



Infâncias, Crianças e as tramas montadas para pensar sobre elas: dialogando com os estudos da infância

Childhoods, Children and the plots set up to think about them: dialoguing with childhood studies

Roseane Abreu Ferreira⁽¹⁾; Maria do Socorro Barbosa Macedo⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID n°, <https://orcid.org/0000-0003-3088-8007> graduanda do curso de Pedagogia, bolsista do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infâncias, bebês e Crianças – GEPIBC, pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Santana do Ipanema - AL, BRAZIL; roseabreu765@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0291-2786> docente da Universidade Estadual de Alagoas, Campus II - mestra em Educação (UFAL) e doutoranda em Educação pela UFRGS socorro.macedo@uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Recebido em: 14 de dezembro de 2020; Aceito em: 23 de dezembro de 2020; publicado em 31 de 01 de 2021. Copyright© Autor, 2021.

RESUMO: Este texto ensaia uma breve e pontual reflexão sobre as infâncias, as crianças e os desdobramentos evidenciados com a inauguração dos estudos da infância. Nele, consideraremos as perspectivas históricas e sociológicas como forma de compreender a origem do conceito de infância, os modos de vida das crianças em diferentes temporalidades e a modernidade como lastro na estruturação do pensamento contemporâneo. Na contemporaneidade, as pesquisas, cada vez mais, têm demonstrado que as crianças e suas infâncias tramam significados a partir de suas práticas cotidianas, interferem na dinâmica social e são produtoras das culturas infantis. O objetivo do texto será estabelecer um debate sobre as concepções historicamente instituídas no campo multidisciplinar dos estudos da infância e as relações com a educação infantil, pensando como elas reverberam no cotidiano de crianças e professores (as). Nesse momento da pesquisa que se encontra na fase inicial, estamos nos aproximando do campo e produzindo elementos que nos aproximem desse estado da arte. Dialogaremos com pesquisas de Arroyo (1994), Cohn (2005), Qvortrup (2014), Sarmiento (2004, 2007), Sarmiento e Marchi (2017), Oliveira (2008), entre outros. As discussões apontam para um campo fecundo de pesquisas e metodologias criativas, voltadas à compreensão das infâncias e narradas a partir do olhar das crianças, denotando complexidades, particularidades e singularidades na potência de suas vozes. Ainda recente, esse campo de conhecimento tem impulsionado ganhos em torno dos direitos sociais e da agência infantil. No entanto, ainda temos um longo caminho a percorrer em busca de uma infância cidadã, aquela que tenha a presença dos corpos infantis na história social de seus territórios.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Crianças; Educação Infantil.

ABSTRACT: This text rehearses a brief and punctual reflection on childhoods, children and the developments evidenced with the inauguration of childhood studies. In it we will consider the historical and sociological perspectives, as a way of understanding the origin of the concept of childhood, the ways of life of children in different periods and modernity as a ballast in the structuring of contemporary thought. Nowadays, research has increasingly shown that children and their childhoods weave meanings from their daily practices, interfere in social dynamics and are producers of children's cultures. The aim of the text will be to establish a debate on the concepts historically instituted in the multidisciplinary field of childhood studies and the relationship with early childhood education, thinking about how they reverberate in the daily lives of children and teachers. At this point in the research that you find in the initial phase, we are approaching the field and producing elements that bring us closer to this state of the art. We will dialogue with research by Arroyo (1994), Cohn (2005), Qvortrup (2014), Sarmiento (2004, 2007), Sarmiento and Marchi (2017), Oliveira (2008) among others. The discussions point to a fruitful field of research and creative methodologies, aimed at understanding childhoods and narrated from the eyes of children, denoting complexities, particularities and singularities in the power of their voices. This field of knowledge is still recent, and has led to gains around social rights and children's agency.

However, we still have a long way to go in search of a citizen childhood. That has the presence of children's bodies in the social history of their territories.

KEYWORDS: Child education; Specificities; Plurality.

INTRODUÇÃO

Esta escrita-convite tem como objetivo levar-nos a problematizar como as concepções teórico-metodológicas que fundam historicamente os modos de narrar as infâncias, as crianças e a Educação Infantil reverberam na contemporaneidade, ocupando centralidade nas práticas cotidianas vivenciadas pelas crianças e professores/as nos diversos espaços educacionais e, em relevo, fitaremos nosso olhar no espaço sertanejo alagoano. Para Lopes (2005, p.24): “[...] Toda criança é criança de um local. De forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança [...]”. Ao pensar com as crianças o sertão e as possibilidades de ser criança, reconhecemos que não há vida fora de contextos históricos e geográficos. Portanto, como pensar o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças, seu pensamento, suas representações e singularidades, sem considerar os modos como se apropriam, ocupam, interferem e reconfiguram os espaços, imprimindo-lhes marcas significativas, que são tratadas pelos estudos da infância como culturas infantis?

