, embora com significados e práticas distintas nos tempos e nos espaços. Isso reforça que as festas também são formas coletivas de construção e reconstrução de memória, lugares de resistência e de invenção de novas tradições, parte da história e objeto de disputas pela constituição da memória de vários grupos sociais.

Exemplos desse complexo processo de hibridismo cultural são as manifestações oriundas de diferentes tradições culturais africanas, como as estórias, as lendas, as cantigas, que fecundaram o imaginário infantil. Assombrações, mulas-sem-cabeça, sacis-pererês, pretos velhos, seres e criaturas imaginárias, que rondavam as casas grandes e senzalas aterrorizando os meninos malcriados, povoam o universo das histórias infantis brasileiras, sacralizadas pela produção de autores como Monteiro Lobato e Cecília Meirelles.

Muitas festas pagãs se tornaram religiosas, de comemoração dos santos e integradas ao calendário oficial, como o Natal, a Sexta-Feira Santa, a Páscoa, o dia de São João, sobretudo nos lugares de dominação da Igreja Católica. Em várias regiões do Brasil, porém, há ricas composições das festividades, realizadas por diferentes grupos, que renovaram formas e adornos de rituais tradicionais.

De acordo com Itani (2003), outras festas emergem das festividades regionais, em que ritos antigos são recompostos com novos argumentos, como as congadas, o boi-bumbá, a cavallhada, com repertórios formados tanto dos ritos religiosos quanto dos herdados das diferentes civilizações indígenas e africanas. Logo, no Brasil, os rituais festivos não devem ser compreendidos apenas como uma cultura tradicional, proclamada pela Igreja ou pelo Estado; também refletem resistências e hibridizações culturais, em oposição às tentativas de homogeneização cultural impostas por frações das elites dominantes, como Igreja ou inovações tecnológicas da economia moderna.



A participação das crianças em festas populares e religiosas no Brasil

A participação das crianças em festas religiosas e populares adquiriu diferentes significados com a vinda dos jesuítas, já que, embora as crianças de múltiplos grupos étnicos nativos tivessem rituais e festas próprios, estes foram sofrendo transformações e hibridizações, a partir dos processos de imposição de rituais próprios do catolicismo no Brasil.

No Brasil, do século XV às primeiras décadas do séc. XIX, as recepções festivas feitas pelos índios eram também alegradas pelos cantos e gracejos dos meninos. A narração da visita do padre Cristóvão Gouveia ao Brasil, entre 1853 e 1859, escrita pelo padre Fernão Cardim, relata inúmeras festas de recepção em aldeias e vilas. Chambouleyron (1999) afirma que os curumins, meninos indígenas, com molhos de flechas apontados para cima, faziam seu motim de guerra, davam seu grito e, pintados de várias cores, nus, vinham com as mãos levantadas receber a benção dos padres, dizendo em português, "louvado seja Jesus Cristo". Outros acompanhavam uma dança de escudos à portuguesa, ao som de cantigas pastoris e dos instrumentos trazidos pelos portugueses.

Analisando as brincadeiras e o lazer nas escolas jesuíticas, Del Priore (1999) observa que a música era muito atrativa e as crianças indígenas adoravam instrumentos europeus, como a gaita. As crianças participavam nas festas coloniais e alegravam procissões, enfeitadas com carapuças cobertas de pedras, animavam coreografias e cantos em homenagem a determinado santo da Igreja Católica ou em homenagem aos governadores recém-chegados de Portugal. Muitas dessas vestimentas são atualmente fontes de inspiração para figurinos e alegorias carnavalescas. Festas do calendário tradicional, como São João ou Dia de Reis, agitavam as crianças que pulavam fogueira, subiam em mastros e, com o surgimento dos fogos de artifício, no século XVIII, soltavam rojões e estrelinhas. (DEL PRIORE, 1999)

Os rituais e cerimoniais católicos, assim como as festas, auxiliavam na elaboração das representações da infância, tecendo as relações entre os cristãos e a fé desde os primeiros anos de vida da criança. O batismo, que até os dias atuais é extremamente valorizado entre famílias de todas as camadas sociais, consistia, segundo Del Priore (1999), não somente em um rito de purificação e promessa de fidelidade ao credo católico, mas em uma

forma da criança ingressar nas estruturas familiares e sociais. A roupa branca bordada e os enfeites de fitas de diversas cores estenderam-se, no início do século XIX, até os filhos das escravas.

O batismo indicava a influência do catolicismo na vida das crianças e até as escravas negras que tinham filhos livres, se viam na obrigação de batizá-los, pois corriam o risco de serem malvistas pela população quando não o faziam. Para Scarano (1999), era de grande significado a escolha de um padrinho para as crianças, e os escravos costumavam escolher alguém de importância para apadrinhar seus filhos, que, muitas vezes, comprava a alforria do afilhado. Como muitas crianças, principalmente as negras, morriam logo após o nascimento, a Igreja começou a orientar que as crianças fossem logo batizadas, no prazo de oito dias, para que, se morressem, pudessem alcançar o céu. (SCARANO, 1999).

