

REPENSANDO A INFÂNCIA EM SUA MULTIPLICIDADE

Bianca Recker Lauro*

RESUMO

O mundo atual tem sofrido grandes mudanças, o que exige um reposicionamento do homem e da infância, um repensar de novos valores e novos conceitos. Um novo olhar para a infância ou, quem sabe, mesmo um “escutar” a infância que já esteve por tanto tempo silenciada. Nosso objetivo é discutir a diversidade na/da infância. Como se dá a questão do espaço-tempo na infância, da modernidade à atualidade. O modelo de criança ideal, “normal”, surge na modernidade quando se busca o modelo de “homem padrão”. Na atualidade, o que se problematiza é a quebra da normalização da infância, o respeito às diferenças, ao tempo de cada criança e ao espaço-infância vivido de forma intensa e única. Por fim, indagamos sobre o papel da escola enquanto perpetuadora do padrão de normalidade na/da infância. Se a escola julga um tempo certo e uma maneira adequada de ser criança, ela rompe com qualquer possibilidade de permitir ao outro ser da maneira que é, fazendo do modo que pode, tendo o tempo de que precisa. Cabe a nós, educadores, discutirmos o respeito à diversidade na/da infância a fim de que se possa romper com os padrões de normalidade preestabelecidos na Modernidade.

Palavras-chave: Infância – Diversidade – Modernidade – Atualidade

ABSTRACT

RETHINKING CHILDHOOD IN ITS DIVERSITY

The present world has been suffering great transformations. This situation requires to take a new stand about the human being and its childhood, and to rethinking values and concepts. We suggest a new glance over childhood a new way of *hearing* this childhood that has been silenced for a long time. We question space-time during childhood from Modernity to our days. The model of an ideal child, or *normal* child arise during Modernity as one thrives to model the standard human being. In the present days, what is been problematized is the rupture from childhood normalization, the need to respect differences, the time and space of each child as it is felt an intense and unique way. Finally, we question the role of school as a tool to perpetuate norms about childhood. If schools establishes a clear time and adequate way to be a child, there is no more a possibility to permit the other to be like he/she is, following his/her way and pace. It pertains to us, as educators, to discuss respect toward diversity so as to break away from the modern pre-established patters of normality.

Keywords: Childhood – Diversity – Modernity – Present days

* Mestre em Educação – UFJF. Professora e Coordenadora da rede municipal de Juiz de Fora. Professora do curso de Especialização em Educação e Diversidade – UFJF, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Subtenente Omar Pereira, n. 85, Bandeirantes – 36047-190 Juiz de Fora/MG. E-mail: biancalauro@oi.com.br

Há um país chamado Infância, cuja localização ninguém conhece ao certo. Pode ficar lá onde mora o Papai Noel, no Pólo Norte; ou ao Sul do Equador, onde não existe pecado; ou nas florestas da Amazônia, ou na África misteriosa, ou mesmo na velha Europa. Os habitantes deste país deslocam-se no espaço em naves siderais, mergulham nas profundezas do oceano, caçam leões, aprisionam dragões. E depois, exaustos, tombam na cama. No dia seguinte, mais aventuras. Não há déjà vu no país da Infância. (Scliar, 2004)

Falar sobre a infância é falar sobre algo indecifrável, enigmático. Talvez fosse correto dizer que é a fase da vida em que somos crianças e quando se iniciam nosso aprendizado e nossas descobertas. Mas a infância se revela como algo mais complexo; talvez por isso vários pensadores, desde a Antiguidade, vêm tentando entender e compreender o que Larrosa (1998, p. 67) caracterizou como “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”.

Buscando a etimologia da palavra infância, encontramos a criança como a “sem voz”. E foi isso que a modernidade veio fazendo no decorrer do seu processo, calando a voz das crianças, tentando dizer por elas, sentir por elas, falar sobre elas. Como Larrosa (1998) mesmo nos diz, tentamos nomeá-la, defini-la, explicá-la. Mas a infância se mostra longe de qualquer captura, de qualquer aprisionamento. Ao contrário, ela inquieta nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e nos instiga e fascina a cada dia.

