

O que somos nós senão uma hipótese de ser? – A contribuição da sociologia, história, psicologia, antropologia e pedagogia para a delimitação e afirmação da especificidade da Educação Infantil¹

Amanda Massucci Batista

*"O homem não é capaz de sentimento inútil.
Todos os seus sentimentos são resultado do que as
coisas provocam nos seus sentidos."
Cesare Beccaria*

Certo dia – muitos ou alguns anos atrás - me disseram que nossa cabeça não é dividida em gavetas ou caixas de conhecimento, que tudo é mais complexo, que os conhecimentos se misturam, se entrelaçam, se envolvem. Tenho tentado misturar e remexer todas as minhas idéias de saber, todos os meus intrínsecos movimentos de raciocínio para entender entrelaçar. Cabe agora contar uma situação que vivi.

Era uma sala com cadeiras, uma lousa, duas janelas e uma porta. Havia três professores e uns dez, doze alunos. O tema era “A poética”, de Aristóteles, para complementar estava presente também “Prometeu acorrentado”, de Ésquilo. Tudo estava correndo bem, até a catarse tão falada na aula fazer parte das minhas emoções com aquele seu lapso intenso de racionalidade. É, ela havia acontecido em mim. “A tragédia – grega – como máscara, arranjo e conexão: quem somos, o que fazemos com o que somos e o que conectamos/criamos, respectivamente. Sem linearidade, pois ao mesmo tempo em que criamos, imitamos e arranjam. A máscara como mimesis, como fruto desse exercício humano de precisar imitar. O arranjo como o que fazemos com aquilo que efetivamente parecemos ser. A conexão como o ato de relacionar coisas novas, porque ainda não somos”². E então, o momento crucial, ou melhor, a palavra falada por alguma boca: ...hipótese. “A verossimilhança permite sempre mais de uma leitura, não busca a objetividade. Não é nada mais que uma hipótese”³.

Nós, nós que somos a hipótese. E, assim, nós também não somos uma única leitura. Aqui começa a conexão entre as “não-gavetas” do meu cérebro. Isso tudo aconteceu numa quinta-feira pela manhã. Eu vivo. E continuei vivendo nessa quinta-feira: tudo parecia uma névoa. Pena que passou, mas à tarde algo volta a deixar o ar mais denso. Agora não

¹ Artigo elaborado para a disciplina Fundamentos da Educação Infantil, do curso de Pedagogia – CED, UFSC. Orientado pela professora Roselane Fátima Campos.

² Interpretações minhas sobre a fala de um dos professores presentes.

³ Idem 2.

convém falar exatamente o que. Antes o texto pede uma outra introdução – “nem só de introdução viverá o texto”, eu sei.

O objetivo deste artigo, por mais que ainda tudo pareça um pouco estranho, é analisar as contribuições de diferentes áreas do conhecimento⁴ para a compreensão das especificidades da Educação Infantil. Analisando textos estudados na disciplina Fundamentos da Educação Infantil, farei uma breve discussão a respeito das concepções de criança e infância, pautada em autores como Philippe Ariès, Manuel Jacinto Sarmento, Ângela Nunes, Solange Jobim e Souza, Josefina Hurtado e Eloísa Rocha. Estes autores me ajuda(ra)m a pensar a criança e a infância e eu. Agora aqui os coloco, em frente a um teclado de computador, tentando tirá-los de qualquer tipo de “caixa” ou “gaveta”.

A história. Um pouco de história, um pouco de teoria, um pouco de memória.

Philippe Ariès foi e ainda é uma grande referência para estudarmos a história da criança e da infância. Apesar de sua obra *A história social da infância e da família* receber diversas críticas, foi a partir dela que se começou a pensar a infância como algo histórico-social. Sua tese principal é de que na Idade Média não existia o que o autor chama de “sentimento de infância”, ou seja, não havia uma atitude diferenciada para as crianças.

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (ARIÈS, 1981. p. 156).