De modo geral, em todo o Brasil, comemora-se a Páscoa e o Natal – cerimoniais da tradição católica nos quais é clara a centralidade da presença e da representação da infância, através da imagem do Menino Jesus. Nas festas de Natal, as crianças participavam enfeitadas como anjinhos ou pastores com riqueza de detalhes e ornamentos nas vestimentas. Salienta Del Priore (1999) que Debret, de passagem pelo Rio de Janeiro, impressionou-se e reproduziu uma dessas crianças, verdadeiro personagem das atuais escolas de samba, vestida com cocar de plumas, jóias falsas e figurino sofisticado, preparada para desfilar em procissões, atividade de integração com o mundo adulto.

Nas festas religiosas, as questões de formação pedagógica eram retomadas na forma de representações teatralizadas dentro das igrejas ou nas praças. Desde o estabelecimento do novo calendário pelo papa Júlio César, no século IV, os ritos cristãos passaram a ser festejados em honra ao nascimento de Jesus, especialmente nos países europeus católicos, para neutralizar os festejos do inverno pagão. A comemoração do Natal difundiu-se no hemisfério sul com muitos dos símbolos religiosos das festas do inverno, embora o Natal brasileiro possua influências de várias culturas e ocorra no verão.

A Páscoa é uma comemoração originária das festas da primavera, uma das festas mais comemoradas no início da Idade Média e foi apropriada pelos cristãos para celebrar a ressurreição de Cristo, no primeiro domingo



depois da Lua Cheia do equinócio da primavera. É o evento decisivo que estabelece o calendário gregoriano, com o qual a Europa cristã afirma seu domínio do tempo sobre outras culturas. Segundo Itani (2003), nessa festividade, o ovo é usado como o símbolo da vida e da eternidade. Embora a celebração da Páscoa tenha sido incorporada ao calendário brasileiro, ela ocorre no outono, e chocolates em forma de ovo são deixados às crianças, supostamente trazidos pelo “coelhinho da Páscoa”, outro símbolo cristão que representa vida e fertilidade.

Segundo Abreu (2002), no final do século XIX, a Festa do Divino ou Festa do Espírito Santo⁵, iniciava-se com grande antecedência, já na véspera do domingo de Páscoa. Era erguido um mastro simbólico, com uma pomba no topo, e este mastro serviria de “pau-de-sebo”, posteriormente nas brincadeiras da festa. Saíam de várias igrejas da cidade do Rio de Janeiro, as folias do divino⁶, que recolhiam donativos e anunciavam as festas. Eles percorriam a cidade com a bandeira do Divino, e um menino geralmente menor de doze anos, representava o imperador e ficava em posição de destaque entre as demais crianças e adultos.

O imperador do Divino era eleito pelas irmandades que representavam camadas distintas da população. Geralmente era um menino menor que os outros, vestia-se com roupas de cor diferente dos outros e carregava um emblema do Espírito Santo ao peito. O grupo, de acordo com Abreu (2002), era, muitas vezes, acompanhado de bandos de vadios e desocupados e dos barbeiros músicos⁷. Ao ouvir de longe a música, a população corria para as janelas para ver a folia que invadia as casas, cantando, dançando e pedindo esmolas.

Para Abreu (2002), o hábito de pedir esmolas era comum desde o período colonial (o que observamos ao destacar outras festas religiosas) e tinha como objetivo a reunião de recursos para as festas das irmandades ou para o financiamento dos benefícios às pessoas carentes. No caso das folias do Divino, a música por si só já atraía todos à rua. Essa festa veio de Portugal e permaneceu na colônia, chegando, com muitas semelhanças até os dias de hoje, a locais onde ainda ela é celebrada, como Parati e Pirinópolis. (ABREU, 2002).

Uma festa religiosa muito conhecida até os dias atuais é o dia de São Cosme e Damião. Acontece em 27 de setembro e, de forma mais sin-

crética, envolve católicos, umbandistas, candomblesistas e pessoas sem identidade confessional, de todas as classes sociais. Cosme e Damião são santos populares no Brasil, sendo venerados como os protetores das crianças e padroeiros dos médicos e farmacêuticos. Principalmente entre os fiéis vinculados à umbanda ou ao candomblé, Cosme e Damião são objeto de grande culto, essencialmente doméstico e familiar.

