

Refletir sobre infância, educação e cultura a partir do livro “O mundo até ontem”

Reflecting on childhood, education, and culture from the book “The world until yesterday

Rooney Figueiredo Pinto¹

Maiza de Albuquerque Trigo²

Resumo: Este trabalho traz reflexões sobre infância, educação e cultura a partir do livro “O mundo até ontem: O que podemos aprender com as sociedades tradicionais?”, de autoria de Jared Diamond, com particular foco no capítulo cinco “Educar Crianças”, da parte três “Novos e Velhos”. Para além de aspectos relacionados ao parto, maternidade e infanticídio, a obra explora o conceito de infância e de educação em diálogo com o grupo social. Enfatiza os comportamentos e estímulos educacionais das sociedades tradicionais e sua ligação aos seus contextos sociais e culturais que se refletem sobre a educação dos mais novos. Neste cenário, a criança é estimulada em sua autonomia e habilidades sociais através das brincadeiras com grupos multietários. O exercício social da aprendizagem pela consequência dos atos, comum na sociedade tradicional observada pelo autor, serve de reflexão ao polêmico tema contemporâneo da punição física ou moral nos processos educativos. Ainda que a obra não esteja focada no âmbito da educação, o autor apresenta particularidades sociais e culturais que permitem-nos refletir sobre como estão sendo educadas nossas crianças numa sociedade avançada tecnologicamente e empobrecida humanamente.

Palavras-chave: Infância; Educação; Cultura; Sociedades Tradicionais; Jared Diamond.

Abstract: This work brings reflections about childhood, education, and culture from the book “The world until yesterday: What can we learn from traditional societies?”, by Jared Diamond, with particular focus on chapter five “Educating children”, from part three “New and old”. In addition to aspects related to childbirth, maternity, and infanticide, the book explores the concept of childhood and education in dialogue with the social group. It emphasizes the behaviours and educational stimuli of traditional societies and their connection to their social and cultural contexts that are reflected in the education of the youngest. In this scenario, the child is stimulated in his autonomy and social skills by playing with multietarian groups. The social exercise of learning as a consequence of the acts, common in traditional society observed by the author, serves as a reflection on the controversial contemporary issue of physical or moral punishment in educational processes. Although the work is not focused on the field of education, the author presents social and cultural particularities that allow us to reflect on how our children are being educated in a technologically advanced and humanly impoverished society.

Keywords: Childhood; Education; Culture; Traditional Societies; Jared Diamond.

Introdução

Professor na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) e investigador associado no Museu Natural de História de Los Angeles, o autor da obra que nos serve a esta reflexão é Biogeógrafo,

1 Doutorado em Estudos Contemporâneos pelo CEIS20 / UC - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra/Portugal. Email: rooneypinto@uc.pt

2 Université du Luxembourg. Luxemburgo.

com Bacharelado pela Universidade de Harvard e PhD pela Universidade de Cambridge. Membro da National Academy of Sciences dos Estados Unidos e premiado com o Tayler Prize for Environmental Achievement, Cosmos Prize e Pulitzer para não-ficção, tem suas obras traduzidas para mais de 38 línguas. Destacam-se entre elas “Ave e fauna das montanhas orientais da Nova Guiné” (1972), “Ecologia e evolução das comunidades” (1975), “O terceiro chimpanzé: a evolução e o futuro da humanidade” (1991), “Armas, germes e aço: os destinos das sociedades humanas” (1998), “Por que o sexo é divertido?” (1997), “Colapso: como as sociedades escolhem seu fracasso ou sucesso” (2005), “As mãos invisíveis” (2010), “Como se renovam as nações. Crise, escolha e mudança” (2019).

Atualmente, em pleno contexto pandêmico do COVID-19, sua obra “Armas, Germes e Aço”, cuja primeira publicação em língua inglesa foi feita em 1998 pela *Vintage Editions*, tem despertado a atenção pela sua observação cuidadosa sobre o percurso evolutivo do homem associado às guerras, doenças e cenários epidêmicos.

Com uma narrativa ancora em sua formação de base na Geografia, Diamond é um investigador multidisciplinar que explora o diálogo entre as diferentes áreas do saber, com especial destaque para “Geografia e Sociedade Humana” e “Biogeografia”. Seu percurso acadêmico e sua capacidade de conectar diferentes áreas no estudo nas sociedades provoca-nos a pensar mais na riqueza interação de conhecimentos e no intercâmbio de aprendizados. É um dos autores cujas obras no campo das sociedades humanas evidenciam a necessidade de olharmos para particularidades das diferentes comunidades, especialmente as tradicionais, com sensibilidade e disposição para delas tirarmos lições intemporais em diversos campos.

Nosso objetivo neste trabalho, consiste em apresentar reflexões sobre infância, educação e cultura a partir da obra “O mundo até ontem: O que podemos aprender com as sociedades tradicionais?” A obra, cujo título original em inglês é *The World Until Yesterday: What Can We Learn from Traditional Societies?*, teve sua primeira publicação em 2012 pela *Viking Press*, editora associada à *Penguin Random House* (U.S.A.). A edição em português europeu que utilizamos foi publicada em 2013 pela Temas e Debates – Círculo de Leitores, Portugal.

Importa, contudo, referir que em se tratando de uma obra que não está exclusivamente focada no tema da educação e da infância, selecionamos para nossa reflexão apenas o capítulo cinco da parte três “Novos e Velhos”, intitulado “Educar Crianças. Este capítulo está dividido em treze tópicos: Comparar as educações das crianças; Parto; Infanticídio; Desmame e intervalo entre partos; Amamentação quando o bebé exige; Contacto entre crianças e adultos; Pais e alopaternidade; Reações ao choro dos bebés; Castigo físico; Autonomia infantil; Grupos de brincadeiras multietários; Brincadeiras infantis e educação; Os filhos deles e os nossos filhos. A distribuição dos tópicos deste capítulo, com particular ênfase às dinâmicas sociais de infância, justifica a escolha para este trabalho.

Comparar as educações das crianças

Diamond refere que numa de suas visitas à Nova Guiné, conheceu um jovem de nome Enu, que o fascinara com sua história de vida (DIAMOND, 2013). Este enquadramento permite-nos compreender as observações apontadas a partir deste encontro fortuito, o qual nos faz refletir a educação e suas matrizes antropológicas e culturais. As generalizações sobre “a criança, a educação e a infância” não se aplicam a todas as sociedades tradicionais, especialmente porque muitos conceitos e paradigmas que estamos

acostumados a pensar, foram desenvolvidos e analisados a partir da observação das sociedades ocidentais, cultas, industrializadas, ricas e democráticas – OCIRD (do acrónimo inglês WEIRD – *Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic Societies*).³

Paralelos comparativos entre as sociedades surgem a todo o instante, mas de uma forma ou de outra limitam-se aos pares sociais, permanecendo a necessidade de mais investigação sobre a educação e a infância nas sociedades tradicionais mais isoladas como as indígenas, as quais continuam a surpreender. Muito particularmente, à reflexão sobre os imaginários sociais contruídos em torno destas sociedades e sua relação com as crianças, os quais em parte aproximam-se de processos culturais ocidentais do passado e distanciam-se dos contextos culturais contemporâneos.