O mundo atual tem sofrido grandes mudanças, o que exige um reposicionamento do homem e da infância, um repensar de novos valores e novos conceitos. Um novo olhar para a infância ou, quem sabe, mesmo um “escutar” a infância que já esteve por tanto tempo silenciada.

Nossas salas de aula são o exemplo vivo da necessidade de mudança de padrão e conceitos pré-estabelecidos. Salas de aula repletas de diversidade (crianças pobres, negras, deficientes, estigmatizados, rotulados etc.). Nós, como educadores, convivemos com vários excluídos da sociedade, os chamados “grupos desviantes”. Esse alunado nos faz pensar em uma nova prática e uma constante renovação de valores e crenças. Vivemos um momento sem certezas, sem verdades absolutas, mas de uma renovação constante em que, todos os dias, somos obrigados a um novo repensar, a um novo caminhar.

Na busca de construção de uma escola mais democrática, as questões de igualdade e diferença se afloram, porém é preciso deixar claro de que lugar falamos quando se diz igualdade e diferença. Hoje em dia, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. “Não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim a padronização” (CAN-DAU, 2003, n/p).

Nosso sistema de ensino ainda exhibe traços herdados da Modernidade que possuía como características a homogeneidade, a norma e o padrão. Que com a Pós-Modernidade estão sendo desmanchados ou (re)tecidos na busca pela convivência com o outro, pelo respeito às diferenças e pela celebração da diversidade.

A Modernidade surge num dos períodos mais marcantes da história, a revolução científica dos séculos XVI-XVII. A “nova ciência” que, ilustrada pelo modelo heliocêntrico de sistema solar formulado por Nicolau Copérnico, se opõe ao modelo geocêntrico de cosmo formulado na Antiguidade Clássica por Cláudio Ptolomeu.

O surgimento desta nova Ciência representa mais que a formulação de uma nova teoria científica. Equivale a uma crise metodológica que afeta uma concepção tradicional de método científico, bem como uma crise de visão de mundo, de concepção de natureza e do lugar do homem, enquanto *microcosmo* nesta natureza, o *macrocosmo*.

A literatura, o cinema e o teatro já há muito anunciam a abordagem multidisciplinar, rompendo a rigidez da concepção newtoniana de espaço e tempo. Nesse processo as ciências duras têm se transformado mais rapidamente do que as ciências humanas das quais a educação faz parte.

Hoje são muito fortes os sinais de que o modelo de racionalidade científica atravessa uma profunda crise. A crise do paradigma dominante é o resultado de uma pluralidade de condições. A identificação dos limites e das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda.

Existiram quatro rombos no paradigma da ciência moderna (BOAVENTURA SANTOS, 2000). O primeiro foi constituído por Einstein. Um dos pensamentos de Einstein é o da relatividade da simultaneidade. Ao medir a velocidade numa direção única, Einstein defronta-se com um círculo vicioso: a fim de determinar a simultaneidade dos acontecimentos distantes, é necessário conhecer a velocidade; mas, para medir a velocidade, é necessário conhecer a simultaneidade dos acontecimentos. Com um golpe de gênio, Einstein rompe com esse círculo, demonstrando que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, pode tão-só ser definida.

Esta teoria veio revolucionar nossas concepções de espaço e de tempo. Não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos de Newton deixam de existir. Dois acontecimentos simultâneos num sistema de referência não são simultâneos noutra sistema de referência.

A segunda condição teórica da crise é a mecânica quântica. Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou. Dessa forma, a hipótese do determinismo mecanicista é inviabilizada, uma vez que a totalidade real não se reduz à soma das partes em que a dividimos para observar e medir.

O rigor da medição posto em causa pela mecânica quântica será ainda mais abalado se se questionar o rigor do veículo formal em que a medição é expressa, ou seja, o rigor da matemática. É o que sucede com as investigações de Gödel, as quais são consideradas a terceira condição da crise. Suas investigações vêm demonstrar que o rigor da matemática carece ele próprio de fundamento. A partir daqui, é possível não só questionar o rigor da

matemática como também redefini-lo enquanto forma de rigor que se opõe a outras formas de rigor alternativo, uma forma de rigor cujas condições de êxito na ciência moderna não podem continuar a ser concebidas como naturais e óbvias.

