

A infância e a invisibilidade da criança

Larissa Marchesan*

Resumo

Este texto é uma articulação entre diferentes autores que discutem a infância e sua categorização e a invisibilidade da criança. Ao longo da história é possível observar como as crianças foram invisibilizadas e, com isso, sua infância. A historiografia da infância é narrada por adultos, não levando em consideração a criança como sujeito protagonista nesse processo. A homogeneização da criança dentro da categoria aluno tem bases históricas e políticas que se enraízam no porquê da própria constituição da escola e nas ideias de compulsoriedade da educação escolar. A categoria aluno está atrelada à invisibilidade da infância e das crianças, visto que “aluno” é impessoal, é uma tentativa de homogeneização das crianças, é um apagamento de suas heterogeneidades. Os autores que atravessam as discussões nestes escritos são Ariès (1981), Comenius (2001), Ferreira e Sarmento (2008), Kuhlmann e Fernandes (2004).

Palavras-chave: Criança. Participação. Educação Infantil.

Introdução

Este artigo é uma articulação entre um projeto de pesquisa e as leituras e discussões da disciplina de Pensamento Educacional Contemporâneo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, ministrada pelos professores Lidnei Ventura e Roselaine Ripa. Além disso, este escrito é um exercício de estudo sobre a infância e as crianças, visto que minha área de formação é a ciência geográfica. As discussões na graduação em geografia não chegam na infância e, por isso, senti a necessidade de estudar e aprofundar a temática em virtude da minha pesquisa de mestrado, intitulada “Espaços do brincar e da infância: possibilidades em uma Unidade de Conservação – Parque Estadual da Serra do Tabuleiro”. O objetivo da minha pesquisa é dar voz para as crianças que habitam e brincam naquele espaço e compreender as relações de afeto que se estabelecem.

Ao longo da história é possível observar como as crianças foram invisibilizadas e, com isso, sua infância. A historiografia da infância é narrada por adultos, não levando em consideração a criança como sujeito protagonista nesse processo. Compreender a infância como início da vida é um problema. Criança e infância são categorias interdependentes e cabe fazer sua diferenciação; a infância é uma prática social e

* Licenciada e bacharela em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Pedagoga pela Faculdade da Lapa – FAEL. Pós-graduada em Educação Ambiental (FAEL). Acadêmica do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC).
E-mail: lari.marchesan@gmail.com

cultural e a criança é o sujeito que vive essa condição. Não se pode homogeneizar o que é heterogêneo, visto que marcadores sociais impactam a vida das crianças, como classe, religião, gênero etc.

Categorização da infância e das crianças

Categorizar a infância é um tema debatido por vários autores e já faz certo tempo. Cabe aqui ressaltar dois textos: o primeiro de Kuhlmann e Fernandes (2004), intitulado “Sobre a história da infância”, e o segundo de Ferreira e Sarmento (2008), “Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz”. Ambos os escritos, cada um com seu viés, o primeiro histórico e o segundo sociológico, percebem a infância enquanto criação adulto centrada. De forma que tanto as definições de infância quanto suas aplicações sociais e políticas são feitas sem levar em conta as vozes das crianças enquanto atores sociais. Kuhlmann e Fernandes (2004) afirmam que a idade cronológica permite fazer delimitações, mas não é suficiente para definir os períodos da vida. Dessa forma, a *infância* tem um significado genérico que é pautado nas determinações dos sistemas sociais em que está inserida. Portanto, as definições de infância (mais genérico) e de infâncias (referindo-se a recortes mais específicos de gênero, classe social, etnia etc.) estiveram sempre atreladas a questões culturais e políticas que incluem, também, os jogos de poder entre Família-Igreja-Estado.

A infância é uma categoria geracional, ou seja, indivíduos com características comuns e pertencentes ao mesmo escalão etário. Esses indivíduos são moldados e invisibilizados pelo discurso homogeneizador da sociedade. Na visão de diferentes autores, a idade do que seria a infância varia. Por exemplo, para Ariès (1981) pode se estender até 10, 12 ou 14 anos. As etapas do crescimento e desenvolvimento dos seres humanos, as etapas da vida, foram sendo definidas e caracterizadas. O discurso científico auxilia na distinção etária e, com isso, na organização da escola seriada. Os 7 anos aparecem como um marco, chamada a idade da razão, ou seja, a idade para o ingresso na escola. Assim, o currículo é organizado seguindo as faixas etárias. As especificidades das faixas etárias foram delimitadas pela Psicologia, Biologia e Medicina, gerando consequências como o prolongamento da infância para além dos 7 anos. Dessa forma, ampliam-se os discursos sobre o tempo de permanência das crianças na escola e sua inserção no processo de escolarização. Comenius (2001) relaciona um sistema educacional distribuído pelos diferentes períodos da vida com as relações geracionais existentes nas corporações de ofício.

