



## **CRIANÇAS CIDADÃS, SUJEITOS DE DIREITOS: NEM PEQUENOS BONECOS, NEM PEQUENOS ADULTOS**

Eixo 5 – Educação, Comunicação, Informação, Direitos Humanos e Cidadania

Eliana Sampaio Romão (UFS)

Thales Sampaio Romão Loures (UNIT)

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo trazer como pauta a criança não como “pequenos bonecos”, nem bonecos de panos, nem tampouco “pequenos adultos”, mas apenas criança, criança cidadã. Que sejam meninas, sejam meninos, que baste uma mesma denominação: criança. Tem como provocação responder à questão: quem és? E nasce do projeto de pesquisa, em marcha, que discute a criança como sujeito de direitos, entre os quais, direito de ser criança. Direito este que ainda está longe de ser alcançado na sua plenitude. Sinaliza mostras dessa realidade, a partir de tempos pretéritos (im)perfeitos, sem ficar à margem dos fundamentos de uma educação amorosa e humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** criança; bebês; infância; educomunicação; direitos humanos.

**ABSTRACT:** This study aims to bring children not as “little dolls”, nor cloth dolls, nor “little adults”, but just children, citizen children. Let them be girls, be boys, let the same denomination suffice: child. It has the provocation to answer the question: who are you? And it is born from the ongoing research project that discusses the child as a subject of rights, including the right to be a child. This right is still far from being achieved in its fullness. It signals samples of this reality, from past (im)perfect times, without staying on the sidelines of the foundations of a loving and human education.

**KEYWORDS:** child; babies; infancy; educommunication; human rights

### **1. Introdução**

*As crianças não têm os mesmos desejos que o homem (...) (ROUSSEAU, 2014, p.295)*

Criança, longe de ser pequeno adulto, dele se distingue, não apenas nos seus sentimentos desejanos, mas na sua forma de ser, de pensar, de agir, de dizer e projetar a realidade em que se insere. Pede, sussurrando entre os dentes, para ser amada e respeitada do jeito que ela é – como ser singular, ser diverso. Sujeito de luz própria, de



direitos, de saberes não sabidos e saberes sabidos de acordo com seu tempo, seu ritmo, sua curiosidade, suas expectativas, sua maturidade. Até os bebês sabem. E, sabem tanto! Sabem da comunicação por meio dos gestos. Sabem, por meio da luz que alumia os olhos, das declarações do olhar. Sabem pelo jeito de olhar. Quanta magia! Os bebês aconchegam-se num olhar terno, espreguiçam-se num olhar luminoso, distraem-se com um olhar ansioso, se entristecem com o olhar molhado, assustam-se com um olhar deprimido e aterrorizam-se com um olhar vazio e indiferente. (SÁ, 2014). Olhos que tanto falam. Olhos que tem conexão com a alma. Olhos, aliados da educação.

Não são poucos os adultos que sequer desconfiam da educação que seus corpos carregam e muito pouco está servindo para libertação de si ou de quem dele está a depender. Não sabem distinguir educação de domesticação. Não sabem que uma criança é gente miúda, nem por isso, “é parva”. A criança desconhece quem a golpeia. Nada a ver com educação. Ensinar, numa perspectiva de educação autêntica, é (com)partilhar gestos amorosos e tanto mais humanos. Educar implica aguçar a sensibilidade da alma, por meio da sutileza da palavra daquele que educa – “seu olhar”, “seu gesto”, “seu sorriso”, “seu silêncio”. Sem constrangimentos, sem arrogância, sem medos. O medo emudece à criança. Congela seu pensamento. Embrutece sua alma. Tentativa de explicação perde todo sentido, pois não consegue compreender que se diz.

Ademais, o medo entorpece a articulação da palavra e o/a professor/a chega a crer que à criança sofre de dislalia ou dislexia ou, ainda, transtorno de *deficit* de atenção (TDH) ou até transtorno obsessivo compulsivo (TOC), entre outros rótulos, os quais apressadamente a dificuldade de aprendizagem entra em cena. Em outros ambientes, todavia, essa mesma criança “age como as demais” – é inteligente, alegre, ativa. Que à criança se liberte de seus medos. Caso contrário, os anos mais valiosos da criança resultam perdidos. Medo, “inquietação de um perigo”, seja real ou imaginário, aparece ante uma dificuldade, o difícil, o desconhecido. Viver sem medo, impossível. E até pode nos livrar do perigo. A questão é não permitir que o medo facilmente nos paralise e nos faça desistir de enfrentar a situação sem luta e sem esforço (FREIRE, 2017).

Isso posto, o presente artigo objetiva trazer alguns desses discernimentos, com ênfase nos direitos protagonizados pela criança, a partir de fragmentos pretéritos (im)perfeitos de sua história. O que foi vivido pela criança, embora remotamente, ainda hoje, respinga no seu desenvolvimento, bem como na sua educação que tem como desafio maior a formação da criança cidadã, ser reconhecida como sujeito de direitos.

## 2. A Criança e o direito de se valer das mais variadas formas de comunicação

*A infância não é a idade da não-fala: todas crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. (SARMENTO, 2007, p. 35)*

Crianças pequenas, e até bebês, sabem que há comunicação “com a pele”, o olhar, “o toque”. Sabem de quem lhe quer bem com o colo. Sabem que seus rabiscos



falam e são importantes para etapas posteriores de educação. Estranham que sejam desdenhados. Sabem que seus desenhos são histórias reveladas daquilo que guarda no canto mais silencioso e obnubilado da memória. Sabem que silêncio e comunicação andam juntos e, assim, sabem da importância desses intervalos entre a escuta e a fala.

