

# AFINAL, DE QUE INFÂNCIAS ESTAMOS FALANDO?<sup>1</sup>

Eliane Dominico<sup>2</sup>  
Aliandra Cristina Mesomo Lira<sup>3</sup>  
Maristela Aparecida Nunes<sup>4</sup>

**Resumo:** Com base no aporte teórico de Foucault (1979-2014), Bujes (2001) e Dornelles (2005), este artigo objetiva refletir sobre como as especificidades infantis são (des)consideradas na Educação Infantil. Trata-se de um estudo qualitativo, com pesquisa empírica, a partir de observações de práticas e registro em diário de campo e entrevista com gestora e professoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Este estudo nos possibilitou reconhecer que, frequentemente, as crianças têm suas singularidades e características anuladas em detrimento de um ordenamento e ritualismo pedagógico que exige uma padronização dos comportamentos.

**Palavras-chave:** Crianças; infâncias; controle.

## After all, what childhood are we talking about?

**Abstract:** Based on the theoretical contribution of Foucault, Bujes and Dornelles, this article aims to reflect on how children's specificities are (dis) considered in Early Childhood Education. This is a qualitative study, with empirical research based on observations of practices and recording in field diary and interview with manager and teachers of two Municipal Centers of Early Childhood Education (CMEIs). This study allowed us to recognize that children often have their singularities and ritualism that requires a standardization of behaviors.

**Keywords:** Children; childhood; control.

## INTRODUÇÃO

Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar (Sônia Kramer).

No mundo hodierno, acentuam-se as transformações na vida familiar que remodelam, dentre vários aspectos, o tempo dedicado aos filhos. Kramer

---

<sup>1</sup> Este texto apresenta parte de estudo desenvolvido em dissertação de mestrado de uma das autoras.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Maringá ([nanc\\_dominico@hotmail.com](mailto:nanc_dominico@hotmail.com)).

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste ([aliandralira@gmail.com](mailto:aliandralira@gmail.com)).

<sup>4</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste ([maristelinhanunes@gmail.com](mailto:maristelinhanunes@gmail.com)).

(2011), poeticamente, chama-nos a ‘tocar o tambor no ritmo contrário’, pois quando estamos dispostos a ouvir as crianças, podemos aprender muito com elas. Demartini (2011) colabora com o pensamento de Kramer (2011) quando menciona que observar a criança superando o adultocentrismo é um desafio que se coloca à investigação com crianças e requer que se dedique tempo para ouvi-las e aprender com elas.

De acordo com Tristão (2005, p. 30), “[...] o ser criança passou a ser caracterizado pelas ciências médicas, psicológicas, pedagógicas - que detiveram, durante várias décadas, o poder de predizer a infância”. Nesse campo, por muitos anos, as crianças e a infância foram objeto de estudo nessas diferentes áreas de conhecimento, não sendo consideradas como sujeitos ativos e participativos da dinâmica social e em sua própria formação.

Ferreira (2002) lembra que foi apenas na década de 1990, do século XX, que os pesquisadores passaram a contribuir com o campo da sociologia da infância, estudando e desenvolvendo mais pesquisas com as crianças em uma perspectiva de dar voz e vez aos pequenos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

Apoiadas nos estudos de Bujes (2001), Dornelles (2005), Foucault (1979; 2014), Kramer (1999; 2011), Lira e Mate (2010), dentre outros autores, esse texto objetiva pensar sobre ‘as várias infâncias’ e sua vida experimentada no contexto institucionalizado<sup>5</sup>. Alguns questionamentos que guiaram nosso olhar foram: Quem são as crianças que frequentam os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)? Que infância elas vivem? Produzem cultura? São sujeitos participativos? As instituições pesquisadas escutam as crianças e respeitam suas especificidades?

O fio condutor do pensamento de Foucault (2014) está baseado em reconhecer como as coisas se dão, a começar por um olhar questionador. Compreendemos que as transformações podem ocorrer a partir de uma postura observadora, num repensar com impactos na reconfiguração das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Assim, cabe perguntar-nos, ainda: Como as crianças são recebidas e acolhidas? Como os profissionais se relacionam com

---

<sup>5</sup> As reflexões aqui apresentadas representam parte de pesquisa de mestrado de uma das autoras.

elas nos momentos de alimentação, troca de fraldas, higiene, sono e brincadeiras? Como as escolhas feitas enquanto professoras afetam a vidas das crianças nas instituições e fora delas?

