

Infância e (des) naturalização da criança no cotidiano da Educação Infantil

HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas¹
sumika.freitas@gmail.com
PPGE-UFES

Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender como está inserida a concepção de natureza infantil no cotidiano da Educação Infantil, uma vez que a escola tem demonstrado, ao longo de seu processo histórico, uma visão de criança como território da não linguagem (*In-fans*). A metodologia desta investigação foi de natureza qualitativa do tipo etnográfica. Como referencial teórico utiliza autores que procuram (re)significar a concepção de criança, reconhecendo-a como um ente político, histórico, social e produtor de/na cultura. Como resultado, observa que há um processo de naturalização das práticas das crianças no universo escolar, resultando uma negação do seu direito à fala, à manifestação de sua cultura e de sua história nos diferentes tempos e espaços escolares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Natureza Infantil.

Introdução

A trajetória dessa investigação parte de saberes e fazeres vividos e compartilhados com as crianças no cotidiano da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Vitória em 2006/2007. Ao escutarmos distintas vozes sobre a natureza infantil das crianças - por diferentes interlocutores - causando-nos, em alguns momentos, um certo “estranhamento”, nossas crianças verbalizavam uma condição de infância que confrontava e questionava os modos de ser/estar dos adultos: ao fazer inferências sobre a realidade que as cercava; ao falar sobre ser criança e suas formas de organização; ao

¹ Doutoranda em Educação PPGE-UFES, Mestre em Educação-PPGE-UFES, Mestre em Psicopedagogia-UCLV-Cuba, Especialista em Educação, em Psicopedagogia e em Língua Espanhola e Cultura Hispânica, Professora de Infantil-SEME-PMV.Coordenadora e professora do Curso de Pedagogia do IESFAVI-ES.

questionar os espaços e tempos escolares; ao manifestar suas culturas infantis no contexto escolar.

Compreender a dinamicidade das culturas infantis, suas manifestações, suas expressões, seus modos próprios - uma vez que a escola tem exigido, ao longo de seu processo histórico, uma visão de criança como território da não-linguagem (*In-fans*²), da não-razão e do não-conhecimento - foi um desafio a ser trilhado por nós. (Re)significar a infância, buscando o seu significado social, concedendo valor à criança como ser social e culturalmente definido, é

[...] considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Percebemos que ainda pouco se conhece sobre as culturas infantis, seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social, porque perguntamos e ouvimos muito pouco as nossas crianças, “ [...] há resistência em aceitar ‘o testemunho infantil’ como fonte de pesquisa confiável e respeitável” (QUINTEIRO, 2002, p.140). É nesse percurso que encontramos a contribuição de alguns pesquisadores para (re)significarmos o nosso olhar sobre a infância.

Dessa forma, refletir a respeito da natureza infantil enfocada numa perspectiva histórico-cultural significa considerar a criança como ser social que ela é, sujeito de sua história, produtora de cultura e, portanto um ser humano-criança, criador e autônomo. Assim, afirmamos uma concepção de infância contrária à idéia de natureza infantil, abstrata e supostamente universal. Essa ruptura busca (des)naturalizar a criança e, ao mesmo tempo, o próprio conceito de natureza infantil.

Em nossa pesquisa, portanto, interessou-nos investigar em que medida a concepção de natureza infantil vem sendo (re)produzida no cotidiano da Educação Infantil tendo em vista conhecer os modos como as crianças manifestam suas culturas no contexto escolar. Tivemos

² O que não fala, aquele que não tem linguagem.

como objetivos analisar como as diferentes concepções de infância e criança que estão presentes nas diversas narrativas e práticas dos sujeitos que atravessam o cotidiano da Educação Infantil; analisar os possíveis contrapontos entre as culturas infantis e a cultura escolar e identificar as estratégias encontradas pelos diferentes sujeitos da escola de criarem modos de (re)significar a infância.

