

"EI, VOCÊ NÃO TÁ MAIS DE CASTIGO!"¹ - REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIAS E DESAFIOS CONTÍNUOS DA DOCÊNCIA

Marta Regina Furlan²

Luzia Batista de Oliveira Silva³

Resumo: Este artigo objetivou refletir a respeito das infâncias e os desafios da docência na educação das crianças, considerando-as sujeitos plurais, com vistas a uma humanização, possibilitada, também, no ensino escolar, num processo de formação geral das crianças e do ser humano. De maneira particular, caracterizou-se, brevemente, a sociedade e suas contradições. O estudo se pautou na noção de infância e das infâncias sob o olhar da pedagogia, da filosofia, da história, da sociologia e da psicanálise, colocando em cena, o tempo da infância entrelaçada ao novo, ao belo e ao diferente, ressaltando uma educação pautada nos sentidos das vivências e experiências humanizadoras da docência e seu ensino, num cenário demarcado por crises em diversas áreas da vida humana. Torna-se, por isso, crucial dirigirmos um olhar sobre as intencionalidades educacionais, especialmente, aquelas voltadas para o trabalho docente com as crianças, no intuito de compreender as infâncias de um sujeito plural, subjetivo, único e indivisível. A discussão se baseou nos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade e autores correlatos, que se debruçaram no estudo das infâncias, contemplando a criticidade e o processo de humanização, sendo fundamental estabelecer o diálogo entre as crianças, suas infâncias e as práticas educativas em tempos incertos. Isso permitirá mais entendimento crítico e sensível de alguns fenômenos atuais cotidianos, instituídos e vividos em espaços formativos, voltados à infância e contando com a possibilidade de desafiar os educadores para buscarem novos contornos em suas práticas docentes com as crianças, em prol de uma formação emancipadora e digna.

Palavras-chave: Educação, Infâncias, Tempos Difíceis, Teoria Crítica.

¹ Verso extraído da Poesia de Allan Dias Castro – *A criança que eu fui um dia e que hoje veio me buscar*.

² Professora doutora na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Indústria Cultural, Teoria Crítica de Sociedade e Educação Infantil. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1999), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2011), Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2021). É Líder do Grupo de Pesquisa "GEPEITC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica".

³ Luzia Batista de Oliveira Silva - É pós-Doutora em Filosofia com Estágio pós-doutoral e professora visitante na Faculdade de Filosofia da Universidade de Borgonha – Centro Gaston Bachelard, Dijon/França; é Pós-Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – FE/SP. Mestre em Filosofia pela Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Membro da AIGB – L'Association Internationale Gaston Bachelard – Dijon/França. Tem vasta experiência no campo da Educação: Ensino Básico, Ensino Superior, *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* em Educação. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4880-7199>; e-mail: lubaos@gmail.com

"HEY, YOU'RE NOT GROUNDED ANYMORE!" - REFLECTIONS ON CHILDHOOD AND CONTINUOUS TEACHING CHALLENGES.

Abstract: This article aimed to reflect on childhood and the challenges of teaching in childhood education, considering children as plural subjects, with a view to humanization, also made possible in school education, in a process of general formation of children and human beings. In a particular way, society and its contradictions were briefly characterized. The study was based on the notion of childhood from the perspective of pedagogy, philosophy, history, sociology and psychoanalysis, putting into play the time of childhood intertwined with the new, the beautiful and the different, emphasizing an education based on the meanings of humanizing experiences of teaching, in a scenario marked by crises in many areas of human life. It is, therefore, crucial that we look at educational intentions, especially those focused on teaching work with children, in order to understand the childhoods of a plural, subjective, unique and indivisible subject. The discussion was based on the foundations of the Critical Theory of Society and its related authors, who focused on the study of childhoods, contemplating the criticality and the process of humanization, being essential to establish a dialogue between children, their childhoods and educational practices in uncertain times. This will allow a more critical and sensitive understanding of some current everyday phenomena, instituted and experienced in training spaces aimed at childhood, and with the possibility of challenging educators to seek new contours in their teaching practices with children, in favor of an emancipatory and worthy formation.

Keywords: Education, Childhood, Difficult Times, Critical Theory.

Palavras iniciais

*A criança que eu fui um dia hoje veio me visitar
Mas não se encontrou em mim
Mas não se reconheceu
A criança que eu fui um dia hoje veio me visitar
Em qual mentira por aí
Que a gente se perdeu? [...]
(Allan Castro Dias)*

Os versos iniciais do poema de Allan Dias Castro são um convite aberto para nos debruçarmos sobre o sensível humanizador e as crianças e suas infâncias em tempos atuais, marcados por um capitalismo parasitário (BAUMAN, 2009) e por crises na saúde, como a pandemia, a falta de alimentos para os mais empobrecidos, a defasagem de verbas para a saúde e a educação. Quando se tem um cenário marcado e demarcado por inúmeras mudanças, faz-se urgente um conjunto de olhares e direcionamentos, com a disposição de ver, ouvir e dialogar com as



infâncias no mundo, especificamente, no Brasil, país que tem mostrado (revela) diversas concepções e ações dos adultos sobre as crianças.