As reflexões aqui explicitadas decorrem de estudos teóricos e coleta de dados, por meio de observações e entrevistas com professoras e gestoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), em uma cidade de médio porte do interior do Paraná. Foram observadas turmas de crianças de 0 a 3 anos de idade, durante o segundo semestre de 2017 e primeiros meses de 2018, com registros em diário de campo, e realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, com as professoras das turmas observadas e gestoras das instituições, as quais são, aqui, referenciadas como A e B. As escolhas metodológicas se justificam, uma vez que buscávamos compreender como as práticas com as crianças estavam organizadas, como se davam as relações e como as profissionais compreendiam seu papel, as crianças e suas potencialidades. Para a escrita, optamos por articular as ponderações teóricas com os dados desde o primeiro tópico.

Martins Filho (2005, p. 13) menciona que “[...] a variedade de vivências e contextos socioculturais das crianças permite-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais”. Assim, considerar e respeitar ‘as diversas infâncias’ nas instituições de Educação Infantil é condição primordial para ensinar e aprender com as crianças. O autor amplia o debate quando menciona que as pesquisas buscam enfatizar que as crianças não só consomem cultura, mas a produzem em interação com seus pares e os adultos, por meio das experiências que vivenciam.

## AS INFÂNCIAS E AS CRIANÇAS

Nem toda criança tem infância, tem criança que desde cedo começa a trabalhar perdendo essa fase e tornando-se um miniadulto (Entrevista Professora, Infantil I, Instituição A).

No olhar de Buckingham (2007, p. 19), “[...] a infância é variável – histórica, cultural. As crianças são vistas – e veem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais”. Nesse sentido, a criança é tanto produto como

produtora de cultura, sendo um sujeito capaz de repensar e recriar as situações que lhes são apresentadas, vividas ou até impostas.

De acordo com Corsaro (2011, p. 15), “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Nessa compreensão, a criança não pode ser vista meramente como aquela que obedece, fazendo o que o adulto manda.

Socialmente, agimos por diversas vezes como se todos os pequenos fossem iguais e tivessem as mesmas oportunidades de viver suas infâncias. Muitas vezes, os conceitos que sustentam os discursos ancoram-se em uma forma de governo que não considera a individualidade da infância, suas características e diferenciações. O relato a seguir descreve a realidade em um dos CMEIs:

A maioria das professoras é assim, a criança veio, mas a mãe está lá fazendo alguma coisa, está lá na casa, enquanto a criança está aqui. Mas, é direito da criança estar aqui, independente do que a mãe está fazendo lá na casa. Isso é minha fala sempre às professoras, é um direito da criança. Mas, as professoras não têm muito esse olhar para a criança de permitir que ela tenha autonomia e atitude. É sempre uma imposição. Algumas professoras possuem esse olhar, mas a grande maioria não. Eu não estou falando daqui, é geral por onde passei, parece que as professoras não estudaram sobre criança e infância. Falta muito ainda. Eu fico chateada quando as professoras falam ‘feio’ para as crianças, marca muito. Eu questiono: meninas, por que falar assim para a criança? Mas, ela é feia, veja o jeito que está fazendo. Feio? O que é feio para a criança? Qual o conceito de feio para ela? São coisas assim, pequenas, que precisam ser mudadas (Entrevista gestora, Instituição A).

Outro fato confirma essa realidade que a gestora expôs:

Uma professora pergunta à outra: ‘Que horas vão vir buscar essa criança?’ ‘Logo ela vem, pois já está acabando a sessão da tarde’, responde a outra professora (Diário de campo, Berçário, Instituição A).

As práticas e verbalizações revelam como as profissionais enxergam as crianças que frequentam o CMEI, demonstrando de forma irônica preocupações

com aspectos que dizem respeito à conduta social e familiar dos pais. Não raro, reconhecemos que é possível encontrar em nossos caminhos crianças bem pequenas que brincam nos carrinhos de coleta de recicláveis, enquanto suas mães catam restos de alimentos nas lixeiras, como também podemos observar alguns pequenos que são deixados em ‘hotéis para crianças’, enquanto suas mães realizam atividades, como ir ao supermercado, academia ou salão de beleza. Cenas assim são rotineiras em diversos lugares e explicitam que as crianças vivem de forma diferente sua infância.

Para ampliar nosso debate, tomamos os enunciados de Barbosa (2007) que endossam a concepção da criança como um ser não abstrato. Essa visão nos obriga a desnaturalizar características como imaturidade, dependência e alegria comumente associadas aos pequenos de maneira generalizada, e considerar as crianças e a infância vivida na concretude do mundo contemporâneo.

