

**O processo de socialização de crianças no período de latência em uma escola de
Maracanaú-Ceará**

**The socialization process of children in the latency period in a school in Maracanaú-
Ceará**

**El proceso de socialización del niño en el periodo de latencia en una escuela de
Maracanaú-Ceará**

Recebido: 22/09/2020 | Revisado: 25/09/2020 | Aceito: 28/09/2020 | Publicado: 29/09/2020

Francisco Vladeilson Lima Pereira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5027-6812>

Universidade de Fortaleza, Brasil

E-mail: vladdeilson_lima@hotmail.com

Rosane Muller Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9950-5599>

Centro Universitário Farias Brito, Brasil

E-mail: rosanemullerbr@gmail.com

Lídia Andrade Lourinho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5883-9007>

Universidade de Fortaleza, Brasil

E-mail: lidiandrade67@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é resultado da observação de três crianças com idades de 8 anos, no contexto escolar no município de Maracanaú-Ceará, realizada entre as datas 30 de setembro e 17 de outubro de 2019. As crianças, no momento da observação, estavam inseridas em uma turma regular de 3º ano do Ensino Fundamental no turno da manhã onde constavam trinta alunos regularmente matriculados. O estudo objetiva descrever o comportamento observado em campo, estabelecendo relações pertinentes entre o que a literatura traz referente ao processo de socialização de crianças no período de latência, refletindo ainda sobre o papel da escola neste contexto. Para tanto, o método utilizado foi a pesquisa qualitativa lançando mão da observação não participativa enquanto técnica de investigação social. Como resultado percebeu-se o fato de que a grande maioria das crianças desta turma apresenta comportamentos problemáticos que refletem em sua aprendizagem. Isto nos levando a pensar

sobre a utilização da arte no contexto escolar como uma possível medida a tomar para minimizar esta problemática tendo em vista o importante papel que a escola tem no processo de socialização.

Palavras-chave: Socialização; Crianças; Latência; Escola.

Abstract

The present work is the result of the observation of three children aged 8 years, in the school context in the municipality of Maracanaú- Ceará, carried out between September 30 and October 17, 2019. The children, at the time of observation, were inserted in a regular class of 3rd year of Elementary School in the morning shift where there were thirty students regularly enrolled. The study aims to describe the behavior observed in the field, establishing pertinent relationships between what the literature brings regarding the process of socialization of children in the latency period, also reflecting on the role of the school in this context. Therefore, the method used was qualitative research using non-participatory observation as a technique of social investigation. As a result, it was noticed that the vast majority of children in this class have problematic behaviors that reflect on their learning. This leads us to think about the use of art in the school context as a possible measure to be taken to minimize this problem in view of the important role that the school has in the socialization process.

Keywords: Socialization; Children; Latency; School.

Resumen

El presente trabajo es el resultado de la observación de tres niños de 8 años, en el contexto escolar del municipio de Maracanaú, realizada entre el 30 de septiembre y el 17 de octubre de 2019. Los niños, al momento de la observación, fueron insertados en un Clase regular de 3º año de Primaria en el turno de mañana donde había treinta alumnos matriculados habitualmente. El estudio tiene como objetivo describir el comportamiento observado en campo, estableciendo relaciones pertinentes entre lo que aporta la literatura sobre el proceso de socialización de los niños en el período de latencia, reflexionando también sobre el papel de la escuela en este contexto. Por tanto, el método utilizado fue la investigación cualitativa utilizando la observación no participativa como técnica de investigación social. Como resultado, se notó que la gran mayoría de los niños de esta clase tienen comportamientos problemáticos que se reflejan en su aprendizaje. Esto nos lleva a pensar en el uso del arte en el contexto escolar como una posible medida a tomar para minimizar este problema en vista del importante papel que tiene la escuela en el proceso de socialización.

Palabras clave: Socialización; Niños; Latencia; Colegio.

1. Introdução

O presente artigo objetiva, a partir da observação não participante realizada numa sala de aula contendo 30 crianças regularmente matriculadas em uma turma do 3º ano o ensino fundamental de uma escola pública municipal de Maracanaú-Ceará, descrever e discutir sobre o processo de socialização de 3 delas, todas com 8 (oito) anos de idade, relacionando o que foi observado com as teorias do desenvolvimento que constam na obra de Clara Regina Rappaport (1982). Mais ainda, propõe uma reflexão sobre como o processo de socialização se manifesta através da criança no contexto escolar e como a instituição Escola torna-se um agente socializador de grande importância, especialmente na idade supramencionado que coincide com o período denominado por Freud (1905 apud Laplanche & Pontalis, 2001) de latência.

É pertinente então levantar os seguintes questionamentos: o que é possível esperar que ocorra com crianças de 8 anos em seu processo de desenvolvimento social e como este processo se manifesta no contexto escolar? Quais as contribuições da escola com as crianças de oito anos no processo socializador da mesma?

Discutir tais questões é relevante ao passo que nos permite pensar sobre como a criança reflete no contexto escolar o processo de socialização a qual foi submetida inicialmente e que emerge em suas relações com outras crianças e com o professor, bem como na forma de lidar com os limites e regras que a Escola lhes impõe. Vale ressaltar que o processo de socialização se inicia no âmbito familiar e que a família nem sempre é capaz de permitir o desenvolvimento pleno das crianças quanto à capacidade de se relacionar socialmente com seus pares ou com a sociedade mais ampla.