Cada adulto-educador ou pesquisador revela seu olhar sobre um conceito de infância, de modo que, na maioria dos casos, prevalece uma visão das concepções das ciências humanas e sociais sobre o ser humano, suas experiências e vivências como crianças ou adultos que conservaram suas infâncias para além da fase da infância (ABRANS, 1999), como a infância simbolizada pela criança interior. Pesquisadores e docentes buscam conhecimentos que possam auxiliá-los a pensar e compreender, com mais rigor, a fase da infância e a educação das crianças, ao redor do mundo.

Ao buscarmos a etimologia da palavra infância (infantia, infere), veremos que ela se refere ao tempo de emudecimento, ou seja, o tempo em que a criança ainda não fala, ou sua fala é considerada desnecessária pelos adultos que lhe cercam a vida. Diante desse quadro, parece-nos que somente o adulto tem voz, tem direito a fazer uso da palavra verbal, podendo falar livremente.

Se associarmos esse contexto com os tempos atuais, parece-nos que existe uma certa relação entre a etimologia da palavra e as ações que dizem respeito à criança, uma vez que a maior parte das experiências infantis tem se espelhado na cultura adulta, talvez, numa tentativa de resolver as frustrações e as perdas do tempo de infância. Alguns docentes, mesmo que inconscientemente, projetam nas crianças uma experiência e infância marcadas por uma precocidade da vida infantil e resultante de leituras sobre a infância. Docentes, talvez pautados nas relações e nos sonhos que anseiam por uma infância equilibrada, uma infância feliz, ou porque não tiveram contato direto com a educação de crianças, idealizam uma infância e uma criança em que o respeito e a admiração devem prevalecer sobre a realidade, muitas vezes, dolorosa.



Nesse sentido, ao estabelecermos confluência com o verso “*a criança que eu fui um dia hoje veio me visitar, mas não se encontrou em mim*” (DIAS) revela uma realidade percebida em tempos difíceis. A cada momento, o embrutecimento humano e social assola a infância e a espontaneidade da criança em detrimento de uma vida precocemente adulta, em que as crianças, desde a mais tenra idade, são levadas a viver uma relação marcada por um tempo encurtado da infância, acentuando o ofuscamento e a indiferença das relações interativas e brincantes, e do confinamento frente ao mundo das telas.

Esse contexto problemático no campo das relações e da formação humana tem direcionado olhares, para as crianças e suas infâncias, como possibilidade possível do devir - o vir a ser si mesmo, enquanto promessa de “salvação” daquilo que a humanidade até o presente momento não conseguiu desenvolver, considerando que, num território demarcado por incertezas, a única certeza que se pode ter e jamais se afastar dela é que as crianças precisam ser reconhecidas enquanto sujeitos pertencentes ao *tempo do agora*, (BENJAMIN, 1985) ao tempo que está posto e, no sentido benjaminiano tem a ver com um tempo aberto para as novidades, um tempo artístico, rico em criatividade para aqueles que desejam renovar o pensamento, tempo também de surpreender a si mesmo e ao outro, a criança.

O agora é o elemento que podemos considerar como sendo um tempo aberto, a fim de que se possa corrigi-lo, se necessário, devendo o educador se manter em estado de abertura, o que não representa o tempo que está por vir, o futuro, o vindouro, porque olhar a infância e valorizar a infância é investir na saúde e benesses espirituais da infância, sem demora, de imediato, a fim de que sua humanidade possa aflorar, porque a infância não pode esperar, assim como, a vida não espera pelo vivente.



O tempo do agora é o tempo de criar e trocar sentidos e significados, de expressar generosidade perante a vida, que deve ser repleta de respeito e marcada por alegrias e acontecimentos grandiosos.

Mesmo trazendo uma frase que pode parecer repetitiva, é fundamental compreender que as crianças precisam ser percebidas como seres exuberantes, dotados de potencialidades que podem e devem ser trabalhadas objetivamente e subjetivamente, a fim de possibilitar-lhes ver a vida e viver suas experiências, reforçar sua humanidade presente para gerar frutos no futuro.

No sentido filosófico-pedagógico, pode-se considerar que o tempo do agora na educação infantil é o tempo do acolhimento, da chegada dadivosa da criança no mundo e também da sua chegada - entrada, na vida escolar. O tempo do agora na educação é o tempo em que se pode viver as descobertas do conhecimento mais significativo da vida humana, o conhecimento das "letrinhas" e das "palavras" que se podem expressar com as letras do alfabeto da língua materna e de outras línguas, o tempo da socialização num espaço determinado, o tempo da descoberta do mundo letrado, tempo que se abre para revelar a inteligência, a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de interação social, justamente na fase em que a criança costuma observar tudo, se apropriar dos sentidos e significados das palavras, dos gestos das pessoas da sua convivência familiar e na escola.

A escolarização pode e acontece fora da escola, podendo favorecer o aprendizado escolar, porque ela acontece na família, na comunidade, na sociedade em que a criança transita, conduzindo-a ao campo das vivências e experiências de si e de outros, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1989).

Recorre-se também, neste estudo, às contribuições de Larrosa (2018, p. 10) quando o autor afirma que não há uma ideia definida de experiência, ou seja, que

existe apenas uma série reconhecível de ideias de experiência. Por isso, existem “cantos de experiência”, que se revelam em “cantos apaixonados, intensos, prementes, emocionados e emocionantes, que têm a experiência como tema ou como motivo principal, se entendemos os termos ‘motivo’ e ‘tema’ em seu sentido musical”. Acrescenta o autor:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que, às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2018, p. 10).

