



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

AMANDA BERTOLA DA SILVA

MULTIPLAS FACES DA INFÂNCIA:
CONCEPÇÕES QUE SE CONSTRÓEM NO MUNDO
CONTEMPORÂNEO

Londrina
2009

AMANDA BERTOLA DA SILVA

MULTIPLAS FACES DA INFANCIA:
CONCEPÇÕES QUE SE CONSTRÓEM NO MUNDO
CONTEMPORÂNEO

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de Pedagogia da
UEL - Universidade Estadual de Londrina,
como requisito parcial para conclusão do
curso de graduação em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dr^a. Anilde Tombolato
Tavares da Silva.

Londrina
2009

AMANDA BERTOLA DA SILVA
MULTIPLAS FACES DA INFANCIA:
CONCEPÇÕES QUE SE CONSTRÓEM NO MUNDO
CONTEMPORÂNEO

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de Pedagogia da
UEL - Universidade Estadual de Londrina,
como requisito parcial para conclusão do
curso de graduação em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Anilde Tombolato Tavares
da Silva (Orientadora)
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Ms. Andréia Maria Cavaminami
Lugle
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Ms. Marta Regina Furlan de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 11 de novembro de 2009.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe Irenice e ao meu pai
Jair que foram os verdadeiros responsáveis pela realização
desse momento em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar meu caminho em todos os momentos.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar e, especialmente, a minha mãe que sempre acreditou no meu potencial.

Ao meu amor Cleber pelo apoio, paciência e incentivo durante este percurso.

Às minhas amigas Aline e Bruna pelos momentos vivenciados e compartilhados que ficarão em minha memória.

A minha orientadora Anilde que tanto me ensinou sobre a infância.

A todas as crianças que me mostraram o modo peculiar que vêem o mundo.

E a todos que diretamente ou indiretamente participaram dessa trajetória.

SILVA, Amanda Bertola da. 2009. **Múltiplas faces da infância: concepções que se constroem no mundo contemporâneo**. 57p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

RESUMO

Este trabalho busca compreender como a criança tem vivenciado sua infância no mundo contemporâneo. Para tanto, aborda em um primeiro momento a construção histórica da infância, buscando entender as concepções que se foram construindo ao longo do tempo acerca dela. Já na segunda parte preocupa-se em analisar o modo como a criança tem sido percebida no momento atual, assim como verificar a maneira que ela tem vivenciado sua infância, apontando que na atualidade o consumo exerce uma enorme influência na vida das crianças e que a mídia desempenha papel fundamental nessa influência. Nesta parte, ainda, discute-se o entendimento predominante que nós, adultos, temos da criança, que é um ser em potencial, e que necessita cada vez mais cedo ser preparado para o futuro, identificando, ainda, as raízes desse pensamento em torno da criança. Mostraremos, também, que é por isso que se tornou tão comum as instituições de educação infantil oferecerem inúmeras atividades, tais como: balé, natação, inglês, etc. Pois devido a essa concepção é que nos preocupamos em demasia com sua educação. Outra discussão contida nesta parte diz respeito à mudança da família contemporânea que devido ao contexto social tem mudado sua relação com a criança. Nesse cenário a criança tem passado maior parte de seu tempo na escola. É por isso, portanto, que o último capítulo discursa sobre o papel do educador frente a essa criança que permanece sobre seus cuidados por um período muito mais extenso do que outrora. Mostrando a necessidade de os educadores compreenderem a infância à qual estão se dirigindo. Assim, apontamos o fato de que a criança brasileira vive sua infância de maneira diversificada e que não existe apenas um modelo de infância, mas muitas infâncias, além disso, desmistifica a afirmação que decreta o fim da infância na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Infância. Contemporânea. Educação

O HOMEM DA ORELHA VERDE

UM DIA NUM CAMPO DE OVELHAS
VI UM HOMEM DE VERDE ORELHAS

ELE ERA BEM VELHO, BASTANTE IDADE TINHA
SÓ SUA ORELHA FICARA VERDINHA

SENTEI-ME ENTÃO AO SEU LADO
A FIM DE VER MELHOR, COM CUIDADO

SENHOR, DESCULPE MINHA OUSADIA, MAS NA SUA IDADE
DE UMA ORELHA TÃO VERDE QUAL A UTILIDADE?

ELE ME DISSE, JÁ SOU VELHO, MAS VEJA QUE COISA LINDA
DE UM MENINO TENHO A ORELHA AINDA

É UMA ORELHA-CRIANÇA QUE ME AJUDA A COMPREENDER
O QUE OS GRANDES NÃO QUEREM MAIS ENTENDER

OUÇO A VOZ DE PEDRAS E PASSARINHOS
NUVENS PASSANDO, CASCATAS, RIACHINHOS

DAS CONVERSAS DE CRIANÇAS, OBSCURAS AO ADULTO
COMPREENDO SEM DIFICULDADE O SENTIDO OCULTO

FOI O QUE DISSE O HOMEM DE ORELHAS VERDES
ME DISSE NO CAMPO DE OVELHAS.

(GIANNI RODARI, APUD TONUCCI, 2008, P.13)

SUMÁRIO

Introdução	9
PARTE I - Infância e Modernidade	11
1. O surgimento da idéia de infância.....	11
1.1- Visões da infância - noção de incapacidade.....	18
1.2 - A Infância inserida na sociedade capitalista.....	22
2 - Algumas considerações.....	24
3. O direito a educação como fator inerente ao ser criança na atualidade...26	
4. Novos impasses frente à criança.....	29
PARTE II - A infância dos dias de hoje - Afinal o que é ser criança no mundo contemporâneo?	31
2- Sociedade do consumo.....	31
2.1- Infância – preparação para o futuro.....	35
3 - Reestruturação familiar.....	38
4 - Contextos diferentes, modelos de infância diferentes.....	40
PARTE III- O trabalho docente frente à infância contemporânea	43
3.1- Brincar? Pra quê?.....	43
3.2- Considerar o lúdico na escola- valorizar a criança.....	49
3.3- Por uma prática educativa em harmonia com o universo infantil.....	50
Considerações finais.....	53
Referências bibliográficas.....	54

Introdução:

A intenção deste trabalho é traçar um panorama histórico sobre a noção da infância, ou seja, das idéias que foram constituídas em torno dela ao longo do tempo. Idéias que começaram a surgir no período em que muitos teóricos atribuem como sendo o momento no qual o sentimento de infância, aquele mais próximo ao que conhecemos, nasce propriamente, momento mais conhecido como idade Moderna. Para que então, fosse possível, a partir deste resgate, perceber como a infância foi se constituindo durante esse período. O estranho é que pouco tempo depois de ter seu reconhecimento social e histórico, já se começa falar em seu desaparecimento.

O interesse pelo tema surgiu da necessidade de compreender melhor a infância na modernidade e a função da educação neste processo.

Nós, enquanto educadores da Educação Infantil, sempre nos deparamos com algumas situações que fomentam a busca por esclarecimentos sobre a concepção de infância dos dias de hoje. Uma destas situações foi vivenciada por mim mesma, durante estágio voluntário realizado em 2007 no CEI- Centro de Educação Infantil da rede Estadual de ensino. Na oportunidade uma mãe de aluno questionava: comparava esta instituição com outra, na qual seu filho, que tinha de 4 para 5 anos, estudava, no entanto não demonstrava um bom aprendizado. A mãe atribuía essa má qualidade de aprendizagem à falta de tarefas, além de outras coisas. Ela demonstrava-se indignada, e afirmava que as educadoras não estavam ensinando os alunos de uma forma adequada, já que outras crianças da mesma faixa etária, que essa mãe conhecia, conseguiam escrever o nome, entre outras coisas.

Em uma situação distinta outra mãe em reunião de pais se posicionava contra a compra de novos brinquedos para a instituição, dizendo ser irrelevante, afirmando, ainda, que a escola deveria investir em algo mais útil, e foi nesse momento que ela propôs que se comprasse dicionários da língua alemã para que ela lecionasse às crianças.

Esses acontecimentos impulsionam a necessidade de entender em qual concepção de infância estamos imersos e qual influência esta concepção exerce sobre a educação da criança pequena. A percepção que fica é que a criança não pode mais dedicar seu tempo em diversão, porque se vai

construindo uma necessidade eminente de ensiná-la conhecimentos “úteis” e necessários para a vida em sociedade cada vez mais cedo.

Este trabalho busca respostas às indagações de como se construíram as concepções de infância na sociedade moderna? Como é ser criança dentro destas concepções que foram se formando historicamente? Quais os direitos que as crianças têm? Qual a influência da educação escolar das crianças pequenas para a construção destas concepções? Qual a importância do brincar para as crianças modernas?

Nessa perspectiva a primeira parte aborda o momento em que nasce a infância, assim como o contexto social em que ela emerge, caracterizando as mudanças que ocorrerão para que de fato começasse a nascer um olhar peculiar para a criança, que é quando surge atributos que a diferem do ser adulto, pois os registros históricos que teóricos como Philippe Áries (1981) se propuseram a analisar, revelam que no período que antecede a Idade Moderna, ou seja, a Idade média, a criança confundia-se e era confundida com os adultos e não se fazia nenhuma diferenciação entre estes dois períodos da vida.

A segunda parte preocupa-se em caracterizar a infância no presente, a visão que temos dela hoje, para entendermos, enquanto educadores, de que infância estamos falando e à que estamos nos dirigindo. Já a terceira versa sobre o papel do educador frente a esta infância, apontando o que realmente é essencial para que discursos como os que decretam o fim da infância possam ser compreendidos e desvelados, mostrando que enquanto olharmos para a criança a partir de nossa “ótica adulta”, não veremos a criança que se encontra a nossa frente e, assim, poderemos considerar que a infância está desaparecendo. Lembrando que a infância de nossas crianças desaparecerá para nós, não para as crianças que independente do contexto em que estão inseridas conseguem de modo peculiar viver sua infância.

I. Infância e Modernidade.

... os seres humanos, no decurso de sua evolução cultural, criam-se e modificam-se a si mesmos por meio das mudanças que introduzem nas modalidades de sua atividade prática e de sua autocompreensão. Isto significa que a suposta "natureza humana" é em si mesma um artefato, que ela é historicamente construída; isto significa que ela não é uma essência invariável, mas sim que muda ou desenvolve-se com mudanças nas modalidades de práticas cognitivas tais como produção social, língua e formas de interação social tais como família, economia, estado, educação e outras. (WARTOFSKY, 1999, p.123).

1. O surgimento da ideia de infância

Queremos nesta parte do trabalho situar a infância na história e analisar como se construiu uma concepção de infância e de seus direitos como uma criança cidadã tal qual a entendemos na contemporaneidade.

Para tanto será imprescindível retomarmos o percurso histórico da infância para verificarmos esta construção, pois sabemos que as crianças sempre existiram no decurso da humanidade, porém o tratamento dado a ela e o modo de conceber seu universo sofreram alterações significativas ao longo dos séculos.

Viajando pela história, deparamo-nos com diferentes maneiras de se entender a infância. Noções que estão atreladas ao modo que determinada sociedade compreende os sujeitos de sua época. Sonia Kramer (2003), tendo como referência Philippe Ariès, um historiador muito importante no que se refere ao estudo da infância, diz-nos:

Desde que Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social. (p. 85-86).

É possível afirmar que a concepção que temos da infância, atualmente, como um período da vida ou uma fase que incita uma atenção diferenciada do adulto e, por isso, merece receber um cuidado específico, nasceu com o advento da modernidade, isso significa que até então não havia este pensamento em torno da criança.

Essa forma de conceber a infância tem seus germens no século XVI e XVII e, portanto, é na idade moderna que se confere à criança uma atenção que em nenhum outro momento da história deram-lhe, ao mesmo tempo em que podemos afirmar o nascimento da idéia de sua negação, à medida que a infância passa a ser pensada como uma fase, um período e, portanto, uma condição que deve ser superada ou substituída pela racionalidade adulta.

O século XVI é o marco de transformações profundas da sociedade, das relações econômicas e políticas vigentes até então. Uma nova classe ascende ao poder: a burguesia, aspirando ideais divergentes daqueles disseminados pelo clero e a nobreza¹, pois a organização do mundo por essas classes, agora em declínio, não correspondia mais aos interesses dessa nova classe e por isso os valores que guiavam o mundo medieval se alteram, dando lugar para um novo tempo, uma nova sociedade.

