

## Capítulo 1 – A Infância, a criança e a educação infantil: encontros possíveis

---

*E porque a infância não é a humanidade completa e acabada, ela nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é, também a invenção do possível.*  
Jean Marie Gagnebin (1999:99)

Neste capítulo, trago a idéia de encontros possíveis, porque pergunto se a infância, a criança e a educação infantil estão caminhando juntas, em harmonia. Parece que falamos de uma infância e de uma educação infantil que só existem por causa da criança, no entanto não vemos necessariamente a criança. O que implica falar da infância e da educação infantil vendo a criança? De qual infância, de qual educação infantil e de qual criança estou falando? Convido o meu leitor a prosseguir comigo nesta narrativa, na descoberta desses encontros possíveis.

### **1.1 – O direito a uma educação infantil de qualidade**

*A educação infantil é para a educação das crianças!*

Esta fala de uma das crianças, registrada no meu diário de campo, surgiu como resposta à pergunta da professora sobre o que era a educação infantil. Parece uma resposta simples para uma pergunta óbvia. Será que realmente a educação infantil tem sido para a educação das crianças? Quando entramos numa instituição de educação infantil, o que vemos? Crianças? Alunos? Futuros adultos? Seres incompletos, precisando ser preenchidos com as verdades dos adultos? Pessoas indefesas, que nada sabem do mundo? Vemos pessoas com um jeito próprio de ver o mundo que precisam ser providas nas suas necessidades, protegidas por ainda não poderem assumir certas responsabilidades diante da sociedade, que precisam aprender a lidar com os limites e com a autoridade, mas que têm voz, que sabem do mundo algo que nós adultos já não conseguimos perceber.

Será que podemos falar da infância sem falar de instituições? Na sociedade moderna a criação de instâncias públicas de socialização está diretamente ligada à construção social da infância. Nesse percurso, nos deparamos com muitas conquistas legais e poucas conquistas sociais. Parece que precisamos entrar numa luta, cansativa, para poder falar da criança. Mas o que fazer então? Tirar a criança da instituição? O que devemos criticar é a institucionalização ou um determinado tipo de instituição? No Brasil temos lutado pela instituição como um direito da criança.

Precisamos estar alerta para entender qual tem sido a relação das crianças e da própria sociedade com essas instituições. É para a criança, mas sem ter um olhar para a criança? Como fazer dessas instituições um lugar de qualidade?

Não há dúvida, hoje, de que os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento, envolvendo de maneira significativa os aspectos físico, emocional, espiritual e cognitivo, que serão os alicerces para a sua aprendizagem e interação com o mundo físico e social. No entanto, isso não pode ser levado em conta visando apenas a possibilidade de a criança ser bem sucedida no futuro, mas, principalmente, buscando proporcionar-lhe espaços onde possa viver sua vida de hoje, de maneira plena. Esse entendimento tem alcançado, cada vez mais, diferentes segmentos da sociedade, que buscam ampliar suas ações para a infância. Assim, a educação infantil surge como um direito da criança e dever do Estado em complementação à ação da família.

Entendendo a educação infantil como direito da criança e dever do Estado, é preciso levar em conta a necessidade de que esse direito seja contemplado através de uma educação de qualidade. Desde o ano de 2002, como já mencionado, participo da pesquisa “Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro, concepções, políticas e modos de implementação”. A inserção nesse grupo de pesquisa também me ajudou a entender que uma educação infantil de qualidade implica tanto a formação dos seus profissionais, como também o conhecimento da situação da educação infantil.

No campo da educação infantil, vivemos um tempo de conquistas significativas que vêm sendo destacadas por vários autores<sup>10</sup>, que têm no seu consenso o desejo de uma educação infantil democrática e de qualidade para *todas* as crianças. O texto referente à educação das crianças de 0 a 6 anos da Constituição de 1988 pode ser considerado um marco nessa construção. Antes de 88, as políticas para a infância no Brasil são marcadas principalmente pela idéia de amparo e assistência (Cury, 1998: 10). Na Constituição de 1988, a educação das crianças de zero a seis anos é apresentada como um direito da criança e um dever do Estado.

Anteriormente, a LDB 5692/71, no artigo 19, parágrafo 2º, destaca que “os sistemas de ensino *velarão* para que as crianças de *idade inferior* a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins e instituições equivalentes” (grifos meus). Velar tem o sentido de interessar-se muito, cuidar, mas

---

10 Vasconcelos, Aquino & Lobo (2003); Kramer (2003b, 2001, 2000); Cerisara (2002); Campos (1999); Cury (2002, 1998.); Rocha (1999); Barreto (1998).

não de responsabilizar-se. Além disso, a referência à criança que deve ser *velada* não é a de 0 a 6 anos de idade, mas aquela que ainda *não tem* sete anos. Por isso, a inscrição da Constituição de 1988 sobre a criança de 0 a 6 anos de idade é revolucionária. A família e o Estado são responsabilizados pela educação, que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Ao Estado cabe o *dever* em ministrar um ensino que seja democrático e plural, garantindo esse atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas (Capítulo III, art. 205-207). A necessidade de educação da criança, agora registrada na Lei, deixa de ser alvo apenas do interesse e passa a ser um direito, gerando uma responsabilidade. Ela é reconhecida como a criança de 0 a 6 anos de idade e não apenas alguém que *não tem* 7 anos. Fica assim caracterizada a idéia da criança como um sujeito possuidor de direitos. Entre esses direitos, a Constituição de 1988 reconhece a criança como uma pessoa em desenvolvimento que precisa de proteção contra todo tipo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, opressão e, prioritariamente, tendo direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, a conviver em família e na comunidade, e à proteção especial (capítulo VII, art. 227). Esse reconhecimento foi fruto das lutas e reivindicações de diferentes setores da sociedade civil que vinham mostrando que as necessidades da criança precisavam ser garantidas por lei, como direitos. Cury (1998: 11) ressalta que a educação infantil ganha espaço ao ser introduzida na LDB nº 9394/96, em seu Artigo 30, o que compete aos Municípios na sua execução. A educação infantil torna-se um direito e ganha um endereço.

Nesse mesmo caminho da mobilização, a Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, foi criada visando regulamentar o direito constitucional da criança e do adolescente. No entanto, no que diz respeito à educação da criança de 0 a 6 anos, ele apenas referenda o dever do Estado e a opção da família sobre o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas.