Na Bahia, essa festa é chamada de “o caruru dos meninos”. Durante três dias diferentes, antes do sábado ou domingo escolhidos para a festa, saem as crianças a pedir esmolas, conduzindo os santos dentro de uma caixa cheia de pétalas de rosa. Quase sempre as esmola são pedidas publicamente, de porta em porta, sendo feito somente pelos devotos muito pobres, mas, em qualquer caso, os santos devem ser conduzidos até a casa dos amigos da família. O dinheiro das esmolas deve ser todo gasto com “os meninos”, tornando-se um pecado empregá-lo em outras situações segundo a crença.

Na festa de São Cosme e Damião, em todo o país, podemos observar a tradicional distribuição de doces e brinquedos para as crianças, que é feita no interior dos terreiros, nas portas dos templos, nas ruas, nas residências, nos clubes, nos orfanatos e nas creches. Em algumas escolas infantis, alguns familiares devotos de Cosme e Damião oferecem doces e guloseimas para todas as crianças, muitas vezes em razão de graças alcançadas.

Uma das celebrações mais comemoradas no Brasil, com variadas características e especificidades regionais, é o carnaval. Há mais de um século, o carnaval exportado como símbolo de uma suposta identidade nacional, em que pesem as rupturas, as descontinuidades, as diferenças e as pluralidades de significados que os festejos carnavalescos adquirem nas localidades, para os diferentes sujeitos, festeiros de origens étnicas, culturais, religiosas, sociais, idades e referências de identidade extremamente complexas e heterogêneas. (CUNHA, 2001).

A diversidade do carnaval no Brasil é um aspecto marcante da sua história. No início do século XIX, viajantes estrangeiros, como Debret, ressaltavam as diferenças dos festejos na cidade do Rio de Janeiro, os quais nada pareciam com os bailes e desfiles de máscaras europeus, comuns na Itália e na França. Nessa cidade, os preparativos para a festa, geralmente realizados nos quarenta dias antecedentes à Páscoa, consistiam na fabricação dos limões de cheiro, objetos que imitavam laranjas ou limões, de variadas cores



e tamanhos, utilizados pelos festeiros como instrumentos para arremessar água e outros líquidos uns nos outros. Seringas, bisnagas, água, polvilho, farinha, ovos e até mesmo urina e excrementos poderiam ser arremessados nas “brincadeiras do entrudo”, como então era denominado o festejo carnavalesco.

Segundo Cunha (2001), senhores, homens livres e pobres, escravos e libertos, senhoras, meninos e meninas participavam das brincadeiras do entrudo, no qual se observavam as diferenças, os conflitos e as hierarquias sociais, no troca-troca de arremessos e folguedos irônicos. A festa frequentemente se tornava lugar de expressão das tensões cotidianas, por meio do riso, do cômico, do barulho e das provocações, despertando igualmente desejos e paixões entre os moços e as moças com as práticas de molhar os corpos.

Por ser uma festa popular de grande expressão, o controle do Estado se fez presente, na tentativa de regulamentar e normalizar as brincadeiras, desde a década de 1830 e, com maior rigidez, após a década de 1870, quando as preocupações com a abolição da escravatura e com a desestruturação das antigas hierarquias sociais desencadearam políticas variadas de controle social. Desse modo, os apelos à *civilização* e ao *progresso* provocaram as transformações no entrudo, introduzindo, no Rio de Janeiro, as práticas exemplares do carnaval europeu, como os desfiles dos grandes clubes e associações recreativas – o “carnaval veneziano das máscaras”, noticiados na imprensa carioca desde a década de 1840.

Ao longo do século XIX, as tradicionais práticas do entrudo permaneceram coexistindo com a modernidade do carnaval à moda européia, que se disseminou e foi reapropriado pelos redutos populares, pelos negros e pelas camadas populares da cidade. Ao carnaval, novos rumos e variados elementos culturais seriam associados no decorrer do século XX, transformando-se naquilo que representa atualmente uma festa-símbolo da nação. (CUNHA, 2001).

Procurando explicar as origens e transformações do carnaval, bem como as suas alegorias como as máscaras e as fantasias, Itani (2003) explica que, no hemisfério sul, o final do inverno também era tema de celebração nas festividades pagãs, e as pessoas buscavam espantar os maus espíritos, evocar dias melhores, prosperidade e retorno da vegetação. Essa festa se caracterizava por uma canalização das tensões, dos desejos e da loucura, e

as máscaras representavam uma manifestação popular contra a instituição social vigente. Ainda hoje, o carnaval mantém a característica de ser uma festa de rua, que ocorre no verão e é manifestação de liberdade e transgressão, possibilitando o rompimento com o tempo instituído, o tempo do trabalho, a inversão das normas estabelecidas e a diluição das diferenças etárias, das divisões sexuais e das fronteiras étnicas e de classe.