A visão do mundo e o sistema de valores que estão na base de nossa cultura, e que tem de ser cuidadosamente reexaminados, foram formulados em suas linhas essenciais nos séculos XVI e XVII. Entre 1500 e 1700 houve uma mudança drástica na maneira como as pessoas descreviam o mundo e em todo o seu modo de pensar. (CAPRA, 1982, p. 49).

Além da ascensão da classe burguesa ao poder, houve também os avanços do conhecimento científico, que desencadeou muitas mudanças no seio da sociedade, contribuindo para que a mortalidade infantil fosse reduzida, pois se desenvolveram muitas técnicas na área da saúde que transformaram os hábitos e as atitudes em relação ao cuidado com o corpo. Esses acontecimentos não só mudaram a visão que se tinha do mundo medieval, mas também se exigiu uma nova concepção de homem.

[...] a idéia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade

¹ Classes estas dominantes na Idade média.

infantil graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Sabemos que a idéia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das classes médias que se formavam no interior da burguesia. (KRAMER, p. 87. 2003.).

Foi justamente nesse período de mudanças radicais que a visão que se tinha do mundo modificou-se, e aqui estamos falando de um mundo que era fortemente influenciado pela teologia, que devido a novas relações econômicas, sociais, políticas, e, também, pelo novo modelo de conhecimento científico, aconteceu que os homens passam a perceber o mundo ao seu redor de modo diferente.

Esses fatores de ordem sócio-econômicas contribuíram para uma gradativa mudança da concepção de criança, que se inicia no século XVI. Uma vez que as relações homem-homem, homem-mundo vão se alterando conforme o momento vivido.

A criança passa a ser notada numa perspectiva diferente, pois lhe são atribuídas características peculiares que não haviam sido percebidas anteriormente e, assim, dando início à noção de infância.

Este olhar voltado à especificidade diz respeito a um olhar que entende a criança em suas particularidades, pois nem sempre a criança foi vista diferentemente do adulto.

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIES, 1981, p. 99).

Pois ao analisarmos o período Medieval veremos que as crianças eram tratadas como adultos em miniatura.

Uma série de práticas sociais como jogos, ocupações, trabalhos, profissões e armas, não estava determinada para idade alguma. As crianças eram vestidas como homens e mulheres tão logo pudessem ser deixadas as faixas de tecido que eram enroladas em torno de seu corpo quando pequenas. Não existia o atual pudor às crianças a respeito de assuntos sexuais (KOHAN, 2005, p. 65).

Philippe Ariès (1981), no seu estudo sobre a infância e a família, defende a tese de que na idade média não havia um sentimento em relação à infância e que a infância tal como conhecemos hoje, só foi reconhecida na modernidade. Mesmo que essa afirmação possa ser questionada, sua maior contribuição foi nos mostrar como estas instâncias se estruturam, dando-nos a oportunidade de verificar que essas mesmas instâncias são um constructo histórico fruto do contexto no qual estão submersas.

Seus estudos tiveram como referência a sociedade francesa, na qual ele buscou analisar a literatura, assim como as obras de artes produzidas desde a idade média, buscando elaborar um estudo sistemático da infância e da família. Partindo desse estudo, ele valeu-se da afirmativa de que na idade média não havia a noção de infância.

Segundo Áries, a sociedade medieval desconhecia a infância, ou seja, não a representava em suas produções culturais de modo que identificássemos seus traços peculiares, sendo assim quando nos remetemos às obras de artes desse período, as crianças são representadas com características eminentemente adultas, são pessoas cujo tamanho é apenas reduzido e o formato do corpo são os de um adulto e não o de uma criança.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomiana do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha aos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão (ARIÈS, p. 17).

Com base em seus postulados verificamos que a organização social e familiar em torno da criança, nesse período, não permitia que as relações com estas criassem vínculos afetivos maiores, pois logo que as crianças eram consideradas capazes de dispensar a ajuda da mãe ou da ama, misturavam-se com os adultos para aprenderem os afazeres necessários para a vida em sociedade, isto é, um ofício, sem, portanto, haver uma instituição própria para isto. Assim a aprendizagem delas dava-se por meio desta separação.

Sendo assim, passam a conviver mais tempo com outras famílias, o que impede o vínculo com a família de origem, e também por se misturarem em

meio aos adultos, acabavam por freqüentar os mesmos lugares que eles, não havendo qualquer restrição quanto a isto.

As crianças, tal como as compreendemos atualmente, eram mantidas pouco tempo no âmbito da família. Tão logo o pequeno pudesse abastecer-se fisicamente, habitava o mesmo mundo que os adultos, confundindo-se com eles. Nesse mundo adulto, aqueles que hoje chamamos crianças eram educadas sem que existissem instituições especiais para eles. Tampouco existia, nessa época, a adolescência ou a juventude: os pequenos passavam diretamente de bebês a homens (ou mulheres) jovens. Não havia naqueles tempos, nenhuma idéia ou percepção particular ou específica de natureza da infância diferente da adulez. (KOHAN, 2005, p. 64).

No entanto, quando a educação passa gradativamente no início dos tempos modernos a ser fornecida pela escola, ocorre uma modificação na compreensão das crianças, isto é, nas palavras de Áries:

A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança. (p. 159).

A partir do século XVII começa-se a desenvolver um sentimento novo no ambiente familiar em relação à infância, a criança passa a ser o centro das atenções e a família vai lhe conferindo maior importância.

[...] a partir de um longo período, e, de um modo definitivo, a partir do século XVII, se produz uma mudança considerável: começa a se desenvolver um sentimento novo com relação à "infância". A criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar. A família gradualmente vai organizando-se em torno das crianças, dando-lhes uma importância desconhecida até então: já não se pode perdê-las ou substituí-las sem grande dor, já não se pode tê-las em seguida, precisa-se limitar o seu número para poder atendê-las melhor². (KOHAN, 2005, p. 66).

Essa aproximação da família com a criança deve-se ao fato de que a instituição escolar exigia maior envolvimento dos pais na educação dos filhos.

² O autor neste parágrafo está fazendo menção ao trabalho de Ariès. Ele mesmo indica em nota.

Os tratados de educação do século XVII insistem nos deveres dos pais relativos à escolha do colégio e do preceptor, e a supervisão dos estudos, à repetição das lições, quando a criança vinha dormir em casa. O clima era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças (ARIÈS, 1981, p. 159).

Outra característica dessa relação do nascimento da infância com a escola é este sentimento de cuidado que os modernos passaram ter com as crianças, surgindo à necessidade de apartá-la deste mundo libidinoso. Por isso ao recorrermos à literatura observamos que a configuração do espaço escolar deu-se concomitantemente ao surgimento da infância

Como sabemos, a escola moderna, isto é, a idéia de escola como pensamos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisão por séries a partir de critérios cronológicos etc., é algo articulado ao surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos, e que está na base da noção de infância gerada com o advento da modernidade... (GHIRALDELLI, p. 19-20. 1996).

É nítida a relação existente entre a reorganização do espaço escolar com o surgimento da noção de infância, pois a escola é um lugar que afasta a criança do mundo e que pretende cuidar e educar para a vida em sociedade.

A escola é reorganizada para ser o mundo da criança, no qual as intromissões não poderão ser feitas em nome do mundo exterior, mas ao contrário, é este que está errado no tratamento das crianças e que, portanto, deve mudar. (GHIRALDELLI, p. 17. 1996).

Isso influenciou completamente na visão que se tinha da criança, pois se antes ela era considerada um adulto em miniatura, que freqüentava os mesmos lugares que os adultos, sem nenhuma restrição quanto aos comportamentos frente a ela, lugares estes que não se tinha a pretensão de preservar sua inocência. A partir desse momento ela passa a ser protegida, preparada para se tornar um adulto apto às novas exigências desta sociedade em gestação.

Não que essa ideia de preparação para a vida adulta nunca fora remetida no percurso histórico, mas depois das ideias inovadoras sobre a criança, essa corrente ganhou muito mais força e com outras características.

[...] pensar a noção de infância a partir da notoriedade que ela vai ganhando na modernidade e é colocada como centro das atenções, não pela sua influência na vida do homem, mas na sua vinculação com o desenvolvimento da sociedade [...] (SILVA, 2007, p. 16).

A pedagogia, como o estudo das práticas intencionais de educação³, constitui um fator muito importante para a concepção de infância. Já que a escola surge no mesmo momento da “invenção” da infância, e é o espaço próprio e por direito da criança. Em que pensar a criança no mundo confundiu-se com o modo de se pensar o aluno. A criança é o aluno. O aluno é a criança.

A pedagogia moderna, como a infância, não surge de um dia para o outro, e como sinalizou Narodowski, na modernidade a pedagogia contribui para a construção da infância tanto quanto a infância para a construção da pedagogia. Entre a idéia de infância e os saberes e poderes produzidos ao seu redor há uma relação de mútua imbricação. Se, por um lado, a invenção desta infância é a condição para o surgimento desses saberes e poderes subjetivantes e objetivantes das crianças, o que seja uma criança irá sendo definido na encruzilhada desses saberes disciplinares e poderes pastorais, sendo que a escola é, talvez, o espaço institucional onde esses saberes e poderes se inscrevem de forma mais sistemática, constante e rigorosa no corpo das crianças e seus professores. Como diz Foucault, “a escola torna-se o local de elaboração da pedagogia”. Um dos resultados desta elaboração é que, embora possam ser analiticamente diferenciados, a criança já não poderá ser pensada como separada do aluno. (KOHAN, 2005, p. 94-95).

Dessa maneira as correntes pedagógicas implicam uma visão de infância, uma vez que objetivam educar esta criança. Temos, assim, a pedagogia tradicional que vê a criança como uma tabula rasa, em que os conhecimentos serão impressos na criança por esta não obter nenhum conhecimento. Depois vimos nascer várias tendências que acompanham esta mudança na concepção de infância, ou vice-versa, a pedagogia renovada, a tecnicista, a construtivista e assim por diante.

Corazza (2002) partilha da mesma noção do autor supracitado, pois ao fazer um estudo resgatando o percurso histórico da infância, constata que nas

³ E a escola é o espaço onde a educação ocorre intencionalmente, e mais ainda, de forma institucionalizada.

sociedades pré-modernas não havia a infância, pois não lhe era atribuída esta significação social e subjetiva que o período moderno lhe conferiu.

As crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado “passado” – da Antiguidade à Idade Média -, não existia este objeto discursivo a que chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente criar o “infantil”... Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem-, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva [...] (p. 81).

Trata-se, portanto, de compreendermos o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, através de um longo período no qual as crianças não ocuparam um espaço de destaque, assim como não havia uma preocupação em poupá-la de nenhum “perigo” na sociedade. Todo este pudor que temos em relação à infância faz parte da cultura ocidental que emerge em meados do século XVI e se fortalece no século XVII, dando uma base para debates em prol da valorização da criança no meio social, nos séculos posteriores.

1.1- Visões da infância - noção de incapacidade.

De acordo com Ghiraldelli Jr (1996), Montaigne e Rousseau colaboraram de maneira decisiva para essa noção de infância, delegando aos adultos a responsabilidade de cuidar da criança até que ela atinja a idade da razão.

Essa noção de que a criança deve ficar sobre tutela dos adultos até que ela atinja a idade da razão é encontrada, também, nos escritos de Platão na Antiguidade⁴, iremos perceber que sua concepção de infância está muito atrelada à ideia de incapacidade da criança de se tornar um homem de bem, em harmonia com a pólis, sendo necessário que os adultos as conduzam, as eduquem, uma vez que são destituídas da razão. Apesar de o foco dos escritos de Platão não ser a criança⁵, mas sim a política, ele nos possibilita esta

⁴ Os gregos também delegavam aos adultos a responsabilidade pela a educação das crianças, claro que diferentemente do sentimento que nasce na modernidade em relação às crianças.

⁵ Pois como vimos à infância só ganha destaque na modernidade.

análise, pois para ele, educar a criança era um ato importante para o desenvolvimento e a ordem da Pólis.

Assim, Platão, que nos assegura nas Leis (808 d/e) que como as ovelhas não podem ficar sem pastor, senão se perdem, assim também e mais ainda nenhuma criança pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos, pois a “criança é de todos os animais o mais intratável (“ho de pais pantôn theriôn esti dusmetacheiristotaton”), na medida em que seu pensamento, ao mesmo tempo cheio de potencialidades e sem nenhuma orientação reta ainda, o torna o mais ardiloso...

Essa criança ameaçadora na sua força animal bruta, essa criança deve ser domesticada e amestrada segundo normas e regras educacionais fundadas na ordem da razão (logos) e do bem tanto ético quanto político, em vista da construção da cidade justa. (GAGNEBIN, 1997, p 85-86).