Assim, a fim de tornar claro o que aqui é denominado de criança, faz-se necessário tecer considerações sobre a evolução deste conceito ao longo do tempo. Ressalta-se que o que se entende por infância passou por muitas transformações ao longo dos anos. Tais transformações, e a própria idéia de infância, estavam intrinsecamente ligadas às posições filosóficas elaboradas numa sociedade em um determinado momento sendo esta, portanto, uma construção histórica e social (Ghiraldelli Junior, 2008).

O que se sabe acerca das atitudes para com as crianças na Antiguidade é muito pouco. Na Grécia pouca atenção era dada à infância enquanto categoria etária especial, o que se torna evidente, por exemplo, frente ao fato de que dentre suas estátuas remanescentes nenhuma ser

de criança. Assim, a concepção grega de infância não era equivalente a que temos atualmente. Por outro lado, deve-se reconhecer que os gregos chegaram suficientemente perto da invenção da infância de modo que, dois mil anos depois, é possível reconhecer-lhe as raízes (Postman, 1999).

Quanto à antiga Roma, tendo tomado emprestado dos gregos a ideia de escolarização, desenvolveram uma compreensão de infância que superou a noção grega propondo “uma visão inteiramente moderna, que define a infância, em parte, reclamando para ela a necessidade de ser protegida dos segredos adultos” (Postman, 1999, p. 23), visão esta que evidencia as necessidades específicas da criança e que desaparece depois dos romanos.

No que se refere ao mundo medieval, é possível apontar o fato de não haver ali nenhuma concepção de desenvolvimento infantil ou o conceito de vergonha, o que marcaria a existência de assuntos pertinentes somente aos adultos, o que demarcaria, conseqüentemente, o mundo adulto e o infantil. Como ressalta Ariès (1978), o que existia na Idade Média era a ausência do sentimento da infância onde “a criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas em tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (p.14).

Assim, antes da Modernidade, a criança era considerada um adulto em miniatura que diferia de um adulto apenas por suas proporções físicas (Ariès, 1978). A vida era relativamente igual para todas as idades, não havendo a exigência de um preparo específico para aqueles que estavam à frente dos cuidados da criança (Ghiraldelli, 2008). Nesse contexto “não havia a necessidade da idéia de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informal e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual” (Postman, 1999, p. 50). Logo, na Idade Média não havia esta distinção e nem tinha as instituições que expressassem a diferença entre o mundo adulto e o mundo infantil, sendo a criança invisível, havendo uma verdadeira indiferença em relação às crianças (Ariès, 1978). As crianças, portanto, não recebiam uma atenção especial, sendo possível que fossem expostas a vários tipos de violência dos mais velhos. Também não havia a consciência social que admitisse a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano. Assim, como bem comenta Ghiraldelli Junior (2008, p. 17), no mundo pré-moderno a “criança sempre existiu, mas a infância não”.

Contudo, todo este cenário começa a se transformar a partir das idéias dos intelectuais do século XV, que incluía líderes religiosos. A partir dessas mudanças foi possível estabelecer uma concepção de infância como uma fase na qual o ser humano faz coisas diferentes e possui sentimentos e pensamentos peculiares sendo, por isso, necessário um ambiente

histórico-social propício de modo que esta fase pudesse ser superada da melhor forma (Ghiraldelli, 2008).

É somente depois do século XVII que a infância passou a existir reconhecidamente, passando a ser considerada uma característica da ordem natural das coisas. Ariès (1978) ressalta que a separação da criança do adulto, enquanto categoria, foi possível graças à afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, que antes não existia e que se expressiu principalmente através da importância para com a educação, e o fato de a família ter começado a se organizar em torno da criança, dando-lhe importância e tirando-a do anonimato anterior.

Dessa maneira, a partir do século XX é possível perceber uma maior preocupação com a infância que não apenas estabelece um padrão de cuidados caracterizando por um modo de ajuda à criança, mas também garante os direitos desta (Sanderson, 2005). No Brasil esse fato culmina com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990, sendo este um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que objetiva proteger integralmente a criança e o adolescente como é salientado em seu Artigo 1° (Brasil, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define criança como uma pessoa com idade até doze anos incompletos e o adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade, garantindo que estas gozem de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa e assegura ainda todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

Quando consideramos o termo desenvolvimento, este, segundo Nunes & Silveira (2008), etimologicamente quer dizer evolução, mudança e crescimento, e se configura como um processo que se inicia na concepção e continua durante toda a vida, sofrendo influenciado de uma tríade, a saber: os aspectos subpessoais, (relacionados aos processos biológicos da espécie), aspectos intrapessoais (relativos aos processos individuais conscientes e inconscientes) e os aspectos interpessoais (referentes às interações com o ambiente).

