

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

CAROLINA ALEXANDRA FERRAZ TORRES

**A invisibilidade da infância articulada à autonomia infantil: chaves para pensar a
prática do professor**

Rio de Janeiro

2019

CAROLINA ALEXANDRA FERRAZ TORRES

A invisibilidade da infância articulada à autonomia infantil: chaves para pensar a prática do professor

Monografia a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Cristiana Carneiro

Rio de Janeiro

2019

CAROLINA ALEXANDRA FERRAZ TORRES

A invisibilidade da infância articulada à autonomia infantil: chaves para pensar a prática do professor

Trabalho de Final de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Cristiana Carneiro (Orientadora) – FE/UFRJ

Prof.^a Dr.^a Daniela de Oliveira Guimarães – FE/UFRJ

Prof.^a Dr.^a Larissa Costa Beber Scherer – UCAM

Rio de Janeiro

2019

Resumo

O presente texto é resultado da pesquisa de revisão bibliográfica, para a conclusão do curso de graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Partindo de minhas experiências como pedagoga em instituições de ensino, tento compreender o motivo das crianças não serem consideradas seres autônomos. Assim passo por um breve histórico da concepção da infância no mundo ocidental (ARIÈS, 1981); encontrando as especificidades do contexto da história da infância brasileira para enfim relacionar com paradigmas da infância contemporânea (CASTRO, 2001; 2002). Em seguida me aprofundando nas causas e nos sintomas da invisibilização da infância. Procurando compreender as dinâmicas contemporâneas da dificuldade da infância se impor como categoria deliberativa das próprias demandas (CASTRO, GRISOLIA, 2016). Partindo também da questão psicológica da infância meramente sentimental que a afasta do ideal racionalizado na vida adulta (PINTO, 1993). E finalmente procuro definir autonomia, pensando na importância da atuação do adulto, principalmente do docente, como mediador dos processos de desenvolvimento da autonomia infantil, como forma de proporcionar uma mudança no status de invisibilidade (FREIRE, 1996; VIEIRA, 2006).

Palavras chave: infância, invisibilidade, autonomia

Dedico este trabalho aos meus pais e às amigas com quem convivi na universidade ao longo desses anos.

Agradecimentos

Este trabalho simboliza o fim de uma etapa muito importante vivida ao longo desses cinco anos de graduação. Registro aqui os meus mais sinceros agradecimentos.

À minha orientadora Cristiana Carneiro, por todo apoio e paciência ao longo da elaboração do meu projeto final e pelo suporte no pouco tempo que lhe coube.

As minhas amigas do curso Danielle Ribeiro, Fernanda Cavalcante e Taíse Mello. Obrigada pelos inúmeros conselhos, frases de motivação e puxões de orelha. Agradeço também por toda a parceria, risadas e pela amizade. Juntas nós conseguimos enfrentar os inúmeros desafios da vida acadêmica. Minha eterna gratidão.

Aos meus pais, Paulo Torres e Alexandra Caio que apesar de todas as dificuldades, me ajudaram na realização do meu sonho, sempre com muito amor, incentivo e apoio incondicional.

Ao meu namorado Bernardo Egas, pelo apoio e companheirismo, estando ao meu lado em todos os momentos.

As minhas melhores amigas por sempre acreditarem em mim, por todo o apoio e pelas frases de incentivo.

Ao meu amigo Anderson Ferraz, pelo apoio e o incentivo.

Por último, quero agradecer também à Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, todo o seu corpo docente, direção, administração e os funcionários terceirizados.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, obrigada!

Sumário

Introdução	8
Capítulo 1 – O desenvolvimento do conceito de infância	10
Capítulo 2 - A invisibilidade da infância	17
Capítulo 3 – O desenvolvimento da autonomia infantil	21
Conclusão	28
Referências.....	30

Introdução

O presente texto é resultado da pesquisa para conclusão do curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesta pesquisa apresento as minhas reflexões sobre os estudos da infância pensando de que maneira a invisibilidade infantil pode ser discutida com a mudança na visão que temos da autonomia das crianças.

Escolhi o presente tema como pesquisa de conclusão de curso por ter vivenciado situações, na educação infantil e fundamental, em que crianças tentavam se expressar e não eram escutadas pelos docentes. Os alunos muitas vezes eram silenciados e assim acabavam por manifestar o que estavam sentindo de outras maneiras, como, gritando, batendo e se desentendendo com seus colegas de sala e com professor.

Trago como exemplo um dia em que um aluno, de oito anos, estava fora das atividades do recreio por ter apresentado uma atitude agressiva com outro colega de classe. No momento em que a professora regente da turma o chamou para conversar foi interrompida por outra docente que disse, na frente dele, “nem adianta conversar, esse aí é um caminho sem volta, vai virar bandido”. Após essa fala o aluno sentiu-se acuado de continuar explicando o motivo pelo qual o levou a ter tal comportamento e preferiu não conversar mais com sua professora, que também não insistiu.

Nessa escola não era todo o corpo docente que agia dessa forma, a diretora, por exemplo, sempre foi muito atenciosa e cuidadosa com qualquer problema de ensino-aprendizagem, de socialização em sala de aula e problema familiar que pudesse afetar o comportamento dos alunos.

Com vivências como essa em sala de aula, aliado a experiências similares vividas por colegas de sala de aula e de profissão, além das discussões em sala de aula, percebi que existiam diversas situações em que as crianças não tinham o lugar de fala, não eram escutadas, atrapalhando o desenvolvimento expressivo destas crianças que não recebiam a atenção necessária.

Será que se a autonomia infantil fosse vista com a devida importância, a criança seria escutada com mais seriedade?

Para tentar responder esta questão irei aprofundar o tema, através de uma pesquisa bibliográfica de teóricos que pensam a educação e a infância, para tentar compreender como

se dão historicamente estas tensões, refletindo também sobre os caminhos possíveis para visibilizar as crianças.

No primeiro capítulo iremos passar por um breve histórico da concepção da infância no mundo ocidental (ARIÈS, 1981); encontrando as especificidades do contexto da história da infância brasileira, para enfim relacionar com paradigmas da infância contemporânea (CASTRO, 2001; 2002).

No segundo capítulo iremos nos aprofundar nas causas e nos sintomas da invisibilização da infância. Compreendendo as dinâmicas contemporâneas da dificuldade da infância se impor como categoria deliberativa das próprias demandas (CASTRO, GRISOLIA, 2016). Partindo também da questão psicológica da infância meramente sentimental que a afasta do ideal racionalizado da maturação biológica na vida adulta (PINTO, 1993).