A quarta condição teórica da crise do paradigma newtoniano é constituída pelos progressos do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia nos últimos 30 anos, podendo citar aqui as investigações de Ilya Prigogine. A situação de bifurcação, ou seja, o ponto crítico em que a mínima flutuação de energia pode conduzir a um novo estado, representa a potencialidade do sistema em ser atraído para um novo estado de menor entropia.

A importância desta teoria está na nova concepção da matéria e da natureza, que propõe uma concepção dificilmente compaginável com a que herdamos da física clássica. Em vez da eternidade, temos a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (BOAVENTURA SANTOS, 2000, p. 70-71)

Mas a importância maior dessa teoria está em que ela não é um fenómeno isolado. Faz parte de um movimento convergente, sobretudo a partir das duas últimas décadas, que atravessa as várias ciências da natureza e até as ciências sociais, num movimento de vocação transdisciplinar. Esse movimento científico e as demais inovações teóricas da crise do paradigma dominante têm propiciado uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, uma reflexão de tal modo rica e diversificada que, melhor do que qualquer outra circunstância, caracteriza exemplarmente a situação intelectual do tempo presente.

Para Marcondes (2000, p. 18):

Todas estas mudanças têm repercussões profundas além do plano lógico-epistemológico, seja na política, na ética ou na estética, uma vez que representam o abandono da concepção de um mundo fechado e hierarquicamente ordenado, em que cada coisa tem o seu lugar predeterminado, que é a concepção aristotélica de cosmo.

A Modernidade caracteriza-se por uma ruptura com a tradição, que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e justificação do conhecimento. O indivíduo passa a ser a base desse novo sistema de pensamento. No nosso caso, a infância passa agora a ser uma base para um novo pensar.

A Modernidade possui, como uma de suas características, a linearidade do tempo e dos acontecimentos, a ordem e a seqüência.

O tempo é linear, os eventos constituem uma sucessão de acontecimentos cronologicamente ordenados. A relação entre o “era” (passado), o “não é mais” (presente) e o “vir a ser” (futuro) obedece, assim, a uma sucessão linear de mudanças.

Aplicada ao indivíduo, essa forma de se conceber o tempo funciona como um poderoso instrumento de controle e disciplina sobre ele. Cada homem é, pois, a vitalização do que foi por ele escrito ou a representação do que foi sobre ele escrito, ou seja, ele é o que a sua história diz que ele é. (MARQUES, 2001, p. 35)

A relação com o presente é um traço marcante da Modernidade, porque permite considerá-la como a época da história, ou seja, o presente tomado como referência para se pensar o passado e o futuro. O presente no pensamento Moderno constitui a emergência de um possível, o qual o articula, por sua vez, ao universal, à humanidade.

Foucault (1989), Deleuze (1992) e Bauman (1998) descrevem a Modernidade como sendo a sociedade disciplinar ou normalizadora, absolutizando atitudes e pensamentos; o controle passa a ser uma questão de se estar “dentro” ou “fora” dos padrões estabelecidos como normais. Para Marques e Marques (2003), a família, a escola, a indústria, o hospital e o cárcere são exemplos dessas instâncias disciplinares.

Delimita-se, assim, o espaço do corpo, determinando também o espaço social e o grau de liberdade de ação. Para Foucault (1989), essa estratégia de posicionar o indivíduo em um determinado lugar é descrito como o fenômeno do “quadriculamento”. Segundo ele, cada pessoa tem definido seu espaço de realização. E é sobre esse espaço de possibilidades que se estabelece a vigilância sobre cada um dos indivíduos.

A escola determina como a criança deve sentar, como deve se portar, o bom aluno é o aluno

quieto, disciplinado, que responde às perguntas na hora certa, que faz as perguntas na hora exata, um sujeito “domesticado”, “enquadrado” no formato ideal que a escola preza.

Se um aluno foge desse “quadriculamento”, ele se torna o anormal, uma dificuldade na fala, uma criança inquieta, uma criança que questiona o mundo e a vida. São logo colocadas em evidência e estigmatizadas pela escola. A escola segue à risca a padronização herdada da Modernidade.