O silêncio faz morada na comunicação. Comunicação autêntica que tem seu começo, numa dimensão psicológica, desde a gravidez, não exatamente no momento em que o casal descobriu-se grávido, mas a partir do momento, que pode até ultrapassar o período de gestação, que seus pais aceitem o bebê como um outro diverso de si, e exercitem a experiência de escutá-lo e a dialogar com ele (SÁ 2010). Escuta, diálogo, educação e comunicação têm a mesma raiz. (Com)unicação, do latim, *communicare* implica (com)partilhar, trocar mensagem. Não há comunicação fora da reciprocidade, assim como não há educação. Ambas se encontram numa só palavra – educomunicação. Ambas não se constituem sem o outro - meu primeiro ensinamento. O outro em comunhão com o mundo. Quando o ideário freiriano pede para não esquecer que a libertação dos oprimidos “é a libertação de homens não de coisas” nos inspira a complementar que tal libertação tem seu começo desde bebês, na convivência de com o outro, e afirma-se no encontro e experiências comunicacionais – eu com o outro, o outro comigo, como se estivéssemos a bailar ao som das mesmas notas musicais.

Somos o outro de alguém que é o outro de nós. Ora é um que fala, “eu-outro”, ora é o outro que escuta – “outro-eu”, ora, nos perdemos na “confusão do eu-nós”. O que queremos dizer aproxima-se dos autores abaixo citados, quando sugerem um eu que sempre tem um pouco de você e em você tem um pouco do eu, misturando-se com as várias texturas do eu-você-nós-a gente que aí se identificam”. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 134). Assim, educação, libertação, comunicação são processos buliçosos. Ambos fazem parte de um caminho dinâmico, sempre com esta dupla normativa e funcional gerada pelo encontro e risco do fracasso (WOLTON, 2006). Remete ao outro na mutualidade. E pede, para evitar o tal risco de fracasso, sugerindo três atitudes que se enovelam, a saber: “respeito pelo outro”, “confiança” e “estima”. A comunicação com o outro implica reconhecê-lo como sujeito, não como objeto, e, portanto, implica experimentar a disposição de “ter-lhe estima”.

O respeito, a confiança, a estima, e, acrescente-se, o silêncio são atitudes chaves na comunicação no seu sentido mais completo. Não é possível mensurar qual deles mais importa na comunicabilidade entre sujeitos – sejam bebês, sejam crianças pequenas ou crescidas, sejam adultos ou idosos. Há de se ressaltar, entretanto, a relevância do silêncio na comunicação que, em certa medida, se aninha as demais atitudes supracitadas. Freire (1996), Wolton (2006) e Sá (2010) aproximam-se ao advertir que a comunicação, de um lado, proporciona escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém de modo a entrar “no movimento interno de seu pensamento”, se transformando em linguagem. Por outro lado, permite a quem fala, de fato, comprometido com comunicar e não fazer puros comunicados. Escutar a pergunta, a



necessidade de quem escutou e emitir respostas. “Fora disso, fenece a comunicação”. (FREIRE, 1996, p. 116). Os adultos, em sua relação com a criança, saberiam disso?

Às crianças sabem. Até os bebês sabem. E tanto dizem, senão com as palavras que ainda não dominam, com os gestos, com o olhar, com os desenhos, com o choro que imprime verdadeiros discursos e até artimanhas. Mas é preciso não chegar a tanto. Nem tampouco condenar, impaciente, o choro da criança, que muitas vezes, é o único vetor de comunicação e “sedução” quando lhes faltam argumentos. Importa interpretar a linguagem que o choro está a imprimir sem cair nas suas armadilhas. Rousseau (2014) resume interpretações sobre o choro mostrando lições estranhas nos tempos mais remotos, mas, ainda hoje, observáveis. O adulto quase sempre age para se livrar do choro com afeto ou até indiferença, mas, por vezes, acaba perdendo a paciência e alguns dos responsáveis até “batem nas crianças” e chegam ao ponto de ameaçá-la.

Quando a criança chora, não está sentindo bem, tem alguma necessidade que não é capaz de satisfazer: examinamos, procuramos essa necessidade e não podemos satisfazê-la. Quando não a encontramos e não podemos ajudar a criança a satisfazê-la, o choro prossegue e somos importunados; mimamos a criança para fazê-la ficar quieta, embalamo-la, cantamos para que ela durma; se ela teima, perdemos a paciência e a ameaçamos (...). (ROUSSEAU, 2014, p.54)

O que mais se associa a comunicação por meio do choro é questionável, pois que está relacionado, em geral, à criança malcriada, à criança birrenta, à criança minada, à criança teimosa, à criança desobediente. E se a criança é do gênero masculino, há sempre um adulto por perto, até no interior da escola, a dizer sem qualquer noção: “homem não chora”. Outros preferem a indiferença. Há forma mais explícita de desamor? Erra-se no conteúdo; erra-se na forma; erra-se na distinção apressada entre menino e menina, erra-se na contaminação de uma mentalidade limítrofe e ultrapassada; erra-se na educação que se pretende prevalecer. Erra-se nos ensinamentos às avessas que às crianças acabam levando consigo para a vida adulta. São muitos estragos: nas emoções que ficam recolhidas, nas inseguranças que ficam adormecidas, nas travas que atravessam o coração.

