

## A AÇÃO DA POLÍCIA E SEUS EFEITOS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CRIANÇAS PEQUENAS

Célia Marcia do Nazareth Ferreira<sup>1</sup>  
Rita de Cássia Pereira Lima<sup>2</sup>

### Resumo

O estudo objetiva discutir representações de polícia vivenciadas por crianças de creche situada no Complexo do São Carlos (Rio de Janeiro). Considera as crianças como sujeitos de representações e procura mostrar que a representação que têm da polícia pode contribuir para sua construção identitária, da infância à vida adulta. O contexto em que vivem e frequentam a creche é tomado como fundamental, particularmente com a instalação da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) na comunidade em 2011, acirrando os conflitos entre policiais e traficantes. A pesquisa foi realizada com 10 crianças de três anos. Com apoio na abordagem microgenética, foi utilizada a filmagem de brincadeiras das crianças com uma maquete representando o local onde habitam. Houve preferência por objetos como o “Caveirão”, helicóptero da polícia e a figura do policial. Se referem a ele como “cachorro mau”, “Caveirão”, e “leão feroz”, o que permite indícios de uma representação objetivada no “medo”. Em sua construção identitária, as crianças mostram afastamento do policial, representante do Estado, e proximidade do traficante, o que pode legitimar um círculo perverso que inclui a vida adulta, quando crescerem.

**Palavras-chave:** Representação social, Criança, Educação Infantil, Polícia.

<sup>1</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá/RJ (2019). Especialização em Dificuldades de Aprendizagem pela UNICAMP (2001), pós graduação em Psicopedagogia Institucional pela PUC/RJ (1994) e graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula/RJ (1982). Assistente da Gerência de Educação Infantil da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - SME (2018). Atualmente integrando a equipe da Gerência de Regularização Escolar - SME. Tutora do PNAIC (2013/2016) e do PROINFANTIL (2009/20012). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6672-5969>.

<sup>2</sup> Graduada em Terapia Ocupacional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1982) e em Ciências da Educação pela Université René Descartes/Paris V(1987). Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes/Paris V (1994). Atualmente é professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá-RJ, Linha de Pesquisa Representações Sociais e Prática Educativas. É Pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed/FCC)/Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente (FCC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3055-4915>.

## POLICE ACTION AND ITS EFFECTS ON THE IDENTITY CONSTRUCTION OF YOUNG CHILDREN

### Abstract

The study aims to discuss police representations experienced by children from a day care center located in the São Carlos Complex (Rio de Janeiro). It considers children as subjects of representations and seeks to show that their representation of the police can contribute to their identity construction, from childhood to adulthood. The context in which they live and attend the daycare center is taken as fundamental, particularly with the installation of the Pacifying Police Unit (UPP) in the community in 2011, intensifying conflicts between police and drug dealers. The research was carried out with 10 children of three years. With the support of the microgenetic approach, the filming of children's games with a model representing the place where they live was used. There was a preference for objects such as the Caveirão, a police helicopter and the figure of the police. They refer to him as "bad dog", "Caveirão", and "ferocious lion", which allows indications of an objective representation in "fear". In their identity construction, children show a detachment from the police, a representative of the State, and proximity to the drug dealer, which can legitimize a perverse circle that includes adult life, when they grow up.

**Keyword:** Social representation, Child, Early childhood education, Police

## ACCIÓN POLICIAL Y SUS EFECTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DE NIÑOS PEQUEÑOS

### Resumen

El estudio tiene como objetivo discutir las representaciones policiales experimentadas por niños de una guardería ubicada en el Complejo São Carlos (Río de Janeiro). Considera a los niños como sujetos de representaciones y busca demostrar que su representación de la policía puede contribuir a la construcción de su identidad, desde la infancia hasta la edad adulta. El contexto en el que viven y asisten a la guardería se considera fundamental, particularmente con la instalación de la Unidad de Policía Pacificadora (UPP) en la comunidad en 2011, lo que intensifica los conflictos entre la policía y los traficantes de drogas. La investigación se realizó con 10 niños de tres años. Con el apoyo del enfoque microgenético, se utilizó la filmación de juegos infantiles con un modelo que representa el lugar donde viven. Se preferían objetos como el Caveirão, un helicóptero policial y la figura del policía. Se refieren a él como "perro malo", "Caveirão" y "león feroz", lo que permite indicaciones de una representación objetiva en el "miedo". En su construcción de identidad, los niños muestran un destacamento de la policía, un representante del Estado y la proximidad al narcotraficante, lo que puede legitimar un círculo perverso que incluye la vida adulta, cuando crecen.

**Palabra clave:** Representación social, Niño, Educación de la primera infancia, Policía

## Os desafios impostos às crianças da favela

Esse artigo propõe discutir *representações* de *polícia* vivenciadas por crianças de creche situada no Complexo do São Carlos (Rio de Janeiro), que em geral se concretizam na figura do policial, com quem convivem em seu cotidiano desde muito cedo, e cuja farda pode despertar o imaginário infantil. A cidade do Rio de Janeiro, conhecida como “Cidade Maravilhosa”, é um lugar de violência sempre pulsante em função de condições geográficas peculiares, em que a proximidade e o *apartheid* entre “morro” e “asfalto” se apresentam de modo particularmente ambíguo (RIBEIRO, 1999). As ruas, do morro, se tornam lugar de passagem, não de vida e/ou troca de experiências e brincadeiras, aspectos que marcam, sobretudo a infância. As sucessivas administrações públicas negligenciaram as duas realidades que compõem a cidade, o “asfalto” e a favela, espaços que convivem geograficamente em um contexto marcado geopoliticamente e forjados ao longo de décadas de desigualdade social.