Entrelaçados pelo sentido de educar as crianças mediante experiências mais humanizadoras no ensino, os professores das infâncias promoverão contextos em que as crianças possam, efetivamente, experienciar o riso, ou o que se pode denominar de "primeiro riso" (GODOY, 2003), numa investigação, que leve à superação de limites e busque o novo e a aventura fascinante do conhecimento, trocado, partilhado e inusitado das coisas e da vida, por meio de interações de um tempo-espaço das descobertas, significação e ressignificação do que se aprende e se reelabora continuamente.

A partir dessas considerações, reflete-se sobre as infâncias e os desafios da docência na educação das crianças enquanto sujeitos plurais em tempos difíceis, objetivando refletir a respeito de processos de humanização do ensino e da formação humana.

Busca-se caracterizar, particularmente, as contradições presentes na sociedade; refletindo-se a respeito da infância contida nas múltiplas infâncias, colocando em pauta o tempo da infância entrelaçada com o novo, com o que se



pode criar, dar vida e atribuir significado, em conjunto com a arte, a fim de contribuir para a criatividade das infâncias, compreender a relevância do diferente de nós mesmos, que pode ser o disforme, o incompreensível, o autêntico de nós, tão perto e tão distante ao mesmo tempo e, fundamentalmente, tempo para pensar nos sentidos de educar uma criança sob à luz das vivências e experiências humanizadoras do ensino escolar. A discussão neste artigo se pauta nos fundamentos da *Teoria Crítica da Sociedade* e nos autores correlatos que se debruçam para estudar as infâncias, guiados por uma criticidade e um processo de humanização.

A sociedade e suas contradições

*[...] Desaprendeu a sorrir, foi?
Desaprendeu a sorrir, é?
Quem te ensinou a desistir
Quem te ensinou a desistir de ser o que você quiser?
De ser o que você quiser [...]
(Allan Castro Dias)*

Ao olharmos para a nossa sociedade contemporânea brasileira, é nítida a certeza de que muitas contradições se firmam no contexto de uma sociedade esfacelada em muitos setores. O Brasil, hoje, se configura como uma terra, sob o aspecto social e humano, devastada, mas fortalecida por uma indústria cultural, tão vampirizada como o capitalismo mundial, com grilhões do consumo de mercadorias em escala, que seduz, cotidianamente, adultos e criança, com ênfase na política do ter para sentir-se glamoroso no mundo das posses em detrimento do ser. Nesse cenário marcado pelo consumo de mercadorias, não é possível não se apoderar do pavor diante da possibilidade de não poder consumir, gerando, assim, sentimentos de vazio e desamparo. Isso deixa os sujeitos propensos a investir apenas naquilo

que pode trazer prazer diariamente, com o objetivo de poder exibir o ter para ser reconhecido.

Adorno (1992, p. 25) enfatiza que, no contexto marcado pela indústria cultural, impera uma insatisfação generalizada, porque, inconscientemente, os sujeitos investem na permanência do "narcisismo coletivo", nas ditas chamadas sociedades democráticas. O autor pontua:

Uma indústria cultural exacerbada acaba por lhes vedar a visão num contexto ofuscante; trava o doloroso esforço em busca de um conhecimento que poderia enriquecer suas vidas. A necessidade dessa adaptação, dessa identificação com o existente, com o dado, com o poder como poder, cria o potencial do totalitarismo.

Nesse cenário, tem-se como única certeza, que na sociedade capitalista, adaptar-se é um verbo muito conjugado diante das mudanças que ocorrem na organização social, política e econômica e que correspondem às sutis transformações na maneira como os sujeitos são percebidos, categorizados, diferenciados e formatados ideologicamente, podendo, dessa forma, revelar modelos e padrões preestabelecidos, os quais podem ser usados pelas mídias ao redor do mundo.

Na atualidade, tais modelos de adaptação no sistema capitalista possuem características bem particulares e podem ser substituídos, a qualquer tempo, por conceitos novos, olhares novos ou objetos que tragam em si mesmos a promessa de resolução de todas as antinomias humanas que gravitam entre o desejo e o mundo concreto, a subjetividade e a objetividade, o indivíduo e a sociedade.

A materialização da vida tem sido demarcada pela necessidade constante de as pessoas se identificarem por suas posses materiais, criando uma imagem de si mesmas e não uma imagem que possa, efetivamente, espelhar as suas relações humanas consigo e com o mundo no qual estão inseridas.



Zuin (1999, p. 100) afirma que “[...] a possibilidade da vida é corroborada pela morte não tanto do corpo, mas sim do espírito [...]; objetivando o enfraquecimento da capacidade de raciocínio e de tomada de consciência sobre o instituído e vivido socialmente”.

Uma vida narcisicamente vivida, indubitavelmente, reflete uma exuberante exposição nas redes sociais, exigindo, de tempos em tempos, do ser humano, um preço com o qual talvez, não possa arcar, tamanhas podem ser as consequências, tanto no sentido financeiro, como no sentido humano, visando o 'glamorizar-se' como numa festa da existência e não simplesmente, personificar figuras que vivem de aparência para sentirem-se “glamorosas”. É nesse contexto que o tempo do agora de Walter Benjamin, como o tempo de valorização imediata do ser humano, precisa ser repensado, a fim de contribuir com a educação da criança, considerando-se que a criança também é estimulada por essa exposição midiática cotidiana.