Kramer (2011) ressalta que hoje temos um conhecimento considerável sobre a criança, porém não somos capazes de lidar com ela. Sob essa perspectiva, Lira e Mate (2010) salientam que esse olhar sobre a infância é fruto da modernidade, que entendeu que essa fase seria isenta das dificuldades do mundo, um tempo de inocência e não saber. São constantes as comparações entre os modos de agir das crianças e, na busca pela igualdade de atitudes, generalizam-se expectativas de comportamentos. Nossos juízos sobre as crianças e seus modos de ser são dirigidos pela nossa forma de ver e interpretar o mundo, pelo que achamos certo e errado, pelas dicotomias que orientam nosso olhar. Como exemplo, tomamos o relato de nosso diário de campo que traz a fala de uma professora regente do berçário ao se referir aos bebês:

Esse bebê é bem tranquilo, brinca, interage, mas aquele outro mexe o dia inteiro. Esse outro é bem faltoso. Mas, tem aqueles que batem e mordem o dia todo (Diário de campo, Berçário, Instituição A).

Nas instituições educativas, muitas vezes, os profissionais desconsideram que as crianças não têm as mesmas condições sociais, afetivas e econômicas e, com vistas à homogeneização, prevalece a necessidade de padronizar comportamentos. A categorização dos modos de ser, as qualidades e as limitações dos bebês realizadas pelas professoras, explicitadas acima, foi comum em outras salas. Apoiadas em Foucault (2014, p. 144), podemos reconhecer que “[...] nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra;

ele se desloca o tempo todo numa série de casas; [...] que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades [...]”.

Se nos atentarmos para o cotidiano educativo, é possível reconhecer que em poucas situações as crianças são vistas pelo que são, mas sim pelo que ainda lhes falta, ou seja, ‘ela ainda não fala’, ‘ela não interage’. Nesse sentido, Lira e Mate (2010, p. 150) lembram que as considerações

[...] científicas as quais nos apoderamos para explicar uma fase da vida (infância) ou as características de um determinado grupo de pessoas (crianças) são constituídas por discursos que, muitas vezes, não expressam a infância e as crianças tal como elas são, mas que as constroem a partir de um ponto de vista e dessa maneira nos oferecem explicações limitadas de acordo com determinadas concepções.

Os conceitos e verdades que adotamos são moldados nas relações de poder, e, nesse aspecto, Bujes (2001) registra como as teorias modelam o pensamento, o que pode ser dito e o modo como isso deve ser feito. No que tange às nossas compreensões sobre a infância, um movimento no sentido oposto nos leva a refletir sobre as conceituações generalistas, uma vez que a modernidade evidencia que nossas referências sobre a infância foram construídas socialmente em relação a um dever.

Apesar de serem diversos os estudos apresentados que apontam sobre a importância de conhecer e respeitar a infância, ainda existem crianças que vivem o que os adultos impõem a elas. Os fragmentos a seguir mostram a compreensão de uma professora e da gestora sobre a forma como temos agido com as crianças:

Nós, adultos, somos responsáveis pela infância. [...] assim, pais que são mais esclarecidos, que brincam, que incentivam, que estimulam, a infância, é diferente (Entrevista Professora, Infantil III, Instituição A).

É preciso saber que muitas coisas que fazemos vão deixar marcas ou positivas ou negativas que vão refletir na vida adulta (Entrevista gestora, Instituição A).

As profissionais relatam em sua fala que as concepções sobre a infância são difundidas por adultos, que pensam sobre ou para a criança. Influenciados por um conjunto de aspectos, são os adultos e a sociedade que olham de forma

diferente para as crianças em cada momento histórico, a partir de uma série de expectativas e padronizações. Nesse sentido, nos valem das palavras de Dornelles (2005, p. 19) no intuito de lembrar que “[...] a invenção da infância implica na produção de saberes e ‘verdades’ que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares”.

Além disso, a essa infância categorizada pelos adultos soma-se o ideal de ser humano a ser criado, com padrões de comportamento impostos por aqueles que já passaram por esse processo e, em especial, pelos especialistas das mais variadas ciências.

Sobre a infância incidem forças advindas de vários campos, poderes capilarizados e formas de condução que recaem sobre todos os âmbitos da vida das crianças. Estas são contornadas e atravessadas em todos os locais, em todos os momentos e de diversas maneiras a partir e por meio de um feixe de relações de poder (LIRA e MATE, 2010, p. 151).

As relações de poder incidem sobre o que pode ser dito e pensado, além disso, quanto a quem pode falar e quando o fazer, a partir da direção das múltiplas ações diárias, controlando corpos e mentes. Tudo isso ordena nos pequenos o modo de ser que será adquirido ao longo de suas vidas (BUJES, 2001).