O grande salto qualitativo para a Educação Infantil vem a seguir, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96. A educação infantil ganha um espaço definido na Lei (Seção II, Art. 29 e 30), passando a fazer parte da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira ao ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica. Permanece a ênfase num trabalho de cooperação entre a família, a comunidade e o Estado. O art. 29 assume a educação da criança de 0 a 6 anos como complementar à ação da família. Isso implica dizer que a educação infantil não substitui a ação da família, mas vem complementar essa educação. *Logo, a educação das crianças se dá na família e pode ocorrer, simultaneamente, em*

*unidades educativas, como creches e pré-escolas* (Vasconcelos, Aquino & Lobo, 2003: 236). As creches e pré-escolas, antes fora da regulamentação do sistema educativo, passam a ser consideradas instituições educativas que devem estar sob a coordenação, supervisão e orientação dos Conselhos Municipais de Educação. O direito está garantido na Constituição e na Lei, mas sabemos que para que para que a Educação Infantil seja uma realidade na vida de todas as crianças, ainda temos muito que conquistar. Primeiro, no que diz respeito à qualidade desse atendimento; segundo, no que se refere à democratização do acesso de todas as crianças a esse direito, independente da sua classe sócio-econômica, etnia e cultura.

Dentre essas questões, Kappel<sup>11</sup> (2003: 8,14) aponta a renda familiar como um dos fatores que mais influenciam a escolaridade das crianças. Do total de 16 milhões de famílias com crianças de 0 a 6 anos de idade, 38,1% têm uma renda familiar *per capita*, de até meio salário mínimo. Isso quer dizer que existe a possibilidade de muitas crianças estarem incluídas em famílias que têm uma renda *per capita* inferior a meio salário mínimo. Ao analisar os dados referentes à taxa de escolarização dessa faixa etária, a autora aponta a desigualdade entre as crianças de famílias com maior renda e aquelas com renda menor, o que denuncia a não democratização do acesso da criança de 0 a 6 anos a uma instituição de educação infantil, como vemos nas tabelas que se seguem:

As chances de as crianças de 0 a 3 anos de famílias com maior renda estarem freqüentando uma creche, de acordo com a tabela abaixo, é 3,5 vezes a mais.

**Tabela 1 - Taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos de idade, por classes de rendimento mensal familiar per capita em salários mínimos, segundo as Grandes Regiões - 2001**

Brasil e Grandes Regiões	Taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos de idade					
	Total (1)	Classes de rendimento mensal familiar per capita em s.m. (%)				
		Até 1/2	Mais de 1/2 até 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3
Brasil (2)	10,6	7,3	10,0	13,8	20,2	32,6
Norte (3)	7,5	5,9	7,4	10,1	13,2	22,4
Nordeste	10,5	8,1	13,4	19,7	27,6	36,3
Sudeste	11,6	7,7	9,2	12,9	18,9	35,6
Sul	11,8	5,0	11,1	15,2	24,7	29,7
Centro-Oeste	6,7	3,1	6,4	9,4	11,9	22,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2001.

Nota: Famílias com pelo menos uma criança dentro do grupo de idade

(1) Inclusive sem rendimento e sem declaração de rendimento. (2) Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Ar e Amapá. (3) Excluída a população

Kappel (2003:14)

11 Kappel, Maria Dolores Bombardelli. *As crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional*. Trabalho apresentado no Pré-Congresso Internacional de Educação Infantil - ASBREI. Rio de Janeiro: 2003. Neste trabalho a autora apresenta um *perfil sociodemográfico das crianças de 0 a 6 anos, no âmbito nacional e regional, utilizando dados recentes das pesquisas domiciliares desenvolvidas pelo IBGE e dos resultados dos Censos Escolares realizados pelo MEC*.

Com uma diferença menos acentuada, a oportunidade para as crianças de 4 a 6 anos, pertencentes a uma família de maior renda, de estarem freqüentando uma pré-escola é 1,6 vezes mais, como indica a tabela 2.

**Tabela 2- Taxa de escolarização de crianças de 4 a 6 anos de idade, por classes de rendimento mensal familiar per capita em salários mínimos, segundo as Grandes Regiões - 2001**

Brasil e Grandes Regiões	Taxa de escolarização de crianças de 4 a 6 anos de idade					
	Total (1)	Classes de rendimento mensal familiar per capita em s.m. (%)				
		Até 1/2	Mais de 1/2 até 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3
Brasil (2)	65,6	57,4	65,7	74,0	84,7	94,5
Norte (3)	61,3	54,2	66,9	72,7	78,9	91,4
Nordeste	70,5	62,9	81,6	90,3	96,9	96,5
Sudeste	68,1	54,5	65,5	76,1	86,8	96,5
Sul	55,3	42,6	53,4	61,3	75,3	87,9
Centro-Oeste	54,5	39,7	52,3	67,2	81,8	92,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2001.

Nota: Famílias com pelo menos uma criança dentro do grupo de idade

(1) Inclusive sem rendimento e sem declaração de rendimento. (2) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas e Amapá. (3) Exclui a população

Kappel (2003:15)

Assim, as chances das crianças de 0 a 6 anos estarem freqüentando uma instituição de educação infantil, seja creche, seja pré-escola, são desiguais.

Segundo Barreto (1998: 25), analisando os dados da PNAD de 1995, no que diz respeito à cobertura do atendimento, apenas um quarto (25%) das crianças na faixa de 0 a 6 anos freqüentavam algum tipo de creche ou pré-escola. Se levarmos em consideração os dados do censo demográfico do IBGE (2001)<sup>12</sup> que estima a população de 0 a 6 anos de idade em 22.070.946 e o resultado do Censo Escolar 2002<sup>13</sup> que registra uma cobertura de 6.731.896 no atendimento da criança dessa faixa etária, verificamos que esse quadro pouco se alterou. Deste número, de acordo com o Censo Escolar, 4.784.058 estão matriculadas na rede pública e 1.947.838 estão na rede privada. Dessa forma, mesmo com os investimentos e conscientização dos últimos anos, a concretização do desejo de uma escola pública para todos, democrática, ainda está longe de ser uma realidade.

Começo sinalizando a democratização do acesso à escola pública, porque dificilmente ela será uma escola de qualidade se não for antes uma escola de todos. Kramer (2000: 17) defende a idéia de que *uma escola de qualidade, além de direito de*

<sup>12</sup> Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1995-2001, Microdados.

<sup>13</sup> Fonte: Censo Escolar 2002 MEC/INEP/SEEC.

*todos, é elemento básico da vida social e da cultura.* Para a autora, a escola de qualidade está comprometida com a cidadania, com o conhecimento e com a cultura. A escola de qualidade precisa ser de todos porque só assim ela poderá ensinar, exercendo o seu papel em relação à cidadania e ao conhecimento, oferecendo condições propícias para que as crianças convivam com a diferença e saibam respeitá-las. E como aprender isso sem uma escola democrática, onde convivam as diferenças sócio-econômicas, étnicas, religiosas e culturais?