No terceiro capítulo iremos definir autonomia, pensando na importância da atuação do adulto, principalmente do docente, como mediador dos processos de desenvolvimento da autonomia infantil, como forma de proporcionar uma mudança no status de invisibilidade (FREIRE, 1996; VIEIRA, 2006).

Capítulo 1 – O desenvolvimento do conceito de infância

A infância que conhecemos atualmente carrega uma gama de sentimentos que nos impulsiona à diversas reflexões e significações, tornando difícil a tentativa de se chegar a um consenso na definição do que seria a infância. Praticamente o único ponto em comum tende a ser quando consideramos a infância um período de leveza, aprendizados e descobertas. Porém, nem sempre a infância convergiu nestes encontros de sentidos e significados associados a ludicidade.

Para compreendermos as concepções que são feitas para a infância precisamos chegar ao entendimento que a infância é definida através do tempo e do espaço que ela está inserida; a infância é definida pela perspectiva que pretende defini-la. Não podemos considerar que a concepção de infância de uma criança indígena em 1500 seria a mesma de uma criança contemporânea de uma metrópole urbana. O conceito de infância é feito através das relações sociais que a definem, como coloca a estudiosa da infância Lucia Rabello de Castro, "pode-se considerar a infância como” instituída” pelas condições de cada época histórica" (CASTRO, 2002, p. 48).

Mesmo chegando a algumas convergências entre o que seria a infância, como o determinismo de sua automaturação biológica, o desenvolvimento de seu arcabouço psicossocial, dentre outros fatores, não certamente a infância seria

um aspecto universal dentro das sociedades humanas, a instituição “infância” assume “naturezas” que variam segundo épocas e condições históricas diferentes. Assim, podemos dizer que a infância é uma construção de cada grupo social e não um “em si”, uma essência (CASTRO, 2002, p. 48).

Desta forma, podemos pensar que até a própria ideia de uma universalidade presente nos aspectos biológicos e psicossociais seria questionável, já que as condições sociais, históricas e sociais podem ocasionar desenvolvimentos diferentes. Como por exemplo, podemos pensar nas crianças indígenas, que pela vida na mata poderiam desenvolver capacidades psicomotoras prematuramente (como correr, pular) em comparação à crianças que vivam em ambientes restritos (como o meio urbano). Não que estes fatores sociais sejam determinantes no desenvolvimento da psicogênese destas crianças, mas que possam antecipar ações e reações através dos estímulos ocasionados por sua vida em sociedade.

Como a concepção que vemos na atualidade de uma suposta “morte” da infância, onde através de fundamentos do senso comum, muitos adultos afirmam que a infância de hoje não

existe mais, que as crianças hoje não brincam como antes, ou tem ações muito prematuras em relação a certas reações sociais (como a sexualidade). "No meu tempo era melhor", "Criança hoje não brinca como antigamente", opiniões como essas atestam a *morte da infância*, porém, o que de fato ocorre é um mal entendido, a infância não simplesmente acabou, ela continua viva, caso contrário não veríamos crianças pelas ruas e estaríamos passando por uma grande crise demográfica. O que de fato aconteceu foi uma mudança da concepção da infância de outrora, para uma infância da contemporaneidade, alterada através de todas as transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que a nossa sociedade vem passando nos últimos anos. Estas constantes e rápidas transformações assustam o senso comum, que não conseguiu acompanhar e compreender por completo as seguidas transformações que a vida em geral tomou nas últimas décadas.

Castro (2002) coloca que não se pergunta as crianças como e porque elas morreram; as próprias estão cada vez mais vivas e ativas na vida social contemporânea; não se questiona em nenhum momento o fim da adultidade, ou de alguma outra etapa geracional. Para isto coloca a autora,

Freqüentemente tem-se afirmado que a infância acabou... Como e por que a infância, e somente a infância, pode ser considerada como morta, acabada? Por que não surge com igual força simbólica, no horizonte de inquietações pertinentes ao espírito da nossa época, a morte da adolescência, ou ainda da adultidade? Acabou a adultidade? Parece que não. Se só a infância pode morrer, e morre basicamente para nós adultos (as crianças não me parecem tão preocupadas a respeito de sua própria morte!), talvez não seja de todo impertinente indagar qual a ansiedade/angústia de morte que a infância de hoje nos evoca? Que profundos complexos são mobilizados em nós adultos para que perguntemos, cheios de temor e inquietação, "morreu a infância"? Como? Por quê? Ou ainda, de quem foi a "culpa"? Quem a matou? (p. 48).

Percebemos com os questionamentos da autora que a infância sofre com um processo histórico de dificuldade de autodeterminação, o que a exclui de sua capacidade de contribuir para a sua concepção conceitual ou sua morte simbólica. Ou seja, a criança não tem capacidade biológica e psicossocial para se pronunciar efetivamente, então ela simplesmente se reproduz através das interações sociais e culturais de seu meio.

Como vemos nos estudos do historiador Philippe Ariès sobre a infância e principalmente em seu livro *A história social da criança e da família* (1981), onde o autor passeia pela iconografia, historiografia e outros campos de estudo da Europa moderna para fundamentar sua tese que a infância foi historicamente deixando de ser relegada ao descaso e

abandono na idade média para se tornar uma etapa de cuidados e potencialidade na idade moderna.

As ideias da infância no contexto europeu de Ariès se dividem em dois campos principais: primeiro uma infância vista como somente uma maturação para a vida adulta, onde as crianças eram somente homens em miniatura; no segundo uma transformação desta infância pelas reorganizações sociais, políticas e religiosas da idade moderna, agora se apegando afetivamente, ao jocoso da infância e de uma suposta sacralidade nas figuras infantis, que através da instrução social poderiam garantir o bem estar familiar e o social.

A concepção da infância onde as crianças eram vistas como mini-adultos é analisada por Ariès principalmente através de pinturas, sacras ou não, da infância na idade medieval. Onde na maioria das imagens as crianças são pintadas como adultos em miniaturas, com as mesmas vestes e mesmas poses destes. "A arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la" (1981, p. 17). Sabe-se que estas crianças não se portavam assim no decorrer dos cotidianos, porém só o fato delas serem representadas visualmente desta forma, já encontramos indícios de que forma elas eram tidas. Devido às condições sociais desta época, alta taxa de mortalidade infantil e infanticídio, as crianças eram facilmente substituíveis, não criando por completo, como conhecemos atualmente, uma ligação afetiva com as crianças. Por não existir totalmente uma instituição que cuidasse da formação destes pequenos sujeitos, a educação deles era principalmente "reproduzindo" as ações dos adultos, sendo eles os próprios familiares ou então outros núcleos com melhor instrução.