As crianças passam pelos mesmos eventos de desenvolvimento (mudanças) em períodos semelhantes. Estas mudanças estão relacionadas aos padrões maturacionais de desenvolvimento sendo estes marcados por três características: são universais e independentem, de certa maneira, da cultura aparecendo na maior parte das pessoas, são sequenciais, envolvendo algum tipo de padrão que “segue uma ordem pré-definida e são pouco sensíveis às influências ambientais, por se comporem de sequências baseadas nas informações genéticas contidas no momento da concepção” (Nunes & Silveira, 2008, p. 32).

Compreender isto nos permite, além de conhecer o funcionamento humano, saber o que se deve esperar que ocorra em determinada fase num indivíduo saudável. Além disso, tal compreensão nos permite ter um ponto de referência no qual possamos nos apoiar quando avaliamos possíveis atrasos e/ou estagnação do desenvolvimento de uma criança. Ainda se aponta que conhecer o processo de desenvolvimento infantil, bem com o processo de maturação, nos leva a refletir sobre de que formas é possível contribuir para que o desenvolvimento da criança ocorra de forma satisfatória e saudável.

Uma criança na idade de 8 (oito) anos tem o desenvolvimento intelectual e social suportado pela primeira grande etapa de prontidão plena do esquema corporal. Na definição de referenciais do espaço no próprio corpo será transposta para fora estruturando as relações espaço-temporais e a reversibilidade. Também é possível verificar a entrada para a escola e a aquisição da leitura, fatos estes que inscreve a criança no mundo da transmissão formal do conhecimento e pensamentos. Seu desenvolvimento físico, psicomotor, intelectual e afetivo, se normal, tornará a criança apta para a competição e trabalho (Rappaport, 1982).

Numa perspectiva freudiana, a criança com esta idade encontra-se num período de desenvolvimento denominado de latência. Este período vai do declínio da sexualidade infantil até o início da puberdade, marcando uma pausa na evolução da sexualidade. Neste período é possível observar uma diminuição das atividades sexuais, a dessexualização das relações de objeto e dos sentimentos, o aparecimento de sentimentos como pudor ou a repugnância e de aspirações morais e estéticas (Laplanche, 2001). Diante disso, é possível pensar que neste período a criança estará mais aberta às identificações com os outros, que não à família, como professores, companheiros, etc. nos dando indícios de uma socialização voltada para o mundo externo concreto e para os grupos sociais.

Entende-se por processo de socialização, de forma ampla, o processo pelo qual a criança internaliza as regras sociais, adquirindo comportamentos, atitudes, valores, considerados adequados pela cultura onde vive (Rappaport, 1982) sendo tal processo determinante para o convívio social. Em relação a isto, numa criança de 8 (oito anos) de idade, de acordo com Cória-Sabini (1998), ocorre a necessidade de amizades duradouras e da convivência com companheiros, a incorporação de valores grupais e os sentimentos de lealdade e solidariedade tornam-se poderosos no final deste estágio. Um aspecto importante da socialização dessa etapa é o desenvolvimento da cooperação, embora ocorra também um impulso intenso relacionado à competição. Quanto à moralidade esta é basicamente orientada para manter uma relação harmoniosa com os grupos sociais com os quais o indivíduo interage cotidianamente.

Posto tudo isto, cabe verificar de que forma tais dados teóricos se relacionam com a realidade da criança observada no contexto escolar e como esta forma de socialização se manifesta em sala de aula na interação da criança observada com outras crianças, bem como com o professor, refletindo sobre como a escola tem sua importância no processo de socialização.

2. Metodologia

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como instrumento de pesquisa a observação, sendo esta um instrumento básico da pesquisa científica. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando, portanto, com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Deslandes et al., 1994). No que diz respeito à observação, esta se configura como sendo uma técnica muito utilizada que permite ser associada com outros procedimentos (entrevista, por exemplo) e que possibilita o acesso direto à informação (Matos & Vieira, 2001).

O tipo de observação realizada pode aqui ser classificado como uma observação não participativa. Neste tipo de observação “o investigador não toma parte nos conhecimentos objetos de estudo como se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento” (Richardson, 1999, p. 260).

Assim, a observação foi realizada em uma sala de aula de uma turma de 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública no município de Maracanaú no período compreendido entre 30 de setembro de 2019 e 17 de outubro do mesmo ano, totalizando em média 12 horas. As horas foram distribuídas ao longo dos dias anteriormente mencionados, sendo que no primeiro dia a observação durou cerca de 4 horas, os dois últimos dias 1 hora cada e os demais dias 2 horas cada, totalizando 6 dias de observação. Os comportamentos observados durante estes dias foram registrados em diário de campo cujo resumo se encontra em Apêndices.

Estão matriculados nesta turma 30 alunos onde, dentre estas, se encontram os sujeitos observados neste trabalho. A razão da escolha deste local deveu-se a acessibilidade por parte do pesquisador, por ser este o seu local de trabalho. A escola em questão está situada em um bairro periférico do município onde as famílias são, em sua grande maioria, de classe social baixa.

Os sujeitos observados tratam-se de três crianças, dois meninos e uma menina, todas com oito anos de idade e que aqui serão chamados de Anderson, Bruno e Carla (nomes fictícios) respectivamente como meio de preservar a confidencialidade. A escolha por estas três crianças ocorreram pelo fato de Marcos não apresentar problemas aparentes e por, dentre as demais crianças da sala, as duas últimas (Bruno e Carla) apresentarem comportamentos peculiares, reflexos da ansiedade e agressividade, fazendo-os sobressaírem-se em relação às demais crianças. Desta maneira foi possível estabelecer um comparativo entre os comportamentos de Marcos, Bruno e Carla.

