

Concepções Educacionais de Infância e Criança e suas Implicações Pedagógicas

M. Cecília Braz Ribeiro de Souza¹ e Cleonice Marçal²

1. Docente de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Foz do Iguaçu. Psicóloga, Mestre em Psicologia e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Membro do Grupo de Pesquisa MEDIAR – UNIOESTE.

2. Acadêmica do Curso de Pedagogia e Graduada em Letras/Português Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Foz do Iguaçu. Especialização em Ensino-Aprendizagem da Literatura Luso-Brasileira pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal e Especialização em Ensino-Aprendizagem em Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica pela Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná.

ceciliabrazrib@yahoo.com.br

Palavras-Chave

Concepção de infância e de criança

Educação e cuidado

Educação infantil

Propostas pedagógicas

Teoria histórico-cultural

Resumo:

O debate sobre a educação infantil e as categorias infância e criança, busca compreendê-las pedagogicamente no anseio de atender as necessidades de tais categorias. Neste artigo partimos dos conceitos infantis desde as primeiras pesquisas que as historicizam e, ainda demonstrando algumas concepções sobre a criança as quais carregarem significados ideológicos. Um primeiro vê a criança como inocente. Ideia que leva à proteção e situações educativas que escondem a realidade, projetando um mundo ilusório e impossibilitando do contato com a realidade social e histórica. Sua proposta pedagógica é homogênea e padronizada, baseada numa concepção de natureza infantil. A criança precisa se desenvolver para aprender. O professor é apenas o *facilitador* entre ela e o conhecimento, não um mediador. Outra concepção considera a criança como reprodutor de conhecimento. O princípio pedagógico tem relação de custo-benefício. Encaminha-se educação e cuidado para os filhos das classes trabalhadoras preparando-os para a força de trabalho estável e qualificada. A educação infantil é o primeiro estágio da mão-de-obra qualificada. Apontando para um sujeito crítico, reflexivo, criativo e ciente de sua atividade na cultura da qual faz parte, tem-se uma concepção de que considera a criança como um sujeito de direitos, pertencente a um grupo social, histórico, cultural e político. Propõe-se uma ação pedagógica que considera a criança rica, capaz, e, co-constutora de sua identidade e cultura.

Artigo recebido em: 18.09.2015.

Aprovado para publicação em: 06.11.2015.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

Philippe Ariès (1981) no texto “História Social da Criança e da Família” inicia o primeiro capítulo – As Idades da Vida, com a exemplificação entre os costumes da sociedade do século XVI ou XVII ambivalentes com relação ao tratamento dado as crianças pelos pais no que refere a importância em ensinar a falar o próprio nome, o de seus pais e a informar a sua idade.

A construção da personalidade civil da criança pelo nome, sobrenome da família, identificação da sua idade e a indicar o nome dos pais são comportamentos de inserção da criança como membro ativo e participativo no seio familiar que se dá pela constituição do devido registro em números para que assim possibilite sua identidade como pessoa que possui uma personalidade.

Ariès (1981) demonstra o papel do retrato de família como documento cronológico, com a fotografia de casamento datada assumindo a condição de diário da vida familiar munido de sentimento. O mesmo ocorre com a mobília no século XVII à XIX com a inscrição e a datados acontecimentos envolvendo os membros da família.

Na discussão Idades da vida, Ariès (1981) pela pesquisa embasada em fatores históricos denota a noção de idade e a interferência na vida das pessoas, caracterizando cada fase com base em textos da Idade Média que enfatizam a correspondência de idade com os planetas; a primeira idade seria a infância a partir do nascimento até os sete anos, período do aparecimento dos dentes *enfant* o mesmo que criança, porque a criança não consegue falar devido ao desenvolvimento dos dentes.

A segunda idade considerada de *pueritia* que se estende até os catorze anos, a terceira idade denominada de adolescência inicia aos vinte e um anos até os vinte oito anos. Também sendo entre trinta até os trinta e cinco anos, período considerado fértil para a reprodução humana, seguida pela idade da juventude entre quarenta e cinco até cinquenta anos, tendo a pessoa grande disposição física e social.

A idade da *senectude* transição entre a juventude e a velhice, em seguida a idade da velhice até atingir os setenta anos que termina na consumação da morte, com a perda de forças, debilidade mental *senies* em latim senil.

Segundo Ariès (*idem*) existem outras determinações para As Idades da Vida, no século entre XVI à XIX expressas por gravuras tidas de Degraus das idades do nascimento à morte, uma escada que sobe e desce, com a morte espelhada na figura da caveira com a foice.

No século XVIII a infância e a adolescência receberam o mesmo significado, por não ter termos para diferenciar crianças pequenas das grandes, do inglês *baby* também se referia tanto a criança pequena e grande, no século XVI e XVII *bayby* para simbolizar o período escolar da criança e o francês o termo *bébé* para designar criança pequenina.

