



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas  
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo Temático: Educação de Crianças de 0 a 6 anos

## **INFÂNCIA E ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESAFIO DE PENSAR A CRIANÇA COMO OUTRO**

**Adma Soares Bezerra – CAA/UFPE**

**Resumo:** Este artigo trata-se de uma pesquisa que buscou problematizar a alteridade da infância no interior de pré-escolas municipais da cidade de Caruaru, ocupando-se das percepções e opiniões dos professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos emitidas através de seus respectivos enunciados, no intuito de buscar apreender como se constituem as relações entre adultos e crianças – professor aluno – no cotidiano da Educação Infantil, trazendo as aproximações e distanciamentos acerca da efetivação de uma pedagogia da infância que reconhece e considera a alteridade destes sujeitos. A análise dos dados aponta para uma noção de infância presente na grande maioria dos discursos educacionais, qual seja a infância como inserida em um tempo cronológico, associada ao futuro, a uma menoridade duvidosa, a partir disto, revela-se uma série de concepções acerca das funções e moldes assumidos pela Educação destinada as crianças, uma educação comumente, norteadas por rígidas regras de comportamento, que enaltece os conhecimentos escolarizados e que excetua do seu cotidiano, um olhar atento, voltado às particularidades e especificidades infantis. Neste sentido, crianças e adultos ainda parecem habitar dois mundos distintos, onde o mundo adulto sobrepõe-se incontestemente, ao infantil.

**Palavras-chave:** Infância; Alteridade; Educação Infantil

### **Situando a problemática da pesquisa**

A intensidade e velocidade com que noções de desenvolvimento, habilidades e interesses concernentes a infância alcançaram nos discursos pedagógicos atuais, expressam a naturalização e aceitação acerca da existência de certa natureza infantil, de uma condição própria de ser criança, meninos e/ou meninas, presente neles ainda antes de nascerem.

Através de Marin-Díaz (2010), entendemos que a invariável preocupação com o acréscimo de conhecimentos pedagógicos aparece com frequência para descrever tanto os propósitos e fins educativos com crianças, quanto os resultados dos próprios processos escolares a elas destinados. Logo,

Essas noções não só marcam e reforçam a condição de minoria e de estado em potencia de certas faculdades e disposições nas crianças, como também desenharam e evidenciam a compreensão de uma vida fragmentada em fases, evolutiva e linear. O reconhecimento de uma forma de imaturidade mental e física na infância é o assinalamento de um estado de subdesenvolvimento e a fixação de uma forma de distribuição e organização etária da vida (MARIN-DÍAZ, 2010, p. 97).

O fato de considerar que a criança por si mesma não consegue desenvolver suas potências e que os cuidados de proteção e alimentação, por exemplo, não são suficientes, é usado como argumento para justificar a necessidade do processo educativo. Assim, o entendimento da infância enquanto uma fase da vida é resultante também da

Construção de uma suposta homogeneidade nas experiências das crianças e a produção de um conjunto de noções dominantes para modelar e regular de forma permanente e contínua, nosso olhar e nossas práticas adultas com aqueles sujeitos infantis (MARIN-DÍAZ, 2010, *apud* GONDRA; GARCIA, 2010, p. 98).

O reconhecimento de uma natureza presente na criança, colocando-a simultaneamente como partícula do coletivo infância e sujeito particular imprimiu-se no aparecimento de distintas tentativas de definir e descrever o que existe nas crianças e serve de matéria prima do processo educativo. Portanto, conseguir o seu desempenho apontou-se como tarefa obrigatória das práticas pedagógicas, segundo assinalam as discussões educativas dos dois últimos séculos. Na atualidade, a noção de experiência educativa que percorre as escolas e pré-escolas tem provocado inúmeros questionamentos. Tais instituições ainda parecem estar fechadas para a visão de que a infância está relacionada a fase adulta, mas não hierarquicamente, e sim como uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços para as etapas posteriores. Por desconsiderar tais especificidades, acabam atuando como fábricas de resultados predeterminado pelos adultos - mais uma tecnologia humana - com a função de “moldar e conduzir para constituir um produto final que deverá se encaixar em um ideal social” (MOSS, 2008, p. 240). Deparamo-nos com um modelo de educação que considera as crianças dentro daquilo que lhes falta, ou seja, do que precisam adquirir para tornarem-se adultos bem adaptados, de maneira a reproduzir o esquema social que lhes é apresentado. A infância é compreendida enquanto etapa

que a restringem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, como destaca Kohan (2005), capturável, numerável, tecnicamente explicada pelo conjunto de saberes.