Com efeito, a infância não é um período que termina de um momento para outro, mas uma construção, cuja vivência se diferencia em função das condições históricas e sociais. Como lembra Kramer (1999, p. 272), a criança imagina, fantasia, cria, ou seja, é cidadã, produz cultura e é por ela produzida. A autora enfatiza que as crianças

[...] possuem olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista das crianças. Pode nos ajudar a aprender com elas.

A ânsia de significar a infância carrega o risco de naturalizá-la a ponto de não a pensar de outras formas, assim, não deixamos espaço para pôr em questão os processos que a constituíram como tal (DORNELLES e BUJES, 2012).

Não podemos negar que as crianças estão vivendo um tempo de imediatismo, uma vez que a contemporaneidade trouxe consigo o acelerado modo de viver, cujas condutas já estão incorporadas na infância. Nesse sentido, a modernidade gera na sociedade uma preocupação de como estamos educando nossas crianças, porém esse desassossego não é propriamente pela criança, e sim, pela forma como moldaremos corpos e mentes. Nos dias atuais, muitos ainda olham para as crianças como sujeitos frágeis e dependentes, carentes do direcionamento do adulto, como mencionamos no decorrer desse texto, o que implica que em muitos momentos não reconhecemos os meninos e meninas como sujeitos participativos e de direitos, tema que abordaremos a seguir.

## **A CRIANÇA, SUJEITO PARTICIPATIVO NAS RELAÇÕES SOCIAIS**

Os adultos são reconhecidos como possuidores de direito e participativos nas relações sociais, uma vez que, em certa medida, criam, constroem sua própria história, sonham, têm autonomia, fazem suas escolhas, produzem cultura. Mas, quando se trata de crianças muito pequenas, como podemos assegurar que elas sejam sujeitos de direitos? De acordo com Korczak (1981), a criança tem direito de ser o que é, e ser aceita pelo meio em que está inserida. O autor acredita que o seu primeiro direito é aquele que permite que ela possa se expressar livremente, criando e recriando culturas. Isso implica reconhecê-la como um sujeito ativo, competente, com potencialidades e habilidades a serem desenvolvidas.

Os direitos das crianças estão pautados em vários documentos e leis, como a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959), documentos os quais objetivam proteger a criança para que viva uma vida com plenas condições de desenvolvimento. Observa-se que, perante as leis, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, entretanto, será que a sociedade a reconhece? Dá voz e ouvidos à criança? Enxerga-a como alguém que pensa, cria, tem percepções, se relaciona e produz cultura?

Castro (2001) menciona que as crianças sempre foram vistas como ‘menores’, que precisam ser protegidas, cuidadas, a fim de tornarem-se ajustadas às exigências da sociedade capitalista. Assim, muitas vezes, negamos o seu direito de ser criança, por exemplo, nos momentos em que as excluímos



das rodas de conversas, não paramos para ouvi-las, não dedicamos um tempo para brincar com elas reconhecendo que as brincadeiras são a vivência da cultura, não percebendo suas expressões por meio do choro, do olhar, do sorriso, não oportunizamos momentos para que ela possa construir saberes e se relacionar com outras crianças e adultos.

Rocha (2008) aponta que a condição fundamental para que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e participantes ativos nas relações sociais é dedicar um tempo para ouvi-las. As crianças são pequenas sim, mas já possuem suas percepções, convivem diariamente com pessoas e situações no mundo em que estão imersas e, por isso, precisam ser consideradas como interlocutores competentes.

[...] a ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação (ROCHA, 2008, p. 46).

A autora afirma o direito de a criança ser protegida, mas também de participar socialmente. Ser ouvida, poder falar, opinar, criar, sendo que nós, adultos, precisamos considerar que a criança ‘fala’ de diversas formas, não apenas com a palavra. As observações realizadas nos CMEIs possibilitaram reconhecer como as relações entre crianças e professoras acontecem, e as impressões desses momentos mostraram que as crianças são pouco ouvidas, prevalecendo um distanciamento entre os sujeitos.

Na parte externa do CMEI as crianças de três turmas diferentes brincam e interagem, um menino entra na frente da balança que acaba atingindo seu rosto. A professora o segura pelo braço de forma agressiva, questionando em voz alta: ‘Por que entrou na frente da balança?’ O menino chora copiosamente enquanto aguarda o gelo para passar em seu ferimento (Diário de Campo, Instituição A).