Ao trazer Lopes (2005) e outros parceiros (as) de escrita advindos dos campos da sociologia da infância e da antropologia da criança para compor o diálogo neste texto, intencionamos estabelecer aproximações com o caráter multidisciplinar que sustenta a perspectiva contemporânea de produzir com as crianças saberes que digam de seus movimentos e das trajetórias vivenciais que marcam seus corpos infantis. Ponderaremos, a partir de Lopes (2019), que *trajetórias* é muito mais que uma palavra, um significado... assume a perspectiva do encontro das múltiplas geografias que marcam vidas, tempos e cartografam experiências.

Ainda que o texto constitua-se em esforços preliminares para uma escrita que conversa com os modos de ser e estar no mundo das crianças e suas infâncias nesse espaço de cultura, aspiramos que tais enunciados coloquem-se em movimento, subvertendo o olhar acerca de como as crianças pensam, aprendem e situam suas conexões com o mundo material e humano. Gostaríamos de pensar exatamente sobre isso: a escola como um potente lugar na produção das subjetividades infantis, seu caráter historicamente disciplinador, atravessado por concepções verticalizadas de poder em relação aos processos de aprendizagens das crianças e o lugar do professor como aquele que, por ser adulto, ensina e detém o estatuto profissional do saber.

Em oposição a essa visão, pesquisadores contemporâneos têm cada vez mais produzido enunciados que desconstruem concepções que simplificam, reduzem e romantizam as crianças em suas relações sociais. Dito isso, o texto convida a uma reflexão acerca das perspectivas teórico-metodológicas que trazem a agência infantil, a natureza produtora da criança e a inauguração de um olhar social que assume, como princípio, a captura do ponto de vista das crianças.

Em Alagoas, pensar as crianças a partir de seu território tem instigado pesquisadores (as) a uma busca filosófica, teórica e metodológica em torno das infâncias e seus cotidianos, produzindo enunciados que insurgem em outras *geo-grafias*¹, trazendo a tona subjetividades historicamente (in) visibilizadas e que, pelo viés político e denunciativo inerente ao ato de pesquisar, passam a assumir um lugar nas lutas políticas de direito à vida. Reconhecemos que ainda são poucas as pesquisas que adotam a escuta das crianças como metodologia de trabalho. Ao mesmo tempo, consideramos que tais práticas de pesquisa vêm nos últimos anos construindo trilhas de aprendizagens significativas com/sobre as crianças, já que se sustentam num exercício de trocas, autonomia e autoria das crianças, cristalizando um modo potente para iniciar outra viagem na constituição da relação adulto-criança. *Geo-grafias* imprescindíveis para que as crianças e suas infâncias sejam reconhecidas a partir de seus processos históricos, a partir de suas experiências com o lugar e por outra ética que não as tome como incapazes, ou sujeitos de um dever.

Neste sentido, Arroyo e Silva (2012) instiga-nos a pensar que, em um cenário constituído por tamanha desigualdade social, como é o caso de Alagoas, nem toda infância foi reconhecida nessa história, a exemplo das infâncias indígenas, quilombolas, canavieiras, sertanejas, deficientes, do campo, entre tantas outras, que não compuseram os discursos promovidos primordialmente a partir do chão da escola. Portanto, consideramos que há uma dupla invisibilidade dessas crianças, não são vistas nos seus espaços de vida social e cultural, nem pensadas institucionalmente. É imperativo identificar/situar os processos históricos que produziram esses apagamentos, negando a presença do sujeito criança, seja pelo viés étnico-racial, condição social ou atos isolados vivenciados pelas famílias.

¹ Termo trabalhado pelo geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves para dizer sobre a reinvenção dos territórios epistêmicos a partir da emergência de novos territórios de existência material, formas de ser e estar no mundo. Grafar a existência.

Ainda trabalhando com os autores supracitados, eles questionam se as pesquisas e teorias têm sido capazes de reconhecer as histórias de precarização envolvendo infâncias específicas, e se elas têm propiciado o devido espaço para o direito das crianças reconhecerem-se positivamente. Avaliamos que esse exercício crítico, por sua vez, precisa ser investido daquilo que os autores denominam de positividade ética acumulada, a qual aponta para “outra ética e outra epistemologia, outros estudos e outra história da infância” (Arroyo & Silva, 2012, p. 54). É importante deixar claro que esse caráter de positividade que reveste a ciência contemporânea acerca das crianças apresenta-se como uma dissonância em relação às experiências vividas em outros períodos da história. Tempos do não direito à vida (infanticídio), do abandono nas chamadas *rodas de caridade*, no lixo, em vias públicas, na porta das igrejas, nas florestas, passando a ser ofertadas à vida e à morte (CORAZZA 2004).