Nosso desafio maior foi manter o olhar e a escuta sensíveis para compreender como as crianças, que são protagonistas de suas próprias histórias e capazes de analisar os fatos vivenciados no seu cotidiano, influenciam e são influenciadas por significados da violência constante. Assim, colocamos em diálogo a Teoria das Representações Sociais (TRS) que tem como pesquisadores Serge Moscovici, Gerard Duveen e Denise Jodelet, e a teoria do Desenvolvimento Infantil, com Lev Vigotsky, Jean Piaget e Henri Wallon.

Como percurso metodológico norteador para o estudo, apresentamos a análise microgenética no âmbito da abordagem histórico-cultural, inspirada pelo diálogo com a obra de Vigotsky. Optar por uma pesquisa de campo de base histórico-cultural significou considerar condições históricas com objetivo de focar o movimento do sujeito durante os processos, relacionando-os a condições passadas e presentes.

Nesse sentido, considerar o contexto em que as crianças vivem é fundamental, sobretudo o que envolve ações policiais no Complexo do São

Carlos, conjunto de favelas situadas na região central da cidade do Rio de Janeiro, marcada pela violência. Nesse cenário, as crianças vão atribuindo significados e ressignificando situações cotidianas vivenciadas, o que torna necessário fazer referência a medidas policiais na cidade do Rio de Janeiro. Fizemos um recorte temporal, a partir dos anos de 2000, década em que foram instaladas as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) como medida de segurança pública, com a proposta de que grupos de policiais deveriam se aproximar da comunidade para oferecer policiamento e segurança.

No ano de 2008 foi instalada a primeira UPP do Rio, no Morro Santa Marta. A cidade se preparava para receber dois grandes eventos esportivos mundiais: a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016. O Governo do Estado do Rio de Janeiro, pela Secretaria de Segurança Pública, propôs as UPPs como meio de entrada da força policial nas favelas, evocando a metodologia do policiamento comunitário. A princípio, essa política de segurança pública visava desenvolver estratégias de aproximação entre a população e a polícia, inclusão de políticas sociais, retomada dos direitos de acesso a serviços públicos e incorporação das favelas e dos seus moradores como parte pertencente à cidade (FLEURY, 2012)

As UPPs eram pequenos quartéis formados por um batalhão especial para a ocupação policial ostensiva de territórios populares, visando consolidar o combate à presença de gangues de traficantes fortemente armadas, situação que na cena urbana local vinha sendo percebida como a principal responsável pela produção da violência urbana. Sua repercussão foi imediata, teve ampla divulgação midiática, promessas de investimentos material e humano por parte do Governo e gerando expectativas na população quanto ao combate ao crime organizado no Rio de Janeiro (SANTOS, 2016).

No Morro do São Carlos, a UPP foi instalada em 2011, com 241 efetivos da Polícia Militar do Rio de Janeiro. Apesar do Batalhão da Polícia Militar presente na rua principal do bairro, próximo ao morro, tal fato não impediu o aumento da violência dentro e fora da comunidade. Ou seja, nesse local a UPP não assumiu o

controle do território, pois o tráfico de drogas continuou ativo, com permanência de criminalidade (ÚLTIMO SEGUNDO - IG, 2012).

No contexto em que o policial da UPP começou a circular, entrando frequentemente em conflito com traficantes, estão as crianças que vivem e frequentam creches na favela. Esse estudo busca investigar as representações que elas constroem da polícia nesse espaço de combates rotineiros. Ao considerarmos as crianças sujeitos de representações (ANDRADE, 2014), pensamos em questões que podem afetá-las: quem são esses policiais para elas? Que imagem constroem sobre eles? Como se constituem enquanto sujeitos num meio em que nem sempre conseguem identificar quem as protege? Levando em conta que elas se desenvolvem nesse ambiente de conflito desde pequenas, no caso dessa pesquisa são crianças de três anos, procuraremos mostrar que a representação que tem da polícia pode contribuir para sua construção identitária, da infância à vida adulta.

### **A infância a mercê da violência**

O desenvolvimento infantil relaciona-se com interações que as crianças estabelecem com o meio cultural e social, com os adultos, e com as crianças que fazem parte do seu dia a dia. Elas interagem com e nos espaços sociais do qual participam, criando relações e analisando experiências vividas e/ou observadas. É nesse mundo múltiplo e diverso de situações corriqueiras, em que a escola também está incluída, que a criança vai se constituindo, se formando.

Independente da condição de fragilidade em que diversos meninos e meninas são subjugados em toda a parte do mundo, as crianças são protagonistas de suas próprias histórias. Em sua análise sobre o protagonismo infantil, Sarmiento (2004, p. 365) considera pertinente que as crianças sejam consideradas sujeitos sociais, apesar das circunstâncias danosas na vida de muitas delas. Segundo o autor, essas crianças têm identidades culturais e autonomia: “A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social com características próprias”.

