



“É assim que se é criança”: quando a infância silencia na Educação Infantil (e na vida)

"That's how you are a child": when childhood silences in Early Childhood Education (and in life)

 Amanda Silva de Medeiros

Mestra em Educação Matemática
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Campo Grande, Mato Grosso do Sul – Brasil.
medamanda94@gmail.com

 Suely Scherer

Doutora em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Campo Grande, Mato Grosso do Sul – Brasil.
suely.scherer@ufms.br

Resumo: Este artigo surge de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento e tem como objetivo problematizar o espaço ocupado pela infância em uma escola de Educação Infantil. Durante o primeiro semestre de 2021, no contexto pandêmico do coronavírus Sars-Cov-2, causador da doença Covid-19, foram acompanhados, por meio de observações e conversas, 23 crianças do grupo III (crianças de 3 anos de idade), e três professoras. Junto aos referenciais epistemológicos de infância, cartografia e complexidade, discute-se a infância e como ela tem sido considerada na sociedade e na educação. A partir disso, estabelece-se a Educação Infantil enquanto território e, por meio de uma retomada histórica, sua constituição indica que esta etapa é vista como uma política inferior, assim como seus habitantes: as crianças. Por fim, apresentam-se algumas discussões acerca do primeiro semestre de encontros na escola, em que o contexto pandêmico potencializou as formas de silenciamento das crianças. Conclui-se a urgência de uma nova possibilidade de Educação Infantil que deve ser buscada na infância.

Palavras chave: infância; Educação Infantil; formação.

Abstract: This article arises from a doctoral research in development and aims to problematize the space occupied by childhood in a kindergarten school. During the first half of 2021, in the pandemic context of the Sars-Cov-2 coronavirus, which causes the Covid-19 disease, 23 children in group III (3-year-old children) were followed through observations and conversations. three teachers. Along with the epistemological references of childhood, cartography and complexity, childhood is discussed and how it has been considered in society and in education. From this, Early Childhood Education is established as a territory and, through a historical retake, its constitution indicates that this stage is seen as an inferior policy, as well as its inhabitants: children. Finally, some discussions are presented about the first semester of meetings at school, in which the pandemic context enhanced the ways of silencing children. It concludes the urgency of a new possibility of Early Childhood Education that must be sought in childhood.

Key-words: childhood; Early Childhood Education; formation.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

MEDEIROS, Amanda Silva; SCHERER, Suely. “É assim que se é criança”: quando a infância silencia na Educação Infantil (e na vida). *Dialogia*, São Paulo, n. 39, p. 1-21, e20614, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/39.2021.20614>.

American Psychological Association (APA)

Medeiros, A. S., & Scherer, S. (2021, set./dez.). “É assim que se é criança”: quando a infância silencia na Educação Infantil (e na vida). *Dialogia*, São Paulo, 39, p. 1-21, e20614. <https://doi.org/10.5585/39.2021.20614>.

Introdução

*Não corras, vai devagar,
que aonde tens de ir só cabe a ti!
Vai devagar, não corras,
que a criança de teu eu, recém-nascida,
eterna, não te pode seguir!”
(Jiménez, 1999, p. 344).*

Quanto de infância cabe na Educação Infantil? A pesquisa em desenvolvimento e da qual este artigo traz alguns recortes, se movimenta disparada pela questão que inicia estas linhas em um cenário: uma Escola Municipal de Educação Infantil, junto a três professoras e 23 crianças com 3 anos, do grupo III¹.

A caminhada junto a essa indagação se iniciou a partir da necessidade de olharmos para o começo da trajetória escolar das crianças e para o modo como suas infâncias têm ocupado esse espaço. Pensar essa ocupação se faz necessário, para nós, visto a crescente circunscrição de modos de ocupar este espaço, imposta *por* adultos *para* as crianças. A educação de um modo geral (e aqui não nos referimos somente a escola, mas também a pesquisa, a políticas públicas e normativas) caminha cada vez mais distante das crianças (CHISTÉ; MIZUSAKI; ANDRADE, 2015).

Diante disso, o objetivo deste artigo é de problematizar o espaço ocupado pela infância em uma escola de Educação Infantil. Essa problematização surge a partir dos encontros, conversas e observações que ocorreram no primeiro semestre de 2021, no contexto pandêmico do coronavírus Sars-Cov-2, causador da doença Covid-19, em que as aulas se deram, nesta escola, em grupos de *WhatsApp*.

Inicialmente nos propomos neste texto a apresentar os referenciais epistemológicos que nos guiam nas discussões, na produção de dados, nos modos de escrita da pesquisa, pois acreditamos que a infância, a cartografia e a complexidade nos guiam muito além de análises ou procedimentos de pesquisa, nos direcionam em nossas posturas de vida. Assim, realizamos nas próximas linhas algumas discussões sobre infâncias: cronológica e geográfica, estabelecemos a Educação Infantil enquanto território, fazendo uma breve retomada de sua constituição até os dias atuais.