Com a chamada Modernidade, acontecimentos como Revolução Industrial, estruturação do capitalismo, fortalecimento da burguesia como classe social emergente, a Revolução Francesa e o clima de instabilidade política e econômica, gerando fome, violência e desordem social que assolava a França requeria uma intervenção de caráter científico. Comte assumiu esse projeto de intervenção na sociedade a partir dos princípios do desenvolvimento, da tecnologia, da ordem social e do disciplinamento das pessoas. Foram intenções de construir uma ciência da sociedade que só se efetiva metodologicamente com Durkheim. A organização do estado capitalista e do aparato jurídico institucional, juntamente com o nascedouro das ciências sociais por volta do século XIX, constituíram outras formas de organizar a sociedade e, nela, surge a categoria geracional infância. Uma construção social da modernidade para dar conta dos processos de disciplinamento dos sujeitos a essa nova ordem social. Em passos lentos, as crianças passam a compor as narrativas dos adultos, muito mais como um elemento ilustrativo do que como um sujeito que narra sua existência.

Consideramos que a partir da segunda modernidade, ou sociedade pós-moderna, quando ocorrem mudanças substanciais no discurso sociológico, que assume outro tom em relação às instituições, à cultura, às relações do sujeito com o mundo e, fundamentalmente, com a ciência e a tecnologia, redesenham-se outras rotas na produção do conhecimento. Ou seja, a crise das certezas, das verdades e das utopias irá favorecer a ascensão de um pensamento múltiplo, plural e opositor às metanarrativas. Conseqüentemente, um novo cenário forja um olhar diferenciado sobre elas, tencionando

pelas/nas pesquisas a quebra de concepções homogeneizadoras e descontextualizadas, sinalizando progressivamente para a composição de um campo multidisciplinar e interdisciplinar, resultando em avanços nas lutas dos que junto com as crianças buscam outro lugar para que elas ocupem. Um lugar onde as vozes ecoem e sejam ouvidas, componham narrativas que as tornem coautoras de uma história tramada com um pesquisador- adulto, não como um sujeito que escreve sobre elas, mas *com e a partir* delas.

Encaminhando-nos para uma discussão final, achamos pertinente considerar que esse desejo histórico de dominar compreensões acerca da infância e das crianças ganha distintos olhares, promovendo uma empreitada em torno das pesquisas e da produção do conhecimento, ao tempo em que faz surgir dissonâncias em relação ao entendimento semântico dos termos infâncias/ crianças. Para que não sejamos inadvertidos nos estudos com esses dois termos, Sarmiento (2005) propõe uma distinção semântica, para que não sejam concebidos como sinônimos, negando, assim, as especificidades que cada um carrega durante seu trajeto histórico, social e cultural. Salientamos, pois, que a ideia de infâncias e de crianças assume diferentes interpretações, compreensões e significações, ao analisarmos a partir dos diversos contextos socioeconômicos e culturais. Há que concordarmos com Cohn (2005, p.22) quando diz que “em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais”.

O estudo está estruturado, inicialmente, em torno do debate que nutre as concepções de infâncias, crianças e a Educação Infantil. Na sequência, discorremos acerca da metodologia que amparou tais discussões e que deu suporte analítico ao estudo. Para finalizar, apresentaremos os resultados e discussões que nos ajudaram a pensar como as ideias construídas historicamente acerca das crianças, suas infâncias e o espaço da educação infantil reverberaram nos discursos e práticas contemporâneas. Intencionamos problematizar junto aos leitores do texto um processo de desnaturalização dos ditos romantizados acerca das crianças e dos territórios infantis.

Por conseguinte, entendemos a importância e a urgente necessidade dos sujeitos da educação em seus espaços escolares, ou formativos, sobretudo os professores/as da Educação Infantil, que são marcados por discursos que os (in) visibiliza na história da educação no Brasil, engendrarem possíveis inquietações epistemológicas e

problematizações sobre a infância, as crianças e a sua própria formação enquanto campo de luta, resistência, inventividade e ressignificação, articulando os possíveis entrelaçamentos: saberes, práticas, o educar e o cuidar como elementos cruciais à Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

PENSANDO AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS: ESPAÇO/TEMPO, RESISTÊNCIA E MOVIMENTOS DE (RE) EXISTÊNCIA

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível (SARMENTO, 2004, p.02-03).

Que pedagogias são essas que sempre situam, implantam, localizam, mapeiam, descrevem, nomeiam e põem em ordem as infâncias e as crianças? Justamente pedagogias. Albuquerque Júnior (2010, p.22) ajuda-nos a pensar pedagogias que “implicam, tal como aquelas praticadas no espaço escolar, a demarcação de fronteiras simbólicas, imaginárias e até físicas”. Para Sarmento e Marchi (2017), pedagogias que ensinam, que criam subjetividades e delimitam espaços/tempos, enquadram os sujeitos-crianças em normatizações e quando estes saem das linhas circunscritas por essas pedagogias presentes na sociedade, eles são vistos pelo prisma da anormalidade e passam a ser “explicado” pelos diferentes discursos: médico, jurídico, educacional, psiquiátrico, entre outros.

São pedagogias que conformam o sujeito para o mundo capitalista e que tomam a infância como um lugar privilegiado às condutas de disciplinamento e de constituição dos chamados “corpos dóceis”, conceito foucaultiano. Maquinaria montada para atender a instalação do governo da infância, no intuito de administrar e conduzir, sob o jugo da ciência, das políticas que emanam das instituições e de seus desdobramentos, a fabricação de uma infância pautada na temporalidade, na produção histórica e na construção cultural. Ou seja, “uma infância desvinculada de definições estáticas, naturalizantes e essencialistas” (RESENDE, 2015, p.7).