A criação do normal como ideal de homem é uma das características dessa Modernidade. Com a criação desse “homem normal”, é criado também o “homem anormal”, a fim de se estabelecer o paralelo. A normalidade passa a constituir uma necessidade do pensamento Moderno, sem a qual não se poderia instituir a noção de “normal”.

Portanto, no discurso da Modernidade, as pessoas que fogem da normalidade, ou seja, as que não se ajustam aos padrões ideologicamente estabelecidos como normais, sofrem como consequência a exclusão social em seu maior sentido.

Na Pós-Modernidade, começa-se, assim, a pensar a inclusão como uma forma de derrubar toda a exclusão social que vinha ocorrendo.

A escola passa a ouvir o que o aluno tem a dizer, é aquela que respeita o tempo do aluno, que não avalia pelos outros mas avalia o aluno em relação a ele mesmo. Não é a escola que rotula, mas que sabe que situações são passageiras. No mesmo momento em que o aluno está bem, ele pode estar mal. Os saltos acontecem sem dia nem hora marcada. Vive-se do incerto, do improvável, do imprevisível.

E como é bom não ter mais certezas, não ter mais respostas prontas, conceitos acabados. As pessoas aprendem e ensinam no cotidiano da escola de acordo com cada chão de escola, de acordo com cada situação vivida.

Seria o que chamamos de escola inclusiva, utilizando o termo inclusão segundo a definição de Marques e Marques (2003 p. 223):

Como princípio alicerçado no dado atual da diversidade, a inclusão contempla necessariamente todas as formas possíveis da existência humana. Ser negro ou branco, ser alto ou baixo, ser deficiente ou não-deficiente, ser homem ou mulher, rico ou pobre são apenas algumas das inúmeras probabilidades

de ser humano. É nessa abrangência plena que situamos o nosso sentido do termo “inclusão”.

Na Pós-Modernidade, o tempo deixa de ser concebido de forma linear, dando lugar ao princípio da simultaneidade de eventos. Daí resulta uma nova forma de apreender o novo, que depende muito mais das inovações científicas e tecnológicas do que da elaboração de um grande projeto social, com características universais.

A presença do presente/futuro ainda persiste na Pós-Modernidade. O que a diferencia da forma Moderna é o dado novo da multiplicidade de opções e a velocidade com que essas se desdobram em um número infinito de outras opções. O presente, mais do que um simples referencial de tempo, constitui o espaço no qual o homem tenta avançar ou impor algum limite no enfrentamento da pluralidade de opções futuras.

O espaço passa a ser um espaço expandido, interativo, ilimitado e flexível. Com isso, cabe a cada pessoa a decisão de impor ou não limites ao seu movimento.

O mundo pós-moderno exhibe o movimento de inclusão social, e os ditos “desviantes” passam a dividir a cena com os sujeitos “normais”, compartilhando os diversos espaços existentes.

O movimento de absolutização do normal para a diversidade não constitui uma simples superação do princípio da igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. Para Marques e Marques (2003, p 233):

As pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Independentemente da condição existencial de cada um, todos são igualmente homens, com o mesmo valor existencial. Assim, o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro.

Essa redução é uma decorrência do universal, que derivou o processo de padronização do “normal”, característica de todo o pensamento Moderno. O discurso não mais se fundamenta no universal, mas passa a constituir-se a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade.

E é com esse múltiplo, essa diversidade que nos preocupamos – a criança como múltipla de sentidos, de sentimentos de valores, de atitudes, de história, de gostos, de vontades.

A percepção das crianças enquanto Outros é o reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares que são; completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica. (...) Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua *condição de silêncio*. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica, engendrada no caminho histórico-social trilhado pela humanidade e que, em alguns casos, insiste em reinar nos mais diversos contextos contemporâneos vividos pela criança. (OLIVEIRA, 2002, n/p)

Sendo a escola parte de um todo social, ela estará refletindo todas essas mudanças de concepções, transformando-se internamente e externamente. A passagem de uma concepção excludente de sociedade para uma concepção fundada na diversidade humana deve significar toda uma mudança na estrutura escolar, refletindo a construção de novos valores éticos e morais para se viver em uma sociedade.