Uma escola de qualidade leva em consideração a criança enquanto sujeito de direitos, cidadã, que tem uma história a ser contada e que pode olhar criticamente o presente, com seus olhos de criança, e com isso inventar um futuro diferente. Ainda mais, uma escola de qualidade trabalha numa perspectiva de humanização, onde a escrita de uma história coletiva seja fruto do resgate da experiência, da capacidade de ler o mundo, proporcionando às crianças a oportunidade de se apropriarem das diferentes formas de produção da cultura. Uma escola de qualidade: deveria estar comprometida com a cultura como experiência, não como recurso metodológico; visa aprender com a cultura enquanto produção humana: suas tradições, costumes, valores e enquanto experiência acumulada no que se refere ao acervo de conhecimentos culturais disponíveis na história de uma dada sociedade; deve estar comprometida com o conhecimento, com a possibilidade de fazer do conhecimento não um instrumento de poder, mas a base para se *incorporar às diferenças, combatendo as desigualdades*. Além disso, tem, ainda, a formação do seu profissional, não como uma imposição, mas como um direito da criança de ter um professor que tenha acesso à cultura e ao conhecimento como um direito seu também. Um professor que se coloca no ponto de vista da criança, aprende com ela a ver o mundo com seus olhos de imaginação, criação e fantasia, aprende com ela a dar um novo sentido ao mundo que a cerca, entende as crianças enquanto cidadãs, pessoas capazes de produzirem cultura à medida que se apropriam de si mesmas e da própria cultura. Creio que esta seria uma escola que atenderia aos reais interesses das crianças, porque levaria em conta o seu ponto de vista.

Outra contribuição que considero fundamental nesse processo de entender a garantia do direito ao acesso da criança de 0 a 6 anos de idade a uma escola democrática e de qualidade, consta do documento que surgiu como conclusão do Projeto “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”. São os “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998),

divididos em dois volumes. O primeiro apresenta: os fundamentos legais, princípios e orientações gerais para a educação infantil; considerações sobre a regulamentação para formação do professor de educação infantil, e os referenciais para a regulamentação das instituições de educação infantil.

Esse documento se baseia na função eminentemente educativa do atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade contemplado na Constituição de 1988, como direito da criança e dever do Estado, na reafirmação do direito constitucional pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e na regulamentação desses direitos explicitados na Lei nº 9.394/96, já sinalizada acima, que define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o *desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade* (Art. 29). Creio que a análise desse documento é importante para entendermos os caminhos da Educação Infantil hoje. Algumas questões chamaram a minha atenção.

Em primeiro lugar, é interessante perceber que o documento introduz uma noção que não está presente nem na Constituição (1988), nem no ECA (1999) e nem na LDB (1996) que é a integração das funções de cuidar e educar. Os documentos anteriores e a própria Constituição falam de uma **educação integral** e não da **integração de cuidado e educação**. Talvez seja esse um resquício da idéia de que a creche cuida, dá assistência, e de que a pré-escola educa. Será que, ao invés de se apropriar da idéia constitucional de uma educação integral, o documento importou a creche e a pré-escola do seu antigo lugar, tentando integrar as duas ações? Como a Constituição de 1988 coloca a creche e a pré-escola dentro do sistema educativo, esta é uma nova visão, é algo novo. O que realmente significa uma educação integral de qualidade? Considerando que as crianças aprendem em todas as situações do cotidiano, o processo educativo não permearia também tudo o que acontece nesse tempo/espço? Assim, uma divisão entre “educar” e “cuidar”, ou mesmo a tentativa de falar de duas dimensões do trabalho com a criança de 0 a 6 anos não deixaria de ter sentido? Podemos educar sem cuidar? Ou cuidar sem educar?

Ao se incluir a educação infantil como etapa inicial da educação básica, esse segmento da educação assume um compromisso com o processo educativo na sua totalidade. A educação infantil passa a estar permeada por uma função pedagógica. Ou seja, a ação dos seus profissionais passa a estar comprometida com uma intenção, uma proposta educativa.

No que se refere à proposta pedagógica, o documento – “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” (MEC/SEF/DEP/COEDI. Brasil, 1998) – enfatiza a necessidade de que ela seja norteada por uma determinada concepção de infância:

*A formulação de propostas pedagógicas deve nortear-se por uma concepção de criança: como **um ser humano completo**, integrando as dimensões afetiva, intelectual, física, moral e social, **que, embora em processo de desenvolvimento, e, portanto dependente do adulto** para sua sobrevivência e crescimento, **não é apenas um “vir a ser”**; como um ser ativo e capaz, impulsionado pela motivação de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio; **como um sujeito social e histórico**, que é marcado pelo meio em que se desenvolve, mas que também o marca. (1998: 7 - destaques meus)*

Que as propostas pedagógicas devem *nortear-se por uma concepção de criança* (e de infância), concordo plenamente. No entanto, questiono como se possa entender a criança como *um ser humano completo*, mas ainda deixar no ar a idéia de que também *não é apenas um “vir a ser”*. Todos nós seremos, amanhã, diferentes do que somos hoje. Pelo menos esperamos ser. A outra questão é o fato de a sua dependência do adulto estar condicionada ao seu processo de desenvolvimento, embora considere a criança *como um sujeito social e histórico*. Se a criança é um sujeito social e histórico, as suas condições de dependência do adulto também não seriam fruto dessa inserção social e histórica? O documento avança no que diz respeito à tentativa de referendar a conquista da educação infantil como um direito. Mas me parece que ainda falta pensar a qualidade da educação infantil a partir da criança enquanto alguém que tem uma visão própria do mundo. O segundo volume traz oito textos<sup>14</sup> que, segundo Malvezzi (1998:21,22), *tratam de aspectos da educação infantil que deverão ser necessariamente considerados pelos Conselhos de Educação quando regulamentarem a área*. Os textos abordam a questão da Educação Infantil como direito da criança. Nesses textos, a qualidade da educação infantil parece estar centrada em normatizações e estruturação de espaços, também sem levar em conta a real possibilidade de se ouvir a criança. Fala-se que é importante abrir espaço para a expressão da criança, mas não em ouvir a sua voz.

14 Os textos apresentados no documentos são os seguintes: 1) CURY, C. A. J. A educação infantil como direito; 2) MALVEZZI, M. R. Histórico e perspectiva do Projeto “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”; 3) BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da educação infantil no Brasil; 4) CAMPOS, M. M. A regulamentação da educação infantil; 5) ASSIS, R. de Educação infantil e propostas pedagógicas; 6) VALADÃO M. M. Educação infantil e saúde; 7) OLIVEIRA Z. de M. R. de Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil; 8) FARIA, A. L. G. O espaço físico nas instituições de educação infantil.