Conhecer a construção cognitivo-social das comunidades, inseridas no processo educativo das crianças e suas experiências de infância, é essencial para compreender os comportamentos individuais e coletivos praticados em uma sociedade humana. Como bem refere o autor, “Apesar destas boas razões para nos interessarmos pela educação das crianças em sociedades não ocidentais, este tema tem sido muito menos estudado do que merecia” (DIAMOND, 2013, p. 241).

A sociedade tradicional da Nova Guiné observada por Diamond, segue práticas educativas ao estilo *laissez-faire*, o que em muitos aspectos estaria distante de ser aceite em sociedades industrializadas (FRUNZ, 2014). O autor explica que nessa sociedade de caçadores, onde a educação de uma criança está centrada na sua necessidade natural de independência e sobrevivência, a responsabilidade pelos seus atos é parte de um processo cultural de educar. E assim, se brinca com fogo ninguém a interrompe, pois acreditam que se queimando aprende qual é o limite desta brincadeira. É comum encontrar adultos com cicatrizes nas mãos causadas por queimaduras, “heranças do seu comportamento de infância” (DIAMOND, 2013, p. 241).

Convém destacar que, em nossa cultura, este tipo de educação a *laissez-faire* seria inaceitável para dos pais ou professores, os quais poderiam ser punidos por negligência (OTTERPOHL, LAZAR, & STIENSMEIER-PELSTER, 2019). Mas o que podemos tirar disso? Seriam as cicatrizes assim tão más? É interessante recordarmos que há não muito tempo as crianças recebiam responsabilidades partilhadas pelos membros do núcleo familiar.⁴ Ainda que hoje possamos olhar com estranheza para estes hábitos, se vivêssemos neste tempo e contexto, não veríamos nada de mal neste comportamento, pois ao objetivo prático de ter que cumprisse determinada tarefa, somava-se o aspecto social e educativo.

Queimar-se por brincar com fogo é tão importante para uma criança que vive uma floresta quanto para uma criança que vive na cidade, mas a intensidade possível de uma queimadura é o ponto assustador nesta reflexão. O ponto de reflexão não é o perigo do brinquedo ou brincadeira e sim a forma como mostramos às crianças as consequências de seus atos, uma lição essencial para a vida adulta.

Parto e infanticídio

Enquanto que no tópico anterior o autor introduz o capítulo com uma abordagem bem mais

3 Acrónimo utilizado inicialmente pelos sociólogos Joseph Heirich, Steven Heine e Ara Norenzayan. C.f.: HENRICH, HEINE, & NORENZAYAN, 2010.

4 Magalhães (2017) aponta que António Sérgio em 1953, no auge do Estado Novo em Portugal, mantinha seu discurso de uma educação pelo trabalho, defendida desde quando era ministro da Instrução (1923-1924). C.f.: MAGALHÃES, 2018.

alargada sobre as educações das crianças, nestes dois tópicos seguintes explora de forma pontual o “Parto” e o “infanticídio”. Embora não abordem diretamente a questão da educação, sendo mais explícito o cenário cultural sobre o parto e a vida de mães e bebês, o autor oferecer-nos um panorama sobre os contextos associados à maternidade e à interrupção da vida da criança.

Diamond relata procedimentos ainda um pouco tribais e particularmente culturais no processo do parto, destacando que o primeiro filho é assistido por uma outra mulher, mas para os demais dispensa-se esta necessidade. Ainda assim, o parto deve acontecer próximo ao acampamento para que o primeiro choro do bebê seja ouvido e as outras mulheres possam preparar a mãe e o bebê para o regresso ao acampamento (DIAMOND, 2013). Distante desta realidade, nas sociedades industriais contemporâneas o parto normal é muitas vezes substituído pelo procedimento cirúrgico da cesariana. Embora a prática do parto normal tenha muitos adeptos entre a classe médica e entre os jovens casais, pelas mais diversas razões há casais a escolherem o procedimento de cesariana para poupar a mãe durante o processo do parto e muitas dessas escolhas são voluntárias e não refletem uma recomendação médica (FERGUSON & DAVIS, 2019).

Quanto ao infanticídio, moralmente inaceitável ou ilegal em muitas sociedades industrializadas, o autor refere que nas sociedades tradicionais está condicionado à certas circunstâncias especiais. Entre estas, destacam-se a escassez de alimentos e doenças que prejudiquem o deslocamento ou que coloquem a comunidade em risco. Destaca-se que em alguns casos, o infanticídio reflete um problema de saúde local que termina por levar à morte a mãe e o bebê (ABOUNGO, et al., 2020).

Também importa referir que muitas destas sociedades preferem o nascimento de meninos em vez de meninas, que podem vir a serem mortas pelas mães após o nascimento ou mesmo por negligência (falta de amamentação, exposição aos riscos naturais, falta de higienização do bebê). Decidir não amamentar o bebê, por mais que nos cause estranheza, é menos incomum do que se imagina e transversal às diferentes sociedades. Contudo, a abordagem de Diamond foca-se na decisão social, justificada por fatores de sobrevivência coletiva. O desmame neste caso, ocorre precocemente e diferencia-se do desmame no qual a criança terá chances de sobreviver na comunidade.

Amamentação

De forma a continuar a reflexão do autor em torno de aspectos maternos, os tópicos “Desmame e intervalo entre partos” e “Amamentação quando o bebê exige” serão aqui abordados em conjunto pela proximidade de ambos os temas.

Jared Diamond aponta que nos anos 70, nos Estados Unidos, cerca de 5% das crianças tinham sua amamentação interrompida aos seis meses de idade, sendo substituída por leite de vaca ou mesmo alimentos processados industrialmente. Já nas sociedades tradicionais, cujas circunstâncias de mobilidade constante impedem algumas dessas possibilidades, o desmame é mais comumente feito após terceiro ano de vida da criança. Refere que “(...) o bebê tem acesso constante ao peito da mãe, é mantido em contacto com a mãe, é mantido com a mãe durante o dia, dorme ao lado da mãe à noite e pode beber leite sempre que queira, quer a mãe esteja ou não acordada” (DIAMOND, 2013, p. 252).

As consequências naturais deste comportamento refletem-se no intervalo entre os nascimentos, possivelmente causada pela “amenorreia da lactação” ou pela baixa taxa de “gordura crítica”⁵. Outra consequência referida pelo autor, refere-se aos problemas relacionados ao processo de desmame, que pode ser muito mais traumático, uma vez que a criança teve à sua disposição e controle toda a atenção e alimentação por parte da mãe. Ainda assim, a criança desmamada tem de lidar com a frustração de não ter mais o controle sobre o peito da mãe e sua oferta “infinita” de alimento.