Os dados coletados a partir da observação foram relacionados com a teoria que a literatura traz referente ao desenvolvimento social de crianças de 8 anos de idade, a fim de se levantar questionamentos pertinentes ao assunto e tecer reflexões sobre alguns elementos envolvidos neste processo.

Vale ressaltar que as informações e dados aqui coletados serão somente divulgados com fins acadêmicos e dentro deste contexto, sendo preservada a confidencialidade e o sigilo dos sujeitos envolvidos no espaço onde se realizou a observação.

3. Resultados e Discussão

Tendo em mente o conceito de socialização apresentado por Rappaport (1982) como sendo o processo pelo qual a criança internaliza as regras sociais, adquirindo comportamentos, atitudes, valores, considerados adequados pela cultura onde vive, uma das reflexões que se manteve sempre presente durante o processo de observação foi relacionada à como um ambiente violento pode refletir no processo de socialização da criança. Tal reflexão é válida e pertinente levando em consideração que a escola onde a observação foi realizada localiza-se na cidade que, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), é a mais violenta do Brasil, ocorrendo ali o maior índice de homicídio por 100 habitantes do País em 2017 (Carvalho, 2019). Tudo isto deveria nos levar a pensar sobre até que ponto os comportamentos agressivos apresentados pelas crianças, bem como salientados pelos professores em conversas posteriores às observações, podem estar relacionados com estes dados do Ipea.

Os comportamentos aqui mencionados referem-se às ameaças de bater na cabeça do colega com um livro, feitas por Carla, ou pelas vezes que Bruno simulou com as mãos estar munido de uma arma de fogo e atirar nos colegas, além da ocorrência de empurrões entre as

crianças e a forma hostil com que se tratavam utilizando muitas vezes termos pejorativos entre si.

Outra questão, que também foi alvo de questionamentos e reflexões, diz respeito ao status sócio-econômico-cultural das crianças, levando em conta que a escola onde a observação se realizou recebe um público, em sua maioria, senão em sua totalidade, de classe baixa.

E, como aponta Rappaport (1982, p. 89), “quando o nível social é muito baixo, parece haver completa alienação dos pais com relação à responsabilidade pela socialização dos filhos”. Tudo isto nos leva a pensar sobre como a escola muitas vezes torna-se, neste contexto, o ponto de referência para a conduta da criança diante da incapacidade dos pais de fornecê-lo e de como o contexto escolar acaba por ter uma sobrecarga de responsabilidades quanto a isto, frente a esta demanda que se apresenta aparentemente não mais como uma exceção, mas quase como uma regra.

Vale ressaltar que a Escola cumpre o papel de agente socializador na medida em que, neste contexto, a criança “necessita cumprir tarefas, cumprir horários, integrar modelos de relações sociais” (Rappaport, 1982, p.2) estando, portanto, relacionada com a formação intelectual e cultural das gerações, bem como com o convívio em sociedade. Isto é o que sugerem também Zucolotto, Limachi & Nass (2019) ao afirmarem que a escola, como uma instituição social, serve de mediadora entre pessoa/criança e a sociedade no contexto escolar, onde são ensinados valores que além de construírem subjetividades, repercutirão na vida social como um todo.

Tomando como base os comportamentos apresentados pelas crianças no contexto de sala de aula é possível estabelecer paralelos bem próximos com o que a literatura diz sobre as características na faixa etária de oito anos.

Uma característica possível de mencionar é o altruísmo e o interesse pelo bem-estar do outro que, segundo Rappaport (1982), tende a aumentar sensivelmente durante os anos de frequência à escola primária sendo a solidariedade e a possibilidade de realizar coisas em comum fonte de satisfação para a criança preparando-lhe para um convívio social saudável na idade adulta. Isso pôde ser constatado nos comportamentos de Anderson onde sempre que algum objeto do colega cai de sua mesa ele apanha solícitamente e o devolve ou ainda ser capaz de realizar atividades propostas pelo professor de forma grupal, levando em consideração o ponto de vista do outro.

Tal comportamento dificilmente ocorreria na fase de desenvolvimento anterior onde predominava o pensamento egocêntrico caracterizado onde a criança é influenciada por suas

próprias vontades e desejos, e suas percepções e explicações refletem apenas o seu ponto de vista, sendo, portanto, insensível aos argumentos contrários às suas afirmações, desenvolvendo atividades independentes e isoladas (Cória-Sabini, 1998).

Apesar do altruísmo, do interesse pelo bem-estar do outro e do desenvolvimento da cooperação, existe também a competição como impulso intenso se manifestando pelo desejo de sobrepujar as demais crianças e uma motivação para exibir-se objetivando obter aprovação e prestígio (Cória-Sabini, 1998). Tais impulsos puderam ser percebidos, por exemplo, nos momentos em que a professora propunha competições entre as crianças relacionadas aos conteúdos trabalhados e com a capacidade de cada criança de passar “o maior tempo em silêncio”. Já a motivação para exibir-se foi manifesta em especial por Carla principalmente quanto à capacidade de realizar as atividades solicitadas na aula, bem como com possuir pertences ou freqüentar algum ambiente valorizado pelas demais crianças (piscina, por exemplo).