Manuela Ferreira e Manuel Jacinto Sarmento (2008) apontam para as consequências de tomar as categorizações genéricas – como sexo e idade – como

suficientes para definir socialmente as crianças, criando, assim, um conjunto social indiferenciado que ignora inúmeros outros quesitos de desenvolvimento cognitivo, psicológicos e afetivos individuais, além das próprias estratégias de relações que as crianças utilizam e desenvolvem em seu meio. A invisibilidade das vozes das crianças é reforçada pela categorização geracional adulto centrada. Quando o adulto é colocado como modelo, a criança é vista de forma negativada, como um adulto inacabado, incompleto, um *vir a ser* adulto, imaturo, culturalmente ignorante e socialmente incompetente, de forma que seu direito de expressão e opinião são invalidados. A própria origem da palavra infância já mostra esse caráter: “*infans* – o que não fala”.

Moysés Kuhlmann Junior e Rogério Fernandes (2004), em seus escritos, trazem alguns autores que mostram as distintas definições do tempo da infância. Eles afirmam que a infância é um “[...] discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variações de contextos que o definem” (KUHLMANN e FERNANDES, 2004). Os marcadores sociais, políticos, econômicos, culturais, demográficos e pedagógicos devem ser considerados ao definir a infância. Os autores citados anteriormente dizem que identificar a idade dos períodos da vida não é suficiente para definir e categorizar esses períodos. Sendo assim, a palavra infância, no singular, “[...] seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às crianças” (KUHLMANN e FERNANDES, 2004), mas quando falamos em subdivisões das infâncias é quando “[...] surgem as propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a infância pobre, delinquente, deficiente etc. Criança pode tornar-se a categoria genérica, por exemplo, como objetivo da investigação psicológica” (KUHLMANN e FERNANDES, 2004). Cabe ressaltar que criança é o sujeito que vive a temporalidade da infância.

A compreensão da infância enquanto construção social deixa claro os processos históricos, culturais e sociais movidos na definição da categoria em contraste com a ideia de que a infância seria algo natural, inquestionável. Dessa forma, é possível compreender que a definição de infância não é rígida, mas está em constante transformação e se apresenta de formas diferentes de acordo com o tempo e lugar de onde se olha. Kuhlmann e Fernandes (2004) falam, do ponto de vista histórico, sobre a passagem da responsabilidade sobre a educação das crianças, primeiro do ambiente da “comuna”, durante a idade média, para o ambiente doméstico e, então, posteriormente, por conta das intensas transformações sociais, políticas e industriais, a passagem do ambiente doméstico para o institucional – a escola. Essa passagem decorre, principalmente, da ideia de divisão do trabalho e da especialização, de forma que a família, especialmente a mãe, tendo que trabalhar fora, passa a responsabilidade da

educação dos filhos para a escola, para um professor – “especialista”. A educação nas escolas é disciplinadora e civilizadora.

Na escola, a criança vinda do ambiente doméstico é homogeneizada e vira aluno. Os alunos, nessa nova categoria, diferente das crianças, não têm rosto, nem individualidade, nem vontade e conhecimento, são as “tábulas rasas”, onde será inscrito tudo o que for necessário para formar os futuros cidadãos. A construção da infância até agora parte, principalmente, do olhar adulto sobre a criança, seja ela uma construção religiosa ou científica (pedagógica, psicológica, médica ou econômica), de forma que os estudos acerca da infância costumam tomar a criança como objeto de estudo, sem, no entanto, considerar suas opiniões e criações como válidas para expressar seus pontos de vista sobre o mundo que habitam. A criança, tendo tolhido seu direito de livre expressão e opinião, é atingida em um direito básico previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Ferreira e Sarmiento (2008) defendem o estudo etnográfico e participativo como alternativa para adentrar cada vez mais na especificidade da infância, fazendo valer seus direitos de expressão e cidadania, levando em consideração as crianças como atores sociais, produtores de cultura e capazes de expressar opiniões e sentimentos. Apontando como as categorizações objetivistas, como a dos estudos estatísticos, são úteis para que se criem algumas políticas para a infância, por exemplo, mas são insuficientes, no entanto, para se compreender a verdadeira dimensão da infância em sua diversidade e singularidade.