Contacto entre crianças e adultos

Nas sociedades de caçadores-coletores o deslocamento é uma necessidade à sobrevivência e o bebê é acomodado em dispositivos de transporte junto ao corpo da mãe. Este artifício materno, permite à criança acompanhar a mãe em todas as tarefas diárias junto aos demais membros da tribo. “Os bebês *Kung* são transportados pela mãe aonde quer que ela vá, interrompendo-se esta prática apenas quando o bebê passa da mãe para outros prestadores de cuidados” (DIAMOND, 2013, p. 255).

É certo que na nossa sociedade, pelas mais diversas circunstâncias, é quase inviável imitar o comportamento *Kung* ou de outras sociedades tradicionais, mas podemos refletir se não estamos isolando demasiado nossas crianças ou incentivando sua evolução social de formas cada vez mais reservadas⁶. Pois como refere o autor, “As crianças ocidentais típicas, dormindo em quartos separados, transportadas em carrinhos de bebê e deixadas nos berços durante o dia, são com frequência socialmente mais isoladas do que as crianças *navajas* em berços em prancha” (DIAMOND, 2013, p. 257).⁷

Diamond compara as sociedades da Nova Guiné com outras sociedades tradicionais, referindo que nas sociedades *navajas* as separações são mais frequentemente iniciadas por volta de um ano e meio de idade, quando a criança começa a interagir mais com as demais crianças. As sociedades tradicionais estimulam o contacto como uma afirmação do grupo do grupo e uma apreensão dos valores e costumes que reforçam a identidade (DIAMOND, 2013).

A interação da criança com o mundo dos adultos em nossas sociedades industrializadas não pode ser confundida com exploração infantil ou adaptação social das crianças em adultos miniaturizados. Contudo, em muitas das sociedades tradicionais, particularmente nas sociedades caçadoras-recoletoras, a socialização da criança com o mundo adulto ocorre num processo natural de sobrevivência.

Uma criança indígena moderna no Pará (Brasil) pode ir à escola, mas também terá de conviver com a tribo e ajudar nas tarefas do grupo, bem como brincar com outras crianças e participar dos rituais (ALVARES, 2004). Da mesma forma, em algumas comunidades rurais o contacto da criança com os adultos nas tarefas de plantio e colheita ou com as demais crianças da quinta ou da aldeia favorece a construção de memórias de infância ricas em interações sociais, quer seja pelo cumprimento de tarefas

5 O autor explica que a amenorreia da lactação é provocada pelo ato de sucção do leite pelo bebê, produzindo hormônios que estimulam a produção do leite e reduzem a ovulação. A hipótese da “gordura crítica” é explicada pela necessidade de níveis de gordura acima de um limiar crítico para que haja ovulação.

6 A falta de interação das crianças com o mundo dos adultos nas sociedades ocidentais, promoveu o surgimento de um microcosmo social das crianças, muitas vezes, mais presente nas redes sociais.

7 O berço em prancha é comum em sociedades tradicionais como dos índios *navajos* que habitam latitudes mais elevadas. O bebê é envolvido em faixas e preso à uma prancha presa ao corpo da mãe, protegido das sacudidas durante as viagens e embalado para dormir pelo movimento do corpo da mãe.

ou das brincadeiras com outras crianças. Longe de tecer discursos em defesa de um retorno aos contextos sociais do passado, convém refletir sobre o tipo de infância que estamos oferecendo às nossas crianças e qual o seu reflexo na sua educação e das próximas gerações.

O contacto da criança com as tarefas desenvolvidas pelos adultos reflete-se em sua infância. Podemos encontrar nas brincadeiras infantis algumas reproduções do mundo dos adultos, nas mais diversas sociedades como a interpretação de tarefas adultas ou construção de arquétipos comuns ao imaginário do grupo (DOMINGUES-LOPES, OLIVEIRA, BELTRÃO, 2015). No sertão brasileiro ainda é comum ver a criança brincando de vaqueiro, interpretando o seu personagem herói que controla o boi e encanta as multidões pela sua força e coragem.

Em muitos casos, nas sociedades modernas a interação social da criança fora transferida para o espaço escolar, onde o contacto entre os pares supostamente preparava para vida adulta. Contudo, o sentimento de insegurança nas cidades modernas tem levado à cultura da “infância vigiada controlada”, como afirma Almeida:

A ansiedade contemporânea em torno da segurança das crianças, a preocupação educativa dos pais encoraja-os a abrigá-las em espaços protegidos onde simultaneamente brincam e realizam atividades escolarmente úteis. Porém, estas concentrações infantis favorecem o aparecimento de cultura de pares, onde o mundo dos adultos é criativamente reinterpretado e até transgredido pelas práticas e representações das crianças (ALMEIDA, 2011, p. 165).

A interação com o outro é fundamental na formação da personalidade da criança, na construção de sua identidade e na percepção de seu universo social. Mas a interação social é um dos principais dilemas de nossa sociedade, algo totalmente compreensivo, pois vivemos num tempo em que mal conhecemos nossos vizinhos no edifício em que habitamos. Podemos estar juntos num grupo e ao mesmo tempo isolados em nossos *smartphones* teclando, enviando e recebendo mensagens com textos, áudios, vídeos e imagens. Sem dúvida a tecnologia é sedutora, mas neste contexto os encontros de família tornam-se pouco interessantes se forem num local onde não funciona o sinal do telemóvel ou da internet, ou mesmo se a *wifi* for lenta.

Pais e alopaternidade

Diamond inicia este tópico destacando as particularidades da posição paternal nos cuidados da criança. Longe de ser uma obrigação apenas da mãe, o cuidado paterno é reduzido, mas nunca eliminado nas sociedades humanas. Contudo, o autor destaca que neste ponto, nas sociedades modernas industrializadas, o progenitor é muito mais participativo na educação das mais velhas e mais cooperativo com as mães no caso das mais novas:

O envolvimento do pai tende a ser maior com as crianças mais velhas (especialmente no caso dos filhos) do que com os bebês, e os pais nas sociedades modernas são regra geral bem-sucedidos ao delegar em outros muitos aspetos do cuidar da criança, como trocar fraldas, limpar rabos e narizes e dar banho (DIAMOND, 2013, p. 258).

O envolvimento da comunidade no processo educativo da criança e, sobretudo no “cuidar coletivo” é um ponto que merece bastante destaque nas reflexões do autor. Refere que em muitas sociedades tradicionais o cuidar dos bebês é partilhado com os membros do grupo. Em outros casos, são os irmãos mais velhos que cuidam dos mais novos, ou ainda, os avós que ficam no acampamento a cuidar dos mais

novos (DIAMOND, 2013). Ainda assim, prevalece um sentimento de partilha comunitária nos cuidados e educação social das crianças.

Nossa artificialização das relações e distanciamento do outro gerou a uma cegueira seletiva, de forma que somos capazes de ver uma criança com um comportamento inadequado e não interferirmos. Primeiro, pelo receio da reação dos pais e segundo porque não entendermos que a educação do filho de outrem é de nossa responsabilidade. “Daniel Everett, que viveu durante muitos anos entre os índios *piraha* do Brasil, comentou: «A maior diferença [entre a vida de uma criança *piraha* e a vida de uma criança americana] é que a criança *piraha* anda em liberdade pela aldeia e é considerada como família e em parte responsabilidade de todas as pessoas da aldeia.»” (DIAMOND, 2013, p. 261).