Foi interessante perceber a forma com que Carla se relaciona com seus professores, buscando sempre lhes agradar por meio de promessas de trazer-lhes chocolate, ou mostrando sempre o conteúdo estudado em casa sem que este tenha sido solicitado pelo professor. Houve um momento em que Carla chamou a professora até a sua mesa para mostrar-lhe um desenho que havia feito. Em seguida, após receber um elogio por parte da professora, a criança amassa o desenho, rasga-o e joga fora. Este tipo de relação que Alice estabelece se amplia também para com seus colegas ora dizendo as cores para sua colega (que é tão capaz quanto ela de reconhecer as mesmas), ora distribuindo lanches para os demais alunos, ficando muitas vezes com apenas um único biscoito para si ou com apenas metade de uma laranja mesmo que todas as crianças tivessem recebido uma laranja inteira.

Vale ressaltar que o alimento, neste contexto, torna-se de valor significativo, posto tratar-se de crianças com baixo poder aquisitivo e que se encontra em situação de extrema vulnerabilidade, o que nos leva a questionar se esta forma de comportamento de Carla se dá objetivando receber algo em troca (reconhecimento, atenção, etc). É relevante mencionar ainda que Carla, em algum momento, pede o lanche do colega, mesmo estando com seu próprio em mãos. Então, esta forma de se relacionar de Carla aponta para uma carência de afeto e atenção vivida pela criança haja vista que é possível relacionar afeto e carinho com a comida, tendo em mente que o responsável pelos cuidados do bebê enquanto (em especial aqui a alimentação) acaricia-o, beija-o, embala-o, ou seja, lhe recobre de afeto e trata como um substitutivo de um objeto sexual completo (Garcia-Rosa, 2009).

Carla estabelece ainda uma relação de amizade/rivalidade com Daniela, outra criança de sua sala que é considerada pelos professores como uma boa aluna e que é também participativa durante as aulas. Diante disso, Carla muitas vezes imita a colega durante a aula, demonstrando estar muito afetada por sua participação na aula, chegando ao ponto de criar pequenas brigas com a mesma na sala de aula, reforçando a idéia de uma necessidade por atenção pela criança aqui abordada, não admitindo ser “ofuscada” por outra garota. Pouco tempo depois, contudo, as mesmas estão brincando juntas, fato este percebido pelo professor que reclama do barulho que as duas crianças fazem.

Carla, em um dos dias de observação, relata para a professora que estava brincando de escolinha no dia anterior. No brincar, afirma (Cória-Sabini, 1998), a criança experimenta concretamente papéis sociais de outras pessoas, servindo não apenas para aprender sobre a sociedade da qual ela faz parte, mas também para expressar sentimentos, temores e ansiedades. Importa ressaltar que Carla afirmou que prefere assumir o papel de professora, papel este de autoridade e onde recai a atenção das demais crianças que assumem o papel de alunos.

No que diz respeito ao comportamento de Bruno, este, além da agressividade supramencionada nos parágrafos anteriores, se apresentou bastante ansioso. Tal ansiedade foi relacionada com o ato de passar quase toda a aula balançando as pernas, gritando (imitando gato ou cachorro), batendo na mesa. A criança aqui referida não se engaja nas atividades rotineiras da sala de aula (fazer a oração, por exemplo), nem atende ao pedido de silêncio feito pela professora. Sua forma de pedir a atenção aos colegas é, por vezes, agarrando-lhes pelo pulso. Em algum momento, Bruno colocou o pé para que o colega tropeçasse. Às vezes, a criança coloca-se de joelhos na própria cadeira e, diante do pedido da professora, volta a sentar-se.

Foi durante a atividade de leitura que foi possível perceber que o aluno não sabia ler. Neste momento em que cada um era solicitado a ler um parágrafo, Bruno grita “sei não, tia” e logo a professora argumenta que os demais colegas irão ajudá-lo e toda a turma lê junta a parte reservada para Bruno. No momento seguinte, durante a leitura de outra criança, Bruno interrompe dizendo que recitará um poema. A única atividade a qual faz Bruno se concentrar mesmo que precariamente, pois qualquer estímulo parece lhe afetar, é a escrita da agenda, onde ele reproduz aquilo que vê no quadro ou mesmo as atividades do livro que são transpostas para o caderno. Por vezes, durante as atividades em dupla, o garoto aqui descrito, se detém a escrever apenas o que seu colega escreve sem ao menos ter acesso àquilo o que

escreve outras vezes, para poder participar da aula pede para que o colega lhe diga as palavras escritas no quadro. Quando isto ocorre, é sempre aos gritos.

Ao longo das observações, Bruno mostrou-se por vezes apático, sem participar das atividades propostas, e sempre que o faz é com gritos e de forma ansiosa mordendo a própria mão ou batendo as mãos na própria cabeça várias vezes seguidas, o que sugere formas de auto-agressão. Vale ressaltar que por várias vezes Bruno afirma que não sabe ler e o fato de não o saber o impossibilita de participar de algumas atividades propostas. Houve momentos em que Bruno diante da atividade de leitura baixa a cabeça, outras vezes retira o alimento de dentro da mochila e começa a comer mesmo não sendo o momento adequado, o que talvez permita inferir aqui que trata-se de uma forma de lidar com a sua própria ansiedade e frustração.