Ariès (1981) conclui a correspondência entre a época e os privilégios particulares dado a diferentes ciclos humano, ora potencializado a juventude no século XVII, a infância no século XIX e a adolescência no século XX.

No capítulo segundo da obra acima citada, Ariès (1981) discute A Descoberta da Infância com o estudo estruturado na arte produzida na Idade Média, quanto pintura e escultura destacando a falta de espaço dado à infância, apresentando a criança como miniatura do adulto, e a partir do século XIII conforme o autor apareceram alguns tipos de crianças próximas do sentimento moderno, ou seja, a criança expressa na imagem de um anjo, na figura do menino Jesus, a criança nua no estilo gótico.

O autor relata que no século V a iconografia do período pré-bizantino apresentava os corpos de mortos em tamanho menor em comparação com os vivos, também comenta a pintura de criança simbolizando a alma na fase medieval.

No século XIV e XV os artistas produziram a pintura da criança no seu cotidiano sendo amamentada, nas brincadeiras e pelo uso do brinquedo, o autor pode analisar o aspecto religioso presente nas pinturas denominando de infâncias santas por valorizar o tema do menino Jesus e de sua mãe Maria, assim como de outras representações bíblicas.

Do século XV e XVI Ariès (1981) observa que as crianças vivem em meio aos adultos, as pinturas revelam a criança no ambiente família, na escola, no culto religioso, aprendendo um ofício, pintando, jogando com outras crianças e adultos, no afago da mãe e até urinando, como expressão autor:

(...) os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto anedótico desenvolveu-se nos séculos XI e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. (ARIÈS, 1981, p. 55-56).

Este autor evidencia a expressão de infância pelo retrato, mas de forma descaracterizada da realidade sublimando a morte e pelo *putto* no século XVI com o estereótipo que mostra a criança nua como forma de ornamento decorativo.

O retrato segundo ele no século XVII configurava a criança sozinha, os pais passaram a querer o retrato dos filhos conforme a idade, assim esse costume continuou com a utilização da fotografia no século XIX.

Destaca ainda a descoberta da alma da criança entre o século XIII à XVII, com as famílias preocupadas com a vacinação das suas crianças e com a melhora acentuada quanto o hábito da higiene contribuindo com a diminuição da mortalidade da criança. O gosto pelo *putto* correspondia a algo mais profundo do que o gosto pela nudez clássica, a algo que deve ser relacionado com um amplo movimento de interesse em favor da infância. (ARIÈS, 1981, p. 62).

Para Ariès (1981) o significado e o conceito de infância completaram seu desenvolvimento cronologicamente datado entre o século XV ao XVII, tendo o emprego vocabular pelos adultos de jargões para crianças pequenas imitando seu jeito de tentar falar, tais como “titota, tetita y totata”.

Distraio-me com ela horas a fio. Muitas mães e amas já se haviam sentido assim. Mas nenhuma admitia que esses sentimentos fossem dignos de ser expressos de uma forma tão ambiciosa. Essas cenas de infância literária correspondem às cenas da pintura e da gravura de gênero da mesma época: são descobertas da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena (ARIÈS, 1981, p. 68).

O texto de Philippe Ariès consegue identificar e explicar a ideia de infância por meio do resgate artístico remontando os costumes da sociedade europeia a partir do século XII, a sua concretude no século XVIII, com a valorização da criança que requer cuidados, inserção social segundo a sua idade e fragilidade. Neste sentido considera-se que somente no século XIX veremos um novo olhar a essas categorias, o que passamos a discorrer a seguir.

1.2 EDUCAÇÃO, CRIANÇA E ASPECTOS HISTÓRICOS DO INFANTIL NO BRASIL

A educação de crianças pequenas surgiu no Brasil no final do século XIX (1789), e desde esta época até a atualidade tem se deparado com entraves e possibilidades. Em sua trajetória, busca, sobretudo, a legitimação de um conceito que qualifique o atendimento à criança pequena. Nos últimos (40) trinta anos, mais precisamente, a educação de crianças se tornou praticamente uma condição necessária na sociedade contemporânea. A criança passou a ter outros espaços de convivência que não mais a casa, o quintal, as ruas, os parques e, sim passou a ocupar as instituições de Educação Infantil que ao longo dos tempos foram denominadas: asilo, creche, parque infantil, pré-escola e centros de educação infantil dentre outras. Essas denominações foram recebidas devido às modificações sociais e político-educacionais ocorridas durante o período histórico situado entre o final do século XIX até a atualidade. Tais modificações incluem a luta das mulheres na conquista por condições de trabalho que lhe garantissem um lugar adequado para o cuidado e a educação de seus filhos pequenos – dentro ou fora do ambiente de trabalho –, o direito à licença maternidade, à amamentação durante o horário de trabalho até o bebê completar os seis meses, o auxílio-creche.