Pode a educação infantil ser concebida como um espaço para se conhecer a criança, mas não para ser conhecido por ela?

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), começa declarando que todas as crianças devem, absolutamente, sem distinção, ser credoras desses direitos e que se deve proporcionar à criança condições de um desenvolvimento integral, sendo *levados em consideração os melhores interesses da criança* (Princípio 2). Será que a criança sabe algo sobre si mesma que nós adultos não sabemos? Será que a criança deveria ter participação nas propostas realizadas para elas? Para alguns isso pode parecer um despropósito. Como se realmente a criança não tivesse noção de valor. Provavelmente, ela não valoriza as mesmas coisas que nós, adultos valorizamos. Com certeza as crianças precisam internalizar valores éticos e morais que as ajudem a viver melhor em sociedade. No que diz respeito a essa internalização, e em muitos outros sentidos, as crianças não podem prescindir dos adultos. Elas precisam de proteção, de sustento, de orientação. Mas isso não quer dizer que elas não sejam capazes de participar da construção desses valores, das ações realizadas para a infância. No entanto, elas têm sido esquecidas nos processos de construção das propostas que lhes dizem respeito.

O artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança fala da oportunidade que deve ser dada a *toda criança que for capaz de exprimir o seu ponto de vista*, a liberdade de exprimir suas opiniões. Como entender quais são os “melhores interesses da criança” se nós não nos colocarmos no lugar da criança e tentarmos ver o mundo do seu ponto de vista? Damos a ela o direito de se expressar livremente sobre todas as matérias atinentes a ela, mas propomos uma educação onde não há espaço para ouvi-la. Decidimos um currículo, uma metodologia, um modo de agir, baseados em nossos pensamentos e conclusões sobre a criança, sobre seu desenvolvimento. Com certeza, precisamos de uma proposta de educação para a criança coerente com esses princípios e muitos estudos têm sido feitos nesse sentido (Sarmiento e Pinto, 1997), que nos ajudaram a perceber a criança como um sujeito histórico-social, mas ainda estamos longe de ter uma prática que seja fruto de pesquisas que vejam as crianças como realmente capazes de participar desse processo não como seres ativos, mas como pessoas atuantes. Em que medida isso pode acontecer? Historicamente os adultos têm se responsabilizado por esse processo de educação das gerações mais jovens. É a partir das ações e proposições dos adultos que as crianças podem alcançar os valores éticos e morais da sociedade. E uma dessas ações pode ser a de abrir um espaço para se ouvir a criança.

Ter um outro olhar para a infância significa uma mudança de lugar. Não estou apenas falando de uma noção de infância, de uma idéia que se tem sobre uma determinada coisa, mas de uma outra concepção que modifica a prática. A noção é algo superficial. A concepção, do latim *conceptio*, significa a ação de conter, de conservar algo que tem consistência. A idéia é que esse olhar para a infância e para a criança vá além da instituição, retorne e ressignifique essa mesma instituição. Por isso agora convido o meu leitor para percorrer os caminhos da infância e encontrar a criança.

## 1.2 – Percorrendo os caminhos da infância...

*Como conhecer jamais o menino? Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então ele estará ao meu alcance. Lá está ele, um ponto no infinito. Ninguém conhecerá o hoje dele. Nem ele próprio. Quanto a mim, olho e é inútil: não consigo entender coisa apenas atual, o totalmente atual. O que conheço dele é a sua situação.*  
Clarice Lispector (1998: 36)

Quem acha que é tarefa fácil falar da criança tem ainda um longo caminho a percorrer. Muito já se tem estudado sobre a criança, mas ainda vemos uma prática distante de todas essas reflexões<sup>15</sup>. Hoje se conhece muito sobre a infância e, contudo, assistimos, estarecidos *a incapacidade da nossa geração lidar com as populações infantis e juvenis* (Kramer, 2000: 9). No entanto, que este não seja um desalento, mas o nosso desafio: conhecer e conviver com a criança.

Percorrendo os caminhos da infância nos deparamos com discursos contraditórios, que são construídos a partir da visão que os adultos têm das crianças. Manoel Pinto, ao discutir infância como uma construção social, começa mostrando concepções contraditórias, com as quais a infância é identificada:

*Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem, quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da protecção face a esse mundo; uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece.* (Pinto, 1997: 33)

Podemos identificar, por um lado, uma tendência à visão de uma imagem universal, que naturaliza a infância, como se o que existisse fosse uma única infância. Seja entendendo que ela ainda guarda muito da criança inocente, pura, a ser

<sup>15</sup> Além de autores já citados como Sarmiento e Pinto (1997), Pinto (1997), Sarmiento (2003), Kramer (2003b, 2002a, 2002b), Bazílio e Kramer (2003), temos também algumas pesquisas e estudos recentes: Pereira (2003), Corsino

preservada, ou a criança que precisa ser moralizada, forjada pelo bem para não se encaminhar para o mal. A criança que carece, a quem falta alguma coisa. Ou até mesmo vendo a infância como um tempo que diz respeito a um sujeito dotado de competências e capacidades, uma criança “rica” em oposição a uma criança “pobre” (Moss, 2002)<sup>16</sup>. Uma criança em constante devir.

Entretanto, pensando numa criança que deve ser conhecida não por uma crença, mas pela análise de uma realidade específica, de modo a compreender as suas condições de existência e interação no meio em que vive, revelando, assim, um conhecimento da mesma, é que entendo o surgimento dos estudos que levam em consideração a infância como construção social. São abordagens que mostram a necessidade de sairmos dos discursos sobre a infância e passarmos a uma investigação da situação da infância.

Dentre essas análises, vemos os estudos de Sarmiento e Pinto (1997: 20) que falam da emergência de uma sociologia da infância, trazendo como fundamento a visão da infância como uma construção social, que entende as crianças enquanto atores sociais de pleno direito. De acordo com esses autores, isso *implica no reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas*. Necessariamente, a criança será ator social em um determinado espaço e tempo, isto é, numa determinada condição histórica-social. Não podemos ver a criança sozinha, isolada desse contexto, pois é nele e a partir das interações que a criança faz, dos sentidos que produz, que poderemos interpretar as suas produções culturais (idem, 1997: 22). Por isso, podemos dizer que não há uma única infância, universal, naturalizada, mas há tantas infâncias quantas forem as condições sociais a produzi-las. Ainda hoje, no entanto, várias são as posições que são assumidas tanto no discurso científico como no senso comum relativos à infância, ignorando a sua condição.

