

SENTIDOS SOBRE O INFANTIL NO ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Rodrigo da Silva Campos¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões teóricas sobre os sentidos de infância/infantil que emergiram nos enunciados produzidos pelos sujeitos participantes da Oficina de Espanhol para crianças do CAp-UERJ. Com tais participantes, conversamos a respeito de duas coleções de livros didáticos (*Nuevo Recreo* e *Ventanita al Español*). Os enunciados produzidos nessa conversa foram analisados a partir do modo como esses enunciadores se posicionavam ao opinar, à luz da Análise do Discurso de base enunciativa. Foi verificado que nas falas das crianças elabora-se um rechaço a uma ideia de infantilização que tende a aparecer nas atividades dos livros analisados, de modo que se reivindica um ensino de língua adicional que se afaste de uma ideia do infantil como algo menor ou mais simples.

Palavras-chave: Ensino de línguas adicionais para crianças; Infância; Livro didático.

Resumen: Este artículo tiene el objetivo de presentar reflexiones teóricas sobre los sentidos de la infancia/lo infantil que surgieron en los enunciados producidos por los sujetos participantes del Taller de Español para niños del CAp-UERJ. Con dichos participantes, hemos conversado acerca de dos colecciones de manuales didácticos (*Nuevo Recreo* y *Ventanita al Español*). Los enunciados producidos en esa conversación se analizaron a partir del modo como los niños opinaban, a partir del enfoque del Análisis del Discurso enunciativo. Se ha verificado que en las hablas de los niños, se rechaza una idea de infantilización que suele aparecer en los manuales analizados. De ese modo, se reclama una enseñanza de lengua adicional que se aparte de una idea de lo infantil como algo menor o más simple.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas adicionales para niños; Infancia; Manual didáctico.

¹ Professor Adjunto do Instituto de Letras (Departamento de Letras Neolatinas - Setor de Espanhol) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, está como coordenador do Setor de Espanhol (2021/2022) e é coordenador do Projeto de Iniciação à Docência em Ensino de Espanhol para Crianças. Doutor e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui bacharelado e licenciatura em Letras: Português/ Espanhol pela mesma instituição. Pesquisa questões relacionadas à formação de professores de línguas adicionais (LA), livro didático de LA, análise e elaboração de materiais didáticos de LA, ensino de LA para crianças e Análise do Discurso de orientação enunciativa.

“O que é a criança e o que é a infância?”: sentidos em circulação

O presente trabalho tem como objetivo problematizar sentidos que crianças atribuem a livros didáticos de espanhol elaborados para elas, focando especificamente na ideia do “infantil”. As considerações feitas ao longo deste texto possuem como base os resultados da tese de doutorado intitulada “Eu acho essas atividades muito infantis”: concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol para crianças (CAMPOS, 2020).²

Em julho de 2018, tivemos uma conversa com 15 crianças da Oficina de Espanhol do CAP-UERJ (Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), um projeto de extensão que coordeno no qual um aluno da graduação em Letras: Português/Espanhol recebe uma bolsa de Iniciação à Docência e ministra aulas de língua espanhola para os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse encontro, conversamos sobre as expectativas que eles tinham em relação à oficina, os pontos positivos e os pontos negativos, etc. Além disso, um grupo de 6 alunos foi convidado a analisar 2 coleções didáticas de espanhol para crianças, a saber: *Ventanita al Español* e *Nuevo Recreo*, ambas elaboradas pela editora Santillana.

As perguntas que se apresentam no título deste capítulo precisam antes de tudo de uma readequação: não falaremos do que a criança / a infância é ou deixa de ser, pois o verbo ser indica estado, rigidez, permanência e estabilidade de sentido, de modo que uma concepção engessada e preconcebida não nos auxiliaria a observar os sentidos em construção em relação ao binômio sobre o qual queremos dissertar. Ao assumirmos tal atitude, concordamos com Cohn (2005), ao apresentar os seguintes questionamentos:

O que é a criança? O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância? Quando ela acaba? Perguntas nada simples de responder. Pelo contrário, elas podem esconder uma armadilha. Afinal, as crianças estão em toda parte, todos fomos crianças um dia, todos temos, desejamos ou não desejamos ter crianças. A literatura nos oferece textos de autores famosos que nos contam sua infância, poetas românticos falam com nostalgia de seu tempo de criança. É como se tudo já fosse sabido, como se não houvesse espaço para dúvidas. Mas não é bem assim. (COHN, 2005, p. 35, 36).

Transformemos, portanto, as perguntas: “O que é a criança? / O que é a infância?” em “De que forma práticas discursivas diversas têm produzido como efeito um sujeito que temos chamado de ‘criança?’”

Começemos indo ao dicionário, que, segundo o senso comum, é o lugar no qual estão os significados das palavras. O dicionário é vislumbrado, usualmente, como um armazém de palavras, mas não podemos desconsiderar que o dicionário recompila e

² Pesquisa orientada pelo Prof. Dr. Bruno Deusdará, inscrito na linha de pesquisa “Práticas de linguagem em contextos variados: enunciação, discurso e interação” do Programa de Pós-graduação em Letras (Estudos de Língua) do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

armazena palavras que, de certa forma, circulam/circulavam socialmente. Portanto, os significados dicionarizados são recortes de uma discursividade e apontam para alguns usos mais recorrentes, mas não anulam o pressuposto de que os sentidos se constroem (ou se atualizam) em cada enunciado.