O que sabemos das crianças

As representações que a Idade Moderna fez da criança ainda fortalecem os traços com que geralmente a sociedade contemporânea pensa nela: fragilidade, meiguice, inocência, pureza. Tal permanência está explicitada na própria discussão que Rousseau desenvolveu sobre a natureza infantil.

Rousseau (2004) colocou no centro de sua teorização a criança e opôs-se a todas as idéias correntes (da tradição e do seu século) em matéria educativa: elaborou uma nova imagem de infância, vista como próxima do homem por natureza -- bom e animado pela piedade, sociável, mas também autônomo -- como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais.

O referido autor define a criança como um sujeito que, respeitada a sua ordem natural, resguardaria em si a bondade, a felicidade, a liberdade e espontaneidades comprometidas pela ordem social adulta.

As ideias de Rousseau apresentam, ao mesmo tempo, uma concepção de natureza social para o homem e um entendimento da natureza a-social da criança, definida como boa, pura, inocente, que devia ser preparada. Ele defendia que a criança deveria ser resguardada da ordem social, sublinhando o compromisso da criança com ela mesma, voltada para si mesma.

Com Rousseau, a criança como ser específico ganha uma teoria, uma sistematização enfocando seu estatuto como ser (a-moral, a-social), e realçando o movimento particular que realiza para apreender o real (o método negativo). A sociedade ganha um corpo de conhecimentos sobre a criança e sobre a prática de educá-la segundo o princípio da natureza – uma psicologia, uma filosofia, uma metodologia de ensino, uma pedagogia do indivíduo e da liberdade, sob o fulcro da natureza. Desenha-se com mais expressão a ideologia da especificidade da infância, isto é, a visão da

infância como algo singular, onde a criança é um ser que é ela própria em sua condição ditada pelo seu estágio de vida (OLIVEIRA, 1989, p.179).

Para ele, é sempre a natureza que mostra um caminho que não deve ser contrariado. A criança passa a ser reconhecida na sua especificidade. “Ela não deve ser nem um animal, nem homem, e sim criança” (ROUSSEAU, 2004, p.81).

É Rousseau quem vai colocar a infância como um tempo à parte, o tempo em que a natureza humana, ainda não corrompida pela sociedade, guarda toda sua pureza e inocência e que, por isso, deve ser preservada, com o intuito de ser cultivada por meio da educação. Cabe à educação moldar o homem. Ao mesmo tempo em que a infância ganha valorização e reconhecimento, a criança é vista como alguém incapaz de conviver socialmente por não ser dotada de raciocínio e de julgamento de suas ações e das ações dos outros.

[...] o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicar a infância, e todas as regras da educação decorrerão dela (ROUSSEAU, 2004, p. 81).

Rousseau vê a infância como um momento em que se vê, se pensa e se sente o mundo a partir de um modo próprio. Para ele, a ação do educador deve ser uma ação natural, que leve em conta as peculiaridades da infância,

É preciso que ela sinta a sua fraqueza e não que a sofra; é preciso que ela dependa, e não que obedeça; é preciso que ela peça, e não que mande. A criança só está submetida aos outros em razão de suas necessidades, e porque vêem o melhor do que ela o que lhe é útil, o que pode contribuir ou prejudicar a sua conservação. Ninguém tem o direito, nem mesmo o pai, de ordenar à criança o que não lhe serve para nada (ROUSSEAU, 2004, p. 81-82).

Observa-se, portanto, uma orientação da criança pelas “leis naturais”, a preocupação de formar na criança o homem de amanhã para a realização de uma sociedade equilibrada e harmoniosa. A função social de educar, de transformar novos seres humanos em futuros cidadãos ainda é tomada pela Pedagogia como sua maior tarefa:

[...] a natureza dispõe de meios que nunca devemos contrariar. Não devemos obrigar uma criança a ficar quando quer sair, ou a sair quando quer ficar. Quando a vontade das crianças está mimada por nossa culpa, elas nada querem inutilmente. Elas devem pular, correr, gritar quando têm vontade.