Lopes e Vasconcellos (2005) mencionam a “vaca de mulambo”, um ritual que faz parte do carnaval de da Zona da Mata de Minas Gerais, no qual crianças desfilam pelas ruas da comunidade assustando outras crianças, principalmente as menores. Explicam os autores que as crianças amarram o crânio seco de uma vaca com seus grandes chifres em uma estrutura de bambu. Depois, elas cobrem tudo com grande pano colorido e velho, com um buraco no meio, para que uma das crianças possa entrar. Uma vez pronta, a vaca de mulambo é acompanhada de palhaços, isto é, de outras crianças vestidas com roupas velhas, máscaras de diversos tipos, geralmente de pés descalços e com longos pedaços de madeira nas mãos, que lembram cajados.

136 Provenientes da Festa do Sol, as festas juninas são realizadas no solstício de verão, no Hemisfério Norte. No Brasil, elas correspondem às festas de inverno, embora nas regiões Norte e Nordeste o clima seja quente. Nestas festas, o elemento simbólico mais forte é o fogo, ao qual é atribuído, em diversas partes do mundo, um poder sagrado. Desde sua origem, havia o costume de acender fogueira – elemento central e aglutinador dessas festas. São facultadas à fogueira virtudes mágicas de purificação e de proteção contra males, doenças e maus espíritos.

Essas festas pagãs do solstício de verão foram apropriadas pela Igreja Católica e deslocadas para as datas de comemoração de Santo Antônio, São João Batista e São Pedro. Embora santificadas, foram recriadas como comemoração das colheitas. A quadrilha parece ser originária dos bailes rurais franceses, por isso é chamada de *contredance française*, quando os pares dispunham-se formando a figura de quadrados. Nos países do hemisfério sul, sua influência derivou dos costumes religiosos dos portugueses e a elas foram somadas outras transformações. (ITANI, 2003).

Mesmo de cunho sagrado, as festividades juninas são recriadas com elementos da cultura local (ITANI, 2003). No Brasil, acontecem no inverno,



sendo também ocasião das comemorações do final da colheita, especialmente no sul do país, onde o ano agrícola termina no mês de junho. A recomposição da festividade religiosa mescla o erudito e o popular, sendo o costume de colocar produtos da colheita como o milho e o amendoim uma recriação das oferendas pagãs. As festas juninas são comemoradas em todo o país, nas cidades e no interior, incluindo escolas e instituições educacionais. Celebradas até mesmo por não-cristãos, as festas juninas se configuram como momentos nos quais o sagrado e o religioso se misturam com o alegórico, assim como estão presentes crenças mágicas sobre o fogo e a sorte conferida aos que conseguem pular a fogueira. (ITANI, 2003).

Aguiar (1994), em um estudo etnográfico na Barra da Aroeira, no sudeste do Estado do Tocantins, descreve a participação das crianças nos rituais católicos, como a reza do terço cantado. Nesta, adultos e crianças ou sentam no chão ou ficam agachados, com uma distribuição bem aleatória no interior da igreja. Há pequenos grupos em todas as partes, até mesmo de costas para o altar, de frente uns para os outros, e isso ocorre em ocasiões especiais, como na semana de Nossa Senhora das Dores, semana anterior à Semana Santa. Adultos e crianças participam do ritual.

Às vezes, são as crianças que tomam a dianteira das orações e seguem o terço. Os cânticos e as orações não se restringem às ave-marias e padre-nossos tradicionais; ao contrário, são muito variados, falados ou cantados, em português ou latim, herança das gerações passadas. A pronúncia das orações é, muitas vezes, incompreensível, não só para os estranhos, como para os próprios participantes, que não sabem explicar o significado das falas rituais.

Na Bahia, nas festas do Candomblé, como a procissão de Santa Bárbara (lansã), observa-se uma fusão entre o profano e o sagrado, e as procissões carregam a imagem da Santa em ritmo de carnaval. Na casa núcleo da festa, começa-se a lavagem do terreiro, ao som de atabaques, o que garante o samba dos caboclos. Geralmente uma senhora idosa coordena a participação das crianças. Vestidas como anjinhos na procissão de quarta-feira de cinzas no século XIX (LEITE, 1997), as crianças de oito a dez anos, geralmente escolhidas para interpretar anjinhos e preparadas com as mais fantásticas vestimentas, pertenciam à elite da população. Vestiam-se luxuosamente, assim como compreendiam a honra de ser o principal objeto de admiração nas procissões.

As festas juninas eram muito atraentes para as crianças no norte do Brasil, mas a maior festa religiosa dos paraenses é o Círio de Nazaré, no mês de outubro. A procissão conduz a imagem de Nossa Senhora de Nazaré, e as crianças ocupam um lugar de destaque, dentro ou fora da igreja, num largo circuito de festas. Observa Del Priore (1999) que, no início do século XX, na festa do Círio, quando as crianças não eram o centro da promessa, ajudavam os pais na preparação dos almoços para pessoas pobres ou ofereciam água para os romeiros, e, mesmo nos lares mais pobres, o almoço era o melhor. O banquete ocorria após a procissão – era o regozijo depois da penitência. As crianças, então, podiam despir-se das roupas novas e dos trajes de anjos usados nos pagamentos de promessas.