Para a escrita deste texto, foram consultados nos dicionários online *Priberam da Língua Portuguesa*, *Michaelis* e *Aulete* os termos “infância” e “criança” com o objetivo de se observar quais são os sentidos recompilados e indicados como os do senso comum.

Observamos, de maneira geral, uma certa tendência de naturalização dos referidos termos. Infância define-se como um “período da vida humana desde o nascimento até a puberdade” ou como, num sentido figurado, o princípio, início de algo ou de um processo. Também se define infância como sinônimo de crianças. Criança, por sua vez, define-se como “menino ou menina no período da infância”. Um termo se explica pelo outro, pelo menos a partir desses três dicionários consultados: a infância seria um determinado período da vida que se limitaria até o início da adolescência e criança seria qualquer ser humano que se encontraria nessa fase da vida. Essa infância, no entanto, concebida como uma categoria universal e atemporal, vem sendo repensada por sociólogos, filósofos e antropólogos, conforme podemos observar a seguir:

A ideia de infância, fruto das representações da sociedade, varia segundo o momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas: não há uma infância universal, unívoca, uniforme. Existem muitas infâncias, multiformes, diversas, particulares. Embora possa ser identificada por características biológicas comuns em toda a espécie humana, essa aparente naturalidade da infância não é suficiente para compensar as profundas diferenças de ordem histórica, antropológica e sociológica que distinguem as diferentes infâncias no mundo de hoje. (BELLONI, 2009, p. 2).

Se formos ao buscador Google, por exemplo, e digitarmos os termos “crianças” / “infância”, podemos observar que há uma certa imagem reiterada dessa infância e dessa criança, conforme podemos observar a seguir:

- Há um predomínio de crianças brancas;
- Há um predomínio de imagens ambientadas em jardins, gramas, dias de sol, atividades ao ar livre, etc.;
- As imagens apresentam muitos sorrisos, o que pode sugerir uma ideia de felicidade inerente a essa etapa da vida;
- As crianças se apresentam com referências a brincadeiras, jogos, brinquedos, etc.;
- Há uma forte presença das cores ao longo das imagens;
- Há um certo apelo ao coletivo, pois a maior parte das imagens tende a apresentar crianças em grupo desenvolvendo algum tipo de atividade. Pode-se

pensar numa construção de infância e de criança que se dê por meio do social, da interação com outras crianças e não de maneira individualizada.

Podemos pensar que essas imagens reiteradas trabalham com o conceito de criança / infância de forma metafísica, essencializada e universalizada, pois invisibilizam outras formas do devir-criança. Não constam as crianças negras, periféricas, as que vendem bala nos semáforos, as que estão em posição de vulnerabilidade, por exemplo. Não seriam também esses outros modos de atualização da infância? Cohn (2005, p. 35-36) reconhece que “falar de uma cultura infantil é um retrocesso em todo o esforço de fazer uma antropologia da criança: é universalizar, negando as particularidades socioculturais.”

Como, então, ir além de uma concepção idealizada? Discutiremos algumas possibilidades no próximo tópico.

A criança-escolar e o homem-máquina

Propomos um diálogo com Gimeno Sacristán (2005) ao afirmar que a imagem discursiva de criança se constrói na atualidade a partir de uma visão linear, na qual o destino final da criança é o tornar-se adulto. Ou seja, o ser adulto seria o padrão, o modelo, o ideal a ser atingido, a plenitude para onde as crianças deveriam caminhar, até o seu derradeiro destino, que seria a morte.

Nesse sentido, a infância instaura-se como uma etapa que necessitaria ser superada, pois seria um estágio aquém da fase de plenitude do mundo adulto. A criança seria um eterno “ainda não”, um ser incompleto e que precisaria ser instrumentalizado para a posterior fase que viria. O que pode parecer como algo natural em nossa sociedade (o fato de a infância ser uma preparação para a fase adulta da vida) é questionado pelo teórico já mencionado, pois a figura do adulto como medida do tempo dos menores já seria uma construção sociohistórica, não sendo, portanto, algo natural, como se costuma crer:

As crianças e os jovens são os que ainda não são; os que não têm as condições de ser adultos, aqueles que não são de todo inteligentes, maduros, responsáveis, disciplinados ou úteis para o trabalho. A meninice está associada, por um lado, a uma concepção linear do tempo, de etapas que se sucedem seguindo uma trajetória inexorável, cuja primeira e mais evidente manifestação é o processo de desenvolvimento biológico de caráter mais material. A evolução da dimensão psicológica e do papel social dos indivíduos foi associada de alguma maneira a essa linearidade; ligação que contaminou as visões um tanto deterministas do desenvolvimento das facetas não materiais do ser humano. A mente, a inteligência, as qualidades psicológicas em geral, assim como os diferentes papéis que os sujeitos vão desenvolvendo na sociedade, viriam a ser manifestações naturais de uma trajetória linear predeterminada. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 43).

O adulto, portanto, é quem construiu a infância como uma fase de carências e se impôs como referência para as crianças, como destino de sua trajetória, de forma que se constitui “um *a priori* que justificará o poder do maior sobre o menor. O fato de considerar os menores como imperfeitos e até carentes de ‘sua razão’ dá a ele a justificativa para dominá-los e submetê-los ao regime disciplinar prolongado que seu poder legítima” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 42).