Montaigne, século XVI, mostra a sua preocupação com as crianças, pois para ele os adultos deveriam preparar as crianças para que elas se tornem um homem, isso nos aponta o fato de esse pensador já considerar a criança dotada de peculiaridades, não mais naquela visão em que esta é vista apenas como um homúnculo. Ele ainda critica categoricamente o que ele chama de paparicação. Montaigne afirma que os grados dos pais em relação às crianças não estariam contribuindo para a formação delas, essa atitude serviria apenas para satisfazer os adultos, despreocupados com o futuro deles.

A este respeito Ghiraldelli (1996) suscita que Montaigne ao ser contrário a paparicação:

È como se ele estivesse dizendo para os pais: vocês não são homens modernos na medida em que estão presos à ludicidade (e sabe-se quanto a ludicidade está presente no mundo nobre) e não à razão, por isso tratam as crianças no sentido de obter prazer lúdico para vocês mesmos, não cuidando dos pequenos por meio de uma disciplina que vise o bem deles e o futuro. (p. 15).

Rousseau, século XVIII, formula uma frase muito conhecida e reflete seu pensamento em torno da criança, “o homem nasce bom, a sociedade o corrompe”, para ele a natureza do homem é boa, assim a criança é um ser que ainda não se contaminou com a realidade social, deste modo toda educação deve cultivar a natureza de cada um.

Esses dois momentos – de Montaigne e de Rousseau – estão na base da construção da idéia de infância e, mais que isso, dão força ao pressentimento do homem moderno de que , existindo de fato e naturalmente a infância como uma época especial de cada ser humano, havemos de preservá-la, de fazê-la acontecer, e que , para tal, precisamos evitar intromissões desastrosas no mundo da criança. (GHIRALDELLI, p. 17. 1996).

Percebe-se em Rousseau uma modificação das ideias até então defendidas por pensadores que versaram sobre a infância antes dele mesmo, aqueles que demonstraram estar preocupados com a criança, consideravam-na como o estado em que o homem era mais impuro, precisando dos cuidados dos adultos para seguirem no caminho da razão. Ele atenta para as vicissitudes da criança, mas no sentido de preservar o que há de melhor no homem. Emílio⁶, protagonista do livro no qual Rousseau descreve uma educação perfeita, ele preocupa-se em educá-lo preservando sua natureza, afastando-o da sociedade. Neste sentido,

[...] em vez de corrigir a natureza infantil e de querer o mais rapidamente possível torná-la adulta, o educador do Emílio deve, ao contrário, escutar com atenção a voz da natureza da criança, ajudar seu desenvolvimento harmonioso segundo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas sim oriundas da maturação natural das faculdades infantis (GAGNEBIN, 1997, p. 93).

Uma vertente que predominou dentre as visões que se criaram da criança é a de que ela seria incapaz de pensar por si mesma, um ser que não é, mas que será. Em potência ela é possuidora da razão. Sendo, assim, ela é dependente do adulto na medida em que este já atingiu a maioridade.

A infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo. Ela é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento. A emancipação seria um abandono da infância, a sua superação. O tema é recorrente na modernidade. (KOHAN, 2005, p. 237-238).

Santo Agostinho, afirma que a criança é o estado mais primitivo e instintivo do homem em que ainda ela não é capaz de usar de seu juízo para a

⁶ Emílio é o protagonista e também o título do livro de Rousseau.

escolha do bem. Para ele, a criança é constituída de uma natureza pecadora, logo a criança, segundo ele, não tem nada de inocente.

A infância reúne, assim, no pensamento de santo Agostinho, por exemplo, a selvageria bruta do animal e a disponibilidade, simultaneamente infinita e latente, do homem para o mal. Ela é o testemunho vergonhoso do pecado que nos marca, já ao nascer, e contra o qual só podemos tentar lutar quando sairmos dela, quando pudermos entender os conselhos bondosos de nossos pais e lhes responder pelas nossas palavras e pelas nossas ações. Longe de ser a idade da inocência, a infância é descrita por santo agostinho, em particular no livro I das *Confissões*, como duplamente marcada pelo pecado: não só cada criança, cada infans – palavra cuja etimologia é realçada por Agostinho em oposição ao puer: qui non farer, I 8, 13 – é signo, pelo seu nascimento, do comércio carnal e libidinoso de seus pais, isto é, profundamente marcada pelo pecado original; mas também cada criança manifesta desejos e ódios, cuja intensidade desproporcional será justamente censurada numa idade mais avançada e que só é tolerada nela, na criança sem fala nem razão, porque ela é fraca, portanto e felizmente, impotente. (GAGNEBIN, 1997, p. 87-88).

No século XVIII Descartes em *O Discurso do método*, afirma que o homem não deveria ter sido criança, pois assim faríamos uso da razão sem sermos influenciados por ninguém, deste modo teríamos maior liberdade. Portanto ser criança é um “mal” que atinge o homem e o impede de agir guiado segundo sua razão desde seu nascimento.

É assim ainda, pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos homens, e como nos foi preciso por muito tempo sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram amiúde contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre nos aconselham o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam se tivéssemos o uso inteiro de nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela. (DESCARTES Apud GAGNEBIN, 1997, p. 89-90).

E nas palavras de Gagnebin (1997),

[...] mesmo com a passagem do pensamento filosófico medieval, impregnado de teologia, para o pensamento da renascença e do racionalismo, que proclamam a independência da razão em relação as exigências da fé, mesmo no racionalismo de um Descartes, por exemplo, a infância continua sendo o lugar de perdição e de confusão. Se

ela não é mais o terreno privilegiado do pecado, ela continua sendo o território primordial e essencial do erro, do preconceito da crença cega, todos esses vícios do pensamento dos quais devemos nos libertar. (p. 89).

Com todos estes avanços no campo do conhecimento, as sociedades capitalistas chegam ao século XVIII defendendo uma explicação acerca dos fenômenos naturais e sociais assentando-se numa racionalidade científica que teve sua expressão mais intensa no movimento Iluminista, iniciado no século anterior, século este que ficou conhecido como o século das luzes⁷. A defesa do homem moderno e do uso da razão passa a ser algo muito difundido pelos intelectuais da época, tais como Descartes, Hobbes, Locke, entre outros, e permanece até os dias de hoje.

Percebemos neste sentido o quanto o discurso da racionalidade invadiu as explicações concernentes às crianças, toda e qualquer forma de se imaginar a criança encontra-se entrelaçada com o Iluminismo do século XVIII. A educação da criança deve acontecer no sentido de guiá-la no caminho da razão. A esse respeito Kant nos diz:

Iluminismo é a emergência do homem de sua auto-incursiva minoridade. Minoridade é a incapacidade de usar o próprio entendimento sem o auxílio de outrem. Esta minoridade é auto-incursiva não quando sua causa é a falta de resolução e coragem para usá-lo sem o auxílio de outrem. (KANT apud KOHAN, 2005, p. 238).

Vimos até aqui que a infância nasce na idade moderna e que isso significou relevância do papel da criança, além de ter sido um ponto positivo dessa nova concepção de infância, pois foi por meio desse reconhecimento que sua integridade passou a ser preservada. Porém por passarmos a vê-la como um período na vida do homem, e que por isso mesmo tem de ser cultivada, educada e esclarecida. Ser criança é estar em uma fase da vida do homem em que ela não possui um conhecimento mais refinado sobre as

⁷ Século das luzes, pois os intelectuais da época afirmavam que as explicações teológicas do mundo eram obscuras e precisava ser iluminada pela razão do homem, uma vez que as crenças religiosas só seriam superadas através da razão. Foi uma maneira que o homem encontrou para criticar o período medieval legitimando o discurso exacerbado da racionalidade. Movimento este que se manifestou com maior intensidade na França, e fundamentou a revolução francesa com os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

questões da vida e, por isso, têm de ser educadas para se tornarem adultas, algo que consideramos negativo, haja vista que deixamos de valorizar quem está a nossa frente no presente.

Princípio este que tem guiado práticas educativas e muitos discursos em relação à infância, que reduzem o seu potencial, enquanto crianças, simplesmente a um período a ser superado. E desse modo julga-se necessário sua preparação para o mundo adulto, fase plena do homem, na qual se atinge o uso razão.

1.2 – A Infância inserida na sociedade capitalista.

Com a revolução industrial, no século XIX, a modernidade assistiu à ideia em torno da criança, que foi construída desde o início desse período, desmoronar-se. O trabalho infantil foi algo que deteriorou a imagem que se constituiu da infância, colocando a educação da criança em um grande desafio, adequar o universo infantil com as exigências do momento.

Marx e Engels, discursando sobre esse período, salientam que a revolução industrial significou o uso de mão de obra infantil nas fábricas, afirma, também, que essa foi uma forma degradante do modo de se tratar a criança, além de ser uma das facetas que este modelo econômico capitalista encontrou para empregar mão de obra barata. Para compreendermos o motivo pelo qual isso causou certo desprezo nesses teóricos é preciso compreender quais foram as mudanças empreendidas na sociedade a partir da revolução industrial.

Nogueira (1993) fundamentando-se em Marx e Engels nos aponta o que a revolução industrial representou:

Toda uma série de inovações técnicas vão marcar a transição da produção tradicional de caráter artesanal para a produção industrial moderna. O modo de trabalho baseado principalmente na habilidade e destreza humanas é substituído por uma nova forma de produzir que se assenta sobre o sistema de máquinas (com suas vantagens de rapidez, precisão, regularidade, infatigabilidade). As fontes tradicionais de energia (força humana ou animal, cedem lugar as fontes inanimadas (energia hidráulica, mas precisamente o vapor) cuja potência e independência em relação aos acidentes e

acazos da natureza constituem-se em fatores de elevação da produtividade. Evidentemente, essas mudanças técnicas se fizeram acompanhar por transformações sociais mais amplas. (p. 24).

A inserção de maquinarias no universo produtivo não só modificou o mundo do trabalho, como também o mundo social e isso acarretou uma mudança na relação com as crianças. Nesse meio a criança passou a frequentar o espaço fabril como mecanismo de exploração do capitalismo.

A utilização do trabalhador infantil é pensada, primeiramente, em estreita relação com as estratégias dos fabricantes para diminuir seus gastos em matéria de força de trabalho, uma vez que baixíssimos salários são pagos às crianças: “a terça parte ou a metade do salário do operário adulto”, segundo Engels. (NOGUEIRA, 1993, p. 26).

Outro fator que, segundo os autores mencionados acima, teria influenciado na introdução da criança nas fábricas, como na das mulheres, também, seriam as vantagens trazidas com a maquinaria, que torna dispensável a força muscular.

À medida que a maquinaria torna a força muscular dispensável, ela se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho de mulheres e de crianças foi à primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria. (MARX apud NOGUEIRA, 1993, p. 27).

E é nesse contexto em que a pedagogia tenta reconciliar o mundo de trabalho com a escola e propõe a pedagogia renovada, isto é, a escola nova. Muitas críticas são tecidas ao modelo tradicional, o qual não contribuía para a vida do indivíduo fora do ambiente escolar. Fundamentada no experientalismo de John Dewey, essa tendência deseja, mais do que em qualquer outro momento, relacionar os conhecimentos escolares com a vida. A pedagogia, nesse momento, passa a preocupar-se em dar significado aos conhecimentos escolares no sentido de adequá-lo ao universo de trabalho.

Como vimos, o modelo pedagógico adotado pela instituição escolar segue a dinâmica da sociedade nas formas entendidas, então, pelo universo infantil e que mesmo com tantos discursos iniciados nos primórdios da

modernidade, nos séculos anteriores e de maneira agressiva no século XIX, de que as crianças se diferem dos adultos, o homem reconheceu que não há como tratar a criança como os adultos; vemos que elas ainda hoje sofrem diversas formas de abusos.

2 – Algumas considerações:

Percebe-se durante a exposição das ideias construídas historicamente em torno da criança, que essa fase é uma etapa da vida marcada pela potencialidade, uma transição ao homem que irá se tornar, que impescinde dos cuidados dos adultos, pelo fato de ela ser incapaz de usar a razão.

Sarmiento (2007), em seu ensaio *infância (in) visível*, aponta-nos as imagens presente nos tratados da infância. Desse modo nos coloca uma primeira imagem que associa a criança ao pecado original, pois é o período no qual a razão necessita ser domesticada para não ser guiada pelo instinto, aqui a imagem é a da criança má.