O acontecimento mencionado traduz a insensibilidade com a dor da criança e revela a ausência da escuta dos pequenos, pois em nenhum momento se permitiu que a criança falasse ou expressasse seu sofrimento. Korczak (1981, p. 61-62) nos ajuda a refletir sobre essas situações:

Nós temos grande compaixão por qualquer galo ou mancha roxa de um adulto, mas quando alguma coisa acontece a uma criança, dizemos: ‘bem feito, da próxima vez não fica fazendo bobagens’. Como se a criança sentisse menos, tivesse um outro tipo de pele [...]. Mas há casos piores, quando gritam conosco. Sabem que não foi de propósito, quem é que se machuca voluntariamente, mas a eles parece que ‘foi só para aborrecê-los’ que a gente se arranhou ou se cortou.

Corsaro (2011, p. 18), em suas pesquisas, dedica-se a conhecer e problematizar os modos de socialização da criança. A partir de seus escritos, afirma que as crianças estão sendo preparadas para tornarem-se adultos ajustados às exigências da sociedade:

Na verdade, na vida atual, as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados como causa de preocupação por adultos, como problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos. Como resultado, as crianças são empurradas para as margens da estrutura social pelos adultos, (incluindo teóricos sociais), mais poderosos, que se concentram, muitas vezes, nas crianças como potencial e ameaça para as sociedades atuais e futuras.

O autor fala sobre as ameaças que precisam ser resolvidas por nós adultos, e a atitude da professora da Instituição A nos traz o questionamento: Qual seria a ameaça causada pela criança se ela acolhesse sua dor? Talvez a insegurança esteja associada ao fato de não estar vigilante no momento do ocorrido? Ou, a criança ir machucada para casa seria um risco de uma possível reclamação dos responsáveis a respeito de sua atuação profissional? Muitas vezes o silenciamento se dá pelo não ouvir e pelo fazer calar.

Em nossas observações, também presenciamos a postura das professoras do Infantil II, da instituição A, as quais nos mostraram que é possível escutar as crianças nos contextos educativos. A forma como organizavam a rotina oportunizou às crianças sentirem-se mais à vontade, compartilhar experiências com os colegas e serem ouvidas. Observamos, também, como as professoras possibilitaram que as crianças se organizassem, assim, na hora de guardar brinquedos e arrumar os colchonetes para o momento do sono, as professoras não nomearam apenas as crianças que mais se comportaram ou que foram

definidas como ‘ajudantes do dia’ (ação que geralmente acontece durante a rodinha), e sim, chamaram aleatoriamente algumas delas. Desse modo, consideramos que essas ações contribuíram para que as crianças aprendessem a organizar-se, a assumir pequenas responsabilidades, a colaborar socialmente.

Outro aspecto bastante interessante que observamos é que as crianças da turma do Infantil II não vão ao banheiro todas juntas, como observado nas outras turmas em que as crianças têm horário determinado para ir ao banheiro. Em alguns momentos, durante o dia, as professoras perguntavam se alguém queria ir ao banheiro, e aquelas que desejavam iam e retornavam tranquilamente, tendo respeitadas sua autonomia e necessidades. Os momentos de fila (trenzinho) aconteciam sem imposição, desse modo, algumas crianças seguiam para outros espaços segurando no corrimão da escada, outras andando ao lado das professoras e, ainda, algumas atrás das outras.

Das 18 crianças que fazem parte da turma, estavam presentes 14. A professora recebe cada criança com bom dia e beijos. As crianças escolhem um lugar e sentam-se para brincar de massinha. A professora senta-se junto com as crianças, estabelece um diálogo abordando diversos assuntos. As crianças se movimentam, andam de uma mesinha para outra, interagem. 8h20m descem para o café, em seguida vão para a parte externa e brincam livremente em uma casinha, com vassouras, panelinhas, terra, areia. Retornam à sala e realizam roda de música e histórias. Em um outro momento, uma parte da sala realiza atividade registrada, enquanto as demais brincam de lego. Almoçam e dormem tranquilamente, sem ameaças das professoras. Após o lanche, elas assistem um pouco de vídeo, a programação passava músicas infantis. Uma criança pergunta se podem ficar em pé e cantar e dançar junto. A professora afirma que sim. Desse modo, as crianças cantam e dançam. Em seguida, interagem no parque com as demais turmas, depois jantam e esperam seus familiares (Diário de Campo, Infantil II, Instituição A).

As professoras dessa turma demonstraram respeito às singularidades de cada criança, estabeleceram relações afetivas e organizaram a rotina de forma flexível, pensando nos espaços e tempos, de modo a valorizar e compreender a expressão, a fala, a participação e o envolvimento de cada criança.