Gimeno Sacristán defende que a infância precisa ser entendida na atualidade como um objeto de estudo heterogêneo, pois existem infâncias socialmente desiguais e diferentes. Concordamos com sua visão, pois o teórico se opõe a uma perspectiva universalizante e essencializada de infância, que acabará repercutindo nas práticas didático-pedagógicas em aulas de espanhol para crianças:

As meninas têm experiências diferentes das dos meninos, como diferente é a condição da criança abandonada se comparada com aquela que é ansiosamente desejada por aqueles que a cuidarão. A infância das classes populares está longe de ser a mesma que a das classes abastadas: quanto a sua duração, forma de vivê-la, experiências tidas durante a mesma. O conceito de menor (como o de aluno) engloba situações de pessoas muito heterogêneas. Não existem categorias universais, no sentido de que não são homogêneas. Não existe infância, mas sujeitos que a experimentam em algumas coordenadas e circunstâncias que diferem para cada um deles e para cada grupo social. Não estamos diante de categorias totalmente unívocas nem definitivas. Se somos criança, menor ou jovem de muitas formas que não são equivalentes, então, na hora de compreender o menor em seu papel de aluno, qualquer teoria da evolução psicológica, qualquer explicação ou norma pedagógica deve incorporar essa premissa (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 22).

Dessa forma, sendo a infância uma invenção, é por meio da instituição escola que vamos ter acesso a essa infância, pois a escola surge como um aparelho de disciplinamento dos corpos infantis e de direcionamento da infância, com vistas à sua moralização. De acordo com Corazza (2004), não há como desconectar a constituição social da criança e da infância do aparelho escola, de forma que só temos acesso a uma **criança-escolar** e a uma **infância-escolar**, sendo a escola o centro da vida das crianças.

Gimeno Sacristán (2005) dialoga com Corazza (2004), ao propor que quando vemos um aluno diante de nós, vemos imediatamente colado à sua imagem um menor e quando estamos diante desse menor, o imaginamos como “estudante de algo”. Gimeno Sacristán (2005, p. 101) chama isso de “colonização da infância realizada pela escola”. O autor também nos atenta para o fato de que tal correlação “criança-aluno / criança-escolar” se dá no nosso dia-a-dia de maneira naturalizada:

A escolaridade é um fato tão natural na paisagem social de nossas formas de vida que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma. Estar um tempo nas escolas é um rito de passagem naturalizado na vida dos indivíduos, cujos fins são aparentemente óbvios, ocupando um lugar central na experiência das pessoas, tendo se transformado em um marco de referência que introjetamos e que projetamos quando o percebemos e valorizamos (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 102).

O referido autor também salienta que tal naturalização achata as diferentes possibilidades de se vislumbrar a infância, pois essa “condição não é algo universal, posto que todas as crianças não estão escolarizadas, nem estão em uma escolaridade semelhante do ponto de vista qualitativo. Todos os alunos pequenos são crianças, mas nem todas as crianças são alunos” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 105).

A instituição escola e sua prática de controle e disciplinamento da criança / infância dialoga com alguns filósofos, como, por exemplo, Kant (1999 [1803]), que desenvolve em sua obra a ideia de que as crianças devem, em determinadas práticas discursivas, ficar sentadas de forma passiva, cumprindo regras. Tal regramento estaria relacionado ao fato de que, segundo o filósofo, a educação é necessária ao homem, justamente para que se escape da inclinação natural à liberdade e à entrega aos prazeres e descontrole. É como se para viver em sociedade, o homem (a criança) precisasse passar pela poda e se enquadrar e a escola cumpriria esse papel de podar a árvore e encaminhá-la para que dê frutos. Observe-se que tal visão evoca uma criança como um “vir a ser” e não alguém “que já é algo”, de forma que a infância deve ser uma preparação para um estágio superior, isto é, a vida adulta, conforme pode ser visto a seguir: “não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas seguindo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância” (KANT, 1999 [1803], p. 22).

Concordamos com Corazza (2004, p. 340), quando a autora afirma que

[...] se o processo de escolarização das crianças reagiu sempre contra sua infantilidade, pode ser pensado que, concomitantemente, ele institucionalizou-se e vem funcionando por todos esses séculos unicamente para produzir essa mesma infantilidade, um modo de ser infantil, a qualidade de infantil, o estado de infantil, a propriedade do infantil.

Corazza (2004, p. 188-189) destaca ainda o espaço escolar como um espaço de normalização e docilização:

Desde que foi constituída como instituição moderna, a escola tornou-se um ponto de referência de diferentes setores sociais, enquanto espaço de disputas que concentra os olhares, gera discursos especializados e expressa campos de força, tensões e enfrentamentos. Espaço contestado que, ao lado de outros, põe em jogo a governamentalidade da

população, especialmente a infantil, e seu disciplinamento em termos da conformação de um corpo dócil e utilitariamente funcional às diversas estratégias da dinâmica social. Entre algumas de suas linhas invariáveis, ao lado das dissimilaridades regionais, nacionais ou locais, a escola – com seus mecanismos e táticas de normalização, implantação de hábitos e rotinas, transmissão de conteúdos uniformes, horários, distribuição espacial, execuções disciplinares, operacionalização de formas determinadas de racionalidade e de subjetividades, criação de interesses, necessidades, afetos e desejos – produz a infância, por meio do discurso pedagógico que, no infantil e em seu desenvolvimento, encontra razões sociais, culturais, econômicas e políticas que justificam sua necessidade cultural, existência política e subsistência institucional.