Ao longo das últimas décadas organizaram-se condições para que os direitos da mãe e da criança fossem assegurados. Primeiro o direito da mãe trabalhadora que necessitava deixar seus filhos sob a guarda de uma instituição que também lhes garantissem cuidado e educação. Essa ação educativa nem sempre foi preocupação das instituições sob a orientação das políticas assistenciais que estariam mais preocupados em prover somente alimentação e guarda.

Atualmente, a Educação Infantil está contemplada LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) como parte da Educação Básica e tem como princípios básicos o cuidado e a educação deste nível educativo. Ainda não temos no Brasil uma Política Nacional para a Educação Infantil totalmente delineada, há muito que fazer e a conquistar. É verdade que é muito recente o campo que investiga e promove políticas necessárias a um atendimento adequado, nesse sentido, o Brasil ainda está aprendendo como fazer isso (QUINTEIRO, 2002).

Nem todas as crianças são atendidas por esse serviço, bem como, quando o são, em grande parte não recebem um atendimento adequado. Segundo KRAMER (1996; 2003) o ranço assistencialista ainda está presente no atendimento a essas crianças, o qual denota quase exclusiva preocupação com a alimentação e cuidados higiênicos e de rotinas, como: dar banho, efetuar trocas de fraldas ou roupas, realizar escovação de dentes, lavar as mãos, prover alimento, encaminhar ao banheiro para realização das necessidades fisiológicas (na maioria das vezes em fila, portanto coletivamente).

Educação e cuidado, no entanto, não é um binômio recente, ao contrário ele sempre esteve presente nos direcionamentos dados às práticas encontradas nas instituições destinadas à infância. Segundo Kuhlmann Jr. (1998; 2001), a única educação que se tem dirigido às crianças desde o início do atendimento à infância em instituições desta ordem, é a educação da obediência e da subordinação. Fica evidente que os significados dados a este binômio revelam seus vieses no tempo e na história das instituições infantis.

Entretanto, entendemos cuidado como um amplo gesto educativo, no qual, ao propor à criança pequeninha – por exemplo – o ato de se alimentar sozinha, temos uma intencionalidade educativa, um propósito, que é o de criar na criança, novas habilidades, a coordenação motora, independência, escolha pelo alimento, apropriação e exploração de sentidos – cheiro, cor, paladar, quantidades, e a possibilidade de formar significados por meio dessas aproximações com a realidade cotidiana intermediada pela ação educativa do adulto.

Esse propósito educativo, em muitos casos não tem sido considerado e, relega-se a práticas de cuidado a meros hábitos rotineiros, minimizando-se os momentos de fato educativos. Não é excesso dizer que o ato alimentar inicia um caminho para futuras escolhas, o aprendizado de limites que se organizam em torno dos hábitos que diferencialmente dos hábitos mecânicos, têm a função de mostrar à criança o mundo da cultura à sua volta.

Neste sentido, a falta de uma política estatal brasileira para a educação infantil que considere as diferenças regionais, culturais e econômico políticas e que respeite as necessidades e direitos da criança – pertinentes ao cuidado e a educação – tem sido um importante impedimento na concretização de uma prática educativa intencional.

No âmbito político, atualmente a responsabilidade de funcionamento dos Centros de Educação Infantil são reguladas pelo município, que passaram a partir de 2007, a receber da União uma verba destinada a este nível educativo, verba que até 2006 não lhes era destinada. Temos no interior dos muitos municípios diferentes trabalhos que se revelam em inúmeras concepções de infância e modelos assistencialistas, doutrinários e, outros que vêm se modificando apoiados nos estudos recentes sobre a educação de crianças pequenas, sobretudo da experiência europeia, mais precisamente no norte da Itália (EDWARDS et. al., 1999).

Muito embora, exista um debate nacional acerca das políticas para a educação infantil, temos no bojo das práticas educativas uma diversidade de propostas pedagógicas com características distintas. Estas propostas pedagógicas revelam por sua vez as concepções de infância que foram criadas ao longo da história e que advêm de diferentes visões de homem e de mundo marcadas por diversos pensamentos teóricos.

Neste sentido, a pergunta que faço é – como as concepções de infância existentes no pensamento teórico da educação influenciam e determinam as propostas pedagógicas nos Centros de Educação Infantil? Entendendo aqui, que a diversidade de concepções sobre a infância nomeia também as várias concepções de educação infantil. Não irei agora discutir cada concepção teórica, mas quero assinalar que diferentes visões de homem e de mundo influenciam determinantemente a maneira como compreendemos a infância e a criança e como tratamos de trabalhar com elas. Neste sentido, aponto algumas concepções de infância e criança discutidas por alguns pesquisadores da área.