Uma das comemorações que, desde o século passado, mais envolve a participação das crianças é uma festa realizada especialmente para elas – a celebração do Dia da Criança, na mesma data em que se consagra a padroeira do Brasil, Nossa Senhora de Aparecida – 12 de outubro. Mais do que um dia, a festa envolve quase um mês, considerando a organização e a divulgação das propagandas de brinquedos e jogos infantis pela mídia e pelo comércio, as compras, a organização das festas em diferentes espaços sociais, como nas famílias, nas escolas, nas igrejas, nos clubes e nas comunidades rurais e urbanas.

Nem sempre existiu um dia próprio para a celebração das crianças, por isso, buscaremos compreender as condições históricas que possibilitaram a emergência do Dia da Criança, momento significativo na consolidação das representações da infância no Brasil contemporâneo.

O dia 12 de outubro

A iniciativa de criar um dia especialmente dedicado às crianças foi do deputado federal Galdino do Valle Filho, em 1920. Depois de aprovada pelos deputados, o 12 de outubro foi oficializado como dia da criança pelo Decreto nº 4.867 de 5 de novembro de 1924 (Artur da Silva Bernardes e João Luiz Alves). Em artigo único, instituiu-se o dia 12 de outubro para, em todo o território nacional, a festa da criança.

De acordo com Veiga e Gouvêa (2000), ela foi mesclada às comemorações cívicas escolares já existentes nas três primeiras décadas re-



publicanas, sendo, a partir do Decreto de 1924, destinada, sobretudo, à infância escolarizada, no contexto de construção da identidade nacional por meio das festas cívicas escolares. Como exemplo da relação entre a festa da criança e o processo de constituição da escola e da infância modernas, é interessante a poesia de Luiza Branco, publicada em 1927. (BRANCO apud VEIGA; GOUVÊA, 2000, p. 137).

DIA DA CRIANÇA QUE ESTUDA

Meus queridos amiguinhos
Sabem vocês por que há festa
Hoje, em todas as escolas?
A razão, ouçam, é esta:
Hoje é dia da criança!
Como somos importantes!
Temos sim, toda a importância
Que nunca tivemos antes.
Viva, pois, o nosso dia!
Viva também a criança
E viva a pátria querida!
Somos da pátria e da esperança.

139

Kuhlmann Júnior⁸ (2001) destaca que a deliberação sobre a instituição do dia 12 de outubro como o dia da criança apoiava o pan-americanismo. Essa deliberação foi aprovada na sessão de encerramento do Congresso Americano da Criança, em uma clara alusão e vinculação da *Festa da Criança* à descoberta da América: a infância era então relacionada à sociedade moderna e ao Novo Mundo. Os Congressos Americanos da Criança ocorreram a partir de 1916, como parte das comemorações do centenário da independência argentina, em Buenos Aires. O segundo foi em 1919, Montevideu (Uruguai). O terceiro, durante a exposição de 1922, foi realizado conjuntamente com o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.

A influência norte-americana manifestada no pan-americanismo⁹ era significativa, no momento em que o Brasil já participava intensamente das celebrações da modernidade, como Exposições e Congressos Internacionais de higiene, educação e proteção à infância. De acordo com Margarida de Souza Neves, em 1922, trabalho, instrução e higiene definiriam uma “tríade constitutiva do moderno” que, a partir do Rio de Janeiro, imprimiria a marca da modernidade em todo o país. (NEVES, 2003).

Analisando as festas do 12 de outubro no estado de Minas Gerais, nas décadas de 1920 e 1930, Veiga e Gouvêa (2000) observam que as comemorações estiveram associadas não somente ao tratamento médico-higienista da infância, mas também aos ideais de civismo e direito de proteção, bem como à sua inserção na escola. A festa da criança contribuía, assim, para o projeto civilizador de transformar a escola em espaço por excelência de educação da infância, auxiliando no processo de construção do ofício de criança em ofício de aluno.

As autoras destacam que, na década de 1920, o 12 de outubro caracterizava-se, sobretudo, pelo seu caráter educativo e cívico e pela promoção simbólica da relação entre modernidade, infância, pátria e escola. Nas décadas seguintes, incrementam-se as festas da criança, com a participação ativa de sociedades e associações civis, leigas e filantrópicas.