[...] escutar significa precisar da contribuição do outro. Não basta haver interesse, motivação, convicção de que seja uma boa técnica para envolver as crianças; é preciso sentir, sincera e urgentemente, essa necessidade. É necessário precisar das crianças. Esta é a

primeira e verdadeira condição para que possa conceder a palavra às crianças: reconhecer que são capazes de dar opiniões, ideias e de fazer propostas úteis para nós, adultos, capazes de nos ajudar a resolver nossos problemas (TONUCCI, 2005, p. 18).

O autor reforça o compromisso do professor da infância, quando menciona que ‘é necessário precisar das crianças’, assim, é evidente que o trabalho do professor de Educação Infantil só acontece porque as crianças são os sujeitos principais do processo.

Embora a maioria das experiências analisadas tenha demonstrando o silenciamento dos pequenos, percebemos que ainda é possível tornar as práticas, nessas instituições, propulsoras do diálogo e do respeito à particularidade de cada criança. Nos intrigamos ainda mais ao nos atentarmos às palavras de Foucault (1979, p. 72), pois pontua que “[...] se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino”. Isso nos leva a refletirmos sobre a premente necessidade de escutar, dar voz aos pequenos, incluí-los no processo de ensino e aprendizagem. E, ainda, a urgente revisão do sistema de ensino, que na maioria das vezes, preocupa-se em cumprir currículos com lista de conteúdos, preencher apostilas, ocupar-se do tempo, ignorando o processo de emancipação tão necessário às crianças dentro das unidades educativas.

## AS CRIANÇAS E SUAS LINGUAGENS

A criança não é nem antiga nem moderna, não está antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem genético nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento (Jorge Larrosa).

Larrosa (2001) nos chama a atenção para a importância de olharmos para a criança como um sujeito atual com disposições para brincar, criar, explorar e transformar. Contudo, muitas vezes, negamos sua participação como sujeito social quando não paramos para escutá-la, não dedicamos um tempo para observar o seu brincar e até mesmo brincar junto com ela. Nessa mesma linha de pensamento, Malaguzzi (1999) escreve a poesia *As cem linguagens da criança* relatando que ‘a criança é feita de cem’, com infinitas maneiras de manifestar seus desejos, agrados, preferências e necessidades. Assim, os pequenos se comunicam não somente pela oralidade, mas também por dimensões

simbólicas e corporais, como choro, gritos, gestos, brincadeiras, músicas, desenhos, dentre outras. A seguir, um trecho do poema que retrata essa variedade de formas da expressão infantil:

**A criança é feita de cem**

A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.

Cem, sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.

A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem, cem, cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
[...]  
(MALAGUZZI, 1999)

O autor, ao utilizar propositalmente a palavra ‘cem’, faz menção a dois importantes aspectos que precisamos considerar: o primeiro, de que são muitas

as formas de expressão dos pequenos, eles falam de diferentes maneiras, a palavra é apenas uma das formas e não a única. E o segundo, refere-se à retirada desse direito de se expressar e comunicar-se, ocasionada por nós, adultos, em nossas formas de nos relacionarmos com elas. Trata-se de uma metáfora que pode significar, ao mesmo tempo, muitas ou nenhuma, ou seja, as muitas formas que a criança se vale para falar são convertidas em nada, são anuladas. Destarte, ele nos instiga a pensar o que muitas vezes, até mesmo inconscientemente, fazemos com as crianças: silenciemos suas vozes ocultando sua participação no planejamento e execução de atividades que lhes dizem respeito.

A partir desse poema, é possível compreender que elementos como a cultura e as instituições educativas com suas práticas fazem com que as crianças, muitas vezes, pensem, mas não consigam realizar suas façanhas, ou ajam mecanicamente, apenas ouçam e não falem, não questionem, não sintam entusiasmo, alegria ou comemorem a vida apenas em alguns momentos. Contudo, autores como Campos (2008), Corsaro (2011), Gobbi (2009), Kramer (2011), Rocha (2008) e Sarmiento (1997), dentre outros, apontam a necessidade de ouvir as crianças e respeitar as suas ‘cem linguagens’. O exemplo a seguir mostra como é importante dar voz aos pequenos:

As crianças do Infantil III estavam todas agrupadas no tatame para realização da rodinha. A professora distribui os crachás no chão. Um menino começa a falar sobre ‘a escola das bruxas’. A professora abre ao diálogo, em alguns momentos também instigando as crianças por meio de perguntas: Como é a escola das bruxas?

Criança: A escola da bruxa é muito diferente.

Professora: Diferente como?

Criança: A professora é feia e as crianças se parecem com zumbi.

Professora: Onde fica essa escola?

Criança: Fica no Mirante. A bruxa tem um caldeirão e joga vários ingredientes dentro para fazer magia.