Outra imagem é a da criança inocente que é atrelada à idade da pureza, da inocência, da bondade e manifesta-se por meio da visão romântica rousseauiana. A ideia de potencialidade, do adulto racional que esta criança irá tornar-se, é denominada de a criança imanente, aqui a criança é comparada a uma tábula rasa em que podem ser inscritos todos os comportamentos desejáveis.

Outra imagem apresentada por este escritor é aquela que ele chamou de a criança naturalmente desenvolvida, que seria baseada na psicologia do desenvolvimento, e seu maior representante seria Jean Piaget. A criança é vista a partir dessa perspectiva como um ser natural que sofre um processo de maturação por meio de estágios que classificam a etapa em que a criança se encontra. E, de acordo com ele: [...] constitui-se como principal referencial de entendimento e interpretação da criança no século XX, como profunda influência na pedagogia [...] (SARMENTO, 2007, p. 32).

E por fim, a imagem da criança inconsciente, que é fundamentada na psicanálise e tem por referência Sigmund Freud, projetada ao inconsciente todos os comportamentos desviantes dos adultos que por terem sofrido algum

conflito na infância apresentam certos comportamentos que estão no seu inconsciente.

Sarmiento (2007), ao traçar um panorama sobre as imagens construídas historicamente das crianças, diz-nos que estas imagens se expressam pelo viés da negatividade.

[...] as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos. A criança é considerada como o não adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. (p. 33).

A criança é, portanto, considerada como a idade da não-razão, expressão do movimento iluminista, a idade do não-trabalho, nascente das conseqüências da revolução industrial e a idade da não-infância, fenômeno este que está presente na atualidade por causa da indústria cultural, que escancara tudo o que é proibido ao universo infantil e os empurra cada vez mais cedo para o mundo adulto.

De acordo com Silva (2007), ao resgatarmos a etimologia da palavra infância, que deriva do latim, *infantia* e significa ausência de fala, perceberemos que esse é um sentido que acompanha as explicações que a sociedade atribuiu à criança, mesmo no instante que lhe é concedida o estatuto de indivíduo.

Uma idade que por não fazer o uso racional da linguagem é caracterizado como aquele que não tem voz. Portanto, toda educação é em primeiro plano o espaço destinado a amenizar esta falta de razão que a primeira idade do homem é predestinada a passar. E a escola é o lugar em que corresponde a esse anseio do adulto frente à criança.

Nesta perspectiva, o século XX representa o período no qual a escola torna-se por direito o espaço reservado às crianças, essa noção expressa-se por meio de leis que regularizaram a educação infantil no Brasil. Quando pensamos em infância no contexto atual, logo a associamos à educação e, por conseguinte, à escola, sendo assim, agimos convictos que lugar de criança é na escola.

3. O direito a educação como fator inerente ao ser criança na atualidade.

A modernidade traz uma nova categoria de discurso sobre a infância: o que assegura que a criança é um sujeito dotado de direitos⁸, pois são cidadãos como os adultos, por isso devem ser protegidas e respeitadas. Como vimos, nem sempre a infância foi vista por esse ângulo, essa ideia passou por muitos períodos para que a criança pudesse ser entendida dessa forma, esta, portanto, é uma ideia recente.

A integridade da criança regulada pelo Estado teve uma trajetória muito longa no nosso país, considerando que as especificidades da criança já haviam sido cristalizadas no século XVIII, porém a regulamentação do tratamento da criança só veio ocorrer no século XX.

No decurso do século XX temos três grandes leis que regulam a ação do Estado na direção da criança, são elas: Códigos de menores de 1927 e 1979 e o Estatuto da criança e do adolescente de 1990. Este último representou uma grande conquista para a defesa, não só dos direitos das crianças, mas também do adolescente, pois ela é fruto da mobilização da sociedade civil, ou seja, de muitas lutas e movimentos sociais que buscaram assegurar um mínimo de dignidade para as crianças .

[...] a formação deste campo – direitos/ defesa de crianças e adolescentes – é fruto de alianças, embates e disputas que se fizeram presentes na sociedade. Embora a atenção e os discursos voltados para a infância sejam uma constante ao longo de toda a construção do estado e da sociedade brasileira, na década de 1980, de forma privilegiada, entidades e lideranças produziram um discurso de novo tipo, em que a ênfase de sujeitos de direitos era claramente formulada. (BAZÍLIO, 2003, p. 31).

E ainda segundo Bazílio (2003),

[...] do ponto de vista conceitual o estatuto abandona o paradigma da “infância em situação irregular” e adota o princípio de “proteção integral à infância”. Nesta perspectiva, o texto legal deixa a simples prescrição sobre deveres e responsabilidade do estado quando o “menor” por ação (autor de infração penal) ou omissão (ausência de família ou meios

⁸ A respeito de como a criança encontra-se inserida no contexto atual é algo que será melhor aprofundado no segundo capítulo deste trabalho.

de subsistência) precisa de amparo ou tutela e avança no sentido de compor um texto que coloca sob seu arco todos aqueles brasileiros menores de dezoito anos. Não estamos mais diante de uma lei da exceção, mas incluindo e explicitando direitos de todos. (p. 21)

Hoje se sabe que entre esses direitos está o direito à educação⁹, um requisito básico de suma importância para qualquer indivíduo em pleno desenvolvimento. Essa noção deu-se por meio da regularização da educação infantil no Brasil, tornando a escola um espaço, de fato, das crianças na contemporaneidade. Entre esses documentos está o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), que se preocupa não somente com a educação mas com todas as dimensões que envolvem um desenvolvimento íntegro dessa população e a LDB 9.394/96.

Mas devemos atender as crianças porque é lei? Não, o direito deve ser garantido porque é nossa responsabilidade social, enquanto professores, mulheres e homens, cidadãos, tratarmos as crianças como cidadãos de pequena idade. Poderíamos falar dos avanços, retrocessos e impasses das políticas de infância no Brasil. Mas cabe lembrar que esta lei¹⁰ representa uma conquista de quem, ao longo de tantos anos, vem atuando na perspectiva de assegurar os direitos das populações infantis. (KRAMER, 2003, p. 56).

O ECA, sancionado em 1990, deixa explícito esse direito da criança à educação. Abaixo se encontram dois artigos presentes nessa lei que legitima esse direito, preocupando-se com uma formação integral.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à

⁹ Citamos aqui o direito a educação, pois este é um trabalho que busca compreender a infância hoje, para enquanto profissionais da área da educação que irá trabalhar com esta faixa etária esteja atentos ao modo como a sociedade concebe esta dimensão do ser humano, a infância. Portanto, isto não significa sobrepor o direito à educação a qualquer outro direito, mas é apenas o objeto de estudo aqui em questão.

¹⁰ A autora refere-se à lei instituída em 1990, o ECA.

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, ECA, 1990).

A educação infantil recebeu um destaque na nova LDB, inexistente nas legislações anteriores. É tratada na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, LDB, 1996).

Outro documento muito importante para o direito da criança à educação e que mudou o paradigma até então vigente na educação infantil, foi a Constituição de 88. Depois dela a educação infantil passou de um direito das mães trabalhadoras e voltou-se como um direito da criança realmente.

Pois, ao atermos ao histórico das instituições destinadas a atender as crianças, veremos que elas nascem com um caráter puramente assistencialista, não dando prioridade ao aspecto pedagógico, uma vez que estes espaços surgem para atender as crianças da classe inferior da sociedade, de mães que se inserindo no mercado de trabalho precisam de um local para poder deixar seus filhos.

Nesse sentido, a partir da LDB que a educação infantil foi considerada como a primeira etapa da educação básica, um avanço significativo das políticas públicas da educação infantil.

Do ponto de vista legal, ou melhor, do ponto de vista daquilo que foi conquistado – pelo movimento de mulheres, professores e educadores comunitários – como direito de cidadania, é importante destacar que, a partir da constituição de 88 a educação infantil passa a ser um direito das crianças e não dos filhos de mães trabalhadoras. Com a nova LDB, a educação infantil é incorporada aos sistemas de ensino e

assumida como primeira etapa da educação básica. Assim não há mais espaço legal para as propostas de atendimento que não tenham como referência fundamental os interesses, os desejos, as necessidades das crianças (TIRIBA, 98, p. 1).

Bazílio e Kramer (2003) são autores que se preocupam em discutir exatamente os direitos das crianças como cidadãs. Partindo dessa afirmação, eles nos demonstram que uma grande preocupação nos dias atuais é assegurar os direitos das crianças, e um desses direitos é o direito à educação. [...] a educação da criança é um direito – não só social mas um direito humano. (p. 55)

Portanto a ideia que permanece nos dias de hoje, é a de que a criança foi preservada por meio das leis que emergiram desta significância em que a infância por um longo período foi se redimensionando. Estamos num tempo em que, por um lado as crianças se apresentam como sujeitos de direitos, por outro, vemos muitos desses direitos não se implementarem de fato, e um grande número de crianças ficam impedidas de alcançarem um dos maiores direitos concedidos a elas na modernidade, o direito de ser criança.

A modernidade já assistia a inúmeras cenas de meninos trabalhando, explorados em fábricas, minas de carvão, nas ruas. Ora, até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar. (KRAMER, 2003, p.87).

4. Novos impasses frente à criança.

A intenção desse capítulo foi mostrar o modo como a infância foi construída socialmente, culminando nessa compreensão da criança como um sujeito de direitos, que se caracterizou por meio de um sentimento de afeição dos adultos, em que esta passou a ser vista como um ser frágil que necessita de cuidados para sobreviver, algo próprio da cultura ocidental que surge no início da modernidade e que até então não havia aparecido na história.

Observamos que esse conceito sofreu diversas modificações até chegar ao século XXI, e hoje são levantados outros questionamentos em relação à

infância, haja vista que a forma de como a entendemos depende do contexto social. Uma vez que, não só refletem a visão de infância de determinada sociedade, mas também como esta se encontra estruturada.

Sabemos hoje que nos deparamos com outras barreiras frente à ideia que construímos por um extenso período da infância, e isso é devido ao momento histórico no qual estamos vivenciando, que está intimamente correlacionado com a realidade da sociedade atual e que de uma forma mascarada tem imposto outra concepção de indivíduo e, por conseguinte, de infância.

Vivenciamos uma realidade em que a criança está envolta a direitos de cidadania, mas sem condições para exercê-la, pois não existe um espaço reservado para a criança experienciar sua infância em sua plenitude. Se não são agendas lotadas de cursos e atividades que sobrecarregam seu dia, fazendo que elas deixem de brincar, são crianças que por fatores de ordem sócio-econômicas são desprovidas desse direito. E, por isso, são empurradas de maneira precoce para o universo adulto. Nessa perspectiva, iremos abordar, no próximo capítulo, o modo como a infância encontra-se inserida no contexto atual.

II. A infância dos dias de hoje - Afinal o que é ser criança no mundo contemporâneo?

... “O que vai ser quando crescer?” crescer. Futuro. As asas abertas talvez não signifiquem promessas de vôo. Seriedade. Sisudez. É preciso tornar-se um sujeito de razão. Prontidão. Amadurecimento. Pressa. Rotina catalogada: escola inglês judô informática natação ufa! Crianças vivendo na rua. Trabalho infantil. Erotização. Prostituição. Objeto de consumo apressamento da infância. Empurrada/seduzida cada vez mais para o futuro – o mundo adulto -, contempla o passado e acumula ruínas a seus pés; brinquedo, fantasia, peraltice, imaginação, burburinho. “Já é uma mocinha”, “é homem feito” e o tempo? O tempo passou na janela, como diz canção popular. E a gente não viu. Que imagens guardar de tudo isso? Que diálogo manter com um tempo que se evapora aos nossos pés sem deixar rastros ou marcas? (JOBIM e SOUZA, p. 33, 2001).

2- Sociedade do consumo

A pergunta o que é ser criança no mundo contemporâneo requer que busquemos, primeiramente, compreender o mundo no qual estamos inseridos, para que seja possível, então, definir o que é ser criança.

Pois a compreensão da infância no contexto atual passa pela compreensão do modelo de sociedade que vigora nos dias de hoje, assim como identificá-la em qualquer outro período demanda esta análise. Já que sabemos que a infância é uma construção social, logo sabemos, também, que quando vivenciamos outro tempo experienciamos um paradigma de infância diferente daquele surgido no início da modernidade e que se modificou ao longo do tempo e que, portanto, chega ao século XXI correspondendo à estrutura social vigente.

A produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas essas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo (JOBIM e SOUZA, p. 28, 2001).

