



OS ESPAÇOS DE (NÃO) FALA DAS CRIANÇAS NAS IDADES MÉDIA, MODERNA E CONTEMPORÂNEA: CRIANÇA-ADULTO, FILHO-ALUNO E SUJEITO-SOCIAL

THE SPACES OF (NON) SPEAKING CHILDREN IN THE MIDDLE, MODERN AND CONTEMPORARY AGE: CHILD-ADULT, CHILD-STUDENT AND SOCIAL SUBJECT

ARTIGO

Silvana de Medeiros da Silva¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
E-mail: silmedeiros96@gmail.com

Mariangela Momo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
E-mail: marimomo@terra.com.br

RESUMO:

Neste artigo, refletimos sobre os espaços de fala das crianças ou a ausência desse espaço e, portanto, da voz infantil, a partir de três imagens da infância – *criança-adulto*, *filho-aluno* e *sujeito-social* relacionadas, respectivamente, aos períodos da Idade Média, Moderna e Contemporânea. Para isso, fundamentamo-nos em autores, como: Ariès (2006), Rousseau (1995), Heywood (2004), Sarmento (2007) e Frabboni (1998). A metodologia inscreve-se em um estudo bibliográfico, por meio do qual construímos nossas reflexões. As análises demonstraram que os espaços de fala das crianças foram mudando em consonância com as mudanças nas concepções de infâncias e crianças ao longo desses períodos e sinalizam que as crianças vêm conquistando seus espaços de fala e voz nas sociedades contemporâneas, a partir dos entendimentos de que elas compõem um grupo social específico, com direitos próprios e suas vozes são legítimas e devem ser consideradas na sociedade.

Descritores: Crianças; Infâncias; Fala; Linguagem; História.

ABSTRACT:

In this article, we reflect on the spaces for children's speech or the absence of such space and, consequently, the child's voice, based on three images of childhood - *child-adult*, *child-student* and *social subject* related, respectively, to the periods of Middle Ages, Modern and Contemporary. To do this, we draw on authors such as Ariès (2006), Rousseau (1995), Heywood (2004), Sarmento (2007) and Frabboni (1998). The methodology is part of a bibliographical study, through which we construct our reflections. The analyzes demonstrated that the spaces for children's speech have been changing in line with changes in conceptions of childhood and children over these periods and indicate that children have been conquering their spaces for speech and voice in contemporary societies, based on the understanding that they constitute a specific social group, with their own rights, and their voices are legitimate and should be considered in society.

Descriptors: Children; Childhoods; Speech; Language; History.

Editor deste número da RECS:
Dr. João Batista Lopes da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br



1 INTRODUÇÃO

As linguagens são veículos, embora não os únicos, pelos quais as crianças são inseridas no mundo e na cultura. Contudo, estar inserida no mundo que se mostra e ganha sentido na linguagem e ter posse da linguagem não significa, necessariamente, ter espaços e condições de fala e voz, de ser ouvida e considerada. É sabido que ao longo da história da humanidade grupos humanos inteiros foram silenciados em suas vozes e marginalizados do grande diálogo no qual se insere a humanidade. Isto é, não tinham espaço de fala e voz e não eram considerados. As crianças como um grupo humano geracional que se renova constantemente se inserem nessa categoria.

Assim sendo, objetivamos analisar os espaços de fala ou a ausência desse espaço e, portanto, da voz infantil, a partir de três imagens da infância *criança-adulto*, *filho-aluno* e *sujeito-social*, relacionadas aos períodos da Idade Média, Moderna e Contemporânea no ocidente. Essas três imagens de infância *criança-adulto*, *filho-aluno*, *sujeito-social* foram apropriadas da obra organizada por Zabalza (1998) a partir das quais empreendemos nosso estudo. A metodologia se fundamenta numa abordagem de pesquisa qualitativa bibliográfica a partir da questão — Como os espaços de fala e voz das crianças se constituíram nos períodos da Idade Média, Moderna e Contemporânea? As interpretações e análises foram construídas por meio de estudos bibliográficos nos campos da história da infância — Ariès (2006), Heywood (2004), Stearns (2006); sociologia da infância — Sarmiento (2003, 2007); antropologia — Araújo (2009); filosofia — Kant (1996), Rousseau (1995) e educação — Berle (2013), Momo (2007) e Frabboni (1998). Assim como por meio do estudo e análise dos seguintes documentos legislativos, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil (1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

2 OS CONCEITOS DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS E OS ESPAÇOS DE (NÃO) FALA NOS CONTEXTOS DA IDADE MÉDIA, MODERNA E CONTEMPORÂNEA

Para iniciarmos, elucidamos os conceitos de criança e infância elaborado por Berle (2013) no qual define que “[...] uma criança chega ao mundo, e imediatamente está vivendo a sua infância. A condição biológica primeira do humano é ser criança e o modo como esse começo é vivido, configura uma infância” (Berle, 2013, p. 6). Podemos dizer que Berle (2013) formula um conceito de criança e de infância que aborda de forma indissociável a esfera biológica e social dos indivíduos e que esta compreensão, ou outras que se aproximam desta, tem sido amplamente aceita e utilizada na contemporaneidade.