Nossas sociedades industrializadas e modernas moldaram um comportamento coletivo que atribui às escolas a responsabilidade pela educação das crianças. Todavia, é preciso sempre recordar que as escolas são partícipes neste processo, particularmente na transmissão de conhecimentos, e mesmo assim, este trabalho obtém melhores resultados quando é apoiado pelos pais da criança (WEI, et al., 2019).

Mas a educação das crianças é uma responsabilidade social que envolve pais e toda a sociedade, pois representa um ciclo em que todos são responsáveis e ao mesmo tempo beneficiários do sucesso deste processo. Como explica Vilhena (2013, p. 17), “A preparação para a vida em sociedade, ou seja, a interiorização das regras sociais, é uma das funções atribuídas às instituições de educação de infância, facilitadas pelo convívio da criança com o seu grupo de pares”.

Esquecemos por vezes que nossa sociedade impregnada de comportamentos viciantes como o consumismo e a competitividade (estes quase sempre juntos), termina por estimular relações de amizade e interações aglutinadas em torno do “ser pelo ter”. Talvez neste ponto, nós enquanto adultos sejamos tão ou mais desequilibrados que nossas crianças, confundindo as relações sociais e apresentando modelos de comportamento pouco inspiradores, empobrecendo ou eliminando o contacto entre crianças e adultos.

Reações ao choro dos bebês

Diamond aborda este tópico de forma a relacionar nossas reações de socorro às crianças com uma dificuldade entre separar a necessidade de ajuda do comportamento de um comportamento super-protetor. O autor não condena nem defende tais comportamentos, mas aponta que o debate entre pediatras e pedopsicólogos é consensual na necessidade de se verificar se o choro da criança indicia um real sofrimento (físico) e que o consolo pode ser de diversas formas.

O autor compara o comportamento dos pais americanos e britânicos com o comportamento dos pais alemães. Para explicar sua reflexão, recorre à sua experiência pessoal enquanto vivia na Alemanha e aponta que o comportamento dos pais alemães quanto ao choro dos bebês refletia sua preocupação de que a criança adquirisse *Selbständigkeit* (autoconfiança) e não fosse demasiada *Verwöhnt* (mimada). Refere o autor:

Os estudos mostravam que quando um bebê alemão chorava, o choro era ignorado em média uma em cada três vezes ou então os pais só reagem após um intervalo de cerca de 10 a 30 minutos. Os bebês alemães eram deixados no berço durante muito tempo, enquanto a mãe saía para ir às compras ou estava a trabalhar em outra divisão da casa. Os pais alemães consideravam as crianças americanas mimadas, já que os pais americanos iam a correr quando a criança chorava. (...) (DIAMOND, 2013, p. 264).

As atitudes dos progenitores americanos e britânicos urbanos nas décadas entre 1920 e 1950 do século passado eram semelhantes às atitudes alemãs contemporâneas. (...) A antropóloga Sarah Blaffer Hardy descreveu da seguinte maneira a filosofia prevalecente nos Estados Unidos em meados do século XX quanto à reação ao choro do bebê: «No tempo da minha mãe, as mulheres cultas tinham a ideia de que, se um bebê chorava e a mãe corria-lhe a pegar-lhe, iria estragar-lhe com mimos, condicionando o bebê a chorar ainda mais» (DIAMOND, 2013, p. 264-265).

A reflexão em torno do choro do bebê pode ser muito mais complexa do que parece, pois reflete um conjunto de variáveis demasiado subjetivas. Entre elas, podemos citar a relação parental, os problemas relacionados à concepção da criança (ser ou não desejada), os problemas financeiros e emocionais correlatos, entre outros. De toda a forma, a reação ao choro dos bebês reflete seu tempo, as culturas e seus costumes.

Castigo físico

O tópico “Castigo físico”, é outro tema bastante polêmico e de certo não há suficiente espaço nesta reflexão, mas convém tocar-lhe a superfície. Aplicar o castigo físico em crianças como forma de educar era prática comum nas famílias e nas escolas até bem pouco tempo, ao passo que hoje o mesmo comportamento pode ser compreendido nas mesmas sociedades como abominável.

Contudo, é preciso explicar que não se entende por castigos apenas as agressões físicas ao corpo da criança. São castigos também as pressões e punições morais, que podem excluí-la de um grupo por um tempo ou mesmo penalizá-la com a perda de algumas liberdades (TALWAR, ARRUDA, YACHISON, 2015). Em todos estes casos, os julgamentos morais estão cada vez mais socializados (ou banalizados) e atuam como um meio de educação para as decisões morais, inclusive em crianças ainda muito jovens (VONDERVOORT, HAMLIN, 2017).

Diamond refere que “No que diz respeito à variação entre gerações dentro de uma mesma sociedade, vemos que bater em crianças era uma prática muito mais generalizada nos Estados Unidos na geração dos meus pais do que agora” (DIAMOND, 2013, p. 267). Quando recorrermos às entrevistas como recurso de resgate da memória escolar, podemos nos deparar com interessantes relatos sobre a escola e os castigos físicos como ferramenta disciplinar adotada pelos professores. Numa entrevista realizada em Pernambuco (Brasil), a investigadora obteve o seguinte depoimento:

Segundo observa a Sr.^a Maria Ozenil, alguns professores eram mais rígidos: [...] porque, naquela época, se você não atendesse lhe botava de joelho, de costa para os alunos, tinha professora, às vezes, até substituta, lhe botava de joelho no carço de milho, era um negocio muito rígido, você apanhava de palmatória (AVILA, 2013, p. 15).

Doutora Ana Nunes Almeida cita algo semelhante colhido em entrevistas em Portugal:

A escola para mim... ainda agora vejo uma escola dói-me a barriga (...) Quando podia, fugia. Detestava a escola. Não sei porquê, sentia-me presa. Depois batiam-me muito as professoras, de mais. Levei muitas. Era muita a violência dos professores em relação aos alunos. Batiam com a cana ou com a régua, nas mãos ou no rabo. Ainda tenho aqui um galo que nunca mais me passou que a professora deu. - Celeste, nascida em 1964, residente em Vale do Ave, 4ª classe, costureira na indústria têxtil. (ALMEIDA, 2011, p. 150).

Quando uma professora minha em chamou ao quadro, uma professora parva e me mandou tirar os óculos porque eu não sabia fazer uma conta no quadro, ela mandou-me tirar os óculos e deu-me uma chapada. - Mena, 8º ano, manicura, nasceu em 1981 em Benfica onde reside com os pais (ALMEIDA, 2011, p. 150).