Mesmo com a consciência de que *a imagem da criança enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio se formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada* (Corsino, 2003a: 9), é preciso reconhecer que, para chegarmos a essa visibilidade sobre a infância, há um caminho que vem sendo trilhado, principalmente a partir do século XVII, de estudos sobre a criança.

---

(2003a), Quinteiro (ANPED/2003), Lopes (ANPED/2003), Barbosa (ANPED/2003), Coutinho (2002), Oliveira (2001), Leite, Barbosa (2000), Fülgraf (2001) entre outros.

<sup>16</sup> Essa idéia de uma criança “rica” que se opõe a uma imagem de uma criança “pobre” é desenvolvida por Moss (2001), mas que a meu ver também traz a idéia de uma certa naturalização e universalização da infância.

Manoel Pinto destaca dois autores que, historicamente, influenciaram essas visões da infância e da criança. O primeiro, John Locke (1636-1704), construiu uma teoria que influenciou (e digo que ainda influencia) por muito tempo a educação das crianças. Locke defendeu que todo ser humano, ao nascer, seria uma *tabula rasa*. Ou seja uma “folha em branco”, maleável, onde se poderia “escrever” tudo aquilo que fosse considerado relevante para o seu desenvolvimento. Isso colocava a criança como um ser indefeso, susceptível a toda influência do meio, boa ou má, trazendo sobre os educadores a responsabilidade de providenciar as circunstâncias favoráveis para o pleno desenvolvimento da criança. Assim, a infância é o lugar do vir a ser, e a criança aquela que ainda não é e por isso não pode deixar suas próprias marcas?

O outro autor, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), inicialmente influenciado por Locke, encontra seu próprio modo de conceber a infância e a criança, trazendo uma proposta educativa que se consagra como uma das grandes propostas pedagógicas da modernidade. Para Rousseau, a criança nasce *boa e pura*, e toda ação direcionada à criança deve ser no sentido de preservar essa natureza. A criança por si mesma, a partir dessa natureza boa e pura, deveria aprender a resolver e encontrar as respostas para os seus próprios problemas, sendo a responsabilidade do adulto ajudá-la nesse processo preservando-a dos sentimentos e atitudes ruins.

Segundo Pinto (1997: 41), o importante a ser destacado entre esses dois autores não são as diferenças, mas o *reconhecimento do carácter decisivo da atenção e da intervenção dos adultos no processo de formação das crianças*. Para Rousseau, a intervenção do adulto deveria *salvaguardar aquilo que a criança é* e, segundo Locke, a influência do adulto deveria *levar a criança a deixar de ser o que é, para se transformar em um adulto*. Essas são posições de grande importância relativas à infância, pois demonstram que, socialmente, a infância vai ocupando um lugar, mesmo que seja um não lugar.

Essas duas visões são abordadas posteriormente por autores que vão questionando, rejeitando ou ampliando esse debate. Dentre esses, Manoel Pinto destaca os trabalhos de Freud e Mead, cujos estudos contribuíram de maneira significativa para o aprofundamento do sentido da infância, ao abordar a criança como um sujeito que não é nem uma *tabula rasa* e nem *bom e puro*, mas que se insere no mundo, se constitui através de vários processos internos e de relação com o mundo social.

Embora as crianças existam em todas as sociedades, desde que essas se apresentam como tal, e tenham sido objeto de estudos em diferentes épocas, a socialização das crianças como um conceito a ser levado em conta, a ser estudado, é

algo recente. Ariès (1981), com sua historiografia da infância, descreve como esse processo se iniciou com a estruturação do cotidiano das crianças, a partir da consciência da particularidade infantil, e a criação de organizações sociais para as crianças, principalmente a escola.

Aos poucos, a infância vai se tornando uma categoria social com um estatuto próprio, abrindo espaço para a institucionalização da infância, como uma questão da modernidade. Sarmiento (2003: 3), apresenta cinco fatores que considera constituintes dessa institucionalização: (i) a criação de instâncias públicas de socialização a partir do século XVIII; (ii) a criança, que anteriormente crescia na companhia das criadas, torna-se o centro das relações afetivas da família; (iii) o surgimento de novos saberes atinentes ao desenvolvimento da criança, criando padrões de “normalidade”. Esses saberes são o campo de surgimento de novas disciplinas como a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia; (iv) a base desses saberes se constituindo a partir de concepções antagônicas que vêem a criança a partir da idéia de uma natureza boa a ser preservada ou uma natureza rebelde que precisa ser moralizada. Assim, surgem ações para a criança, ora centradas no prazer de aprender, ora centradas no controle, no dever e no esforço; (v) os procedimentos configuradores da *administração simbólica da infância*, que se refere às atitudes e prescrições da própria cultura sobre o que a criança pode ou não fazer, ver, participar. Segundo o autor, terminamos o século XX com o desenvolvimento de diferentes instrumentos de regulação da infância, como a Convenção dos Direitos da Criança e a existência de diferentes agências internacionais (UNICEF, OIT, OMS). A partir de várias ações normativas, vai se configurando uma infância global que, no entanto, *não anula as desigualdades que são inerentes à condição social, ao gênero, a etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence* (Sarmiento, 1997: 5).

Entretanto, entre dar visibilidade à infância e considerar a criança como um ator social, creio existir uma grande distância. Somente aos poucos a criança vai ganhando esse *status*. Isso porque, se a infância ganha uma expressão social significativa, é porque a existência da criança – antes mais anjo ou adulto do que propriamente criança – é percebida nas suas particularidades e vai adquirindo um espaço significativo na sociedade.

Pinto (1997:45) ainda falando da socialização das crianças, entende ser esse um *processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, tornando-se, desse modo, membros*

*da referida sociedade*. Esse conceito pode ser abordado tanto a partir da sociedade e dos respectivos agentes socializadores, como também a partir dos indivíduos que fazem parte desse processo. Assim, não são os indivíduos que formam a sociedade e nem é a sociedade que molda os indivíduos, mas a interação, como diz Norbert Elias (1994), a *rede* que se forma a partir dessas interações. Reconhecer a criança como parte ativa desse processo e entender as implicações desse reconhecimento é o que começa a ser considerado a partir da década de 90 como um campo de estudo (Sarmiento e Pinto, 1997: 10), ultrapassando assim os limites tradicionais de investigação da infância que se restringiam aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia.