Isto é, Ariès afirmou que na Idade Média as crianças e os adultos pouco se diferenciavam, apenas na Idade Moderna isso teria começado a acontecer. Seu método novo de fazer pesquisa, utilizando-se de imagens⁵, mostrou que a princípio a criança só aparecia nas pinturas como o menino Jesus ou como anjos. Depois a criança vai ganhando espaço na representação das pinturas e se afastando do menino Jesus, começa, então, a ser representada sozinha.

⁴ História, Sociologia, Psicologia, Antropologia e Pedagogia.

⁵ De acordo com Ariès, a imagem das crianças representa, de certa forma, o modo de vida delas. A este modo de pesquisa chama-se iconografia.

Segundo as imagens que o autor analisou, não havia também diferença entre roupas de meninos e de meninas, pois havia uma indiferenciação às crianças até elas vingarem⁶. À medida que elas cresciam, suas roupas se diferenciavam e se assemelhavam à roupa dos adultos, a das meninas parecidas com a das mulheres e a dos meninos com a dos homens. Os jogos, igualmente, não eram diferenciados em para crianças ou para adultos e os brinquedos eram usados pelos adultos e não pelas crianças, eles eram retirados do mundo adulto, eram miniaturas deste mundo.

Além disso, na Idade Média as pessoas eram menos apegadas ao lugar e ao trabalho, pois tudo se dava de acordo com a época do ano, a organização do trabalho e da vida era sazonal – a organização da vida das pessoas sempre está relacionada ao modo que se produz. As famílias eram extensas, pois significava mão de obra para o trabalho na lavoura. Entretanto, quando começa a surgir outra forma de organização do trabalho – o capitalismo – a família se transforma em família nuclear – pai e mãe cuidando dos filhos. Com a Revolução Industrial, começou a aparecer também uma preocupação e intervenções para que a criança pudesse se tornar um adulto sociável – princípios das idéias iluministas: separar razão de afeto, produzir um sujeito que pense com a razão. A criança se torna um objeto de moralização por parte dos moralistas e dos homens da lei, ela é vista como egoísta e é preciso “discipliná-la”⁷.

Contrapondo este sentimento de moralização, havia o sentimento de paparicação. Este sentimento surge no século XVI, no interior das famílias burguesas, a criança era vista como engraçadinha e inocente. Pouco tempo depois surgiu também a preocupação com a higiene e a saúde física. Assim sendo, isto significa que a criança se tornou digna de preocupação nas famílias e na sociedade, houve uma consciência da particularidade infantil, que distingue a criança do adulto. Isto é, a preocupação com a infância, segundo Ariès, é um sentimento moderno, construído histórico-socialmente. Logo, uma das grandes contribuições de Ariès é mostrar que a concepção de infância é diferente de acordo com o tempo e com o lugar. Não existe uma criança ou uma infância universal⁸.

Entretanto, como já foi citado anteriormente, Ariès recebeu inúmeras críticas pelo seu trabalho. Um dos teóricos críticos de sua obra foi Colin Heywood, este afirma que a

⁶ Era preciso que a criança superasse o alto nível de mortalidade existente na época.

⁷ Um bom exemplo deste sentimento é o ditado popular “é de pequenino que se torce o pepino”.

⁸ Ariès afirma também que o brincar, por exemplo, não é natural, é cultural. Os brinquedos não eram de crianças, mas passam a ser. Isto é, no senso comum ser criança é igual a brincar, mas para o ser humano isso é cultural, nenhuma criança nasce predestinada a brincar, mas começamos a interagir ludicamente com elas desde muito cedo, então ela aprende a brincar.

primeira crítica a ser feita é em relação a sua ingenuidade no tratamento das fontes históricas, pois ele utilizou um único tipo de fonte histórica – iconografia - e sustentou uma conclusão. Além disso, Heywood (2004) coloca que na Idade Média havia uma hegemonia cultural religiosa, logo, não havia representações de nenhum outro aspecto da vida nas pinturas, apenas pinturas religiosas. E, também, porque a arte é uma representação e não uma realidade. Outra crítica feita por Heywood e outros historiadores foi sobre seu “presentismo”, isto é, Ariès pesquisou basicamente fontes européias, sobretudo francesas, ele estava “centrado no presente”. Pois a Idade Média podia não ter o sentimento moderno, mas ele não cogitou a possibilidade de estes sentimentos serem diferentes. Neste sentido, o fato de este sentimento ter ganhado força na Idade Moderna não significa que ele não existiu na época medieval, como o fato da criança não estar representada nos materiais que ele tomou como base não significa a ausência do sentimento de particularidade da infância. Do mesmo modo que não se pode compreender a história opondo a Idade Média à Idade Moderna.