Por fim, apresentamos algumas discussões com uma composição escrita (uma narrativa ou talvez até uma tentativa de análise de dados da pesquisa) sobre um semestre de encontros com três professoras e as crianças do grupo III de uma Escola Municipal de Educação Infantil Infantil (EMEI) de Campo Grande-MS. Não intencionamos nomear, pois como diz Manoel de Barros

¹ Na Educação Infantil da rede municipal de Educação de Campo Grande-MS, em que a pesquisa está em desenvolvimento, as crianças são separadas por grupos que tem em sua identificação a idade de corte. Assim, no grupo I estão as crianças de até 1 ano, no grupo II as crianças de até dois anos e no grupo III as crianças de até 3 anos.

(2015) as coisas mais pronunciadas pelas crianças são as que não tem nome. A intenção, com essas discussões, é mobilizar a nós, que escrevemos, e a quem lê, a nos movimentarmos na direção de deixarmos de lado as formas impostas e constituirmos uma Educação Infantil em que a criança de nosso eu, recém-nascida, possa nos alcançar.

Infância(s) e nossa formação: o que tem reverberado em nós?

Por qué, meu Deus, alguém passa a vida de acordo com costumes que nos envolvem com um traje apertado e nos impedem de alcançar a alma invisível, essa dançarina entre os astros? (RILKE, 2007, p. 124).

A urgência de pensar a questão que iniciou este artigo tem nos movimentado na direção de problematizar os entrelaces entre infância e educação, partindo do primeiro espaço escolar ocupado pelas crianças: a Educação Infantil. Um olhar inicial sobre essa pergunta talvez precipite a ideia de que a resposta já está posta, visto que a Educação Infantil é lugar de criança, de brincadeira, o que faz com que, conseqüentemente, talvez seja o principal lugar dos espaços escolares onde caiba a infância. Porém, quando nos desvencilhamos das certezas que nos acompanham e nos debruçamos sobre os movimentos da infância, a resposta para a questão que direciona nossa pesquisa deixa de ser tão clara. Problematizar criança, infância e escola, segundo Skiliar (2012), deixou de ser um tema e se tornou um transbordamento de questões. Faz-se necessário deixar-se transbordar também, urgentemente.

Assim, é preciso dizer da infância, para então dialogarmos sobre como ela ocupa a escola. Pensar a infância implica, para nós, pensar o modo como ela se caracteriza e é entendida em nosso contexto (social, educacional, de vida). Diante disso, trataremos aqui de dois entendimentos de infância: uma infância histórica e outra infância geográfica. E, a partir disso, o modo como essas infâncias se efetivam em nossas vidas, pois já adiantamos que a maneira como essas infâncias são tratadas reverbera em nossos modos de viver e nos acompanham para muito além do início de nossas vidas, quando somos crianças.

Infância, do latim *infantia*, significa “ausência da voz”, aquele que ainda não é capaz de falar². Para além da ideia de que a ausência da voz se refere ao fato de que na infância as crianças ainda não falam, há um significado maior quando a ausência da voz é pensada na perspectiva da infância histórica. A infância histórica, ou infância maior, tem como característica ser guiada pelo tempo *Kbrónos*, o tempo cronológico e linear, de passado, presente, futuro (KOHAN, 2007).

Essa infância, na educação, se faz com o passado dentro da escola e com o futuro ali ou em outra parte da sociedade, visto que as crianças são preparadas para o que virá dentro ou fora

² Disponível em: <https://www.significados.com.br/infancia/>. Acesso em: 05 jul. 2021.

da escola, para a universidade ou o mercado de trabalho. Essa infância é maior, pois advém das normas e políticas educacionais (KOHAN, 2019). É essa infância que direciona os currículos prescritos, os documentos, as políticas públicas, as nossas formações e também, de certa forma, nossas pesquisas. É essa infância que tem direcionado nossas vidas.

A infância maior se caracteriza como uma fase que tem como principal característica a espera. É a primeira etapa da vida, fase de formação, em que a educação, quando guiada por ela, não parte de um princípio de igualdade, mas de hierarquia. As perguntas são feitas não na intenção de descoberta, de diálogo, mas sim com respostas já sabidas, verificando se estas serão dadas do modo como esperamos. O objetivo é impor e reforçar modos de dizer, fazer, ser, viver. E de estabelecer que é o adulto que educa, que ensina, que forma. Essa formação, vislumbrando algo melhor, é tempo de espera, de vir a ser, em que se é preparado para algo, que só chegará depois. Nesta perspectiva, as crianças são estrangeiras em nosso mundo, não falam nossa língua, são vistas sempre pela ausência do que vai caracterizá-las como habitantes de nossa sociedade. A formação e as perguntas que reforçam essa hierarquia são justamente para que as crianças sejam preparadas e, assim, deixem de serem consideradas como outras, estranhas (KOHAN, 2007).

Assim, a infância histórica “é sempre um preparo para o depois, é sempre lugar em que falta algo, é sempre um tempo de espera em que se aprende a ser, a viver. É sempre fase de formação em que nunca, de fato, se é” (MEDEIROS; CHIARI, 2021, p. 304). A ausência da voz, que não pode falar, *infantia*, nos indica, a partir desta perspectiva, uma ausência não só da linguagem oral, mas também de outros modos de se estabelecer enquanto se é. Indica a ausência de possibilidades e reforça o dualismo comum dessa perspectiva de formação, em que só há duas possibilidades: isto ou aquilo. E mais nada (MORAES, 2010).

