

POR UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA OPRIMIDA: AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA NA OBRA DE PAULO FREIRE

SILVA, Marta Regina Paulo da* – UMESP

SANTOS NETO, Elydio dos – UMESP

ALVES, Maria Leila – UMESP

GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Agência Financiadora: Fundação UMESP

Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim.
(Paulo Freire)

A possibilidade da construção de uma Pedagogia da Infância Oprimida

Paulo Freire não teve a infância e as crianças como objeto principal de seus estudos. Em seu trabalho escolheu os adultos das classes populares como os primeiros destinatários preferenciais, embora não exclusivos, de sua preocupação, seja como educador seja como pesquisador. Mais tarde, já como Secretário Municipal da Educação de São Paulo (1989-1991), sentiu-se provocado pelas exigências das tarefas como gestor a pensar mais detidamente o trabalho educativo com as crianças. Também não são muitos os trabalhos sistematizados e publicados que consideram a obra de Paulo Freire como uma referência importante para pensar a educação da infância e das crianças.

Num primeiro momento, portanto, considerando que Freire não elegeu a infância e as crianças como seu objeto central de estudos e, considerando ainda, que os estudos freirianos neste campo são escassos, podemos ser levados a pensar que não é significativa sua contribuição para pensar a infância e a educação de crianças. No entanto, a referência constante às suas contribuições aos processos educativos em geral, bem como as várias referências que faz à sua própria infância em muitas de suas obras, nos permite indagar se assim como construiu um pensamento educativo em torno de uma Pedagogia do Oprimido não seria possível pensar também uma Pedagogia da Infância Oprimida.

* Pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire da Universidade Metodista de São Paulo (GEPF-UMESP).

Em Pedagogia do Oprimido, Freire afirma que esta é uma pedagogia “que tem que ser forjada *com* ele (o oprimido) e não *para* ele” (1982, p.32). Tomando esta referência nos perguntamos: É possível pensar numa Pedagogia da Infância Oprimida? Qual a compreensão que Freire tinha da infância? Esta compreensão permite falar de uma pedagogia construída *com* a infância e não *para* a infância?

Movidos por estas perguntas, desde o ano de 2004 temos desenvolvido investigações na obra de Paulo Freire em diálogo com outros autores, preocupados em verificar a possibilidade da constituição do que temos chamado de Pedagogia da Infância Oprimida. Assim, num primeiro momento, aproximamos o conceito de inacabamento do ser humano, central na obra de Freire (1982), ao conceito de infância, presente na obra de Agamben (2005), conceito este que afirma ser a infância não apenas uma etapa cronológica da existência, mas também, uma condição da existência humana. Esta aproximação nos fez concluir que, se com Agamben, é possível falar numa infância das crianças e numa infância dos adultos, com Freire é possível pensar numa Pedagogia da Infância Oprimida que se construa com as crianças, a partir da opressão da infância nas crianças, mas que se construa também com os adultos, a partir da opressão da infância nos adultos.

Este trabalho que ora apresentamos, portanto, é parte integrante de uma pesquisa maior que estamos desenvolvendo e tem por objeto específico verificar a presença, na obra de Paulo Freire, de referências à infância e às crianças, com a finalidade de estudar a compreensão que delas tem este autor e de, assim, melhor contribuir para a constituição de uma Pedagogia da Infância Oprimida.

As perguntas da pesquisa e sua justificativa

Neste momento, nossas perguntas de pesquisa são: Em que obras Paulo Freire se refere à infância e às crianças? Como se refere? Que implicações são possíveis serem identificadas, a partir destas referências, tendo em vista a constituição de uma Pedagogia da Infância Oprimida?

Como dito acima, o trabalho de identificação da compreensão que Freire tem da infância e das crianças não foi realizado de forma sistemática e com o rastreamento no conjunto de sua obra. Entendemos que este trabalho é necessário tendo em vista a importância que Freire tem no cenário nacional e internacional, pois muitos educadores têm recorrido ao seu pensamento como um todo ou então têm utilizado determinadas categorias específicas do mesmo para construir sua ação. Seria interessante que estes

educadores pudessem ter não apenas a catalogação das referências de Freire à infância e às crianças, mas, mais que isto, pudessem pensar, com a contribuição deste, uma Pedagogia da Infância Oprimida.