Todos os seus movimentos são necessidades de sua constituição que procura fortalecer-se (ROUSSEAU, 2004, p. 83).

A partir de Rousseau, a infância ganha em valorização e reconhecimento como uma época peculiar da vida do homem, mas, ao mesmo tempo, a criança é ainda vista como um “recipiente”, como alguém incapaz de conviver socialmente.

O que permanece do pensamento de Rousseau é a idéia da infância como um tempo à parte, preservado e resguardado das influências sociais (consideradas perversas), assim como a noção de uma época, por isso mesmo, pura e feliz.

Um diálogo sobre a natureza infantil e a Pedagogia

A noção de natureza infantil, também debatida na obra de Bernard Charlot (1979), discute a idéia de infância no pensamento pedagógico comum, entre os filósofos e nos sistemas pedagógicos. Por um lado, sendo a criança naturalmente um ser complexo (fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo), caberia à educação combater tal natureza, recusando seus “interesses naturais”.

Segundo Charlot (1979), a tarefa pedagógica consiste, neste caso, na inculcação de regras, na disciplina e na transmissão de modelos. Noutro pólo, a idéia de preservação preocupa-se em não destruir a “inocência original”, protegendo sua natureza. Aqui a ação do educador deveria guiar-se pelos interesses e necessidades infantis.

Poder-se-ia acreditar que a idéia de infância é um conceito pedagógico de base. Na realidade, não é nada disso. É por isso, aliás, que pudemos analisar a ideologia pedagógica sem encontrar a idéia de infância em seus conceitos-chave. A noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações, com a natureza humana (CHARLOT, 1979, p. 99).

Vemos, portanto, que, de acordo com Charlot (1979), a Pedagogia traduz conceitos vindos da Filosofia e elabora representações da infância com uma natureza contraditória. Para o autor, a Pedagogia não considera a educação a partir das crianças, mas a criança a partir da

educação concebida como cultura. E é enfático ao dizer que: “Nossa imagem contraditória da infância passa assim por ser a de um ser, em si contraditório” (CHARLOT, 1979, p.101).

Desse modo, as contradições que atribuímos à natureza infantil são múltiplas, ou seja, complexas. Nas relações de dualidade, ao mesmo tempo inocente e má; imperfeita e perfeita; dependente e independente; herdeira e inovadora, a criança é considerada como sem-razão, sem experiência, sem-linguagem e não pela afirmação de suas especificidades, é apenas vista como aquela que deve ser guiada pelo adulto.

Assim, conforme explicitou Charlot (1979), a Pedagogia procura formular significações da infância ao tomar o conceito de natureza humana e faz associações a uma gênese original (natureza infantil) e a um processo “natural” de desenvolvimento, que seria impulso da própria natureza, estabelecendo, no ideário pedagógico, um jogo de significações, que consolida uma concepção em torno da idéia de evolução natural.

Para melhor compreendermos, faz-se necessário aprofundar algumas questões pertinentes à Pedagogia tradicional e à Pedagogia nova.

Na Pedagogia tradicional, a criança apresenta uma natureza corrompida. Daí por que a educação deve inculcar-lhe regras e conduzi-la ao caminho do bem e da virtude por meio de uma Pedagogia disciplinadora.

Desse modo,

A Pedagogia tradicional insiste na insuficiência de desenvolvimento e de experiência puramente negativa, a falta de acabamento da criança. Julga a criança com referência ao que deve tornar-se, isto é, em função de uma norma ideal (CHARLOT, 1979, p.119).

Já na Pedagogia nova, a criança não é vista como uma *tábula rasa*; ela assume um papel ativo. Ela está na centralidade da discussão:

A infância não é mais julgada com referência a uma norma ideal de humanidade projetada para o futuro, mas com referência ao dinamismo de seu desenvolvimento, que obtém sua fonte na humanidade verdadeira. A infância é humanidade e simboliza o que há de melhor da natureza humana: inocência, confiança, liberdade, criatividade, perfectibilidade (CHARLOT, 1979, p. 121).