Essa perspectiva de formação, característica da infância, é também um dos principais pressupostos de funcionamento de nossa sociedade no sentido da governabilidade para educar e controlar os transgressores, os estrangeiros. Brito (2016) aponta que esse tipo de formação tem se estabelecido há muito tempo, ganhando força com o cristianismo e o conto do pastor que governa o rebanho a caminho da salvação. As ovelhas desgarradas, as transgressoras, tem atenção especial para serem trazidas de volta ao caminho seguro. Nos parece que a salvação prometida nada mais é que estar dentro de um modelo estabelecido de modos de vida. Uma homogeneidade que sufoca as diferenças.

Há todo um tipo de formação que é desenhada para não permitir que a ovelha pense, para deixá-la agregada, dependente, impotente, para não sair do território regularizado. Assim, aparentemente, a servidão não é posta por uma lei dos homens, por uma prática, mas por um poder sobrenatural, que se torna imanente por meios de princípios racionais, cuja vida deve ser esquadrihada, regrada, normatizada de tal modo que a servidão acaba se instituindo como regra a ser seguida. (BRITO, 2016, p.88).

Essa formação se dá prioritariamente na educação. Elas, as crianças, são estrangeiras em nossa sociedade. São marginais, estão fora de nossas linhas de vida circunscritas e limitadoras. O objetivo, nessa infância maior, é fazer com as crianças estejam dentro destas linhas, seguindo os modelos estabelecidos de formação, para, assim como nós, serem também governáveis. Assim, a educação se estabelece enquanto uma formação “para dar forma aquilo que se pressupõe que não a tem” (KOHAN, 2007, p. 135), em que a criança é vista como algo a ser criado. Há uma pressa para que elas cresçam e reproduzam também esse tipo de doutrinação. Reproduzam ainda fazendo parte do rebanho, pois as etapas de vida para além da infância não nos eximem de sermos também governados. De quantos rebanhos fazemos parte?

Esse nosso movimento constante de formar (reproduzindo uma formação pela qual fomos governados) se instala de maneira mais potente na escola. É na escola que estão as crianças, os estrangeiros. A escola se torna um ambiente de governabilidade, de formação efetiva dentro de uma forma dada. A criança, o estrangeiro, o marginal que está “fora”, pouco a pouco torna-se criança docilizada, dentro da formação.

Nesse sentido, as crianças são objetos permanentes da biopolítica, pois não há territórios mais fugidios do que os das crianças; é preciso operar sobre eles e se opera efetivamente todo o tempo sobre eles, sobre os corpos das crianças. E, deste modo, atua-se incessantemente sobre ela para lhe atribuir formas de ser, formas de vida, um processo de escolarização. (ABRAMOWICZ, 2019, p. 18).

Nos parece, então, que essa infância maior, linear, histórica, torna-se um dispositivo para que o Estado atue, incessantemente sobre as crianças, impondo modos estabelecidos, negando as diferenças, tirando a força das singularidades. Nesta perspectiva, a criança é vista como alguém menor, que ainda não fala e precisa ser educado (GALZERANI, 2005). Esta é uma possibilidade formativa, a mais comum em nossa sociedade.

Mas, então, nos questionamos. Que pode a outra infância frente a governabilidade? *Infantia*, do latim, ausência de voz, ganha, aqui, outro significado. Ganha possibilidades.

Depois que iniciei minha ascensão para a infância,
 Foi que vi como o adulto é sensato!
 Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?
 (Ausência da voz é infantia, com t, em latim.)
 Pois como não ascender até a ausência da voz –
 Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo -
 ainda sem movimento.
 Aonde a gente pode enxergar o feto dos nomes -
 ainda sem penugens.
 Por que não voltar a apalpar as primeiras formas
 da pedra. A escutar
 Os primeiros pios dos pássaros. A ver
 As primeiras cores do amanhecer.
 Como não voltar para onde a intenção está virgem?
 Por que não ascender de volta para o tartamudo! (BARROS, 2013, p. 380-381).

A ausência da voz, na perspectiva da infância geográfica, não diz da falta, dos sem voz, daqueles que devem ter alguém que fale por eles, mas sim como a ausência da voz pelo gaguejo, pelo encantamento que faz faltar voz. Essa infância é geográfica pois é guiada pelo tempo *aión*, de intensidades. Este tempo “é informe, é problema, é um começar a pensar sem ter pensado. Um “não sei” não apenas legítimo, mas, sobretudo, implacável. Não há um antes, durante ou depois naquilo que as crianças fazem” (SKILIAR, 2012, p. 17). Assim, essa infância se faz geograficamente, nas paisagens que se constituem no agora, no sendo, no movimento constante do vir a ser que, agora, não é tempo de espera, mas de movimento. Nem ponto de chegada, nem de partida. E sim travessia.