No sentido de ilustrar a discussão pontuada no parágrafo anterior, trazemos elementos do período medieval, que ratificam a construção social da infância e sua

relação com as diferentes temporalidades. Qvortrup (2014) afirma que, naquele período da história, a criança fora negada como ser humano pertencente à própria humanidade, desse modo, enquanto se tratava de criança, esta era vista como adulto futuro, não sendo considerada e nem tratada como sujeito de direitos. Portanto, “a criança não era incluída na humanidade, mas estava em seu percurso em direção à humanidade e assim permanecia em estado de devir e de espera” (p, 29). Espera para tornar-se digna de ser reconhecida como ser humano que também compunha à humanidade. Das crianças exigiam-se modos de ser e estar no mundo semelhante aos adultos (CHISTÉ E GABRIEL, 2019).

Um pouco mais tarde na história, a Sociologia assume a vanguarda de uma produção epistemológica que rompe com visões tradicionais na produção do conhecimento, inaugurando outra relação com as crianças e as Infâncias, fazendo-o não só como um campo relevante de estudo, mas também marcando o aspecto civil em suas vidas. Por volta da década de 1980, a Sociologia da infância passa a estudar os distintos contextos vividos pelas crianças, considerando-as produtoras de cultura e protagonistas da sua própria história. Elas passam a ser vistas como categoria do tipo geracional, que se diferencia de acordo com os contextos socioculturais onde habitam. Essa concepção inclina-nos à reflexão sobre a capacidade criadora da criança, que, por sua vez, interpreta o mundo de acordo com suas próprias intervenções, necessidades de conhecer, de criar modos outros de ser, viver e conviver com os adultos e com seus pares. (idem, 2019).

Na contemporaneidade, mas não em todas as culturas, as crianças assim como a infância são compreendidas diferentemente e separadamente, embora se complementem e relacionem mutuamente. Corsaro (1997) propõe refletir sobre o processo de construção das culturas da infância como sendo reprodutiva, interpretativa e criativa. À vista disso, as crianças têm modos próprios de viver, de conviver, criar e reorganizar aquilo que é oriundo da cultura do adulto, lugar no qual estão imersas. Portanto, as crianças criam “táticas que desorganizam e reorganizam os lugares, transformando-os em lugares praticados” (ALVES, FERRAÇO E SOARES, p.58). Lugares que as propiciem sentido, em que elas possam enxergar possibilidades de viver e descobrir outros modos de intervenção na realidade.

Assim sendo, precisamos ter a clareza que infância e a criança não podem ser pensadas sob uma perspectiva universal. Pelo contrário, precisam ser olhadas e acolhidas sob a dinâmica das distintas culturas e os significados que conformam o ser criança e

viver a infância ante os diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Desse modo, nossa intenção aqui não seria explicar distintos conceitos sobre como a infância e as crianças são concebidas em seus espaços, mas abrir possibilidades para uma reflexão que supere visões das crianças como meros seres biológicos e suas infâncias como uma simples fase do desenvolvimento e que não tem sentido em si mesma.

Na contemporaneidade, os conceitos de infância e de criança aparecem no centro das mudanças provocadas pelo capitalismo. Substancialmente pela necessidade de construir subjetividades que se voltem para a relação capital-consumo, elas passam a ser vistas como potenciais consumidoras, migrando do olhar de instituições como a família e igreja para tornar-se objeto de interesse do Estado. Naquele momento, institucionaliza-se a infância, que passa a ganhar novos arranjos na perspectiva dos direitos/deveres, tendo, na família e na escola, a vanguarda desse processo de formação dos sujeitos para o mundo adulto - mundo do trabalho. Como preconiza a lei n. 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 2º que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 9).

O discurso da modernidade sobre a infância acaba por reduzi-la a uma unicidade nunca existente, sendo que esse discurso também não tem uma ideia de criança dissociada da imagem de aluno. Marchi (2007) tece um argumento pertinente que nos faz refletir sobre as imagens e papéis sociais que as crianças passam a ter, após a infância ser institucionalizada:

Vimos que na instituição moderna da condição infantil elaborou-se a normatividade da infância, juntamente com a elaboração e reconhecimento progressivo dos direitos das crianças, Assim, “ser criança” supõe o desempenho de papéis sociais institucionalmente prescritos ou o desempenho do que os sociólogos da infância chamam de “duplo ofício”: em primeiro lugar é preciso ser “filho” (não de qualquer família, pois esta instituição também é regida por normas) e, em seguida, “aluno”. A criança que não exerce o “ofício de aluno” não exerce também o ofício que àquele dá origem: o “ofício de criança” (MARCHI, 2007, p. 235).