Instalação da pedagogia moderna

A transição da educação do espaço privado para o espaço institucional, para Narodowski (1999), não aconteceu como uma escolha espontânea das crianças e das famílias. Foi uma transição arquitetada, construída, com vistas nas necessidades emergentes das transformações sociais e políticas devido à industrialização e urbanização do trabalho. A partir da ideia de divisão do trabalho que se acentua, os pais, agora, tendo que trabalhar fora e por períodos maiores, poderiam ater-se a seus ofícios, enquanto a tarefa de educar se tornava incumbência de um pedagogo, alguém com conhecimento técnico. O professor, e a escola, aparece como um auxiliar dos pais na tarefa de cumprir o seu dever de educação moral e civilizadora. Em defesa da lógica escolar Comenius (2001) vê como um dos preceitos básicos da educação a ideia de que as crianças “aprendem mais facilmente umas com as outras”, ou seja, ele propunha a educação em grupos. O que mais tarde vai se chamar de “Método de Instrução Simultânea”. Os diversos discursos científicos a respeito da infância chamam a atenção do estado para essa categoria. A preocupação com o cidadão do futuro leva o estado a se preocupar cada vez mais com formar pessoas aptas e coerentes com os valores

políticos vigentes. Ainda assim, essa transição do espaço doméstico para o institucional não aconteceu sem desconfiança por parte das famílias a respeito do que seria ensinado nas escolas.

Outro fator bastante relevante, que fazia as famílias mais pobres questionarem a educação institucionalizada, era o fato de que para frequentar a escola as crianças deixavam de cooperar com os pais com sua mão de obra, necessária ao sustento da família. Dessa forma, desenvolve-se a compulsoriedade da educação escolar. O estado poderia fazer-se valer da força policial e jurídica para obrigar a criança a frequentar a escola e a família que descumprisse essa premissa poderia sofrer diversas sanções. Então, para fazer o balanço dessa aliança escola-família de forma mais pacífica, era necessário reforçar a confiança dos pais de que seus filhos seriam mais bem educados na escola do que em casa. E isso se dava justamente pela especialização cada vez maior do professor, o que o dotava de *autoridade pedagógica*. Era essa autoridade pedagógica que permitia ao professor definir métodos educativos que não poderiam ser facilmente questionados. Dessa maneira, é possível citar como base da edificação da Escola Moderna a lógica da natureza didática na forma da instrução simultânea, a especialização do professor e a acentuação da divisão social do trabalho devido à industrialização e urbanização.

Participação das crianças

Os direitos fundamentais das crianças consagrados pela Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas (ONU, 1989) foram ratificados por 196 países. No Brasil aconteceu no dia 24 de setembro de 1990. A Convenção estabelece os direitos fundamentais para as crianças: o direito de Proteção, Provisão e Participação (3P). As políticas públicas e as práticas sociais acabam não dando a atenção necessária para o Direito de Participação e são pensadas para o direito de Proteção e Provisão. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no capítulo II, diz “[...] do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”, seu Art. 15 – “[...] a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”, Art. 16 – “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] II - opinião e expressão; [...] V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; [...] VI - participar da vida política, na forma da lei”.

A participação efetiva das crianças na Educação Básica muitas vezes se resume a escolhas pequenas, como o nome da turma ou o animal que a representa. Agostinho (2013) e Ferreira e Sarmiento (2008) afirmam que a questão do bem-estar e da cidadania

infantil está conectada com o direito de participação a partir da sua expressão e opinião particular, muitas vezes invisibilizados, ou seja, não participando ativamente de diferentes formas. Não se deve considerar apenas as opiniões faladas ou escritas, visto que as crianças possuem outras formas de expressão e essa atitude privilegia a opinião de um grupo seletivo de crianças. Cabe aos professores pensar e propor estratégias que procurem dar visibilidade a todas as vozes infantis. Ferreira e Sarmiento (2008) afirmam a importância de propor assembleias (mas não se resumir a só isso), coletar opiniões de forma não verbal ou observar as brincadeiras, jogos. A observação das brincadeiras lúdicas e jogos de faz de conta podem mostrar representações das ideias, sentimentos e práticas sociais da criança, sendo os jogos de dramatização uma possibilidade de escuta das subjetividades dos universos infantis.