Nesse momento, assustado, um menino que acompanhava a história começou a chorar. A criança que estava dialogando com a professora tenta acalmar o menino dizendo: ‘Não precisa ter medo, essa escola é só de brincadeira’. A professora complementa: ‘Vocês encontram as bruxas, morcegos, lobos no supermercado, na farmácia, na rua?’

Crianças: Não (em coro).

Professora: Então não precisa ter medo, eles vivem somente nos contos. O diálogo encerra e a professora segue com a realização da rodinha (Diário de Campo, Infantil III, Instituição B).

As falas das crianças interromperam o momento da rodinha, porém abriu-se ao diálogo, à imaginação e ao acolhimento das inseguranças, do medo. O exemplo citado permite compreendermos que a construção do conhecimento com os pequenos ocorre quando oportunizamos que a criança se expresse, fantaseie, crie, imagine. Portanto, é importante acolher as suas falas, ouvir suas dúvidas, pois, assim como não é possível separar a cabeça do corpo, também não é possível aprender sem interconexão das partes com o todo. Além disso, o aprendizado significativo não ocorre sem estímulos e sem a ativação de todos os sentidos.

Nörnberg (2016) reafirma a importância de ampliar a capacidade de dialogar, em especial com os bebês, que se comunicam não pela linguagem oral, mas sim pela ‘comunicação primária’. O termo utilizado por Parker-Rees (2010, p. 4) descreve “[...] as interações íntimas e espontâneas que permitem aos bebês criarem relacionamentos com seus familiares bem antes de começarem a adotar as estruturas públicas e formas da linguagem falada”. Em suma, o autor propicia o entendimento de que o termo ‘comunicação primária’ congrega as diversas formas de comunicação, além da fala, ou seja, ocorre por meio da troca de olhares, do toque, das expressões faciais, dos cheiros. Parker-Rees (2010) afirma que mesmo quando aprendemos a linguagem oral, continuamos a fazer uso da ‘comunicação primária’, sendo ela que permite a sensibilidade, a compreensão e o acolhimento nas relações sociais.

Nessa compreensão, é importante que nos contextos coletivos sejam estabelecidas relações harmônicas com os pequenos, respeitando as suas linguagens, contudo o que observamos durante a concretização da pesquisa é que, frequentemente, o trabalho pedagógico, em especial com os bebês, ocorre de forma mecânica, desconsiderando as suas formas de linguagem, mais difíceis de serem percebidas e valorizadas em grandes agrupamentos:

As professoras colocam os travesseiros no chão e deitam as crianças para mamarem, algumas permanecem no carrinho. As crianças seguram a mamadeira sozinhas. Durante os momentos de troca de fraldas há pouca interação com os bebês, pois existe um tempo certo, o que é denominado ‘a hora da troca’ (Diário de Campo – situação observada em ambas as instituições).

Essa dinâmica de conduzir o trabalho pedagógico dentro das instituições assemelha-se ao trabalho das fábricas, que Foucault (2014) aborda em sua obra *Vigiar e Punir*, na qual existe uma preocupação com o ordenamento, com a produção, com o tempo, com a agilidade. De acordo com o autor, as atividades são controladas por meio de cinco aspectos: *o horário*, pois “[...] o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao seu exercício” (FOUCAULT, 2014, p. 148), assim, o cuidado em aproveitar bem o horário, evitando distrações. Um segundo elemento seria a *elaboração temporal do ato*, demarcando a direção, a duração e amplitude na realização da atividade. Além disso, o cuidado com *o corpo e o gesto postos em correlação*, com ênfase ao corpo disciplinado, ágil e eficiente. Outro aspecto em evidência, *a articulação corpo-objeto*, objetivando disciplinar esse corpo para ajustar-se à posição que o objeto se encontra, manipulado com eficácia e rapidez. E por último, *a utilização exaustiva*, a qual Foucault (2014) associa a docilidade do corpo ao meio de produção. Um corpo dócil é um corpo disciplinado, pronto e pontual.

Martins Filho e Delgado (2016) questionam a respeito das ações automáticas que são realizadas pelas professoras, no que diz respeito aos cuidados com as crianças. O relato a seguir exprime esse ordenamento mecânico e a falta de respeito e humanização:

As crianças voltam do almoço, sentam no tatame e aguardam para que a higiene do rosto seja realizada. Mesmo sendo uma prática do CMEI o envio pelos pais de lenços umedecidos, a professora não os utiliza de forma individual, limpando vários rostos com um mesmo lenço ((Diário de Campo, Infantil I, Instituição B).