Destarte, não se pode ignorar que somos seres incompletos e inconclusos, no sentido socrático e freiriano. A incompletude do sujeito humano no processo de "conhecer-se a si mesmo" – slogan de Sócrates, retirada do Portal de Delfos – segue na contramão da linearidade e da univocidade do conhecimento, porque encontramos-nos diante de uma racionalidade técnica em que ganham destaque apenas a capacidade humana de aplicar técnicas e criar teorias científicas, ignorando a complexidade que faz parte da vida dentro e fora da academia (GUIMARÃES, NUNES e LEITE, 1999).

Ontem, hoje e, provavelmente, em todos os tempos em que o capitalismo vampiriza o mundo, seguimos vivendo num mundo utilitarista em que pessoas clamam por um lugar ao sol, lugar em que possam sentir-se glamorosas, como muitos que "se deram bem" e conquistaram seu lugar ao sol na sociedade



capitalista. O sol dessa felicidade se resume na conquista de bens e, contraditoriamente, na perda ou precarização das relações humanas.

Milton Santos (2004, p. 29) considera que o uso da técnica tem sido por demais equivocado, porque

É por demais sabido que a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço. Essa forma de ver a técnica não é, todavia, completamente explorada (2004, p. 29).

É evidente o uso equivocado da técnica, cuja presença é marcante no avanço das tecnologias, como meios de exploração da vida e daquilo que ela pode criar em tempos pautados no capitalismo, em detrimento do regresso do ser humano, que tenta se estabelecer, cotidianamente, na frágil democracia, firmando-se em discursos elaborados para vender a ideia de igualdade social e humana. Isso, contudo, tem levado, de modo avassalador, os indivíduos à ruína, isto é, à destruição dos laços solidários, cooperativos e humanizadores em prol da produção e comercialização de si, do que se tem e do que se faz no giro capitalista, que instaura a insatisfação e o desejo de consumo imoderado. “Nas malhas do poder os indivíduos não só circulam mas também se colocam na condição de sofrê-lo e exercê-lo, nunca são o alvo inerte ou cúmplice do poder, são sempre seus elementos de recomposição” (VARELA, 1997, p. 67)

Acentua-se o jogo das vaidades, fazendo reinar, em todos os cantos do mundo, ampliando-se, cada vez mais, o número dos sujeitos embrutecidos, tornando-os desumanizados, atentos tão somente aos números, produções, resultados finais, consumo com alto fluxo dos que se veem enquadrados numa vida matematizada, ou seja, utilitarista e consumista. Pelas frestas e janelas abertas, buscam-se formas de afirmar e firmar controle numa sociedade que acredita que

somente tem valor aquele que, efetivamente, pode produzir e consumir sem moderação.

Em decorrência dos números e padrões, há o enquadramento do corpo enquanto manifestação humana, que se consagra em momentos de selfies, propiciados pela tecnologia, a fim de eternizar o tempo pela fotografia, de guardar as imagens de momentos felizes que devem ser eternizados, ignorando, muitas vezes, a maneira submissa de render-se às técnicas que se apresentam, ideologicamente, como instrumentos para libertar o ser humano de suas próprias limitações. Agora, se tornaram os instrumentos devoradores da vida e de suas relações humanas.

Em decorrência desse uso indiscriminado das técnicas e das tecnologias, a vida segue em sua palidez, no desamparo pálido da barbárie, vivida por pessoas comuns e também por aquelas que têm verdadeiro aparato moral e intelectual. Isso significa dizer que nenhum ser humano adulto que sabe utilizar as técnicas e as tecnologias fica imune aos avanços da semiformação, que, segundo Adorno (1995), é o resultado do processo de banalização da formação humana. Trata-se de uma má-formação, uma formação deformativa, incompleta, confusa e equivocada.

Os apelativos sociais, culturais e tecnológicos se fortalecem enquanto mecanismos que podem gerar a experiência do “choque”, categoria que, de acordo com Walter Benjamin (2000, p. 45), tem a ver com uma experiência que, segundo Sigmund Freud, aparece nos trabalhos literários de Baudelaire, colocando em pauta a defesa do indivíduo perante um choque:

...a função peculiar da defesa em relação aos choques pode-se, certamente, definir como a tarefa de: marcar para o acontecimento, à custa da integridade de seu conteúdo, um lugar temporal exato, na consciência. Este seria o resultado último e maior da reflexão. Ela converteria o acontecimento em uma *experiência vivida*. No caso de funcionamento frustrado da reflexão, produzir-se-ia o espanto, agradável ou (mais comumente) desagradável, que — segundo Freud — sanciona o fracasso da defesa contra os choques. Este elemento foi fixado por Baudelaire numa imagem crua. Fala de um duelo no

qual o artista, antes de sucumbir, grita de espanto. Este duelo é o processo mesmo da criação. Portanto, Baudelaire colocou a experiência do choque no coração de seu trabalho artístico. Este testemunho é da maior importância. E é confirmado pelas declarações de muitos de seus contemporâneos. Embora à mercê do espanto, Baudelaire não deixava de provocá-lo [...]. A experiência do choque é uma dor que se tornou decisiva para a formação de Baudelaire (p. 45).