O castigo físico como medida disciplinar foi defendido como eficiente por muitos anos, sendo ainda aceito em diversas culturas ocidentais e não-ocidentais. Os defensores desta prática acentuam que é preferível aplicar um castigo moderado e esclarecido quanto aos motivos do que utilizar-se da manipulação do sentimento de culpa (chantagem emocional) ou adotar comportamentos de domínio. Ressaltam ainda acerca do perigo de substituir o castigo físico pelo excesso de permissibilidade e mimar em demasia as crianças. Como destaca Diamond, “Os defensores do castigo físico gostam muito de citar o poeta inglês do século XVII Samuel Butler (Poupa a vara e estragas a criança) e o dramaturgo ateniense Menandro (O homem a quem nunca bateram nunca aprendeu)” (2013, p. 267).

Vale considerar que em muitos casos a medida punitiva foge ao controle de seu executor, podendo ferir e traumatizar a criança, deixando marcas profundas na memória da infância ou contribuindo para a formação de um adulto agressivo. Talvez seja esta a razão deste ser um tema ainda bastante polêmico.

No Brasil em 2014 foi aprovada a Lei da Palmada ou Lei do Menino Bernardo em homenagem ao menino Bernardo Boldrini, assassinado em Três Passos, no Rio Grande do Sul. A lei soma-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA na proteção e direito da criança e da infância. Define “castigo físico” como toda a ação aplicada com o uso de força física e que tenha como resultado o sofrimento ou lesão da criança. Da mesma forma, define como “tratamento cruel” a conduta que cause humilhação, ameace ou coloque a criança ou o adolescente em situação de ridicularização.

Importa dizer que Jared Diamond não defende ou condena o castigo como medida educativa, apenas apresenta reflexões sobre sociedades que aceitam ou abominam esta prática. Refere, inclusive, que os *pigmeus* acas da África abominam bater em crianças, já os agricultores africanos *Ngandus* acreditam ser eficiente bater ensinar a relação entre falta e consequência. Para os *Ngandus* “(...) se uma criança não fechar os portões do pasto, valiosas vacas e ovelhas podem fugir” (DIAMOND, 2013, p. 269).

Se isto ocorre pode afetar o sustento da família e neste caso reforça a importância da responsabilidade e do cuidado com o bem de sobrevivência e patrimônio da família. Para os índios *piraha* é inaceitável bater na criança, preferem falar respeitosamente com elas sobre suas faltas. Diamond destaca em toda a sua abordagem a estreita relação do castigo como punição, com os elementos culturais, temporais e de sobrevivência das sociedades.

Autonomia infantil

O tópico “Autonomia infantil” é aberto por Diamond com uma interrogação bastante interessante: “Qual o grau de liberdade ou encorajamento que as crianças dispõem para explorar o seu ambiente? É permitido às crianças fazer coisas perigosas, na expectativa de que venham a aprender com os seus erros?” (DIAMOND, 2013, p. 271). O autor prossegue interrogando até onde os pais não superprotegem os filhos limitando e controlando o espaço de descobertas e amadurecimento, mas também destaca que a proteção da criança é amparada por lei nas sociedades ocidentais, cultas, industrializadas, ricas e democráticas – OCIRD.

A reflexão levantada por Diamond salta as primeiras etapas dos comportamentos de autonomia infantil, onde a criança inicia o controle dos esfíncteres, desenvolve alguma destreza motora, começa a comer sozinha, andar sozinha e inicia a construção de sua área de controle pessoal (BATALHA, 2014).

Do ponto de vista antropológico temos sociedades como a dos índios *piraha* onde as crianças são inseridas no mundo adulto ainda cedo e consideradas quanto ao tamanho e relativa fraqueza física, isto porque é essencial o amadurecimento e endurecimento para proteção e defesa da comunidade tribal.

“Nas palavras de Daniel Everett, «elas [as crianças *piraha*] são tratadas com justiça e é-lhes dado o desconto do tamanho e da relativa fraqueza física, mas em geral não são consideradas qualitativamente diferentes dos adultos. [...] A filosofia educativa dos *piraha* é uma subcorrente do darwinismo. Este estilo de educação tem como resultado a criação de adultos muito duros e resistentes, que não acreditam que alguém lhes deva o que quer que seja. Os cidadãos da nação *piraha* sabem que a sobrevivência do dia-a-dia depende das suas competências individuais e dureza [...] A visão dos *piraha* de que as crianças são igualmente cidadãos da sociedade significa que não qualquer punição que se aplique às crianças e não se aplique igualmente aos adultos e vice-versa. [...] Elas têm de decidir por si próprias fazer ou não fazer o que a sociedade espera delas. Acabam por aprender que é do seu interesse ouvir um pouco os pais»” (DIAMOND, 2013, p. 273).

A educação das crianças nas sociedades tradicionais implica numa preparação para a sobrevivência no seu contexto e espaço, de forma que talvez devêssemos levar mais a sério algumas dessas reflexões. Pois a sobrevivência depende de conhecermos o ambiente e seus desafios, os contextos diversos e as expectativas sociais que nos envolve no processo.

Explorar o ambiente é uma necessidade de sobrevivência para os *piraha*, mas da mesma forma é essencial nas cidades. Saber como chegar em sua casa, conhecer o entorno do seu bairro e do bairro da sua escola, bem como saber como se deslocar ou se comunicar e pedir ajuda pode ser essencial numa emergência.

É compreensivo que diante da insegurança das cidades alguns pais e professores tenham alguma relutância em permitir momentos de liberdade num parque ou noutro espaço menos controlado. Como cita Diamond: “Alguns ambientes são relativamente seguros para crianças, mas outros são perigosos, por causa de riscos ambientais ou riscos provocados pelas pessoas” (DIAMOND, 2013, p. 274).

As sociedades tradicionais entendem que explorar e aprender sob a supervisão adulta ajuda na sobrevivência, mas confere também a responsabilidade pelo conhecimento que lhe é repassado. É preciso conhecer quais cobras são venenosas, quais são os remédios naturais, as melhores técnicas de seleção e coleta de frutos, bem como dominar a caçada. É possível imaginar este comportamento como uma formação da criança para a vida no seu habitat, respeitando sua competência de aprendizado e suas capacidades.

Podemos nos perguntar acerca da forma que percebemos e concebemos a relação entre autonomia e competência da criança, pois mesmo no espaço controlado da casa ou da sala de aula é fundamental respeitar e praticar o binômio competência-autonomia. É salutar que o processo educativo seja construído dentro de um equilíbrio de atenção e espaço de confiança, pois o professor precisará assistir a todos ora em grupo ora individualmente. Muitas famílias esquecem que o excesso de zelo pode gerar uma criança insegura, com expectativa de que receberá todas as atenções do professor. Este cenário pode provocar uma dicotomia funcional (atenção individual versus grupal) como afirma Zabalza, “O professor pensa a dificuldade que supõe integrar a necessária atenção individual às crianças, principalmente àquelas que necessitam uma ajuda maior, com o acompanhamento que a aula requer em seu conjunto” (ZABALZA, 2004, p. 117). Contudo, as dinâmicas da sala de aula, o número de alunos ou outros fatores, podem contribuir para uma frustração e conseqüente perda de rendimento.