Os estudos que reconhecem as crianças como cidadãs de direito e da fala acabam, de certa maneira, apreendendo as representações sociais que elas constroem sobre determinado assunto. É no contato com as histórias ouvidas e vividas que a criança, em seu contexto social, elabora representações para compreender o mundo e nele se conduzir. No dia a dia vai acumulando várias informações e, a cada nova informação, aproxima-a daquela já existente em seu universo, numa tentativa de reconstruí-la e transformando-a em algo familiar.

Kramer (2011) afirma que a sociedade capitalista, urbano-industrial, muda o conceito de infância a partir da inclusão das crianças nas comunidades e, conseqüentemente, amenizando a desigualdade social destas mesmas crianças. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo *de adulto*, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER e LEITE, 1996). Para a autora, não é a família que é nova, mas, o sentimento de família que surge no século XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância.

O Brasil, até os anos de 1990, definia que a educação das crianças pequenas, as de zero a três anos de idade, estava vinculada ao higienismo<sup>3</sup> e à filantropia. Por isto era planejada no âmbito das instituições de saúde, que tinham como maior preocupação a mortalidade infantil das camadas populares (KRAMER, 2011).

A partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Brasil estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a Educação Infantil<sup>4</sup> é a primeira

<sup>3</sup> O período que se acreditava que com higiene as crianças aprenderiam melhor, sobretudo as das classes mais empobrecidas.

<sup>4</sup> A Educação Infantil é dividida em dois segmentos: creche (para atendimento de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola (para atendimento de crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses) que é atendida nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), que são equipamentos públicos que atendem a Creche e a Pré-Escola em um único espaço físico.

etapa da Educação Básica. De acordo com Cerisara (1999), a EI caminha ao encontro de atividades que dialogam com o Ensino Fundamental, antecipando práticas que são criticadas até mesmo para serem desenvolvidas nesse segmento. Por outro lado, para Tiriba (2005), o “cuidar e educar” vem sendo associado à especificidade da EI, constituindo-se em uma solução conceitual em superação da assistência do histórico das creches. Nessa conjuntura, a Prefeitura do Rio de Janeiro passa a orientar as práticas em Educação Infantil de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil - DCNEI, (BRASIL, 2009), que foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) a fim de oferecer subsídios norteadores para as práticas em instituições de Educação Infantil, considerando a criança como cidadão de direitos, (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, a metrópole foi impulsionada a se debruçar sobre o conjunto de ideias relativas à infância. Ideias estas que circulam e que são compartilhadas em uma sociedade porque estabelecem não só o modo como essa sociedade se mobiliza para organizar o atendimento às crianças pequenas, mas também o que os adultos pensam e esperam dessas crianças. O conhecimento da criança é construído na interação com o outro e de forma coletiva. Se ela mora em uma comunidade e participa de uma determinada cultura que está submetida a um determinado processo histórico, vive e faz parte deste processo Freitas (1994). Neste sentido, o desenvolvimento infantil não é epistêmico, ele se efetiva no contexto cultural e na história.

Assim, considera-se fundamental conhecer o cenário onde os atores dessa pesquisa estão inseridos: creches situadas no Complexo do São Carlos, no município do Rio de Janeiro. O Rio de Janeiro, marcado por muitas contradições, traz em seu desenho histórico o legado de ter servido de moradia para família imperial, das festas suntuosas, da capoeira de rua e a marca de ter sido a capital da República. São tantas multiplicidades: sociais, culturais e

econômicas dentro de uma mesma cidade, que a *Cidade Maravilhosa*<sup>5</sup>, de forma albergueira abriga, embala e reconhece a heterogeneidade cultural da *Cidade do Leblon*<sup>6</sup>, *Cidade de Deus*<sup>5</sup> e a *Cidade da Rocinha*<sup>5</sup>.

A população que habita os morros cariocas, desde o início de suas primeiras ocupações, sofre os efeitos produzidos pelo fato de morar em espaços marcados pela não utilização dos direitos mais básicos, situação que compromete sua plena incorporação à vida da cidade (BURGOS e PAIVA, 2009). Com o morro do São Carlos não foi diferente. Considerada uma das favelas mais antigas da cidade do Rio de Janeiro, vive a ausência do Poder Público (VALADARES, 2000).

Particularmente a partir dos anos de 1980 aconteceram várias iniciativas governamentais voltadas para a segurança pública na cidade, com o objetivo de coibir a onda de violência. Entretanto, em virtude de disputas políticas, essas medidas se tornaram ineficazes, pois, ao levarem a marca de um determinado governo, elas eram descontinuadas com a posse de outro governante (SOARES, 2009).