Diante do exposto, perguntamo-nos como nossas crianças vivenciam a experiência do choque, ou seja, será que nossas crianças, que já nasceram cercadas pela tecnologia de comunicação, conseguem perceber alguns dos seus significados? Será que os adultos percebem o jogo manipulatório em que estão inseridos? Como estão nossas crianças e como elas lidam ou deveriam lidar com os aparatos tecnológicos? Como suas infâncias têm se constituído em tempos difíceis e opressores?

A infância nas muitas infâncias

*[...] A criança que eu fui um dia hoje veio me visitar
A criança que eu fui um dia mora
Dentro desse adulto que eu me tornei [...]
(Allan Castro Dias)*

O tempo da infância, como apontado na introdução, é o tempo do agora em Walter Benjamin (1985), o tempo do novo, tempo da vida que pede passagem, da arte do vivente; e aquilo que for o contrário do que acabamos de afirmar não pode se configurar como o tempo da infância.

A infância, nas suas diferentes infâncias, reforça nossa compreensão sobre o maravilhamento das crianças e suas formas subjetivas e plurais de ser e estar no mundo e com o mundo. A ousada maneira de se relacionar no mundo faz com que as crianças, por meio da subjetividade infantil e da presença única, busquem ressignificar um tempo em que, cada vez mais tem danificado a vida e as relações humanas, em detrimento de modelos estereotipados e padrões de enquadramento



do comportamento e das ações humanas no mundo. Nesse contexto, Spigel (1998, p. 110) afirma que

A criança é um constructo cultural, uma imagem gratificante de que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades. A infância constitui a diferença a partir da qual os adultos definem-se a si mesmos. É vista como um tempo de inocência, um tempo que se refere a um mundo de fantasia, no qual as realidades dolorosas e as coerções sociais da cultura adulta não mais existem. A infância tem menos a ver com as experiências vividas pelas crianças (porque também elas estão sujeitas às ameaças de nosso mundo social) do que com as crenças dos adultos.

A partir das afirmativas desse autor (1998), compreendemos que está implícito em sua fala, um convite para a tomada de consciência do que tem se constituído a infância ou as infâncias no contexto atual. Em colaboração ao pensamento do autor, muitas crianças têm sido levadas a uma experiência social que nega sua condição de sujeito infantil que tem especificidades relativas ao seu tempo. A vida adulta tem sobrecarregado as crianças num modelo formatado de criança-adulto precoce, porém, as crianças que, na sua espontaneidade e singularidade resistem a entrar nessa condição imposta pelos adultos, são rotuladas como crianças diferentes, esquisitas, deficientes entre outras nomenclaturas pejorativas, que não condizem com o ser da infância.

A sociedade, de maneira ampla, e a educação de modo particular, centradas na luz dos ideais modernistas, alicerçam-se num lema, como se fora um receituário, afirmando que todas as crianças são iguais e, se não forem iguais, deve-se trabalhar para que se tornem iguais.

Não se trata de negar a igualdade de direitos e tratamento na infância. Trata-se, de negar a padronização da criança, ignorando sua pertença num grupo familiar, os vários modelos de família e os valores que lhe são inerentes, o meio social que



frequente, a classe social de pertença, a raça, os valores éticos e estéticos que sobressaem no seu grupo etc.

Dessa forma, prevalece o bom senso e a coerência quanto aos padrões que cercam uma criança, considerando que há uma compreensão de que as crianças podem variar nas idades, nas etapas do desenvolvimento cognitivo, no domínio de habilidades, nos níveis de desempenho. Contudo, todas elas fazem parte de um grande projeto de formação humana na busca por um desenvolvimento mais humanizado e menos uniformizado, a fim de que lhes garanta um processo democrático no desenvolvimento cognitivo, afetivo e humano .

Bujes (2002, p. 18) afirma que

Trabalhar com crianças de “carne e osso”, conhecer mais de perto as suas condições adversas de vida, a miséria e o abandono em que viviam muitas delas, conviver com práticas institucionais em que as marcas mais salientes eram as da submissão, do silêncio e da ordem, levou-me a uma desconfiança crescente nos ideais educacionais modernos. Mas esta desconfiança foi acrescida de outra: de que o modo de conceber as crianças era fundamental para compreender a pedagogia que se destinava a elas [...].

Vislumbrando uma nova concepção em relação às crianças, é potente o movimento de percepção e reflexão sobre as infâncias atuais, no sentido de uma suposta emancipação do seu tempo, capaz de revelar a sensibilidade delas nas ações espontâneas, criativas e sensíveis em relação ao universo que as rodeia.

Destaca-se, por exemplo, a ousadia revelada na escolha dos esconderijos e as formas mais peculiares de ver a vida e interagir com ela, mostrando assim, a capacidade criadora das crianças, principalmente, por sua exuberante força lúdica, sua capacidade de resistir aos padrões do gosto, do sentimento, das escolhas, da vida. É digno de consideração a criança que se debruça sobre um objeto ou uma

investigação com dados que se cruzam e se tocam muitas vezes descobrir alguns sentidos que a inspiram a aprender, por exemplo, com uma caixa de papelão.