Não sabe o adulto que a criança está longe de ser gente grande. Não lembra que chora em todas as fases da vida, seja de alegria, seja de tristeza; não sabe que o choro, quando ainda há fôlego, vem com a palavra que soluça; não sabe ele que a criança precisa aprender a dizer não. O adulto, se desafiado, não saberia revelar a soma das vezes que disse aos gritos: “me obedeça”, “pare de gritar”, “engula o choro”, “feche a boca”. Assim, esquecido da criança que foi um dia, segue errando julgando que está acertando. Para fortalecer o corpo sem tantos deslizos e estragos, diz (Rousseau 2014), a natureza dispõe de meios que nunca devemos contrariar e que ela, a criança, desconheça o que é obediência quando age, nem o que é dominação quando age por ela.



Não devemos obrigar uma criança a ficar quando quer sair, ou a sair quando quer ficar. Quando a vontade das crianças não está mimada por nossa culpa, elas nada querem inutilmente. Elas devem pular, correr, gritar quando têm vontade. Todos seus movimentos são necessidades de sua constituição que procura fortalecer-se. Devemos, porém, desconfiar do que desejam sem que posam fazê-lo elas mesmas, sendo outros obrigados a fazê-lo por elas. Ela pode, falando, pedir o que deseja e, para obtê-lo mais rapidamente ou para evitar uma recusa, faz com que o choro acompanhe o pedido, deve ter o seu pedido irrevogavelmente recusado. Se a necessidade a fez falar, deveis saber-lo e fazer imediatamente o que ela pede, mas ceder algo pelas lágrimas é provoca-la para que as derrame, é ensinar-lhe a duvidar de vossa boa vontade e a acreditar que a importunidade pode mais sobre vós do que a benevolência. Se ela acreditar que sois fracasso, logo se tornará teimosa. (...). Não sejais pródiigo na recusa, mas não revogueis jamais. (ROUSSEAU, 2014, p. 84).

Por essa perspectiva, os adultos raramente traduzem o choro naquilo que, de fato, diz. Às crianças por muito tempo foram vistas como pequenos adultos e até pequenos bonecos, ou, ainda, “coisinhas fofas” – o que ainda hoje está em moda. Mas seria isso, o que elas, às crianças, queriam ser no passado, no presente e no futuro?

Sobre essa questão, iremos pinçar no próximo ponto. Escutar seu choro equivale a escutar sua voz e deixar que sua voz seja dita equivale, em última análise, escutar a “voz do adulto”. Filho de peixe não precisa ser peixinho, mas seguramente, resguardando as devidas distinções, traços marcantes de peixe terá. Aquilo que ela, à criança, escuta internaliza mansamente na sua alma, embora nunca será, por inteiro, a reprodução de seus reprodutores. Apenas um pedaço em busca de outros pedaços por se descobrir. É uma presença enigmática da infância, a presença de algo radical e irredutivelmente um outro entre nós, (LARROSA, 1999); algo que nos inquieta, espanta e abala nossos saberes, nossas vontades, nossas projeções. No tempo de infância, não é um tempo em que à criança tenha que ser aquela impedida de chorar, que não fala, que não sabe se valer da razão, um sem juízo, um sem noção, uma vez que a racionalidade é construída nas interações sociais (SARMENTO, 2007). E também, na partilha de afetos e na incorporação de sentimentos, de crenças, de estímulos, de confiança, de afagos, de afetos, de diálogos, de respeito. Por enquanto, comecemos por torná-lo humano, eis o supra sumo da questão. (ROUSSEAU, 2014). Que seja permitido o direito de ser quem é. E que goste de ser quem sou.

### **3. A Criança e do direito de ser quem sou**

#### **3.1. Quem és?**

Pensar sobre a pergunta trazendo para o centro do palco a criança, nos remete mais a mentalidade rígida e adoecida do adulto do que da criança, pois que esta, mais sabe de si que seu próprio criador. Importa desconfiar de suas crenças, de suas certezas,



de seus saberes. Estaríamos dispostos? É imperativo entender que se meninas, se meninos, o que importa é ser criança. É necessário fazer paradas para avaliar que até a idade núbil, às crianças de acordo com seu gênero tradicionalmente difundido, nada têm de aparente que as distinga: mesmo rosto, mesmo grito, mesmo choro, mesma voz, tudo muito similar para não dizer igual. Apenas tênues diferenciações que, mesmo meninas, mesmo meninos, continuam crianças; “o mesmo nome basta para seres tão semelhantes” (ROUSSEAU, 2014 p.285). Mesma inocência, mesmas perguntas, mesmas expertises.

Concordamos com o autor ao advertir que a natureza quer que às crianças sejam crianças antes de chegarem à idade adulta. É relevante reconhecer que a infância tem maneiras distintas de ver, de pensar e de sentir que lhe são peculiares. Nada mais estúpido do que tentar substituir essas maneiras por nossas. Seria o mesmo que exigir que uma criança tivesse “juízo aos dez anos”. De que lhe serviria a razão nessa idade?

Ela é o freio, e à criança não precisa desse freio. (ROUSSEAU, 2014). Se é certo que à criança não precisa desse freio, de que à criança precisa para ser o que é em cada fase de seu crescimento? Seja este físico, seja cognitivo. De que à criança precisa para gostar de ser o que é na sua singularidade, na sua inquietude, sua diversidade, nos seus pensares, seus fazeres, seus perguntares? E assim, viver sua infância desejante. Sentimento que sempre lhe faltou desde a mais tenra idade, desde os tempos mais remotos, embora do século XIX para cá, muita coisa mudou. Mas muita coisa continua pedindo respostas. Quem és? Pergunta que pede licença ainda hoje.