Nos anos de 1940, um novo Decreto-Lei (nº 2.024 de 17 de fevereiro de 1940) do governo Getúlio Vargas (Ministério da Educação e Saúde, pasta de Gustavo Capanema) associa a comemoração do dia da criança às políticas de amparo, proteção e assistência à infância e à maternidade. Por esse Decreto, no capítulo VI intitulado “da comemoração do dia da criança”, art. 17, determina-se que a data seria comemorada em todo o país no dia 25 de março de cada ano. Dizia ainda que o objetivo principal dessa comemoração era “[...] avivar na opinião pública a consciência da necessidade de vigilância e proteção à maternidade, a infância e a adolescência [...]” no Brasil. (DECRETO-LEI Nº 2.024 DE 17 DE FEVEREIRO DE 1940, 1940, p. 98).

Gomes (2003) assegura que o comemorar, na sua acepção semântica, encontrava, nessa iniciativa, diversos sentidos. Tratava-se de trazer à memória, fazer lembrar, fazer recordar o dia da criança e a sua estreita ligação com os projetos políticos sociais de educação e saúde do governo Vargas, especificamente às políticas de proteção à infância, à maternidade e à família.



A associação entre a festa da criança, o processo de pedagogização da infância e da constituição da forma escolar moderna (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001) forneceu os elementos para as comemorações do dia da criança no Brasil, pelos menos entre as décadas de 1920 e 1950. Os processos de modernização da economia e de industrialização e a consequente inserção de produtos, valores e modelos culturais norte-americanos, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, produziram, no entanto, uma verdadeira revolução nas comemorações de 12 de outubro, cada vez mais associadas à indústria cultural e ao mercado de bens de consumo destinados às crianças, como brinquedos e jogos industrializados, materiais didáticos e pára-didáticos, entre outros artefatos.

Em 1960, quando a Fábrica de Brinquedos Estrela¹⁰ fez uma promoção conjunta com a empresa Johnson & Johnson para lançar a “Semana do Bebê Robusto”, as comemorações de 12 de outubro passaram a integrar o calendário das festas comerciais, transformando a data em novo fetiche, verdadeiro espetáculo das mercadorias produzidas para educação e/ou entretenimento da infância. Em geral, as empresas decidiram criar a Semana da Criança, como meio de aumentar as vendas comerciais, e, em 1961, os fabricantes de brinquedos escolheram um único dia para a promoção e “ressuscitaram” o antigo Decreto de 1924. A partir daí, o 12 de outubro se transformou em uma data das mais importantes do ano para o setor de brinquedos e para a indústria especializada em produtos infantis.

Já o feriado nacional foi decretado em 1980, para homenagear a padroeira oficial do Brasil, Nossa Senhora da Conceição Aparecida. É significativa a relação estabelecida entre a celebração religiosa da padroeira do Brasil e a festa da criança, pois, como vimos, desde a década de 1920, o 12 de outubro é comemorado como o dia das crianças nas festas cívicas e religiosas ocorridas nas escolas. Para algumas crianças brasileiras, senão para a maioria delas, o dia das crianças, junto com o Natal, e o seu aniversário de nascimento formam a trilogia anual do recebimento de presentes.

Atualmente, em muitas cidades brasileiras, as escolas e a mídia organizam uma semana ou um mês dedicado às crianças. Há uma duração mais prolongada do que as festas de São João, de Páscoa ou de Natal e uma programação mais diversificada, como, por exemplo, a realização de feiras das crianças ou eventos organizados com oficinas de expressão artística, jogos, gincanas e brincadeiras. Para as crianças pobres, via de regra,

são comuns as iniciativas filantrópicas, com distribuição de brinquedos ou de guloseimas. Nas escolas, a festa pode ocupar uma semana ou um mês, e as programações incluem passeios, gincanas e oficinas produzidas pelos alunos para outros grupos de crianças¹¹.

Conclusão

Veiga (2004), ao apresentar um estudo histórico sobre os processos de civilização das crianças e dos adultos, demonstra como estes decorreram das práticas pedagógicas escolares, dos saberes sobre a infância e da diferenciação entre adultos e crianças ao longo dos séculos.

A autora argumenta que a distinção entre crianças e adultos dependeu da produção de lugares específicos às crianças, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento, partindo de duas proposições. A primeira proposição se refere à necessidade de substituir a lógica natural e evolucionista no entendimento das etapas da vida, para se apreender a infância em determinado contexto histórico. A segunda proposição consiste na percepção de que o tempo da infância, distinto do tempo do adulto, se produziu como um signo, com função simbólica de regulação sociocultural e de orientação na cadeia das gerações, demandando longo processo de aprendizagem.