1.3 O DEBATE ATUAL SOBRE A INFÂNCIA E AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Na atualidade acompanhamos um debate teórico e epistemológico sobre a educação infantil e, as categorias infância e criança como parte integrante destas discussões. Disso emerge a tentativa de compreender estas categorias e encaminharmos uma proposta pedagógica que corresponda às necessidades infantis. Nesse debate algumas concepções sobre a infância e a criança se destacam por carregarem importantes significados ideológicos. Assim, para aclarar o sentido daquilo que busco compreender, escolhi discorrer sobre algumas delas.

Início esta discussão, escolhendo falar de uma concepção de infância que vê a criança como inocente, pura ou ingênua. Esta ideia leva-nos ao desejo de protegê-la e de criar situações educativas que buscam esconder da criança a realidade tal qual ela é, projetando-lhe um mundo ilusório e fictício e impossibilitando-a de entrar em contato com o mundo real e de fazer construções baseadas na realidade social e histórica de que faz parte (DALBERG, 2003; KRAMER, 2003; SOUZA, 2007).

Os autores a apontam como uma concepção abstrata de infância e criança, ou ainda, uma visão natural de infância, pois nega as desigualdades sociais quando a trata como homogênea e, desconsidera ainda, as particularidades culturais, políticas e econômicas de cada tempo e lugar. Neste sentido, criamos para essa criança imaginada, uma prática também homogênea e padrão, baseada em uma concepção de natureza infantil que nos faz acreditar que o seu aprendizado e o seu desenvolvimento ocorrem de maneira natural ou espontânea. Assim, forjamos a ideia de naturalização da infância.

Para tanto, preparamos uma ação pedagógica que pressupõe a espera, a divisão por faixas etárias, os conteúdos divididos por áreas do conhecimento; expectativa e cisão caracterizam os momentos pedagógicos desenhados por esta concepção. A criança é vista como um conjunto de estruturas a se formar, tendo como base seu desenvolvimento biopsicomotor, e deverá estar pronta em algum momento etário-cognitivo para realizar determinado processo de aprendizagem. Nessa abordagem a criança precisa primeiro se desenvolver, para poder aprender. O professor se encarrega de ser o *facilitador* entre a criança aprendiz e o conhecimento. Não é um interventor, mas deixa-a livre para pensar e agir de acordo com o seu desenvolvimento prévio e possível dados pelas estruturas que estão se formando em seu psiquismo. O professor, entretanto, espera que a criança direcione o caminho de seu aprendizado, já que este depende de seu desenvolvimento ulterior.

Uma outra visão aponta para uma concepção que considera a criança como reprodutor de conhecimento (DALBERG et. al., 2003). Nela pressupõe-se como princípio pedagógico uma relação de custo-benefício.

Encaminha-se educação e cuidado para os filhos das classes trabalhadoras que são o contingente a quem se destina esse tipo de orientação educativa, preparando-os para a manutenção da força de trabalho estável e qualificada somente para a reprodução do sistema capitalista. Neste sentido, a educação infantil é o primeiro estágio da mão de obra qualificada que o mercado impõe.

Nesta perspectiva, a infância é tida como base para o progresso, espera-se dela *prontidão*; deve, no entanto, estar preparada ou *pronta* para no futuro atender as exigências mercadológicas. Respondendo a esta demanda, cria-se uma ação pedagógica da obediência às normas e regras, estabelecendo rotinas repetitivas que preparem a criança para um saber suficiente para o cumprimento do dever preestabelecido pela concepção neoliberal. Fazer escolhas e ter um ponto de vista crítico, ter conhecimento superior, no entanto, não são princípios que regem suas propostas pedagógicas.

Neste sentido, encontramos no discurso oficial de muitos documentos, a base para esta concepção. Ela serve à alienação e não permite o desenvolvimento de um sujeito crítico-reflexivo. As propostas pedagógicas supervalorizam as rotinas, o rigor nos horários, a separação estrita por idades, o *engessamento* das atividades pedagógicas que estão previamente elaboradas pelo professor o qual é o centro diretor de toda a atividade da criança. O fazer pedagógico se caracteriza pela reprodução e não pela criação e elaboração de hipóteses científicas de problemas complexos que envolvam o pensamento científico reflexivo. Este fazer está antecipadamente previsto, sabendo o professor, o que esperar da criança.

Apontando para o desenvolvimento de um sujeito crítico, reflexivo, criativo e ciente de sua atividade na sociedade e na cultura da qual faz parte, tem-se uma concepção de infância que considera a criança como um sujeito de direitos, pertencente a um grupo social, histórico, cultural e político. Esta concepção propõe uma ação pedagógica que considera a criança rica em potencialidades e possibilidades, uma criança capaz e co-construtora de sua identidade e cultura, uma criança de cem linguagens como disse *Loris Malaguzzi* (DALBERG et. al, 2003; EDWARDS et.al., 1999; MELLO, 2004) e não uma *criança pobre*¹, restrita e sem direitos.