Pesquisadores/as, escritores/as, professoras/as se vêm provocados/as frente a questão, pois, por mais que se debulhe indagações sobre à criança – de seus traços, de seus rostos, de seus retratos, sempre aparecem novos traços por se definir, novos rostos por se conhecer, novos enigmas para se desvendar, novas perspectivas por se projetar. Não precisa ir muito longe, entretanto, para atenuar os desassossegos sobre a causa em epígrafe, pois na própria criança há de se constatar plurívocas revelações. Uma criança portuguesa elucida a questão e resume: “Somos brancas, amarelas, vermelhas ou negras; ricas ou pobres. Mas, todas gostamos de brincar, correr, saltar, jogar, aprender... Detestamos sentir fome ou frio, ser maltratadas... Sofrer...” (Cr. portuguesa de 9 a.) Essa criança, entre milhares de outras, sabe disso, deseja uma “família feliz”, sonha com um “futuro feliz”. Todas elas, têm o olhar “inocente e profundo” em todos os continentes.

Longe de serem “seres selvagens que não entendem nossa língua”, à criança é um outro que aparece entre nós. Para Larrosa (1999), é entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos e, ao mesmo tempo, é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram, mas nem tanto. O autor, ao se referir a infância como enigmática, algo radical que evoca o outro ter-se-á de pensa-la na medida em que sempre nos escapa; na medida em que inquieta o que sabemos dela e incomoda a soberba da nossa vontade de saber; na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela e a presunção de nossa vontade de abarca-la (LARROSA,1999). À criança, presença que sempre deixa algo por decifrar. Quando se aproxima deixa-se escapar. Por isso, nos inquieta, nos provoca, nos



faz suspeitar de nossa arrogância, nossas certezas, nossas vontades de tê-la como “presa” sob nosso domínio. Criança, um outro entre nós que pede para sair da invisibilidade e exercer sua cidadania de acordo com sua idade e maturidade.

### **3.2 Criança: um outro entre nós**

Criança, “um outro entre nós” porque pensa diferente, porque tem com o que discordar, tem o que dizer, sabe palavrar, convencer e ser convencida, mas com argumentos, não “porque sim” ou “porque não”. Criança, um outro entre nós, distinto do que esperamos e desejamos. Um outro porque sempre escapa a nossos saberes, nossas expectativas. Um outro, porque surpreende e inquieta. Inquieta nossa arrogância e dismantela nossa soberba, desassossega nossas certezas. Um outro, porque coloca sob suspeita o que dela sabemos e instiga até aquele que mais sabe sobre si. Desconcerta, até aquele que mais tempo dedicou ao estudo, a pesquisa, e está permanentemente a buscar e debulhar à criança em seus enigmas, seus mistérios, seus encantos.

Para o Larrosa (1999) até que sabemos quem é à criança. Chegamos a falar uma língua que facilita a comunicação nos lugares organizados e decorados para recebe-las e promover a educação. Educação é uma forma de “receber os que nascem”. E não precisa ser sisuda, nem estúpida, nem autoritária, nem arrogante, nem mandonista, nem, nem intransigente, nem intolerante, pois se assim o for já não é mais educação.

Quem és, senão fragmentos de histórias contadas, senão um conjunto de cantos que embalam a criança antes de adormecer; quem és, senão uma pilha de palavras que foram internalizadas na sua alma e se fizeram de dispositivos para feitura do seu ser. Quem és, senão experiências amalgamadas, uma enciclopédia de onde muito se pode aprender. Quem és, senão a soma de ações, gestos, rostos (des)gostos, histórias, aconchegos, fontes de vida e de educação (ROMÃO, 2020). Quem és, senão um outro entre nós. Um outro de bocadinhos humanos onde tudo é permanentemente remexido, rebulido, reordenado de todos os modos que se é possível imaginar e mergulhar. Mergulhar, ainda que na superfície, nos tempos pretéritos imperfeitos, pois muito do que a história registra, mais do que imperfeições, refletem faltas erráticas excessivamente praticados, em que pese os limites ciência, os limites humanos de compreensão da infância e da criança. Tema para o próximo ponto.

## **4. A criança em tempos pretéritos (im)perfeitos aos dias atuais**

### **4.1. Do direito de nascer**

Em tempos remotos à criança ganhava manchete de jornais mediante os índices assustadores de mortalidade infantil. De resfriados, falta de apetite a coqueluche e tosses prolongadas, por volta de 1780, logo eram criados motivos de preocupação dos pais e dos profissionais da saúde. Áries 1973, registra plurívocas declarações frente a realidade que causava assombro não somente aos pais: “Não estou tranquilo com a falta de apetite e dores de nosso menino”; “o resfriado de minhas duas filhas me preocupa”.

A ama de leite se alegrava quando à criança estava alegre e sentia dó quando estava doente. Cuidava da criança doente, socorria quando caía, enfaixava quando se agitava e limpava quando se sujava. Assumia até o papel de educadora ensinando a criança a falar, e, muito antes a andar, além de “carrega-la nos braços, nos ombros ou no



colo”. E, para acalmá-la quando chorava, “mastiga a carne para criança quando essa ainda não tem dentes, para fazê-la engolir sem perigo; nina a criança para fazê-la dormir e enfaixa seus membros para não ficar com nenhuma rigidez no corpo e a banha e unta para nutrir sua pele.” (Carbichon, 1556, apud Ariés, 1973, p158).

