

## DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA À ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA: OS MODOS E O TRAJETO DA EXISTÊNCIA INFANTIL

Jucicleide de Sousa Juvêncio<sup>1</sup>  
Hercília Maria Fernandes<sup>2</sup>  
Mariana Andreino Moreira<sup>3</sup>  
Maria Natália Jacobino de Sousa<sup>4</sup>

### RESUMO

O artigo discorre sobre a evolução do sentimento de infância, do período medieval à modernidade, através do exame das categorias criança, família e escola. Objetiva evidenciar o papel da educação escolar no avanço da consciência adulta sobre a particularidade infantil. Enquanto aporte teórico-metodológico, o trabalho se orienta nas noções conceituais oriundas da história social da infância, assim como da história e filosofia da educação em observância ao pensamento pedagógico. Para tanto, propõe responder a seguinte questão: Como se desenvolveu, histórica e socialmente, o sentimento de infância? Em decorrência dessa questão, como a instituição escolar contribuiu para a sua consolidação? Inicialmente, o artigo aborda como a criança era vista na época medieval, isto é, um ser com características animais, excluída do seu papel social até completar a idade de conviver com os adultos. Em um segundo momento, trata sobre o reconhecimento da criança como ser de especificidades, e, da infância, como um período crucial para a aprendizagem dos comportamentos sociais desejáveis, que exigia um espaço adequado: a escola. Como considerações finais, reflete que o conceito de infância se efetou em decorrência de uma necessidade da modernidade, sendo a sua consolidação associada à escolarização das crianças e, igualmente, de suas famílias.

**Palavras-chave:** Sentimento de infância, Criança, Família, Escola, Modernidade.

### INTRODUÇÃO

As discussões sobre o percurso histórico da infância, e, conseqüentemente, os cuidados destinados à tenra idade, se fazem necessárias para se compreender as relações sociais historicamente estabelecidas com a criança, de modo a se evidenciar como a família e a escola, devidamente interligadas, contribuíram para o seu desenvolvimento e reconhecimento como sujeito social.

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP/UAE). E-mail: [keydinha\\_rsousa@hotmail.com](mailto:keydinha_rsousa@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação (PPGE/UFRN). Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP/UAE). E-mail: [fernandeshercilia@hotmail.com](mailto:fernandeshercilia@hotmail.com).

<sup>3</sup> Graduanda de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP/UAE). E-mail: [marianaandrelino@hotmail.com](mailto:marianaandrelino@hotmail.com).

<sup>4</sup> Graduanda de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP/UAE). E-mail: [Natty.jacobino@gmail.com](mailto:Natty.jacobino@gmail.com).

Considerando essa linha de entendimento, o artigo discorre sobre a evolução do sentimento de infância, através do exame das categorias criança, família e escola que, no curso do período medieval à modernidade, se desenvolveram atreladas a diversas transformações sociais. Para tanto, propõe refletir a seguinte questão: Como se desenvolveu, histórica e socialmente, o sentimento de infância? Em decorrência dessa questão, “como a instituição escolar contribuiu para sua consolidação?” A fim de debater essas questões, o trabalho se orienta nas noções conceituais oriundas da história social da infância (ARIÈS, 1986; POSTMAN, 1999), assim como da história e filosofia da educação em observância ao pensamento pedagógico (BOTO, 2002; CAMBI, 1999; FERNANDES, 2018; ROUSSEAU, 1979).

A infância, considerada na atualidade como a primeira etapa da vida humana, marcada pelos atributos da inocência, imaginação, carisma, ingenuidade, em que todas essas singularidades parecem definir como a infância deve ser, é ou já foi, remete ao questionamento se sempre existiu infância. É possível dizer que nem sempre a docilidade, a inocência da criança e as especificidades da infância foram evidenciadas com ênfase, pois, até o final da Idade Média, a criança vivia como pequeno adulto misturado às massas populares, podendo dizer que não havia um respeito para com a tenra idade; como afirma Philippe Ariès (1986, p. 51): “[...] até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”.