A noção de docilização dos corpos nos remonta a Foucault (2014 [1975]), que trabalha tal conceito para pensar os aparelhos de aprisionamento e disciplinamento que se fazem presentes na sociedade, tais como a clínica, a prisão e a escola. Tal conceito nos é importante para se pensar a escola como um dispositivo que constrói a infância por meio de suas práticas, haja vista que a noção de infância se instaura atrelada à noção de aluno, conforme vimos anteriormente em Corazza (2004, p. 340): “[...] o ente-infantil perfeito é o educado; ou então: lugar da infância é na escola. O ente-infantil perfeito é o escolarizado”.

Foucault salienta que durante a Época Clássica, deu-se uma espécie de descoberta do corpo como um objeto e alvo de poder. Percebeu-se que controlar os corpos – infantis, no nosso caso) serviria para facilitar a instrução e disciplinamento das crianças no dispositivo escola, com vistas a preparar a criança para a fase adulta e domar seus anseios primitivos e selvagens:

[...] não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. [...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 2014 [1975], p. 134, 135).

Essa preparação da criança para a fase adulta na escola passa pela construção de um “homem-máquina”. A questão seria pensar: que efeitos isso causa? Vejamos: o aluno (essa criança-escolar), ao ingressar na escola, precisa ter atenção ao horário de entrada, para que não se atrase, pois pode-lhe causar uma anotação ou até o não ingresso na escola; horários das aulas, momentos específicos para ir ao banheiro, beber água, socializar com os outros alunos no momento do recreio e horário de saída. Cabe destacar também o espaço físico da sala de aula, com mesas e cadeiras enfileiradas, nas quais de-

ve-se primar pela ordem e pela disciplina para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer. Mas com esse modelo de escola, cabe uma reflexão: que alunos e que infâncias estamos construindo, ao se usar tais instrumentos de disciplinamento, com o discurso de que precisamos preparar as crianças para o futuro e para uma inserção no mercado de trabalho?

A escola, por meio do disciplinamento da criança, seria um dispositivo que formaria corpos dóceis para, entre outras coisas, atender as demandas do mercado de trabalho:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 2014 [1975], p. 135).

A escola concebida como um dispositivo de disciplinamento das crianças, como um aparelho de controle de seus corpos e de seus instintos “naturalmente selvagens” já germinava na obra de Comenius, do século XVII, trazendo a metáfora da criança como uma plantinha:

Com todo o empenho deve-se preparar a juventude para a obediência cotidiana, pois ela servirá depois como alicerce das grandes virtudes, uma vez que consigam dominar sua vontade e respeitar a dos outros. Não deixamos crescer à vontade a planta novinha, mas a amarramos a uma estaca, para que facilmente se endireite e ganhe força. (COMENIUS, 2011 [1893], p. 59)

E complementa:

Tão logo a criança saiba o que é ou não conveniente, deve-se formar seus gestos e movimentos, tais como: sentar direito, ficar ereto, andar com elegância sem curvar os membros, vacilar ou balançar. Se quiser algo, de que modo pedir; se recebeu algo, de que modo agradecer; se encontrar alguém, como saudá-lo; se saúda, como dobrar os joelhos ou estender a mão direita; se está falando com os mais velhos, como descobrir a cabeça e dispor as mãos etc. (COMENIUS, 2011 [1893], p. 64)

Finalizamos este subitem, portanto, explicitando nossa posição ao se pensar a infância e a criança em nossa prática docente. Afastamo-nos daquelas concepções

essencializadas, universalizantes e metafísicas e aproximamo-nos das perspectivas defendidas neste último tópico pelos teóricos trazidos (GIMENO SACRISTÁN, 2005; CORAZZA, 2004): a infância para nós é uma construção sociohistórica, uma invenção, no sentido de que não constitui uma categoria dada *a priori*, mas uma noção instaurada por meio de práticas sociais concretas. Também dialogamos com a ideia de uma “infância-escolar”, por entendermos que a escola é um aparelho que instaura a figura do aluno e nos ajuda a pensar uma infância ligada diretamente às práticas didático-pedagógicas da escola.

Desse modo, ao falarmos de criança e de infância aqui, já estamos pressupondo um recorte dessa criança, que passa e se constrói por meio (mas não somente) do processo de escolarização.

Passaremos a explicitar, no próximo tópico, as falas das crianças participantes da Oficina de Espanhol Crianças com quem conversamos.

“Eu acho essas atividades muito infantis”: infantilização no ensino de línguas adicionais para crianças

“Decifra-me ou te devoro”. Esse era o enunciado que a esfinge, monstro mitológico com corpo de leão, cabeça de mulher e asas de pássaros que guardava a entrada da cidade de Tebas, na Grécia Antiga, proclamava para aqueles que queriam passar por ela e adentrar a cidade. Aos que por ali passavam, ela lançava o seguinte enigma:

“Qual é o ser que pela manhã anda de quatro,
ao meio-dia, de duas, e à tarde, de três pernas?”

Nenhum homem havia conseguido responder corretamente o enigma da esfinge e todos eram devorados. Houve um, porém, que conseguiu responder a charada: Édipo. Ele não teve dúvidas em relação à resposta: o ser que anda pela manhã sobre quatro pernas, ao meio-dia sobre duas e à tarde sobre três é o ser humano. Édipo, assim, foi o primeiro a derrotar a esfinge desvendando seu enigma e escapando do terrível destino de ser devorado pelo monstro. O que teria isso a ver com o tema que estamos desenvolvendo aqui?