Nem mesmo os médicos, nesse contexto, escapavam dessa relação afetiva. Para uma dessas crianças, um médico declarou: “Essa pobre criança sofreu tudo o que é possível sofrer, mas conseguimos salvá-la” (ARIÉS, 1973, p. 268). Nem todas, porém, tinham a mesma sorte. A tristeza e resignação marcavam a dor daquelas suas mães. “Perdi dois ou três dos meus filhos pequenos, não com tristeza, mas com desespero”. Mesmo assim, nenhuma delas ousaria consolar-se da perda de uma criança amparada na esperança de ter outra.

Criança! Um ser insubstituível, uma perda irreparável. Tristes, mas resignadas no posto que se viam compelidas a ocupar, as mães olhavam para seus filhos como a companhia mais valiosa que precisavam “minha única delícia”. Mas não conseguiam se livrar do peso que carregavam não somente durante a gravidez arriscada, mas durante o parto e até da condição de vida do filho que nascia quase sempre frágil ou sem vida. Essa situação chegava a ponto dessas mães serem aconselhadas pelo médico a desistirem da pressão de gerar, de ter um menino e aumentar a prole, mesmo colocando em risco sua própria vida. E “se tiver que morrer, morro no meu posto”.

Tempos difíceis. Tempos que desafiavam mães, médicos, professores, amas. Até começo do séc. XX muitas crianças sequer tinham o direito de nascer. E aquelas que sobreviviam eram de baixa estatura e uma “aflição magreza”. Medir a qualidade dos cuidados relativos a todas crianças numa sociedade, faz emergir o grau de descaso e descuido que gira em seu entorno. O índice da mortalidade infantil, que se no passado era assustador, hoje ainda causa espanto. E perder a vida por falta de alimento não é apenas um direito violado, é uma barbárie. Uma sociedade desenvolvida avalia-se pelos direitos garantidos a todas crianças. Ainda hoje morrem crianças por falta de alimentos e talvez, por isso, junto de tais barbaridades, (SÁ, 2014) os demais direitos sejam apequenados ou negligenciados.

Os tempos, de fato, são outros. A disseminação da informação traz provas disso. Mas à criança, e até bebês, são colocadas num lugar de risco permanente. E se antes a educação teria cheiro de leite, cheiro de alimento, cheiro de gente, hoje teria cheiro de quê? (ROMÃO, 2019). Fala-se muito no tempo das crianças nas tecnologias desde bebês. Mas quem autoriza, quem facilita seu acesso? Para quê? É preciso ter cuidado não com o futuro da tecnologia no desenvolvimento da criança, mas com o presente - em nossas casas, na educação de nossos filhos. Roubam-lhes sua infância. Roubam-lhe a qualidade do seu bio-tempo. Não é o futuro da tecnologia que ameaça sua infância, e “tudo o que é humano no homem”, mas o seu presente. Nela, todavia, o humano se refugia (LISPECTOR, 1999). É preciso fazer prevalecer esta premissa. Que essas gerações sejam melhores que gerações passadas. Às crianças hão-de-ser melhores que nossos pais. Porque seus pais, somos melhores do que os nossos foram, embora eles tenham dado tudo o que não tiveram, porque foram eles melhores do que nossos avós. (SÁ, 2014).

Ir além de nossos pais – na formação, no trabalho, na felicidade. Que sua prole seja capaz de ultrapassá-los. E que nada venha substituir o colo afetivo dos pais, o colo das/os professoras/os, o colo amoroso e acolhedor que à escola promove sem perder de vista os direitos da criança. Direito, entre tantos, de viver sua infância, ser alegre e divertida. Reflexão para a próxima seção.





## 4.2. Do direito de ser criança, ser alegre e divertida, mas e os trajes e os tratos?

*Só vejo um bom meio de conservar a inocência das crianças: que todos os que a rodeiam respeitem e amem essa inocência. (ROUSSEAU, 2014, p.295)*

Respeitar a inocência da criança em tempos pretéritos (im)perfeitos de sua história não foi um costume. À criança, além de ter sua inocência depreciada, esteve longe de viver sua infância, idade da “imperfeição sobre todos aspectos” e somente o tempo poderia curar o homem dessa infância e juventude perdida. (Tratado da educação de 1646). À criança, seja bem pequena ou não, “não era nem divertida, nem alegre”. Nem haveria de ser. No Tratado referido, traduzido para o francês em 1723 por um padre jesuíta, revela que a imagem que a criança carregava consigo era quase sempre pejorativa, de “imperfeições sob todos aspectos”, “pecado”, “insignificância”, “fragilidade”, “insipidez repugnante” difícil de se livrar até na vida adulta. E até de total desrespeito. Para o Pe. de Dainville, historiador dos Jesuítas, o respeito às crianças era, até então (séc XVI), “totalmente ignorado”. Os adultos, sem qualquer pudor, se permitiam “tudo diante delas”, tais como: linguagem grosseira, ações e “situações escabrosas” e impróprias para as crianças. À inocência da criança era violada sem qualquer pudor. “Elas viam e ouviam tudo”. No século XVII os moralistas e educadores contribuíram para formar o sentimento de infância às avessas que perdurou por vários séculos e inspirou a educação até séc XX, Ariés (1973), tanto na vida da cidade quanto na vida do campo, tanto na classe alta como na plebe.