Porém, concordar com essas críticas não retira a importância da obra. A partir de Ariès, surgiram muitas pesquisas direcionadas à criança e à infância. Como afirma Heywood:

Como historiador, deve-se certamente reconhecer o papel de Ariès ao abrir o tema da infância, aproveitar suas tantas percepções acerca do passado e seguir adiante. Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes. (HEYWOOD, 2004, p. 27)

A primeira edição da obra de Ariès foi lançada em 1973, até então a psicologia nos guiava dizendo que as crianças só mudavam de acordo com a faixa etária, mas depois surgiu a sociologia da infância, a antropologia da criança e a psicologia sócio-histórica, fazendo-nos então repensar a concepção de criança e infância que tínhamos até então.

A sociologia. Sociedade, visões, concepções.

Segundo Sarmiento (2007), a infância e a criança sempre foram definidas por aquilo que elas não são. Isto é, definidas pela falta de, por aquilo que ela não tem em relação ao

adulto. Com a sociologia da infância ocorre uma mudança nessa concepção, a criança passa a ser definida por aquilo que ela é. Ressurge, então, de Ariès a idéia de infância como construção social, ou seja, a infância e as crianças não são iguais nas diferentes culturas. Por exemplo, furar a orelha apenas das meninas quando nascem é algo da nossa cultura e isso para nós se torna comum, mas para alguma outra cultura isso pode ser visto como “um absurdo”. Nascer cem anos atrás era diferente do que hoje, nascer no interior ou na capital de um país, nascer na Somália, na Grécia ou no Japão faz com que tenhamos trajetórias muitas vezes opostas, mas de qualquer forma, diferentes. Desta maneira, a imaturidade da criança é um fator biológico, mas a forma como lidamos com isso é cultural, para se compreender/analisar a criança e a infância é preciso levar em conta sua etnia, classe social, gênero. Pinto & Sarmiento afirmam:

Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época. (PINTO & SARMENTO, 1997, p. 17).

Além disso, a sociologia da infância enxerga a criança como um sujeito ativo, produtora e reprodutora de cultura. As crianças, além de imitar o mundo adulto, usam suas imaginações e criatividades para recriá-lo. Ou seja, elas fazem uma releitura deste mundo, elas são atores sociais, suas ações produzem sentidos. E esta visão, de acordo com Sarmiento, “implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.” (PINTO & SARMENTO, 1997. p. 20).

Neste sentido, entramos em outro aspecto importante da sociologia da infância: as culturas infantis. Isto significa dizer que as crianças têm uma cultura própria, específica da infância, as crianças de todo o mundo por serem crianças têm algumas coisas que são iguais: elas têm imaginação, elas brincam, elas querem “de novo”, elas estão vivendo a sua infância. Todavia, não há apenas uma cultura da infância e sim culturas infantis, no plural, pois mesmo com algumas especificidades as crianças não vivem da mesma forma. Algo importante de se afirmar também é que essas culturas infantis “não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado (...)” (PINTO & SARMENTO, 1997. p. 20), isto é, as crianças partem de um amplo universo, não apenas o

delas. Elas imitam, arranjam e criam, sem linearidade, permitindo sempre mais de uma leitura.

Entretanto, outra característica dessa sociologia é perceber e estudar a relação de pares, isto é, há certas coisas que as crianças só fazem entre elas, no universo delas. Ao mesmo tempo, para Sarmiento a infância é tida como uma geração, um grupo social do tipo geracional, uma nova categoria⁹. Sendo assim, Sarmiento conceitua a infância como:

(...) uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto da diferenciação da infância. (SARMENTO, 2007, p. 36).

Além disso, Sarmiento & Pinto refletem sobre os paradoxos da infância, vividos pelas crianças na sociedade e nas instituições de Educação Infantil. Estes paradoxos nos mostram as ambivalências do discurso adulto em relação à criança.