Vejamos: o enigma da esfinge é uma grande metáfora que tenta explicar as fases da vida do homem, de forma que a vida seria um dia e cada parte do dia (manhã, meio-dia, tarde/noite) seria uma determinada fase da vida. Com base nessa metáfora, podemos inferir que a aurora ou a manhã de nossas vidas seria a infância, o meio-dia seria a fase adulta e o alvorecer ou entardecer / anoitecer seria a velhice, período no qual o dia / a vida acabaria.

Observe-se que as etapas da vida se constroem aqui a partir de uma perspectiva de temporalidade linear, como se as fases da vida do ser humano seguissem uma linha evolutiva, aproximando-se de uma perspectiva darwiniana inclusive.

Essa metáfora nos traz uma perspectiva bem marcada de vida dividida em etapas, mas cabe o questionamento: será que essas categorias podem ser consideradas como um aspecto universalizante, como um dado *a priori*? Ou seriam construções ancoradas numa historicidade? Haveria uma infância, uma fase adulta e uma velhice realmente?

Com base nesses questionamentos, podemos observar que o devir-criança se constitui num paradoxo eterno, que reverbera em nossas práticas discursivas cotidianas e com isso, acaba fazendo com que (re)produzamos certos discursos sobre infância sem que nos atentemos para os sentidos que estamos construindo. A fim de exemplificá-lo, pensemos sobre as seguintes situações hipotéticas:

a. Um(a) aluno(a) de 7 ou 8 anos, por exemplo, que apresenta atitudes e práticas tidas como “de adulto”, poderia causar um estranhamento em quem o(a) cerca de tal modo que enxergaríamos essa criança como um ser adultizado ou como alguém que não estivesse vivendo plenamente sua infância. Poderíamos inclusive falar-lhe diretamente: “Você ainda é uma criança”, “Comporte-se como uma criança”, etc.

Observe-se que nesse caso, há uma reivindicação da infância como um lugar pré-construído para a criança estar, como uma naturalização da infância, que não seria vista, de acordo com essa percepção, como uma construção sociohistórica e cultural. Vejamos ainda outra situação:

b. Um adulto de aproximadamente 29 anos, por exemplo, que apresentaria atitudes e práticas lidas socialmente como “infantis”, seria visto e percebido socialmente como alguém imaturo e despreparado para a vida adulta. Quantos de nós já não nos deparamos com alguma pessoa assim em algum momento de nossas vidas? E quantos de nós já não repetimos (ou escutamos) os seguintes enunciados: “Nossa! Como você é infantil”, “Você está se comportando como uma criança”, etc.?

O interessante de ser trazido para reflexão em relação aos enunciados anteriores é justamente o fato de que construímos nossos enunciados muitas vezes sem fazer uma reflexão sobre os discursos que estamos produzindo, ou ainda, reiterando.

Ao usarmos o termo “infantil” como um adjetivo depreciativo, isto é, para rebaixar, humilhar e de certa forma, subalternizar o outro (adulto), isso diz muito sobre nossa concepção de infância e de criança. Isso pode dizer que para nós, as crianças são seres inferiores e devem estar subalternizadas aos adultos sim e que, por isso, não devem possuir voz nem lugar de fala em nossa sociedade. Tal perspectiva lança luz sobre nossa

visão da infância como sendo um período da vida menor, inferior e que, dentro de uma escala hierárquica das fases da vida, a fase adulta seria melhor do que a infância (o adulto seria uma evolução da criança, de forma que a criança seria sempre um ainda-não, um ser em formação, inacabado, etc.).

Podemos explicitar que, após termos começado um estudo sobre infância e criança ao longo da presente pesquisa, ao nos depararmos atualmente com tais enunciados, esses nos trazem muitas inquietações. Não concordamos com tais enunciados e defendemos que deixemos de usar os termos “criança” e/ou “infantil” como um atributo depreciativo, como se fosse um insulto agir supostamente como o que a sociedade reconhece como sendo típico de uma criança (quando na verdade, o termo “a criança” pode ser entendido como uma grande abstração de diferentes modos de existências singulares e contextualizados num aqui e num agora).

O que nos chamou a atenção e o que nos fez querer discutir (ainda que minimamente) o conceito de infantilidade foi o fato de que os sujeitos-criança com quem conversamos trouxeram esses mesmos discursos: a visão do infantil como algo menor, inferior e aquém. Vejamos os enunciados a seguir:

Eu acho que poderiam usar menos crianças. Poderiam usar animais, objetos... Porque criança, você já sabe o que é. Podia ter objetos, tipo mesa cadeira, porque ao invés de aprender, você ainda aprende os nomes...
(Enunciado 1)

Olha, assim... Eu acho essas atividades muito infantis. Nós já somos do quinto ano. Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história.
(Enunciado 2)

Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar.
(Enunciado 3)

Uma coisa que eu acho que... Ele também podia propor certas coisas: um desafio mais difícil, um trabalho em grupo.
(Enunciado 4)

P: Você acha que as atividades estão muito fáceis pro nível de vocês?