Nem mesmo dos padres, nem dos santos se livrara de um retrato tão cruel. O fato é, até por volta do final do século XVI e início do século XVII, “a total ausência do sentimento de infância” causava espanto. Brincadeiras naturalizadas com partes genitais da criança, chamadas “encantadoras” em nada encantavam. Pelo contrário. Mesmo assim, durou até 1608. Os moralistas de costumes, se recusavam a vê-las como “brinquedos encantadores” uma vez que as viam nelas “frágeis criaturas de Deus” que exigia a necessidade de preservar a disciplina. Este sentimento, de acordo, ainda, com o autor, cresceu no ambiente familiar e, a partir daí, tudo que dizia respeito à criança e à família passou a ser “um assunto sério e digno de atenção”. (ARIÉS, 1973, p.164).

Os meninos usavam os cabelos compridos a ponto de não haver distinção ou diferenciar “o irmão da irmã” e para confundir ainda mais os trajes dos meninos e meninas eram muito parecidos, embora as meninas, por um bom tempo, vestiam-se por camadas, a saber: A primeira mais próxima da pele, era constituída por uma camisa solta, sobre meias e culotes. Seguido de um vestido de mangas curtas, coberto por uma capa, cujo material variava de acordo com as estações. Além do desconforto dos trajes impostos à criança, as meninas de família mais privilegiada eram usadas para serem vestidas de “reproduções dos vestidos de mulher” sem economizar nos detalhes decorativos. Essa tendência foi dominante até o ano de 1880. A partir daí os vestidos foram perdendo espaços para saias e blusas “igualmente vaporosas”, embora tidas como



mais práticas para o dia a dia. Acrescenta-se que as roupas para às crianças da classe supracitada tendiam transformá-las em “pequenos bonecos” e “sempre impecáveis”.

Curioso notar que os meninos também usavam vestidos até cinco anos de idade. Não que tivessem a intenção de camuflar os gêneros e enaltecer que às crianças, enquanto crianças, são iguais. O que seria uma ideia merecedora de destaque. Meninos e meninas usavam vestidos, todavia, “para que fosse mais fácil mudar-lhes as fraldas”. (MARTINS, 2014, p. 109). Distinções tênues entre irmãs e irmãos ocorria por meio de “pormenores mínimos” como botões de metais ou cobertos do tecido.

E quando crianças mais crescidas usavam calções, cuecas e jaquetas que teve maior aceitação até final do século XIX. Depois dessa moda que foi enriquecida com roupas de veludo para crianças de famílias abastadas deu-se lugar a outra moda que teve maior duração – trajes de marinheiro para meninos e meninas. Para os rapazes, calções curtos ou compridos e para a raparigas saias de pregas. As cores, longe privilegiar o rosa ou azul, por volta de 1860, também seguiam inspiração marítima com a variação das cores vermelho, azul e branco. Ainda inspirado na marinha francesa, o chapéu com pompom vermelho era indispensável tanto para os rapazes quanto as moças muito bem aceito por toda realeza europeia, desde Eduardo VII, incluindo pequeno príncipe de Gales, velejadores que gostavam de surgir assim representados. (MARTINS, 2014). Por volta de 1914, às crianças estavam muito longe da moda que, com material de fibras elásticas, foi generalizada a partir de 1960. Somente nesta década, pela primeira vez, as revistas do ramo difundem uma moda adequada para o público infantil. Assim, além dos brinquedos pouco apropriados, os trajes igualmente em nada ajudavam a ser criança, pois, ao se vestirem como adultos, mal podiam se movimentar e viver sua infância.

A infância na idade média foi vista como um tempo “de transição ultrapassado”. E de tão mal “entrada na vida” as lembranças da infância logo queriam esquecer. O período pretérito (im)perfeito traz provas que quanto mais tempo estivesse a depender do adulto, maior o tempo de infância. Infância e dependência, “ao menos dos graus mais baixos”, andavam juntas. (ARIÉS, 1973, p.42). Destaca-se que a infância brincante e desejanse não se impõe com bonecas de ouro ou de prata, conforme os brinquedos endereçados às crianças, filhas da realeza. Brinquedos valiosos, “feitos em ouro e prata ou prata dourada”, oferecidos às crianças da monarquia. (MARTINS, 2014). Ourives fabricavam brinquedos, como “assobio de ouro”, além de “correntes e anéis”, e até “tigelas de prata e ouro” para divertimento de uma criança bem pequena, de apenas dois anos. Até brinquedos valiosos eram fabricados para crianças de apenas 1 ano.

Criança, infância e pedagogias brincantes andam juntas, mas nem sempre o lúdico, à criança e a infância, ocorreu entre risos. Brinquedos de ouro ou bonecas que imitavam as damas da época nunca corresponderam aos interesses e natureza das crianças, e até bebês. Assim, de pouco ou quase nada ajudavam à criança a viver sua infância e não ter pressa dela sair. Ressalte-se que o modo como tem transcorrido a infância depende, em grande medida, daquilo que o adulto será ao fim essa criança de hoje. De qualquer maneira, do método que venha ser construída a pedagogia da



infância, está a depender que adulto será, ao fim, essa criança de hoje. Tempos e espaços de educação infantil criam momentos de elevada importância para a evolução da criança, sobretudo em ocasiões de aprendizagem lúdicas de convivência.

Pedagogias brincantes, pedagogias plurais, entre as quais, com diferentes configurações, contribuem para o crescimento da criança, quais sejam: com a linguagem; com materiais sociais; com as regras; com o mundo real conforme sugere (NUNES, 2021). Ludicidade que têm conexões com o tempo de viver a infância, com “a organização intelectual”, “sensorial”; “ecologias brincantes” que venham, enfim, ao encontro do desenvolvimento motriz das crianças, da base que precisam para construir o suporte para fazê-las andar, pôr em marcha suas potencialidades. Esses movimentos, todavia, nem sempre dão conta do grau de exigência pedagógica de uma etapa de formação em que sua base pede para ser construída. No decorrer de sucessivas lutas pela educação infantil de qualidade, para além de questões estruturantes, passa por espaços educacionais distantes dos propósitos dos jardins de infância do passado, bem como métodos pedagógicos, o que é mais grave, “que desconsideram as necessidades e interesses das crianças”. (SODRÉ, 2017, p.13). Mais ainda, uma criança cidadã, sujeito de direitos. Sobre o que tratamos a seguir.