Esses mesmos autores (Sarmiento e Pinto, 1997), que detectam a *visibilidade social da infância e da criança*, a partir de um estudo sobre a sociedade européia, denunciam que estamos hoje diante de paradoxos em relação ao modo como a sociedade dos adultos se relaciona com a infância e com a criança. Sinalizam que, quanto menor o número de crianças numa sociedade, maior a importância dada a elas. A atenção dada às crianças, refletida nas políticas e no atendimento, é maior nos países onde as crianças têm um peso menor no conjunto da população. Apesar de reconhecimentos mundiais, como a aprovação pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, desde de 1989, ainda vemos as crianças serem o grupo etário sujeito aos maiores indicadores de pobreza e estarem sujeitas a situações de opressão (trabalho e prostituição infantil) e de baixas condições de vida (saneamento, alimentação, saúde e educação).

Assim temos, de um lado, os discursos sobre a criança, oscilando entre o *ser* e o *vir a ser*, e de outro, as ações que mostram as contradições e os paradoxos de uma sociedade que fala da necessidade de valorizar as crianças, sua espontaneidade, sua necessidade de atenção e proteção, de as crianças serem ouvidas, mas acaba tomando decisões e agindo de forma que a criança continua sem condições de viver a infância como um tempo real, de direito.

Discutindo as idéias do mesmo autor e apontando um caminho para superarmos essa dicotomia, Corsino (2003a: 10) reconhece a necessidade de pensarmos a infância a partir de um *olhar cada vez mais multi, inter e transdisciplinar*. Entende que uma abordagem dialética dessas contradições e paradoxos nos permitiria entender essas disparidades trazidas por Pinto. Além de explicitar essas contradições é preciso entender as condições em que se produzem e discuti-las. Isso porque estaremos sempre convivendo com as disparidades entre as concepções e os conhecimentos produzidos sobre a infância, seja no âmbito restrito da família até às políticas públicas.

Ver a criança numa perspectiva que valoriza a sua condição histórica e social, implica reconhecê-la como sujeito, como alguém que tem idéias, desejos, expectativas (Pinto, 1997: 65), o que nos leva a procurar entender a realidade não apenas a partir do referencial do adulto, mas também do ponto de vista da criança. E isto implica em ouvi-la, em deixar de ser *inf-ans* (aquele que não fala) ao ser dada a ela a oportunidade de falar, de explicar como vê e sente o mundo. É fazer a diferença entre produzir um discurso sobre a infância e conhecer o que significa a experiência de ser criança.

### 1.3 – Encontrando a criança!

- *Está ouvindo agora mesmo um passarinho cantando?  
Se não está, faz-de-conta que está.*  
Clarice Lispector

Se, por um lado, avançamos ao abordar a infância como *um conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge como realidade social, produzindo, em certa medida, a própria sociedade* (Pinto: 1997: 35), creio que é preciso também estudar a criança como um ser de relações. Isso porque, se há tantas infâncias, há também, algo que é específico da criança, desse tempo chamado infância: *seu poder de imaginação, de fantasia, de criação* (Kramer, 2000: 12).

Muitas vezes produzimos coisas para as crianças a partir do ponto de vista do adulto. Seus brinquedos, a organização dos espaços, são construídos e planejados a partir do modo como os adultos interpretam o possível sentido que as crianças dão ao mundo. Sobre o que já nos adianta Walter Benjamin: a criança é aquela que pode coordenar numa só brincadeira os mais variados materiais, mas também fazer saltar *de um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha as mais diferentes figuras* (Benjamin, 1984: 69, 70). Trago agora um episódio do meu diário de campo:

...[as crianças haviam assistido a uma peça de teatro. A professora aproveita o final da peça, onde todos jogavam almofadas para o alto, e leva as crianças para o pátio para brincarem de “final de teatro”. A professora coloca sete almofadas no chão e as crianças, depois de jogarem as almofadas para o alto, formam uma roda e vão imaginar outras coisas possíveis de se fazer com as almofadas]...

Uma menina monta um boneco com as almofadas. A professora diz que ficou legal e fala para todos tirarem uma foto. Uma outra menina pega uma folha grande com um buraquinho e diz: *olha a minha máquina!* Aí todos querem uma “máquina” igual e a professora permite que eles vão pelo pátio catar uma folha... ...depois sai também um jacaré e todos tiram “fotos”. (DC: 71)

A folha seca em si não têm um conteúdo determinado que direciona a brincadeira. É a imaginação da criança, na interação com o próprio contexto, que cria, que inventa e reinventa as coisas. A mesma folha um dia é “comidinha” e no outro é uma “máquina de tirar fotos”. Como diz Benjamin: *a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda* (Benjamin, 1984: 70).

Num outro registro da observação do campo, trago um episódio que ocorreu numa turma de quatro anos:

[...a professora libera a turma para brincar em sala. São dez minutos de brincadeira onde apenas três crianças não estão na casinha da boneca, onde formam-se vários grupos...]

**Rudy** e **Gab** estão num carro (são duas cadeiras da casinha da boneca e o volante é uma cestinha de plástico). O menino é o filho e a menina é a mãe. **Gab** coloca uma boneca debaixo da blusa e se estica como quem está passando mal. **Rudy** diz que tem que ter um pai para ir no hospital porque ele é o filho. Eles olham em volta mas não há um pai disponível. Então **Gab** diz: *ah, o pai morreu*. E o assunto se resolve. Depois diz para o filho com a mão na barriga: *vai logo que eu estou passando mal* (na realidade o hospital não chega, parece que a brincadeira é de andar de ambulância)... ...um menino está sentado brincando sozinho com um joguinho. Uma menina chega e diz: *leva a tua irmã lá na escola*. Ele meio se espanta e pergunta: *Eu? É, você, você é o irmão*. Sem maiores discussões o menino pega a irmã, leva para a escola que é ali mesmo, pois dá uma voltinha e volta para o mesmo lugar: *pronto já fui*, e volta ao seu brinquedo.(DC: 87)

Imaginação, fantasia e realidade se cruzam. Interrompem a brincadeira para inserir mais um, ou organizar a fala seguinte e logo continuam. Transitam com muita propriedade entre a fantasia e a realidade. Usam o brinquedo, ou os objetos, dizem o enredo. Não há um tempo limite para a brincadeira. As crianças determinam quando começar e quando parar, ou quando simplesmente interromper para recomeçar daqui a pouco. A criança se encanta com o mundo e, através da imaginação, cria e recria o mundo, subvertendo a ordem das coisas. Precisamos aprender com as crianças. Aprender a alegria de ver, em cada pedaço do nosso cotidiano, oportunidades, não para fazer sempre o mesmo, mas para ver o novo, para *fazer sempre de novo*, aquilo que para nós, adultos, já está revestido de significados endurecidos e enraizados na falta de imaginação, fantasia, criação.