Essa infância é menor porque está ali na marginalidade. Não pejorativamente. Mas como alternativa, possibilidade, diferença. No fora. Transgressora aos modos impostos. Criação de outros modos. Essa infância não está nas políticas públicas ou no currículo prescrito. Ela está nos corredores, com as corridas e brincadeiras inventadas, nos braços incontrolláveis, nas gargalhadas que ressoam por toda parte, nas funções que são criadas para os brinquedos do parque e para o que é descoberto no caminho do pátio até a sala de aula. Está na sala de aula, nas pernas que balançam apesar do corpo parado, quase que em provocação, quase que dizendo “eu ainda me movimento, eu ainda não silencieei, eu ainda estou falando!”. Está em colorir uma maçã de outra cor que não vermelho, em pintar fora do risco no desenho, em dizer que matemática é a palavra “Maternal”³. Está em olhar para o mesmo espaço, para as mesmas coisas e sempre descobrir algo novo, acolhendo a novidade, sempre se permitindo um olhar inaugurador.

Esta infância menor faz parte, para nós, de uma educação desformativa, que se movimenta junto aos ingovernáveis, em que

³ Os exemplos da maçã, de pintar fora do risco e da matemática que é maternal são fatos reais oriundos, respectivamente, de uma conversa em uma palestra no grupo “Outros Olhares para a Matemática” (GÉOOM – UFSCAR) em 2021, da dissertação de Franco (2019) e da dissertação de Medeiros (2018).

o propósito é tornar sensíveis as forças que atravessam um *corpo que não aguenta* mais a subordinação, o cansaço negativo asfixiante da educação fria, sem vida e moribunda. Uma educação por esses modos não está subordinada à representação, à adequação da verdade, antes disso, os instrumentos para pontuar os traços vitais para educação percorrem movimentos de forças, de resistências, que podem *deformar* a forma estabelecida por currículos escolares, saberes prontos, conhecimentos interpretados que desejam modulação universal. Com isso, seria possível compor cores novas e vibrantes ao novo corpo que deseja nascer, um corpo *alegre*, desejante, movimentado por seus devires reais, percorrido por sensações nervosas e por desejos revolucionários. (BRITO, 2016, p. 92).

Nesta infância, segundo Rilke (2007) há o abandono dos mundos prontos, não destruindo o que se encontra, mas fazendo novos, sendo sempre realização. Sendo sempre verão. Há aqui, então, a possibilidade de revolução. Na escola, na educação, na pesquisa, na vida. E em nós.

Diante destas duas perspectivas de infância, que se entrelaçam (uma não existe sem a outra) mas que se movimentam em direções tão diferentes, nos propomos agora a olhar para a Educação Infantil e, a partir de sua constituição, pensar como essas infâncias (maior e menor) têm ocupado esse espaço.

A constituição do território da Educação Infantil: uma política menor para os estrangeiros

Antes de iniciarmos uma rápida retomada acerca de como a Educação Infantil se constituiu no Brasil, optamos por apresentar uma outra discussão que tem nos ajudado a caminhar neste espaço. A noção de território é aqui um operador, no sentido de nos possibilitar uma lente para que possamos problematizar a infância e o espaço ocupado por ela na Educação Infantil.

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente ‘em casa’. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323).

Nessa mesma direção, o território aqui não tem a ver com terra, circunscrição ou com algum grupo de pertencimento, por exemplo. O território designa as máscaras que, na verdade, são operadoras do tempo, constituídas pelos afetos gerados em encontros. Essas máscaras, por vezes, são de certa forma estáveis e transculturais. Isso se dá, pois, não existe sociedade que não se constitua por meio de investimentos para a reprodução de modos de vidas em certas direções, na intenção da “atualização de um certo tipo de prática e discurso, ou seja, atualização de um certo tipo de sociedade” (ROLNIK, 2016, p. 58). Nesse sentido, os desejos, que geram as máscaras,

acabam sendo um meio de formação de cristalizações existenciais, de imposição de naturalidades, com jeitos, trejeitos, discursos, procedimentos, a fim de estabelecer configurações sociais, que se modificam ao longo da história⁴.

Um exemplo é o território feminino, que até pouco tempo se constituía, prioritariamente, de acordo com as relações da mulher com o homem, que se davam desde o preparo para adentrar a sociedade até o casamento, maternidade e o estereótipo de dona de casa. Esse território perpassava culturas. Atualmente, com novas máscaras constituídas de outros desejos, as relações da mulher e suas “obrigações” têm se modificado cada vez mais.

Nesse sentido, entendemos que a Educação Infantil se constituiu enquanto território a partir de naturalizações existenciais direcionadas na intenção de estabelecer práticas e discursos reproduzidos ali. Isso é perceptível quando lançamos o olhar para o modo como a Educação Infantil se estabeleceu no cenário educacional.