O segundo momento se dá após as constantes mudanças ocorridas desde o movimento da renascença de Roma, devido a diversos fatores políticos e religiosos, a sociedade europeia começa a passar por inúmeras transformações, podemos elencar dentro destes fatores: a expansão marítima e econômica; as reformas e contra-reformas católicas; a unificação dos estados absolutistas; e a ascensão do racionalismo iluminista dentre outros. Todas estas grandes transformações fizeram com que a concepção de civilidade, de família e principalmente a de infância mudassem conforme estas novas configurações sociais.

Ariès percebe, através de estudos iconográficos, que neste período as crianças começam a ser representadas como figuras angelicais e santificadas, representando assim visualmente uma transição para um apego maior com as infâncias da época. Essa visão angélica das crianças começa a enfatizar o seu caráter puro, inocente e jocoso que as crianças vão carregar até a contemporaneidade. A mortalidade diminui através dos avanços científicos

na medicina e agora não seria tão doloroso se apegar a infância. As crianças eram motivo de felicidade e alegria para as famílias, tanto como prerrogativa da união matrimonial patriarcal, como na ideia de uma concepção de moral de Estado. “A família torna-se a célula social, a base dos estados, o fundamento do poder monárquico” (ARIÈS, 1981, p. 146). Para a criança não perder a sua ingenuidade perante aos vícios presentes na adultidade viciosa e empobrecida, a instituição escola começa a se distanciar do ensino tecnicista e sem divisões geracionais evidentes do período medieval, para enfatizar na coerção moral e civilizatória do catolicismo. “A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual” (ARIÈS, 1981, p. 126).

Estas transformações na sociedade moderna pré capitalista dos séculos XVII e XVIII irão se desencadear nas concepções contemporâneas de infância, no seu caráter de tabula rasa como desenvolvimento potencial a racionalidade institucionalizada pelas sociedades do iluminismo. Castro pontua que,

A infância moderna, figurada como inocente, frágil, imatura e dependente, alavancou as práticas de proteção e controle, por parte da família e do Estado modernos. Dessa forma, a relação de tutela e dependência a que foi submetida tornou-se um índice do percurso civilizatório universal a ser apoteoticamente realizada no adulto, branco, independente, individualizado, senhor da vontade e da razão. A figuração de fragilidade e inocência da infância só se realizou em conjunção com esta outra figuração, a do adulto, racional e autônomo. De posse da Ratio, o sujeito adulto é supostamente libertado da “natureza”, naquilo que aí o escraviza como as paixões, o mito, a irracionalidade. Adquirindo, pois, uma “segunda natureza” constituída de racionalidade, o sujeito humano, ao longo do seu processo de desenvolvimento, transforma-se para dominar a si e a natureza (2002, p. 50)

Com este enfoque podemos começar a pensar um pouco sobre a infância no contexto brasileiro, tendo a sua sociedade civil formada pela imposição do modelo civilizatório nas terras indígenas com o processo de colonização a infância brasileira importou as concepções européias, principalmente as relacionadas à noção católica de civilidade. “A infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação [...] Momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas” (DEL PRIORI, 1995, apud PASSETI 1996, p. 4)

Em grande parte do período colonial brasileiro suas crianças sofreram com a ausência de um sentimento de infância, devido a: durante muitos anos as crianças "brasileiras" foram somente as indígenas, as quais eram vistas como tabulas rasas - sem a contaminação viciosa dos adultos - para serem instruídas conforme a moral cristã; as poucas crianças que nasceram

nas famílias coloniais - já que a colônia portuguesa era feita principalmente da exploração liderada por homens - recebiam uma instrução análoga aos padrões europeus, quando não iam se formar no próprio velho continente; ou então as crianças recebiam uma instrução por suas amas de leite ou outras escravizadas que ficavam encarregadas por seus cuidados, já que era sinal de status a mãe não precisar se dedicar por completo aos cuidados maternos (PASSETI, 1996).

Percebemos assim a ausência do sentimento de infância com as crianças no decorrer da história brasileira, o descaso com as infâncias das famílias patriarcais era tão grande que a desumanidade da escravização não era velada a tais crianças, as próprias eram incentivadas a usufruir de suas "propriedades", abusando fisicamente delas para o próprio deleite. Analisando a iconografia brasileira do século XIX, principalmente com as imagens de artistas como Debret e Ferrez, podemos ter uma ideia de como se configuravam as famílias e a representação de crianças. As famílias eram representadas pela constante presença do patriarca branco, sua esposa e suas crianças; agregadas a este núcleo principal estava outra família de escravizados, contendo também dois progenitores do sexo oposto e uma quantidade maior de crianças. O que será que se passava na cabeça de tais crianças? Será que ambas tinham as mesmas possibilidades de desenvolvimento?

Estas desiguais relações raciais e muitas outras injúrias da história brasileira se consolidam na infância com a grande quantidade de abandono, desprezo e miséria vivida por muitas crianças brasileiras. Como apontam Henick e Faria,

O fenômeno de abandonar crianças é muito antigo, na época da Colônia muitas crianças eram largadas por diversos fatores, tais como falta de recursos financeiros, filhos fora do casamento, escravas que tinham filhos com seus senhores e entre outros, e então depois que nasciam as mulheres precisavam dar um "fim" na criança, momento o qual aconteciam os casos de bebês jogados em becos, lixeiras, nas portas de outras famílias, igrejas (2015, p. 7).

Diversas formas de tentativas de controle destes abandonos foram realizadas no decorrer da história, desde a roda dos expostos do período imperial escravista, onde as crianças eram abandonadas, quase de forma anônima, em instituições - muitas de cunho católico - para os cuidados alheios; até as diversas políticas públicas no decorrer do período republicano, até os dias de hoje. Estas políticas passaram por políticas de diversas propostas e abordagens, como as: corretivas de cunho conservador como a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM); assistencialistas universais como a declaração dos direitos humanos; garantia dos direitos da infância como o Estatuto da criança e do adolescente

(ECA); crítica e focada na formação escolar como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Apesar de tais políticas e de momentos de avanços aos retrocessos da desigualdade brasileira, a infância contemporânea ainda é marcada por este sentimento de indiferença e distância. Tanto na carência das classes menos favorecidas economicamente, como nas classes afetadas pelo senso individualista e meritocrático da sociedade no viés neoliberalista. A infância é marcada assim na contemporaneidade por condições sociais que dificultam o seu pleno desenvolvimento, agindo totalmente no seu desenvolvimento social e emocional.