Esse olhar em relação às crianças criativas e ousadas que buscam constantemente pelo novo, só se efetiva na superação das velhas e confortáveis lentes em relação às crianças e suas infâncias. A partir desse novo olhar, vislumbram-se novas crianças, sujeitos de seu tempo, envolvidas pelas condições sociais e culturais desse tempo, marcadas por diferenças de gêneros, classe, etnia, raça, idade, corpo etc. Tem-se nesse olhar uma imagem de criança plena de possibilidades de emancipação (BUJES, 2002).

Larrosa (1998, p. 232) considera fundamental observar que(:

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nova vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder.

A capacidade criativa da criança, independentemente das condições culturais, sociais, educativas em que se encontra, pode levá-la à superação de ações e barreiras impostas, num tempo guiado também pelo consumo material. Contudo, o tempo de brincar e criar pode revelar a capacidade humana de clamar por humanidade, quando por exemplo, seleciona material para sua criação como gravetos, pedras e pedrinhas e mostra ao mundo sua arte espontânea, justamente porque revela sua forma de ser que supera qualquer utilidade.

Veiga-Neto (2000, p. 50) considera que a criança é “um sujeito entendido como uma unidade indivisível – que tem num ‘eu profundo’, a sua essência de



sujeito – quanto como uma unidade que é única, singular, e que o diferencia de qualquer outro sujeito”.

Nesse contexto, parece que está implícito um convite ao mundo adulto para ressignificação da vida e das relações e interrelações, cujo pensamento imaginativo, expressivo e fantasiante da criança, interage, brinca, lê o mundo à sua volta e revela as marcas de pertencimento no mundo e com o mundo. O entusiasmo de olhar o outro ao seu redor e, independentemente, do que se é e do que se tem, é um avanço na comunicação e na sociabilidade infantil, o que a provoca a perguntar: "Você quer brincar comigo?" (DIAS). Essa pergunta aponta que, mesmo em tempos difíceis, ainda temos capacidade para esperar e que não é sensato, por parte do adulto, “deixá-la de castigo”, porque o encontro e o desencontro são partes da trajetória humana.

A perspectiva dos encontros ou desencontros fortalece as crianças e fá-las mais atentas em qualquer tempo e lugar, capazes de olhar o mundo com maravilhamento e sussurrar baixinho para o universo: "Uau... uau...".

Essa exclamação descortina toda espécie de barbárie estabelecida em que, mesmo diante dos olhares adultos, pode parecer algo miseravelmente insignificante, mas as crianças conseguem uma grandiosidade que não é tão comum no adulto, porque elas têm uma capacidade criativa e não desistem com facilidade daquilo que lhes interessa, e, mesmo diante de reprovações dos adultos, como os julgamentos valorativos, e de que algo está feio ou que não gostaram, elas persistem e acabam por revelar aos adultos uma não barbárie na vida.

Na educação, isso significa dizer que as crianças são capazes de marcar território, de deixar suas marcas na história, de forma única e peculiar; quando brincam; quando inventam e criam novas formas de brincar e se divertir; quando se revelam mediante leituras de mundo(s), como nos ensinou Paulo Freire (1989); e



quando leem à sua volta e quando ampliam o olhar, fazem adesão ou simplesmente, ignoram e resistem.

Como, então, podemos pensar as infâncias para além do instituído e quais os caminhos possíveis para a desbarbarização da educação das crianças?

Podemos não ter uma resposta assertiva para uma educação contra a barbárie, mas, certamente, devemos olhar com mais atenção, carinho, amor e respeito para nossas crianças, porque elas nos dizem muito quando estamos dispostos a partilhar o mundo com elas, a enxergar pela lente dos sentidos, do corpo e dos olhos delas, quando estamos dispostos a experimentar as novidades como adultos afeitos ao novo, às novidades, ou como educadores ou familiares, a fim ver e ouvir como elas são e não como as idealizamos, isto é, como deveriam ser, o que têm, ou que deveriam ter.

Vivências e Experiências humanizadoras do ensino

*[...] Essa criança não marcou hora na minha agenda lotada de desculpas
Não pediu licença, simplesmente abriu a porta e veio me visitar
E como quem fala
Ei, você não tá mais de castigo [...]
(Allan Castro Dias)*

Pode ser um caminho ou uma esperança optar na educação por valorizar as vivências e as experiências dos educadores, dos discentes e do grupo de pessoas que fazem parte da escola, porque estaríamos, mais próximos, talvez, de um processo de humanização do ensino.

Existe uma empreitada acirrada em relação à retomada do lugar do docente no combate de toda e qualquer barbarie, bem como, um sonho que se ergue para se tornar realidade, uma educação para desbarbarizar o lugar de acolhimento, de construir possibilidades de uma educação crítica e sensível, cuja autoridade



pedagógica não se perca na arrogância e se torne um lugar em que o ensino fortalece as especificidades da criança por meio de leituras subjetivas de e no mundo. Também é motivo de preocupação dos adultos e dos docentes refletir a respeito dos discursos sobre as infâncias, que, por vezes, operam apenas na definição de quem são os professores e o que a sociedade espera ou pode esperar deles.

Na educação das crianças, têm-se discursos ou narrativas que enunciam quem são as crianças e suas infâncias, sendo possível a partir dessa compreensão, orientar de maneira aberta para ampliar cada vez mais a compreensão sobre as infâncias e como as práticas de atenção, cuidado e educação das crianças pode acontecer e como podem mudar a partir de novas perspectivas e novos olhares, que contemplam aquilo que ficou esquecido ou que não foi pensado, considerando que essas práticas têm servido como guias na tomada de decisões em termos de intenções pedagógicas e educativas para a população de crianças.