Kramer (2003), ao analisar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, a divide em três partes. A primeira vai do descobrimento do país, em 1500, até 1874. Nesta fase os movimentos de assistência à criança eram mínimos. Há três registros nessa direção apontados por Silva e Francischini (2012). O primeiro se refere a um projeto que implantou uma assistência a crianças negras e mestiças abandonadas. As Câmaras Municipais do país deveriam destinar uma quantia de dinheiro para que amas-de-leite e criadoras cuidassem das crianças apresentando-as, frequentemente, para as autoridades do governo.

Outro marco foi a criação de instituições de caridade católicas no início do século XVIII, também com o objetivo do acolhimento de crianças abandonadas. Por fim, outro ponto de destaque desta primeira fase é a chegada dos jesuítas no Brasil em 1549, que tinha como pressuposto a visão da criança como uma folha em branco que deveria ser disciplinada, educada e preenchida. Foi o primeiro movimento em que ocorreu um caráter educativo além da assistência para as crianças, porém esse atendimento ocorria apenas para as maiores de 6 anos e com uma distinção: às crianças da casa grande era oferecida educação jesuíta e o ensino das primeiras letras, enquanto que para as demais havia o ensino de algum ofício sem nenhum direito a educação.

Na segunda fase, de 1874 até 1889, a preocupação com as crianças migrou da caridade para a filantropia, já direcionada por uma nova mentalidade, enxergando a criança como o futuro do país. Nesta fase surgiram projetos a fim de acompanhar e garantir condições de bem estar da criança. É neste período que surgem as primeiras creches no país, com o intuito de atendimento

⁴ Para aprofundamento ver Rolnik (2016) e Guattari e Rolnik (1986).

exclusivo de crianças pobres, visando também a liberação da mão-de-obra feminina (SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

É na terceira fase, de 1889 até 1930, que há um movimento maior da administração pública no sentido de atuação para a infância. Nesta fase, a atenção da criança era fundamentalmente assistencialista e utilizava-se o termo infância perigosa, visto que o foco estava não na criança, mas no que era classificado como menor abandonado ou delinquente. Havia sempre a classe social como divisor nestes atendimentos (KRAMER, 2003).

Esse caráter assistencialista ocorreu até a constituição de 1988, quando o atendimento a crianças de 0 a 6 anos passou a ser direito do cidadão e dever do Estado e a Educação Infantil migrou, efetivamente, para o campo da Educação. Antes disso, após a terceira fase findada em 1930, a distinção entre as duas etapas desta etapa maior, ainda eram marcadas por questões sociais. As instituições que atendiam crianças de 0 a 3 anos eram voltadas, majoritariamente, para pessoas de classe baixa. Enquanto que a pré-escola (de 4 a 6 anos) atendia em sua maioria crianças oriundas de classe média e alta. Daí surgiu também uma certa tradição em que na etapa de 0 a 3 anos predominam cuidados assistencialistas e higiênicos, enquanto que de 4 a 6 anos predomina a preparação para o Ensino Fundamental.

Após a Constituição, outro marco para a Educação Infantil foi a sua inclusão como etapa da Educação Básica por meio da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. Desde então são constantes as discussões e o desenvolvimento de políticas públicas, normativas e bases curriculares para esta etapa (BRASIL, 2006).

O fato de que a Educação Infantil tenha sido a última etapa a ser considerada na Educação Básica é apenas o ponto de partida de pressupostos que colocam as crianças como menores (pejorativamente) nesse contexto. Apenas em 2009 passou-se a exigir, por exemplo, que os profissionais da Educação Infantil tivessem graduação para atuar nesta etapa. Em 2013 a Educação Infantil valia 0,6% do valor do PIB de nosso país.

Como agravante, na última década, dois marcos acabaram por gritar a urgência de repensar a Educação Infantil. O primeiro, em 2013, se deu com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, fazendo com que o atendimento na Educação Infantil fosse destinado a crianças de 0 a 5 anos. Essa ampliação tirou mais verbas da Educação Infantil e colocou sobre ela a responsabilidade da educação no país. A pré-escola foi colonizada pela escola, fazendo com que, mais cedo, a criança fosse educada nos moldes de um preparo para ser um aluno de sucesso. Isso fez com que as creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos, fossem abandonadas. Por fim, a Base Nacional Comum Curricular, em 2018, reforçou uma Educação Infantil prescritiva, na intenção de impor

uma infância sobre todas as crianças, sem a possibilidade de que as próprias crianças pudessem questioná-la (ABRAMOWICZ, 2019; ABRAMOWICZ; TEBET, 2017).

É perceptível, por meio desta rápida retomada histórica que, desde os primeiros indícios do que hoje se denomina Educação Infantil, é a infância maior, é a formação por modelo e reprodução que domina esta etapa.

Não basta só cuidar das crianças, mas é preciso educá-las, mais do que isto, é preciso escolarizá-las, no sentido de que ela tem que aprender a ser aluna, a compreender a cultura da escola e tudo o que acompanha o processo de socialização escolar. A pré-escola, fundamentalmente, não pode mais se ater apenas a sua dimensão de cuidado por isso pertence agora, necessariamente, à educação que é quem se responsabiliza pela educação para cidadania. É ela quem educa para a autonomia, para a criticidade e para tudo aquilo que é necessário para a produção de cidadãos, sujeitos ativos na composição do que podemos chamar de povo. E este povo é unificado em língua, raça, sexualidade e que necessariamente procura homogeneizar as diferenças. (ABRAMOWICZ, 2019, p. 20-21).