## **5. Por uma criança cidadã - nem pequenos adultos, nem bonecos pequenos**

*(...)cada um(a) será tratado(a) como criança e educado(a) como criança e não adulto em miniatura. NUNES, (2021 p. 70).*

Na afirmação está imiscuída a ideia de que à criança cidadã não se limita ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, mas no reconhecimento da criança que necessita ser o que é – apenas criança em todo o mundo e não adultos em miniatura. Esse é o princípio basilar da criança cidadã. À criança tratada como criança e não pequeno adulto, pequeno boneco ou bonequinho à mercê do comando do adulto, conforme ocorria nos tempos pretéritos imperfeitos ocorria. Às crianças inocentemente caíam nas armadilhas dos adultos, a ponto de arrancar delas “gargalhadas do triunfo” por haver enganado “(...) como se as pobres crianças fossem feitas para divertir os adultos, como cãezinhos ou macaquinhos... As pessoas só se interessavam pelas crianças pequenas, por seus carinhos e estripulias”, (ARIÉS, 1973, p. 162), muitas das quais arrebatadoras de sua inocência. Não eram poucos os pais que só se interessavam por seus filhos pequenos na medida em que estas crianças “lhes proporcionassem alegria e diversão”. Crianças “brinquedos encantadores”, “frágeis criaturas Deus”. Frágeis, enganadas e desprotegidas por quem teria o dever protege-las.

Somente a partir do final do séc. XIX o sentimento de infância e o trato com a criança – de respeito a sua inocência foi pouco a pouco considerado. Considere-se que no pretérito (im)perfeito (séc. XVII) até por volta do séc XIX os direitos da criança sequer foram cogitados. Alguns avanços da modernidade, todavia, devam ser considerados no decorrer desses séculos uma vez que esses progressos têm assegurado



uma “melhoria substancial, ainda que parcial, das condições de vida da maioria das crianças, e são imensuráveis os avanços verificados em indicadores como as taxas de mortalidade infantil” (SARMENTO, 2007, p. 41).

Criança cidadã implica numa criança reconhecida como sujeito de direitos, de vontades, de razão, de fala, de convencimento, de discordância, de desobediência, de decisão, de pensamento próprio. Não estamos aqui declarando a maioridade para aquele de menoridade. Não, tudo ao seu tempo. Nem tampouco apequenando ou dispensando o papel do adulto no crescimento e formação da criança cidadã. Esta criança, seja nas formas múltiplas e difusas em que se mostra a cidadania infantil, “não pode ser sozinha”. Está a depender do adulto “para construção do universo de referências, de direitos, de condições sociais em que pode ocorrer a cidadania plena”. (SARMENTO, 2012 p. 4). À criança cidadã, no entanto, vive uma cidadania capenga, em vias de. É tida como cidadão sob tutela prestes a se tornar cidadã ou cidadão para o qual não foi historicamente preparada – “nunca como cidadão de pleno direito”.

Esta situação da criança como ser humano “em vias de” de qualquer coisa é, aliás inerente a própria condição social da infância, conforme ela foi assumida nas sociedades ocidentais, na modernidade. À criança é tida nas representações sociais hegemônicas e na representação simbólica da infância (...) como um ser em transição, em estado de desenvolvimento (...) um ainda não, mas em vias de o ser. (SARMENTO, 2012 p. 1)

O que queremos mostrar, se queremos uma outra sociedade amanhã, constituída de novos cidadãos e cidadãs – sujeitos de direitos e deveres devidamente respeitados, se faz necessário fazer valer a cidadania da criança. À criança cidadã de hoje será o adulto cidadão de amanhã. “Vontade livre”, “pensamento racional”, “sentido de solidariedade” são premissas ausentes de consenso social na infância. A construção de imagens sociais da infância na contemporaneidade, orientadas, dentro da normatividade, vê a criança como sujeito “desprovido de vontade”, de “racionalidade própria” e, mais que isso, como “portadoras de imaturidade social” e isso legitima a recusa da cidadania na infância. Uma concepção tida como clássica de cidadania que sinaliza a recusa do estatuto político às crianças. (SARMENTO, 2007).

Uma nova configuração de criança cidadã ou cidadania da infância está fortemente engendrada com mudanças de crenças, de paradigmas sobre a concepção de infância e a mentalidade dominante que se constituiu sobre o modo de olhar sem ver à criança como ela é. Não como alguém desprovido de juízo, de fala, de atitudes, mas sujeito de direitos. Criança cidadã. Pede-se uma nova configuração jurídica em que está imiscuída na Convenção dos Direitos da Criança/1989. Dois dos artigos ampara direitos da criança conforme mostra (OLIVEIRA-FORMOZINHO, e ARAÚJO, 2008):

(...) Os Estados garantem à criança o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, seja de forma oral, escrita, artística de acordo com a sua idade e maturidade. (Art. 12º). À criança tem direito à



liberdade de expressão. Este direito à liberdade de procurar, receber e expandir informações, (...) por qualquer outro meio à escolha da criança. (Art. 13º.)