Destaca-se, nesse contexto, que existe uma intencionalidade dos docentes que conduz a educação das crianças que possibilita pensar os sentidos de educar as crianças em tempos difíceis. Um dos caminhos para iniciar essa busca do novo, do belo e do diferente, está na capacidade de assumir o risco, por meio de um ensino com base no saber sensível, rejeitando todos os tipos de padrões e formatações da vida, da educação e da aprendizagem das crianças.

O desafio está na reivindicação de uma educação que almeja atingir uma interação que possa contagiar o espaço de formação e educação, num tempo de descoberta, de novos horizontes educativos, em que as crianças sejam incentivadas a perguntar como desafio para si mesmas e como troca e interação entre professores e alunos, porque uma educação desafiadora é estimulante,



potencializadora do saber, mas humanamente leve, bela, agradável e, ao mesmo tempo, realizadora para o ser humano.

É consenso entre os educadores, familiares e a sociedade que os professores têm um papel essencial na vida educativa das crianças, desde a mais tenra idade, haja vista que a criança não é apenas um ser racional, mas um ser psicológico, social e político. Nesse contexto, “a educação através da mediação do trabalho do professor, precisa promover transformações em todas as áreas da vida humana da criança” (SANTOS e OLIVEIRA, 2015, p. 62).

Outro elemento fundamental na educação das infâncias é a sensibilidade dos docentes, que se tornam porta-vozes das experiências humanizadoras do ensino, principalmente em não desistir das crianças, mesmo quando parece que elas já desistiram delas mesmas. Com a valorização das vivências e experiências, professores e crianças podem ter todas as sensações mais encantadoras da vida, a partir de um olhar estético e de uma sensibilidade refinada, sendo possível rememorar o vivido por meio do maravilhamento da aprendizagem que entrelaça, de modo sagrado, as maneiras desafiadoras do conhecimento e potencializa um ensino promotor do encanto e da leveza.

O desafio que enfrenta a educação reside também na possibilidade de tornar tudo isso possível pela busca do novo, do diferente em que haja uma emancipação da vida e das relações humanas, em que crianças *online* possam encontrar outras crianças *off-line*, descobrindo o mundo por meio dos labirintos, dos esconderijos e seus mistérios.

Por conseguinte, é preciso investir na primeira infância, principalmente, quando “as ações educativas dirigidas à criança estão envolvidas por processos de desumanização e de coisificação do pensamento via caráter manipulador de quem oferece” (OLIVEIRA e BATISTA, 2020, p. 23). Em contraposição a todo tipo de frieza

educacional, os sentidos de educar em tempos de crise far-se-ão pela urgente necessidade de um repensar as ações docentes em sala de aula junto com as crianças.

Oliveira e Silva (2021, p. 2820) afirmam que há necessidade de uma sólida formação do professor da infância, com vista a um trabalho que, efetivamente, garanta a formação emancipatória dos pequenos na trilha da educação crítica, criativa, expressiva, sensível e bela.

Nesse sentido, abraça-se a ideia da formação docente como promessa de uma atuação mais digna e de qualidade para o ensino dirigido às crianças desde a mais tenra idade, visto que coloca o sujeito-professor no lugar do ser e fazer-se/desfazer-se contínuo; em processo de amadurecimento e de reforçamento da potência da experiência docente que acolhe o diálogo constante entre teoria e prática. Por conseguinte, a pretensão na investida formativa de professores dinamiza o processo de conhecer e de se fazer conhecer na contramão da linearidade e da univocidade do conhecimento, ou seja, no contraponto da racionalidade técnica.

Para além de uma formação e atuação do professor, baseada em resultados e normativas padronizadas do ensino, ele precisa, efetivamente, garantir o sentido de educar pelo trabalho intencionalmente planejado, em que crianças venham a conhecer e compreender o mundo, pela experiência do pensar crítico, criativo e envolvente. Que sejam convidadas a participar do processo de aprendizagem por meio de um protagonismo compartilhado entre professores e crianças e crianças e crianças. Que se sintam acolhidas por um ambiente sensível e, ao mesmo tempo, desafiador do saber da inteligência e da sensibilidade. Que posam trilhar os caminhos da descoberta sensível e humanizadora do conhecimento, por meio do riso, da leveza, da interatividade, da liberdade de expressão e, também, de suas narrativas, marcas gráficas, modelagens, pinturas, expressões corporais, música, arte. E que o ambiente escolar possa, efetivamente, contar para o aprendizado e a

troca de todos com as experiências, descobertas e conquistas de cada criança e de todas em geral.

Mais que atividades e execução de tarefas para ser postadas em ambientes virtuais, o compromisso formativo docente deve dirigir-se à humanidade da criança e ao desenvolvimento de sua integralidade, principalmente, quando o assunto é a sua formação. Refundar a esperança em tempos de incertezas é o desafio dos professores que se dedicam a uma educação crítica, sensível e humanizadora do saber, sem perder o compromisso com a educação da infância pública, gratuita e de mais qualidade (OLIVEIRA e SILVA, 2021, p.