Ah eu acho! Tinha que dar uma dificultada.
(Enunciado 5)

Depende. Se você já souber algo de espanhol, é infantil. Mas eu acho que quanto mais infantil melhor porque com o infantil você começa devagar. Quando é um livro pra nossa idade, ele já começa mais avançado.

(Enunciado 6)

Eu acho que tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos, né? Não é toda língua assim... quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos. Agora quando você já tá mais aprimorado, tem que ser umas coisas um pouquinho mais difíceis.

(Enunciado 7)

Perguntados sobre a materialidade dos livros didáticos (de agora em diante LDs) analisados, foi dito o seguinte:

Porque assim ele tem os adesivos, que é legal, a página é boa, mas fica um pouco difícil de escrever nesse tipo de página e algumas coisas são muito pra criancinhas.

(Enunciado 8)

P: Mas você acha que isso é bom ou ruim?

Eu acho que elas podiam ser menores. Porque tem que ter o espaço pra fazer as coisas e o espaço pra ilustração. Então podiam controlar isso.

(Enunciado 9)

P: Você acha que tem ilustração de mais?

Eu acho que às vezes a ilustração propõe o desafio e eu achei isso legal.

(Enunciado 10)

Mas eu acho que ficou meio bebezinho o conteúdo, meio criancinha.

(Enunciado 11)

Os sujeitos-criança constroem em seus enunciados, conforme pudemos observar, ora por meio de um mecanismo de modalidade deôntica mais forte, ora mais atenuado; uma concepção do infantil como se fosse uma subestimação de seus conhecimentos intelectuais. Desta forma, o infantil estaria associado a uma ideia de baixaza, abordagem rasa e superficial de determinados conteúdos didático-pedagógicos. O infantil também acaba se opondo, dentro dessa perspectiva, a uma ideia de falta de complexidade. É como se os enunciados dos sujeitos-criança, ao alegarem que o livro didático ou as atividades são “muito infantis”, estivessem sendo balizados pelas seguintes crenças:

- Ideias rasas, superficiais e mais simples → esfera da constituição discursiva do mundo infantil;
- Ideias complexas / em profundidade / temas densos → esfera da constituição discursiva do mundo adulto.

Os sujeitos-criança não são seres desvinculados de um contexto de circulação de massas de texto. Desse modo, entendemos que os posicionamentos em relação às atividades e às propostas didático-pedagógicas apresentadas nos livros didáticos por esses sujeitos podem ser entendidas não somente como a voz uníssona de uma única criança, mas como um enunciado polifônico e heterogêneo.

Defendemos isso, pois como não entendemos o infantil como algo natural e sim como uma construção histórica, os sujeitos-criança, ao produzirem tais enunciados atribuindo ao infantil um tom de inferioridade, estariam trazendo consigo uma massa de outros enunciados que deverão ter escutado e que, de alguma forma, tenham contribuído para uma manutenção do mesmo: uma posição subalternizada do infantil em relação ao adulto.

Cabe destacar que se manifestam em alguns enunciados um rechaço ao infantil, como se os sujeitos-criança não mais se reconhecessem como sujeitos pertencentes a essa etapa da vida, conforme podemos vislumbrar nos enunciados a seguir:

Olha, assim... Eu acho essas atividades muito infantis. Nós já somos do quinto ano. Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história.

(Enunciado 2)

Porque assim ele tem os adesivos, que é legal, a página é boa, mas fica um pouco difícil de escrever nesse tipo de página e algumas coisas são muito pra criancinhas.

(Enunciado 8)

Mas eu acho que ficou meio bebezinho o conteúdo, meio criancinha.

(Enunciado 11)

Nestes enunciados, podemos verificar o uso de algumas designações que evocam certos posicionamentos dos sujeitos-criança em relação a essa noção de infância, tais como “atividades muito infantis” (enunciado 2), atividades que “são muito pra criancinhas” (enunciado 8) e “meio bebezinho o conteúdo, meio criancinha” (enunciado 11). De alguma forma, eles denunciam que as atividades apresentadas pelo LD estariam aquém de seus conhecimentos / capacidades intelectuais no que tange ao ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

Destacamos ainda no enunciado 2, o uso da expressão “já” na oração “Nós já somos do quinto ano”, de modo que esse advérbio de tempo sinaliza para uma incom-

patibilidade das propostas apresentadas pelos LDs a crianças hipotéticas e idealizadas e as expectativas de crianças empíricas, cujas demandas reais nenhum LD seria capaz de prever.

O “já” serviria para materializar linguisticamente esse desejo de corte em relação a uma etapa infantil e uma etapa de um aluno que já está no 5º ano. Poderíamos, inclusive, estabelecer uma comparação com o uso de outro advérbio de tempo para que esse sentido fique ainda mais evidente. Observe:

Nós ainda somos do quinto ano. → ideia (suposta) de reivindicação de uma permanência na infância

Nós já somos do quinto ano. → ideia de afastamento de uma noção de infância, que se associa à simplificação

Caso consideremos, por exemplo, que um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental esteja matriculado na escola na idade considerada correta, supõe-se que esse aluno deva ter uns 9 ou 10 anos de idade. Aos 10 anos de idade, a adolescência já está batendo às portas e muitas vezes, surge um desejo de se afastar desse lugar da “criança” e do “bebezinho”. Esse afastamento dialoga com aquela ideia de desenvolvimento linear das fases da vida, de forma que uma vai suplantando a outra e nos tornando “melhores versões de nós mesmos”. Nessa perspectiva, a etapa anterior tende a ser mais negativa que a atual, e assim em diante.