Para Marques e Marques (2003, p. 235), “inclusão escolar implica uma reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade, e não mais o padrão, o universal.”

Diante desse novo tempo, não basta somente a escola mudar. Para isso, é preciso uma reorganização de currículos, planejamentos, o papel aluno/professor e o repensar do próprio professor enquanto educador e formador de seres humanos para essa sociedade atual.

O presente momento exige uma efetiva participação da escola e dos professores para uma infância que forme cidadãos capazes de intervir nos rumos da sociedade. Para essa mudança, é preciso redimensionar o modo de pensar a infância e fazer a educação, tarefa que envolve elementos políticos, socioeconômicos, técnicos e culturais.

Para Marques e Marques (2003, p. 236):

A escola inclusiva constitui uma proposta dentro de um paradigma capaz de ressignificar as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência da reorganização do trabalho escolar. A escola inclusiva contribui para uma significativa mudança na postura do professor e para a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real.

Em relação às concepções de infância, podemos dizer que diversos autores têm se debruçado na busca por uma melhor forma de entendê-las e respeitá-las. Várias concepções de infância foram surgindo no decorrer de vários estudos.

Ghiraldelli (2002) faz referência a duas concepções de infância. A da criança caracterizada como inocente, o que segundo Rousseau seria a criança imersa na inocência e na pureza. E a da infância como sendo um período com uma série de características, mas nunca de inocência e bondade como essenciais. De acordo com este autor, Nabokov é um bom exemplo contra a visão rousseauiana, sendo que para ele não havia nada de inocente, puro e bondoso na infância.

Do início dos anos 60, temos a obra do historiador Philippe Ariès, *História social da infância e da família*, que traça uma evolução histórica das concepções de infância a partir das formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças. O sentimento de família, infância, sentimento de classes, dentre outros, surgem como as manifestações da intolerância diante da diversidade, existindo uma preocupação de uniformidade.

Para Ariès (1981), houve um período da história em que não havia sentimentos pela infância. Nas suas palavras:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. 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. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (p. 156)

Com o tempo, surgem dois tipos de sentimentos a respeito de infância: “Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”, um sentimento que Ariès (1981, p. 158) chama de “paparicação”. Sentimento no qual a criança era vista como uma coisa “engraçadinha”, que servia como distração para os adultos.

Outro sentimento que surge foi o de se penetrar na mente da criança para melhor adaptar ao seu nível os métodos de educação.

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância (...) que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável. (ARIÈS, 1981, p. 162)

A infância são várias, varia de criança para criança. A infância no campo não é como na cidade; ela é mais curta. A da cidade pode ser desfrutada por mais tempo, já que não é preciso sair cedo de casa para ajudar o pai no trabalho. Assim como a da criança de favela não é igual à da criança do condomínio fechado. Elas não deixam de ser crianças, mas viverão a infância de forma diferente. Uma poderá ser livre e trará o sustento da casa desde cedo; a outra não precisará trabalhar tão cedo e poderá ter uma infância mais longa, mas será privada da liberdade que a criança da favela desfruta.

Já para Deleuze (1998), a infância se distingue em dois modos de temporalidade: o devir e a história. A história é o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que têm lugar fora da história. A história é a sucessão de efeitos de uma experiência ou um acontecimento. De um lado está o contínuo, a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo, o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias.

Uma experiência ou um acontecimento interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início; por isso, o devir é sempre minoritário.

Aion é o lugar dos acontecimentos incorporais e dos atributos distintos das qualidades. Enquanto Cronos era inseparável dos corpos que o preenchem como causas e matérias, Aion é povoado de efeitos que o habitam sem nunca preenchê-lo. Enquanto Cronos era limitado e infinito, Aion é ilimitado como o futuro e o passado, mas finito como o instante. Enquanto Cronos era inseparável da circularidade e dos acidentes desta circularidade como bloqueios ou precipitações, explosões, desencaixes, endurecimentos, Aion se estende em linha reta, ilimitada nos dois sentidos. Sempre já passado e eternamente ainda por vir. Aion é a verdade eterna do tempo: pura forma vazia do tempo, que se libertou de seu conteúdo corporal presente e por aí desenrolou seu círculo, se alonga em uma reta, talvez tanto mais perigosa, mais labiríntica. (DELEUZE, 1998, p. 170)

O devir instaura outra temporalidade que não a da história. O devir não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo. Devir-criança não é tornar-se uma criança, nem retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, idéias, entidades, multiplicidades que provocam uma terceira coisa, algo sem temporalidade cronológica, porém com geografia, com intensidade e direção próprias.