Nesse sentido, a especificidade da criança é destinada à espontaneidade e não mais a modelos determinados pelos adultos. A concepção de infância elaborada pela Pedagogia nova é de uma criança ativa, em vias de desenvolvimento, alguém capaz de elaborar o seu próprio conhecimento espontaneamente, sem a mediação com o outro, sem a linguagem.

Para Charlot (1979, p.130), tanto a Pedagogia tradicional quanto a Pedagogia nova dissimulam a “[...] significação social da infância por trás da idéia de natureza humana e de luta contra a corrupção”.

Pelo que podemos perceber nas duas Pedagogias, a concepção de infância vem marcada pela idéia de uma natureza infantil que separa a criança de uma existência concreta e julga suas manifestações de acordo com a essência de cada natureza. A criança continua a ser considerada como um ser abstrato, e a escola teria o papel de prepará-la para o mundo. O significado social da infância fica a mercê da idéia de uma natureza infantil descontextualizada e homogênea.

Reduzir a infância e a criança a seus aspectos naturais significa considerá-la apenas um organismo em desenvolvimento ou simplesmente uma categoria etária. A natureza infantil, aqui demarcada, é vista como um organismo em desenvolvimento ou um dado etário, biológico, um ser sem alma, sem linguagem, “[...] como um ‘devir’³, portanto desprovido de um estatuto epistemológico pleno,[...] cuja tônica se estabelece na negação do seu direito à palavra, no desreconhecimento de sua condição social” (ARAÚJO, 2005, p. 67).

A criança é reconhecida apenas como um “ser” em pleno desenvolvimento, ou seja, “naturalmente desenvolvida”, com um conteúdo determinado pela imaturidade, inocência e imperfeição de sua natureza, não a reconhecendo como um sujeito histórico, capaz de criar cultura.

No texto *Visibilidade social e estudo da infância*, Sarmiento (2007) faz algumas sínteses sobre as imagens sociais das crianças no decorrer da história. O que nos chama atenção é imagem da criança pré-sociológica citada na “criança naturalmente desenvolvida”. Segundo esse autor, a Psicologia de bases desenvolvimentista, a partir dos trabalhos de Jean Piaget, tem se constituído como referência de entendimento e interpretação da criança no século XX, influenciando de certo modo a Pedagogia, a Medicina, os cuidados sociais, as políticas públicas e a relação das crianças com os adultos. O autor é enfático ao dizer

³ Aqui o sentido de “Devir” é um vir a ser, em desenvolvimento.

A psicologia do desenvolvimento é não apenas responsável pela constituição de uma reflexividade institucional sobre a infância, mas também pela proposta de uma norma de constituição do conhecimento científico sobre as crianças, através do recurso a um conjunto sofisticado de escalas e testes de ‘medição’ do ‘desenvolvimento natural’ da criança (SARMENTO, 2007, p. 32).

Caracterizadas por traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos, as crianças são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as gerações “[...] mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da ocultação: se as crianças são o ‘ainda não’, o ‘em vias de ser’, não adquirem um estatuto epistemológico pleno” (SARMENTO, 2000, p. 149).

Para tal concepção de criança, faz-se necessário superá-la, uma vez que reconhece a criança como sujeito sem vez e voz, sem fala, aquele que não tem linguagem. “Este olhar ‘adultocêntrico’ sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano” (SARMENTO, 2000, p.155). O lugar da infância na contemporaneidade é um lugar em mudança e precisa ser (re)significado.