Tal premissa é sustentada pelo que Cória-Sabini (1998) afirma quando aponta que, no ambiente escolar o desempenho acadêmico é o mais valorizado dentre as demais atividades e a criança passa a buscar a aprovação dos adultos e o respeito dos demais colegas pelas suas realizações. Assim, diante dos repetidos insucessos, em seu esforço de ser aceita, ou mesmo para defender-se da rejeição, a criança pode desenvolver comportamentos inadequados, tais como agressividade, retraimento e regressão.

É evidente que o fato de Bruno não ser capaz de ler e de não ter ocorrido o desenvolvimento cognitivo esperado para sua idade não explicam todos os comportamentos agressivos percebidos em sala de aula e nem toda a sua ansiedade, frente às várias outras variáveis e aspectos possíveis de estarem envolvidos. No entanto, é possível sim que estes elementos supramencionados estejam sim de alguma forma contribuindo para o seu quadro, havendo possibilidade de agravamentos se medidas não forem tomadas com urgência.

Ainda sobre Bruno, este, em um dos momentos da observação, fez um desenho e em seguida olhou para o colega e perguntou “Feio, né?” em que o colega apenas balança a cabeça negativamente. Mesmo assim, Bruno arranca a folha do caderno onde se encontrava o seu desenho, rasga-o, faz uma bola de papel e sai chutando até a lixeira. Tal episódio pode nos levar a pensar, dentre tantas coisas, sobre a importância da confirmação e a validação do outro na vida desta criança e de como a auto-estima da mesma está afetada, o que pode estar relacionada com a não-aprendizagem da leitura. Faz-nos também questionar, embora não se possa através deste trabalho ter confirmações quanto a isto, sobre que tipo de estimulações foram recebidas por Bruno ao longo do seu desenvolvimento, principalmente nas fases iniciais sendo estas necessárias para o desenvolvimento da auto-estima.

Peculiar foi o comportamento de Bruno de acariciar a nádega do coleguinha no segundo dia de observação, no momento em que estes iam buscar os seus respectivos lanches. O garoto acariciado, por sua vez, sobressaltou-se diante do ato do colega, olhando diretamente em minha direção e se afastando do colega, o que denuncia a sua vergonha diante daquela situação indo de encontro com o que a literatura fala sobre uma das características do período de latência que é o aparecimento de sentimentos como pudor como já mencionado anteriormente (Laplanche & Pontalis, 2001).

O comportamento de Bruno, contudo, não foi condizente com que se esperava observar, posto a criança encontrar-se no período da latência onde deveria ocorrer a repressão da sexualidade infantil trazendo como consequência a diminuição das fantasias e atividades sexuais. Além disso, este deve ser um período em que a sexualidade não deve surgir à consciência como elemento dominante, emprestando a sua força ao pensamento através da sublimação, ou surgindo através de sintomas (Rappaport, 1982). Correlato a este fato, ressalta-se a agressividade de Bruno em sala de aula, ora empurrando ou batendo nos colegas, ora imitando armas com as mãos ou mesmo através de gritos direcionados aos colegas, o que nos remete para a relação existente entre a contensão dos impulsos sexuais e os comportamentos/impulsos agressivos.

Quanto à terceira criança observada, Anderson, este interage com os colegas que estão mais próximas à sua cadeira, fala compassadamente e de forma compreensível, sem apresentar sinais de ansiedade, embora por vezes caminhe até a mesa do colega com quem mantém maior interação fique conversando durante a aula. No último dia de observação, devido a aparição de uma rã na sala de aula, Anderson e um grupo de outros garotos se reúnem em torno do animal, observando-a com atenção e mexendo sempre que possível, apesar da reclamação feita pelo professor para que se sentassem.

É possível relacionar o fato da curiosidade de Anderson e seus colegas pela rã com o período de latência em que, além da repressão da sexualidade, o impulso sexual e o instinto epistemofílico (pulsão para conhecer) foram progressivamente se dissociando até a fase fálica, preservando intacta a busca do conhecimento que pode organizar seus modelos de realizações práticas, suas aspirações éticas e estéticas (Rappaport, 1982).

Apesar de Anderson interagir com seus colegas indiscriminadamente, o grupo com o qual mais interage é de meninos sendo, assim, homogêneo quanto ao sexo, bem como quanto à idade já que todas as crianças têm, em média, a mesma faixa etária.

Anderson apresenta um aspecto importante da socialização desta etapa que é a cooperação, sendo este percebido pela ajuda prestada aos colegas apanhando-lhes os objetos

que cai da mesa sempre que possível e entregando-lhes. Deixando o material esquecido pelo colega até onde ele se encontra, entre outros,

Dessa forma, foi possível observar que o relacionamento de Anderson com os colegas, bem como com o professor, embora complexo, se dá de forma adaptativa e satisfatória tendo relação com as identificações (processo de reproduzir as atitudes dos pais, ou de outros modelos) que a criança estabeleceu, os vínculos afetivos com os pais que aos poucos se tornam menos conflitantes tornando-a capaz de deslocar seus interesses da família para outros grupos, inclusive o escolar (Rappaport, 1982).