As novas expectativas e cobranças do mundo contemporâneo fazem com que a infância se distancie da visão imaculada de outrora, por isso a afirmação de muitos é que não existe mais uma infância como antes. As crianças são precocemente influenciadas a tomar decisões, arcar com responsabilidades e a seguirem padrões estipulados para elas. Como aponta Castro com o processo complexo de adultização das infâncias implicado pela sociedade do consumo:

Inicialmente tínhamos a posição das crianças restrita ao papel de futuras produtoras, no âmbito da lógica de produção do capitalismo, quando a infância pode ser considerada coadjuvante do adulto, na medida em que se prepara, através do trabalho escolar, para assumir seu lugar eventual de trabalhador e cidadão. Em seguida às mudanças operadas no bojo do sistema capitalista, que introduziram uma diacronicidade crescente entre produção e consumo, e uma preponderância dos valores de troca sobre os valores de uso, alavanca-se a dimensão do consumo nas sociedades capitalistas modernas, e com isso, o papel do consumidor. A infância passa, então, a se situar numa nova efetividade social, enquanto consumidor. A lógica do consumo traz visibilidade para a infância, na dinâmica social, como um parceiro ativo, não somente no tocante ao direcionamento do que se produz, como também no reordenamento de questões sobre a infância. Como exemplo, colocaria que é justamente no âmbito das transformações da cultura de consumo que se articulam as indagações sobre a morte da infância, já que num processo aparentemente “adultizado” as crianças (não todas, mas certamente aquelas bem nascidas) competem com os adultos na reivindicação do lazer, do consumo de bens simbólicos e materiais (2002, p. 53).

O que pode causar nelas um grande estresse, necessidade de um acompanhamento psicopedagógico e até desenvolvimento de transtornos comportamentais. Criando assim a necessidade do desenvolvimento de sua autonomia para saber lidar com todas as nuances da complexidade da época contemporânea, não que a criança precise ser uma máquina que saiba responder exatamente como esperado com suas emoções, mas que a criança consiga reagir de uma forma saudável para sua faixa etária, respeitando seus limites, suas vontades e desejos.

Este estudo sobre o desenvolvimento infantil da autonomia vai em contramão as colocações impostas historicamente sobre a infância elencadas no decorrer deste capítulo, principalmente por: pensar na liberdade de autodeterminação das crianças, delas responderem de forma autônoma sobre seus sentimentos e desejos ao invés da ocultação e ingenuidade histórica; fugir da lógica capitalista em que as crianças seriam "adultas" o suficiente para produzir, consumir e agir como maduros, fora do seu tempo de maturação. Com estas colocações procuramos encontrar um ponto de equilíbrio entre o próprio tempo de desenvolvimento das crianças e a necessidade de uma maturação emocional perante as dificuldades da contemporaneidade que podem ainda mais afetar o bem estar psicológico e biológico dessas crianças.

Capítulo 2 - A invisibilidade da infância

Como visto anteriormente, a dificuldade da criança ser vista como um ser social influente em seu meio e por isso não conseguir executar nem reivindicar seus direitos sociais ela acaba vivendo um constante estado de invisibilização social.

O grande fator que induz essa incapacidade das crianças de atuarem como definidores de seus caminhos se concentra na lógica social que impôs as crianças em um pensamento racionalizante, originado pela consolidação do pensamento ocidental. Esse pensamento dicotômico é baseado no antagonismo no senso idealizado de uma infância ingênua em contrapartida com o racionalismo adulto como estágio almejado. Como coloca Castro (2002):

Criança moderna, figurada na inocência, e adulto moderno, figurado na completude da Ratio instrumental, articulam reciprocamente o balizamento subjetivo engendrado pelas novas condições do mundo moderno. Narrativa que se pretende universal, centrada na mentalidade colonialista e autocentrada do homem branco europeu (p. 51).

O aparato logocrático para o pensamento infantil que ainda revigora até os dias de hoje, considera que o que torna o ser humano diferente dos demais seres vivos é a sua capacidade de raciocínio, de lidar com seus impulsos emocionais. Impulsos esses associados pelo pensamento cientificista como emoções primais, perto de um posicionamento bestializado, ou seja distante da ontologia humana.

O grande caráter da invisibilização da criança seria a sua dificuldade então de controlar estas emoções, estes instintos animais. Esta proposição paradigmática "posiciona a criança como ser associal que, por meio de um processo de internalização das normas da sociedade, deve superar sua natureza egoísta (DURKHEIM, 2011)" (CASTRO; GRISOLIA, 2016, p. 972).

O egoísmo nesta concepção social e desenvolvimentista é uma das emoções que exclui as crianças de serem consideradas como capazes de se auto-enunciar. "Igualmente vigente nas teorias psicológicas do indivíduo, que consideram a criança como ser egocêntrico" (CASTRO; GRISOLIA, 2016, p. 972), se espera que a socialização vá proporcionar que a criança passe "pelo processo de desenvolvimento a fim de descentrar-se de sua posição egoística, e poder, enfim, levar o ponto de vista do outro em consideração (PIAGET, 1999)" (CASTRO; GRISOLIA, 2016, p. 972).

Pinto (1993) analisando as contribuições de Wallon para o estudo das infâncias encontra que uma das funções humanas que acaba influenciando a invisibilidade infantil é a relação dos adultos com as emoções, tanto as próprias como as dos bebês e crianças. As emoções expressas por uma criança são a origem de manifestação comunicativa.

É preciso lembrar que, nas origens da vida humana, e da expressão dos estados fisiológicos, logo a seguir emocionais, e da sua ressonância no ambiente humano, que depende a sobrevivência do bebê, prolongadamente incapaz de atender-se por si mesmo. Não é uma disfunção o fato de ser tão perturbador o efeito da expressão da emoção de outrem: este seu caráter contagioso, epidêmico, que persiste ao longo da vida adulta, remete constantemente à sua função original (p. 73)

É preciso uma atenção dos adultos a comunicação e afetividade, pois o "bebê é um ser basicamente emocional: sê-Ío-â também a criança durante todo o longo penado em que a sua imperícia exigir relações mediadas com o ambiente físico" (PINTO, 1993, p. 73), sua capacidade de interagir com o meio externo é mediada pela relação afetiva com os adultos. Tanto que "a relação adulto-criança se caracteriza por ser um tipo de vínculo marcado por uma elevada temperatura afetivo/emocional, onde o adulto se vê invariavelmente exposto ao contágio" (PINTO, 1993, p. 73).