A UPP do Morro São Carlos, inaugurada em maio de 2011, não escapa desse cenário. Esperava-se o enfraquecimento do tráfico de drogas, dos arsenais bélicos dos traficantes e o aumento da confiança da população. De acordo com Gabeira (2010), sem o compromisso do Estado em oferecer, no mesmo território, atendimento à saúde e saneamento, um problema tão complexo quanto o da segurança não seria resolvido com medidas simplificadas. Nessa direção, atualmente as UPP ainda fazem parte da política do governo em curso, mas

---

<sup>5</sup> O mito do Rio de Janeiro como Cidade Maravilhosa foi adotada pelos brasileiros após o *nihil obstat* dos franceses. A neta de Victor Hugo, Jeanne Catulle Mendès, em 1912 publicou Rio: *la Ville Marveilleuse*. Coelho Neto em 1908 já havia utilizado o qualificativo e reivindicou a primazia do codinome. (LESSA: 2001, 211).

<sup>6</sup> Metáfora utilizada com o epíteto dado a Cidade do Rio de Janeiro para deixar marcado o contraste de serviços prestados entre bairros. Eles possuem níveis de IDH (Índice Desenvolvimento Humano/Instituto Pereira Passos/2016) bem distintos. O Leblon é o bairro com 2º melhor IDH e tem acesso a todos os serviços essenciais, a Cidade de Deus e Rocinha, carecem destes mesmos serviços e ocupam a 113ª e 120ª posição num total de 126 bairros que compõem a cidade.



seguem instáveis, com um conjunto de crises e oscilações que fragilizam a principalmente os moradores das favelas.

É neste território vulnerável e de violência diária que está instalada a unidade escolar de Educação Infantil onde ocorreu a pesquisa. As creches municipais são instituições públicas, portanto, caberia ao Estado oferecer segurança para quem as frequenta, além de educação de qualidade. Acreditamos que as crianças desses espaços escolares elaboram significações sobre a realidade da violência local e sobre a atuação da polícia.

Para abordar as sobreditas questões, uma das bases foi o referencial teórico-metodológico das representações sociais. De acordo com Moscovici (1961/2012), quando um sujeito representa um objeto, ele o conhece, lhe atribui um signo e o torna significativo. Desse modo, qualquer representação é representação de alguém. Enquanto saber do senso comum construído por grupos, de acordo com o autor, a representação social se apresenta como um conjunto de proposições, de reações, de avaliações. Elas dizem respeito a aspectos particulares em uma discussão, por meio das posições do grupo. Todos esses elementos podem ser diferentes, em função das classes e das culturas que vão se constituindo enquanto universos de opiniões. Ou seja, as representações sociais, enquanto construção de conhecimento, se formam e mudam de acordo com os grupos e com as interações entre sujeitos e grupos.

Jodelet (2001), uma das principais colaboradoras de Moscovici, também afirma que a representação social é um conhecimento do senso comum, imerso na cultura dos grupos, caracterizado por seu aspecto sócio-simbólico e envolvendo elementos psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos. De acordo com a autora, a representação social é

é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...]. Igualmente designada como saber de senso comum [...] esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

Embora sejam crianças pequenas, com três anos, defendemos que elas podem elaborar representações sociais da polícia devido à intensa violência do contexto em que vivem. O confronto entre policiais e traficantes faz parte de seu cotidiano, lhes afetando, mobilizando suas interações e suas comunicações. É algo que lhes ameaça. O Complexo do São Carlos é frequentemente afetado por operações policiais. Quando as crianças, sujeitos dessa pesquisa, nasceram, a UPP já estava instalada em seu território. Ou seja, esses meninos e meninas cresceram observando, ouvindo e presenciando confrontos e demais ações dos policiais da UPP no seu dia a dia.

### **A construção da identidade da criança pequena como ator social**

Em grande parte das sociedades atuais, a infância é marcada pelo brincar, que faz parte de práticas culturais típicas. A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo (SIAULYS, 2005). Nesta perspectiva, as crianças que brincam aprendem a significar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição<sup>7</sup>, típica dos processos simbólicos que promovem o desenvolvimento da cognição e de dimensões que integram a condição humana (KISHIMOTO, 2005).

Assim, dialogamos com três importantes teóricos do desenvolvimento infantil: Piaget, Wallon e Vigotsky. Começaremos com Piaget (1978), que se notabilizou nos estudos do conhecimento humano, concluindo que, assim como qualquer espécime vivo pode adaptar-se geneticamente a um novo meio, existe também uma relação evolutiva entre o sujeito e o seu meio, ou seja, a criança reconstrói suas ações e ideias quando se relaciona com novas experiências ambientais. Para ele, a criança constrói sua realidade como um ser humano singular, situação em que o cognitivo está em supremacia em relação ao social e o afetivo.

---

<sup>7</sup> A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos.

Piaget aponta que o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo. É algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

Na perspectiva Walloniana, o desenvolvimento é essencialmente emocional, gradualmente vai constituindo-se em um ser sociocognitivo e é contextualizado numa realidade viva e total no conjunto de seus comportamentos, de suas condições de existência (VASCONCELLOS, 2002).

Segundo Galvão (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa. Assim, antes do surgimento da linguagem falada, as crianças já se comunicam e se constituem como sujeitos com significado, através da ação e interpretação do meio entre humanos, construindo suas próprias emoções, que é seu primeiro sistema de comunicação expressiva. (VASCONCELLOS, 2002). Estes processos comunicativos-expressivos acontecem em trocas sociais como a imitação. Imitando, a criança desdobra, lentamente, a nova capacidade que está a construir. Pela participação do outro ela se diferenciará dos outros, formando sua subjetividade. Pela imitação, a criança expressa seus desejos de participar e se diferenciar dos outros se constituindo em sujeito próprio.