Cada vez mais parece que a infância geográfica é mais curta, é silenciada com mais rapidez. O território da Educação Infantil parece reproduzir procedimentos, práticas, discursos, em que a criança é vista ainda na perspectiva dos jesuítas, como uma folha em branco. Parece ainda se pensar apenas em currículos, formações, escolas, *para* as crianças e não *com* as crianças. Por que não pensar *com* e *para* as crianças?

O território da Educação Infantil parece ainda guiado por uma cristalização existencial em que uma lógica dialética impera, silenciando movimentos de criação, de revolução.

Este território da Educação Infantil enquanto etapa de ensino, formada por políticas públicas, currículos prescritos, cursos de formação, é maior e direciona outros, que se constituem nas diversas escolas de Educação Infantil, de acordo com seus habitantes, que se produzem constantemente nos encontros com o mundo, com os outros, consigo mesmos (MATURANA; VARELA, 1995). Nesse sentido, passamos a habitar um desses muitos territórios, uma escola de Educação Infantil, guiadas pela infância e pelo modo como ela tem ocupado este território.

Sobre traços acostumados e silenciamentos

Nossa pesquisa está sendo desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Campo Grande-MS. Guiadas, epistemologicamente, pelos pressupostos da infância, da cartografia e da complexidade, entendemos que para além de direcionamentos teóricos e metodológicos, é preciso também adotar um modo de operar, na intenção de compor com os encontros que ocorrem agora em que também somos habitantes deste território. Sendo assim, fugindo da lógica de uma rota traçada, adentramos ao espaço da escola na intenção de estar

com crianças e professoras deste espaço, movimentadas por nossa questão disparadora, mas abertas a acolher o que nos tocar neste convívio.

Esta EMEI atende a turmas dos grupos I, II e III da Educação Infantil. Escolhemos o espaço do grupo III para habitarmos, por esta ser a primeira faixa-etária em que já há direcionamentos mais efetivos em relação a conteúdos da alfabetização. Estabelecemos como entradas para a produção de dados da pesquisa a observação, conversas com professoras e crianças e a produção de imagens por professoras, crianças e pesquisadora, com a intenção de que outras formas de registro também pudessem ser realizadas.

Passamos a conviver na EMEI em março de 2021, após quase um ano de espera. Esta espera se deu pelo contexto pandêmico que temos vivido. Diante de uma situação que não melhorava e da falta de perspectivas em relação ao retorno das aulas presenciais, decidimos começar a produção de dados com as aulas deste grupo ocorrendo remotamente, por meio de *WhatsApp*.

Diante disso, neste artigo optamos por trazer algumas discussões iniciais a partir dos encontros do primeiro semestre de 2021, em que as aulas ocorreram remotamente, por meio de grupos de *WhatsApp*. Com as três professoras, alguns encontros ocorreram de maneira presencial na escola, entre os meses de março e abril⁵, onde elas produziam vídeos para serem enviados para as crianças. Após o mês de abril o diálogo com elas passou a ser exclusivamente pelo WhatsApp. Já com as crianças, durante todo esse primeiro semestre, o contato foi apenas pelo grupo da turma no aplicativo. Nesse sentido, nas próximas páginas são trazidas situações, falas e imagens oriundas deste convívio no contexto pandêmico que vivenciamos, mais especificamente, entre os meses de março a junho de 2021.

Trazemos aqui o que reverberou desses encontros sobre infância e Educação Infantil no primeiro semestre de 2021. Essas discussões fazem parte de um movimento que consideremos ser necessário, transgredindo os modos naturalizados de se fazer uma análise. Aqui, compomos a partir de nossas marcas.

⁵ No fim do mês de abril, por conta do agravamento da pandemia em Campo Grande, as atividades de produção de conteúdo e atendimento nas escolas também foram suspensas totalmente.

Onde está a infância?

Eu mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e lhes perguntei se meu desenho dava medo.

Elas me responderam:

- Por quê um chapéu me daria medo?

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Então, eu desenhei o interior da jiboia para que as pessoas grandes pudessem compreender. Eles sempre precisam de explicações.

[...] Ao longo de minha vida, tive também contato com bastante gente séria. Vivi muito na casa de pessoas grandes. Eu os vi muito de perto. Isso não melhora minha opinião.

Quando encontrava alguém que parecia um pouco lúcido, fazia a experiência do meu desenho número 1, o qual sempre conservei. Mas sempre me respondiam:

- É um chapéu.

Então eu não falava nem de jiboias, nem de florestas virgens, nem de estrelas. Falava-lhes do que conseguiam entender: de jogos de carta, golfe, política e gravatas. (SAUNT-EXUPÉRY, 2016, p. 7-10).