As crianças são importantes e sem importância; espera-se que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo, deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas ‘soluções’ originais para os problemas. (PINTO & SARMENTO apud POLLARD, 1997, p. 13).

Isso nos mostra que é preciso olhar as crianças por elas mesmas, entender o universo da criança pelas crianças. É preciso que se tenha respeito com o modo de ser criança, contemplando todas as suas dimensões humanas, percebendo-as como seres integrais, com plenos direitos. Direitos de protecção, de provisão e de participação (Pinto & Sarmiento, 1997, p. 19). Assim, a sociologia nos mostra que a Educação Infantil deve ser um lugar que garanta os direitos das crianças.

⁹ Já para Qvortrup - autor citado por Sarmiento & Pinto, 1997, p. 23 - a infância é vista como um “grupo minoritário” não se referindo à quantidade de crianças, mas sim a seu status social de inferioridade em relação ao mundo adulto.

A antropologia. O outro. A alteridade.

A contribuição da antropologia é, a meu ver, uma das mais bonitas, pois é a contribuição das diferentes culturas. Ou seja, essa área do conhecimento não contribuiu apenas em nos dizer que há culturas diferentes e, portanto, infâncias diferentes. Não nos disse apenas que é preciso perceber que existem outros modos de compreender a infância. Ela nos mostra outras infâncias, nos mostra outras culturas. Ela nos traz o outro. Assim, nos aproxima da alteridade: tenta nos ensinar a ver as coisas com os olhos do outro. Isto é, conhecer e se colocar no lugar do outro, para que possamos tomar consciência e nos livrarmos dos nossos preconceitos.

Todavia é preciso certo cuidado para que não tomemos a palavra “apenas” como negativa. Não se trata de menosprezar a contribuição da sociologia ou da história - sem elas a antropologia nem seria possível. Tomemos essa palavra como positiva, exaltando o que nos deu a antropologia: o outro. Pois começar a ver o modo como as outras pessoas vivem, conhecer os modos como algumas culturas compreendem ou compreendiam Deus, a morte e o casamento, por exemplo, é um grande aprendizado para percebermos que o que nos é “normal” na verdade é o que é comum em nossa cultura. Como podemos perceber no artigo de Ângela Nunes, sobre as brincadeiras das crianças A`Uwe-Xavante, uma aldeia indígena:

(...) E é exatamente essa aparente desordem ou falta de ordem, ou, antes, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. Afinal, o que pode parecer caótico e sem regras obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e deles vão tomando consciência. (NUNES, 2002, p. 72).

Ou seja, Nunes nos coloca as diferenças entre nossa “ordem” e a “aparente falta de ordem” das crianças A`Uwe-Xavante. O que nos faz refletir que o que temos como certo, como ordem, como errado, nada mais é que uma questão de hábito, de costumes. Nunes vai ainda mais longe, nos exemplifica essa “aparente falta de ordem”. No decorrer de seu artigo ela nos envolve – ou seria a própria cultura A`Uwe-Xavante que nos envolve? – com magníficas cenas do cotidiano dessas crianças, suas relações com os adultos:

Ralar a mandioca, espremer a massa, prepará-la para secar e torrar a farinha são atividades femininas feitas fora de casa. Em razão do esvaziamento das atividades guerreiras e à escassez da caça, tarefas estas,

por excelência, masculinas, é comum que os jovens e os homens maduros juntem-se em torno do processamento da farinha de mandioca. As crianças estão também por ali, cuidando dos irmãos menores, cantarolando, seguindo as conversas que as mulheres têm com quem passa, olhando tudo o que se faz, e tentando fazer também. Essa constante presença das crianças não atrapalha o trabalho dos adultos. Pelo contrário, é-lhes de muita utilidade e parece que gostam que as crianças participem. (NUNES, 2002, p. 76).

E suas brincadeiras:

(...) Quando a terra está seca a técnica é outra. Trazem água do rio dentro de garrafas e, dependendo do diâmetro do gargalo da garrafa, ou se ela permite que esguiche a água, o desenho é produzido com a marca da água escurecendo e umedecendo o chão castanho-claro. Além das formas que conseguem desenhar, elas observam também a evaporação, que é rápida, e que causa diferentes gradações de castanho-escuro, até que tudo fique castanho-claro e seco de novo. (NUNES, 2002, P. 83).