Wallon (1989) propõe estágios de desenvolvimento, assim como Piaget, porém, ele não é adepto da ideia de que a criança cresce de maneira linear. No início do desenvolvimento do indivíduo existe uma preponderância do biológico e, após, o social adquire maior força. Wallon (1989) acredita que o social é imprescindível. A cultura e a linguagem fornecem ao pensamento os elementos para evoluir, sofisticar.

Por fim, temos a teoria de Vigotsky que nos diz que a criança nasce inserida em seu primeiro meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Nas interações cotidianas, a mediação (necessária intervenção de outro entre duas

coisas para que uma relação se estabeleça) com o adulto acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas (VIGOTSKY, 2003). Essa teoria de *Vigotskyana* apoia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro. O conhecimento tem gênese nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas.

É na interação com outros sujeitos, pela linguagem, que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito. De acordo com Koll (2010), a relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade do indivíduo. Assim, a capacidade humana para a linguagem faz com que as crianças providenciem instrumentos que auxiliem na solução de tarefas difíceis, planejem uma solução para um problema e controlem seu comportamento (KOLL, 2010). Signos e palavras são para as crianças um meio de contato social com outras pessoas. Para Vigotsky (2003), signos são meios que auxiliam e facilitam uma função psicológica superior (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos), sendo capazes de transformar o funcionamento mental. Desta maneira, as formas de mediação permitem ao sujeito realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos. Sendo assim, o desenvolvimento caminha do nível social para o individual.

As contribuições desses autores, embora com perspectivas diferentes, mostram que as crianças, tanto nas brincadeiras quanto em suas interações sociais, vão se desenvolvendo, se constituindo como pessoa e construindo sua identidade. Nesse estudo pretendemos também mostrar que as representações sociais que constroem sobre polícia, por meio de brincadeiras e de interações em seu contexto de vida, podem contribuir para sua constituição identitária.

#### **A dinâmica... da brincadeira ao estudo**

As crianças, sujeitos de nossa pesquisa, apresentam a singularidade e especificidade do universo infantil. São crianças que convivem com a realidade da ausência do poder público nas favelas do Rio de Janeiro, que em um primeiro momento, partindo de uma visão adultocêntrica e romântica da infância, podem ser consideradas como crianças que não têm infância. Contudo, são meninos e meninas que vivenciam a infância nesse contexto, o qual é o cotidiano delas, uma vez que não tem a convivência em outros espaços sociais, além do que a comunidade oferece.

Assim, o espaço escolar, depois da família, é o grupo social onde mais frequentemente, cerca de 7h por dia, as crianças convivem com outras da mesma faixa etária e com adultos não pertencentes ao seu universo familiar. Portanto, conhecer como elas compreendem essa realidade que as cerca, ouvindo suas falas expressas nas relações cotidianas no interior da creche por meio da abordagem microgenética, foi fundamental em uma perspectiva que verse sobre o respeito à criança como sujeito que possui e produz cultura.

Optamos pela maquete, como recurso metodológico, por ser possível reproduzir parte do espaço por onde as crianças circulam diariamente e por entendermos que o brincar se constitui peça fundamental para o desenvolvimento infantil e para construção das relações sociais; porque é por meio da brincadeira que a criança aprende a se relacionar com o outro, com seus pares.

Como Bettelheim (2009) destaca, por meio das brincadeiras e da imaginação as crianças podem compensar as pressões que sofrem na realidade do seu cotidiano. Assim, entendemos que colocar as crianças em situação lúdica seria uma boa alternativa para tratar de um assunto tão denso e angustiante nesse contexto.

Os brinquedos podem ser considerados estruturados e não estruturados. Os estruturados são adquiridos prontos, já com um fim determinado. Os brinquedos não estruturados são simples objetos como: galhos, caixas, tecidos

etc. que ao serem manipulados pelas crianças adquirem novo significado, podendo transformar-se em um brinquedo. Através de qualquer material, a criança é capaz de produzir qualquer tipo de situação lúdica (KISHIMOTO, 1994, p.63). Desta forma, é possível afirmar que os brinquedos e as brincadeiras não estão isolados do contexto histórico e social da criança. Esses objetos e ações estão impregnados de significados e representações da infância. (KISHIMOTO, 1994).

De acordo com Kishimoto (2005, p.21), o brinquedo é representado como um "objeto suporte da brincadeira". Ainda, segundo a autora

Brougère (1981), em trabalho denominado *Le jouet ou La production de l'enfance*, mostra que brinquedos construídos especialmente para crianças só adquirem o sentido lúdico quando funcionam como suporte de brincadeira. Caso contrário, não passam de objeto (KISHIMOTO, 1994, p. 8).

Para a autora, são as significações atribuídas aos objetos que os tornam brinquedos nas relações que se estabelecem nas brincadeiras. Bomtempo (2005 p.66 e 67), afirma que

Brincando, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou a que a fariam sentir-se vulnerável e insegura". [...] As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bom e mal. [...] Crianças que vivem em ambientes perigosos repetem suas experiências de perigo em suas brincadeiras.