Partindo do exposto, a consideração das crianças como atores sociais e não como sujeitos incompletos ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica olhá-las e indagá-las para além dos discursos produzidos sobre elas. É dar-se conta que o outro é alguém essencial na existência de cada pessoa e de seu agir. O “outro” torna-se alguém necessário, imprescindível para o próprio discernimento de cada um de nós. O educador só tem consciência de ser um educador, porque o educando, - o “outro”- o determina no momento da relação. Como afirma Kramer (1999), o processo pelo qual as pessoas se tornam individuais e singulares se dá, exatamente, neste reconhecimento do outro e de suas diferenças, numa experiência crítica de formação humana.

É a partir desse conjunto de questionamentos que aqui privilegia-se como eixo de reflexão a infância como alteridade. Face isto, esta pesquisa buscou oferecer subsídios para a seguinte indagação: como a infância é apreendida nos discursos veiculados entre os professores da Educação Infantil?

Através da investigação em campo empírico, o presente trabalho se propôs a compreender a dimensão assumida pela alteridade da infância entre os professores de Educação Infantil na cidade de Caruaru, buscando analisar o sentido da relação educativa a partir da alteridade, problematizando as múltiplas compreensões e sentidos acerca da infância entre os professores da Educação infantil, ao mesmo tempo em que, buscou delinear a proximidade entre a prática pedagógica hodierna destinada a criança e o agir docente embasado na ética da alteridade.

No que diz respeito as questões metodológicas, a pesquisa em questão apóia-se em um viés sociológico e filosófico. Como representantes destas categorias de estudo e teóricos norteadores, é importante mencionar: POSTMAN, Neil; KOHAN, Walter Omar; ARIÉS, Philippe; PETER, Moss; KRAMER, Sonia; dentre outros.

Diante das possibilidades metodológicas, pelas quais, esta pesquisa poderia ser norteada, a mesma se enquadra na abordagem qualitativa pelo fato de levar em consideração o subjetivo do sujeito e a sua relação com o mundo real, além de entender que o pesquisador não é neutro nas suas observações e tem o papel de

atribuir significados ao que está sendo analisado (CHIZZOTTI, 2006). André (1995) afirma que a abordagem qualitativa “valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo” (p. 17). Isso significa que a tentativa de responder à problemática desta pesquisa partiu do estudo das diferentes concepções de realidade expostas pelos sujeitos.

Em termos de verificação empírica, delimitou-se os Centros Educacionais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Caruaru envolvendo um total de 08 (oito) sujeitos (professores) que trabalham com a educação das crianças de 0 a 5 anos. Utilizou-se como procedimento para a coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas proprietárias de um roteiro planejado com perguntas definidas, porém abertas, visando mapear um perfil mais abrangente dos sentidos acerca da infância, das maneiras e das configurações que se apresentam para se pensar e realizar as possibilidades educativas na Educação Infantil.

Como instrumento analítico, empregou-se a análise de discurso buscando um processo de compreensão dos sentidos que circulam entre os professores sensíveis à infância e atuantes na Educação Infantil. Sobre discurso, Foucault (1986) explicita, “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apóiem na mesma formação discursiva” (p. 135). De modo que uma das operações mais ricas e fundamentais, sugerida por Foucault para a análise dos enunciados, seja a de complexificá-los no sentido de indagar a respeito de seus espaços colaterais. Descrever um enunciado, portanto, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que transcende um certo tempo, num certo lugar. “Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (FOUCAULT, 1986, p.114)”.