Quando falamos em natureza infantil, entendemos que esta apresenta algumas bases filosóficas, baseadas principalmente em Rousseau, que atravessam o campo da Pedagogia, tanto a Pedagogia tradicional quanto a Pedagogia nova, legitimando algumas práticas pedagógicas “naturalizantes” pelos adultos. Essa expressão, ao mesmo tempo em que parece se opor à cultura, neste trabalho, indica que as crianças produzem e criam cultura em meio à sua inventividade, criação e produção; subvertendo uma lógica muitas vezes prescritiva e nos mostra como a sua natureza infantil não é somente um ser humano em vias de desenvolvimento, ou seja, um vir a ser. A criança está relacionando experiências com o seu entorno social, cultural e histórico. O termo natureza infantil não nos parece inadequado, pois não se opõe à cultura; ele se (re)significa, ao incorporar aquilo que é criado pelo homem, que é produto de uma obra humana.

Linguagem e a apropriação cultural da criança

Neste trabalho tomamos Vigotsky (1997), por entendermos que esse autor apresenta uma relação entre pensamento e palavra como um processo polissêmico, multifacetado, carregado de sentidos e por compreendermos a linguagem como aquela que faz a mediação das funções mentais elementares na constituição das funções psicológicas superiores; e também por encontrarmos em Bakhtin (2003), a discussão de que a linguagem é social e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Esses autores valorizam a linguagem na constituição histórica do ser humano, e essa concepção nos é necessária, uma vez que nosso estudo apresenta a possibilidade de fazermos reflexões sobre o que as crianças têm a dizer sobre a sua natureza infantil.

A concepção de linguagem por eles discutida nos remete para um outro olhar e a uma outra compreensão do papel das trocas verbais na formação das ideologias e na constituição da subjetividade da criança. Ambos os autores não realizaram propriamente, em suas pesquisas, uma análise específica da linguagem no cotidiano da criança, mas abordaram a constituição do ser humano mediante a linguagem.

Desse modo, discutir o lugar que a criança ocupa faz-se necessário, já que a linguagem acontece no cotidiano das falas infantis e é por meio dela que a mediação entre as crianças e os adultos acontece, e as apropriações se efetivam.

As culturas infantis

Para Willian Corsaro (1997) a cultura infantil é como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores ou preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares” (CORSARO, 1997, p. 95). Para ele, é na relação da criança com os adultos e com os seus pares que as culturas infantis são produzidas.

Já Manuel Sarmiento (2002), ao enfatizar que a expressão “culturas infantis” é um tema recente, afirma que há controvérsias no campo da Sociologia da Infância sobre o seu significado. Esse propósito de pensar a infância a partir dos outros foi o que levou a emergência de uma Sociologia da Infância. A Sociologia da Infância propõe uma inversão

que resgata a autonomia das crianças por meio da apropriação dos seus discursos. Isso explica a utilização do termo “culturas infantis”. Portanto, o conceito de “culturas infantis” tem se estabelecido pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional.

Entendemos por esse conceito a capacidade de as crianças construírem de forma sistematizada, modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de ação e significação.

A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil. Não obstante, a ‘marca’ da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural (SARMENTO, 2002, p. 4).

Entendemos que as culturas da infância são produzidas social e historicamente e “[...] são aliadas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças entre si e com os outros membros da sociedade” (SARMENTO, 2002, p.4).

Desafio teórico-metodológico

Investigar a infância, portanto, requer do pesquisador conhecimento da história e da condição social da criança. Certamente, interpretar as representações sociais das crianças permite ao pesquisador ir além do acesso (físico), à infância como categoria social.

Acreditamos que a etnografia pode ser apresentada como recurso metodológico para esse tipo de investigação, na qual o pesquisador e o pesquisado necessitam construir vínculos bastante distintos..

Podemos concluir que, no processo investigativo, também com crianças, devemos “[...] colocar como elemento fundamental a análise dos discursos, das interlocuções tanto nas entrevistas quanto nas situações de interação” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 55).