Assim, considerando o contexto de violência e vulnerabilidade que as crianças são submetidas diariamente, entendemos que através do brinquedo e da brincadeira poderiam produzir, ludicamente, qualquer situação vivida. Foram utilizados recursos variados, brinquedos e brincadeiras, com um grupo de 10 crianças de três anos, para que elas pudessem se expressar a respeito do *polícia*. A pesquisa de campo foi realizada entre 2018 e 2019. Foram gravados 86 minutos de atividades, divididos em três dias de filmagem. Foram selecionados para análise somente os diálogos de interesse da pesquisa, referentes ao objeto investigado, a representação das crianças sobre os policiais.

Inicialmente, apresentamos a maquete da comunidade na qual havia apenas a ilustração da rua principal do morro e alguns brinquedos representando moradores, comerciantes, policiais e animais que circulam na comunidade. Ao observarem a maquete, as crianças apontaram a ausência de alguns elementos presentes no cotidiano, tais como: pontos comerciais e moradias, veículos (de moradores e da polícia), “pessoas”, presentes no contexto da favela. Foi então acordado que esses espaços físicos que compõem o cenário da favela seriam confeccionados coletivamente e incorporados à maquete.

Na segunda visita à creche levamos materiais para que, juntamente como o grupo de crianças, a maquete fosse ampliada e ressignificada. Foram incluídas construções como: a creche, casas e pontos básicos do contexto, além de objetos para que as crianças pudessem manipular (helicóptero da polícia, Caveirão (blindado da polícia), bonecos representando crianças, policiais, comerciantes locais, moto-táxi, moradores, entre outros). Esses brinquedos foram escolhidos por terem sido citados pelas crianças em encontros anteriores com a pesquisadora, e também anotados em suas observações. As crianças brincaram individualmente ou em grupo, com a mediação da pesquisadora e conversavam entre si como se os adultos não estivessem na sala.

Na brincadeira reproduziram o que vivenciam diariamente: o grito dos vendedores, no caso o carro da *galinha chorou*<sup>8</sup> e do vendedor de peixe, o diálogo quando pegam a moto táxi; como chamam os cachorros pelos nomes; os sons do helicóptero e das rajadas de tiro, reproduzidos oralmente. Vigotsky (1998) afirma, em seus estudos, que a brincadeira de faz de conta é o verdadeiro laboratório da infância. Ao fazer de conta, a criança cria e recria o que está ao seu redor, e reinventando o mundo do seu jeito adquire poderes de adulto.

---

<sup>8</sup> Slogan do vendedor de ovos na comunidade que para atrair a freguesia grita: “A galinha chorou! Atenção madame, este é dos grandes!”

As crianças convivem regularmente com a dinâmica das operações policiais nas comunidades. Assim, desde os primeiros momentos de observação das brincadeiras e das conversas entre eles, foi possível perceber que pegam os brinquedos e reproduzem com a boca o som dos tiros, do Caveirão intimidando a comunidade ou de alguém, de forma truculenta, sendo preso. Desta maneira, as crianças indicam que abordam temas como polícia, morte e maldade com familiaridade. Durante a brincadeira uma das crianças, espontaneamente, diz que o *polícia* é um *cachorro brabo latindo*. Quando perguntada o porquê de um policial parecer com um cachorro latindo, a criança trinca os dentes e imita um cão latindo ferozmente para mostrar o quanto o animal é perigoso.

Em outro momento, outra criança fala baixinho que o *polícia* é mau igual ao *Caveirão*. A pesquisadora imediatamente direciona a pergunta ao grupo para saber quem é igual ao carro blindado apelidado de *Caveirão* e ao cachorro latindo forte. Respondem que é o *polícia*. Ao se referirem ao *polícia*, estão falando do homem com farda e não da instituição policial. Reafirmam, quase que em uníssono, que o *polícia* é mau. Em suas narrativas também apresentam o leão como referência aos policiais que veem no morro. Indagadas sobre o porquê de o leão parecer com o policial, descrevem a ferocidade do animal e mais uma vez fazem relação com o policial. Comparam e identificam a maldade do policial com a do Scar, que é um leão mau, personagem do filme O Rei Leão, quando este maltrata o Zazu, o pássaro azul. Vale informar que a ferocidade de Scar se faz presente também no traço humano que o personagem apresenta: ele é calculista, cínico e debochado, e, na ação subjuga e humilha Zazu.

Ao retornar para uma outra visita, as crianças imediatamente se sentaram em círculo e começaram a escolher os brinquedos que queriam brincar. A maioria quis os mesmos brinquedos: helicóptero, boneco policial, carro da polícia, motos e, principalmente, o Caveirão. Vale ressaltar que o Caveirão se locomove pelas ruas da comunidade, que são asfaltadas, é possível ouvir o som de suas rodas pesadas se movimentando no chão. Este blindado se utiliza de um megafone como meio de comunicação com os moradores. O som



que sai de dentro dele é alto, forte e intimidador. Em adição aos tiros que são trocados entre traficantes e policiais, torna a incursão e a figura do policial ainda mais assustadora.

Na rodinha, uma das crianças diz que se dermos os bonecos policiais e o Caveirão para uma determinada criança, esta vai matar todo mundo. A pesquisadora pergunta ao grupo se concordam que isso possa acontecer e eles afirmam que sim. Então, perguntados qual a solução já que todos querem brincar, uma criança sugere que é melhor deixar quem não brincou escolher com o que quer brincar.