Sendo um período que deve ser regado de cuidados, de ensinamentos, como também de brincadeiras, a infância ficou mascarada durante um longo período histórico. Embora a criança não fosse inserida em lugar de destaque no período medieval, visões sobre essa etapa de vida iriam surgir ao longo do tempo. Segundo evidenciou a pesquisa de Philippe Ariès (1986), a partir do século XIII a criança passou a ser representada. Inicialmente, como ser angelical, “*um clergeon*”; posteriormente, associada ao “menino Jesus”; e, em seguida, uma terceira representação: a “criança nua”.

Dessa forma, é possível inferir que a criança estava presente no período medieval, porém, como afirma Franco Cambi (1999), não era reconhecida como sujeito social, visto ainda não figurar no centro da vida familiar. Assim, as crianças eram educadas de modo autoritário, sem envolver o cuidado compatível às peculiaridades da infância.

O desenvolvimento para uma representação da criança real, como sujeito social, e o reconhecimento do sentimento de infância, tem seu ápice na Idade Moderna, posto surgirem diversos discursos sobre a natureza da criança e da infância. Nesse sentido, Neil Postman

(1999) reflete que o conceito de infância, na modernidade, decorre da necessidade de resguardar a criança dos “segredos dos adultos”.

Para Neil Postman (1999), a peculiaridade da formação escolar, durante a modernidade, colaborou na invenção do sentimento de infância. O espaço escolar passou a ser concebido como necessário para a criança desenvolver-se de uma forma natural e, simultaneamente, separada dos adultos. Nessa perspectiva, é importante destacar o questionamento de Rousseau (1979, p. 58), quando em referência à fragilidade da constituição infantil e à sua necessidade de proteção: “Considerando-se a infância em si mesma, haverá no mundo um ser mais frágil, mais miserável, mais à mercê de tudo que a cerca, que tenha mais necessidade de piedade, de cuidados, de proteção, que uma criança?”. Dessa forma, o filósofo caracteriza a criança como um ser frágil, incompleto e em formação, que necessita da atenção adulta, mediante as singularidades da própria infância.

Tendo em vistas as considerações iniciais propostas, o artigo objetiva evidenciar o papel da educação escolar no avanço da consciência adulta sobre a particularidade infantil. A fim de corresponder ao objetivo delimitado, o aporte teórico-metodológico apresenta-se especificado a seguir.

## **METODOLOGIA**

Para construção desse estudo, a metodologia envolve uma revisão de literatura acerca da historicidade das categorias “criança, família e escola”. O trabalho se orienta, assim, nas teorizações propostas por autores vinculados à história social da infância e à história da educação e da pedagogia, assim como à filosofia da educação em observância aos estudos do pensamento pedagógico.

No tocante à história social da infância, a obra de Philippe Ariès (1986), *História Social da criança e da família*, permite refletir sobre o reconhecimento do sentimento de infância através das representações e estudos iconográficos. A trajetória historiográfica de Neil Postman (1999), no livro *O desaparecimento da infância*, como o sentimento de infância evoluiu antes e após a modernidade, e como esse reconhecimento veio a contribuir com a delimitação da idade infantil e a escolarização da infância. Através de Franco Cambi (1999), em sua *História da pedagogia*, como os modelos de família e escola modernas foram animados pelo sentimento de infância.

A partir das concepções de Jean-Jacques Rousseau (1979), expressas em *O Emílio ou Da educação*, reflete-se a necessidade de a criança ser reconhecida como criança e assim

desenvolver o que lhe é natural. Para se compreender os significados do pensamento pedagógico atribuídos à infância, o trabalho se vale da orientação da pesquisadora Carlota Boto (2002), em o artigo *O Desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das luzes*, quando afirma que estudar a criança requer que sejam examinados os “[...] modos de educar que historicamente são correlatos ao trajeto da existência infantil” (BOTO, 2002, p. 33). Entendimento que é reforçado na tese de doutorado de Hercília Maria Fernandes (2018), quando a autora reflete que, ao associar o sentimento de infância ao “tempo da sementeira”, pautado na associação “natureza-desenvolvimento infantil”, o pensamento filosófico-pedagógico moderno colaborou

[...] para orientar as ações que originariam o surgimento de um espaço específico e separado à infância; então regido pela dinâmica do relógio, pela diferenciação das idades, seriação e gradação dos assuntos e das atividades, apresentação e adequação dos materiais de ensino, e de uma nova relação pedagógica estabelecida com o mestre: a ‘escola infantil’ (FERNANDES, 2018, p. 35).