Há algum tempo, ao ler “O Pequeno Príncipe”, fiquei pensando por dias e dias no avião que, quando criança, fez o desenho de uma jiboia devorando um elefante e mostrou para os adultos que disseram que aquilo era um chapéu. Depois disso ele passou a conversar com os adultos somente sobre coisas que eles entendiam e admiravam, como gravatas, golfe, gramática, matemática. Nada de conversas sobre estrelas, florestas virgens, jiboias engolindo elefantes.

Primeiro, pensei que isso deveria ser exagero, afinal, nós, adultos, falamos sim sobre essas coisas. Mas, ainda com isso reverberando em mim, adentrei um outro mundo, onde as crianças, que fazem a jiboia engolindo um elefante, habitavam. Mas lá também havia adultos, os responsáveis por aquele lugar. Educação Infantil. Uma escola de Educação Infantil. O que acontecia ali? Será/quando é que as crianças deixavam de falar de estrelas, florestas virgens, de desenhar jiboias e passavam a reproduzir apenas chapéus?

Mas quando cheguei lá.

Vazio. Silêncio. Havia adultos.

Mas as crianças. Onde elas estavam?

Me falaram que elas estavam dentro de uma tela. Uma tela!

A escola estava (re)existindo, criando outros modos de se fazer escola.

A Educação Infantil também. Agora além do espaço físico vazio, onde o silêncio até fazia barulho de tão intenso, havia um outro lugar habitado pelas crianças: um grupo de *WhatsApp*.

Como falar com elas? Havia três professoras que produziam vídeos: imagens, falas, músicas, brincadeiras. Tudo colocado dentro da tela para as crianças.

Eu fui colocada dentro da tela também.

E então.

Vazio. Silêncio. Havia adultos.

Mas as crianças. Onde elas estavam?

Não ouvi as vozes, nem as gargalhadas nos corredores. Porque ali nas telas podiam ter corredores também, não é? Mas não havia nada. Me lembrei da infância menor, a que fala do maternal, que pinta fora do risco, que pinta a maçã de azul. Ela não estava em lugar nenhum! Eu não os ouvia, não os via.

Ouvi a professora dizer que as telas se tornaram gélidas, duras. Sem infância.

A Educação Infantil estava ali, mas sem as crianças. O lugar que parecia ainda não totalmente colonizado pela escola, estava ali, sem crianças. E ainda com um aviso:

“Essa escrita é espontânea da criança, ou seja, nessa faixa etária a escrita do Nome feita pela criança poderá ser representada por pauzinhos, riscos, bolinhas ou outros traços, pois ela ainda está no processo de aquisição de traços definidos.”⁶

Um lembrete de um tempo estipulado. É só até logo ali que os traços poderão ser outros. Só até ali que a jiboia poderá estar engolindo um elefante. Depois ela será só chapéu.

Os vídeos da professora semanalmente estavam ali. Em alguns dias eram os adultos que falavam: “ele está dormindo”. “Ela foi para a casa dos avôs”. “Ela está fazendo outra coisa”.

Veza ou outra a voz das crianças chegava. Mas era acompanhada da voz de um adulto dizendo o que ela deveria falar:

- Diz “oi professora” – e então a criança repetia: “oi professora”.

Quando chegou um desenho, uma raridade em que vi as mãos das crianças, havia ali já o chapéu, já um modelo, uma representação. Feita por um adulto.

Figura 1 -Traço acostumado



Fonte: Dados da pesquisa.

Me lembrei de Manoel de Barros que escreveu para não usarmos o traço acostumado e que as crianças criavam uma outra forma de expressão, torta, desformativa.

⁶ Orientação enviada no grupo de WhatsApp da turma junto com as atividades.

O silenciamento se deu de forma completa.

Sem poder falar, sem poder gargalhar, sem poder se movimentar, sem poder desenhar.

Silêncio.

Outro dia li que a escola não tem infância. Talvez, quem disse isso, esteja certo.

A infância menor, a infância das possibilidades, já parece sufocada.

A ausência de voz não é de encanto, mas de falta. De não poder falar, porque outra pessoa, um adulto, vai falar por ela.

Parece que tudo ali já está pronto.

Quando é que silenciamos (os outros e nós)? sobre a urgência de que a infância ocupe a Educação Infantil

Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico da pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive. (Lispector, 2014, p. 102).

Quanto de infância cabe na Educação Infantil? Findamos este texto ainda sem saber responder ao certo a pergunta que iniciou nossa jornada na pesquisa que aqui apresentamos. Mas, temos aqui alguns indicativos que nos possibilitam problematizar de que modo o território da Educação Infantil tem reproduzido práticas e discursos na direção de que uma infância ocupe este espaço: a infância cronológica, da formação.

Mesmo que não fosse a intenção prioritária aqui discutir os efeitos da pandemia nessa temática, nossa postura aberta, de acolhimento, além de buscarmos compor com encontros e com o que nos passa, acabou nos conduzindo a pensar a nova configuração adotada nestes tempos em que a escola passou a existir a partir de uma tela.