Por fim, é válido ressaltar alguns fenômenos que foram percebidos ao longo dos dias de observação em relação à outras crianças e que chegam a ser, no mínimo, preocupantes senão alarmante.

Em uma sala de 30 alunos, a maioria das crianças apresentaram forte traços de agressividade, retraimento, havendo crianças num movimento de regressão o que dificultou a escolha por uma criança, posto que a proposta do trabalho é de observar crianças sem problemas aparentes.

Assim, nesta classe onde o trabalho foi realizado foi possível perceber uma menina de seus 8 ou 9 anos de idade que se apresentava com apetrechos infantilizados que a destacavam das demais crianças. Além dos apetrechos utilizados a criança imitava uma voz de uma criança bem menor o que nos aponta para um comportamento de regressão. A regressão trata-se de uma exibição de um comportamento característico de uma fase anterior do desenvolvimento em que, neste processo, a criança está tentando fugir de uma situação ansiógena para outra que no passado foi gratificante (Cória-Sabini, 1998).

Alem desta garota supramencionada, pôde ser observado ainda um garoto de 8 anos que, sempre que possível, ia falar com o pesquisador. Nestas conversas ele pedia para que o observador ficasse toda a aula com a turma. Em um dos dias, quando se aproximava do término do período de observação, o mesmo se aproximou do pesquisador, tocou em seu braço e disse: “é uma pena que o senhor vá ficar somente o primeiro tempo [de aula]”. Este garoto foi, ao longo das observações, o único que sempre buscou formas de manter um contato mais próximo com o observador, procurando-o inclusive fora do horário da observação, visto que o pesquisador trabalha na escola onde se realizou a pesquisa.

Durante uma conversa informal com a coordenadora da turma, esta relatou que o referido garoto passou recentemente por um momento difícil, onde apresentava comportamentos de agressividade. Tal comportamento foi atribuído ao fato de a mãe prometer de levá-lo um dia para conhecer o pai que vivia na Itália, atitude esta que não se

concretizou e que, segundo a coordenadora, a mãe não pretendia fazê-lo. Frente a isto, o garoto passou a apresentar comportamentos descritos por Cória-Sabini (1998) de “fantasiar ou viver no mundo do faz-de-conta, onde a realidade não pode ser testada” (p.83), sendo esta, de acordo com a autora, uma forma de retraimento. As fantasias desta criança incluíam conteúdos relacionados à uma viagem que supostamente faria, chegando ao ponto de ir até a coordenação pedir sua transferência.

Diante do todo o exposto, faz-se necessário refletir que tipo de adultos futuramente teremos se já na infância é possível constatar problemas graves relacionados, não apenas à socialização, mas também ao emocional, ao afetivo e que refletem nos demais aspectos da vida do indivíduo. Mais ainda, faz-nos pensar sobre o tipo de sociedade na qual estamos inseridos, os tipos de dinâmicas de interações sociais que estamos mantendo e de como as desigualdades sociais são capazes de produzir crianças, bem como adultos, adoecidas.

4. Considerações Finais

O trabalho desenvolvido teve como objetivo principal a observação de crianças que não apresentavam problemas aparentes, a descrição dos comportamentos observados a fim de estabelecer relação com a teoria existente quanto ao desenvolvimento, em especial ao processo de socialização de crianças no período de latência. Contudo, como foi mencionado anteriormente, houve uma dificuldade quanto a isto posto que, de uma sala de 30 alunos, a maioria das crianças apresentavam comportamentos que denunciavam algum tipo de problema relacionado ao desenvolvimento emocional e afetivo refletindo na sua forma de interação em grupo com seus pares, haja vista existir uma relação estreita entre estes aspectos.

Dos problemas observados é possível ressaltar comportamentos excessivamente violentos e agressivos das crianças com as demais, ansiedade, dificuldades de aprendizagem possivelmente decorrentes de outras questões que não cognitivas nem de aspectos relacionados à didática adotada pelos professores. Ainda, comportamentos de retraimento e de regressão foram manifestados por pelo menos duas crianças que, embora não fossem os objetos principais de estudos, não deixaram de ser percebidos frente a sua peculiaridade.

Em relação à Carla, pode-se dizer que sua forma de socializar-se se encontra ainda aquém do que se espera encontrar em uma criança de sua idade. Seus comportamentos evidenciam uma necessidade de atenção e uma carência de afeto excessiva e que caracterizam fases de desenvolvimento de crianças com idades inferiores à de Carla. É possível afirmar, portanto que esta criança apresenta uma socialização ainda marcada pelo autocentramento o

que não é característico do período de latência onde deve ocorrer uma maior atenção para os objetos externos do mundo.

Quanto ao Bruno, esta criança apresenta uma socialização altamente comprometida podendo afirmar que este processo se deu de uma forma precária posto que, dentre tudo que foi observado, há comportamentos agressivos, a sexualização aflorada. Também se deve enfatizar que esta criança, embora pertença à uma turma de 3º anos, a mesma não foi devidamente alfabetizada o que pode estar acarretando em sérios prejuízos em termos, dentre outras coisas, à sua auto-estima por não ser capaz de ler, o que pode gerar sentimentos de inferioridade frente aos demais colegas.