Como Deleuze, Kohan (2004) segue o pensamento de respeito à alteridade da infância, fazendo uma discussão sobre o tempo pelos termos gregos: *Chrónos* que seria a continuidade de um tempo sucessivo e *Aión* que seria a intensidade do tempo na vida humana.

A infância não é apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado que tem como marca uma intensidade. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, é o tempo aiônico. E também sugere que a infância, muito mais do que uma etapa da vida, é um reinado, uma potência, uma força vital. (KOHAN, 2004, n/p)

Para Kohan (2004), são duas infâncias que coexistem: a infância majoritária e a minoritária. A infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão: seremos primeiro bebê, depois crianças, adolescentes, jovens adultos e idosos, linearmente.

A outra infância, a minoritária, é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados e inesperados.

A instituição “escola” trabalha com a infância majoritária, como essa etapa da vida em que trabalhamos com as crianças através de nosso olhar adultocêntrico, quando o que deveríamos era nos preocupar com essas infâncias minoritárias, encontrar esses “devires” minoritários que não imitam nada, não modelam nada, pelo contrário, interrompem o que está dado e propiciam novos inícios. Assim, temos o “devir-criança”.

A criança é um ser em construção e que irá se construindo por toda a vida. Sua aprendizagem se dará em momentos de atividades individuais e atividades coletivas. Elas devem ser educadas através de brincadeiras, faz-de-conta, através do lúdico e de forma prazerosa. Seus direitos devem ser respeitados e sua integridade sempre preservada.

Ver as crianças enquanto Outros de nossos saberes, enquanto seres que expressam criativamente e criticamente, que reproduzem e criam cultura, que interpretam as coisas do mundo de maneira própria e isto não lhes deixa em posição inferior ao adulto; que se movimentam com maestria entre a realidade e a fantasia, vendo isto como algo positivo do e no viver das crianças (e acredito ser de todos os seres humanos), desmonta com nossas práticas pedagógicas que consideram a infância um tempo de preparação para o futuro, para domesticação dos corpos e mentes. *Um tempo/espaco homogêneo onde a diversidade não faz parte.* Ver e sentir a alteridade da infância no contexto das Creches e Pré-escolas, não mais no sentido de fonte de todo mal, ou seres dife-

rentes aos quais os adultos devem tolerar, e sim na perspectiva do acontecimento da novidade, do nascimento de que fala Larrosa (1998), requer também uma outra estrutura arquitetônica, um novo modo de organização institucional que supere a rotina hoje vigente. (OLIVEIRA, 2002, n/p)

A escola, por vezes, delimita esse *espaço/tempo* infância: “esse era menino de rua”, “aquele é menino que vem de creche”. E, assim, os corpos vão sendo “colocados” arbitrariamente em algum lugar determinado.

Expressões desse tipo delimitam espacialmente o que os adultos definem por territórios destinados ou vedados às crianças. Essa definição tem correspondência com um lugar social prescrito à infância e às instituições capazes de concretizar a ocupação desse lugar social.

A idéia de um local/lugar para as crianças corresponde, em certa medida, a uma visão/abordagem adultocêntrica – por mais que se ancore em uma escuta da demanda das crianças – porque é o resultado da visão do adulto que traça territórios para as crianças.

Assim, surge a geografia da infância (LOPES; VASCONCELLOS, 2005) que faz a indagação: que lugar (espaço) é esse em que colocamos nossas crianças? Quando a criança se apropria dos espaços e lugares, ela os reconfigura, os reconstrói e apropria-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. A isso Lopes e Vasconcellos (2005) denominam de *territorialidades de crianças*, das geografias construídas pelas crianças.