Ao denunciarem um descompasso entre os LDs e suas subjetividades em relação ao ser-criança, podemos pensar que os LDs estariam reivindicando discursivamente um retorno ou uma manutenção dessa permanência na infância (ou no que se pressupõe que ela seja), enquanto que os sujeitos-criança estariam justamente reivindicando o contrário: que estariam distantes desse lugar da “criancinha”.

É interessante refletir sobre essa infância idealizada e prototípica construída discursivamente tanto pelos LDs quanto pelos sujeitos-criança, pois ambos, ainda que com pontos de vista diferentes, parecem partir de uma mesma premissa: a infância estaria dada como algo natural(izado).

Nos enunciados 3, 4 e 5, conforme veremos a seguir, podemos vislumbrar enunciadores-criança que reivindicam a complexidade no processo de aprendizagem de uma LA, ao mencionarem que “poderia haver mais desafios” (enunciados 3 e 4) e que “tinha que dar uma dificultada” nas propostas didático-pedagógicas dos LDs analisados:

Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar.

(Enunciado 3)

Uma coisa que eu acho que... Ele também podia propor certas coisas: um desafio mais difícil, um trabalho em grupo.

(Enunciado 4)

P: Você acha que as atividades estão muito fáceis pro nível de vocês?

Ah eu acho! Tinha que dar uma dificultada.

(Enunciado 5)

Para realizar discursivamente tal reivindicação, faz-se uso da modalidade deôntica em sua versão mais forte (“tinha que separar” – enunciado 3 / “tinha que dar uma dificultada” – enunciado 5) e em sua versão mais moderada (“podia propor” – enunciado 4). Merece destaque também a presença da modalidade volitiva, que faz uso do verbo querer numa perífrase verbal com infinitivo (“Eu queria propor” – enunciado 22) para explicitar que esse enunciador poderia interferir e ser agente nesse processo de aprendizagem de uma língua adicional, sendo alguém que poderia opinar sobre esse processo e assim contribuir para um ensino que fosse mais significativo para eles, desde que houvesse um dispositivo que oportunizasse a fala dos sujeitos-criança.

Considerando que tais enunciados surgem após a análise dos LDs pelos sujeitos-criança, pode-se inferir que os LDs em questão trazem a não-complexidade, isto é, uma ideia de simplificação, que estaria associada ao infantil. Se quiséssemos desdobrar tais enunciados numa hipotética conceptualização, poderíamos pensar em algo como: “Para ser infantil, precisa ser algo mais simples, não muito complexo.”

Os sujeitos-criança participantes desta pesquisa discordam e reivindicam em suas falas que merecem atividades mais difíceis, isto é, que não subvalorizem sua capacidade cognitiva e intelectual. Eles, ao rechaçarem o status de infantil, rechaçam também tudo o que estaria (supostamente) associado a essa etapa da vida, reforçando o que já havíamos comentado anteriormente: a ideia pejorativa do infantil que os sujeitos-criança reiteram em seus enunciados.

Podemos considerar que essa reivindicação da complexidade, de certa forma, vai contra o que usualmente se vê em manuais de línguas adicionais para crianças (LAC), pois o mais comum é ver práticas de aquisição de vocabulário isolado de um contexto real de circulação e uma crença de que o ensino de uma LA deve-se dar sempre a partir de estruturas menores e mais simples (ou nunca sair delas).

Nem todos os sujeitos-criança, entretanto, estão de acordo com o fato de que os LDs trazem atividades “infantis”, como se pode ver a seguir:

Depende. Se você já souber algo de espanhol, é infantil. Mas eu acho que quanto mais infantil melhor porque com o infantil você começa devagar. Quando é um livro pra nossa idade, ele já começa mais avançado.

(Enunciado 6)

Eu acho que tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos, né? Não é toda língua assim... quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos. Agora quando você já tá mais aprimorado, tem que ser umas coisas um pouquinho mais difíceis.

(Enunciado 7)

Nos enunciados 6 e 7, os enunciadores se posicionam a favor do infantil e argumentam que o infantil no LD teria o seu valor, no sentido de proporcionar um ensino gradual, equilibrado, a partir de um nível mais simples de atividades e de estruturas linguísticas. No enunciado 6, o enunciador afirma que “quanto mais infantil melhor”, contrapondo-se ao posicionamento de outros enunciadores, que se posicionavam contra o infantil e reivindicavam a complexidade. O mesmo ocorre com o enunciado 7.

No entanto, esse enunciado 6, se for observado com mais atenção, se posiciona da mesma maneira do que os outros enunciados que rechaçam o infantil, pois ao defender que quanto mais infantil melhor, associa isso ao fato de que “com o infantil você começa devagar”, mas “quando é um livro da nossa idade, ele já começa mais avançado”. Isto é, o enunciador, ainda que reconheça a importância do infantil para uma didatização do conteúdo, imediatamente depois marca discursivamente que não se enquadra nesse lugar da “criancinha”.

No enunciado 7, apresenta-se a mesma defesa por parte do enunciador que já havia sido defendida no enunciado 6, mas a partir do uso da modalidade deôntica em sua versão mais forte a partir de perífrases verbais de infinitivo com o uso do verbo ter como auxiliar, conforme pode-se observar a seguir: “tem que ter”, “tem que começar”, “tem que fazer”, “tem que ser”. O uso da modalidade deôntica forte constrói via enunciado uma imagem de um enunciador que mostra posicionamento enfático em seu discurso, inscrevendo assim seu ponto de vista.