A compreensão de que as crianças são sujeitos de direitos estrutura-se em torno de um debate de matriz histórico social muito recente, evidenciando-se de forma nítida

na segunda metade do século XX, em decorrência dos processos de educação em massa, instaurados no pós-Segunda Guerra Mundial. Mesmo se estruturando numa sociedade que trama uma cultura de direitos e de uma cidadania de base democrática, também as crianças e seus direitos permanecem, por vezes, no plano retórico. Por isso, é importante que, desde a educação infantil, tenhamos um espaço de discussão e difusão de práticas que garantam a efetivação de políticas públicas direcionadas as suas necessidades e singularidades, bem como o estabelecimento de condições para que as crianças digam de seu mundo e de suas experiências. Kuhlmann Jr defende:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las produtoras da história (2011, p.30).

Pautando-se nas concepções brevemente pontuadas, ratificamos os significados que cada criança e sua infância portam, bem como o caráter circunstancial, tramado por signos que se modificam, transitam em espaços e tempos diversos. Na esteira dessa discussão, propomos pensar a Educação infantil como território histórico, social e político, que poderá abrir flancos de resistência e de reelaboração dos modos de pensar as infâncias e as crianças. Um espaço que não se roubem as possibilidades da criança viver sua infância.

EDUCAÇÃO INFANTIL: TERRITÓRIO DE LUTAS, CONQUISTAS, AVANÇOS E RECUOS...

Nesta seção, objetivamos tecer algumas considerações acerca da Educação Infantil como um espaço de aprendizagens e de reconhecimento dos embates que estão circunscritos a esse território, pois o consideramos como um campo de luta, de avanços e recuos nos processos de consolidação enquanto educação básica de qualidade e de caráter inalienável na formação das crianças pequenas. Conforme afirma Albuquerque Júnior (2012, p.22) “um lugar que se elabora subjetividades, produz identidades” que ensina “hábitos, costumes e habilidades”.

Na trajetória empreendida pela educação infantil, diferentes terminologias e modos de pensar os processos pedagógicos foram sendo delineados. De acordo com Oliveira (2008, p.43), a creche constituiu-se como refúgio assistencialista para as crianças pequenas, pobres e que não possuíam os cuidados familiares necessários. Como consequência, passa a ser compreendida como um lugar que “substituí” a família, enquanto às mulheres - que eram destinados os papéis de cuidar e educar – trabalhavam nas fábricas. A imagem recorrente era do atendimento à criança pobre para que não houvesse níveis tão altos de mortalidade infantil. Constitui-se, assim, um pensamento do cuidar fincado nos pressupostos do assistencialismo e da filantropia.

De acordo com Oliveira (2008), o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, contudo, essa responsabilidade não era destinada aos pais (pai e mãe), mas a mãe junto a outras figuras femininas. Ilustrando um pouco mais esse processo de constituição dos espaços ocupados pelas crianças e os modos como eram tratadas, as práticas de abandono e infanticídio com os bebês e as crianças pequenas eram vistas como necessárias ao contexto social em que viviam, repleto de dificuldades. A igreja auxiliava nesse processo de ocultar a identidade das mulheres e famílias que abandonavam as crianças em nome da preservação dos costumes da época e, para isso, construiu, nos muros dos hospitais, conventos e lugares de caridade, as “Rodas”, espaço onde se depositavam as crianças para que outros pudessem cuidar (OLIVEIRA, 2008).

No decorrer dos séculos XV e XVI, foram surgindo novos modelos educacionais para responder aos desafios estabelecidos pelo modo como a sociedade europeia desenvolvia-se. Era necessário planejar e implantar padrões para que as crianças fossem educadas. (idem, 2008). Autores como Comênio, Rosseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, entre outros, foram os que estabeleceram as bases para um sistema de educação centrado nas crianças. As ideias defendidas por eles convergiam em algumas questões e em outras divergiam, tais pensamentos influenciaram países como a França, Inglaterra, Brasil etc. Todavia, por volta do século XIX, o atendimento de crianças pequenas em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia. Somente em 1908, emerge, no Brasil, a primeira escola infantil em Belo Horizonte, e o primeiro jardim-de-infância municipal no Estado do Rio de Janeiro. Uma questão a ressaltar é que, antes desse século, os jardins-de-infância não poderiam ser mantidos pelo

poder público, ficando aos cuidados de entidades privadas. Portanto, não acessível a todas as crianças, apenas aquelas que pertenciam às famílias mais abastadas.

As crianças que não viviam essa realidade aproximavam-se de outro modelo de educação, gestado pelos movimentos religiosos, que assumiam a pedagogia do disciplinamento, corroborando com a ideia de formação de um ser passivo, submisso e que carecia ser corrigido dado a sua incompletude. Tais posturas advinham da percepção de ausências familiares e da premente necessidade de uma formação que atendesse aos valores morais preconizados pela igreja. Os moralistas encarregavam-se de “libertar” as crianças, através de atividades como a leitura em livros sagrados, de adorações, entre outros.