Para uma criança de muitas possibilidades, criativa, potencialmente rica e capaz de construir conhecimentos, tem-se um professor igualmente rico, estimulador, problematizador do conhecimento e interventor na elaboração de hipóteses formuladas pela criança, co-construtor de conhecimento científico numa ação conjunta e criadora realizada com a criança.

Encontramos crianças, e não, criança – crianças porque diversa, múltipla e ao mesmo tempo única e singular – sujeitos, crianças aos pares, com diferentes idades se interagindo e buscando juntas o conhecimento. Vamos encontrar um espaço rico e diversificado – de recursos, objetos, relações e brincadeiras (MELLO, 2004). Uma educação pensada para emancipar e não para aprisionar ou somente para reproduzir conceitos, idéias ou determinada ideologia².

Deste modo, a aprendizagem não é uma transmissão pura de conhecimentos que dirige a criança a resultados esperados e que a tem como receptor e reprodutor passivo, porque esta é uma criança pobre. Diferente disso, nesta *nova* concepção se considera de fato a criança um sujeito de direitos. Como um primeiro direito, o direito a um lugar no CEI³, não um direito condicionado apenas ao direito da mãe trabalhadora; mas um direito da criança e não exclusivo da mãe. Esse direito lhe deve ser assegurado pelo Estado, pois entende que a criança pequena tem o direito à educação e ao cuidado, também fora do lar. Isto porque compreende e admite que é bom e saudável conviver com outras crianças, brincar, aprender e se desenvolver num ambiente projetado e preparado para recebê-la e atendê-la em seus direitos e ser reconhecida em suas capacidades.

A ideia de que a educação infantil é um direito da criança, e não somente da mãe trabalhadora, ainda é nova e não está totalmente assimilada por grande parte da sociedade, inclusive por parte de professores, políticos e agentes da educação que governam os direcionamentos das políticas públicas e das práticas destinadas à pequena infância.

Delineando melhor esta concepção podemos dizer que a infância numa abordagem histórico-crítica é uma construção social e a criança não pode ser vista separada de sua classe social, etnia, gênero etc. (QUINTEIRO, 2002). A infância representa um conjunto de crianças pertencentes a diferentes classes sociais, etnias, credos e culturas historicamente dadas, portanto, não há uma única e homogênea maneira de conceber a infância, mas temos que ter um olhar voltado para as muitas infâncias. Entretanto, isso não significa que devemos tratar cada criança ou cada cultura infantil de uma maneira restrita e particular, considerando esta ou aquela criança incapaz para determinada proposta pedagógica, desfavorecida ou privada culturalmente (KRAMER, 2003), pois isso carregaria um teor ideológico e preconceituoso, muito ao contrário da visão da criança múltipla, heterogênea e capaz de aprender com diferentes e novas situações os saberes historicamente constituídos pelo homem.

Considerar a criança heterogênea aqui significa pensar uma ação educativa capaz de atender a toda a diversidade cultural e histórica. Se nos restringirmos a pensar que cada cultura necessita de um único e determinado empreendimento pedagógico, estaremos desconsiderando as múltiplas possibilidades de aprendizados e desenvolvimento de cada uma ou, de todas as crianças.

Devemos sim observar o contexto histórico e cultural e considerá-lo elemento inicial de aprendizagens, mas não podemos parar por aí, utilizando somente os conhecimentos restritos àquela condição cultural, social e/ou econômica, ao contrário, devemos ampliar o universo de conhecimentos da criança enriquecendo seu ambiente educativo com os recursos historicamente criados e conquistados pelo homem, possibilitando-a a aproximação com o conhecimento sistematizado, científico, elaborado que se encontra na arte, na tecnologia, nos saberes e nas expressões culturais, na ciência propriamente dita e na ética.

Particularizar o conhecimento empobrece a criança, tira dela a oportunidade de avançar para novas situações de aprendizagem. Ao contrário, quando consideramos seu contexto e ainda assim, dimensionamos o seu olhar para o todo complexo que é a vida, consideramo-las como este sujeito de direitos de que falamos. Sujeitos capazes de formular novas hipóteses e construir teorias (EDWARDS et. al., 1999; MELLO, 2004) com base em problematizações criadas por uma ação educativa que acredita na criança como aquele que pode ser um agente transformador da cultura e da sociedade e não apenas como um reproduzidor de posturas acríicas. Para tanto, a tarefa da educação infantil é ampla e vem redimensionar o conhecimento.