A análise do discurso possibilita investigar não o que se queria dizer com aquilo, mas sim descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados. Suspendendo continuidades, acolhendo cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso, é possível levantar um conjunto de enunciados efetivos em sua singularidade de acontecimentos raros, dispersos e dispersivos e indagar afinal, por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições.

## **Mapeando alguns aportes teóricos**

No intuito de realizar uma breve discussão com os teóricos que orientam o referido artigo, trata-se-á em seqüência sobre: A Descoberta da Infância e a Invenção de Crianças, A Educação Infantil no Brasil: alguns contornos e Alteridade da Infância na Sala de Aula: o poder da criança.

### **Infância: origem e conceitos**

A idéia de infância foi prenunciada desde os gregos – que embora portassem de uma visão ambígua (tomando como referência os nossos padrões) acerca da natureza da infância, eram incontestes apaixonados por educação. No entanto, conforme Postman (1999), a preocupação grega com a escola não é indicativa de uma concepção de infância equivalente a nossa, pois eles seguramente não a idearam, mas aproximaram-se o suficiente para que após dois milênios, quando ela foi inventada, pudéssemos reconhecer-lhes as ascendências – e romanos, que superando os gregos, acrescentaram à idéia de escolarização, uma peculiar atenção à idade, à criança pequena e em crescimento (posteriormente retomada no período da renascença), estabelecendo ainda, uma conexão entre a criança em crescimento e a noção de vergonha, passo fundamental na evolução do conceito de infância. Após os romanos, o ensaio desta idealização de infância desaparece da iconografia junto a outros temas presentes no período helenístico. Durante os séculos X e XI a imagem da infância não representava interesse nem mesmo realidade, restringia-se a um período transitório, logo ultrapassado e esquecido.

Na sociedade medieval não existia compreensão alguma de desenvolvimento infantil, qualquer pré-requisito de aprendizagem seqüencial, nenhuma idéia de escolarização preparatória para o mundo adulto. O conceito de vergonha também era inexistente, sendo tudo consentido na presença das crianças. Na Idade Média não há indicativo de preceitos de hábitos de higiene nos primeiros meses de vida do bebê.

Já os séculos XIII, XIV e XV por sua vez, contribuíram amplamente no processo da construção de uma consciência coletiva voltada a infância. No decorrer destes, retratadas inicialmente no âmbito religioso – como anjos, como o “ Menino Jesus ”, como a infância da Virgem – e conseqüentemente em pinturas anedóticas – em brincadeiras e/ou atividades com os adultos, por exemplo – de

forma continua e branda, a criança adquiriu maior visibilidade, tornando-se comumente protagonistas de variadas obras.

O artista sublinharia os aspectos graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância; a criança procurando o seio da mãe ou preparando-se para beijá-la ou acariciá-la, (...) a criança sendo enroladas em seus cueiros. Todos os gestos observáveis – ao menos para aqueles que desejassem prestar atenção neles – já eram reproduzidos. (ARIÉS 2006, p. 20)

O surgimento do retrato da criança morta no século XVI tornou-se marco importante na história dos sentimentos voltados a infância. Embora a mortalidade infantil se tenha mantido em um nível elevado, uma nova sensibilidade foi atribuída a esses seres frágeis e ameaçados. Nesta época de desperdício demográfico, o desejo de fixar os traços de uma criança viva ou, sobretudo morta, a fim de conservá-la nitidamente em sua lembrança, prova que as mortes infantis não eram mais consideradas pelos pais como uma perda necessária, como ocorria nos séculos XII e XIII.

As mudanças ocorridas ao longo dos séculos, XVII e XVIII testemunham notáveis evoluções no que diz respeito ao reconhecimento das particularidades infantis: um traje especial foi dado a criança, à criancinha pequena – ao menos onde essa evolução afluía, ou seja, nas classes elevadas da sociedade – uma veste especial que a diferenciava dos adultos, “essa especialização dos trajes da criança, sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e os trajes tinham uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação as crianças” (ARIÉS, 2006, p. 100). Um novo sentimento de infância estava brotando onde a criança era, sobretudo percebida, por sua ingenuidade, graça e gentileza, tornando-se fonte de divertimento e relaxamento para o adulto, um sentimento que segundo Ariés (2006), “poderíamos chamar de paparicação” (p. 100).