Neste pequeno trecho podemos perceber que as brincadeiras ocorrem de acordo com a época do ano, se é época de chuva e a terra está molhada as crianças a utilizam de outra maneira. Isso nos faz perceber que suas brincadeiras são sazonais, assim como o modo de vida dos adultos. A autora afirma que essas alterações do ambiente que modificam a rotina dos adultos, modificam, igualmente, a vida das crianças. O que nos mostra que as condições geográficas e ambientais são fatores influentes na determinação do tempo e do espaço de cada cultura. Como afirma Nunes:

(...) cada sociedade tem uma forma específica de organização do tempo e do espaço, e que para compreender o modo como cada sociedade vive é preciso atender às condições geográficas e ambientais, e, fundamentalmente, às relações menos óbvias entre os indivíduos, o meio e sua vida coletiva. (NUNES, 2002, p. 66)

A autora segue o texto contando sobre essas “relações menos óbvias entre os indivíduos, o meio e sua vida coletiva” das crianças A`Uwe-Xavante. Ela foca principalmente nas brincadeiras dessas crianças, que muitas vezes são brincadeiras de “fazer coisas de verdade” (p.73), onde as crianças fazem brincando trabalhos que se aproximam dos trabalhos dos adultos, como espantar as galinhas de dentro das casas; “brincadeiras sazonais” (p. 79), como já foi citado anteriormente; brincadeiras que desafiam o corpo (p. 87), onde a autora mostra, por exemplo, que as crianças nunca apenas

“andam”, elas inventam mil formas de andar: um pé só, saltitando, de olhos fechados, correndo, bem devagar...

Porém, é importante ressaltar que essas crianças vivem dessa maneira, pois o contexto em que elas nasceram propicia isto. Diferentemente do nosso contexto, onde vivemos com eletricidade, em meio a carros, prédios e muitos meios de comunicação. Todavia, podemos não prestar atenção em alguns fatos, mas mesmo em cidades grandes as crianças soltam pipa, por exemplo, e esta brincadeira também é sazonal.

As crianças de bairros periféricos de São Paulo, por exemplo, como todas as outras, começam a fazer e empinar suas pipas quando se inicia a época de vento. Sem vento não há pipas no céu. Ao se lhes perguntar o que faz que termine a moda de uma brincadeira e que vá começando outra, a resposta é “ninguém diz... é a gente que vai sabendo...”. (NUNES, 2002, p. 86).

Enfim, a antropologia nos traz a mágica que é conhecer a história do outro. Que muitas vezes é completamente diferente da nossa, mas de qualquer forma, o outro também é ser humano e sente. E muitas vezes sentimentos se assemelham. Mesmo que de maneiras muito diferentes, nós e eles continuamos imitando. Continuamos criando. Continuamos fazendo uma releitura do mundo.

A psicologia. O desenvolvimentismo. O sócio-histórico.

A psicologia está dividida, entre outras correntes, em psicologia do desenvolvimento e psicologia sócio-histórica. A psicologia do desenvolvimento, representada, também, por Piaget, pensa o desenvolvimento por estágios/etapas lineares, indo do mais simples ao mais complexo. Esta concepção de desenvolvimento recebeu e recebe diversas críticas, por fragmentar o ser humano. Segundo Jobim e Souza:

(...) a psicologia do desenvolvimento habituou-nos a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, lingüístico...) de acordo com a ênfase dada a essas áreas por cada teoria específica. (JOBIM E SOUZA, 1996, p. 45).

Contudo, não podemos negar sua grande contribuição. A partir de Piaget que se começa a pensar a criança como um ser inteligente independente do estágio que ela se encontra. Ou seja, ele afirma a competência cognitiva da criança em todas as idades. Saber que as crianças de dois anos não têm o mesmo raciocínio de uma de dez anos é importante, mas não podemos nos prender a estas etapas, não podemos nos prender ao caráter normativo desta corrente de pensamento. As bases biológicas são importantes para compreender o desenvolvimento humano, mas não são determinantes.