Outro fato mostra que as práticas diárias também incluem muito tempo de espera:

As crianças acordam. A professora pede que todas sentem encostadas na parede, chama um por um e vai molhando e penteando os cabelos. É usada apenas uma escova para todas as crianças. Enquanto a docente arruma o cabelo da criança, as demais permanecem ‘emparedadas’ aguardando a sua vez (Diário de Campo, Infantil III, Instituição A).



Martins Filho (2013) nos chama atenção sobre a importância de olhar atentamente para as minúcias cotidianas com o intuito de romper com a burocratização, com a naturalização, com o realizar rotineiro de forma mecânica e apressada das ações. Isso nos leva a perguntar: O que leva a esse ordenamento constante que exige que todos estejam penteados, trocados, limpos ao mesmo tempo? Se como docentes temos nossos pertences individuais, por que as crianças precisam usar materiais de higiene coletivos? O bem-estar das crianças é importante, mas ele não pode acontecer exigindo-se imobilidade, sob o risco de sucumbir a educação infantil a práticas que desconsideram a criança enquanto sujeito de direitos. Além disso, situações como a relatada acima são vividas diariamente, e não podemos esperar que crianças que passam quase 10 horas por dia no CMEI cheguem em casa da forma como saíram.

A mecanização das práticas pedagógicas faz com que a docente não preste atenção aos detalhes, não lance olhares diferenciados, não perceba as especificidades de cada criança. É fato que um corpo bonito e bem cuidado é importante, mas, como seres humanos, estar desalinhado faz parte da vida, que não corre de modo linear.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão empreendida chama a atenção para a compreensão da infância como uma invenção da modernidade, cujas características exigem que olhemos para suas diferentes configurações, uma vez que ser criança resulta de uma construção social influenciada por muitos aspectos. Se a sociedade é composta por diversidade étnica, religiosa, cultural e de gênero, logo, há existência de diversas crianças que vivem diferentes infâncias dentro de cada contexto social. As crianças frequentam instituições educativas e, muitas vezes, como nos mostrou esse estudo, elas têm dentro desse espaço suas especificidades negadas ou invisibilizadas.

A rotina diária consiste, muitas vezes, na construção de uma prática pedagógica baseada em atividades mecanizadas e apressadas desconsiderando o tempo e o ritmo de cada criança. Esse fazer engessado despontencializa o processo criativo das crianças prevalecendo a imposição do adulto que dita como e quando as coisas devem ser feitas. Assim, muitas vezes, as rotinas na Educação Infantil tornam-se esvaziadas de sentido.

Os autores referenciados nesse texto nos possibilitaram realizar uma reflexão a respeito do processo educativo nos Centros de Educação Infantil

convidando-nos a acolher bonitezas das diferenças do ser criança, apreciando as particularidades, valorizando a empatia, o preocupar-se com o outro, aspectos importantíssimos para a humanização.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a11v2795.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/873/87313704020/>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 16 jul. 1990.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BUCKINGHAN, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CASTRO, Lucia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: \_\_\_\_\_. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU, FAPERJ, 2001. p. 19-46.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

DERMATINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 11-26.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e Infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRA, Maria Manuela M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância**. Porto, 2002. 736 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) -Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

BRASIL. **Vigiar e punir: o nascimento das prisões**; 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KRAMER, Sônia; Maria Isabel Leite, Maria Fernanda Nunes, Daniela Guimarães. **Infância e Educação**. 6. Ed. Campinas: Papyrus, 1999.

KRAMER, Sônia. Cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2011. p. 93-151.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; MATE, Cecília Hanna. Alguns apontamentos sobre a produção da infância na modernidade. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 149-157, maio./ago. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15480>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MARTINS FILHO, Altino José. Culturas da Infância: traços e retratos que diferenciam. IN: \_\_\_\_\_. **Criança pede respeito.** Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 13- 26.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lorival José. **Educação Infantil:** especificidade da docência. Florianópolis: UDESC, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e as crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, Altino José. **Educar na creche:** uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 9- 22.

NÖRNBERG, Marta. Pedagogia do contato com bebês: pele e mão em encontros de cuidado e educação. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Educar na creche:** uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 83-98.

PARKER-REES, Rod. Comunicação primária: o que os adultos podem aprender com os bebês? In: MOYLES, Janet et al. **Fundamentos da Educação Infantil:** enfrentando o desafio. Porto Alegre, Artmed, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.



TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem: Agora Chega!** Tradução. Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed. 2005.

TRISTÃO, Carolina Dias. Você viu que ele já está ficando de gatinhos? Educadoras de creches e desenvolvimento infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito.** Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 27-62.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** 1959. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961.

*Recebido em 16 de fevereiro de 2020.*

*Aprovado em 04 de junho de 2020.*