É no cotidiano da escola que emergem os discursos atravessando as diversas sínteses de nossas experiências culturais e sociais.

É um desafio trazer a narrativa e seus elementos da discursividade. “É preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez! “(KRAMER; SILVA; BARBOSA, 2005, p. 52), somente assim descentralizaremos o olhar de adulto para entendermos, por meio das falas das crianças, os mundos sociais e suas culturas infantis.

Gostaríamos de destacar que, dentre inúmeros acontecimentos, selecionamos alguns eventos que consideramos como fatos notáveis para nossa análise.

O evento ocorre num dado lugar e num dado espaço; os fatos por ele gerados permanecem no tempo e no espaço. O evento *do ser* de que fala Bakhtin, “[...] é um ato concreto e dinâmico de instauração do ser no mundo, de apresentação do ser à consciência dos sujeitos”.

Tendo em vista que nossas observações nos possibilitaram perceber que o que se vê é diferente do que se observa com método e sistematicidade, apresentaremos, a seguir, eventos que registram o cotidiano da Educação Infantil, no sentido de retomarmos a discussão da natureza infantil expressa nas suas culturas.

“Por que nós viemos aqui? Nós não vamos subir?”

Em uma visita ao Convento da Penha,⁴ as turmas do Jardim II e Pré tinham como objetivo conhecer alguns pontos turísticos da cidade de Vitória e Vila Velha. Esse passeio fez parte da estratégia pedagógica do desenvolvimento do Projeto Institucional⁵ NOSSA GENTE, NOSSA TERRA, previsto no Plano de Ação⁶ da escola para o ano de 2006.

Já em Vila Velha, vimos o Convento lá no alto. As crianças se lembraram da lenda capixaba “O fantasma do Convento” (uma vez que essa turma estava desenvolvendo o projeto “Lendas capixabas”), do autor capixaba Rodrigo Campaneli. Elas quiseram chegar até o alto

⁴ O Convento de Nossa Senhora da Penha é um dos santuários mais antigos do Brasil e se localiza no município de Vila Velha, região da Grande Vitória.

⁵ Projeto pedagógico desenvolvido pela equipe de profissionais do CMEI em 2006.

⁶ Plano de Ação da escola no ano de 2006, traçando metas pedagógicas, administrativas, educativas, políticas.

também, mas, quando chegamos, ficamos sabendo que não teria condições de o ônibus subir. Elas ficaram frustradas e as professoras desistiram de subir até o alto a pé, pois alegavam que era difícil para as crianças.

As professoras decidem, portanto, fazer um piquenique em um parque próximo ao pé do morro. Nesse momento, as crianças começam questionar:

Lea _ *Tia, por que nós viemos aqui? Nós não vamos subir?*
 Bru _ *É nós só vamos lanchar. Nós, que somos crianças, não podemos subir a pé. É muito alto. O carro tem que ir até lá. E o ônibus não vai.*
 Pesq. _ *Vocês não podem subir porque são crianças?*
 Lea _ *É, só os adultos podem subir.*
(O descontentamento é total de Lea por não subir ao Convento.)
 Lea _ *Eu nem vou conhecer lá (refere-se ao Convento).*
(DIÁRIO DE CAMPO - agosto/2006)

As crianças são as mesmas que sobem e descem morros, correm e brincam nas ruas, questionam os adultos e trazem marcas de seu contexto. Quando Lea verbaliza, contrapondo-se ao que está instituído, *não subir*, ele afirma que, para ele, o subir não teria problema, uma vez que ele vive nessa região de morro e sempre sobe primeiro ou depois dos adultos que o levam para a escola. É claro que não podemos generalizar, pois, para Lea, seria fácil, mas para Bru, mesmo morando também nesse contexto, ela preferiu ficar com a voz dos adultos, não subir. Bru se conforma e reafirma isso como uma forma de perpassar a voz da sociedade “*Nós somos crianças, não podemos subir a pé*”. Assim, há o limite de ser criança para Bru. Uma afirmativa que carrega, naquele momento, as vozes dos adultos e, ao mesmo tempo, apresenta a sua marca social, perpassando as vozes do desejo, da condição de criança que também tem direito a subir a pé.