Este sentimento de acordo com Kramer (1995) foi concomitante à nova função assumida pela família – agora constituída por um número maior de crianças que sobreviviam – assumida no centro da burguesia e aos poucos, impostada para o restante da sociedade.

Não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar torna-se, então, cada vez mais privado e, progressivamente, esta instituição vai assumindo funções antes preenchidas pela comunidade (KRAMER, 1995, p. 18)

Paralelo a consolidação desta percepção adulta concernente a infância, no final do século XVI e, sobretudo no século XVII, algumas reações críticas começaram a ser manifestadas, exalando desprazer, irritações e até mesmo hostilidade a este novo sentimento de infância, sendo tais bem ilustradas nas palavras de Montaigne, citado por Ariés (2006)

Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não tem ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente (p. 101).

É entre os moralistas e educadores do século XVII que forma-se um outro sentimento de infância que inspirou toda a educação até o século XX. O apego à criança e à suas especificidades não se expressava mais por meio do divertimento e sim através do interesse psicológico e da moralização. “Não convinha ao adulto se incomodar à leviandade da infância: este fora o erro antigo. Era preciso conhecê-la melhor para corrigi-la” (ARIÉS, 2006, p. 104). Segundo o autor, inúmeros textos sobre a psicologia infantil condensaram-se entre os séculos XVI e XVII, objetivando penetrar na mentalidade das crianças, no intuito de melhor ajustar ao seu nível, os procedimentos vigentes de educação, pois

As pessoas se preocupavam muito com as crianças, consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de Cristo, que as havia amado. Mas esse interesse impunha que se desenvolvesse nas crianças uma razão ainda frágil e que se fizesse delas homens racionais e cristãos (GHIRALDELLI, 1996, p. 104).

No final do século XVII, a “razão” tentou conciliar-se com um pouco de “doçura”, Presentes, palavras de confiança, algumas cordialidades e carícias tornou-se comum no tratamento dos pais dado aos filhos, porém, a grande preocupação destes era fazer com que suas crianças tornassem-se pessoas honradas.

Todas as mudanças ocorridas ao longo dos séculos XVII e XVIII testemunharam um novo sentimento de infância. Sendo este ainda, o cenário de uma nova definição de adulto. Segundo Postman (1999) a criação da prensa tipográfica originou um novo mundo simbólico que exigiu, por sua vez, uma nova concepção de idade adulta. A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância.

### **A Educação Infantil no Brasil: alguns contornos**

Atrelando-se a História, buscando uma melhor compreensão da discussão ora proposta e em consonância com Boto (2002), entende-se que distintamente do período medieval, o mundo moderno destaca-se pela inquietação dos adultos com as crianças; inquietação que resultará na invenção de percepções analíticas de teorias sobre o desenvolvimento infantil, no lugar social que presencia a gênese e o fortalecimento de instituições voltadas especialmente para a formação das jovens gerações – os colégios – que tornaram-se “no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade (ARIÉS, 1996, p. 107)

A história da Educação Infantil em nosso país tem, de certo modo, caminhado ao lado da história dessa área no mundo, possuindo, contudo, peculiaridades próprias. “Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil” (OLIVEIRA, 2005, p. 91). Enquanto na Europa havia creches desde o século XVIII e Jardins de Infância desde o século XIX, no Brasil estas instituições são criações do século XX. Situando instituições de apoio à criança, faz-se necessário citar o Instituto de Proteção e Assistência à infância no Brasil, criado em 1889 e sediado pela cidade do Rio de Janeiro.