A partir do que foi discutido aqui, podemos refletir sobre a seguinte questão: como poderiam ser os livros didáticos elaborados pelas editoras se essas ouvissem efetivamente as crianças a quem tais materiais didáticos se destinam? Não temos uma resposta, mas a partir do que os sujeitos-criança com quem dialogamos enunciaram, pudemos ter acesso a algumas hipóteses de como esse material poderia ser. Talvez essa seja uma pista para o começo de uma mudança nos livros didáticos de LAC: ir ao encontro de quem os usa.

Considerações finais

Dialogando com as reflexões que orientaram todo o texto, trazemos Ghiraldelli (2000, p. 8), que faz uma provocação que pode parecer impactante num primeiro momento, ao afirmar que “a criança sempre existiu, mas a infância não”. O que será que o teórico quis dizer ao fazer uma afirmação tão categórica? Vejamos: a criança, como ser empírico e biológico, que nasce, balbucia, engatinha, aprende suas primeiras palavras, etc. é um dado, isto é, sempre existiu. Bebês e crianças em geral existiram ao longo da história. Isso não se discute. Mas ao propor que a infância é uma invenção, o autor sinaliza que não houve sempre um entendimento de que haveria uma fase da vida especial, na qual deveria ser pensada a criança e sua educação.

A infância seria uma invenção, isto é, construção sociohistórica, por ter inaugurado um período no qual a criança começou a ser colocada em xeque, no centro das atenções, e começaram a se desenhar práticas para o controle dos corpos infantis, com vistas à preparação para a vida adulta. De acordo com Pereira (2012, p. 20), “sempre existiram crianças, mas é na modernidade que elas serão coroadas com a categoria conceitual de infância, e isso altera significativamente o papel das crianças na sociedade”.

Pode-se num primeiro momento pensar então que a escola recebe uma infância e se adapta para ensinar e disciplinar um determinado grupo infantil. Se assim pensarmos, estamos ainda vislumbrando a infância como uma categoria anterior, como um dado natural, alheio às instituições sociais.

O que defendemos aqui é que a escola não acolhe uma infância preexistente, mas a cria, a instaura, a reitera por meio de práticas cotidianas didático-pedagógicas e de disciplinamento. Rechaçamos, portanto, o modo de se ver a criança como “um sujeito unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Acreditamos que a noção de criança ou infância se constrói sempre num determinado contexto particular, de maneira descentrada e a partir de suas relações com os outros (FROTA, 2007). Concordamos com Schultz e Barros (2011, p. 137) no que tange à necessidade de se “compreender a infância e, conseqüentemente, a criança não como um ser único e universal, mas sim como um ser cultural, que vive uma experiência social e pessoal construída todo o tempo”.

Diante desse entendimento descentrado e não essencializado dos sentidos de criança e infância, pode-se afirmar que “a concepção de infância é construída todos os dias” (SCHULTZ; BARROS, 2011, p. 146). E se os sentidos de infância são construídos todos os dias, há de se pensar de que maneira nós como docentes de LA para crianças, ao reiterar determinadas práticas didático-pedagógicas, não estamos partindo de uma concepção essencializada de criança, e construindo, portanto, sentidos de infância que colocam nossos alunos numa posição passiva e acrítica.

Pelo que pudemos observar nos enunciados elaborados pelas crianças, elas não querem o mais simples. As crianças clamam por complexidade, por contexto, por poderem se posicionar nas aulas de língua, como efetivas cidadãs. Chega de ensinar um grupinho de palavras a cada unidade do livro. As crianças podem e merecem mais do que isso.

Para finalizar, fica o convite aos docentes de línguas adicionais para crianças: esqueçam o que vocês acham que as crianças são, gostam e querem e perguntem a elas que ensino elas querem e como querem. As respostas para aulas mais significativas de LA estão com as crianças. Só precisamos querer ouvi-las.

Referências

- AMENDOLA, Roberta. *Nuevo recreo*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é sociologia da infância*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- CAMPOS, Rodrigo da Silva. “*Eu acho essas atividades muito infantis*”: concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol para crianças. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- COMENIUS, Jan Amos. *A escola da infância*. Tradução de Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Ed. Unesp, 2011 [1893].
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FEITOSA, Adriana. *Ventanita al español*. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 [1975].
- FROTA, Ana Maria Monte Coelho. *Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção*. *Revista Psi*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GHIRALDELLI, Paulo. *O que é a filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- INFÂNCIA. *In*: Aulete Digital. 2015. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/inf%C3%A2ncia>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- INFÂNCIA. *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inf%C3%A2ncia>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- INFÂNCIA. *In*: Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 2019-2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inf%C3%A2ncia/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução Francisco Cocke Fontanella. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1999 [1803].

PEREIRA, Vilmar Alves. *Infância e subjetividade: como os filósofos concebem a infância*. Curitiba: Appris, 2012.

SCHULTZ, Elisa Stroberg; BARROS, Solange de Moraes. A concepção de infância ao longo da História no Brasil contemporâneo. *Revista de Ciências Jurídicas*, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 137-147, 2011. Disponível em <http://http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar>. Acesso em: 15/12/2021.