A emoção é uma forma de comunicação que precisa ser dominada tanto pelos adultos como pelas crianças em certo momento de seu desenvolvimento. Às vezes perceber o significado presente em uma demonstração emocional é quase impossível, por isso cabe aos adultos conseguirem lidar e auxiliar as crianças na sua comunicação efetiva. Segundo Pinto (1993) a emoção é

a condição indispensável para o ingresso no mundo da razão e da competência humana, na medida em que possibilita uma primeira forma de comunicação, básica, primitiva, profunda, lastro sobre o qual se construirá a comunicação lingüística que transporta o conhecimento e clã ingresso à vida cognitiva (p. 73).

É quase indissociável o conceito de emoções do de comunicação verbal, porém com as teorias desenvolvimentistas a razão adulta só se manifesta através da comunicação clara e bem feita pelos aparatos lógicos da linguagem verbal ou escrita. Esquece-se muitas vezes de considerar a emoção como uma expressão comunicativa humana presente na vida adulta responsável. Esta dissociação entre razão e emoção vem trazendo grandes problemas na vida social contemporânea, não só na relação de crianças e adultos, mas também na relação entre o padrão imposto ocidental do homem branco racional perante a todas as outras diferenças identitárias.

A invisibilidade se configura então através desta associabilidade definida pela dificuldade da superação racional da infância, criando uma passividade imposta onde as crianças ainda não conseguem falar de si mesmas.

Assim, as teorias clássicas de socialização, nas ciências sociais e humanas, propõem uma subjetividade infantil passiva, ainda não pronta para ingressar no social e, portanto, passível de sofrer processos internos e externos que garantam sua evolução; ou seja, sua aproximação a um modelo de subjetividade adulta (CASTRO; GRISOLIA, 2016, p. 972)

A criança, só poderia ser considerada como um ser atuante no meio social em que ela está inserida quando ela conseguisse superar exatamente a sua condição definidora, a própria infância.

O regime de significados que estabelece a conexão entre infância e 'traço a ser abolido' remete-se a uma lógica que privilegia o desenvolvimento, ou seja, o sentido progressivo da história individual e coletiva no mundo ocidental. É a imaginação desenvolvimentista que propicia o solo necessário para se pensar que a vida humana tem uma razão: a de que nós, humanos, podemos e devemos nos tornar cada vez mais perfeitos - "maduros", "civilizados" - através de uma lenta submissão a padrões racionalizados de conduta onde prevalecem os valores da autonomia, do racionalismo, da individualidade e do auto-centramento (CASTRO, 2002, p. 21)

Quantos esforços são feitos na atualidade para começar a pensar a infância pela suas próprias perspectivas?

Apesar de seus possíveis avanços no tratamento da criança, as teorias de desenvolvimento e de socialização contemporâneas ainda cotejam a experiência infantil com o padrão adulto. Pela perspectiva do desenvolvimento, afirma-se que as formas de pensamento superiores que permitem a resolução de problemas das maneiras mais eficazes emergem na idade adulta. Já no terreno da socialização, observa-se a ênfase na experiência e na reflexividade, que constam como construções subjetivas típicas da adultidade desejada (CASTRO; GRISOLIA, 2016, p. 973)

É um grande paradigma conseguir para o aparato escolar superar esta padronização de expectativas sobre o viés invisibilizante da infância, pois os próprios adultos são aqueles que definem o acontecimento escolar e os seus processos pedagógicos. É preciso reconhecer que mesmo o desenvolvimento biológico e cognitivo sendo um campo teórico que as vezes costuma subjugar o devir infantil a sua própria maturação, existem algumas limitações para a execução da autonomia infantil que não estão presentes no próprio adultocentrismo.

Reconhecer a autonomia infantil é exatamente isso, saber que para seu acontecimento é preciso o direcionamento de adultos que estejam preparados para desenvolver a autonomia sem nenhuma forma de restrição ou julgamento de moral contrário ao pensamento autônomo.

As crianças têm autonomia, mas muitas vezes dependem do adulto para efetivá-la. Antes de as crianças terem liberdade para realizar seus desejos, escolher suas tarefas e tomar suas próprias decisões perante o grupo, elas necessitam da orientação e não de uma autoridade autoritária do adulto. Elas precisam de apoio, de opções, de realizar escolhas e de experimentar uma autonomia própria (VIEIRA, 2009, p. 2).

A infância é um período onde um ser está ingressando num mundo social composto de complexas regras e valores culturais e morais, além de um quase infinito conjunto de linguagens, códigos e expressões estéticas. Para que o contato com este mundo não aconteça de uma forma prejudicada, é preciso que as crianças sejam rodeadas de adultos que consigam proporcionar uma experiência rica e saudável com o contato com este mundo.

É desta forma que encontramos a importância dos educadores da educação infantil, pois são estes que estão iniciando o processo de comunicação e expressão autônoma das crianças. Por isso a educação infantil deve ser vista como um segmento tão importante quanto os outros, pois lida com um momento de constituição do eu cognitivo e emocional de suas crianças.

Com estas considerações veremos no próximo capítulo como os processos pedagógicos influenciam o desenvolvimento da autonomia infantil sem cair nos paradigmas da invisibilização contemporânea da infância. Pensando nos desafios que os professores precisam superar e em possibilidades práticas de desenvolver uma autonomia em que as crianças tenham vez e voz em sua infância.

Capítulo 3 – O desenvolvimento da autonomia infantil

Autonomia é um conceito que encontra aplicabilidade em diversas áreas das ciências humanas, apesar de encontrar problematizações diferentes em cada um destes segmentos (sociologia, filosofia, antropologia) de estudo, seu significado em geral tende a se definir pela capacidade de um indivíduo agir por si mesmo. A autonomia, segundo Paulo Freire (1996) é a capacidade do ser humano agir conforme os padrões sociais estipulados pela sociedade dentro de suas limitações de maturação.

No campo da educação essa capacidade irá ser avaliada por diversos pontos de vista também, já que sabemos que a avaliação educacional varia dependendo dos objetivos epistemológicos, políticos e culturais da região, do social ou da instituição escolar. No conceito mais amplo podemos definir a autonomia como a capacidade do indivíduo agir dentro dos padrões esperados pra ele, como: condutas sociais de ética e moral, de higiene, de comunicabilidade dentre outros.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996) desenvolve vários pressupostos necessários para que a autonomia seja presente nos ambientes escolares. Não centralizando essa necessidade da autonomia somente com os discentes, mas também pensando na autonomia como o dever de qualquer ser humano a agir livremente, dentro dos pressupostos dos direitos humanos. "A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser" (FREIRE, 1996, p. 41).