Com as novas configurações do mundo do trabalho, onde, gradualmente, os homens foram substituídos pelas mulheres e crianças no sistema fabril brasileiro, em decorrência do estabelecimento de turnos diversos de trabalho, a educação das crianças pequenas passa por alterações, visto que as mães operárias não tinham com quem deixar seus filhos, surgindo figuras como as mães mercenárias, posteriormente, em função da crescente participação das famílias nos trabalhos da fábrica, outros arranjos mais formais de serviço de atendimento das crianças foram organizados por mulheres voluntárias nas comunidades. Rizzo (2003) afirma que tais atividades não apresentavam um caráter instrucional, mas traziam práticas de memorização, cantos e rezas como forma de desenvolver os bons hábitos e comportamentos.

Na história da educação brasileira, a educação infantil foi sendo pensada na perspectiva de atender pelo viés assistencialista e sanitarista as crianças das classes menos favorecidas. Fatores como a mortalidade infantil, a desnutrição e a necessidade do cuidado enquanto as mães trabalhavam fizeram alguns setores da sociedade como os religiosos e os educadores a pensar como educa-las fora do âmbito familiar. Constituiu-se, assim, uma infância carente de filantropia, caridade e assistência. (DIDONET, 2001)

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa

origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Trazendo apontamentos históricos da Educação Infantil contemporânea, remetemos nosso olhar para os anos de 1970, quando os movimentos feministas reivindicam creches para os filhos das mulheres trabalhadoras. De lá para os dias atuais, muitas compreensões acerca do papel da creche e da pré-escola têm estado no centro do debate da educação básica e da vida das crianças, pois, ainda caminhamos em passos muito lentos no atendimento das crianças nos distintos municípios brasileiros. Em se tratando dos avanços e conquistas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 na Seção II, artigo 29 determina que:

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

Reconhecer esse avanço é entender que a ação do cuidar e do educar não está mais dissociada como foi preconizada, defendida e legitimada nos espaços das creches e das pré-escolas durante décadas no Brasil. Em construção, essa etapa da educação básica não deve ser vista meramente com finalidades supletivas, nem como para preparar as crianças para uma efetiva progressão de estudos e consequente inserção no mundo do trabalho. Desde bem antes da vigência da LDB 9394/96, autores como Arroyo (1994) já defendem a ideia de que a pré-escola não pode ser uma etapa preparatória para o mundo do trabalho e que as crianças entre cinco/seis anos de idade não sejam sufocadas por práticas extenuantes para que, assim, possam devolver habilidades de leitura e de escrita. (idem, 1994), propondo uma Educação Infantil que seja democrática onde se viva a cidadania, bem como:

Dê condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares, espaciais para que a criança viva como sujeito de direitos, se experimente ela mesma enquanto sujeito de direitos. Permita ter todas as dimensões, ações, informações, construção e vivências (p.91).

As ações desenvolvidas nos espaços/ tempos da Educação Infantil não podem passar pelas crianças como algo irrelevante, elas precisam dar sentido ao vivido no cotidiano, ao que é praticado individualmente e coletivamente pelas crianças com os adultos e com seus pares. As práticas dos/as professores/as da Educação Infantil devem

oferecer elementos para a experiência dos encontros, dos afetos, dos descobrimentos, do olhar acurado sobre os diferentes tipos de linguagens, dos silêncios, dos gestos miúdos, das conversas inesperáveis e dos movimentos.

Aprendemos com Barbosa (2013, p. 220) que:

O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade para constituir uma experiência de infância. As crianças aprendem, com o apoio de seus educadores, a decidir sobre os usos de seus próprios tempos – os pessoais e os coletivos, a alegrar-se com suas possibilidades, criar acontecimentos, é isso que cria, em toda a criança, experiências e repertórios que a acompanharão por toda a vida, em sua alegria de viver, e que trarão, a partir das suas singularidades, juntamente com a potência do coletivo, a novidade ao mundo.

Desse modo, o trabalho do docente na educação infantil não pode ser visto a partir de uma concepção simplista e reducionista. Ao contrário, precisa ser reconhecido pelas especificidades/complexidades, pela luta diária em torno de políticas educacionais que atendam as crianças nos seus direitos fundamentais e que evidenciem um profissional com competência técnica, habilidades e compromisso ético necessário à gestão de uma sala de aula voltada ao atendimento das crianças pequenas. É evidente, neste sentido, que a educação infantil é direito das crianças, como o brincar é o modo mais direto de intervir no processo de produção das culturais infantis.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Colocando-nos na posição de uma pesquisa em fase inicial, tomamos, como percurso metodológico, as produções acerca dos estudos da infância, utilizando periódicos, revistas especializadas e referências bibliográficas como caminho na estruturação do campo das ideias sobre as infâncias. Nosso objetivo é trazer elementos que inquietem e desestabilizem visões romantizadas sobre o que é ser criança e, ao longo da pesquisa, buscando a leitura de diferentes autores (Arroyo (1999), Barbosa (2013) Conh (2005) Lopes (2005) Sarmiento (2007) entres outros, que trabalham elementos da constituição histórica do campo e apresentam diferentes modos de ser criança possam representar como o primeiro domínio da pesquisa que ocorrerá no espaço da educação infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aproximações com o campo de estudos da infância e sua natureza multidisciplinar acenam para uma revisão de nossas posturas enquanto professora/pesquisadora e os modos conceber as crianças e seus processos produtivos. A abordagem de pesquisas com crianças estabelece quebras de paradigmas em torno do papel da criança na produção do conhecimento, bem como assume um progressivo distanciamento nas concepções metodológicas trabalhadas no espaço da educação infantil durante décadas no Brasil. Consideramos que outro elemento importante para esse debate está situado no campo da formação de professores para o exercício profissional nas salas das crianças pequenas. Dado ao incremento das pesquisas no campo das infâncias, os currículos têm apontado para novos contornos nessa formação, trazendo um arcabouço teórico que descortina a ausência das vozes das crianças nos processos pedagógicos vividos no cotidiano da educação infantil.