Entendemos que mesmo com a crise do referencial dialético-marxista e com o conseqüente refluxo dos projetos de transformação da sociedade, Freire continua sendo uma referência importante que dialoga com as questões contemporâneas. Assim, sua compreensão do ser humano como ser histórico e inacabado; sua afirmação da educação como situação gnosiológica e como ato sempre e necessariamente político; sua disposição em não dicotomizar o mundo da objetividade do mundo da subjetividade; sua construção fundada no reconhecimento das diferenças e na proposição dialogal; sua percepção sobre as relações de gênero e suas implicações para a educação; o reconhecimento da importância fundamental do corpo e do afeto, sem distanciá-los dos determinantes das classes sociais; e sua crítica a uma ética do mercado e a defesa de uma ética universal do ser humano, em processo de permanente construção, continuam, a nosso ver, a atestar sua atualidade e a importância de dialogar com seu pensamento, expresso nos muitos registros que nos deixou.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza teórica que investiga na obra de Paulo Freire quando, onde e como ele explicitou sua compreensão de infância e de criança. Por obra definimos, para efeitos deste estudo, os livros publicados em português. Não abrangemos neste universo, portanto, nem os artigos (periódicos, revistas, jornais), nem as cartas, nem os registros áudios-visuais. Estes outros meios de divulgação de seu pensamento serão objetos de nossa investigação, mas em outra etapa. Neste momento assumimos pesquisar apenas os livros em que Freire aparece, sozinho, como autor. Estão fora de nosso universo, portanto, os livros falados, modalidade que ele muito apreciava e que tantas vezes serviu de veiculação para suas idéias.

O objetivo da pesquisa é fazer um rastreamento das suas obras buscando todas as vezes que aparece a palavra criança ou infância. Registramos ainda todas as vezes que, mesmo não aparecendo os termos criança e infância, a expressão utilizada remete a estes universos.

Como a obra de Freire é ampla, decidimos periodizá-la não somente para facilitar o rastreamento a ser feito, mas também como uma forma de compreender melhor o contexto de sua produção. Para definição dos períodos assumimos, como divisores, duas

experiências importantes de sua vida como educador, pesquisador e pensador da área da educação:

1. *O Exílio*: Paulo Freire refere-se a este tempo como muito importante na constituição de seu pensamento, por ser tempo de formação e re-elaboração de sua visão de mundo;
2. *A Prefeitura de São Paulo*: Freire assumiu a Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo entre 1989 e 1991. Foi um tempo muito importante, no qual vários temas, até então vistos da ótica do pensador e educador popular, passaram a ser examinados do ponto de vista do administrador público. Os livros que publicou após este período apresentam marcas importantes desta experiência.

Assim, optamos por dividir a obra de Freire em cinco períodos¹, a saber:

1. **Primeiro Período:** Antes do exílio, em outubro de 1964:
 - Educação e atualidade brasileira ([1959] 2001)².
2. **Segundo Período:** O Exílio, de outubro de 1964 a 16 de junho de 1980:
 - Educação como prática da Liberdade ([1967] 1986);
 - Pedagogia do oprimido ([1970] 1982);
 - Extensão ou comunicação? ([1971] 1980);
 - Ação cultural para a liberdade e outros escritos ([1976] 2006);
 - Educação e Mudança (1979);
 - Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1977).
3. **Terceiro Período:** Depois do Exílio, de junho de 1980 até a sua saída da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, em maio de 1991:
 - Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (1980);
 - A importância do ato de ler em três artigos que se completam ([1982] 1986).

¹ Estamos utilizando como referências, para o levantamento bibliográfico da obra de Paulo Freire, os seguintes trabalhos: Gadotti (1996), Freire (2001, 2006).

² Nas citações das obras de Freire optamos por colocar entre colchetes [] a data da 1ª. edição, a fim de considerar o período em que suas idéias foram desenvolvidas, seguida da data da edição utilizada neste trabalho. Quando estas coincidirem não será utilizado o recurso dos colchetes.