A partir desse momento, as crianças começam a imitar leão e ao mesmo tempo relatam experiências negativas vividas com a entrada da polícia em suas casas. São relatos de policiais batendo no pai ou no irmão, colocando a arma na cabeça deles, arrombando porta, jogando móveis no chão, revirando gavetas. Assim, de forma bem explícita, como se não percebessem a presença da pesquisadora, as crianças deixam claro o que pensam a respeito da violência que presenciam diariamente e quanto isso as assusta.

Após análise das falas é possível identificar a recorrência de algumas palavras trazidas nos enunciados das crianças. As que mais se destacaram nas conversas das crianças foram: *morte, feroz, maldade e mau*.

Foi possível perceber que, para as crianças envolvidas na pesquisa, a figura do policial está atrelada à maldade e à morte. Em alguns momentos se aproximam da "farda" de modo positivo, pois querem o boneco para brincar. Por outro lado, em seus diálogos fica evidente o medo da truculência que observam e vivem constantemente.

Sobre esse comportamento e participação das crianças como sujeitos, Duveen nos convida a refletir que

se examinarmos os processos através do quais as crianças incorporam as estruturas do pensamento de sua comunidade e adquirem assim um lugar como participante competente e funcional nessa comunidade, eles nos apresentam um campo de investigação que pode ser fonte de

questões produtivas e contribuições construtivas para a própria Teoria das Representações Sociais. (DUVEEN, 2011.p.209).

As crianças envolvidas na pesquisa estão em momento de fala egocêntrica, falam para organizar o que estão pensando. Essa é uma teoria apresentada por Piaget e Vygotsky, porém cada teórico a utiliza de forma diferenciada. Para Piaget, a fala ocorre de dentro para fora; já para Vigotsky (2003), ela ocorre de maneira oposta. Piaget (1978) conceitua a fala egocêntrica como indicativa de que o desenvolvimento sai do indivíduo para o mundo. Para Vigotsky, é o mundo que organiza o sujeito. Portanto, crianças pequenas, embora ainda utilizem o recurso de falar alto e sozinhas para organizarem seu interior, já estão refletindo a partir das influências das próprias experiências e do meio onde estão inseridas.

Nos diálogos observados as crianças apresentam, de forma espontânea, seu contato com a violência que vivenciam diariamente. Em suas narrativas, a maldade e a morte estão presentes, se apresentando nas ações do policial. À luz das representações sociais, podemos dizer que metáforas como “cachorro mau”, “Caveirão” e “leão feroz”, analogias para se referirem ao policial, objetivam a representação desse objeto no “medo”. Trata-se de uma hipótese a ser confirmada em outros estudos com crianças pequenas em contextos similares. Ao construírem sua identidade nesse espaço, é mais provável que se distanciem do policial, que representa o Estado, e se aproximem do traficante, pessoa mais próxima com quem estabelecem relações afetivas.

### **Fomentando mais questões**

Caminhar por um estudo que busca representar a fala da criança pequena é uma atividade que desperta sentimentos diversos. Em um primeiro momento, podemos acreditar que discorrer sobre infância e criança é, de certa forma, uma tarefa fácil ou simples, por se tratarem de conceitos que representam o ser humano em uma etapa de vida tão comum e concernente a todos. Ou ainda

por considerar que, por serem ainda tão pequenos não são sujeitos da própria história, seja possível ignorar as experiências que vivem.

O percurso escolhido teve como foco a análise de uma realidade social que tem sido negligenciada: o impacto da violência nas crianças pequenas, cujas representações são compreendidas como um espaço/tempo dinamizado pelas relações sociais e pelas tentativas de explicação do mundo, pelas ações e falas dos pequenos e dos objetos sociais, advindas de um contexto que confere valor ao pensamento social, constituindo-se em representações sociais.

Do ponto de vista das possibilidades, o estudo tem o papel de cobrir “lacunas” acerca da problemática investigada. Considerando a situação de crianças que moram em comunidades/favelas, a pesquisa passa a ter também o papel político, ético e pedagógico de denunciar formas de violência e de maus-tratos sofridas pelas crianças. Nesse aspecto, a pesquisa, é como um campo aberto, e visa buscar elementos introdutórios e provisórios para a realização de futuros trabalhos.

Os resultados da pesquisa nos provocaram várias indagações: como educar crianças em contextos tão violentos? Que práticas pedagógicas podem ser oferecidas quando as crianças são mais próximas do traficante (o tio, o irmão, o pai, o vizinho) e mais distantes da polícia (representante do Estado que para eles é o estranho que invade, bate, mata)? Quais são as particularidades do contexto político e psicossocial em que se assentam esses valores? A violência atinge de forma cruel e crescente o universo infantil, interferindo diretamente no processo de desenvolvimento e educativo das crianças. Neste cenário, como pensar em uma “educação em valores”, com o Estado ausente e as crianças crescerem se sentindo protegidas pelos traficantes? O que as escolas e os educadores podem fazer quando elas crescem afetadas por trocas sociais estabelecidas pelas disputas presentes no complexo contexto social no qual estão inseridas, onde a imagem do traficante é silenciada e a do policial representa a maldade? Um dos aspectos mais significativos foi constatar que, em sua construção identitária, iniciada na

infância, as falas das crianças indicam proximidade com o traficante, o que pode legitimar um círculo perverso que incluirá sua vida adulta.