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica na produção de culturas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração por esses autores chamada de *territorialidades infantis*.

A geografia da infância não se reduz a cartografar o modo de vida das crianças nos diferentes espaços, mas trazer à tona a impossibilidade de falar de infância sem articulá-la com a questão do espaço, dos lugares e territórios.

Para Damazio (1991), as crianças estão sendo podadas de serem realmente o que são. “Fico sempre com a sensação de que algo se perde pelo ca-

minho. Seja o brilho dos olhos, o sorriso e a palavra espontâneos ou a criatividade fácil e corriqueira”. (p. 8) Para ele, a criança precisa ser respeitada e esse respeito pela criança começa quando reconhecemos sua autonomia que se traduz em: “aprender o mundo, sentir seus limites, seus potenciais, seus desejos e fantasias. Nós só podemos reconhecer essa autonomia se tentarmos entender como funciona esse sujeito chamado (por nós) de criança”. (p.9). É preciso acabar com a visão que as pessoas têm da criança ser um ser indefeso e dependente. A criança não é melhor ou pior que o adulto, ela é diferente porque pensa e sente diferente. Nas suas palavras:

Toda nossa prática vai no sentido de transformar a criança no adulto e, pior, no adulto que já somos, que idealizamos e que desejamos; ajustando-a aos nossos planos e anseios, sob nossa ótica e aspirações, segundo nossos próprios objetivos (...) toda criança, o que significa todo novo indivíduo (e toda uma nova geração de indivíduos), traz em potencial uma rica gama de possibilidades renovadoras, ainda que a sociedade opere predominantemente com padrões de repetição. Ou seja, a novidade sempre aparece. É por essas e por outras que não permanecemos nas cavernas. (DAMAZIO, 1991, p. 24/26)

A criança é uma pessoa ávida de sensações e conhecimentos. Seu aprendizado é a marca do seu estar no mundo. O grande equívoco está no adulto que vê na criança sua miniatura. Na criança a experiência e a expressão são brinquedos, a invenção é prazer, viver significa descobrir: abrir portas, ir além do espelho. A linguagem e a vida se mesclam numa relação vital e completa. (DAMAZIO, 1991)

Enquanto a escola valorizar somente a criança que come direitinho, que faz tudo certo e com perfeição, ela não respeitará a diversidade da infância. Ela continuará podando com sua atitude qualquer, ou melhor, toda possibilidade de a criança construir suas aprendizagens, construir seu desenvolvimento e sua forma de ver e viver o mundo.

Se a escola julga um tempo certo e uma maneira adequada de ser criança, ela rompe com qualquer possibilidade de permitir ao outro ser da maneira que é, fazendo do modo que pode, tendo o tempo de que precisa.

Fica para nós a indagação: com qual infância estamos lidando? Estamos preparados para lidar com ela? Existem realmente várias infâncias ou a infância é a mesma, independente do contexto social onde essas crianças vivem?

A única certeza que temos é que a infância “diz” e nos diz muito; o trabalho que temos é somente o de ouvi-la, sentar às vezes no chão, agachar e se colocar na mesma altura dela, e apenas ouvir as longas e belas histórias que ela tem a nos contar.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo, educação e direitos humanos: igualdade e diversidade na educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2002. 1 CD-ROM.
- DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.
- _____. **Lógica dos sentidos**. Tradução: Luis Roberto Salinas Fortes. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GHIRALDELLI, Paulo Júnior. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 45-58, jan./jun, 2000.
- KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. [S.l.]. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 03 abr 2005.
- LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a.
- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.
- MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.14-29.
- MARQUES, Carlos Alberto. A imagem da alteridade na mídia. Rio de Janeiro. **Tese** (Doutorado em Comunicação e Cultura). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2001.
- _____; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUSA, Luciane Freire E.C.P (Orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.223-239.
- OLIVEIRA, Alessandra. M. R de. Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. 2002.[S.l.]. **Anais eletrônicos...** Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 23 out. 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo. Cortez, 2000.
- SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado Infância**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

*Recebido em 01.10.08
Aprovado em 29.11.08*