Ao falar do conceito de Benjamin sobre infância e criança, Gagnebin (1999: 97,98), nos esclarece que, para Benjamin, a criança não é ingênua ou inocente, mas

tem uma certa inabilidade para lidar com o mundo em oposição à segurança dos adultos. A fraqueza infantil aponta para uma verdade que expõe a *experiência preciosa e essencial ao homem, do seu desajustamento em relação ao mundo, a sua insegurança primeira, enfim, da sua não soberania* (Idem: 98). Paradoxalmente, a não soberania da criança é que lhe possibilita reinventar o mundo. Por não dominá-lo (em oposição ao adulto que pensa que domina), ela o reinventa. Ou, por não estar submetida às suas verdades, ela o manuseia do seu jeito, sejam coisas, sejam palavras. Gagnebin diz ainda que, o “in” (*in-fância*), que para o pensamento humano significa ausência, em Benjamin é o espaço que possibilita o *desnudamento e a miséria, no limiar da existência e da fala*. Desse modo, esse “in” não seria de ausência, mas de incompletude que torna possível a invenção.

Vygotsky (2000) aborda essa invenção, ao falar sobre o lugar da brincadeira no desenvolvimento infantil. Para o autor, a brincadeira atende sempre a uma necessidade da criança, motivando a sua ação sobre o mundo. Essa necessidade surge a partir de algo que não pode ser realizado a não ser no mundo da imaginação, por serem necessidades que não podem ser atendidas de modo imediato, ao que Vygotsky chama de *tendências irrealizáveis* (Vygotsky, 2000: 122). Assim, ao brincar a criança cria uma situação imaginária, de modo a atender, pelo menos no mundo da imaginação, essa necessidade.

No entanto, ao imaginar esse mundo onde pode encontrar as respostas às suas necessidades – lembrando que Vygotsky deixa claro que nem todo desejo irrealizado gera uma brincadeira (idem: 123) – a criança o faz a partir do próprio conhecimento que ela tem do mundo. Assim, toda imaginação que gera a brincadeira, vem permeada pela própria cultura, gerando regras para a brincadeira. Vygotsky dá como exemplo, a criança que vive o papel de irmã e age, na brincadeira, a partir da idéia que ela tem de como uma irmã deve ser. As regras da brincadeira são, assim, impostas pela situação imaginária. Não são dadas a priori, mas no próprio desenvolvimento da brincadeira, porque a *situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento* (Vygotsky, 2000: 124)

Outra questão relevante ressaltada por Vygotsky na brincadeira é o uso que a criança faz dos *objetos*. Quando é que um objeto torna-se um brinquedo? Ou seja, quando é que a criança lida com os objetos como parte da sua brincadeira? A princípio, os *objetos ditam à criança o que ela deve fazer*: uma escada é para subir ou descer, uma porta para abrir ou fechar (idem: 126), mas com o processo da imaginação a criança, ao ver um objeto, age de modo independente, ou seja, ela interage com o objeto não a partir da maneira como o percebe, mas a partir do significado que lhe conferiu. Esse significado, no entanto, ainda está vinculado à

propriedade dos objetos. Ou seja, não é qualquer objeto que pode ser um cavalo. Ele precisa comportar essa ação, como a folha com buraquinho que se transforma numa máquina de tirar retrato, ou a cestinha que vira um volante.

Cabe ainda destacar que Vygotsky entende que o acesso do sujeito aos objetos é mediado pelos sistemas simbólicos, sendo a linguagem o principal sistema que produz a mediação entre o sujeito o objeto do conhecimento e principalmente um meio de contato social com outras pessoas. Assim, a fala ocupa um lugar de destaque nas interações da criança com a realidade, tendo uma relação dinâmica com as ações que realiza no decorrer do seu desenvolvimento. *Com a ajuda da fala as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento.* (2000: 36). A fala adquire uma função planejadora das ações e interações da criança.

Desse modo, a brincadeira é o espaço por excelência da imaginação, da fantasia e da invenção. Brincar significa libertar-se das coisas postas e imaginar, criar um mundo próprio (Benjamin, 1984). É poder ver numa folha caída no chão, mais do que algo a ser varrido para o lixo, e sim um objeto, um alimento. Os objetos – entre eles o brinquedo principalmente – e os espaços da criança são significados por ela, ganhando uma dimensão importante na sua descoberta do mundo e no seu desenvolvimento.

### **1.3.1 – Um lugar para o brinquedo**

*Sem dúvida brincar significa sempre libertação.*  
Walter Benjamin (1984: 64)

Ao falar da história cultural do brinquedo, Benjamin situa o brinquedo na sua relação com o processo de industrialização. A princípio, os brinquedos surgem das relações que se estabeleciam na própria cultura. Numa sociedade onde a base da economia vinha de uma produção artesanal, os brinquedos eram feitos junto com os adultos, favorecendo a interação criança-adulto. Brinquedos que já vinham carregados de afetividade, de interações, de significados. O brinquedo feito dessa maneira, junto com os adultos, faz dele um objeto da cultura e de inserção nessa cultura, ao mesmo tempo que possibilita a transformação da mesma a partir da criação e da imaginação da criança que se envolve com o brinquedo. Benjamin sinaliza que, a partir da segunda metade do século XIX, quanto mais a industrialização avança, mais o brinquedo deixa de ser parte do contexto familiar para se emancipar. Assim, segundo o autor, o brinquedo torna-se cada vez mais estranho

tanto para as crianças quanto para os pais, deixando de ser *uma peça do processo de produção que ligava pais e filhos* (Benjamin, 1984: 69).

Ao contrário dos brinquedos que nascem das relações familiares, os brinquedos industrializados não seriam desprovidos de um significado compartilhado, no sentido de que não são feitos por adultos e crianças em espaços e tempos de interação? Não são construídos, são comprados. Há um sentido que já está dado pelo adulto, que muitas vezes está centrado no lucro. Segundo Altman (2000: 254), o que esses brinquedos despertam na criança é, muito mais, a possibilidade de possuir o brinquedo, sendo isto mais importante do que o prazer de inventar e construir. A autora ainda ressalta a importância dos brinquedos que, na sua origem, trazem a intenção de possibilitar às crianças a interação com a cultura. A possibilidade do coletivo. Por isso, nessa perspectiva o brinquedo, a brincadeira, não vêm prontos, são construídos. As brincadeiras que surgem a partir desses brinquedos abrem um espaço maior para novas regras que as crianças podem modificar. Embora devamos reconhecer que a criança tem sempre a possibilidade de criar novos significados para os brinquedos, mesmo que sejam industrializados.