Então podemos afirmar que o dever autônomo "é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente" (FREIRE, 1996, p. 28), ou seja, ela não é um processo fechado que se concluiu em si mesmo, mas um constante movimento, e muitas vezes imperceptível. A criança só vai descobrir que é autônoma, quando começar a praticar ações que exijam dela essa autonomia e ao conseguir executá-las como o esperado. Freire diz que: "ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas" (FREIRE, 1996, p. 41).

Esta relação de experimentação prática, aonde o exercício da autonomia vai sendo obtido no decorrer da aprendizagem das crianças é a característica ontológica do ser humano.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 1996, p. 28).

O que mostra que a autonomia não pode ser obtida de forma isolada. Só podem ser autônomos se aprenderem com os outros a exercer esta autonomia.

Este livre processo do desenvolvimento não pode ser marcado por um tempo determinado, mas sim vai acontecendo aos poucos, no decorrer das interações com o meio externo. Não existe uma data marcada para a obtenção da plena autonomia, pois é impossível atingir uma autonomia plena, ela sempre estará em relação com o meio inserido, ela sendo obtida parcialmente. A autonomia varia dependendo também da liberdade que é ofertada pelo campo social.

Conseguimos perceber assim que a autonomia não é o simples livre arbítrio do ser humano, ou da própria criança, mas sim uma deriva de um processo coletivo dentro de um pensamento de uma sociedade progressista e democrática. Freire afirma que "É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade" (1996, p. 41)

É com este carácter que aparece a importância do ser humano mais experiente, podendo ele ser um familiar ou um educador, neste processo de desenvolvimento da autonomia infantil. "No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 1996, p. 37). O adulto é o interlocutor que proporciona junto as crianças a possibilidade delas conseguirem definir o seu próprio eu.

Dessa forma, se formos pensar no papel que o adulto deve ter junto à criança, esse seria o de reflectir sobre a acção e encorajá-la a realizar suas actividades para resolverem seus problemas sozinhas. Entretanto, esse encorajamento não significa abandonar a criança. O adulto deve ficar atento quando a criança está empreendendo uma actividade, como amarrar o sapato, construir uma ponte, disputar objectos, desenhar, brincar, para que possa orientá-la e também encorajá-la a pedir ajuda a outras crianças e adultos. O que denomina-se construir autonomia (VIEIRA, 2009, p. 6).

Ainda sobre a construção da autonomia da criança na relação com o mundo externo e o adulto.

Isso significa que o adulto deve sempre que possível esperar a criança realizar sua actividade ao invés de antecipá-la, como vemos algumas vezes acontecer no quotidiano infantil. Além disso, ter essa conduta de espera é enriquecedor para a criança, pois ela aprende que consegue fazer, se sente confiante e segura. Para isso, é fundamental que o adulto saiba escutar a criança. Ela tem um tempo próprio para organizar seu pensamento e por isso é comum que às vezes o adulto antecipe suas ideias, dando-lhes conclusão e

finalizações. Entretanto, ele deve ficar atento a esse momento em que a criança está se expressando. Apoiar significa não antecipar, não concluir e sim escutar e dar o devido tempo à criança (VIEIRA, 2009, p. 6).

A criança só se define como ser participante da sociedade democrática contemporânea ao interagir com o ambiente que a cerca. Sabemos das dificuldades contemporâneas devido às desigualdades sociais, onde nem todas as crianças conseguem ter um ambiente propício para o seu ambiente por causa de diversos fatores como a violência urbana, a precariedade social que vai variando dependendo da classe social, étnica e cultural. Assim a autonomia não pode ser confundida com um excesso de liberdade ou uma licenciosidade, pois pode promover alguma experiência perigosa para a criança, como algum acidente causado por essas situações de desigualdade. Por isso as interações que as crianças possuem no decorrer do seu desenvolvimento devem ser mediadas de forma cuidadosa, para que estas possam se desenvolver autonomamente sem nenhum risco à sua integridade física, nem mental.

Por isso é preciso que a autonomia seja exercida tanto pelas crianças como pelos adultos no momento oportuno. Momento onde as limitações da criança são respeitadas e a mediação do adulto é bem direcionada. Assim é importante que essa mediação ocorra por adultos que saibam agir autonomamente e principalmente não tenham ações que tolham a autonomia de outros. "O adulto é a base na qual as crianças constroem sua autonomia. Logo, os adultos devem abrir espaço para o diálogo, intervir no momento apropriado" (VIEIRA, 2009, p. 6), assim propiciando às crianças a "busca de entendimentos, permitir errar sem julgamentos, acreditar que para haver uma autonomia por parte da criança é importante deixar a criança ser criança" (VIEIRA, 2009, p. 6).

Para a Vieira (2009) deixar a criança ser criança é respeitar o seu tempo próprio, ao mesmo tempo em que se tem uma preocupação com os padrões biológicos de desenvolvimento infantil. Compreendendo assim, o que é ser criança na contemporaneidade, respeitando a sua capacidade de arbítrio, possibilitando a oportunidade de opinar sobre seu desenvolvimento, criando uma relação horizontal entre adultos e crianças. O desrespeito destas especificidades do posicionamento ante a infância causa os grandes males que desencadeiam o processo coletivo de invisibilização da infância. Como podemos notar a visão de Vieira (2009) é diferente de Castro (2001), já que a primeira está embasada numa visão desenvolvimentista e a segunda a combate. No entanto, para além desta divergência, as duas autoras reafirmam a importância de um protagonismo infantil.

Além do âmbito familiar, a escola aparece como um dos ambientes onde a autonomia é exercitada, positivamente ou não. Por não ser um ambiente familiar, tendo a presença de adultos e crianças diferentes, principalmente nos períodos de adaptação onde tudo é novidade, a instituição escolar é um dos principais espaços de construção da sociabilidade infantil e consequentemente é um ambiente de desenvolvimento psicológico, cognitivo e expressivo destas crianças.

A relação entre educador e educando, às vezes, consegue ser mais complexa do que a relação entre família, por diversas condições sociais. Muitas vezes as crianças passam mais tempo na escola do que com seus familiares, o espaço familiar pode se limitar na relação apenas entre pai-mãe-filho, enquanto a escola é um espaço de encontro com diferentes crianças, exercitando uma potencia social muito maior do que o espaço particular de casa. O educador pode estar constantemente mediando conflitos por diferenças sociais, de classe, ou de cultura, dependendo da diversidade do espaço escolar.