Na escola ou na família a autonomia da criança deve ser vista como uma variável que reflete sobre diversos aspectos da infância. Muitas vezes restringimos a autonomia da criança como forma

de protegê-la dos perigos atuais e liberamos o uso do computador ou do telemóvel para compensar as limitações. Ignoramos que há um mundo virtual cheio de possibilidades que já é amplamente explorado pelas crianças, muito embora ofereça iguais ou maiores perigos que o mundo físico. Aceitamos resilientes a realidade de que a infância hoje está exposta a um número cada vez maior de tecnologias da informação, como afirmou Franco Cambi:

Os chamados “persuasores ocultos” ocuparam um espaço cada vez mais amplo na formação do imaginário coletivo, influenciando diretamente sobre a construção pessoal de cada indivíduo, sobre os níveis de aspiração, sobre seus gostos, comportamentos, consumos, chegando a regular em larga medida a sua identidade e, portanto, também a das massas (CAMBI, 1999, p. 630).

Ao limitarmos a autonomia da criança, preocupados com a sua segurança, não estaríamos contribuindo para sua inibição social e empurrando-a para a utilização dos espaços virtuais disponíveis na internet como válvula de escape? De fato, é possível para a família e para a escola aplicar sobre a criança algum controle sobre o uso do computador, do Tablet e do telemóvel, mas ainda assim voltamos ao ponto de início desta reflexão.

A própria dinâmica de aprendizado contemporâneo já se apoderou do uso da internet e temos de considerar que nossas crianças são tão boas ou mais competentes no uso de tecnologias que muitos de nós adultos. Ignoramos que a internet há muito assumiu o lugar de repositório de memória e conhecimentos, pois se uma criança quer uma informação já não precisa perguntar aos pais, ao avô ou a avó, ela simplesmente vai ao Google, onde há uma abundância de informação disponível.

A dificuldade em acompanhar e evolução digital é um dos males de nosso tempo, onde a família, a escola e as instituições culturais são “instâncias de transmissão em crise” (ALMEIDA, 2009, p. 21). A internet permite às crianças uma autonomia conquistada pela sua competência no uso das tecnologias, mesmo que isso represente sua inibição no campo social ou na construção de memórias de infância bem diferentes das construídas na geração de seus pais.

Infância, educação e brincadeiras

A partir dos dois penúltimos tópicos “Grupos de brincadeiras multietários” e “Brincadeiras infantis e educação”, apresentamos nossa reflexão em torno das observações de Jared Diamond sobre a relação entre brincadeiras e educação.

Logo no primeiro parágrafo, o autor refere o contexto de turmas multietárias como uma realidade comum no passado dos Estados Unidos e que em muito se assemelha às realidades de outros países nas décadas dos anos 50 e 60. Refere o autor:

Na fronteira americana, onde a população era escassa, a escola com apenas uma sala era uma realidade habitual. Com tão poucas crianças vivendo à distância de uma viagem diária, as escolas podiam dar-se ao luxo de só ter uma sala e apenas um professor, e todas as crianças de diferentes idades aprendiam juntas nesta sala. Contudo, estas escolas só com uma sala são hoje em dia, pelo menos nos Estados Unidos, uma saudosa memória do passado, exceto em áreas rurais de baixa densidade populacional moderada, as crianças aprendem e brincam por grupos etários (DIAMOND, 2013, p. 277).

Se nas escolas de uma sala única, crianças de diferentes grupos etários brincavam juntas, nas escolas atuais esta realidade torna-se muitas vezes difícil de ser administrada. Primeiro porque o próprio número

de alunos a utilizar os espaços para brincadeiras dificulta o acesso dos mais novos, e da mesma forma, o contexto de contatos multietários fica cada vez mais restrito.

Mas qual os benefícios de crianças de diferentes idades brincarem juntas? A criança, particularmente nas sociedades industrializadas modernas, necessita deste momento de contato, de troca de experiências e de interação por meio das brincadeiras (MARTINS, PEREIRA, ALMEIDA, 2016). Isso porque não somente melhora suas habilidades sociais como reflete diretamente no seu processo de aprendizagem.

Diamond aponta entre os benefícios das brincadeiras entre grupos multietários que “As crianças pequenas ganham por serem socializadas não só pelos adultos, mas também pelas outras crianças, ao passo que as crianças mais velhas adquirem experiência ao cuidar dos mais novos” (DIAMOND, 2013, p. 279). A interação entre as diferentes idades traz inúmeros benefícios à aprendizagem social das crianças e a fragmentação por grupos etários pode prejudicar este processo.

Ainda assim, somos condicionados à fragmentação pelas mais diversas razões e posterior reagrupamento por gênero, idade, nível de rendimento escolar ou mesmo nacionalidade (ainda que estas distribuições sejam cada vez mais polêmicas). Quando a escola não organiza os grupos, são as próprias crianças que tratam de fazê-los ao criar seus próprios sistemas de uso e controle dos espaços nos recreios das escolas (FANTONI, SANFELICE, 2018).

Este fenômeno é distinto e relativo a cada contexto e unidade temporal, mas apenas em comunidades pequenas, onde o agrupamento de crianças de diferentes idades é a alternativa por grupos multietários tem sido mais eficiente. Mais uma vez o comportamento social é regulado pelas realidades culturais, sociais e demográficas. Como cita o autor, “Um grupo típico de caçadores-recoletores perfazendo cerca de 30 pessoas terá em média apenas cerca de uma dúzia de crianças pré-adolescentes de ambos sexos e várias idades” (DIAMOND, 2013, p. 277). Num grupo tão reduzido e multietário é natural que as crianças brinquem entre si, sem haver a necessidade de formação de subgrupos etários ou de gênero.

Brincar em grupos mistos exige uma brincadeira que não seja tomada como exclusiva de meninos ou de meninas, ou se assim for, exige uma forma muito especial de encarar o gênero nas brincadeiras infantis. “A maioria das grandes sociedades considera algumas atividades adequadas a rapazes e outras atividades adequadas a raparigas. Encorajam os rapazes e as raparigas a brincar separadamente, e existem rapazes e raparigas em número suficiente para formar grupos exclusivos de cada sexo” (DIAMOND, 2013, p. 279).

Embora seja uma realidade essa afirmação do autor a Suécia adotou nos últimos anos uma política de gênero para as escolas que aboliu as bonecas e carrinhos, privilegiando o uso de brinquedos e brincadeiras mais neutras, somando-se a isso o estímulo ao uso de brinquedos criativos e aos comportamentos menos rotulados sem censuras a este ou aquele tipo de brincadeira. “A ideia é libertar as crianças das expectativas e das exigências que a sociedade tem, tradicionalmente, em relação a rapazes, por um lado, e raparigas, por outro” (SANCHES, 2015).

Diamond refere ainda uma experiência pessoal que viveu numa aldeia na Nova Guiné. Conta que acordara com o grito dos rapazes da aldeia brincando com arcos e flechas, imitando o cenário de uma guerra entre dois grupos. Por mais real que fosse o esforço dos rapazes na brincadeira, as flechas estavam adaptadas para o jogo e todo ele tão somente repetia o comportamento de um contexto adulto. Pois, como refere o autor, “A maior parte das brincadeiras das crianças são imitações de atividades adultas que as crianças veem ou ouvem em histórias contadas por adultos” (DIAMOND, 2013, p. 280).