## OS MODOS E O TRAJETO DA EXISTÊNCIA INFANTIL

O sentimento e o reconhecimento da infância foram se constituindo durante a história. A criança, por sua vez, sempre esteve presente, porém de forma mascarada como um “pequeno adulto” ou “tábula rasa”, pois era negada a oportunidade de viver sua infância. Nesse sentido, reflete Philippe Ariès (1986, p. 14): “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força enquanto as outras características permaneciam iguais”. Assim, partilhavam de uma aparência com os adultos não somente das roupas, como, também, costumes e as ações. Dessa maneira, pode-se inferir que a criança não era reconhecida com sujeito social, até poder contribuir ativamente na sociedade; tendo em vista que: “Antes, a infância era mais ignorada, considerada um período de transição rapidamente superado e sem importância” (ARIÈS, 1986, p. 138).

A infância era considerada uma etapa da vida sem significado, e a justificativa para a falta desse sentimento delineia um vasto campo. Para Neil Postman (1999), a falta dos conceitos de “alfabetização”, “educação” e de “vergonha” delineia a explicação mais coerente acerca da ausência do sentimento de infância no período medieval; pois, conforme seu entendimento, “[...] sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir” (POSTMAN, 1999, p. 31).

O autor reflete que, durante a Idade Média, não havia a censura dos espaços comuns compartilhados pelos adultos e crianças. Esse entendimento aparece igualmente enfatizado na

obra de Philippe Ariès (1986), ao considerar que “[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1986, p. 30).

Na época medieval, a infância era concebida pelos adultos como uma fase da vida sem grande importância, pois a fragilidade biológica da criança dificultava o estreitamento da afetividade e de uma percepção mais apurada sobre as especificidades da infância. De conformidade a essa interpretação, o historiador Franco Cambi (1999) afirma que:

As crianças na Idade Média têm um papel social mínimo, sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento), mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que são geralmente representadas como ‘pequenos homens’, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social (CAMBI, 1999, p. 176).

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a criança não era reconhecida como ser de singularidades, e assim era representada em segundo plano, como um “adulto em miniatura”; visto que conviviam com os adultos, compartilhando o mesmo espaço e as mesmas práticas sociais comunitárias. Dessa forma, “[...] as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas” (ARIÈS, 1986, p. 275).

É importante salientar, porém, conforme enfatiza Philippe Ariès (1986), que a falta desse sentimento na puerilidade, não quer dizer o mesmo que deixar as crianças à mercê da própria sorte; tendo em vista que: “A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos” (ARIÈS, 1986, p. 158). Assim, o cuidado para com a idade infantil existia, mas o sentimento sobre as particularidades da infância, que estabelece uma diferenciação entre adulto e criança ainda não transparecia; considerando que

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deste (ARIÈS, 1986, p. 156).

Ao considerar que era negada às crianças pequenas a vivência da infância ou que esse período da vida era concedido uma idade de pouca importância, não significa afirmar que as crianças fossem negligenciadas, jogadas à própria sorte, apenas não havia o conhecimento das



particularidades e os cuidados que a infância requeria; como afirma Neil Postman (1999, p. 28): “[...] a infância terminava aos sete anos. Por que sete? Porque é nessa idade que as crianças dominam a palavra”. Nesse sentido, é possível pensar que havia um certo “cuidado” até as crianças completarem a idade de 7 anos, em que eram inseridas na sociedade e desempenhavam um papel social, já que podiam estabelecer comunicação pelo uso das palavras com os adultos.