As tecnologias digitais, potências para o contato com o outro neste tempo de distanciamento, acabou por afastar ainda mais algumas crianças da escola. Isso ocorreu, ao nosso ver, porque o espaço físico da escola se transformou em tela e muitas crianças pequenas não têm acesso a elas (perceba que não para estudar, mas para a recreação sim, contradições nossas de adultos). Não há liberdade para que elas falem, para que elas mostrem, para que elas ocupem aquele espaço também.

E assim, estivemos em um outro território, que parece ainda mais constituído por cristalizações existenciais de que o adulto ensina, fala, faz pelas crianças, que devem apenas reproduzir. Nos deparamos então com uma escola sem crianças, com professoras de crianças sem crianças, com crianças sem crianças para deslocar as nossas certezas, para nos fazer repensar nossos modos de ser, de estar, de viver.

Há um conto de Mia Couto (2013) em que um menino cansado da infância, ao ver um enterro, diz para a mãe que quer morrer. Quando perguntado sobre o porque de uma ideia tão descabida, diz: “que valia ser criança se lhe faltava a infância? Este mundo não está para meninices. Porque nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida aparece sempre adiada para outras idades, outras vidas?” (p. 130). Parece que ocorreu um movimento que indica uma maior urgência para repensarmos a educação e a infância. Para além do adiamento das coisas, adiantou-se o movimento de impor à criança modos de viver e a responsabilidade de que ela seja um excelente aluno, um excelente cidadão, uma ovelha que faz parte de diversos rebanhos, governada. Parece que, cada vez mais cedo, há a imposição: se desenha assim, se escreve assim, se pinta assim, se brinca assim. Se é criança assim. Sempre acompanhados da pergunta mais dolorosa: o que você vai ser quando crescer?

Tivemos a intenção neste texto de esboçar a urgência que o contexto pandêmico evidenciou: o quanto parece que cada vez mais cedo, a infância geográfica, transgressora, silencia. Não há aqui a imposição dessa outra infância, nem a intenção de que tudo o que foi feito na Educação Infantil seja desconsiderado. Na verdade, a reflexão aqui proposta é da necessidade de que essa outra infância também esteja presente, também habite não só os espaços ocupados por crianças, mas também os outros espaços que, de algum modo, ressoam na Educação Infantil.

Assim como Clarice não sabemos como desenhar o menino. Mas acreditamos que compartilhar esse transbordamento e se propor a pensar escrita, pesquisa e uma educação que se façam um pouco crianças seja um primeiro passo para que possamos deixar de lado o questionamento do que a criança será quando crescer e, junto a ela, produzirmos uma Educação Infantil e uma vida que se façam de intensidade, também no agora.

Agradecimentos

Agradecemos a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – código de financiamento 001, pelo apoio financeiro a este trabalho.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri (org.). *Infância e Pós-estruturalismo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri. Educação infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. *Pro-posições*, v. 28, p. 182-203, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/wKGsHBbKDxhr7Gd7P4C8rSy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun, 2021.



BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2013.

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRITO, Maria dos Remédios de. Da formação à deformação: para além da fundamentação. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, v. 3, n. 5, p. 85-104, 2016. Disponível em: <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/53>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CHISTÉ, Bianca Santos; MIZUSAKI, Renata Aparecida; ANDRADE, Fábio Santos de. Corpos resistentes e infâncias insubordinadas: produzindo outros sentidos na/para escola - Grupo de estudos pedagógicos. In: Seminário sobre infância e Pós-Colonialismo: pesquisa em busca de pedagogias descolonizadoras, 2., 2015. Campinas. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, 2015. p. 249-263. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/infancia/anais.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

COUTO, Mia. O rio das Quatro Luzes. In: *A menina sem palavra*: histórias de Mia Couto. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.

FRANCO, Vivian Nantes Muniz. *Entre infâncias, narrativas e delírios*: fora da escola, fora da matemática, fora do risco. 188f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2019. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/6076>. Acesso em: 21 jun. 2021.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). *Por uma cultura da infância*: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil*: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOHAN, Walter Omar. A devolver (o tempo d)a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri (org.). *Infância e Pós-estruturalismo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Segunda Antología Poética (1898-1918)*. Madrid: ESPASA, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *O Tempo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Trad: Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editora Psy II, 1995.

MEDEIROS, Amanda Silva de. *Devires de Imagens: atitudes e matemática(s) construídas e praticadas por um grupo de crianças*. 124 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/5888>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MEDEIROS, Amanda Silva de; CHIARI, Aparecida Santana de Souza. Por uma infância sem adiamentos: celulares nas mãos de crianças e suas desformações de modos de formar. *ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação*, v. 3, n. 1, p. 294-306, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1568>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MORAES, Maria Candida de. Complejidad y currículo: por una nueva relación. *Polis*, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000100017. Acesso em: 21 jun. 2021.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas do poeta sobre a vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2016.

SKILIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Ingrid Muller; KOHAN, Walter Omar (org.). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O Pequeno Príncipe*. Tradução de Bruno Anselmi Matangrano. São Paulo: Pé de Letra, 2016.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. *Praxis Educacional*, v.8, n. 12, p. 257-276, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/699>. Acesso em: 21 jun. 2021.