4. Quarto Período: Depois da Prefeitura de São Paulo, em maio de 1991, até sua morte em 02 de maio de 1997:

- A educação na cidade (1991);
- Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido (1992);
- Política e educação (1993);
- Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993);
- Cartas a Cristina (1994);
- À sombra desta mangueira (1995);
- Pedagogia da autonomia (1996).

5. Quinto Período: Obras publicadas, postumamente, por Ana Maria Araújo Freire:

- Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000);
- Pedagogia dos sonhos possíveis (2001);
- Pedagogia da tolerância (2005).

Nossa pesquisa analisou o livro publicado antes do exílio: Educação e atualidade brasileira, e uma obra do segundo período: Ação cultural para a liberdade e outros escritos. No momento estamos analisando os livros: Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido. Neste trabalho iremos apresentar nossas conclusões relativas à obra do primeiro período.

A infância na obra de Paulo Freire, primeiro período: Educação e Atualidade Brasileira

“Educação e atualidade brasileira”, a tese apresentada por Freire no concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco em 1959, foi organizada e contextualizada por José Eustáquio Romão e publicada pela Cortez/IPF em 2001. Esta é a edição que analisamos, como a primeira, dentre as obras editadas em português.

Os prefaciadores do livro³ esclarecem que Freire relutava muito em publicar este seu primeiro trabalho escrito, argumentando a necessidade de ser devidamente

³ São eles Carlos Alberto Torres, Francisco Gutierrez, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti e Walter Esteves Garcia.

contextualizado, pela sua distância no tempo. Neste sentido, a obra, publicada após sua morte em 1997⁴, se inicia com uma reconstituição histórica do período em que foi escrita. Além disso, como afirmam os prefaciadores era preciso avançar na contextualização, “tanto no sentido de recuperar a ambiência político-social do Brasil e, mais particularmente do nordeste, como no de sentir a atmosfera familiar em que Paulo produziu o texto” (p. X). Assim, Romão contextualiza o trabalho em “Paulo Freire e o pacto populista”, que se encontra na primeira parte do livro, fazendo-se acompanhar de dois depoimentos: o do Prof^o Paulo Rosas, intelectual e militante que conviveu e trabalhou com Freire em Recife por um longo tempo e o de Cristina, uma de suas filhas, relatando e analisando os anos de exílio que viveu sua família.

Entendemos que o cuidado excessivo de Freire em querer contextualizar no tempo histórico este seu estudo para publicação extemporânea deve-se principalmente às inúmeras críticas que sofreu ao voltar do exílio, quando estudiosos brasileiros como, por exemplo, Paiva (1980) discutindo a política nacional-desenvolvimentista do ISEB questionou a inserção da produção freiriana no paradigma do materialismo dialético marxista.

“Educação e atualidade brasileira” (Freire, [1959] 2001) se compõe de uma Introdução, Capítulos I, II e III, Conclusões e Anexos I e II. No Capítulo II, nas Conclusões e nos Anexos I e II não há referências à infância e/ou à criança. Estas são encontradas na Introdução e nos capítulos I e II da obra, como segue:

Introdução:

- Pág. 14 - Referências à criança e ao adulto na experiência democrática, dando mostras de que quando fala de educação, está pensando na educação de crianças e adultos, o que nos permite ultrapassar a idéia de que este educador, não tinha no horizonte de suas preocupações a educação da criança e a questão da infância:

Interessou-nos sempre e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação Democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialisticamente do homem para o homem, sem ele.

- Pág. 15 – Referência à responsabilidade política dos brasileiros na ingerência nos destinos da escola de seus filhos:

⁴ A edição do autor de 1959 foi limitada aos objetivos do Concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco.

Cada vez mais nos convencíamos ontem e nos convencemos hoje, de que o homem brasileiro tem que ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida de seu bairro. (...) Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente.