Nos últimos vinte anos aproximadamente têm se pensado de fato, a criança como esse sujeito de direitos e para que isso seja uma realidade nos espaços educativos, levar em conta sua palavra é elemento essencial; às vezes presente no discurso manifesto, mas nem sempre nas práticas educacionais. Novas tendências políticas sobre a infância se impõem. Entretanto, temos que empenhar a possibilidade de que o discurso sobre a criança como um sujeito de direitos, não fique restrito a argumentos vazios de conteúdo ao se refletir na prática a convicção do argumento. Isto diz respeito a tantos argumentos oficiais que não têm de fato correspondidos ao argumento maior de que toda criança tem direito à Educação – uma educação que priorize o reconhecimento da criança múltipla e de múltiplos direitos. Atentando para essa criança, escreve Rinaldi (1999):

Um ponto, entre muitos, parece-nos fundamental e básico: a imagem das crianças. O marco de nossa experiência (*referindo-se a Reggio-Emilia*), baseado na prática, teoria e pesquisa, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las

como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicarem-se se emerge ao nascer é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. Isso provavelmente explica porque as crianças sentem-se dispostas e expressam-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens [...]. (apud EDWARDS et.al., 1999, p. 114). (grifo nosso)

O debate atual que muda radicalmente o foco das atenções à infância e sua educação fica pontuado aqui por esta educadora de Reggio-Emilia, no norte da Itália, na qual a experiência com este nível educativo tem muito a nos ensinar. Sobretudo, quando pontua a atenção sobre os direitos e não mais só sobre as necessidades da criança pequena. Quando pensamos nisso, nosso olhar se orienta para uma nova maneira de conceber a infância e a criança. A criança deixa de ser vista do ponto de vista biopsicomotor e se agrega a estes aspectos um fator que a determina – passa a ser vista como um ser social – que tem direitos na sociedade da qual é pertencente. Saímos do paradigma biológico ou psicodesenvolvimentista que sempre caracterizou a criança por etapas e passamos a vê-la como integrante de uma classe social, de um grupo cultural, os quais a legitima e faz dela um sujeito concreto.

No exercício da cidadania dessa criança concreta, histórica, cabe então, conceder-lhe direitos conquistados pelo homem em seu processo histórico de humanização. Na contemporaneidade, portanto, cabe ao Estado e a família promover o exercício de seus direitos. Neste sentido, como já apontado, o direito à educação, desde bebê deve ser assegurado por estas instâncias.

Uma educação que considera para além de suas necessidades, o direito a espaços de cuidado e uma ação pedagógica pautados no reconhecimento da pluralidade das muitas linguagens da criança. Mas que linguagens são essas? Falamos da linguagem oral, gestual ou corpórea, plástica, dramática, musical, afetiva, cognitiva etc., e muitas outras que traduzem as expressões infantis e que são realizadas pela criança por meio do desenho, do faz-de-conta, da construção de uma maquete, de um boneco ou qualquer outro brinquedo ou escultura, pintura, dança enfim – expressões que tornem objetiva a compreensão do mundo (MELLO, 2005).

Concordamos com Mello (2000, p.85), quando ressalta: “nossa concepção de criança define nossa prática mesmo sem nos darmos conta disso, por isso é urgente analisar a concepção de criança que tem orientado nossa prática de educação dos pequenos e revê-la”. E, a partir daí, construir nova atitude como educador que permita a concretização de prática intencional, consciente e que possibilite, para cada criança, o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas criadas pelos homens ao longo da história (*idem*).

Nesta concepção as crianças são protagonistas na construção de conhecimento junto com seus professores, representantes da instituição educativa, com suas famílias e comunidade os quais estão inseridos num campo maior que é a sociedade. Para Rinaldi (*idem*), estes três protagonistas da escola, onde a instituição educacional é um sistema de interação e comunicação entre eles. A instituição educativa deve proporcionar o bem-estar às crianças, aos pais, aos professores de maneira integrada, onde cada elemento ou protagonista depende dialeticamente do outro.

Nesta perspectiva se desenvolve uma pedagogia da escuta ou do ouvir mais do que do falar. Esta comunicação estabelecida entre pais, crianças, professores e os outros membros da comunidade têm como objetivo não só responder às questões das crianças, mas serem mediadores na descoberta de suas respostas, e fazê-las indagar a si mesmas questões relevantes (RINALDI, *apud* EDWARDS et. al., 1999). Neste sentido é que queremos aqui fortalecer a ideia do ambiente problematizador ou dos espaços educativos (BONDIOLI, 2004) para o pensar crítico, científico, reflexivo e afetivo. Entendemos que quando nos preparamos para ou-

vir a criança, todos os nossos sentidos e habilidades devem estar atuantes. Do mesmo modo, queremos com isso provocar todos os sentidos e habilidades da criança.

Uma postura educativa baseada na comunicação e interação provoca novas perguntas e outras novas respostas – a criança educada num ambiente promotor de interação se sente livre para dimensionar seu conhecimento. A educação infantil como um lugar de direitos da criança deve priorizar o intercâmbio entre seus protagonistas – pais (representantes da comunidade e da cultura) – criança – instituição. E ainda mais, esta pedagogia baseada na escuta e na orientação educativa dos direitos da criança, considera a criança um sujeito ativo, que constrói hipóteses e teoria, aprende e se desenvolve a medida que entra em contato com o conhecimento na interação com o outro que conhece. Aqui, lembramos com Mello (2005) um pouco dessa concepção e seus princípios.