Todavia, as indiferenciações dos comportamentos adultos voltadas à infância perduram até o início do século XVI, quando se dá o ápice do reconhecimento do sentimento de infância, e a criança é posta em lugar de destaque. Nesse momento, conforme os estudos iconográficos de Philippe Ariès (1986) do século XIII, a criança começa a ser representada, primeiramente:

[...] sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente: um *clergeon*. [...] que eram educadas para ajudar à missa, e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas [...]. O segundo tipo de criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria [...]. Um terceiro tipo de criança apareceu na fase gótica: a criança nua (ARIÈS 1996, p. 52-53).

Nesse aspecto, visões sobre a criança passam a ser representadas nas pinturas; iniciando, assim, um reconhecimento da existência infantil. Porém, por mais que houvesse essas formas de representação, o sentimento de infância ainda não existia. A consciência adulta sobre a infância só veio a surgir por volta do século XVI, como decorrência da “paparicação” no seio familiar, isto é, do estreitamento de laços afetivos entre adultos e crianças. Uma segunda visão surge através da preocupação de educadores moralistas com a educação das crianças, a fim de torná-las honradas e racionais (ARIÈS, 1986).

Segundo Philippe Ariès (1986), esses dois sentimentos de infância colaboraram para orientar práticas diferenciadas adultas nas sociedades ocidentais. Ao passo que a criança foi entendida como portadora de singularidades, as paparicações no âmbito familiar das relações tornaram-na fonte de brincadeiras dos adultos. Simultaneamente a esse sentimento, expandido no seio da família burguesa, edifica-se, também, um sentimento de rejeição por parte de educadores moralistas, e, com a recusa, a precocidade da moralização dos infantes (FERNANDES, 2018).

Nesse sentido, é possível inferir que é entre os educadores e os moralistas do século XVII que ver-se formar um sentimento de infância que tem por base o interesse psicológico e a preocupação moral das crianças (FERNANDES, 2018). Entretanto, ao contrário da distração

e da brincadeira infantis no domínio das relações familiares, “[...] não convinha ao adulto se acomodar à leviandade da infância: este fora o erro antigo. Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la” (ARIÈS, 1986, p. 163).

A ideia de conhecer a natureza da infância para orientar a educação da criança, segundo Postman (1999), será exaustivamente defendida por Jean-Jacques Rousseau. Em o *Emílio ou Da educação*, Rousseau convoca os leitores a refletir as especificidades da infância, alegando que: “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens” (ROUSSEAU, 1979, p. 60). Para esse filósofo, a criança tem uma maneira singular de viver a infância, devendo, por essa razão, ser respeitada e vivida de forma natural. Assim, convicto dessa orientação, Rousseau (1979, p. 63) exalta os adultos, especialmente os educadores, a deixar “[...] a infância amadurecer nas crianças”. Defende, dessa forma, que a criança precisa vivenciar a infância em seu tempo, sem adiantar ou prolongar a idade infantil; devendo, para tanto, ser protegida dos vícios, visto que, em períodos históricos anteriores, a infância era curta e não era cercada de “cuidados” (POSTMAN, 1999).

Nessa perspectiva, Neil Postman (1999, p. 24) considera que, a partir da modernidade, sobretudo com o aumento do sentimento de infância, se consolidou a ideia de que “[...] as crianças necessitam de proteção e cuidados, de escolarização e de estar a salvo dos segredos dos adultos”. Com efeito, pode-se conjecturar que a criança passou a ser considerada, sendo a mudança comportamental adulta decorrente, em grande medida, do pensamento pedagógico da modernidade, especialmente da obra rousseauiana. Em *O Emílio ou Da educação*, Rousseau (1979) adverte:

Cumprir não obrigar uma criança a ficar parada quando quer andar, nem a andar quando quer ficar parada. Quando a verdade da criança não é viciada por nossa culpa, ela não quer nada inutilmente. É preciso que pule, que corra, que grite quando tem vontade (ROUSSEAU, 1979, p. 55).

Para Rousseau, a criança precisa desenvolver suas habilidades específicas conforme a evolução natural do seu desenvolvimento, sem que haja uma intervenção exagerada por parte dos adultos. Para tanto, a ordem natural do desenvolvimento infantil não pode ser precocemente obstruída; considerando que:

Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como juízo aos dez anos (ROUSSEAU, 1979, p. 60).