Os resultados mostraram que a violência, presente nos espaços mais fragilizados, atinge de forma cruel e crescente o universo infantil. É importante ressaltar que outros estudos ainda precisam ser realizados dentro dessa temática. Quando a criança de três anos rejeita o policial em seu entorno, está clara a ausência do Estado nesse local, sentida por ela desde pequena. Trata-se de um Estado ausente no âmbito de várias secretarias - de Segurança Pública, de Educação, de Saúde, de Desenvolvimento Social - que a princípio deveriam trabalhar em parceria. Esperamos que os resultados aqui expostos possam mobilizar ações que minimamente ofereçam proteção a essas crianças das favelas do Rio de Janeiro.

#### Referências:

ALVES, Fatima. LANGE, Wolfram Johannes; BONAMINO, Alícia Maria Catalano de. A geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz Cesar Queiroz; et al. (org.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010

BAUER, Martin W. GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BELTRAME, José Mariano. *Todo dia é segunda feira*. Rio de Janeiro: Editora: Sextante, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2009

BOMTEMPO, Edda. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). In: *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. SP: Ed. Cortez, 2005.

BURGOS, Marcelo Baumann e PAIVA Angela Randolpho (Org). *A Escola e a Favela*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular para Educação Infantil*. Introdução, V.1 e V.2. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: CNE/CEB.

BRASIL. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*, Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?* Perspectiva: Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, vol. 17, nº especial, jul./dez. 1999, p. 11-21.

DUVEEN, Gerard. O poder das ideias. In MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 8ªed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.7-28

FLEURY, Sonia. *Militarização do social como estratégia de integração - o caso da UPP do Santa Martha*. Sociologias, Porto Alegre, ano 14, n. 30, mai./ago. 2012, p. 194-222.

FRANCO, Marielle Francisco. *UPP - A Redução da Favela em Três Letras: Uma Análise da Política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro*. Orientadora: Profª. Drª. Joana D'Arc Fernandes Ferraz. 136f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal Fluminense, 2014.

FREITAS, Maria Teresa A., *O Pensamento de VIGOTSKY e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.

GABEIRA, Fernando. *Depoimento [09 set. 2010]*. Site Terra: Gabeira critica Cabral e diz que UPP não resolve segurança. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/politica/eleicoes/rj-gabeira-critica-cabral-e-diz-que-upp-nao-resolveseguranca,e478f5ed60e2d310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html> Acesso em 23/04/2018.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 7ª.ed. p.34. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JAVEAU, Claude. Criança, Infância(s), Crianças: Que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 22/04/2018.

JODELET, Denise. *Representações Sociais: um domínio em expansão*. In: JODELET, Denise (Org) *As Representações Sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LIMA, Rita de Cássia Pereira. GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (orgs). *Sujeitos, escola, representações*. Florianópolis: Ed. Insular, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. 1a ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel (org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

KOLL, Martha de Oliveira. *Vigotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

MISSE, Michel. Crime Organizado e crime comum no Rio de Janeiro: Diferenças e afinidades. *Revista de Sociologia e Política*. 2014. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=23821151003>. Acesso em 23/04/2018.

MOSCOVICI, Serge. *A Psicanálise, Sua Imagem e Seu Público*. Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. *Rio de Janeiro: exemplo de metrópole partida e sem rumo? In: 20º Encontro Anual da ANPOCS, 1996, Caxambu. Anais do 20º Encontro Anual da ANPOCS*. São Paulo: ANPOCS, 1999.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. KOSLINSKI, Mariane Campelo. A cidade contra a escola? O caso do Município do Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, p. 351-378, 2009

SÃO CARLOS, *A UPP QUE AINDA NÃO DEU CERTO*. Portal IG. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.ig.com.br/noticias.ig.com.br/2012-02-28/brasil.html>. Acesso em 11/01/2019

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. In: CESARIA, Ana Beatriz (org.). *Crianças e Miúdos: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: ASA, 2004

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SIAULYS, Mara Olímpia de Campos. *Brincar para todos*. Brasília: MEC/SEESP. 2005.

SOARES, Carolina Zuccarelli. *Segregação residencial, capital social e desigualdades educacionais no Rio de Janeiro*. Orientador: Luiz Cesar de

Queiroz Ribeiro. Co-orientadora: Mariane Campelo Koslinski. 106f.  
(Dissertação) Mestrado em Planejamento Urbano e Regional - Instituto de  
Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2009.

TIRIBA, Lea. (2005). *Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas*. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>. Acesso em: 20 mar.18

VALADARES, Licia. A Gênese da Favela Carioca. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo. V.15, n.44, p. 1-30, Outubro/2000.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Construção da subjetividade: processo de inserção de crianças pequenas e suas famílias à creche*. Tese apresentada concurso para professora titular em Educação Infantil. UERJ. Rio de Janeiro: 2002.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. Tradução: José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. *Origens do Pensamento na Criança*. São Paulo: Manole, 1989.