A partir do conhecimento sobre as crianças pequenas que viemos acumulando e sobre o processo de humanização de um modo geral, passamos a entender o processo de aprendizagem de forma mais complexa: aprender envolve atribuir um sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua motivada por esse objetivo é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade. Os fazeres propostos para as crianças na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação –, trazendo elementos para dar corpo à atividade, realizando ela própria as tarefas propostas e buscando a ajuda do educador num processo que caracteriza o ensino colaborativo. (MELLO, 2005, p. 32).

Esta discussão acima denota a concepção que deve estar presente na ação educativa com crianças pequenas, ainda que estejamos construindo esse caminho. Na Constituição Brasileira de 1988, a criança passou a ter garantido desde que nasce o seu direito à educação em creches e pré-escolas. Portanto, isto é muito recente. Desta forma, os papéis atribuídos aos educadores de crianças pequenas também estão sendo discutidos, questionados e (re) formulados. De acordo com Rocha (1999) é emergente a construção de uma Pedagogia da Infância para as crianças de zero a seis anos, que se diferencie das instituições escolares e que considere tanto a história e especificidade das creches e pré-escolas, quanto o debate sobre a concepção de infância e de criança heterogênea, reconhecendo a infância como tempo de direitos.

Concordo com os autores acima, que a criança não é mais apenas objeto dos cuidados maternos familiares, mas hoje tem que ser objeto dos deveres do Estado e de suas políticas públicas. O educador da infância deve estar consciente de seu papel social e da sua responsabilidade como mediador intencional da educação e do cuidado da criança. Criança que transforma e se transforma nesse processo de conhecer o mundo da cultura e se apropria dos conhecimentos por meio de sua atividade nesse mundo.

Como uma metáfora possível apresentamos a seguir uma reflexão sobre um mesmo momento histórico e nele duas imagens de criança e infância.

2 APRECIÇÃO DO FILME O MENINO DO PIJAMA LISTRADO: DUAS CONCEPÇÕES DISTINTAS DE INFÂNCIA

Assim como Ariès (1981) evidencia a criança ao longo da história do homem em cenas artísticas como a pintura substituída pela fotografia e por fim a linguagem literária no século XX, a arte atingiu o plano da tela do cinema no século XXI com espaço garantido para descrever e denunciar a criança e a sua infância no contexto social. Assim, temos como objeto comparativo o filme *O Menino do Pijama Listrado* com a abordagem

de duas crianças vivenciando distintas infâncias em pleno período da grande Segunda Guerra Mundial que ceifou milhões de vidas.

O filme nos remete a concepção de que não importa a classe social, a separação por uma cerca de arame farpado; toda criança sente fome, falta de carinho, medo, a vontade de brincar e estar com outras crianças de sua idade próxima, de estar junto aos familiares, de fantasiar o mundo e as coisas, de ter curiosidade, sente medo do desconhecido, necessidade de proteção e orientação, de doces como um bolo ou do sanduíche enorme como vimos no filme, de fazer amizade, de viver plenamente o seu momento individual e coletivo histórico como a pessoa em desenvolvimento cognitivo, físico e emocional.

Duas crianças habitando um mundo truculento guiado pela ambição e pelo poder supremo de ser o Dono do mundo como no filme de Charlie Chaplin que ridiculariza a postura de Hitler e do resto do mundo envolvidos na guerra, devido a ruína humana provocada por uma mente doentia e egoísta, O Grande Ditador com o direito de determinar a superioridade racial de uma pessoa para com outra, de considerar outra pessoa como um animal irracional que, portanto, não merece viver livre, ter sua casa e família de volta, de ter suas vidas devolvidas e não incineradas em um campo de concentração transformando suas esperanças e direitos virarem uma fumaça de cheiro horrível e com a cor assombrosa da guerra.

Uma criança alemã, uma criança judia, uma família alemã e uma família judia, cada uma com suas tradições culturais, duas crianças que não pediram guerra e que viviam em paz e que partiram sem saber o por quê? Em meio aos adultos também sem entender o que seria supostamente um banho de chuveiro.

O Menino do Pijama Listrado expõe a última instância da miséria humana o de fazer o outro sofrer, de escravizar, de humilhar, condenar, passar fome, de ter angústia e dor, a dor física, mental, moral e social. O outro que pode ser o eu, o filme numa linguagem simples penetrou o cotidiano e o imaginário daqueles dois meninos, apenas meninos de oito anos com vontade de ir para escola e encontrar outras crianças, incapazes em sua condição de criança de não ver no amigo um inimigo.

Durante as cenas que se seguem torna possível identificar a descoberta e a concepção de infância acima discutidas, com meninos da época no meio da rua, pela casa, brincando e estudando, participando dos eventos sociais da família, tendo atenção da mãe e do pai.