Piaget acreditava que o desenvolvimento leva à aprendizagem, como uma via de mão única, ou seja, que o maturamento biológico nos faz aprender. Todavia, com Vigotski e a psicologia sócio-histórica percebemos que o desenvolvimento leva à aprendizagem, mas também a aprendizagem leva ao desenvolvimento, como uma via de mão dupla. Isto significa que precisamos também aprender para que nos desenvolvamos biologicamente.

De acordo com Jobim e Souza (1996, p. 47), é pela linguagem que nos apropriamos do mundo. A linguagem e o pensamento são essencialmente humanos. Na união da linguagem com as possibilidades lúdicas, podemos dizer que a brincadeira é a atividade mais importante da criança, porque é por meio da brincadeira que a criança se desenvolve, reproduz a cultura da sociedade em que vive, produz cultura e aprende a lidar com sentimentos.

Segundo Hurtado (2002, p. 02), na infância é que se formam as condições essenciais ao desenvolvimento posterior da criança. Neste sentido, as instituições de educação infantil devem ampliar o repertório da criança, oportunizando o diferente. Partir do repertório da criança não significa tomar esse repertório para a prática pedagógica. O professor deve ser um mediador cultural e criar situações de aprendizagem, fazendo as mediações necessárias para que a criança aprenda aquilo que deve ser aprendido. Sobre a Educação Infantil na perspectiva sócio-histórica, Hurtado afirma que:

Una educación de esta naturaleza debe necesariamente responder a una serie de principios pedagógicos esenciales, los cuales requieren un tratamiento detallado (...).

Debe ser un proceso educativo em cuyo centro esté El niño como protagonista esencial, lo cual no significa, como a veces se interpreta, que ha de hacerse lo que él quiera e decida, sino que deben concebirse las acciones educativas en función de sus necesidades e intereses, para lograr una participación activa y cooperadora, no como algo que el niño se limita a recibir, sino como acciones que él desea realizar y que le proporcionan satisfacción y alegría. (HURTADO, 2001, p. 18).

Neste sentido, podemos perceber que a autora nos diz que é preciso ter limites, mas não deixar de colocar a criança como o foco do trabalho pedagógico. É preciso não acelerar artificialmente seu desenvolvimento psíquico, mas oferecer situações em que a criança sinta “satisfação e alegria” em aprender. Para finalizar, recorro a mais uma citação de Hurtado, onde ela já nos mostra um pouco sobre o próximo item deste artigo, a Pedagogia da Infância.

(...) Resulta más importante que en los niños se logre el interés por leer, el gusto por escuchar un cuento, la satisfacción por comunicarse con los demás que aprender ya algunos fonemas o grafemas que corresponden al aprendizaje de la lectura en el primer grado. (HURTADO, 2002, p. 19).

A pedagogia. A infância. Uma Pedagogia da Educação Infantil ou uma Pedagogia da Infância?

A Pedagogia da Educação Infantil, que ainda é um campo em construção, contribui em pensar a distinção entre a educação infantil e a educação escolar. Isto significa perceber que a função da escola - ensino fundamental - é a transmissão e o domínio de conhecimentos, já a função da educação infantil é a complementaridade com relação à família. O sujeito no ensino fundamental é visto como aluno, já na educação infantil é visto como criança. E o objetivo fundamental da escola é ensinar, e da educação infantil é a relação educativa.

Isso nos implica dizer que a preocupação fundamental desta pedagogia é a criança. É tentar fazer com que essa criança não perca sua infância. Do mesmo modo, a centralidade da ação educativa está na criança e em sua aprendizagem, contando com a intencionalidade pedagógica do professor, como já vimos anteriormente com Hurtado (2002). Não é tarefa da educação infantil preparar a criança para o ensino fundamental. Isto é, não se escolariza a educação infantil. É preciso articularizá-la com o ensino fundamental, no sentido de oferecer bases/conceitos espontâneos necessários ao aprendizado escolar. Ou seja, colocar a criança em situações onde estão presentes diferentes tipos de leitura e escrita é fornecer bases, mas ensiná-las as letras, por exemplo, é escolarizá-la. De acordo com Eloísa Rocha:

Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que os

conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ... as suas cem linguagens. (ROCHA, 1999, p. 69)

Desta maneira, Rocha argumenta que é necessário colocar ênfase no desenvolvimento integral da criança e seus processos de formação como seres humanos. Todavia, surge-nos então uma nova pergunta: a partir dos seis anos a criança deixa de ser criança? Assim que ela passar para o ensino fundamental não precisamos mais nos preocupar com sua infância? Rocha acredita que “a extensão desta perspectiva pode influenciar a escola e passar a constituir uma Pedagogia da Infância (0 a 10 anos).” (1999, p. 72). Acredito que esta é uma questão muito importante, pois para muitas crianças a passagem da educação infantil para o ensino fundamental é traumática, visto que o foco e a função da escola são outros. Mas estas questões não serão aprofundadas neste artigo, pois acarretariam outra pesquisa e quiçá outro artigo.

Até os anos 90 – quando a discussão sobre as especificidades da educação infantil ganha força – a educação infantil era dividida em creche (assistência social) e jardim de infância (escola). Ou seja, a educação infantil não tinha uma identidade. Nos últimos anos este debate esteve muito presente, colocando em foco duas críticas: a tarefa da educação infantil não é preparar a criança para o ensino fundamental – como já foi abordado -, e não é tarefa da educação infantil apenas cuidar ou assistir às crianças.

Há especificidades próprias da educação infantil. Por exemplo, a indissociabilidade do cuidar e educar, pois todo ato de cuidar é educativo e todo ato de educar tem a dimensão do cuidado. Cuidar não significa apenas atender às necessidades biológicas básicas, a ética do cuidar implica ensinar a criança também a cuidar. Além disso, é interessante perceber que nas instituições de educação infantil isso ainda está dicotomizado. Segundo Cerisara, “essa dicotomização entre atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada (...).” (1999, p. 16). Assim sendo, encerro, neste artigo, as discussões sobre a contribuição da pedagogia para a delimitação das especificidades da educação infantil lembrando que apenas com uma identidade é possível garantir coerência e legitimidade para esta área educativa.

Unindo meios e fins. Começando de começo.

Talvez eu tenha tido uma grande pretensão no início do texto. Achei que eu fosse ser um “super-homem” capaz de quebrar e destruir todas as gavetas que, sim, construíram e eu construo em mim. Achei que eu fosse ser capaz de juntar tudo o que penso que aprendi. Mas acabei de perceber que aprendi pouquíssimas coisas (e que o que eu mais queria aprender se perdeu)... Por alguns momentos achei que eu tinha uma leve impressão do que era a vida. E achei que isso estava completamente relacionado com a educação infantil, com a infância, com a concepção de infância que o curso de pedagogia tem criado em mim.

Minha conclusão talvez seja só minha. E, justamente por isso, é bem provável que terei que retirá-la daqui em algum momento. Mas vou apostar, vou apostar que no final desta reflexão eu convença alguém que este é o lugar dela. Pois às vezes às coisas não parecem ter sentido, mas se “nenhum homem é capaz de sentimento inútil” (Beccaria), algum ensaio, ao menos, sairá do contato dos meus dedos com o teclado.

O fato I é que descobri que não sei entrelaçar. Já tentei de tudo, mas uma peça do quebra-cabeça se perdeu na parte mais profunda de mim. Alguma coisa foi parar no meu inconsciente e não quer fazer o favor de sair... Mas: que coisa?

O fato II é que tudo o que tenho pensado não passa de “achismos” e “achismos” não são bem vindos no meio acadêmico. Mas, por favor me respondam, se eu não começar por “eu acho” começarei por onde? Tudo bem, você pode me responder que este não é o lugar de começar e sim de terminar. Você venceu. Farei a conclusão “real”. Mesmo não querendo.

Fato III: isso é triste! Por que eu tenho a plena convicção de que sei fazer uma conclusão sobre este artigo. Sei que poderia ter feito também uma introdução comum. Mas eu queria entender! Eu queria juntar!

Fato IV: vou tentar! Mesmo que depois tenha que fazer tudo de novo... não é isso que me importa.