Capítulo I:

- Pág. 45 - Menção à juventude transviada, na análise do comportamento da família à luz dos impactos da decadência do patriciado rural e o crescente prestígio da vida nas cidades, ocorrendo a passagem da autoridade externa à autoridade interna, sem desenvolver a criticidade necessária. Ao se referir à família está implícita a menção à educação das crianças, que se explicita mais claramente na página 46:

É neste sentido que nossa sociedade vem sendo uma sociedade dramaticamente em trânsito. (...) Trânsito que a família brasileira ainda não soube realizar – da autoridade externa, vertical e inflexível, do patriarcalismo, para a interna, que a democratização está a exigir. (...) Um dos aspectos por que se pode encarar a chamada “juventude transviada”, atual, entre nós, será este – o da crise da autoridade externa que, em choque com os valores em trânsito de uma sociedade igualmente em trânsito, não podendo continuar a se afirmar nela mesma, porque as forças culturais da nova sociedade a repeliam, não soube, todavia transitar também até a liberdade em relação com ela e lá introjetar-se e fazer-se assim autoridade interna.

- Pág. 46 – Referências à passagem da heteronomia à autonomia, que exige experiências democráticas, que são negadas aos nossos meninos:

Experiências de decisão negada aos nossos meninos que crescem numa sociedade que exige deles exatamente decisão. [...] uma revisão de suas atitudes com relação aos seus filhos. Revisão de suas atitudes que as coloque numa liderança democrática em que se ampliem cada vez mais as oportunidades de participação dos filhos nos destinos da família.

- Pág. 47 - Referências à família e à escola envolvidas na antinomia fundamental inexperiência democrática e emersão do povo na vida pública:

A escola primária, a escola média e a própria universidade, marcadas, todas elas, de uma ostensiva “inexperiência democrática” vem dinamizando um agir educativo quase inteiramente “florido” e sem consonância com a realidade.

Capítulo III:

- Págs 79 e 80 - Referência à educação desde a escola primária e também da educação que se processa informalmente na família, o que certamente está diretamente relacionado à educação da infância:

Parece-nos que uma das fundamentais tarefas da educação brasileira, vista sob o ângulo de nossas condições faseológicas atuais, será, na verdade, a de criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis, com que ele possa superar a força da sua “inexperiência democrática”. Superar esta força e, perdendo o quase assombro em que se acha hoje, inserir-se à vontade no clima de participação e da ingerência. E isto, em todos os graus. Na educação primária. No da média. No da universitária.

Continuando o texto Freire se refere ao fato de que o problema transcende:

(...) as próprias instituições pedagógicas de educação formal exige planejamento que envolva a própria estrutura de instituição em que a educação se processa informalmente, mas de que derivam marcas às vezes ou quase sempre tão fortes quanto as deixadas pela escola.

Há uma nota extensa de Freire relacionada a esta discussão aonde cita o trabalho do Prof^o Hopkins (1941), que trata das influências sociais fora da escola, referindo-se à família:

Os pais, em casa, que tentam chegar à compreensão de um problema de sua vida geral, com seu filho de quatro anos de idade estão engajados em uma atividade educacional muito importante.

- Pág. 85 – Referência às escolas que desenvolvem programas rígidos e nacionalizados, escravizando crianças e mestras:

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A do trabalho. [...] Escola que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de escravizar crianças e mestras a programas rígidos e nacionalizados, faça que aquelas aprendam sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com a realidade. A governar-se pela ingerência nos seus destinos. A trabalhar em grupo.

- Pág. 91 – Referência sobre serem as escolas brasileiras apenas centros de alfabetização de nossos meninos:

Insistimos então na necessidade que tem o nosso tempo em ritmo acelerado de mudanças de ter, em nossas escolas, não apenas centros de alfabetização de nossos meninos, mas centros onde formem hábitos de solidariedade e de participação. Hábitos de investigação. Disposições mentais críticas. Oportunidades de participação no próprio comando da

escola, através de sugestões, muitas possivelmente inadequadas, cuja inviabilidade será demonstrada pelo educador.

- Pág. 94 - Referências às palavras do Profº Rios (1954) sobre a democracia não poder subsistir apenas pelo funcionamento de suas instituições formais, devendo começar pela educação da infância:

Terá que começar no jardim da infância e na escola, estender-se ao grupo de jovens e estar presente onde quer que um punhado de homens se reúna para discutir assuntos relativos ao bem comum.