Também, pode-se observar que a irmã do menino alemão se encontra numa fase de transição da infância para a adolescência quando deixa das bonecas e tenta assumir os valores impostos pela época como o nazismo e o interesse pelos rapazes mais velhos.

A relutância da avó e da mãe do menino alemão com relação à guerra, a motivação e o orgulho do avô, o orgulho e a vaidade do pai em ser um oficial destacado mesmo com a tarefa de extermínio e, do jovem oficial que sente vergonha do pai professor de literatura que refugiou na Suíça por ser contrário à guerra.

Nesta parte remete ao estudo de Ariès quanto As Idades da Vida, o tempo para ser pequeno na infância, *pueritia*, adolescência, juventude, velhice e gravidade. O filme apresenta o fim de um ciclo de vida humana com o falecimento e o enterro da avó, e a continuidade da vida.

Entre o final do século XX e início XXI a sociedade brasileira discute a redução da idade penal contrapondo o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a mídia ostenta as rebeliões na Fundação Casa com a apelação de pôr fim as ações criminosas cometidas por “menores em conflito com a lei”. No dia 10 de abril de 2014 nos Estados Unidos da América um jovem invadiu a escola em que estudava esfaqueando três alunos, a justiça americana trata o adolescente como adulto, na verdade querem o mesmo para o Brasil. Se na Grande Segunda Guerra as vítimas foram os judeus, hoje na sociedade tecnológica capitalizada consumista, querem vitimar; a criança, o adolescente, o jovem, adulto e o idoso, independente da etnia e do gênero sexu-

al. O pobre, sem instrução, excluído social, negro, morador da periferia, da favela, os componentes do *lupem* social segundo Karl Marx (1988).

No dia seguinte, graças à tecnologia globalizada, por meio da comunicação de massa na apresentação do jornal da tarde primeira edição da Rede globo e no Jornal Nacional do dia 12 de abril de 2014, transmitiu-se a reportagem sobre o bebê de nove meses acusado de homicídio no Paquistão, por ter intimidado policiais, protestar e contestar o Estado. O bebê, juntamente com vinte e nove adultos foi indiciado pelo estado, preso e submetido ao tribunal de justiça.

Em uma página virtual a imagem de uma mulher com um cartaz de protesto “A justiça é cega / Mas a injustiça podemos ver”, num ato público em defesa de um garoto de treze anos acusado de ter matado os pais, que exerciam a função de policial militar no Estado de São Paulo, apesar das provas indicarem vingança de milícias, as investigações suspeitam do garoto.

Qual o conceito e o significado de criança nos tempos atuais, homem avança cientificamente como para se humaniza, no entanto, a seguir, retrocede e se desumaniza.

NOTAS

1. Refiro-me aqui, a ideia de criança pobre no sentido da criança sem direitos, excluída, vista como incapaz e não à sua condição socioeconômica.
2. O conceito de ideologia aqui se refere ao significado de encobrimento da realidade. Cf. Bottomore, 2001.
3. A sigla se refere aos Centros de Educação Infantil, como hoje são denominadas a maioria das instituições educativas dedicadas a este nível educativo. Usarei esta abreviação sempre que for me referir a eles.

REFERÊNCIAS

- ARÌES, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2º ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BONDIOLI, Ana. **O espaço no cotidiano infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. & MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BOYNE, John. **O Menino do Pijama Listrado**. Disponível em: <<http://www.megafilmeshd.ws>>. Acesso em: 08 abr. 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)** Rio de Janeiro: FAE, 1989.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Curitiba: SINEPE.
- CHAPLIN, Charlie. **O Grande Ditador**. Disponível em: <<https://www.cineplayers.com/filme/o-grande-ditador/321>>; Acesso em: 09 abr. 2014.
- DAHLBERG, G. et. al. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- EDIÇÃO COMEMORATIVA 2010: **Estatuto da Criança e do adolescente e legislação Complementar para a Proteção Integral de crianças e Adolescentes**. Curitiba: secretaria de Estado da criança e da Juventude, 2010.
- EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio-Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação Infantil**. uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: Final do séc. XIX-início do séc XX. In: **Educação da infância brasileira: 1875-1983.** (org.) Carlos Monarcha. Campinas: Autores Associados, 2001.

MELLO, Suely Amaral. et.al. Concepção de infância e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. In: **CADERNOS DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP- Campus de Marília**, v. 9, n. 2, 2000.

_____. A Escola de Vygotsky. In: Kester Karrera (org.) **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. **Infância e humanização.** Unesp: Marília, 2005.

Marx, Karl. O Capital: **crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. Coleção **Os Pensadores.** São Paulo: Nova Cultural, 1988.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola: um caminho marcado por preconceitos.** Campinas, 2000. Tese de doutoramento. Universidade de Campinas - UNICAMP.

RINALDI, C. In: Edwards et. al. **As Cem Linguagens da Criança: Abordagem de Reggio-Emilia na Educação da Primeira Infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