Nesse sentido, as concepções sobre a criança se voltam para as singularidades da infância de conformidade ao seu desenvolvimento natural, sem a imposição de adulto que apenas dita regras; devendo, antes, favorecer que a criança brinque e desenvolva o que lhe é natural. Dessa maneira, Rousseau (1979, p. 48) conclama: “Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto”. Assim, no entendimento do filósofo, as crianças necessitam aproveitar essa primeira etapa da vida, com o que é característico à infância, cabendo aos adultos proporcionar um lugar adequado para sua educação, cuidado e brincadeiras.

Tendo em vista a relação entre a família e a escola, enquanto instituições formativas que favorecem o desenvolvimento natural e a educação da primeira infância, a escola nem sempre se organizou como instituição orientada nas especificidades infantis. Como anunciado no início desse estudo, as crianças, logo que podiam se comunicar, passavam a compartilhar das mesmas práticas sociais adultas. Desse modo, aprendiam por imitação, de acordo com as relações estabelecidas com os mais velhos (ARIÈS, 1986; POSTMAN, 1999).

Nesse sentido, Philippe Ariès (1986, p. 187) afirma que: “A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, ‘jovens ou velhos’”. Embora existissem diversas escolas na Idade Média, essas instituições não estavam, assim, voltadas para as crianças; visto que ainda “[...] não havia escolas primárias” (POSTMAN, 1999, p. 28). Essa realidade, segundo Postman (1999), se justifica pelo fato de não haver, anteriormente à modernidade, “[...] nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (POSTMAN, 1999, p. 29).

Dessa forma, é a partir da modernidade que os adultos, ao expandir um “sentimento de vergonha”, passam a resguardar a inocência da criança, confiando essa tarefa às renovadas instituições escolares (POSTMAN, 1999). Nesse sentido, corroborando com o entendimento de Postman (1999), a pesquisadora Carlota Boto ressalta que

[...] a sociedade adulta passaria a guardar segredos; escondendo das crianças, objetos, cenas e conversas compreendidas como ‘de gente grande’. Tal movimento objetivava resguardar a pureza e ingenuidade infantis das crueldades e maldades da vida adulta. A preocupação ampliada quanto à proteção, à preservação de uma suposta pureza original exigiu o afastamento das crianças em relação à comunidade adulta de uma maneira geral. A intimidade é reforçada com a separação das crianças em espaços próprios, em vestimentas específicas, em brincadeiras e atividades pensadas especialmente para uso da infância (BOTO, 2002, p. 12-13).



Assim, os adultos passam a ter certa atenção para com a idade infantil, resguardando-a de certas situações, proporcionando a separação das crianças da vida adulta, protegendo-a e criando espaços específicos para sua educação, em que possam viver de forma natural a integralidade de sua infância. Dessa forma, conforme reflete Franco Cambi (1999, p. 204), a modernidade, animada com o sentimento de infância, cria “[...] um espaço social para a criança: a família”. Ao consolidar o modelo de família moderna, elabora “[...] um sistema de cuidados e de controles da mesma criança, que tendam a conformá-la a um ideal, mas também a valorizá-la como mito, um mito de espontaneidade e de inocência, embora às vezes obscurecido por crueldade, agressividade” [...] (CAMBI, 1999, p. 204).

Assim, a criança passa a ser o centro da vida familiar, cercada de cuidados, de modo a não adquirir nenhum vício durante o processo de crescimento e desenvolvimento. Nesse sentido, Rousseau (1979 p. 35) adverte que: "O único hábito que se deve deixar a criança adquirir é o de não contrair nenhum [...]”. A partir dessas novas ideias e mudanças comportamentais adultas, acentua-se a preocupação com a educação da criança, de conformidade ao sentimento de infância atrelado à necessidade de preservar a inocência infantil, livrando a criança dos perigos que podem afetar o seu livre e natural desenvolvimento. Sobre esse aspecto, Philippe Ariès (1999, p. 133) exemplifica:

Como preservar a infância desse perigo? Através do conselho do confessor, mas também através da modificação dos hábitos da educação e do estabelecimento de um novo comportamento com relação às crianças. Dever-se-á falar-lhes sobriamente, utilizando apenas palavras castas. Dever-se-á evitar que as crianças se beijem, se toquem com as mãos nuas ou se olhem durante as brincadeiras: *figerent oculi in eorum decore*. Dever-se-á evitar a promiscuidade entre pequenos e grandes, ao menos na cama: os *pueri capaces dolit puellae, juvenes*, não devem dormir na mesma cama com pessoas mais velhas, mesmo que sejam do mesmo sexo (ARIÈS 1999, p. 133, grifos do autor).

A aparição do conceito de infância pode ser entendida, dessa maneira, em decorrência de uma necessidade da modernidade (POSTMAN, 1999). Sua evolução se efetiva com a escolarização das crianças, e, igualmente, de suas famílias. Não constituiu, conforme adverte Neil Postman (1999), uma evolução histórica linear e homogênea. Nos países onde havia maior valorização da instrução, havia maior educação escolar e “[...] onde havia escolas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente” (POSTMAN, 1999, p. 53).

Nesse sentido, como a própria infância se tornou uma categoria social e intelectual, os estágios da infância se tornaram visíveis (POSTMAN, 1999). E quando o modelo de infância ganhou forma, o modelo de família também foi alterado. O acontecimento primordial

relacionado à infância e à família moderna, conforme enfatizou Philippe Ariès (1978), foi a invenção e posterior expansão da “forma escolar”. Nessa nova configuração social, a família foi encarregada de exercer novas funções educacionais e religiosas.

Com a imensa oferta de livros, especialmente escolares, a família foi incentivada a exercer papéis educativos e teológicos, tendo que se preocupar com a tarefa de fazer de seus filhos adultos instruídos, assim como pessoas tementes a Deus (FERNANDES, 2018). Nesse sentido, a família moderna, isto é, como instituição educativa, inicia “[...] com a tipografia, não só porque a família tinha de assegurar que as crianças recebessem educação na escola, mas também porque tinha que proporcionar uma educação suplementar em casa” (POSTMAN, 1999, p. 58).

Essas novas formações sociais foram estabelecidas, segundo Postman (1999), pela própria natureza dos livros e das escolas. Ao escrever livros escolares seriados e organizar classes escolares mediante a idade cronológica dos jovens, os pedagogos “[...] inventaram, por assim dizer, os estágios da infância” (POSTMAN, 1999, p. 59). O domínio sobre o alfabeto e, posteriormente, o domínio de habilidades e conhecimentos organizados para as etapas seguintes constituíram não somente o programa escolar das renovadas escolas, mas, também, uma delimitação do desenvolvimento infantil. Ao criarem a gradação do conhecimento e as habilidades escolares, os adultos “[...] inventaram a estrutura do desenvolvimento infantil” (POSTMAN, 1999, p. 60).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se refletiu ao longo desse trabalho, o sentimento de infância, então concebido enquanto consciência adulta da particularidade infantil, era desconhecido pela sociedade adulta até o alvorecer da modernidade. Durante o período medieval, esse sentimento ficou submerso, fazendo com que a criança fosse concebida como um pequeno adulto. A diferenciação marcante dizia respeito, basicamente, ao tamanho físico, pois as vestimentas, os costumes, as festas e os jogos eram comuns a adultos e crianças; como afirma Philippe Ariès (1986, p. 92): “[...] a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças quer misturada aos adultos [...]”.

Assim, a educação direcionada à criança se efetuava no próprio convívio social, através das relações estabelecidas com os adultos e outras crianças. Fato que veio a se modificar com os processos sociais em curso na modernidade, que ocasionam, além do

reconhecimento do sentimento de infância, preocupações e modelos escolares visando à proteção da criança do convívio social com os adultos, tornando o ambiente familiar e a escola como espaços próprios para o desenvolvimento da criança.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JUNIOR, Moisés (org). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-60.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorenci. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, P. 141-239.

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993)**. Natal-RN: UFRN, 2018, 367 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editora, 1999.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.