Nessa perspectiva, o que, de fato, caracteriza o momento atual que o diferencia de outros tempos? Sabendo que essas características se moldam por meio dos modos de produção econômica, cultural, política, enfim, todos os processos pelos quais o homem se relaciona com o meio e se constitui no mundo.

A resposta a essa questão não é tão difícil assim, pois a contemporaneidade tem como principal característica a lógica do consumo, que por sua vez permeia as interações sociais, influenciando no modo como as pessoas se vêem e querem ser vistas, despertando desejos que nem sempre são intrínsecos a elas.

A contemporaneidade tem-se caracterizado pelas relações de consumo permeando as interações sociais. Temos acompanhado mudanças nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, bem como o surgimento de uma nova produção de subjetividade em função da organização do cotidiano pela mídia e o modo as experiências das crianças, dos jovens e dos adultos vem se transformando na sociedade de consumo. Portanto, crianças, adolescentes e adultos alteram suas relações intersubjetivas a partir das influências que a mídia e a cultura do consumo exercem sobre todos nós (CAMPOS e SOUZA *Apud* MORENO, p. 24, 2008).

A mídia é um dos meios que mais influencia e dissemina essa idéia, isso significa que na maioria das vezes consumimos produtos dispensáveis, só pelo fato de vermos por repetidas vezes a propaganda de um determinado produto na televisão. Sendo assim, passamos a comprar coisas supérfluas apenas para satisfazer o desejo pelo consumo.

Não há como negar que esse é um fator chave para a compreensão da sociedade como um todo no tempo em que estamos vivendo. Sabendo que a organização econômica fundamenta-se nesse consumo desenfreado é plausível que a criança torna-se um grande alvo e um consumidor em potencial de grande recompensa para o mercado.

Muitos acreditam que a infância seja um período de preparação e ou gestação para um futuro adulto, com sucesso. Sucesso para consumir tudo o que deseja e, muitas vezes, esse desejo é uma somática de “coisas” supérfluas e não essenciais. No caso da criança, essa só se satisfaz se tiver o produto que é anunciado em propagandas. Só se sente satisfeita se possuir a roupa do super-homem, ou o computador da Sandy e Junior, ou, mais ainda, só brinca se for com brinquedos eletrônicos,

industrializados e padronizados; 'afinal, todos os amigos do grupo tem que ter o mesmo brinquedo' (OLIVEIRA, p. 82, 2008).

A criança, então, não fica fora desta nova ordem que tem conduzido nossas vidas, pelo contrário, está exposta a toda esta gama de produtos e desejam tanto quanto o adulto consumi-los.

Ghiraldelli (1996) analisa a relação entre a doutrina neoliberal¹¹, a educação e a infância. Partindo dessa análise, ele verifica em seu estudo que a subjetividade humana se altera nos dias atuais, e diferenciando-se de outros tempos, essa subjetividade, segundo o autor, reduz o sujeito moderno a mero consumidor. Ainda se trata de um "sujeito-consumidor peculiar, pois sua subjetividade-identidade não está mais centrada na "consciência", mas sim no "corpo". (p. 36).

Desse modo para Ghiraldelli (1996):

Ocorre, então um duplo movimento: o sujeito se reduz ao corpo e a consumidor, e o próprio corpo se transforma em objeto de consumo, de modo que, no limite, o sujeito se torna objeto. O sujeito é, então, este estranho elemento: corpo-que-consome-corpo (p. 37).

Partindo, portanto, desse pressuposto, o referido autor diz que a noção de infância se altera significativamente, pois ser criança no mundo atual é ter um corpo que consome coisas de criança, e que estas coisas são definidas por meio da mídia como sendo próprias para a criança. Estas coisas seriam em suas palavras: por um lado bolachas, danoninhos, sucos, roupas, aparatos para jogos etc., por outro, gestos, comportamentos, posturas corporais, expressões etc.(p. 38).

Portanto,

Ser criança é algo definido pela mídia, na medida em que se possui o corpo-que-consome-corpo, na medida em que se é um corpo-que-consome-corpo. A infância deixa de ser uma fase natural da vida humana e passa a ser um flash corporal autorizado pela mídia. Um flash que busca, nos segundos que

¹¹ A doutrina neoliberal é uma doutrina presente na organização social contemporânea. Implica uma concepção política, econômica, enfim estrutural.

dura – repetidos a cada comercial de TV -, recriar a criança como indivíduo, como “ser livre”, outrora apresentado pela “sociedade do trabalho” e, de certo modo, ainda pela “sociedade científico-tecnológica”. Todavia, o que temos é, na verdade, mero corpo, mero consumidor. Não indivíduo, mas simulacro dele (GHIRALDELLI, 1996, p. 38).

Sendo assim a criança está submetida a esse dispositivo regulador que define nosso modo de vida, haja vista que a mídia televisiva encontra-se a disposição de todos, inclusive, e, particularmente, da criança, contribuindo, deste modo, por meio das propagandas, ao desejo pelo consumo.

Por esse motivo alguns estudos atuais sobre a infância têm decretado que vivemos um período em que ela estaria desaparecendo. Essa afirmação guiou a temática desse trabalho, pois entendermos o motivo pelo qual estudiosos tem afirmado isso é de suma importância para aqueles que pretendem trabalhar com essa faixa etária.

Na era pós-industrial não haveria mais lugar para o “Era uma vez...”. A idéia da infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade, estaria destruída; com a mídia, a televisão, a internet, o acesso das crianças ao fruto proibido da informação adulta teria terminado por expulsá-la do jardim-da-infancia (POSTMAN *Apud* KRAMER, p. 86, 2003).

A mídia ocupa papel de destaque na noção de desaparecimento da infância, pois de acordo com alguns autores, dentre eles destacamos Postman (1999), que faz uma crítica ao uso das mídias quanto a sua facilidade em permitir o acesso da criança ao universo adulto, um universo que contém informações que antes eram restritas e que agora circulam pelas mídias, tais como TV, internet, revistas, etc., as quais são de fácil acesso para as crianças. Desse modo a inocência atribuída à criança se perde nesse contexto, na medida em que ela passa a conhecer o universo proibido dos adultos. Para Kincheloe (2004)

A nova era da infância – a infância pós-moderna – não pode escapar da influencia da condição pós-moderna com a sua mídia de saturação eletrônica... Com a mídia impulsionando a proliferação infinita dos significados, a fronteira entre infância e mundo adulto se desvanece, com crianças e adultos negociando os mesmos escapismos e enfrentamentos... (p.74).

Problematizando essa idéia de desaparecimento da infância, queremos dizer que só pelo fato de a criança ter acesso irrestrito a informações que consideramos não ser destinada a ela, faz que esta criança deixe de ser criança? Ou esta realidade nos apresenta um modelo de infância com a qual não estamos mais preparados para lidar?

Dizer, no entanto, que a mídia ocasionou o fim da infância é não ter consciência da transformação ocorrida no âmbito social que modificou o modo com que as crianças passaram a se relacionar no mundo, formas de brincar diferentes do tempo dos nossos pais ou dos nossos avós, que por hora não cabe julgar se é melhor ou não, mas, sim, prender-se ao fato de que existem maneiras diferentes de experienciar a infância e que se voltarmos os olhos para as crianças buscando não compará-las com uma infância que foi melhor, veremos uma criança real que se encontra a nossa frente, veremos, também, como elas estão constituindo-se e percebendo o mundo a sua volta. E a partir daí poderemos contribuir para que o universo lúdico seja valorizado enquanto expressão cultural da infância, e não como mero passa-tempo sem valor para a criança.

2.1- Infância – preparação para o futuro.

Algo que aparece logo no início desse texto, e é um fator comum quando se pensa na criança de hoje, é a condição de sujeito em preparo para o futuro dessa criança. Por isso, a pergunta “o que vai ser quando crescer?” é uma constante no diálogo do adulto com as crianças, e transmite o quanto estamos preocupados em prepará-la para a vida adulta, mesmo que isso custe uma desfiguração da infância, isto é, na pretensão de formarmos um adulto apto às exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva, acabamos por desvalorizar o que há de melhor em ser criança, que é viver a infância em sua plenitude.

Ao nos atentarmos para as propagandas de instituições de educação infantil, vemos uma crescente preocupação em oferecer o maior número de cursos para atraírem os pais, que agem como frutos do pensamento “mercadológico”, uma noção que permeia as relações sociais do nosso tempo,

sentem a necessidade de preparar seus filhos para enfrentarem o mercado de trabalho, investindo, portanto, desde a tenra idade numa educação que acompanhe o movimento acelerado ao qual estamos submetidos.

Preocupar-se com o que os filhos serão quando crescer é uma inquietação cada vez mais comum dos pais que se adiantam buscando na educação o objetivo de formar e alcançar o sucesso profissional de seu filho, ou seja, competir no mercado de trabalho e estar mais preparado para vencer na vida é um fator considerado primordial. Agendas lotadas, instituições de educação infantil ofertando todo o tipo de cursos, que vai desde atividades físicas, como o balé, natação, etc., até a aprendizagem de alguma língua estrangeira. Essa é uma cena que tem se tornado corriqueira na nossa sociedade.

Os pais¹² cobram cada vez mais cedo dos professores o ensino de conhecimentos que as crianças só teriam acesso no ensino fundamental, comparam com outras instituições e exigem dos educadores que os pequenos levem tarefa para casa diariamente. Presenciamos durante nossa experiência como educadora de Educação Infantil uma situação em que a mãe queria que houvesse um investimento em dicionários da língua alemã para que ela, mãe, pudesse lecionar na sala de seu filho que na época tinha de 4 para 5 anos, argumentando que a instituição tinha um gasto desnecessário com passeios, festas, e brinquedos para as crianças.

A partir dos estudos realizados no primeiro capítulo constatamos que o século XVIII foi responsável por esta noção da infância dotada de potencialidade, um ser que está em fase de transição para atingir o patamar superior, a adultez, o que lhe permitirá a utilização da razão, algo que somente os adultos possuem.

Postulando, portanto, um paradoxo que ao mesmo tempo caracteriza a criança como incapaz de utilizar a palavra e a razão, mas que possui algo em si que permite, por meio da educação, tornar-se um adulto dotado de razão.

¹² Falo aqui de uma experiência obtida em um CEI na cidade de Londrina, ligado a uma instituição de ensino superior pública, durante num estágio voluntário realizado no decorrer do ano de 2007, no qual eu cursava o 2º ano do curso de Pedagogia. Experiência esta que me fez pensar sobre a infância de hoje e pesquisá-la para assim, entendê-la melhor. O que culminou na escolha do tema do Trabalho de conclusão do curso.

[...] se pensarmos a criança com base na tradição do pensamento iluminista, depararemos com uma questão paradoxal. Tempo e lugar das paixões, dos desejos e da própria experiência que antecede os limites da palavra e da razão, a infância é, no entanto, depositária em potencial de algo que irá se revelar no futuro, ou seja, o modo como nos tornamos homens dotados de razão. Caberia, então, à educação realizar essa tarefa e transformar esses pequenos seres “imperfeitos” em homens dotados de linguagem e de logos – futuros cidadãos responsáveis, independentes e autônomos (JOBIM e SOUZA, p. 28-29, 2001).

Sendo assim percebemos o quanto o ideário iluminista influenciou a noção que temos da infância. Desse modo entendemos que esse discurso “futurista” acaba carregando a criança de afazeres que gera uma redução do seu tempo destinado ao ócio, para desenvolver uma atividade que é própria do ser humano, que é a brincadeira, atividade esta que caracteriza de fato este momento da vida do homem. Culminado, portanto, numa desvalorização da criança enquanto sujeito histórico que está se constituindo na sua relação com o mundo e no seu modo de interagir com ele.

Mas isso expõe o modo como o brincar é visto na nossa sociedade, uma atividade infantil que não contribui para sua formação, e que não pode ser utilizada com uma intencionalidade educativa, apenas para passar o tempo como se a criança não estivesse, por meio da brincadeira, apreendendo o mundo a sua volta, interagindo com ele, modificando-o e sendo modificada por ele. Essa questão já daria um tema para se investigar, no nosso caso queremos apenas destacar que a criança enquanto sujeito histórico é desvalorizada quando a preocupação recai sobre sua formação apenas no sentido de uma preparação para uma vida adulta satisfatória.

Nesta perspectiva Kramer (2003) exprime sua opinião sobre a criança, calcada nos seguintes princípios:

Uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas. (p. 91).