Comentários e reflexões a partir das referências de infância e de criança presente em “Educação e atualidade brasileira”

Ao examinar “Educação e atualidade brasileira” em busca de referências à infância e à criança, tivemos em mente o fato hoje reconhecido de que as crianças, embora ainda silenciadas na escola e em outros ambientes, têm muito a dizer sobre o mundo, conhecimento este que não fazia parte em meados do século passado, do ideário pedagógico⁵. Outro aspecto a ser considerado é que a concepção de infância, tal como a concebe Agamben (2005) e que assumimos nesta pesquisa, também não fazia parte das reflexões pedagógicas da época.

Nos dias atuais a “lógica” das reflexões e hipóteses das crianças sobre o mundo tem sido desvelada por inúmeras pesquisas: o ouvir a voz das crianças, o reconhecer seu direito de uso da palavra se coloca como um imperativo categórico no exercício de sua cidadania, com implicações diretas no planejamento do ensino, considerando os ganhos que resultam do explorar as potencialidades humanas que emergem de forma ainda “não domesticada”. Somem-se às conquistas culturais a criatividade presente na infância, criatividade que ousa ultrapassar os ditames formais dos padrões impostos pela globalização hegemônica e o (des)engessamento dos costumes e valores que tendem a questionar o *deve ser* na busca do *pode ser* como perspectivas até então não exploradas pela humanidade no seu afã de desenvolvimento a qualquer custo. Desenvolvimento computado pelo progresso científico-tecnológico, não partilhado por todos os seres humanos do planeta e que, por isso mesmo e por outras razões, não leva em conta as necessidades humanas.

⁵Podem-se encontrar hoje inúmeros estudos que trazem as vozes da criança em suas reflexões sobre o mundo. Há pouco mais de duas décadas, quando Ferreiro e Teberosky (1985) realizaram uma ampla pesquisa com crianças mexicanas para conhecer suas hipóteses sobre a escrita e entender porque tantas crianças fracassavam na escola, a academia e muitos profissionais de ensino relutaram e pode-se afirmar que ainda relutam em incorporar os resultados dessa pesquisa, que revolucionaram a prática pedagógica da alfabetização.

Infância como condição da existência humana... uma perspectiva freiriana?

“A professora só grita”.
(criança de 4 anos – Educação Infantil)

“Meu pai bateu na cabeça da minha mãe”.
(criança de 3 anos – Educação Infantil)

“Minha mão dói de tanto escrever”.
(criança do 1º. ano do ciclo I do ensino fundamental)

“Vou pescar estrelas”.
(criança de 2 anos durante brincadeira simbólica – Educação Infantil)

Estas são algumas vozes, de crianças, lançadas ao ar a espera de interlocutores. Interlocutores que efetivamente olhem para elas e as escutem, que estejam disponíveis ao diálogo. Diálogo que implica, como afirma Freire (1996), em amorosidade e humildade de nos reconhecermos inacabados, abertos ao mundo, portanto, sempre aprendizes. Que implica, sobretudo, em respeito ao outro e a si próprio. Diálogo este, que na maioria das vezes, não acontece dentro do espaço escolar. Neste contexto, as falas das crianças quase sempre se perdem, ou são abafadas, esquecidas, ironizadas...

Sabemos que a investigação sobre a infância, em especial sobre a infância das crianças em espaços educativos, que não sejam aqueles de sua família, é muito recente, datando da década de 70 e fruto, principalmente, dos movimentos feministas (Faria, 2005). Mais longa é a história do “não lugar” ocupado pelas crianças através dos séculos. Recorrendo aos estudos históricos, acerca da construção da idéia de infância (Ariès, 1981; Postman, 1999; Del Priore, 2007; entre outros), observamos que, desde Platão e Aristóteles é possível perceber uma compreensão da criança como um “vir a ser”, cuja marca é a ausência da razão, compreensão e juízo, cabendo, portanto, aos adultos prepará-las para os desafios da vida adulta.