Isto implica dizer que tanto o brinquedo quanto a brincadeira devem ter/ser espaços de imaginação e fantasia. O brinquedo, quanto mais atraente, mais elaborado, mais pensado previamente pelo adulto, mais distante fica do seu valor de brincar (Benjamin, 1984: 70). A criança perde logo a atração, o interesse. Não há espaço para a repetição, para o “de novo”. As brincadeiras e os jogos deveriam abrir espaço para a manifestação de emoções, produzir interações sociais, dar condições para que a criança experimente as possibilidades de escolher, decidir, participar, perder, ganhar (Altman, 2000: 254), ou seja tornar-se senhora de si mesma (Benjamin, 1984: 74).

Benjamin, diz que, quanto mais o brinquedo tenta imitar a realidade, mais ele limita a ação da criança. Quanto mais definido o brinquedo, menos elaboração da criança. Então ela se cansa facilmente. Isso acontece porque o adulto, que faz os brinquedos, está sempre levando em conta o seu ponto de vista utilitário. As coisas já têm que ter uma serventia. Nós não somos assim? Isto serve para quê? Nos perguntamos sempre frente a um objeto. Nossos objetos já têm que vir pensados, imaginados. Mas a criança não é assim, ela é aquela que de um cabo de vassoura faz espada, cavalo, muleta, tudo o que a sua imaginação mandar...

### 1.3.2 – O espaço e o tempo (roubados) da criança

Parece que estamos caminhando em sentido contrário àquilo que é específico da criança, aquilo que a faz ter liberdade de ser o que ela realmente tem possibilidades de ser: a brincadeira, a imaginação, a fantasia, a criação. Podemos perceber isso quando observamos os espaços que são reservados para as crianças.

O espaço não é algo vazio. Ele está sempre sendo construído, modificado, (re)significado a partir das relações que se estabelecem dos sujeitos entre si ou dele consigo mesmo (Lima, 1989: 14). De acordo com Lima (1989) as crianças interagem com os espaços criando neles ambientes, ou seja, significando estes espaços a partir dessas interações. Surge assim *o espaço-medo, o espaço-alegria, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta*, enfim, *os espaços da liberdade ou da opressão* (idem: 30).

Lima estabelece uma relação entre espaço e poder. Enfatiza a questão de que os espaços são usados para expressar dominação e poder. A maneira como se organizam os espaços pode favorecer o controle ou a liberdade. A autora questiona as estruturas das escolas que, na maioria das vezes, entendem a criança como aquele ser que precisa ser controlado. Como nos diz a autora, *o domínio sobre o movimento do corpo faz parte da estratégia de controle do pensamento da criança* (Lima, 1989:39). Esse conceito é trazido por Foucault (1984:31,32), ao trabalhar com a idéia do exercício do poder de modo a domesticar o corpo para controlar a alma. Consequentemente, a falta de liberdade impede a criação, a imaginação e conduz à repetição, que não é a repetição que faz o novo, mas que produz a mesmice.

Não seria importante a criança ter espaços em que possa deixar suas marcas, possa voltar amanhã e se perceber ali, em algum rabisco, em algum montinho de areia, em algum objeto fora do seu lugar habitual? Espaços que de alguma forma possam ser transformados por ela, que possam acolher suas manifestações.

Muitos espaços, aponta Lima (1989), são construídos e organizados a partir da lógica do adulto, que se adianta e constrói um espaço tão pronto que não deixa lugar para a imaginação e a fantasia. Tudo já está pronto, pensado, pintado, montado, recortado. Agora é só a criança brincar. Porém, se esquecem de que brincar é imaginar, é deixar marcas, é modificar as regras é, enfim, criar cultura. Será então, que da mesma maneira que o brinquedo, quanto mais o espaço for elaborado e pensado, menos possibilidades existem para a criança brincar? Se podemos pensar o espaço como lugar de imaginação, criação e fantasia, seriam os espaços, junto com o imaginário infantil, elementos fundamentais da brincadeira? *É preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da*

*criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie dele e transforme esse espaço através de sua própria ação.* (Lima, 1989: 72)

Quando não planejamos, não pensamos um espaço apropriado para a criança, estamos também dificultando que ela tenha seu tempo de criança vivido como criança, a partir do que lhe é específico. Até quando vamos roubar seus espaços e seus tempos de ser criança?

*“Como eu vou saber da terra,  
se eu nunca me sujar?  
Como eu vou saber das gentes,  
sem aprender a gostar?  
Quero ver com os meus olhos,  
quero a vida até o fundo,  
Quero ter barro nos pés, eu  
quero aprender o mundo!  
Pedro Bandeira (2002: 15)*

Quais os compromissos de uma instituição de educação infantil com uma proposta que considere a criança no seu contexto e não eduque para uma idéia abstrata de criança, que acaba vendo o “aluno”? Não questiono a necessidade de se planejar e pensar o projeto pedagógico na educação infantil – embora não entenda a necessidade de se pensar uma pedagogia específica para a educação infantil, como se a criança de 0 a 6 fosse diferente da criança de sete anos da primeira série do ensino fundamental. Uma pedagogia da educação infantil não estaria muito mais ligada à necessidade de estabelecermos um segmento para essa faixa etária dentro do sistema de ensino? Creio que precisamos pensar em um trabalho pedagógico, que ajude a criança a *aprender o mundo, a ter barro nos pés, a ver com seus olhos, a experimentar a vida até o fundo.*

Guimarães (2004), a partir do contato com a bibliografia italiana e da sua experiência com a educação de crianças de 0 a 6 anos, propõe um trabalho pedagógico na educação infantil onde as práticas possam ser fruto de um planejamento que tenha a sua origem na observação das manifestações infantis, e não apenas a partir das definições dos adultos.

Assim, a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte, seria a possibilidade de encontro da criança com o mundo e não só com um conhecimento escolarizado. Dessa forma, educamos a criança a partir da sua experiência com o mundo. Talvez seja esse o possível encontro da educação infantil com a criança? Igualmente, a infância passaria a ser um tempo para viver o presente, criando possibilidades para o futuro, e não um tempo de espera?

Foi por isso que busquei observar a criança e, a partir também do seu ponto de vista, tentar compreender o cotidiano da educação infantil. Entender como a criança se apropria desse espaço, o que faz, o que diz, que interações estabelece com seus pares e com os adultos.

Este não foi um trabalho fácil. Por isso, antes de entrar na análise das minhas observações, trago no próximo capítulo algumas reflexões sobre a metodologia que me ajudou nesse encontro com os sujeitos da minha pesquisa.