Aluno e a invisibilidade da infância e das crianças

A homogeneização da criança dentro da categoria aluno tem bases históricas e políticas que se enraízam no porquê da própria constituição da escola e nas ideias de compulsoriedade da educação escolar. Partindo do princípio de que o Estado tinha interesse em propiciar a educação pública para permitir que os pais continuassem trabalhando fora, em jornadas cada vez mais longas, ao mesmo tempo em que a escola era um meio amplo e eficiente de disciplinar e civilizar os cidadãos (o mesmo que “domesticar”, se formos pensar na abordagem da educação das crianças indígenas no período colonial). Essa preocupação se aplicava ainda mais sobre as mulheres, visto que, até então, a mãe era a responsável pela educação dos filhos e agora ela também precisava trabalhar fora. Dessa forma, a escola surge como meio de sanar esse problema social e, em paralelo, uma suposta forma de os filhos receberem melhor educação, visto que seria ministrada por um professor, um especialista, alguém que entende o funcionamento da aprendizagem e a única pessoa, portanto, capaz de definir métodos eficazes (inquestionáveis). A educação recebida na escola era pautada em uma hierarquia rígida: o professor, aquele que sabe, deveria ensinar o *aluno* – aquele que não sabe.

O conhecimento e a cultura das crianças não eram respeitados. Os alunos eram considerados “tábulas rasas” – onde o conhecimento deveria ser depositado. Como alunos, não tinham direito à voz ou à vontade. Eram considerados adultos em potencial, um *vir a ser* adulto, atualmente seres inacabados, incompletos, imaturos. Nesse ponto é que a tarefa do professor se fazia mais importante: inculcar nos alunos a obediência aos valores sociais e morais a fim de formar bons cidadãos. A educação desse período era autoritária e fortemente caracterizada pela racionalidade e não afetividade. Dessa forma, a criança saía do núcleo familiar, onde era considerada um indivíduo com rosto,

história, sentimento, vontades e gostos, e entra na escola, onde é padronizada e homogeneizada dentro da categoria aluno. Todas precisam seguir igualmente os planos pedagógicos e curriculares, independentemente de suas vivências pessoais e demais características que as singularizam como sujeitos. Independentemente de suas particularidades e diferenças se esperam os mesmos resultados. Todos sentam igual e fazem as mesmas tarefas, comem na mesma hora e saem na mesma hora. Nas palavras de Ferreira e Sarmiento (2008, p. 79)

Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento, ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem. Em suma, trata-se de romper com concepções que avaliam as suas ações e conhecimento como imperfeitos e em erro, considerando-as como actores superficiais.

Até hoje é muito difícil que a voz das crianças seja levada em conta, mesmo tendo o direito à expressão e opinião assegurados pela Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Isso porque toda a história da infância e da escolarização é adulta centrada e, em grande parte, continua sendo, apesar dos esforços para que cada vez mais o direito de participação das crianças e seus pontos de vista sejam considerados e respeitados.

Considerações finais

A categoria aluno está atrelada à invisibilidade da infância e das crianças, visto que “aluno” é impessoal, é uma tentativa de homogeneização das crianças, é um apagamento de suas heterogeneidades. Ao chamar uma criança de aluno estamos invisibilizando-a com o uso do uniforme, com o modo de sentar-se, de se comportar, apagamos suas particularidades. O ofício do aluno é obedecer e não participar. Negamos que a criança seja um ser social que se relaciona, que tem opiniões e modos de pensar diferentes uns dos outros e, principalmente, diferente dos adultos.

A criança não vem sendo vista como sujeito de direitos e de deveres. Reforçamos a ideia de que a criança é um ser inacabado e inexperiente, que não possui capacidade de escolher e opinar, e a impedimos de opinar em questões que são delas, por exemplo, as crianças não escolhem a hora de dormir nas escolas. Invisibilizamos a infância no sentido da escuta. Não só a escuta da comunicação oral, mas também corporal, durante

as brincadeiras. Cabe a nós, professores, pensar e propor práticas que rompam com a lógica do “aluno”, da criança como folha em branco e que permitam, de fato, que as crianças sejam sujeitos ativos, competentes e que tenham poder de escolha e de participação nas decisões importantes de sua vida. Vale ressaltar que a infância é um grupo de indivíduos que produzem e reproduzem uma vida social, que possuem características próprias e diferentes, que vivem em um mundo com outras pessoas que também produzem e reproduzem relações sociais. Devemos respeitar e ouvir o que as crianças nos dizem (há muito tempo).

Referências

- AGOSTINHO, K. A. O direito à participação das crianças na educação infantil. **Educativa**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 299-244, jul. 2013.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1990.
- COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. Versão para e-Book. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
Disponível em:
<http://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-85, nov. 2008.
- KUHLMANN, M. J.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NARODOWSKI, M. **Desencantos y desafíos de la escuela actual**. Buenos Aires: Edu/causa, 1999.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.