Mesmo a modernidade, que colocou as crianças e a infância no centro das atenções das famílias, legisladores, educadores e demais profissionais, exigindo destes cuidados para com elas, não conseguiu desvencilhar-se da imagem da criança como um “vir a ser” e da infância como uma etapa passageira do desenvolvimento humano.

Na contemporaneidade, trabalhos como os de Piaget, Vygostky e Wallon, citando aqui aqueles mais conhecidos no meio educacional, apresentam a criança como um ser que pensa, cria e recria, a partir de suas experiências e nas interações com outras

crianças e adultos, uma série de idéias e teorias sobre o mundo físico e social. Além destes, nas últimas décadas, muitos trabalhos (entre eles: Campos, Rosemberg & Ferreira, 1992; Oliveira, 1992; Sarmiento, 2001; Faria, 2002; Kramer, 2003; Larrosa, 2003;) vêm buscando construir um outro olhar para a criança, que não é nem tábula rasa nem natureza pura, e sim um ser humano, que possui um corpo, uma história, diferentes saberes, diferentes modos de compreender o mundo, que cria, sonha, chora, fala, pensa, aprende, sofre, se alegra, se encanta... Um olhar a partir dela e não para ou sobre ela, onde seja escutada, onde possa falar, onde possa ser reconhecida como sujeito da e na história, portanto, produto e produtora de cultura.

Assim, diferentes concepções foram sendo construídas no decorrer da história e, apesar de coexistirem na prática pedagógica, esta ainda traz a marca de um discurso dominante sobre o ser criança, ou seja, ela continua sendo vista como: “reprodutora de cultura e de conhecimento; a criança inocente nos anos dourados da sua vida; a criança como natureza ou a criança científica, o ‘desenvolvimento infantil’ biologicamente determinado por estágios universais; e a criança como ser humano imaturo que está se tornando adulto”. (Moss, 2002, p. 239) Em pleno século XXI, a criança continua a ocupar o “não lugar”.

Também ainda são poucas as pesquisas que tenham nas crianças seu protagonista principal. Segundo Quintero (2002) pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças, o que demonstra a dificuldade dos pesquisadores aceitarem o “testemunho infantil” em seus trabalhos. Muitas pesquisas têm lançando seu olhar *sobre* as crianças e sua infância e não um olhar *com* as crianças, o que pode vir a significar muitas vezes um olhar já pré-concebido para as mesmas e suas produções.

O mundo é pensado pelo adulto para o adulto, ficando as crianças submetidas a certo “adultocentrismo”. Com isto é negado a elas o tempo necessário para atender suas necessidades, sendo impressa aqui a lógica temporal do adulto; os espaços para brincar vão se tornando cada vez mais escassos; o currículo oferecido é descontextualizado da própria realidade, marcado por um caráter apenas pragmático; continua-se a prepará-las para as séries escolares posteriores, ou melhor, para o mercado.

Contrária a esta visão, Leal nos convida a lançar sobre a infância “um olhar menos ensinante, mas receptivo à novidade que cada criança traz consigo” (2004, p. 22), o que significa abertura ao novo, ao desconhecido, a dúvida, a incerteza. O mesmo nos propõe Larrosa (2003) quando chama nossa atenção para um outro lado da infância: infância

entendida como “um outro”, e não apenas como aquilo que nossos saberes e práticas já capturaram. Para ele, “um outro” é: “aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (p. 184).

Criança e a infância, portanto, não são passíveis de aprisionamento; haverá sempre aquilo que é singular, único e original. É fato que, enquanto seres sócio-históricos carregamos algo que é de continuidade, teremos que percorrer um longo processo de socialização; mas também carregamos algo de novo, de enigmático; e que sendo assim rompe com as supostas certezas que temos de nós mesmos, do mundo, das crianças, da infância. Por que então, não nos permitir ser tocados pela criança e desta forma nos deixar levar também pelo desconhecido? Vê-la como “um outro”? Aprender com ela?