A escola como espaço social oferece uma oportunidade ímpar de promoção das brincadeiras multietárias e das interações sociais entre géneros e idades. “A escolarização é muito mais do que uma tarefa de ensino-aprendizagem. Ao congregarem diariamente no mesmo espaço crianças e adolescentes, a escolarização promove a consagração dos pares como grupo de referência, e reforça o seu peso nos processos de aprendizagem” (VIEIRA, 2011, p. 193). A socialização multietária beneficia as crianças no reforço de sua identidade pelo contacto com os seus pares e estimula os mais velhos a desenvolverem habilidades parentais, especialmente por cuidarem dos mais novos.

“Em contraste com todas essas «brincadeiras educativas» que imitam atividades adultas e para elas preparam as crianças para a execução de versões em ponto pequeno das atividades levado a cabo pelos adultos” (DIAMOND, 2013, p. 282). Estes processos educam as crianças para tarefas profissionais num futuro próximo, preparando-as para cuidar do gado, das plantações e mesmo assumirem responsabilidade para com os seus concidadãos.

As brincadeiras quer na escola ou com as famílias são essenciais na formação da criança, além de construírem as melhores memórias de infância. Quanto mais simples e menos fragmentada, permitindo que meninos e meninas de diferentes idades brinquem juntos, mais ricas são as possibilidades de amadurecimento e formação social da criança.

Diamond encerra sua reflexão sobre educação e brincadeiras, lembrando-nos que as sociedades industriais modernas necessitam de educação explícita no preparo da criança para o futuro e sua vida social.

Os filhos deles e os nossos filhos

Neste último tópico, o autor apresenta sua reflexão sobre “as diferenças nas práticas de educação entre as sociedades de pequena escala e as sociedades estatais”. Diamond explicita que a concepção de criança, educação e infância pode variar muito de uma sociedade para outra, mas permanece as diferenças econômicas e sociais entre aqueles que habitam o espaço rural e o espaço urbano.

O papel do Estado na educação das crianças nas sociedades modernas industrializadas reflete o seu interesse na formação de um adulto modelado aos objetivos nacionais. “Todos os estados querem crianças que, quando adultas, se tornem cidadãos úteis e obedientes, soldados e trabalhadores” (DIAMOND, 2013, p. 286).

Enquanto o pensamento estatal está voltado à manutenção de uma gigantesca máquina social, nas sociedades de caçadores-recoletores as dinâmicas sociais atendem a objetivos práticos não menos importantes, mas muito mais simples. Dada a própria dimensão dos grupos sociais, suas particularidades econômicas e culturais, a comparação entre estas realidades fica muito fragilizada. Ainda assim, Diamond recorda que “(...) apesar de os estados serem muito mais poderosos do que os grupos de caçadores-recoletores, isso não significa necessariamente que tenham formas melhores de educar as crianças” (DIAMOND, 2013, p. 286). Ainda há um longo percurso a aprendermos com as diferentes sociedades se estivermos dispostos a isso.

Não que possamos simplesmente transferir práticas educativas de uma sociedade para outra, mas sim, que possamos refletir sobre aspectos pontuais e repensarmos algumas formas de educar nossas crianças e promover uma infância rica em experiências.

Podemos encorajar as brincadeiras inventadas pelas próprias crianças, em vez de as desencorajar ao fornecermos constantemente complicados brinquedos ditos «educativos». Podemos facilitar a criação de grupos de brincadeira multietários, em vez de grupos de brincadeira consistindo apenas de um grupo etário uniforme. Podemos maximizar a liberdade da criança para explorar, desde que seja seguro fazê-lo (DIAMOND, 2013, p. 287).

Distante de uma sociedade perfeita, totalmente segura e totalmente adequada ao pleno desenvolvimento das crianças, devemos concentrar nossos esforços na manutenção de princípios que protejam e promovam uma infância saudável e feliz e uma educação que contribua para a formação de adultos felizes, úteis socialmente e com senso de coletivo que permita a manutenção social. É claro que os percalços serão sempre muitos e sempre muito dependentes dos contextos sociais, políticos e econômicos de cada sociedade. Contudo, como o autor termina o capítulo “Vale a pena considerar seriamente as lições de todas essas experiências de educação que duraram tanto tempo” (DIAMOND, 2013, p. 289).

Considerações Finais

Jared Diamond não propõe soluções para os pontos que levanta em seu livro, antes deixa-nos refletir e pensar sobre nossas vivências para traçar comparações entre as diferentes realidades das sociedades. Suas reflexões sobre a criança, a educação e a infância tocam aspectos da cultura, da Economia, da Geografia e da Psicologia Social. Como um recado para que possamos olhar para as multifacetadas realidades e analisarmos com diferentes lentes, consoante o domínio de conhecimento que esta ou aquela situação exige.

Educar crianças é investir na infância, no património inestimável da memória dos adultos, na construção de uma sociedade mais humanizada e reflexiva. Comparar educações de crianças invoca-nos a olhar para como estão sendo educadas nossas crianças em compasso com uma sociedade avançada tecnologicamente e empobrecida humanamente, algo que logo percebemos quando verificamos que o contacto entre crianças e adultos é mais comum nas escolas e pouco efetivo fora delas.

O castigo físico é algo do passado, do presente e talvez ainda esteja presente no futuro, consoante as culturas, mas entendemos a punição de outra forma e a criança hoje goza de muito mais proteção legal em muitas sociedades. Entendemos que a responsabilização das crianças pelos seus atos pode ser um caminho para sua educação social, mas sempre considerando sua idade e contexto.

A autonomia infantil é um ponto delicado, pois na tentativa de proteger nossas crianças podemos estar incentivando o isolamento e a inibição social, empurrando-as para uma fuga ao mundo digital, conectando-se por meio de recursos tecnológicos, alheios aos contactos físicos e pouco sensíveis às emoções e ao desenvolvimento de habilidades sociais tão úteis ao seu desenvolvimento pessoal.

O brincar, nosso maior tesouro e matriz de inúmeras memórias de infância das gerações passadas está cada vez mais segmentado, tornando-se pouco comum os grupos de brincadeiras multietários. Talvez este tenha sido o tema mais explorado por Diamond, de forma que retoma o assunto em diferentes tópicos ao longo do capítulo cinco. Ainda assim, conclui convidando-nos a explorar o imaginário e permitir que as crianças sejam mais criativas nas brincadeiras. Lembra-nos de nosso papel e responsabilidade neste processo, estimulando que possamos educar as crianças no processo de construção de seus próprios brinquedos e brincadeiras, de interagir com outras crianças da mesma idade e diferentes idades e aprender com isso.