Para civilizar as crianças, vários foram os movimentos da História, entre os quais estavam os processos de educação do homem adulto nobre e burguês, que o diferenciou não só das crianças como dos pobres, pelo aprendizado da cortesia e, ainda, as novas representações sobre as mulheres, que as ligavam ofícios de mãe de família e dona de casa. E enfim, a invenção da categoria criança. (VEIGA, 2004)

O confinamento da infância na família e a escola como maquinaria de educação surgiram com a formação das cidades e com a origem da família nuclear. Segundo Ariès (1986), isso se mostra no contexto privado, quando a família começa a dividir os cômodos da casa, registrar o mobiliário e as primeiras fotografias, distinguir as crianças dos adultos e conferir a educação das crianças às mães e aos mestres, produzindo novas identidades. De certo modo, a infância dependeu da delimitação física dos espaços, o que na atualidade se manifesta de forma cada vez mais especializada. ○



mesmo ocorreu nas cidades. Surgem os equipamentos e os espaços urbanos em que se espera e se aceita encontrar as crianças; nos demais, ela é invisível ou um incômodo para os adultos.

Ainda hoje, a proteção às crianças e seu confinamento em escolas se confunde com controle na liberdade de movimentos em espaços abertos, permitindo essa liberdade somente com a presença dos adultos. E, principalmente, as comemorações dirigidas pelos adultos refletem este controle e regulação.

Não podemos esquecer, porém, que, em festas e rituais, as crianças têm modos de vida e compreensões próprias do mundo e que são portadoras de culturas diversas. Assim, o conceito de cultura vai muito além de folclore ou de dominação cultural pelos interesses dos grupos e classes dominantes, ou seja, é um conceito vinculado aos modos de vida. (MARCON; GUEDES, 2005 e 2006).

Existe uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida. Os contextos e as condições de vida das crianças não são iguais na sociedade, e as culturas não se encontram isoladas e fixas, ocorrendo uma complexa hibridização e entrecruzamento de informações. As crianças, ao apropriarem-se de diferentes tradições culturais e experimentarem contextos e dimensões plurais da realidade social, reconstróem-nas e, assim, criam suas diferentes histórias. Dessa forma, as culturas, e as infâncias precisam ser pensadas nos contextos históricos em que convivem diferentes sujeitos com suas histórias de vida, suas identidades permanentemente (re)construídas, suas diversas experiências e trajetórias pessoais e coletivas.

Notas

- 1 François Rabelais (1494-1553), frade beneditino e médico francês, no clássico *Gargantua e Patagruel*, criticou os métodos educativos da tradição escolástica medieval, representando a corrente enciclopédica da Renascença que buscava resgatar as tradições greco-romanas. Michel de Montaigne (1533-1592), na obra *O Ensaio*, dedicou-se a analisar a educação, criticando o ensino livresco e os castigos corporais, valorizando a educação integral do homem, por meio de práticas pedagógicas que respeitassem a natureza da infância. (CAMBI, 1999).
- 2 Com contribuição marcante da Psicologia da Educação, sobretudo no campo das pesquisas sobre desenvolvimento humano e cognição, destinadas a refletir sobre a educação das crianças.
- 3 O autor (1993) analisa a obra de Rabelais que, no seu entendimento, foi o grande porta-voz do riso carnavalesco popular na literatura mundial e que penetrou na natureza complexa e profunda

desse riso. As celebrações carnavalescas ocupavam um importante lugar na vida das povoações medievais e nas grandes cidades chegavam a durar três meses por ano no total.

- 4 Itani (2003) menciona o calendário único ocidental, com datação própria no Hemisfério Norte, que provocou profunda ruptura entre tempo e espaço, sobretudo no Hemisfério Sul, onde as datas são deslocadas e fragmentadas de seus significados originais.
- 5 Esta festa ainda é presente em algumas cidades brasileiras, como, por exemplo, em Pirinópolis, estado de Goiás, e Parati, estado do Rio de Janeiro.
- 6 São grupos de meninos rapazes e adultos foliões de diferentes camadas sociais.
- 7 Estes eram geralmente escravos negros que somavam à profissão de barbeiro o ofício de músico. Eles eram alugados pelos donos para tocarem dentro e fora da cidade.
- 8 O autor estuda as relações entre a educação brasileira e as exposições internacionais, nacionais e congressos ocorridos no período de 1862 (Exposição de Londres) e 1922 (Exposição do Centenário da Independência, Rio de Janeiro). A comemoração do dia da Criança insere-se no espírito que mobilizava o Brasil a participar das manifestações de celebração do progresso que representavam a educação como um dos pilares centrais para a edificação e normatização da sociedade ocidental moderna. O autor evidencia igualmente que a religião, o civismo, o cultivo de valores morais e o controle da população eram temas de intenso debate.
- 9 No processo de constituição da sua tutela sobre a América Latina, os Estados Unidos difundiram a chamada "doutrina Monroe", expressão que se refere à mensagem presidencial de Monroe, em 2 de dezembro de 1823. Preocupado com uma possível ocupação de Cuba e Porto Rico pela Grã-Bretanha, declarava que os continentes americanos, com os Estados Unidos à frente, se fechariam à expansão colonizadora da Europa. O império brasileiro apoiou a doutrina em 1824, após o reconhecimento da independência do Brasil pelo governo americano. Sobre os desdobramentos do pan-americanismo no início do século XX e suas relações com a constituição da infância moderna, ver Kulhman Júnior (2001).
- 10 Fábrica tradicional de brinquedos do Brasil, fundada em 1937, que tem como símbolo uma estrela de quatro pontas, uma espécie de rosa-dos-ventos. Mais informações podem ser acessadas no site: <<http://www.estrela.com.br>>
- 11 No município do Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul, Brasil, no dia 12 de outubro, uma estação de rádio da cidade geralmente promove, em um ginásio, uma festa aberta a toda a população, mobilizando crianças e outros grupos. A festa é divulgada na rádio com um mês de antecedência. Em Petrópolis, estado do Rio de Janeiro, Brasil, a festa do dia das crianças acontece principalmente nas escolas e, no ano de 2003, houve uma tentativa de organização de uma festa com todas as crianças das creches em um ponto central da cidade. Essa festa tem geralmente caráter de recreação, com brincadeiras típicas de festas de aniversário infantis, envolvendo palhaços, mágicos, balões e comidas como algodão-doce, cachorro-quente, refrigerantes e bolo. Algumas vezes, a festa envolve gincanas, mas os elementos são os mesmos dos aniversários infantis. Algumas crianças ganham presentes, como bolas, bonecas, cordas de pular, carrinhos, jogos e brinquedos mais caros, dependendo da classe social. As crianças das camadas populares podem receber, em algumas instituições educativas, ou nas vilas e favelas, alguns brinquedos que são doados por instituições de caridade.