Acreditamos que, para isto, faz-se necessário (re)significar a idéia de infância, procurando entendê-la para além de uma etapa cronológica da vida, vê-la como condição da existência humana. Com Agamben (2005), compreendemos que a ausência de voz – *enfant* – não significa uma falta, e sim uma condição, uma vez que é na infância que nos constituímos como sujeitos na e pela linguagem: “é nela que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura. O ser humano é o único animal que aprende a falar, e não poderia fazê-lo sem infância” (Kohan, 2004, p. 54). Mas o aprendizado da fala, da comunicação, não se restringe a um tempo cronologicamente determinado; enquanto seres inacabados iremos carregá-lo vida afora, uma vez que, estaremos sempre aprendendo a falar e a ser falados, já que não falamos tudo, não pensamos tudo, não sabemos tudo.

Assim, embora seja a linguagem que defina a constituição do sujeito, o homem não nasce sabendo falar. Ele aprende a falar. Há, portanto, um determinado momento em que ele é não-falante; é aquele-que-não-fala; infante: “infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem.” (Agamben, 2005, p. 59) Experiência como infância. Uma infância que não nos abandona, que insiste em nos acompanhar por toda a vida. “Ela é condição. Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem um *sôma* infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar” (Kohan, 2003, p. 245). Desta forma, a infância

não significa apenas uma etapa cronológica da existência humana. Ela é uma condição para que o próprio homem continue a viver, transformando, no cotidiano, a não-fala em língua e discurso capazes de colocá-lo na situação de criador de cultura.

Para Agamben a “pura língua é, em si, anistórica” (2005, p. 64), ou seja, é natureza, não necessita de uma história. Se o homem nascesse falante seria já natureza, não haveria algo do qual devesse se apropriar. Seria um homem sem infância, nada tendo a aprender ou construir, um homem sem história. Eis o fundamento da historicidade do ser humano: porque somos não-falantes e nos construímos como falantes há história. E porque os falantes continuam, permanentemente, aprendendo a falar e a serem falados, a historicidade do ser humano segue fazendo-se. Isto, para este autor, é a experiência. Portanto o homem é fundamentalmente experiência, uma vez que, se constrói na medida em que está aberto e disponível a sair da condição de não-falante para condição de falante, de transformar língua em discurso, de designar-se como “eu”, de ser sujeito, de construir cultura. Infância, experiência e inacabamento se encontram aqui.

Para Freire o ser humano é inacabado, portanto, aberto; um ser de desejo; um ser social e político que se constrói nas relações com os outros seres humanos; um ser singular que cria sua peculiar maneira de ser, embora faça parte, com os outros, da mesma espécie humana; um ser que tem uma história, se constrói na história e constrói história; um ser que interpreta o mundo; um ser que se empenha em atribuir sentido às experiências que vive; que age no mundo; que precisa aprender para construir a sua maneira de ser. Aprendizado que o acompanha por toda sua vida, e que se insere num “permanente processo de esperançosa busca”. (Freire, 2000, p. 114)

Experiência e infância se identificam em Agamben. É nelas que o ser humano se constrói na história. Pela experiência está aberto ao mundo e disponível a transformar-se. É também o caminho pelo qual o sujeito, no momento que assume sua fala a partir do mundo e sobre o mundo, também pode modificá-lo. Movimento semelhante se observa no pensamento freiriano: a condição de inacabamento nos torna abertos ao mundo e autores da história.

É possível, pois dizer que se para Agamben há história porque há infância, para Freire há infância devido à condição de inacabamento do ser humano. Assim, a infância no sentido agambeniano, é uma das manifestações do inacabamento do homem e, portanto, uma das expressões de esperança. Talvez aí esteja a raiz crianceira da infância:

nosso inacabamento. Raiz que nos torna abertos ao mundo, curiosos, inquietos, criativos, capazes de pensar outro mundo, de construir outra história; de sermos sujeitos da experiência. Experiência compreendida aqui como aquela na qual somos tocados pelas coisas do mundo, afetados por elas, e de onde saímos transformados (Benjamin, 1984; Larrosa 2004).