Segundo Jobim e Souza (2001) é a partir do iluminismo que a criança é reconhecida como objeto de estudo da ciência, num momento em que esta modifica a relação do homem com o conhecimento, tornando-se um modelo universal e inquestionável. O entendimento moderno do conceito de ciência admite a verdade como certeza e assume a responsabilidade de explicar, organizar, catalogar e racionalizar o “real” e o “ser” na sua totalidade. (JOBIM e SOUZA, p. 29, 2001).

A ciência ao racionalizar e objetivar o conhecimento humano, torna-se a “rainha” de um saber inquestionável. Seus conhecimentos sobre a criança transformam-se numa espécie de guia sobre seu desenvolvimento, qualquer acontecimento que fuja desse padrão é tido como uma “anormalidade”, definições predeterminadas das quais pais e professores não conseguem escapar.

Muito mais do que compreender e explicar o desenvolvimento humano, o que se evidencia é a racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico. O que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito, mediada por sua inserção histórico-cultural, adultera-se num processo de “assujeitamento” da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a – histórico. Porém, mesmo questionando as limitações que tal postura acarreta, reconhecemos como é difícil escapar a ela, pois quase sempre nos surpreendemos e nos preocupamos quando a vida desafia a regra: “tem dois anos e não fala?”, “Não sabe fazer xixi no penquinho!”, “isso não é coisa para criança”, “não tem mais idade para isso...” (JOBIM e SOUZA, p. 31-32, 2001).

Quantas vezes já não ouvimos ou até mesmo falamos essas frases acima, que nega a pluralidade e a diversidade da população não somente infantil, mas humana mesmo, que se não estão de acordo com os postulados científicos, logo são incapacitados e, por conseguinte, rotulados por esta versão universalizante.

Assim para não correremos o risco de a criança fugir desse padrão e não se tornar o adulto idealizado principalmente pelo modelo econômico ao qual estamos submetidos, preparamo-los, munindo-os cada vez mais cedo dos instrumentos necessários para vencer esta “batalha”, creditando o seu sucesso

na educação, como se fossem pequenos empresários aptos a enfrentarem este modelo econômico, que se diz igualitário, mas que sabemos ser excludente.

3 - Reestruturação familiar.

Como sabemos a família é uma importante instituição social para chegarmos ao entendimento da infância, pois “apesar dos conflitos, a família, no entanto é “única” em seu papel determinante no desenvolvimento da sociabilidade, da afetividade e do bem-estar físico dos indivíduos, sobretudo durante o período da infância e da adolescência”. (PRADO, 13-14, 1991).

Prado (1991) em seu estudo sobre a família explicita que, “a família não é um simples fenômeno natural. Ela é uma instituição social variando através da história e apresentando até formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar, conforme o grupo social que esteja sendo observado”. (p.12).

Kincheloe (2004) adverte que nos últimos trinta anos assistimos a uma mudança na estrutura familiar que deve ser considerada para se entender a infância atual, uma delas é o crescente número de divórcio que modificou o modelo de família tradicional, transformando a relação dos pais com as crianças. Outro fator ligado a instancia familiar seriam as mudanças econômicas que, segundo este autor, teria trazido estresse e mexido com a estabilidade da família.

O estresse proveniente das mudanças econômicas dos últimos vinte anos tem minado a estabilidade da família. A renda familiar tem estado estagnada, assim como o custo de vida da classe média (casa própria, cuidados com a saúde e ensino superior) tem disparado. Desde o fim dos anos 60, o tempo total que os pais reservam aos filhos caiu de uma média de trinta horas por semana para dezessete... Aumentando o tempo de abandono e afastamento, as crianças contemporâneas se voltaram para a TV e o videogame como forma de preencher o tempo sozinhas. (KINCHELOE, p.56, 2004).

Sendo assim, a configuração econômica atual obriga o afastamento dos pais de seus filhos por um longo período. Com carga horária cada vez maior,

os pais se vêem forçados a deixarem seus filhos sob a responsabilidade de outrem ou até mesmo sozinhos em casa para que eles possam trabalhar.

A mudança na realidade econômica, associada ao acesso das crianças a informação sobre o mundo adulto, transformou drasticamente a infância. O “gênio” da infância tradicional saiu da garrafa e não consegue voltar. Textos recentes sobre o assunto, tanto na imprensa popular quanto na escolar, falam em “perda da infância”, “crianças crescendo muito rápido” e “terror das crianças no isolamento dos lares e comunidade fragmentados”. (KINCHELOE, p. 13, 2004).

Mas esse é um fenômeno de nossa época. A sociedade atual tem afastado cada vez mais os adultos das crianças, e até mesmo de interações entre elas mesmas. Nesse sentido é que a instituição escolar tem sido a responsável pela formação dessa criança praticamente em tempo integral. Por isso há uma grande responsabilidade desses profissionais de estarem atentos a essas mudanças no entendimento da infância, não só como essa infância está sendo pensada, mas também como ela está sendo vivida pelas crianças no nosso mundo considerado globalizado.

A criança por não conhecer os símbolos sociais criados pelo homem no decurso de sua evolução cultural é vista como alguém incapaz, porém enganam-se aqueles que admitem esta afirmação, pois é o mesmo que estar matando o poder criativo, inventivo e transformador que somente a criança consegue manifestar sem medo de ser julgada ou condenada por seus atos, e ao longo de seu crescimento sufocamos esse desejo para formar o adulto apto a viver na sociedade, isto é, na sociedade do trabalho, que tem por objetivo final arrumar o melhor emprego para consumir os melhores produtos.

4 - Contextos diferentes, modelos de infância diferentes.

Quando buscamos conhecer a infância deparamos frente a diferentes modos de vivê-la, por isso não há como restringir a discussão em torno dela prendendo-se a um contexto em que nem todas estão incluídas. Pois sabemos que existem aquelas que não têm o mínimo necessário para se viver com dignidade.

Haja vista que nem todas têm a possibilidade de freqüentar uma escola, muito menos ter agendas lotadas de cursos. São muitas as crianças que lutam diariamente contra maus tratos, abusos sexuais, abandono, etc., dentro até mesmo de seus próprios lares.

Na primeira parte falamos apenas de uma parcela da população infantil, seríamos negligentes se deixássemos de considerar a realidade daquelas crianças cujo destino está à mercê da própria sorte, e que o epílogo já nos aponta, mencionando aquelas que vivem na rua, o trabalho infantil, a erotização e a prostituição que é uma realidade vivida por muitas crianças brasileiras e que da mesma maneira que a realidade citada na primeira parte desapropria a criança de viver sua infância, aqui elas também estão sendo desapropriadas desse direito.

De acordo com Kramer (2003), “até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar o ócio, de brincar, de não trabalhar”, (p. 87).

Noticiários divulgam diariamente a violência contra a criança, mas será que isso é tão peculiar de nossa época? Na realidade isso sempre existiu, o que temos hoje é uma mídia que busca ibope por meio dessas notícias sensacionalistas. O mais espantoso destas notícias é saber que ainda hoje deparamos com situações de extrema violência que fere a humanidade de qualquer ser humano.

Quando mencionamos a realidade dessas crianças ou assistimos aos crimes cometidos contra elas diariamente, não há como não se indignar ou espantar-se com esses acontecimentos em pleno século XXI. Então perguntamos, será que a criança em contextos como estes vivenciam sua infância?

Se analisarmos a partir da nossa ótica, a resposta com certeza para essa questão seria não, no entanto estaríamos negando uma dimensão do próprio ser humano, pois o que na verdade temos são crianças que não tem a possibilidade de ter seus direitos humanos assegurados conforme a legislação “garante”, mas mesmo perante todos os problemas que elas enfrentam, o

universo infantil da brincadeira, do imaginário, das travessuras faz-se presente em todos eles¹³.

Moreno (2008) dedica-se a analisar as representações da infância sob a ótica do cinema, da literatura e das artes plásticas, com o intuito de evidenciar as diferentes infâncias vividas pelas crianças brasileiras.

Do cinema brasileiro ela utiliza-se de cinco filmes que apresentam contextos diversificados em que as crianças estão inseridas, sendo eles: Menino maluquinho (1994), central do Brasil (1998), Tainá (2000), Cidade de Deus (2002) e crianças invisíveis (2005). (Moreno, 2008, p. 26).

Da literatura ela utiliza Menino de engenho, de José Lins do Rego (2000); Capitães de areia, de Jorge Amado (1995); Infância, de Graciliano Ramos (1981); Indez, de Bartolomeu Campos de Queiroz (2004) e; quando Eu era menino, de Rubem Alves (2003). E nas artes plásticas são analisadas as seguintes obras de Cândido Portinari: Futebol, Meninos soltando pipa, Palhacinhos na Gangorra e meninos no balanço.

A partir da análise feita pela autora verifica-se no contexto brasileiro maneiras diversificadas de se viver a infância, considerando essa heterogeneidade característica do nosso povo, teremos a infância urbana da criança da classe média, da criança pobre, da criança que vive em meio a marginalização e ao tráfico de drogas, das crianças trabalhadoras, da infância rural, indígena, enfim em todos os segmentos da sociedade encontram-se crianças que inseridas no seu contexto vivenciam sua infância, entretanto, Moreno (2008), afirma que algo que se presencia em todos esses contextos citados é o brincar, pois esta ação está presente em todos eles.

Ao assistir aos filmes, confirmamos a idéia de que o brincar é um ato característico da infância, logo, uma expressão cultural deste segmento da sociedade. Independentemente da condição sócio-cultural dos personagens dos filmes citados, encontramos crianças de classe média que brincam de bola, de carrinho de rolimã, de esconde-esconde, como no caso do menino maluquinho; e crianças que jogam no vídeo-game ou outros jogos eletrônicos e tem como lazer predileto, um passeio ao shopping, representadas por Joninho em Tainá; crianças pobres, como Josué, em central do Brasil, que brincam de pião,

¹³ Para corroborar esta afirmação indicamos o vídeo "crianças invisíveis", um documentário que mostra a realidade de crianças de várias partes do mundo como também do Brasil. Onde é possível ver que o elemento lúdico está presente até mesmo em contextos onde as crianças precisam trabalhar para sobreviver e em condições subumanas.

de bola e trava-língua; e Bilu e João, em “Criança Invisíveis”, que se divertem e brincam enquanto fazem pequenos serviços para ajudar no sustento da família. Embora a trama destes dois últimos filmes revele um mundo e uma infância que preferíamos que não existissem, ainda assim, a ludicidade característica da cultura infantil aparece no jogo de futebol e em outras brincadeiras em “Cidade de Deus”. Por fim, a vida livre de Tainá com suas brincadeiras de roda, na companhia de animais ou em cima de árvores, o banho no rio e muitas outras (MORENO, 2008, p. 28).

Portanto comprova-se que na contemporaneidade a infância não está desaparecendo como alguns autores têm colocado, mas se reconfigurando de acordo com o cenário social em que ela está vivendo, e que mesmo não vivendo nas condições consideradas necessárias a qualquer indivíduo, encontramos nessa diversidade da população infantil brasileira o sentido atribuído ao mundo infantil que é o reinventar a partir das condições que lhe são dadas, que se manifesta por meio do brincar, como pudemos detectar acima.

O que de fato encontramos, e isso não têm como negar é uma redução do tempo destinado ao lúdico no período da infância, e isso realmente está presente em todas as camadas sociais. (MASCIOLO, 2006, p. 108).

Nessa perspectiva é que apontamos a importância das instituições de educação infantil como o espaço reservado de resgate desse direito, pois são elas que atualmente têm se dedicado em período integral com a formação das nossas crianças. Entendemos assim que a escola tem que deixar a criança ser criança sem renegar seu tempo, já que outras instâncias da sociedade têm contribuído para uma redução do tempo da infância na atualidade.

III- O trabalho docente frente à infância contemporânea.

Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis sem valor para a formação do homem.
(Drummond)¹⁴

3.1- Brincar? Pra quê?

Mesmo com uma extensa literatura que aborda a relevância do brincar para a criança e também de sua importância no ambiente escolar, ainda o que vemos são práticas equivocadas¹⁵ que não condizem com o discurso que circula sobre este assunto. Considerando, ainda, que existem dois fatores determinantes no que concerne a presença do lúdico na infância, que são o tempo e o espaço destinado a ele na nossa sociedade.

Vimos na segunda parte deste estudo que mesmo vivendo sua infância num contexto impróprio, a criança se expressa por meio do brincar, entretanto, o que é possível observar é que o tempo e o espaço destinado ao lúdico tem-se reduzido, pois outras atividades foram substituindo e tomando o tempo da criança¹⁶, fato este presente em todas as camadas sociais.