Direitos que pedem passagem pelos bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas - nem pequenos adultos, nem pequenos bonecos. Apenas criança, criança cidadã, sujeito de direitos.

## A guisa da conclusão

Não basta reconhecer à criança como sujeito de direitos. É necessário, mais que isso, reconhecer que os direitos, em particular, educacionais da criança pequena têm base epistemológica própria e a escola, ao reconhecer esse direito, precisa implementar uma nova pedagogia da infância (NUNES, 2021). Uma pedagogia que privilegie à criança como criança e nunca um pequeno adulto à mercê de suas decisões, por vezes, absurdas. Não há mais lugar para uma escola que, por vezes sem se dar conta, cria ocasiões perdidas e desfavoráveis à criança cidadã – sujeitos de direitos, de ser criança e viver sua infância. Que a escola seja proibida de roubar seus direitos, sua infância e, se assim proceder, que se torne “um caso de polícia.” (SÁ, 2014)

Criança cidadã! Criança capaz de discernimento, de expressar com liberdade seu pensamento sobre o que lhe aprouver. Criança cidadã! Que sua voz, de acordo com sua idade e maturidade, tenha escuta. Criança cidadã! Que tenha “liberdade de expressão” – na sua forma oral, escrita, artística, impressa ou qualquer outro meio de escolha da criança. Que seus preceitos prevaleçam e venham reafirmar seu conteúdo, ressignificando seus direitos em favor educação para formação de uma criança cidadã. Uma educação amorosa e humana. Que nunca mais, fragmentos de tempos pretéritos (im)perfeitos, para não dizer, assombrados da história da criança, tenham lugar. Que nunca mais acusem a infância, até a juventude como “idades da imperfeição” sob todos os aspectos e, ao lado disso, ignorantes venham falar da infância como uma doença que à criança carrega consigo até a vida adulta. “Só o tempo que pode curar o homem da infância e da juventude...” (Padre Jesuíta em 1646). Que o próprio adulto, às escolas, todos que por ela respondem e, sobretudo, o Estado entendam que ao negligenciar a infância, e com ela a criança, cria-se uma grande ocasião perdida. E os anos mais valiosos resultarão estragados e perdidos. Muito do caminho pelo qual (trans)corre(u) a infância - a palavra do adulto, os descasos, os descuidos, as relações (des)afetivas, ficam adormecidos e (re)mexidos na “sua mente no seu coração”.

Do entorno em que à criança vive no presente está a depender do humano e a humanidade do futuro. Que a marcha, mesmo silenciosa, pelos direitos da criança e por uma educação infantil amorosa e humana seja escutada e as providências tomadas sem mais demora. Não basta assegurar a criança o direito a educação. É imperativo que esta educação seja amiga da criança como sujeito de direitos, criança cidadã. Marcas que toda educação autêntica haveria de ter, pois que toda educação tem como natureza a elevação da condição humana. À criança nasce potenciada com o que precisa para se desenvolver e agir dentro de suas capacidades e de acordo com sua idade e maturidade, mas necessita de educação, dos cuidados do adulto, do Estado, da sociedade para fazer passagem serena da minoridade para maioridade, de apenas criança para criança cidadã,



sujeito de direitos – não pequenos adultos, nem pequenos bonecos à mercê da mentalidade dominante dos adultos e imposições dos senhores de todas instâncias que também, um dia, já foram crianças, mas parecem esquecidos.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Edições Seuil, 1973.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, 80, v. 23, número especial, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. RJ: Paz e Terra, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, Sara Barros. A construção social da moralidade: a voz das crianças. **A Escola Vista pelas Crianças**. Porto: Porto Ed, 2008.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. **Pedagogia Profana**. BH: Autêntica, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro. Rocco, 1999.

MARTINS, Maria João. **História da Criança em Portugal: desde D Afonso Henriques até nossos dias, um olhar inédito sobre a infância**. Lisboa: Parsifal, 2014.

NUNES, César et. al. **Ide, Ensina tudo a todos: diretrizes curriculares da educação básica católica e projeto político pedagógico comum da ACODINE – Organização CEDUCAMP**. Campinas: Acodine, 2021.

ROMÃO, Eliana. **Educação de bocadinho em bocadinho: criança e leitura**. Curitiba: CRV, 2020.

ROMÃO, Eliana. Educação e Leitura: do cheiro de leite ao cheiro digital. Org. Gicélia, SILVA, e SOARES, Maria **Reflexões e Práticas do PIBID**. Aracaju: Criação Ed, 2019.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SÁ, Eduardo. **Hoje não vou à escola! Porque os bons alunos não tiram sempre boas notas?** Lisboa: Lua de Papel, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: **Infância (In)visível**. Maria Ramos Vasconcelos e Manuel Jacinto Sarmento. Araraquara, São Paulo: Junqueira Martins Editores, 2007.



# SIMEDUC

11º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação  
2º Fórum Permanente Paulo Freire

25 a 27 de outubro de 2023

ISSN: 2179-4901

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. In: **Política e pensamento crítico**. UNIPOP no. 2, 2012. Curitiba: Ed. CRV, 2017.

WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. Coimbra: Caleidoscópio, 2006.

## **SOBRE OS AUTORES**

1. Pedagoga (UFAL), mestre e doutora em Educação (UNICAMP). Profa. Depto Educação (UFS). Pesquisadora Educação Infantil, EAD, Didática. Líder GP Educação e Comunicação (EduC-Me)

2. Psicólogo em formação (UNIT). Prefaciador do livro *Narrativas da Professora que se fez em mim*. Curitiba, CRV, 2020.