As crianças formulam interpretações da sociedade, do pensamento, dos sentimentos, dos fazeres de modo distinto dos adultos. Com o reconhecimento de uma linguagem que lhes é própria, mediada pelo o outro, perpassando vozes polifônicas.

“Ele está doente, tem que ficar em casa...”

Fab sempre chega à escola apanhando de sua irmã que o agride com uma borracha de pneu de bicicleta. Irritado pela situação, certo dia, ao ser contrariado por uma colega de sala

na hora da atividade, ao querer uma canetinha para pintar, jogou a canetinha e a tesoura de plástico no chão. Ficou muito nervoso, o que o levou a bater em vários alunos e a jogar várias cadeiras pelo chão. As crianças, nesse momento, são retiradas da sala e a pedagoga Ana leva-o para uma conversa fora da sala de aula, o que faz Fab subir em uma grade de ferro. Ao tentar acalmá-lo com um banho, ele morde o braço da pedagoga. Vários professores saem de suas salas dizendo: “*Esse menino não pode ficar aqui na escola. Ele está doente, tem que ficar em casa. A mãe é quem tem que se envolver na escola. Ela é quem tem que cuidar dele*”. A crise termina quando a diretora chama o irmão mais velho e a diretora conversa com ele (DIÁRIO DE CAMPO – maio/ 2006).

O desencadeamento da crise de Fab foi o seu grito indicando que é criança e que se encontrava, em seu entorno familiar, negligenciada.

Com o desencadeamento dessa representação de Fab, ele passa a ter crises num período de dois meses, o que nos leva a promover articulações da escola com outras instâncias (SEME, SEMUS, SEMCID), refletindo que ele não era somente aluno de uma sala, mas ele era aluno da escola:

Hoje ele está com ela [referindo-se a professora], amanhã estará com vocês. Se mudarmos ele de local, de escola, o problema continua. Se mudarmos ele de professor o problema continua. O que vamos fazer por este aluno? Ele é uma criança que tem direito sim a educação, ele não pode ficar fora da escola (ANA – Junho/2006).

Foi articulada com outras Secretarias Municipais a possibilidade de atendimento a essa família, uma vez que ele era irmão de sete pessoas com diferentes deficiências e sentia segurança em sua irmã que apresentava distúrbios mentais. Depois de muita insistência, a família foi atendida pela SEMUS, que encaminhou uma assistente social à sua casa e garantiu um acompanhamento psicológico a ele e à sua mãe.

Uma escuta sensível precisa ser desenvolvida dentro de nossas escolas. Rotular nossos alunos de terríveis, hiperativos, agitados, difíceis são atitudes que perpassam no cotidiano da escola que precisam ser revistas. Muitas vezes, nossos alunos estão pedindo ajuda, mas não os estamos ouvindo e, na grande maioria das vezes, não temos formação para lidar com essas situações.

A invisibilização de Fab como sujeito de direitos que tem um lugar, sim, na escola é fortemente percebida no grupo. Mesmo com vontade de entender que ele tem direito à escola, o grupo passa a querer delegar o que ele pode ser na escola. A escola não conseguia perceber

Fab. Alguns professores tentavam, mas seus mitos, preconceitos, tabus falavam mais alto. A grande maioria não reconhecia que Fab era aluno dela, que pertencia a um sistema municipal de ensino. Alguns diziam que ele era aluno daquela professora, então era ela que tinha que “dar jeito”. O grupo de pais também pressionava, pois ele, frequentemente, batia nas crianças.

Desse modo, na narrativa dos adultos, percebemos que, para eles, Fab continua como aquele que não é capaz de estar em grupo, de estar com seus pares e vimos que ele burla ao organizar o grupo de crianças nas brincadeiras, nas atividades e por se destacar em apresentações culturais.