Então por isso percebemos que no ambiente escolar e nas relações entre educadores e educandos, as relações sociais são muito potentes. Além do que o espaço escolar por ser compartilhado, precisa que as crianças criem independência, pois nem sempre os educadores poderão dar a mesma atenção individual que uma criança recebe em casa em seu ambiente familiar.

A relação entre educadores e educandos pode ser uma relação de cumplicidade mútua, ambas as partes precisam criar um senso de respeito entre si para que esta prática aconteça de forma mais efetiva. Esta relação de cuidado, quando se lida com crianças na educação infantil, exige uma atenção maior ainda da parte do adulto que já está consciente de suas responsabilidades para com o desenvolvimento das crianças.

As crianças já lidam neste primeiro momento mais no senso das emoções, principalmente as de colo da primeira infância. Não que um senso lógico e social já não seja desenvolvido, mas estar atento à questão emocional é algo fundamental nos estudos da infância.

Heloyza Pinto (1993) nos seus estudos da psicogenética de Wallon traz contribuições pertinentes a estas nossas análises.

A grande lição da psicogenética walloniana refere-se à necessidade do refinamento nas trocas afetivas; a elaboração cognitiva da emocionalidade do próprio educador, o ajuste das formas de intercâmbio, tudo isto sendo

exigências da própria afetividade em sua marcha evolutiva, que é essencialmente integradora (p. 75-76).

Estas trocas afetivas entre os dois são o que fundamenta o pensamento social e cognitivo das crianças no seu processo da constituição autônoma.

A emoção estabelece, pois, as bases da inteligência; se identificada com o seu desenvolvimento próximo, a afetividade surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre aquela. A princípio, estimular a inteligência confundir-se-á com a tarefa de alimentar a afetividade (PINTO, 1993, p. 74).

O professor assim tem a responsabilidade de não somente respeitar o tempo próprio de cada criança, mas também de saber lidar com seus impulsos e instigá-los a ir além das suas limitações do momento. Saber incitar a curiosidade das crianças é um dos principais processos das descobertas autônomas. Como diz Freire,

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (1996, p. 25).

Esta relação entre afetividade, desenvolvimento cognitivo e curiosidade é o que promove o percurso da criança do senso individual da heteronímia para o senso social da autonomia. A heteronímia seria relativa à criança não ter constituição simbólica e emocional suficientes para dar conta que existe um mundo externo a ela e que o seu próprio eu só irá se desenvolver quando a relação interno- externo seja potencializada. Passando para a autonomia que é o reconhecimento do outro como indivíduo também que tem uma grande importância na convivência social coletiva. Assim,

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos (FREIRE, 1996, p. 28)

O educador então precisa saber transitar entre aquele que potencializa a liberdade expressiva, a curiosidade, mas sem ser licencioso. E também saber lidar com a autoridade, sem ser carrasco, nem cerceador, direcionando este devir autônomo da criança dentro das expectativas sociais. O autoritarismo e a licenciosidade "são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade

e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade" (FREIRE, 1996, p. 34).

O docente tem que evitar o perigo de achar que sabe mais sobre a criança em questão do que ela própria. Isto é uma forma de cercear o seu desenvolvimento autônomo próprio. O que não significa deixar a criança por si só também e deixá-la desamparada, é preciso encontrar um equilíbrio entre estes dois extremos de práticas educativas autônomas.

A autonomia é um processo constitutivo da identidade de um indivíduo, por isso é um processo complexo e constante. A vida em sociedade consiste em viver coletivamente no cotidiano, são as relações inter humanas que compõe a sociedade e não uma força governamental ou um alinhamento econômico e político externa. As próprias relações de organizações sociais são criadas através das relações humanas. Então é desta forma que vemos que a autonomia é um caráter indispensável para se pensar a condição humana, porque parte na constituição de princípios fundamentais pra vida em sociedade: independência, liberdade e coletividade.

A autonomia se desenvolve no princípio da independência porque apesar de nenhum ser humano consegue se desenvolver sozinho como ser social, é necessário que todos seres humanos consigam ter capacidades de defender seus direitos básicos minimamente. É importante que além dos indivíduos conseguirem cumprir as mais simples tarefas de cuidado com o próprio corpo, com o outro corpo e com o ambiente coletivo que se reforce a importância do livre arbítrio para tomar as decisões compelidas como importantes para um indivíduo. A liberdade da autonomia se encontra exatamente aí, em não ser proibido por suas decisões arbitrárias, desde que elas não afetem a liberdade alheia também. A coletividade na autonomia se encontra em reconhecer a importância de se possuir a consciência individual de que é imprescindível que o coletivo seja respeitado independentemente do livre arbítrio individual.

Encontramos assim na autonomia as bases para uma vida em sociedade saudável, não só no termo relacionado as funções biológicas e fisiológicas mas sim no bem estar entre as diferenças que operam na malha da coletividade da vida social. A autonomia, como vimos com Freire (1996) é um conceito político e civil que cruza os âmbitos da liberdade individual e da vida coletiva encontrando assim a estabilidade necessária para o bem estar social mas também o conflito das individualidades que compõem a criação que movimenta o social.

Por isso a importância do desenvolvimento da autonomia na infância, primeiro momento de socialização das crianças. Desenvolvendo este caráter individual e social nas crianças podemos viver em uma sociedade em que os indivíduos e os coletivos são respeitados plenamente. As instituições da sociedade que estão relacionadas com o desenvolvimento infantil, principalmente a instituição família e os familiares e a instituição escola e os educadores precisam agir autonomamente e em prol da autonomia para desenvolver crianças sadias no conceito tanto fisiológico como social.

Conclusão

No processo educativo podem ser desenvolvidas várias abordagens para lidar com o desenvolvimento autônomo das crianças dependendo de sua idade. Com as discussões apresentadas no decorrer desse texto já encontramos diversos eixos orientadores para o trabalho com as crianças em seus cotidianos.

O principal no desenvolvimento da autonomia das crianças é reconhecer a sua liberdade, confiando nela em realizar tarefas adequadas para seu desenvolvimento. Então, as crianças precisam sentir confiança nelas mesmas para agir livremente, seguindo os ímpetos de sua curiosidade. As atividades onde as crianças podem expressar suas opiniões e que assim possam contribuir para o desenvolvimento delas é uma forma de mostrar o quanto importante é a sua colocação para o coletivo. Rodas de conversa, de novidades, de debates são formas de trabalhar essa comunicação em grupo e a escuta do outro.