Embora, ainda haja muito que se compreender a partir dos estudos da infância, as crianças já estão há décadas no chão da escola e, portanto, à espera de um conjunto de saberes e de práticas que possa dar conta de um exercício docente pautado no compromisso ético, político e de alteridade em torno das infâncias e das crianças. Devem, pois, trazer o educador (a) para um lugar de escuta sensível, constituindo posturas que assumam cada vez mais uma pedagogia que não enfraqueça os fios da tessitura entre escola e infância, que não roubem as possibilidades de a criança viver sua infância.

O campo multidisciplinar dos estudos da infância tem contribuído para o entendimento das crianças e das diferentes formas de viver suas infâncias, fazendo-o sob um conjunto de procedimentos metodológicos, guiados pela antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, geografia e outros, que privilegiam as vozes infantis e que assumem outras formas de realizar pesquisas com crianças, nas ciências humanas e sociais. Investigar a infância requer do pesquisador conhecimentos históricos acerca da condição social da criança, exigindo também elementos que conformam a história da educação, da infância, da pedagogia e da escola. Destacamos ainda que as imersões nas leituras propostas apontam para um número significativo de trabalhos que trazem a contribuição da etnografia como base para ouvir, registrar e interpretar as culturas infantis. Segundo (COHN, 2005, p.10): “[...] usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo”.

Pesquisar com crianças implica ouvi-las. Desse modo, faz-se necessário registrar que nem sempre foi possível usar essa perspectiva, dada a condição de não sujeito que as crianças foram submetidas. Por isso, temos a contínua busca pelo rompimento com paradigmas psicologizantes e biologistas, que reduziam as crianças a seres em devir, silenciando-as em suas empreitadas epistemológicas.

A pesquisa de caráter ainda teórico remete-nos à constituição de um olhar sobre os espaços de educação infantil no sertão de Alagoas, ajudando a compreender a escola como um campo de múltiplas relações de poder e os significados que assume a criança nesse cenário. É urgente a constituição de espaços de pesquisas sobre as crianças e as múltiplas infâncias sertanejas, visto que ainda temos muitas crianças à margem do preconizado como direitos ao viver sua infância. Dentre os direitos básicos, o acesso e a garantia de uma escola de qualidade para as crianças pequenas e, em especial, para os bebês configuram-se um dos grandes problemas para a população de Alagoas. O Núcleo de Defesa da Educação do Ministério Público, num levantamento junto ao IBGE realizado em outubro de 2020, constata que a ausência de creches e pré-escolas no estado afeta mais de 101.452 mil crianças. Levando a instituição a constituir dispositivos de acompanhamento e de ajuizamento de ações civis públicas no sentido de firmar compromissos para que, em 2024, pelo menos 50% dessa população tenha acesso à educação, o que é preconizado desde 2016 com metas delineadas no Plano Nacional de Educação e outros dispositivos legais. Na próxima etapa da pesquisa, um dos objetivos será mapear essas instituições na Região do Médio Sertão alagoano.

Ademais, sabemos que nunca se produziram pesquisas com tantas singularidades acerca das crianças em seus territórios, como agora. Pesquisas acerca das crianças indígenas de determinados povos, como o estudo de Nunes (2002) quando traz as crianças A'Uwe-Xavante e suas brincadeiras; crianças nos espaços dos quilombos a partir das pesquisas de Paula (2019), Paula e Nazário(2017), Souza(2017) entre outras produções que nos convocam a pensar que as crianças estão em todos os lugares e precisam ser convidadas a dizer sobre elas. Isso tem se colocado de forma muito positiva ao entendimento das crianças como sujeitos em movimento, que precisam de outros que a compreendam a partir da sua complexidade, com um olhar humanizado e não de forma negligente como nos lembra (MEIRELES, 2001. p. 242) “A vida da criança é um mistério tão grande que ninguém a deveria tratar com mãos desatentas ou negligentes”.

É urgente reconhecê-las como sujeitos que afirmam a vida e fazem isso com alegria, utilizando o que têm em mãos e o que a imaginação pode criar. Há muito ainda para aprender com os testemunhos das crianças e a escola tem papel preponderante nessa escuta para dar rumo à formação docente e às tomadas de decisões frente às práticas desenvolvidas no espaço da educação infantil.