Oliveira (2005) nos mostra que ao lado do contexto citado, inúmeras escolas e jardins-de-infância (produtos da influencia americana e européia que chegava ao Brasil) surgiam. Em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo são criados os primeiros jardins-de-infância dirigidos por entidades privadas, alguns deles



construídos por imigrantes europeus visando o acolhimento dos próprios filhos. Os jardins-de-infância públicos apareceram anos depois, seguindo um viés pedagógico inspirado em Froebel, contudo, também eram voltados ao atendimento das crianças mais abonadas financeiramente. Aos menores pertencentes das camadas sociais mais pobres, restavam os parques infantis – praças de jogos construídos em várias cidades brasileiras – que pouco tinha em comum com os preceitos educativos disseminados pelos jardins-de-infância e, os debates legislativos e na imprensa, que partiam de um olhar preconceituoso sobre a pobreza, defendendo uma recepção caracterizada como presente aos menos favorecidos.

A proteção a infância é o eixo que a partir do final de século XIX induz a criação de associações e instituições almejando cuidar das crianças em variadas dimensões: saúde e sobrevivência (ambulatórios obstétricos e pediátricos), direitos (legislação), educação e instrução (reconhecimento de que estas seriam possíveis, desde ambientes privados aos públicos). Kuhlmann Júnior (2000) aponta que pesquisas realizadas explicitam que em 1921 e 1924, o número de creches cresceu de 15 para 47 e de 15 para 42 jardins-de-infância no país. Este grande investimento, no entanto, concentrava-se apenas no ensino primário, atendendo parcialmente a população em idade escolar. A passagem do século XIX para o XX delineia um período em que a infância e sua educação constituem os discursos edificantes da já estruturada sociedade moderna.

Nos centros urbanos, a intensificação da urbanização e industrialização no início do século XX traduzem-se em marco para as modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional – correlacionado com o internacional – que refletiram no desenho dos estabelecimentos direcionados à educação e saúde, bem como na sua política. A nova organização familiar, principalmente caracterizada pela ausência diária da mulher no recinto do lar e pela entrega dos menores à guarda de criadeiras caracterizava na época, a família moderna como frágil e inconsistente. Os cuidados com a infância agora amplamente proliferados tornaram-se um aspecto a ser considerado no contexto de nação moderna, com suas políticas voltadas ao social bem como suas instituições. Constata-se requintado empenho à necessidade – vista assim, enquanto necessidade, meta almejada – de preparar a criança de hoje, para ser o homem de amanhã. Como aponta Ariés (2006) a escola ao deixar a elite torna-se

instrumento normal de iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto.

De uma educação extremamente elitista quanto ao acesso, característica dos períodos colonial e imperialista da história do Brasil, passava-se à defesa da democratização do ensino. Educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais. (KRAMER, 1995, p. 55)

Neste período a população das cidades, aflita diante do crescente processo de urbanização e industrialização carente de infra-estrutura urbana em termos de saneamento básico e/ou moradias resultando em contínuas epidemias, passou a exigir paliativos que porventura, amenizassem tais efeitos nas cidades. As creches foram imediatamente apontada como um desses paliativos pelos sanitaristas, preocupados com a manutenção e perpetuação da mão-de-obra trabalhista, que comumente residia localidades insalubres. Outra ação foi a fundação em 1923 da Inspetoria da Higiene Infantil, transformada em 1934 em Diretoria de Proteção a Maternidade e a Infância. Oliveira (2005) elucida que a medicalização da assistência a criança, o higienismo, a filantropia e a puericultura se sobrepuseram à perspectiva de educação das crianças pequenas.

Arroyo (2008) analisando os estudos da infância, expressa que estes têm construído um estatuto e um perfil da infância que pretende ser único e universal. A esse respeito ele diz que:

O sistema escolar tem sido uma das instituições privilegiadas para essa configuração. Os estudos mostram o corpo de saberes que vão se legitimando para garantir os processos mais eficazes para o trato educativo da infância. A pedagogia, seu pensar e fazer, suas didáticas, sua organização escolar e curricular fazem parte desse corpo de saberes. Vimos como essas reconstruções históricas revelam a função pretendida do sistema escolar e do pensamento pedagógico (p. 130).