A educação, a criança e a infância não compõem o tema principal do livro “O mundo até ontem” de Jared Diamond, mas por serem elementos tão importantes em toda as culturas, ressaltam em toda a obra que decide tratar do tema sociedade. Foram explorados sob um olhar multidisciplinar, convidando-nos a ver o mundo com olhos de ver. Um mundo onde coexiste sociedades tradicionais compostas por pequenos grupos humanos e sociedades ocidentais denominadas cultas, industrializadas, ricas e democráticas (OCIRD) compostas por gigantescas cidades pouco ou nada seguras e cheias de indiferenças.

Não esgotando em nenhum momento esta reflexão, apenas tocamos a superfície das possibilidades, raspando a borda dos muitos temas e pontos de reflexão que a obra oferece. Mas sobretudo acentuando que muito podemos explorar das observações interculturais, das análises interdisciplinares e das infinitas possibilidades de reflexão e aprendizagem com a qual nos deparamos todos os dias.

Convém lembrarmos da pergunta apresentada ainda no título da obra de Jared Diamond: O que podemos aprender com as sociedades tradicionais? E a partir desta pergunta, individualmente pensarmos sobre os pontos aqui citados e de como lidamos com eles na escola, na família e com nossas crianças. Se permanecermos abertos à reflexão, podemos corrigir o que julgarmos necessário e melhorar o que julgamos estar indo bem, pelo bem de nossas crianças, da educação e da infância e como investimento em nosso futuro.

Referências

- ABOUNGO, V.; KASELITZ, E.; ABORIGO, R.; WILLIAMS, J.; JAMES, K.; MOYER, C. Why do community members believe mothers and babies are dying? Behavioral versus situational attribution in rural northern Ghana. **Midwifery**, 83, 102657, 2020. doi: <<https://doi.org/10.1016/j.midw.2020.102657>>.
- ALMEIDA, A. N. Infância, Crianças Internet: desafios da era digital. **Confereência Internacional Espaços de Educação, Tempos de Formação** (p. 11-32). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- ALMEIDA, A. N. Os mundos da infância: olhares, espaços e personagens. In: MATTOSO, J. **História da Vida Privada em Portugal: Os nossos dias**. p. 142-173. Lisboa, Portugal: Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2011.
- ALVARES, M. M. Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Anthropológicas**, Ano 8, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004. Acesso em: 28 de junho de 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/23609>>.
- ARIÈS, P. **L'entant et la vie familiale sous l'Ancien Régime**. Paris: Éditions du Seuil, 1975.
- AVILA, V. P. Do respeito à obediência, da palmatória à diversão: escola primária rural no Estado de Pernambuco (1940). **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v. 3, n. 9, p. 7-21, Mai/Ago de 2013. Acesso em: 10 de julho de 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2934>>.
- BATALHA, P. C. **Crianças mais autónomas são crianças mais felizes. o Educador de Infância e a promoção de autonomia**. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa; Escola Superior de Educação de Lisboa, 2014.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. (Á. Lorencini, Trad.) São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CUNNINGHAM, H. **Children and Childhood in Western Society Since 1500** (3rd Edition ed.). London: Routledge, 2020.
- Diamond, J. **O mundo até ontem: o que podemos aprender com as sociedades tradicionais?** Lisboa, Portugal: Círculo de Leitores, 2013.

- DOMINGUES-LOPES, R. D., OLIVEIRA, A. D., & BELTRÃO, J. F. O lúdico em questão: brinquedos e brincadeiras indígenas. **Desidades**, 6, p. 25-39, 2015. Acessado em 28 de junho de 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822015000100003&lng=pt&nrm=iso>.
- FANTONI, A. D.; SANFELICE, G. R. Tempo e espaço para brincar: considerações acerca do recreio escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 24, p. 159-186, 2018. DOI: <<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6897>>.
- FERGUSON, S.; DAVIS, D. 'I'm having a baby not a labour': Sense of coherence and women's attitudes towards labour and birth. **Midwifery**, 79, 102529, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.midw.2019.102529>>.
- FRUNZ, V. Implications of teaching styles on learning efficiency. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, p. 342-346, 2014. DOI:<[10.1016/j.sbspro.2014.03.268](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.268)>.
- HENRICH, J.; HEINE, S.; NORENZAYAN, A. The weirdest people in the world? **Behavioral and Brain Sciences**, v. 33, n. 2-3, p. 61-83, 2010. DOI:<[10.1017/S0140525X0999152X](https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X)>.
- MAGALHÃES, J. Escola Única e Educação Rural no Estado Novo em Portugal. **Historia y Memoria de la Educación**, 7, p. 269-298, 2018. DOI: <[10.5944/hme.7.2018.18733](https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.18733)>.
- MARTINS, I.; PEREIRA, C.; ALMEIDA, A. Potencialidades e utilização do Espaço Recreio: Um estudo em escolas do 1o Ciclo do Ensino Básico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 15, n. 1, p. 98-120, 2016. Acessado em 28 de junho de 2020. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen15/REEC_15_1_6_ex977.pdf>.
- OTTERPOHL, N.; LAZAR, R.; STIENSMEIER-PELSTER, J. The dark side of perceived positive regard: When parents' well-intended motivation strategies increase students' test anxiety. **Contemporary Educational Psychology**, n. 56, p. 79-90, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.11.002>>.
- PUENTE, F. R. **Ensaio sobre o tempo na Filosofia Antiga**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Annablume Editora, 2012.
- SANCHES, A. **Suécia: Como a igualdade de género fez da Suécia um país mais rico**. 17 de Maio 2015. Obtido em 17 de Outubro de 2015, de Público: <<http://www.publico.pt/mundo/noticia/os-campeoes-da-igualdade-continuam-a-lutar-1695342>>.
- TALWAR, V.; ARRUDA, C.; YACHISON, S. The effects of punishment and appeals for honesty on children's truth-telling behavior. **Journal of Experimental Child Psychology**, n. 130, p. 209-217, 2015.
- VIEIRA, M. M. Aprendizagens, escola e a pedagogização do quotidiano. In: MATTOSO, J. **História da Vida Privada em Portugal: os nossos dias**. Lisboa, Portugal: Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2011.
- VILHENA, C. Por que não criamos jardins infantis? Análise de discursos sobre a institucionalização da educação de infância em Portugal (1880-1950). In: HENRIQUES, H. M. **Educação e formação de professores: história(s) e memória(s)**, p. 13-25. Portalegre, Portugal: Instituto Politécnico de Portalegre, 2013.
- VONDERVOORT, J. W.; HAMLIN, J. K. Preschoolers' social and moral judgments of third-party helpers and hinderers align with infants' social evaluations. **Journal of Experimental Child Psychology**, n. 164, p. 136-151, 2017. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.004>>.
- WEI, J.; POMERANTZ, E. M.; NG, F. F.-Y.; YU, Y.; WANG, M.; WANG, Q. Why does parents' involvement in youth's learning vary across elementary, middle, and high school? **Contemporary Educational Psychology**, n. 56, p. 262-274, 2019. doi: <<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.007>>.
- Zabalza, M. A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre, Brasil: ArtMed, 2004.

Submetido em: 20.09.2020

Aceito em: 12.10.2021