Fato V: achei uma justificativa! “Tubo de cola na educação infantil”: é preciso que a criança experimente, para depois perceber que não se deve apertar forte.

Agora chegou o meu momento de apertar forte. E talvez eu goste.

Hipóteses...

...onde será que elas vão me levar?

Não acho que hipótese é só futuro... ela também é trajetória. Ela é o que somos no sentido de o que fazemos com o que somos é apenas uma das tantas possibilidades

existentes. (...) Vou mudar de assunto. Confesso meu fracasso. Todavia, minha conclusão caminhará, então, no sentido de explicar o meu fracasso.

Esta minha incapacidade de, *a priori*, explicar o por que que em algum momento pensei em hipóteses para o título deste trabalho, que fiz uma ligação forte entre elas e nossa vida, de algum modo esteja ligada ao que Larrosa (2008) chama de “pobreza de experiência na educação”. De acordo com Larrosa (2008), estamos pobres de experiência na educação por quatro motivos:

1. Excesso de informação: falamos sobre as informações, mas acabamos não conhecendo nada sobre elas. A experiência não dispensa informações, mas é preciso cuidar desse excesso, pois ele faz com que elas percam o sentido.
2. Excesso de opinião: somos convocados a ter opiniões sobre tudo, saber se somos contra ou a favor, porém em algum momento deveria ser “permitido” ainda não se ter opinião, ainda estar construindo uma idéia. Isso também evita a experiência, pois acabamos buscando opiniões de outros, já que não temos a nossa em determinado momento.
3. Falta de tempo: estamos vivendo na “era da velocidade”, ou seja, temos que ser muito rápidos, mas isso também nos impede de ter experiência, pois muitas coisas fazemos automaticamente e ao mesmo tempo, as experiências passam e não nos atravessam, não nos envolvem.
4. Excesso de trabalho: não necessariamente são os anos de trabalho que vão lhe dar experiência, muitas vezes o excesso de trabalho – muitos anos nas mesmas coisas – te impede de ter uma experiência nova.

Segundo o autor,

A experiência, a possibilidade de algo que nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002 p. 24).

Pesso então, aqui, a paciência de me permitir experimentar. Pelo tempo, pela data, tenho que entregar esse meu pensamento interminado hoje. Mas quero muito revê-lo e

ajuda. Quero entender essa névoa. Mas para isso preciso de lentidão. E quero, de repente, não ter que ter opinião hoje. A modernidade e seus prós e grande contras...

E chego ao que talvez ninguém fosse esperar – nem eu. Uma conclusão que tem relação direta com a Educação Infantil e com a educação de uma maneira geral. Uma conclusão/pergunta: como vamos formar o “sujeito da experiência” se não somos um sujeito da experiência? Para que pensamos em uma educação que tenha em mente o ser humano de maneira integral, precisamos ser um ser integral.

Rubem Alves disse em uma entrevista à revista Nova Escola: “nosso sistema de educação dá a faca e o queijo, mas não desperta a fome nas crianças”. É preciso partir, então, da experiência individual, do sentimento experimentado, da vontade de comer, para uma nova experiência, para um novo olhar, para outras possibilidades de ser. E que esta experiência esteja baseada sempre no outro e na nossa relação com este. Pois a educação não vive sem alteridade – ou não deveria viver -, não vive sem o cuidado com o outro.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. **Só aprende quem tem fome**. Entrevista feita por Ricardo Prado, Revista Nova Escola, edição 152, maio/2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CERISARA, A. B. . **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** In: Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-22, 1999.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artes médicas, 2004.

HURTADO, J. L. Um nuevo concepto de educacion infantil. Habana: Editora Pueblo y Educacion, 2001.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan-abr, número 19. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, p. 20-28. 2002.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1996, p. 39-55.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela; SILVA, Aracy Lopes da. **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global, 2002, p. 64-99.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As Crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997, p. 9-29.

SARMENTO, Manoel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Editora Junqueira Martins, 2007, p. 25-49.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pedagogia e a Educação Infantil**. In: Revista Iberoamericana. Madrid: n. 22, p. 61-74, jan./abr., 1999.