Do mesmo modo, eles reconstróem as estratégias e as instituições que pretendem configurar esse estatuto e esse perfil universal.

### **Alteridade da Infância no espaço escolar**

Kohan (2010) enfatiza que “não há verdade sem alteridade” (p. 8). De acordo com o autor, existe um mundo por trás de tudo o que conhecemos como verdade e, um outro mundo chamado de alteridade. A infância desponta-se justamente como um dos nomes da alteridade e um dos nomes que atualmente precisa de verdades.

Infância nas palavras de Prado Jr (2010), nomeia o enigma de ter chegado ao mundo cedo demais, ainda prematuro, impreparado. De originalmente ter sido revelado sem defesa alguma, despido, deixado aos adultos, antes de deter meios de reagir, resistir-lhes, responder-lhes. De ter surgido para os outros antes de surgir para nós mesmos. É paralelo a esta natureza infantil a ser cuidada, ajudada e protegida que aflora o processo educativo – os saberes ensinados, a instrução, a formação, a disciplina – e, todo o resto necessário para a obtenção garantida do desenvolvimento e transcendência das condições naturais da criança. Sabendo que a noção de educação enquanto propedêutico ao mundo adulto trata a criança como *infans*, sem palavra, como fora da conta do mundo e que apenas através do processo educativo ela pode, futuramente, vir a ser contada, fazer-se presente no mundo, a escola acaba sendo então a instituição de conformação das crianças a este mundo adulto, de consensos. Sobre esta realidade, Gallo (2010) citando uma conversa entre Foucault e Deleuze em 1972, intitulado “Os Intelectuais e o Poder”, enfatiza:

Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos em um maternal, ou mesmo simplesmente suas questões, isto bastaria para causar uma explosão no conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos não pode suportar nada: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força de repressão global (p. 115).

Corazza (2010) explica que as tradições ou práticas escolares comumente nos impedem de enxergar a infância com seus particulares modos de confissões, homogenizando-a segundo seus modos de expressão em vez de reuni-la pelo o que ela tem a expressar. Logo, uma “Educação Profunda” (indiferente aos mitos e crenças) faz-se necessário por propiciar a distinção entre uma infância renunciada e antecipada, aquela que tradição escolar ao longo dos séculos nos inculcou e aquela que vemos, que se apresenta diante dos nossos olhos rogando-nos para que a conheçamos em sua essência e em suas grandiosas dimensões.

O discurso pedagógico hodierno para Kohan (2007) está repleto de ideias que buscam inserir nas crianças valores e habilidades buscando constituí-las em pessoas

melhores capazes de fazer do mundo um lugar melhor, mas que é chegada a hora de pensar-se em uma infância da educação e já não apenas em uma educação da infância. Pensar em um outro lugar destinado a infância na espacialidade da escola, requerendo outras potências de vida infantil, outros movimentos e linhas nesse território tão descuidado que é a escola. A esse respeito, diz Kohan “Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são” (2007, p. 97) para pensar em uma escola que possibilite encontros entre uma criança e um adulto, professores com gestores, orientadores com diretores, permitindo a quem quer que seja, aspirar a não imitar nada, a modelar nada, mas descontinuar o que está dado e proporcionar novos inícios para outra educação da infância, que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se encaixar, ou o tipo de sociedade que uma criança precisa construir, mas que almeja ascender nas crianças e nós mesmos “essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto” (KOHAN, 2007, p. 98).

Trata-se de instaurar um ambiente de encontro fecundo e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo, transformando a escola em um lugar de experiência, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da História.

### **Análise e Discussão dos Resultados**

Por meio de um processo de interpretação os discursos presentes nas entrevistas foram se constituindo em um complexo heurístico organizado em torno da seguinte categoria: Infância, Educação Infantil & Alteridade: delineando sentidos e significados. Tal categoria devido à diversidade dimensional apresentada possibilitou a formação de subcategorias, a saber: A infância sobre o olhar dos professores; A infância e sua alteridade na prática pedagógica; O ser criança na Educação Infantil; As culturas infantis na Educação Infantil: afirmação ou negação? Os dados, portanto, expressam uma diversidade de interpretações, mas que acabam traduzindo o próprio discurso e conceito dos sujeitos acerca da Infância com suas grandiosas dimensões e da educação a ela destinada.