(IN) CONCLUSÕES

Podemos dizer que os estudos e pesquisas desenvolvidos na área de crianças, infâncias e da Educação Infantil foram/são imprescindíveis para que possamos compreender sua construção social e as formas que representaram essas crianças. Desde a invisibilidade, silenciamento e marginalização produzida durante a Idade Antiga e Média até os dias atuais. Consideramos avanços na perspectiva do direito e na produção epistemológica do campo de pesquisa com metodologias que potencializem a agência infantil, protagonizando suas múltiplas experiências.

Assim sendo, esse contato com a produção de diferentes discursos acerca das infâncias e os modos que tecem um caráter denunciador dos aviltamentos a que são submetidas fazem-nos perceber o quanto ainda as instituições que fazem a formação dos professores precisam agregar o conhecimento necessário e, além disso, construir um ethos docente capaz de dar suporte a essa luta por direito à vida.

Mesmo considerando todas as diferentes vivências que as crianças portam, não significa que as crianças mais pobres, que vivem à margem dos padrões delineados pela modernidade e imputados pela cultura hegemônica capitalista, não vivam sua infância ou não tenham infância. Elas criam, inventam e instituem modos próprios de viver, conviver e resistir diante de algumas (im) possibilidades percebidas pelos adultos.

Por isso, devemos enxergar as crianças como elas são, sem projetar-lhes um adulto futuro, indagar-nos sobre que sujeitos-crianças de direitos são esses? Quais direitos são concedidos e efetivados? Por que tantas crianças ainda vivem em situações de invisibilidade e marginalização? Como a educação infantil, como todo o aparato que a legislação pontua, ainda se encontra tão distante das populações do sertão de Alagoas? Essas inquietações fazem parte da pesquisa em suas fases posteriores.

A metodologia utilizada no andamento da pesquisa de campo trará como elemento fundamental o testemunho infantil como fonte confiável e respeitável da pesquisa: pesquisas com crianças e não sobre crianças. Com a chegada às salas de educação infantil, será possível iniciar o conhecimento das condições da infância e da criança na escola, mas também da cultura escolar, das culturas infantis e de suas trajetórias de vidas. Enfim, com o objetivo de nutrir o debate acerca das crianças e suas infâncias e a produção do conhecimento que atende a esse campo de saber, encerramos junto com Mia Couto (2002, p.10) quando diz:

[...] O único conselho é este: escutar. Tornarmo-nos atentos a vozes que fomos encorajados a deixar de ouvir. Tornemos essas vozes visíveis. E mantenhamos viva essa capacidade que já tivemos na nossa infância de nos deslumbrarmos. Por coisas simples, que se localizam na margem dos grandes feitos [...].

REFERÊNCIAS

1. ALVES, N. FERRAÇO, C.E., SOARES, M.C.S. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p. ISSN 978- 85-7511-517-6. <https://doi.org/10.7476/9788575115176>.
2. ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <http://books.scielo.org/> Acesso em: 18 jul. 2020.
3. ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de janeiro: LTC, 1981.
4. ARROYO. Miguel Gonzalez. *O significado da infância*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.p 88-92.
5. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Pedagogia: a arte de erigir fronteiras*. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Org.). *Pedagogias sem Fronteiras*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, p. 22.
6. BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Uma outra infância é possível*. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Org.). *Pedagogias sem Fronteiras*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, p. 22.
7. BRASIL, *Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

8. CHISTÉ, Bianca Santos; SANTOS, Gabriel Tenório dos. Se Essa Rua Fosse minha... Entre Imagens e Infâncias: mapas, rastros e traços do corpocriança. *Revista Brasileira de estudos da Presença*, [S.l.], v. 9, n. 4, p. 01-23, nov. 2019.
9. CORSARO, W. *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press, 1997.
10. COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
11. COUTO, Mia. Frases sobre escola de Mia Couto: Citações para todas as ocasiões. Disponível em: <https://www.poetris.com>. Acesso em: 13 Ago. 2020.
12. KUHLMANN, M. J. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
13. LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da Infância: Reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.
14. MARCHI, R.C. *Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil*. 2007.308 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
15. MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, M. Infância, normatividade e direitos das crianças: Transições contemporâneas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 141, p.951-964, out.-dez., 2017.
16. MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação*. (v.1). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
17. PEREIRA, Vilmar Alves; VARGAS, Vanessa Alves. Contribuições da Sociologia da Infância e da abordagem etnográfica às pesquisas com crianças: *Poiésis*. v. 13, n. 24, p. 409-427. jul.-dez. 2019.
18. QVORTRUP, Jeans. Visibilidades das crianças e da infância: *Linhas Críticas* v. 20, n. 40, p. 23-42. Jul. 2015.
19. SARMENTO, M. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: Sarmento, M. e Cerisara, A. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004.
20. SARMENTO, M. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p 25-49.