Marcellino (1989) corrobora esta situação afirmando que:

Na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, as crianças não têm tempo e espaço para a vivência da infância, como produtores de uma “cultura infantil”, e isso independentemente de sexo, ou das classes sociais (p. 55).

Pois o contexto que vivemos não considera o fazer infantil algo relevante para a sociedade, não importa o que elas querem fazer, mas o que queremos

¹⁴ Esta frase consta no site: www.projetopedagogicosdinamicos.kit.net/index_arquivos, onde contém frases e citações de autores famosos.

¹⁵ Sobre este assunto ver Camargo (2006)- O jogo e a educação.

¹⁶ Falamos sobre estas atividades na segunda parte do trabalho, quando citamos que atualmente as crianças tem tido uma intensa rotina, com uma infinidade de cursos e atividades que a impedem de viverem sua infância. Além do que prepará-las para o futuro é nossa maior preocupação.

que elas façam, tornando-se o tão esperado adulto competente, capaz de “vencer” neste mundo competitivo.

É por essa e tantas outras razões que o tempo destinado ao brincar na sociedade contemporânea perde seu espaço, e só não desapareceu porque o ser humano tem uma capacidade inata, que é sua criatividade, e o brincar nos revela isso, por esse motivo esse comportamento ainda persiste na infância, mas esta relação direta aponta-nos que quanto menos a criança brinca menos ela desenvolve sua criatividade.

Há um consenso em que a criatividade é uma característica própria do ser humano, uma potencialidade presente em todos, ao nascer, mas que pode ser estimulada ou inibida pelo ambiente e que tem uma relação profunda com a liberdade e o tempo que a criança teve para brincar (TELES, 1997, p. 47).

Nessa perspectiva é que o brincar para a criança se faz imprescindível, e não necessitaria de nenhuma outra causa para o considerarmos, pois:

Nunca o comportamento humano é mais autêntico e genuíno que na brincadeira. A criança brinca para descarregar a sua energia, para se preparar para a vida, para dar expansão as suas tendências reprimidas, para afirmar-se, para realizar suas aspirações, para aprender a lidar com a realidade (TELES, 1997, p. 49).

Desse modo entendemos que se a maneira pela qual a criança se expressa e insere-se na cultura tem ficado num patamar inferior em relação as atividades que hoje são consideradas relevantes, tais como: trabalhar, estudar, produzir, consumir, etc., é de nossa responsabilidade, enquanto educadores dessa criança, resgatar o que lhe é próprio, valorizar o que realmente contribui e tem significado para ela, pois esta abordagem lúdica no espaço da instituição escolar significa considerar a linguagem que é própria da criança.

Portanto queremos destacar que:

Uma premissa que emerge nesse contexto, sem dúvida, é a necessidade do trabalho de profissionais na área que sejam capacitados e apaixonados, mas que exerçam sua prática dentro de uma proposta pedagógica de qualidade; que respeite a criança e que possibilite oportunidades no processo ensino-aprendizagem, para que através da brincadeira a criança possa aprender, desenvolver-se e interiorizar o mundo (MASCIOLI, 2006, p. 112).

Sabendo que atualmente a maioria das crianças fica sobre tutela das instituições escolares durante um período muito maior do que com os próprios pais, por isso, caberá a nós, educadores, que lidamos diariamente com essas crianças, garantir que elas não sejam desapropriadas da experiência infantil, tomando ciência de que a concepção de educação adotada em sala, implica ou não, guarde o respeito a ela e aos seus interesses.

Indicando, portanto que:

[...] esta necessidade da presença do jogo no espaço escolar implica apontar juntamente a necessidade de uma formação teórica sólida quanto à teoria do jogo e buscar um conhecimento sistemático sobre as definições, a história, o status e as contribuições deste elemento para a educação (CAMARGO, 2006, p. 119).

Assim, partilhando das ideias de Camargo (2006) que lança um olhar que consideramos muito relevante para reverter esta situação na qual se encontram nossas crianças, destacamos que:

[...] o educador deveria apresentar uma solidez teórica tal qual lhe permitisse utilizar com segurança o jogo nos processos de intervenção educativa, nos diferentes níveis de ensino. Faz-se necessário, portanto, que o educador conheça, além das conceituações básicas, as diferentes pesquisas que indicam a fertilidade do jogo no espaço escolar (p. 119).

Seria uma tentativa de remar contra a maré, uma vez que a escola, como sabemos, inserida no contexto do capitalismo, tem priorizado um ensino baseado na produtividade, fundamentando-se nesse modelo, portanto, ela não dispõe de tempo para o lazer, para a brincadeira, não se pode perder tempo com estas bobagens, na medida em que:

O apelo contemporâneo é, portanto, para a busca incansável da satisfação humana, via produção e consumo. O sujeito (seja criança, adolescente, jovem, adulto, idoso) é responsável para consumir, valorizando a condição de ter e não de ser. A imagem, o belo, o fetiche são a garantia de status e prestígios; todavia, perde-se a noção do ser, da educação para a vida, enquanto processo de emancipação, preservando-se, de forma considerável, a educação para a utilidade (OLIVEIRA, p. 82, 2008).

Com base nos estudos de P. Ariès, Marcellino (1989) existe “uma diminuição da importância dos jogos e festas nos dias atuais, em comparação com a “sociedade antiga”, bem como um crescimento da importância do trabalho “na opinião comum” (p 30).

A instauração deste modelo econômico baseado no lucro e na produtividade transformou a relação trabalho/ lazer, colocando o trabalho como primordial em relação às outras atividades desenvolvidas pelo homem, ao ponto de sentirmos “culpados” quando estamos sem fazer “nada”, uma vez que é preciso fazer aquilo que se tem utilidade.

O mundo moderno vem nos desapropriando das atividades lúdicas, trazendo intrinsecamente um caráter cada vez mais centrado nas idéias de trabalho, produção e seriedade, a ponto de nos sentirmos culpados quando temos um tempo livre ou destinado ao lazer e a diversão (MASCIOLO, 2006, p. 107).

A atividade lúdica¹⁷, portanto, colocou-se nesse contexto como sendo o mundo oposto das obrigações, deste modo, como a escola apresenta-se a nós como o espaço reservado à criança *obrigatoriamente*¹⁸, e que, ao longo da história foi se constituindo em um lugar sério, onde não se brinca, com a finalidade de preparar o sujeito para a vida em sociedade, ela não precisa ser lúdica.

É, portanto, durante seu percurso, e justamente por causa deste papel que atribuímos a ela que a escola torna-se um ambiente que não proporciona prazer, características estas da ludicidade, sendo, deste modo, o lúdico uma manifestação contrária à escola.

A preparação para um futuro “vencedor”, ou a exploração como mão de obra barata, não apenas furtam o lúdico da vida das crianças, como exigem uma nova postura quanto à aplicabilidade do termo lazer à infância, uma vez que o brinquedo, o jogo, o divertimento passam a ser vivenciados,

¹⁷ Marcellino (1989), parte do princípio que o lúdico é um componente da cultura que se expressa por meio do lazer, e não se contrapõe a outras atividades humanas. A dicotomia que existe hoje foi criada pela sociedade capitalista, pois nem sempre o homem concebeu o tempo destinado ao lazer em oposição ou até mesmo como fator inferior ao trabalho.

¹⁸ Está na legislação que não é facultativa a ida de menores a escola, sendo crime pais que negligenciarem este direito. Pois este é o espaço de direito conquistado pela criança.

desde muito cedo, quase que somente por oposição a essas “obrigações” (MARCELINO, 1989, p. 64).

Talvez seja por isto que as crianças e os jovens não se sentem motivados a freqüentarem a escola, “porque ela não é gostosa, não é lúdica, não respeita o delicado processo do desenvolvimento de suas estruturas mentais, e se torna, por fim, uma violência contra o educando” (TELES, 1997, p. 36).

Por isso, mesmo quando inserimos o lúdico neste espaço, na maioria das vezes, não consideramos estar contribuindo para a formação desse sujeito, apenas quando oferecemos atividades em que as crianças encontram-se passivas utilizando papel e lápis é que consideramos que elas estão aprendendo. Mesmo que isso custe obrigá-los a se manterem quietos impondo a produção de algo tão “importante”, e a única coisa que realmente acabamos fazendo é controlando seu movimento incessante e, principalmente, seu desejo de explorar tudo que está a sua volta, “desse modo tolhe-se no nascedouro uma espontaneidade tão peculiar da infância e que poderia ser respeitada pela instituição escolar infantil” (CAMARGO, 2006, p. 119).

Não desconsiderando a importância de transmissão de conteúdos específicos por parte dos professores, questionamos se o jogo não seria um elemento que poderia ser utilizado pelo professor de modo a compor sua programação de atividades (CAMARGO, 2006, p. 118).

Sendo assim é que essa atitude da escola apresenta uma enorme dissonância com a especificidade infantil, pois:

O problema não é de mais conteúdo ou de mais didática: é de transformações drásticas do ‘mecanismo de ensino’. Grande parte do tempo escolar é gasto em “disciplinar” (por em ordem), precisamente porque os alunos permanecem passivos perante a proposta didática. Como a criança não pode ficar passiva, o mestre tem de coagi-la. A atividade é o escoadouro da exuberância comportamental própria da criança, exuberância que se manifesta no jogo. Logo, o que não é lúdico, não é próprio da criança (LIMA Apud TELES, 1997, p. 36-37).

Portanto o brincar para a criança, além de ser uma atividade que permite seu desenvolvimento em todos os sentidos, desde o cognitivo, motor, afetivo e social é a maneira pela qual a criança vai se apropriando da realidade e lidando com os conflitos nos quais ela vai se deparando.

Um exemplo disso seria considerar o aspecto cognitivo, quando a criança apresenta o jogo simbólico¹⁹, isso denota uma evolução cognitiva, pois nesse momento ela passa a imaginar os objetos sem tê-los ali, e a representar papéis, como “papai”, “mamãe”, “medico” etc. Esta representação de papéis significa o surgimento de uma inteligência mais abstrata, com também a internalização de papéis sociais que ela desempenhará futuramente.

Marcellino (1989) fundamenta a necessidade da presença do lúdico para a criança dizendo-nos o seguinte:

O primeiro e fundamental aspecto sobre sua importância é que o brinquedo, o jogo, a brincadeira, são gostosos, dão prazer, trazem felicidade. E nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar sua necessidade. Mas deve-se considerar também que, através do prazer, o brincar possibilita a criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como ser realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de “produtividade social”[...]a vivência do lúdico é imprescindível em termos de participação cultural crítica e, principalmente, criativa (p. 72).

Poderíamos enumerar inúmeros fatores que revelam a importância do brincar, porém somente queremos suscitar que a escola não pode ficar alheia a este fator que tanto contribui para o desenvolvimento infantil.

Portanto brincar é algo que temos que valorizar dentro da escola, cultivando momentos em que as crianças possam vivenciá-lo, adotando, desse modo, uma postura docente que reconhece a importância do brincar para a criança, não apenas em momentos em que se pretende utilizá-lo para atingir um objetivo externo a ele, mas no valor que ele tem em si mesmo.

Os professores de creches e pré-escolas devem ser os primeiros a reconhecer a brincadeira com um direito da criança.

¹⁹ Partindo dos postulados de Jean Piaget, que caracteriza a inteligência por meio de etapas evolutivas. Ele afirma que é por volta dos 2 ou 3 anos que aparece na criança a capacidade do jogo simbólico, caracterizando esta fase de período pré-operatório que vai dos 2 aos 6 anos de idade.

O brincar é o caminho da aprendizagem na infância. Educação infantil onde a criança não tem o direito de brincar está fadada ao fracasso (FILHO, 2001, p. 55).

Sabendo disto é que se faz imprescindível que reconheçamos o quanto o brincar é importante para a criança.

3.2- Considerar o lúdico na escola- valorizar a criança.

Cabe destacar que como sujeitos voltados ao campo educacional, primeiramente, não há como trabalhar, sabendo da importância do lúdico, de sua relevância para o desenvolvimento integral da criança, sem considerar sua presença na escola.

Longe de querer apresentar uma apologia à infantilização da ação pedagógica, o que há de se considerar é que não só no espaço da educação infantil, mas também no ensino Fundamental e Médio, o jogo poderia ser um excelente recurso de aprendizagem para o educando e de grande valor para o ensino e a intervenção do educador (CAMARGO, 2006, p. 119).