## **A infância sobre o olhar dos professores**

Um dos primeiros aspectos observados no conjunto de enunciados dos professores é a atribuição de adjetivos submersos em docilidade e acalanto voltados a infância:

*Percebo a infância como o ser criança, como o inocente. Infância pra mim é o que tem de mais sagrado, de mais ingênuo, sabe? É automático, você se acha logo no dever de tentar protegê-la, defendê-la. A criança em si parece pedir por isso (Sujeito 08).*

Concomitantemente a esta visão, foi manifesto nos enunciados analisados, a superioridade adulta contrapondo-se a infância, alocando-a em espaços de inteligibilidade e incapacidade. “*A criança não tem noção de coisa alguma, e se tem, elas não são tão pesadas quanto são para os adultos (Sujeito 05)*”.

A infância emerge enquanto carente de moralização, civilidade: “*Mas toda criança precisa aprender/notar que devem obediência e que necessitam ser controlados para que possam ser adultos melhores (Sujeito 02)*”.

A criança derivada desta percepção deve ser conscientizada acerca da sua frágil condição, de sua conduta duvidosas que implica o comando adulto a postos, da sua subalternidade justificada, afinal de contas, não passa de uma criança. Desta forma, os olhares a ela depositados são visionários de uma idade ainda não alcançada, porém alvo de toda a atenção plausível e o período transitório ate a sua conquista: acelerado, atropelado, desmerecido

## **A infância e sua alteridade no espaço escolar**

Nas entrevistas realizadas, a infância comparece nos discursos como moradora dos dois modos de temporalidade. De um lado, o conjunto de condições de uma experiência: a História, que designa a infância dentro da continuidade, de um tempo sucessivo. A perspectiva biologista que sucumbe a infância apenas aos mais novinhos:

*É uma fase né? O primeiro período da vida do ser humano é a infância, o tempo das brincadeiras e da falta de preocupação, depois quando vira jovem e passa pra adulto, tudo muda de figura (Sujeito 08)*”.

Do outro, o próprio acontecimento, a criação, o devir, que por sua vez, representa potência, afirmação, dinamismo: *“Representa uma experiência do ser humano, a mais intensa sem duvida, onde as descobertas são diárias e os aprendizados constantes (Sujeito 06)”*

### **O ser criança na Educação Infantil**

Verifica-se através dos enunciados, a constante preocupação em controlar a natureza infantil: *“Acredito que a minha postura em sala de aula varia muito, ainda que o pulso forte, as regras e as exigências sejam imutáveis (Sujeito 03)”*.

Paralela a visão na qual enaltece a disciplina destinada a criança, foi discursada uma outra maneira de comportar-se frente a uma sala de aula voltada a Educação Infantil, a materna:

*Acredito que quando o sujeito se predispõe a ensinar, a ser professora, sabe-se que, dependendo da área de atuação, muitas vezes exige-se da mesma um pouco da postura de mãe, amiga, referência (Sujeito 03).*

A dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) chama a atenção da vulnerabilidade da criança devido a sua tenra idade. A impossibilidade de manter-se sem auxílio retira as crianças da condição de humanos. Fornecer-lhes tal condição torna-se mérito dos adultos, de forma mais específica, dos professores.

*Elas são totalmente dependentes de nós adultos para fazer qualquer coisa, até mesmo um xixi [...] São, em sua maioria, crianças dotadas de muita carência afetiva. Vejo-os como crianças que pedem mais amor, do que propriamente a educação escolar (Sujeito 04).*

### **As culturas infantis na Educação Infantil: afirmação ou negação?**

Quando indagada sobre a importância da Educação Infantil durante a infância, a resposta veio de forma enfática *“A questão conteudista é bem relevante, a alfabetização das crianças é algo imprescindível na Educação Infantil (Sujeito 04)”*.