Referências

- ABREU, Martha. **O império do divino**: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1990. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- AGUIAR, Carmem Maria. **Educação, cultura e criança**. Campinas: Papyrus, 1994.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento**. O contexto de François Rabelais. Tradução Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BRANCO, Luiza. **O Brasil das crianças**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1927.
- BRASIL. DECRETO Nº 4.867, DE 5 DE NOVEMBRO DE 1924. **Coleção das Leis do Brasil**. 1924. (v. I)
- _____. DECRETO LEI Nº 2.024 DE 17 DE FEVEREIRO DE 1940. **Coleção das Leis do Brasil**. 1940. (v. I)
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Alvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. In: _____. **Era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (v. 1).
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- CUNHA, Maria Clementina Pereira. **Ecos da folia, uma história social do carnaval entre 1880-1920**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: _____. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Para além dos ofícios de crianças e alunos**: o caso do Brasil. Rio de Janeiro: Digital Format, 2005. 26p.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Olhares e impressões das crianças sobre a participação em festas comemorativas do calendário escolar. **Projeto de pesquisa**. DECC/ FURG, 2006. (Digitado).

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungman. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994. (v. 1).

_____. **O processo civilizador**. Formação do Estado e Civilização. Tradução Ruy Jungman. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994a. (v. 2).

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREITAS, Marcos Cézar. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1977.

GOMES, Angela de Castro. O primeiro governo Vargas: projeto político e educacional. In: GONDRA, José Gonçalves.; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; ALVES, Cláudia. (Org.). **Educação no Brasil**: história, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ITANI, Alice. **Festas e calendários**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

KULHMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

LEITE, Miriam Lifichtz Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cézar. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

LOPES, Jader Janer; VASCONCELLOS, Tânia. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MARCON, Telmo; GUEDES, Sussi Menine at alli. Diversidade cultural e infância. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 3, n. 9, p. 12-14, nov./fev. 2005/2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. E. Infância e diferenças na escola. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 3, n. 9, p. 6-8, nov./fev. 2005/2006.

Meireles, Cecília. **Flor de poemas**. Mestres da literatura brasileira e portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1983.

NEVES, Margarida de Souza. Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o século XX. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília. (Org.). **O Brasil republicano**. O tempo do liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Livro 1).



- OLIVEIRA, Zilma. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
- SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: Del Priore, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- TODOROV, Tzèvan. **A descoberta da América**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VEIGA, Cynthia Greive; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 135-160, 2000.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

Profa. Dra. Alessandra Frota Martinez de Schueler
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Pesquisadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da
Educação (NEPHE | UERJ)

Colaboradora no Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas (CIC)

Leciona nos cursos de História e Direito na Unilasalle|Niterói

E-mail | alefrotaschueler@gmail.com

Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado

Fundação Universidade Federal do Rio Grande | FURG

Colaboradora do Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas (CIC)

Colaboradora do Núcleo de Pesquisa em Educação de zero a seis anos
(FURG)

Leciona no Curso de Pedagogia e no Curso de Mestrado em Educação
Ambiental (FURG)

E-mail | anacoll@uol.com.br



Fernanda Müller
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação
Colaboradora do Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas (CIC)
E-mail | fernandamuller@gmail.com

Recebido 05 fev. 2007

Aceito 02 abr. 2007