A partir dessas considerações, gostaríamos de apontar que essa prática exclui uma intervenção que, pautando-se no modelo educativo tradicional²⁰, considera as crianças indivíduos homogêneos que estão numa fase exclusivamente de passagem para a vida adulta, haja vista que é justamente no respeito à criança que a presença do lúdico na escola se constitui.

Compreendemos, assim, que para haver uma contribuição da escola no sentido da valorização do lúdico é preciso:

[...] considerar que não existe uma criança, mas várias crianças, com repertórios variados, entre outros fatores, pelo tipo de aquisições verificadas na vivência, ou na não-vivência do lúdico. Não existe, assim, apenas uma cultura da criança,

²⁰ O modelo educativo tradicional considera o aluno um sujeito passivo, uma tabula rasa a ser preenchida pelos conhecimentos que apenas o professor detém, sendo este a figura principal desta relação, onde o mesmo repassa os conhecimentos de forma homogênea e os alunos devem reproduzir tal qual lhe foi apresentado. Foi um modelo que imperou durante muito tempo na educação, e a partir dele surgiram outros modelos visando superá-lo, mas ainda impera nas salas de aula por contribuir no controle dos alunos e uma domesticação destes sem se subjugarem mediante a figura do professor, caracterizando uma relação unilateral dentro da escola.

mas várias culturas da criança. E a não-consideração desses aspectos contribui para a difusão e sedimentação de conceitos abstratos da criança [...] (MARCELLINO, 1989, p. 78).

Ao reconhecermos isso é que nos atentaremos, antes de tudo, em garantir que a criança tenha sua prática valorizada no ambiente escolar, tendo prazer em aprender não apenas aquilo que nós adultos queremos que ela aprenda, tornando a escola esse ambiente hostil, que desmotiva nossas crianças, e, principalmente, impedem-nas de terem experiências que permanecerão ao longo de suas vidas, impulsionando-as para uma busca do conhecimento de maneira intrínseca.

Sabemos que a educação passa pelo entendimento de preparação para a vida adulta, porém isso não significa impedir a criança de viver plenamente sua infância impondo o mundo adulto a ela, significa garantir seu crescimento e desenvolvimento saudável, para que deste modo, vivendo cada momento sem sobrepormos outro, ela torne-se adulto sem deixar de ser criança.

Reconhecemos, também, que a escola segue um currículo rígido, metódico, no entanto, não podemos esquecer de que o professor, mesmo estando submetido a essa estrutura sistêmica, passa a maior parte do tempo sozinho com seus alunos na sala de aula e que a maneira como ele vai conduzir essas crianças, vai ou não desproví-la de sua infância. Por isso a importância do papel do professor, pois caberá a ele proporcionar a brincadeira para a criança, seja ela organizada intencionalmente por ele ou provida espontaneamente da criança, o que não podemos é negar isso a ela.

Segundo Teles (1997),

Para que as brincadeiras infantis tenham lugar garantido no cotidiano das instituições educativas é fundamental a atuação do educador. É importante que as crianças tenham espaço para brincar; assim como opções de mexer no mobiliário; que possam, por exemplo, montar casinhas, cabanas, tendas de circo, etc (p. 16).

Quando reconhecemos que o lúdico é parte integrante da cultura e tem um significado de extrema relevância para a criança, logo percebemos que sua presença é necessária na escola, e que nosso papel é oferecer aquilo que fará o diferencial na vida deste sujeito, pois se o meio não tem permitido a vivência

do lúdico, mesmo reconhecendo sua relevância, cabe a nós reverter este quadro, dando voz a uma população que não consegue ser ouvida, ou que nem mesmo valorizamos suas palavras, e nas palavras de Teles (1997), as crianças em toda parte tem um grito sufocado, “Socorro! É proibido brincar!”.

3.3- Por uma prática educativa em harmonia com o universo infantil.

Uma prática educativa engajada na formação de sujeitos capazes de criar, transformar e intervir na realidade em que vivem, tem que construir uma prática que não negue isso às crianças, que permita sua ação constantemente e numa linguagem própria da criança.

O brincar permite toda esta interação com a realidade, pois é por meio dele que a criança se manifesta, cria, constrói e reconstrói o mundo a sua volta.

Dessa maneira é importante, enquanto professores, “fomentar situações cotidianas em que a criança possa manipular, construir, imaginar, criar, reaproveitar materiais que aparentemente não têm símbolo algum, mas que podem ser transformados em brinquedos e jogos em momentos de experiências infantis” (OLIVEIRA, 2008, p. 88).

Pois as crianças estão em volta a brinquedos prontos que não estimulam sua capacidade inventiva, já estão prontos esperando apenas para serem tomados como propriedade.

Nessa perspectiva Oliveira (2008) afirma:

[...] a criança não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto e sem alegria. A criatividade, imaginação e a simulação são substituídas, no brinquedo que já está pronto, pois este faz todo o processo imaginativo, via tecnologia, e traz até o som (choro, risada, conversa etc.) E a criança o que faz? É apenas proprietária do brinquedo, uma vez que ela investiu financeiramente nele (p. 88).

Por isso Marcellino (1989) fala da importância de considerar o lúdico como processo e não só como produto, pois para ele:

Pode-se questionar, ainda, se as tentativas de cercar o mundo do lúdico de toda uma impessoalidade, separando processo de produto, produtor de consumidor, não seria um tipo de

adestramento sutil para o caráter social exigido pelo mercado de consumo e de trabalho alienado (p. 76).

Parafraseando Benjamin, o autor supracitado destaca ainda que:

“Quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes, estarão de seu valor como ‘instrumentos’ de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira vivia (...)” (Ibid., p. 70). (MARCELLINO, 1989, p. 72).

Nessa perspectiva as crianças estariam sendo desprovidas, nesse contexto, de manifestarem sua imaginação ao receberem do adulto o brinquedo totalmente pronto, acarretando outra consequência, o furto do lúdico nos próprios brinquedos.

Desse modo, dar espaço e tempo ao lúdico não é fazer investimentos ou gastar fortunas para sua garantia, mas é oportunizar a criança e até mesmo propor situações em que ela possa dar asas a sua imaginação.

Segundo Silva (2008),

O jogo e a brincadeira de criança são carregados de comportamentos simbólicos e miméticos que não se limitam à imitação de pessoas, mas constituem, também, exercícios de re-elaboração e construção. As crianças não brincam apenas, mas transformam-se. Não se limitam a encenar que são professores, médicos, comerciantes, mãe ou pai, mas transformam-se em trens, aviões, cavalos, gatos; ou seja, elas imitam o real, sendo aquilo que sua imaginação realmente deseja – pessoa, animal ou coisa. O que se preserva é a linguagem, a narração e a imaginação criativa (p. 45).

Falamos tanto em pessoas criativas, transformadoras, porém, contribuimos para a conformação, pois ao não deixar a criança explorar o mundo por meio do brincar, que significa criar, transformar o que lhe é dado pela realidade, podemos esse potencial em prol de uma educação útil e de qualidade.

Sendo assim, o que quisemos suscitar neste capítulo foi a necessidade de se construir uma pedagogia para a infância que não antecipe esse momento

preocupando-se em prepará-la para a vida adulta, mas que permita seu desenvolvimento pleno e de todas suas capacidades, reconhecendo a criança como produtora de cultura. Pois uma pedagogia construída, nesse sentido, deixará a criança ser criança, e considerar o lúdico é um fator determinante para que isso seja possível.

Considerações finais:

Esse estudo permitiu observar que discursos antigos sobre a infância sobreviveram ao tempo e permanece na ideia de que fazemos dela hoje, é claro que houve muitos avanços, como o reconhecimento da criança enquanto cidadã na legislação, leis que foram fundamentais para melhorar a vida da criança, mesmo que de poucas, pois é possível ver que a infância de hoje está longe de ser melhor do que as de outros tempos, pois ainda assistimos a todo o momento atrocidades sendo cometidas às crianças de toda parte do mundo.

Entretanto, acreditar no discurso que defende que a infância estaria desaparecendo seria o mesmo que falar do próprio desaparecimento do homem, e negar sua complexidade, pois enquanto houver crianças, o universo criado por ela, para manifestar sua infância, perpetuar-se-á de diferentes maneiras tendo recursos ou não para vivê-la, mesmo que não seja da maneira satisfatória que gostaríamos que elas vivessem.

Portanto, ao definirmos o que é ser criança no mundo contemporâneo, partiremos da afirmativa de que é vivenciar modelos diferentes de infância, e, principalmente, é viver em um mundo em que os adultos impõem o seu olhar de superioridade sobre elas, sem deixar-las que, por meio de suas próprias ações, revelem o mundo conforme seu entendimento. E o brincar permite-nos que enxerguemos isso.

Por isso a escola coloca-se como o lugar onde o brincar deve ser valorizado acima de tudo, pois é o espaço no qual a criança passa maior parte de seu tempo. Desse modo, ao reconhecer isso, a escola está contribuindo para que a infância ultrapasse a barreira cronológica tornando-se uma experiência imprescindível a todo e qualquer ser humano.

Logo, quem a descaracteriza, desapropriando-a de ter experiências infantis que assinala esse momento, somos nós adultos, que preocupados com o futuro esquecemos-nos do presente de quem está a nossa frente, um ser humano que não precisa de uma antecipação em relação a essa fase para se tornar um adulto melhor, pelo contrário, é preciso viver bem esse momento e expressar-se de todas as maneiras possíveis, utilizando-se de diferentes linguagens. E o brincar permite isso, além de tornar pessoas que têm e terão uma enorme capacidade de criar e transformar este mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariès, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Brasil. **ECA - Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. In: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. In: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

Camargo, Ricardo Leite. O jogo e a educação. In: Angotti, Maristela (org). **Educação infantil- Para quê, para quem e Por quê?** Campinas, SP: Alínea, 2006. P. 117-138.

Capra, Fritjof. O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982, p. 49-64.

Corazza, Sandra Mara. **Infância e educação – Era uma vez – quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Gagnebin, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: Ghiraldelli, Paulo jr. (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. P. 83-100.

Garcia, R.L, leite-Filho, A (orgs). Proposições para uma educação infantil cidadã. In: **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Ghiraldelli, Paulo Jr. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: Ghiraldelli, Paulo jr. (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. P. 83-100.

Ghiraldelli, Paulo Jr. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

Kincheloe, Joe L. Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna. In: Kincheloe, Joe L.; Steinberg, R. (orgs). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2004. P. 54-86.

Kincheloe, Joe L.; Steinberg, Shirley R. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: Kincheloe, Joe L.; Steinberg, R. (orgs). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2004. P.10-52.

Kohan, Walter Omar. **Infância - Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Kramer, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; kramer, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 83- 106.

Pereira, Rita Marisa Ribes; Souza, Solange Jobim e. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: Kramer, Sonia; Leite, Maria Isabel Ferraz Pereira. (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. P. 25 – 42.

Kramer, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. . In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 51-82.

Marcellino, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

Mascioli, Suselaine Aparecida Zaniolo. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: Angotti, Maristela (org). **Educação infantil- Para quê, para quem e Por quê?** Campinas, SP: Alínea, 2006. P. 105-116.

Moreno, Gilmara Lupion. Infâncias, Memórias e culturas: as crianças no cinema, na literatura e nas artes plásticas. In: Batista, Cleide Vítor Mussini; Moreno, Gilmara Lupion; Paschoal, Jaqueline Delgado (orgs.). **As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos**. Londrina: humanidades, 2008. P. 23-39.

Nogueira, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

Oliveira, Marta Regina Furlan de. O brincar na sociedade contemporânea: para além da lógica do consumo. In: Batista, Cleide Vítor Mussini; Moreno, Gilmara Lupion; Paschoal, Jaqueline Delgado (orgs.). **As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos**. Londrina: humanidades, 2008. P.81-91.

Postman, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

Prado, Danda. **O que é família**. São Paulo, Brasiliense, 1991.

Sarmiento, Manuel Jacinto; Vasconcellos, Vera Maria Ramos de (orgs). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2007.

Silva, Anilde Tombolato Tavares da. **Infância, experiência e trabalho docente**. Tese de doutoramento em educação – UNESP/Marília, 2007.

Silva, Anilde Tombolato Tavares da. Infância e Memória: reflexões possíveis sobre a experiência do brincar. In: Batista, Cleide Vítor Mussini; Moreno, Gilmar Lupion; Paschoal, Jaqueline Delgado (orgs.). **As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos**. Londrina: humanidades, 2008. P.41-51.

Teles, Maria Luiza Silveira. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TONUCCI, Francesco. Frato: 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Wartofsky, Marx. **A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo**. In: Kohan, Walter O. (org). Filosofia e infância: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.