Desvela-se nos discursos, crianças não validadas e legitimadas suficientemente como sujeitos com grau de autonomia, como sujeitos produtores e protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem múltipla.

*Sempre estamos ocupados e preocupados com as coisas a nossa volta. Sabemos o peso que a vida tem. As crianças vivem um sonho em um mundo delas. Elas estão no mundo sem a consciência disso (Sujeito 08).*

A escola por sua vez, é referenciada enquanto instituição doméstica: “os educadores tem o compromisso de tornar a escola um espaço parecido com o lar de cada um (Sujeito 04)”. Logo, torna-se evidente que as Instituições Educativas reclamam por uma transcendência dos protótipos historicamente construídos e fixados concernentes a suas rotinas cotidianas.

### **Conclusões**

Pode-se inferir através dos resultados obtidos, que para os professores entrevistados a concepção de infância abrigou-se sob duas perspectivas – a saber: paparicação e moralização. Ambas distintas em argumentações, porém equivalentes em um aspecto: deficiência de alteridade para com a infância e suas dimensões. A alteridade da infância no espaço escolar, também despontou-se habitante de duas temporalidades. Parte dos dados coletados conotou com o reconhecimento de alguns professores concernente à infância, enquanto tempo presente momento corrente, em curso. A outra parte, por sua vez, foi ilustrada com evidente excesso de visão adultocêntrica, onde a infância distante de ser percebida em sua originalidade é apreendida enquanto forma - apenas - de um adulto em construção. Sobre a Educação Infantil destinada as crianças, desvelou-se por meio dos dados obtidos, que grande parte dos educadores assumem nos enunciados, ora uma posição puramente assistencialista, onde a criança emerge como um ser fraco e inacabado, ora uma conduta voltada estritamente à alfabetização, onde a criança percebida enquanto uma folha em branco, torna-se mais um componente da grande massa infantil necessitada de escolarização.

Também expressou-se nos discursos, grande preocupação dos educadores em conduzir, treinar e moralizar a infância em direção a representação adotada como ideal pela sociedade. Do mesmo modo, se fez presente nas falas uma clara separação do mundo adulto do infantil. O mundo dos adultos sobrepõe-se ao infantil, guiando-o, controlando-o, dirigindo-o, enxergando-o sob a ótica de insuficiência, inexperiência e incoerência. Portanto, pensar na Educação Infantil contemporânea implica questionar se esta reconhece na criança, as suas especificidades,

transcendendo os discursos produzidos sobre ela ao longo do tempo. Este talvez constitua-se o principal desafio quando pensamos a tarefa educativa voltada a criança no Brasil.

### Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2ª Ed. 1998.

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel G. *A infância interroga a pedagogia*. IN: SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria Cristina Soares. (Orgs). **Estudos da Infância: educação e prática sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, Coleção Ciências Sociais da Educação, 2008.

BOTO, Carlota. *O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes* In: FREITAS, Marcos Cezar de, JR. Moysés Kuhlmann. (Orgs). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. *Pedagogia dos sentidos informe no método Valéry-Deleuze*. IN: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia. Infância da Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GALLO, Sílvio. *Infância e poder: algumas interrogações a escola*. IN: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia. Infância da Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995

KRAMER, S. *Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie*. In: KRAMER, S. et.al.(orgs.)

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica: 2005.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância: Ensaio de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. *Devir-criança da filosofia. Infância da Educação*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Educando a Infância Brasileira*. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARIN-DÍAZ, Dora Lilia. *Interesse infantil e governo educativo das crianças*. IN: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia. Infância da Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

MOSS, Peter. *Reconceitualizando a Infância: Crianças, Instituições e Profissionais*. págs. 235-248. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.



PRADO JR. Plínio W. *O suplício da infância: notas sobre Bergman e a condição de **infans***.  
IN: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia. Infância da Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.