Conclusões inconclusivas

*[...] Ela me olhou e disse a coisa mais séria que eu já ouvi
Você quer brincar comigo?
(Allan Castro Dias)*

Ao refletirmos acerca dos modos de ver e compreender experiências e vivências das crianças e com as crianças, foi possível retomar o objetivo deste texto: revelar para nós mesmas, pesquisadoras e docentes, quais os significados atribuídos às infâncias; quais os significados que resultam de um processo de construção social e os que conseguem envolver um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, sendo, portanto, organizados humanamente, pedagogicamente, historicamente, filosoficamente, socialmente e sustentados e alimentadas por discursos que, nem sempre, são homogêneos e estão em constante transformação. Esses significados são indicativos de que, na educação, também reside uma certa fluidez e mutabilidade a que as infâncias estão sujeitas.

Sobre a questão da experiência e a criança em Walter Benjamin, Gianotti e Silva (2019) pontuam:

Ao mesmo tempo em que denuncia a experiência da criança sendo contaminada pela visão do adulto, em *Experiência e*

Pobreza, Benjamin afirma que, apesar de fundamental, os seres humanos têm dado pouco valor à experiência, e não a absorvem e a transmitem mais como antes... O homem atual vive pelo trabalho e pelo capital; ele não é ignorante, apenas está exausto de tudo que consome, revelando por isso, sua pobreza interna e externa (GIANOTTI; SILVA, 2019, p. 140)

É imperioso oferecer às infâncias uma educação humanizadora, sem dissociar-se de uma educação crítica, em que a inteligência e a sensibilidade das crianças sejam cotidianamente incentivadas e motivadas, a fim de que elas aprendam a construir e criar saberes, compartilhá-los e estarem sempre abertas para novos aprendizados, aprender a expor suas dúvidas, sem correr o risco de um constrangimento, de uma censura indevida.

É possível pensar e não apenas idealizar um lugar real, onde as crianças se sintam protagonistas e aprendentes, onde o educador se coloque também como um aprendiz e autoridade sem autoritarismo, a fim de compreender que tanto os docentes quanto os discentes são peças de um mesmo tabuleiro. Se todos conseguem ensinar um pouco do que sabem e se descobrem no processo de formação humana, todos podem aprender sem medo de errar porque todos são importantes, não no sentido de instrumentação, ou apenas porque estão presentes e fazem parte de um número determinado de seres humanos num espaço geográfico, mas porque, existencialmente, se trata de um lugar em que todos podem sentir sede e vontade do conhecimento que esclarece e emancipa, do saber mais, do querer ser mais, no sentido freiriano, guiando-se pela curiosidade e espanto, elementos fundamentais para o processo filosófico acontecer, podendo levar o ser humano a ir mais longe do que sonhou, mais longe do que acreditou e mais longe do que lhe parecia possível.

É imprescindível compreender que as crianças não são seres vazios, são seres inconclusos como qualquer ser adulto, no sentido freiriano, porque a



inconclusão e a incompletude são marcas do ser humano que o desafiam a querer mais e melhor para si e o mundo em que habita.

Compreendemos, então, que, as crianças são seres em que “habitam” a curiosidade, a determinação, assim como, a insegurança, a fragilidade e não a fraqueza, a inocência. E não se trata de cultivar a inocência, mas de não "destruí-la", superá-la sem um direcionamento, até porque, a vida ensina e o conhecimento liberta qualquer ser humano de si mesmo e das incongruências que o cercam; ser humano cuja maior descoberta é o conhecimento de si mesmo e das pequenas coisas, o próprio corpo, a fala, os gestos, que têm significados e sentidos de pertencimento a um grupo, a uma família, a um lugar de aconchego num mundo em desarranjos, guerras, pandemias e mortes, mas, também, de descobertas de si e do outro, encantamentos, esperança e amizade.

Referências

ADORNO, T. W. O que significa elaborar o passado? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Quatro Textos Clássicos**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. São Carlos: UFSCar, publicação interna, 1992, 91p.

BENJAMIN, Walter. **A Criança, o Brinquedo, a Educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura**. Obras Escolhidas – São Paulo, Brasiliense, 1985.

BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIANOTTI, Henrique. Filosofia, psicologia e psicanálise: a infância em Walter Benjamin e Gaston Bachelard. **Cadernos Cajuína**, V. 4, N. 3, 2019, p. 137-146.



GUIMARÃES, D; NUNES, M. F. R; LEITE, M. I. História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor. In: KRAMER et all (Org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados /Cortez, 1989.

GODOY, Márcia Denise de Oliveira. **Riso, cultura e educação**: imagens do primeiro riso. Dissertação, de Mestrado, Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018 – (Coleção educação: Experiência e sentido).

OLIVEIRA e BATISTA, 2020, p. 23

Oliveira e Silva (2021, p. 2820)

SANTOS, A. R; OLIVEIRA, M. R. F. A formação da professora de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. IN: FURTADO, V. Q; BIANCHINI, L. G, B; YAEGASHI S. F. R (orgs). Formação e ação docente na infância: revisando teorias, construindo novas práticas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2004.

VARELA, J. **Nacimiento de la mujer burguesa**. El cambiante desequilíbrio de poder entre los sexos. Madri: La Piqueta, 1997.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. V. (org). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: SP&A, 2000, 2 ed.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZUIN, A. A. S. **Indústria Cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.