A expressividade é uma forma também das crianças explorarem seus limites, o que faz com que elas experimentem as suas formas de comunicação, de diálogo. Desenvolvendo a comunicação as crianças vão testando de que forma suas falas são recebidas por seus semelhantes. Para crianças que já conseguem escrever, essa habilidade pode ser uma ferramenta para trabalhar a qualidade de expressão, trabalhando com a imaginação, a criatividade e forma de narrar suas próprias histórias.

A experimentação é um fator crucial para o desenvolvimento autônomo, porque é experimentando que as crianças vão conhecendo os resultados de suas próprias ações. A experimentação pode acontecer com uma simples conversa ou brincadeira, ou até em uma atividade artística mais direcionada, ao misturar cores diferentes, interagindo com texturas, formatos e tamanhos. Atividades livres são interessantes para essa questão, mas é muito importante também que as crianças lidem com objetivos traçados e mesmo que errem sejam incentivadas a compreender seus erros e assim traçar novos objetivos dentro do colocado.

Os sentimentos têm uma posição muito importante no desenvolvimento da autonomia infantil, como dito anteriormente, a reação fisiológica e os estímulos sensoriais são os primeiros artefatos sociais que a criança pequena desenvolve para se comunicar com o outro. Por essa posição, muitas vezes os adultos podem compreender os sentimentos da criança pequena como formas mais biológicas, reativas, dificultando a capacidade de comunicação na relação com elas. Dessa forma, os sentimentos não devem ser erradicados do campo

semântico comunicativo de um adulto com uma criança, só com esta presença a criança pode compreender o que cada sentimento encadeia em suas ações consigo mesmo e com o outro.

Por isso a necessidade de compreender a si mesmo é primordial para uma comunicação rica entre duas pessoas. Pois só compreendendo nossa própria forma de lidar com o mundo é que poderemos nos relacionar de uma forma mais participativa em coletivo.

Compreender a infância como um período complexo de comunicação, expressão e linguagem é uma forma de compreender a criança como um ser autônomo que pode inferir sobre o próprio devir. Diferentemente da concepção da infância como uma tabula rasa, aonde os adultos iriam fazendo suas inscrições que expressariam o desenvolvimento das crianças, a própria criança ao interagir com o ambiente traz suas contribuições inéditas, idiossincráticas e transforma o que lhe é passado. Ou seja, mesmo existindo um movimento de invisibilização da capacidade infantil como suficiente para seu tempo, as próprias crianças subvertem esse movimento, falando, existindo e construindo sua própria autonomia.

Os exemplos práticos apresentados acima são um pequeno apanhado de considerações para se pensar no desenvolvimento da autonomia num contexto mais empírico. Diversas outras situações, colocações e reflexões poderiam ser levantadas, mas o importante é compreender a delicadeza deste processo e da importância do adulto, principalmente dos educadores nesse desenvolvimento.

Com estas colocações percebo que o desenvolvimento da autonomia é uma questão muito importante nos estudos sobre a infância na atualidade. Compreendo que a histórica invisibilização da infância é constituída por diversos fatores sociais, políticos e econômicos que acabam desencadeando na imagem estereotipada da criança inocente e ingênua.

Porém, esta própria representação no imaginário coletivo de nossa sociedade é potencializada quando não acreditamos na capacidade e habilidade de nossas crianças de se auto enunciarem. Ou seja, as crianças não possuem credibilidade com os adultos para conseguirem se posicionar e interferir completamente da forma como os adultos direcionam sua formação.

Esta dificuldade da autonomia na infância pode ser também um dos efeitos de ação e reação com as dificuldades que encontramos na atualidade, se não desenvolvemos plenamente a autonomia das crianças, impulsionando seus limites e possibilitando a sua contribuição na própria formação, estamos criando adultos desde cedo já acostumados com a passividade.

A autoridade não pode ser vista como uma simples rédea que irá guiar as crianças sem titubear a caminho de uma formação digna. Como vimos anteriormente é preciso um grande equilíbrio entre liberdade e autoridade, reconhecendo os momentos necessários onde se é preciso tender pra mais um lado do que o outro.

A importância dos estudos sobre a infância está presente nessa mesma colocação, pois é preciso que os adultos compreendam que a infância é um período que não pode ser dirigido apenas por senso comum, mas sim com muito empenho e dedicação para uma educação que não reproduza os males de nossa sociedade. Assim dando a devida importância a autonomia infantil, para que a criança possa ser escutada com mais seriedade.

A educação autônoma, como vimos com Paulo Freire (1996) deve prezar por uma prática emancipatória dos paradigmas impostos pelo materialismo da história:

a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (p. 38).

Então não cabe aos educadores somente denunciar as mazelas que afetam o desenvolvimento infantil, nem se ater a formular prontas da maturação, a prática da autonomia é uma forma do próprio educador se enunciar contrário as delimitações impostas ao seu trabalho que não condigam com uma sociedade progressista.

As crianças precisam ser estimuladas a explorar cada possibilidade que sua subjetividade permite e não contente com isso elas devem ser estimuladas a romper todas as barreiras que as impõem a um espaço de subjugação. O paradigma contemporâneo de um maior acesso as possibilidade de expressividade, não pode tender somente a um aumento da alienação, mas sim explorar todas as formas de autonomia que as crianças podem desenvolver.

A visão da criança tendo voz não impacta nos conflitos escolares nem em outros espaços de relação adulto-criança, quando cada vez mais conseguimos formar cidadãos autônomos, mas sentido a nossa formação como educadores fará sentido. Assim poderemos de fato agir para uma educação libertadora das opressões que compõem a nossa contemporaneidade. Uma criança autônoma, sensível e política é exatamente o movimento

contrário da ideia de invisibilidade infantil. A autonomia é o caminho para a expressão plena de crianças que questionam, transformam e ressignificam o mundo.

Referências bibliográficas

ARIÈS, P. A história social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CASTRO, Lucia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). Crianças e jovens na construção da cultura. NAU Editora. FAPERJ. Rio de Janeiro. 2001.

CASTRO, Lúcia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002.

CASTRO, Lucia Rabello de; GRISOLIA, Felipe Salvador. Subjetivação pública ou socialização política? sobre as articulações entre o “político” e a infância. Educ. Soc., Campinas , v. 37, n. 137, p. 971-988, Dec. 2016 .

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. História da infância no Brasil. XII Congresso Nacional de Educação. 2015.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary. História da criança no Brasil. 1996.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 1, n. 3, p. 73-76, dez. 1993.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. Autoridade e autonomia: Uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. Revista Iberoamericana de Educación, 49(5), 1- 10. 2009.