Algumas considerações

Nas narrativas das crianças, em nossa estratégia metodológica, observamos que a infância é uma categoria social, as crianças demonstraram uma organização própria em seus afazeres na escola; debatiam e questionavam as ações “pedagogizantes” do professor, o que evidenciou que elas têm modos de governos próprios, que conseguem viver com o processo de naturalização dos adultos. Em muitos momentos, vimos essa criança subvertendo a ordem, criando e questionando a visão adultocêntrica.

Já nas narrativas dos pais e dos profissionais da escola, percebemos que as escolas ainda são concebidas para disciplinar as crianças, para que aprendam apenas a ler e escrever, a guardar seus brinquedos e materiais, com um tempo marcado cronologicamente, como um currículo prescrito linearmente.

Ainda é difícil para o adulto perceber que a criança possui sensibilidade, que é capaz de realizar coisas, de falar sobre seus desejos e anseios, de ver a infância como uma categoria intergeracional, em que a criança se relaciona com o adulto (re)significando suas brincadeiras e sua condição de produzir cultura.

O que ainda persiste nas escolas é um olhar naturalizado quanto às práticas das crianças no universo escolar, resultando em uma negação do seu direito à fala, à manifestação de sua cultura e de sua história nos diferentes espaços e tempos escolares.

Desse modo, baseados em uma concepção de infância em vias de desenvolvimento, os adultos não reconhecem a criança como alguém capaz de se desenvolver no/com o mundo, mediada pela linguagem, pela atividade, pelos signos e pelos outros sujeitos.

Quando falamos em (des)naturalização da criança, é porque acreditamos que é uma construção social, e afirmamos que, mesmo com inúmeras linguagens expressas em nosso cotidiano, precisamos (re)significar a temática infância, valorizando suas culturas infantis e reconhecendo-as como sujeitos de direitos. Acreditamos, assim, ser o nosso maior desafio como pesquisadoras/es, pois, anunciando as vozes infantis, anunciamos seus modos de vida que são próprios, desenraizamos posicionamentos teóricos e metodológicos presentificados no cotidiano da Educação Infantil.

Portanto, o nosso trabalho pedagógico deve fortalecer a experiência da criança como sujeito histórico e produtor de cultura em todos os tempos e espaços da instituição e não ser pensado somente para elas, mas a partir delas e com elas. Ouvi-las é uma premissa importante nesse contexto atual no qual estamos inseridos.

Nessa direção, reafirmamos que a noção de infância não é categoria natural, mas profundamente histórica e cultural, que a produção de conhecimento acerca da infância está ligada ao lugar que a criança ocupa em relação ao outro e cabe, também, à Educação Infantil refletir sobre a sua função social e cultural, reconhecendo a criança como esse ser social, trazendo para o ambiente escolar a compreensão de infância e de seu desenvolvimento com possibilidades de ação, tanto para a escola quanto para a criança.

Referências

ARAÚJO, V. C. de. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, v. 23, n.1, p. 65-77, jan./jul.2005.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC editora, 1981.

BAKHTIN, M. **Marxismo e linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 20, n. 1, jan./jun. 2014

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996, p.39-55.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, p.13-38, 1996.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a Educação Infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S. et al. (Org.). In: **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999, p. 243-268.

PEREIRA, R. M. R; JOBIM E SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998, p. 25-42.

ROCHA, E. A. C. **Infância e pedagogia**: Dimensões de uma intrincada relação. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/infancia.doc>>. Acesso em 10 de set. de 2006.

ROUSSEAU. J.J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, p.137-179, 2003.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

SILVA, J. P; BARBOSA, S. N. F; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. v. 23, n.1, p. 41-64, jan./jul.2005.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, p. 11-36, 2005.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo I, Madrid: VISOR, 1997.