Dentro as crianças observadas, portanto é possível afirmar que aquela mais que mais chegou perto de um comportamento considerado saudável foi Anderson, que apresenta uma boa relação com os professores e com os colegas, apresenta certo interesses para com o mundo exterior e tem sua energia psíquica voltada para a aprendizagem, sem apresentar durante o período de observação comportamentos agressivos ou ansiosos.

Por fim, e não menos importante, cabe ressaltar que, diante desse contexto e dessa realidade referida ao longo deste trabalho, encontra-se o professor que se depara com a necessidade de contornar tais problemáticas a fim de cumprir o papel na transmissão do conhecimento, sendo este um dos aspectos da Escola enquanto agente socializador. Contudo, seu trabalho é por vezes frustrado, como pôde ser percebido no caso de Bruno, por exemplo, que não desenvolveu a leitura. Isto ocorre frente às problemáticas encontradas pelo educador, parecendo estar para além de suas possibilidades de resolução.

Diante de tal fato, alguns questionamentos são oportunos que sejam feitos. Talvez, um dos que mais esteve presente durante a realização desta pesquisa, foi: quais variáveis existentes naquele contexto são determinantes para que ocorram os problemas supramencionados? De que forma o fato de as crianças habitarem um ambiente violento impacta o desenvolvimento social das crianças observadas, tendo em mente que alguns sujeitos, que também vivem no mesmo espaço, não necessariamente desenvolvem comportamentos agressivos ou ansiosos? Qual o papel das famílias no que diz respeito ao aparecimento destes comportamentos observados na maioria das crianças, tendo em mente a vulnerabilidade na qual se encontram, o que leva os pais a negligenciarem os cuidados dos filhos diante da necessidade de buscar o sustento da família?

Assim, o trabalho culminou muito mais em questionamentos do que em conclusões propriamente ditas. No entanto, levando em consideração o fato de a escola ser também um agente socializador que, diante da incapacidade dos pais, torna-se referência para a conduta

das crianças, é possível e necessário pensar em possíveis maneiras de se contornar os problemas encontrados no contexto escolar através de práticas desenvolvidas na própria instituição. Tal necessidade se dá frente ao fato de que, como foi possível perceber nos relatos das observações, tais problemas de ordem emocional, afetivo e social acabam por impactar o desenvolvimento cognitivo e acarretando dificuldades na aprendizagem.

Uma possível medida a ser tomada seria a utilização da arte em seu mais amplo sentido no contexto escolar não apenas como instrumento de prática pedagógica, mas como uma forma de oportunizar a livre expressão de modo mais adaptativa e a canalização da energia psíquica para fins mais apropriados. E, tendo em mente a correlação entre as pulsões sexuais e a agressividade, podemos pensar, inclusive, sobre que possíveis impactos esta medida teria no enfrentamento à violência no município de Maracanaú-Ceará.

Dessa forma, a conclusão desta pesquisa possibilita a reflexão sobre quais possíveis destinos terão essas crianças, que representam apenas uma pequena amostra de um quadro social amplo, caso nenhuma medida seja tomada e quais os reflexos disso no aumento gradativo da violência e da marginalidade na adolescência, bem como no aumento do número de adoecimento psíquico precoce, fato este já presente na nossa atualidade.

Referências

Ariès, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Brasil. (1990). Senado Federal. *Lei federal nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal.

Carvalho, M. A. (2019). *Maracanaú, no Ceará, é a cidade mais violenta do Brasil*. Recuperado de <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,cidade-do-ceara-e-considerada-a-mais-violenta-do-pais-veja-lista-do-atlas-da-violencia,70002956348>.

Cória-Sabini, M. A. (1998). *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ática.

Deslandes, S. F., Neto, O. C., Gomes, R., & Minayo, M. C. S. (1994). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (5a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Garcia-Rosa, L. A. (2009). *Freud e o Inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Ghiraldelli Junior, P. (2008). *História da Educação no Brasil* (3a ed.). São Paulo: Cortez.

Laplanche, J. & Pontalis, J. –B. (2001). *Vocabulário da Psicanálise* (4a ed.). Tradução: Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes.

Matos, K. S. L.; Vieira, S. L. (2001). *Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Edição Demócrito Rocha, UECE.

Nunes, A. & Silveira, R. (2008). *Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos* (3a ed.). Brasília: Liber Livro.

Postman, N. (1999). *O Desaparecimento da Infância*. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial.

Rappaport, C. R. (Org). (1982). *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: EPU.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3a ed.). São Paulo: Editora Atlas S. A.

Sanderson, C. (2005) *Abuso Sexual em Crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia*. Tradução: Frank de Oliveira. São Paulo: M. Books do Brasil Ltda.

Zucolotto, M. P. D. R., Limachi, E. K. U., & Nass, I. R. (2019). Produção de subjetividades e convivência escolar. *Research, Society and Development*, 8(6), e23861049. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i6.1049>.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Francisco Vladeilson Lima Pereira – 60%

Rosane Muller Costa – 20%

Lídia Andrade Lourinho – 20%