A experiência, como um modo de ser e de estar no mundo, supõe disponibilidade e abertura ao que a ela se oferece, ao mesmo tempo em que permanece sujeita às influências do desejo, das necessidades, da imaginação e da paixão. Por isto a experiência ser caracterizada também pela singularidade, pela heterogeneidade, pela imprevisibilidade, pela incerteza e pelo descontrolado. Daí decorre a ciência moderna ter se empenhado tanto em cerceá-la. Experiência transformou-se assim em experimento, cuja lógica é a do consenso, da homogeneidade, do genérico, do previsível, daquilo que pode ser repetido. Lógica que, conseqüentemente, marcou a educação e, em especial, a educação formal.

A marca ainda predominante nesta instituição é a do depósito, a educação bancária tão denunciada por Freire (1982). É fato que também há muitos educadores elaborando projetos de trabalho que buscam romper com tal educação, apostando então numa educação emancipatória; contudo, principalmente na educação formal estes são poucos e, muitas vezes, são sufocados dentro da própria dinâmica escolar. Há ainda, um grande abismo entre os discursos pedagógicos e a prática.

Frente a este cenário de opressão, sobretudo das crianças, é que levantamos a hipótese de construção de uma perspectiva freiriana da infância que, não apenas a tenha como um tempo cronológico do desenvolvimento humano, mas como condição da existência humana, o que no nosso entender pode vir a contribuir numa postura mais dialógica com as crianças e sua infância e, deste modo, nos possibilite, como propõe Corsário (2002), conhecer como as crianças criam e participam de suas culturas por meio da apropriação das informações do mundo adulto; como se expressam, o que pensam, falam, fazem, como interpretam suas próprias práticas, como (re)significam seus cotidianos.

Considerações finais

Em nossa pesquisa temos constatado o quanto o sistema político-econômico no qual vivemos tem submetido e oprimido duplamente a infância, seja aquela entendida

como primeira etapa da vida humana, seja aquela compreendida como condição da existência humana. A infância, das elites ou das classes populares, das crianças ou adultos, tem sido duramente combatida por quem deseja ver mantida a sociedade assim como está. Os combates se dão nas escolas, nas academias, nas agendas superlotadas, na violência, na fome, nas drogas, na exploração infantil, na exacerbação do consumismo capitalista. Com isto, nossas crianças continuam, apesar dos vários estudos e pesquisas, a serem silenciadas, permanecendo assim à margem das pesquisas, das políticas... enfim, da direção de sua própria vida.

Assim, defendendo que as crianças sejam protagonistas de sua/nossa história, é que reconhecemos na obra de Paulo Freire um referencial teórico importante para a análise das condições de vida das crianças e, neste sentido, para a constituição de uma pedagogia comprometida com a infância oprimida; pedagogia esta que nos possibilite abertura suficiente para termos para com as crianças um olhar de respeito às suas singularidades, necessidades e direitos.

Nesta primeira análise que fizemos de sua obra e que apresentamos aqui, é possível identificar, já em 1959, Freire preocupado com a participação de todos, inclusive das crianças e suas famílias, na construção de uma sociedade democrática. Isto nos motiva a continuar nossa investigação através do rastreamento de sua obra e, a partir deste, continuar nossa análise sobre suas concepções de criança e infância que, como já dissemos, possa a vir contribuir na construção de outro olhar para as crianças e, portanto, para a construção de uma *Pedagogia forjada com as crianças*, uma *Pedagogia da Infância Oprimida*.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

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

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação; v. 17)

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1992.

CORSARIO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. In: **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 17, p. 113-134, 2002.

- DEL PRIORE, M. (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.
- FARIA, A. L. G. de. **Pré-escola e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 2002.
- _____ ; MELLO, S. A. (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, A. M. A. (org). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Villa das Letras, 2006.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **À sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d' Água, 1995.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1976] 2006.
- _____. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 1986.
- _____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, [1959] 2001
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1971] 1980.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 1982.

- _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.
- KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Educação: experiência e sentido, 3)
- _____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: ____(org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: experiência e sentido)
- LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-30.
- MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.
- OLIVEIRA, Z. de M. et al. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- PAIVA, V. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.
- QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. In: **Perspectiva**. Florianópolis. v. 20, jul/dez. 2002. p. 137-162.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES. v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