Contudo, sabemos que diversas concepções de infância foram sendo estabelecidas ao longo do tempo de forma muito imbricada aos contextos históricos, culturais e sociais e que essas concepções ditam, de certa forma, modos das crianças viverem em determinadas culturas. Nesse sentido, inferimos que os espaços de fala e voz das crianças estão associados as concepções de crianças e de infâncias que prevaleceram, embora não de forma exclusiva, nos tempos históricos das Idades Média, Idade Moderna e da Contemporaneidade.

Nesse processo de compreensão evocamos a etimologia da palavra infância, pois está diretamente relacionada ao ponto central da discussão. A palavra infância, oriunda do latim, foi constituída a partir do verbo *fari* = falar, no qual o termo *fan* significa falante, e o prefixo *in* constitui a partícula negativa. Desse modo, o vocábulo *infans* refere-se ao indivíduo não falante. Já a palavra criança, também advinda do latim, formada a partir do verbo *criar* + *anca*, significa indivíduo na infância, isto é indivíduo numa fase que não fala (Araújo, 2009).

Por outro lado, no campo semântico, encontramos as seguintes acepções para os vocábulos criança e infância, a partir do dicionário Aurélio online: criança — “Menino ou menina que está no período da infância, entre o nascimento e a puberdade”, e infância — “Período da vida humana desde o nascimento até cerca de doze anos.” Em outras palavras, a criança, como afirma Heywood (2004), é a pessoa na faixa etária de zero a doze anos, enquanto que a infância é uma “[...] abstração que se refere a determinada etapa da vida” (p. 22), assim como adolescência e adultícia. Ao mesmo tempo cabe destacar que a faixa etária considerada para as crianças advém de convenções sociais baseadas em aspectos biológicos, sociais e culturais que podem, inclusive, variar a depender da cultura, lugar e tempos históricos.

Partindo do entendimento de que a infância é uma abstração, ou seja, uma concepção sobre sujeitos na relação com um determinado período da vida (e um período que varia em distintas culturas), podemos afirmar que ao longo do tempo inúmeras concepções de infância foram elaboradas em distintas culturas. Isso significa que “A infância é, pois, em grande medida, resultado das expectativas dos adultos” (Heywood, 2004, p. 21), expectativas essas ancoradas nos modos de produção da sua existência em suas dimensões históricas, econômicas, geográficas, religiosas, sociais e culturais.

Contudo, como bem observa Sarmento (2007), as imagens da infância são dispositivos de interpretação do universo das crianças, e, por isso, não se constituem como enquadramentos. Ou seja, com frequência, essas imagens se sobrepõem, se misturam e se “[...] confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de actuação” (Sarmento, 2007, p. 33). Portanto, mesmo em épocas e em espaços delimitados coexistem vários entendimentos de infância e, por conseguinte, diversas formas de ser criança.

Apesar do entendimento de que as concepções de crianças e infâncias não são inertes e não se limitam a determinado período, consideramos relevante para nossas discussões fazer um recorte de três imagens da infância, que foram formuladas em distintos períodos da história. Tais imagens foram selecionadas dentro de um amplo leque de imagens sociais da infância evidenciadas nos estudos da história, antropologia, psicologia e da sociologia. Para esse recorte nos pautamos nas interpretações de Frabboni (1998) e em suas formulações sobre algumas imagens da infância.

A primeira imagem é definida por Frabboni (1998) como a *criança-adulto*, presente durante a Idade Média e início da Idade Moderna. Essa ideia se apoia no que o historiador Ariès (2006, p.12) retrata sobre as crianças nesse período. Com efeito, as crianças eram consideradas como adultos em miniatura e imperfeitos, cuja diferença residia no “[...] tamanho e força enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariès, 2006, p.13) a dos adultos. A autonomia conquistada pelas crianças por volta dos cinco a sete anos de idade era suficiente para que as mesmas fossem integradas à dinâmica da vida adulta, aos seus fazeres e entretenimentos (ARIÈS, 2006). Nesse sentido “A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante [...]” (Ariès, 2006, p. 10). Desse modo, as crianças não chegavam a constituir um grupo geracional específico.

Postman (1999) argumenta que o que institui uma estrutura social hierárquica e, portanto, diferenciação entre grupos, é o domínio de determinadas informações, o “[...] monopólio do conhecimento” (1999, p. 90). Na Idade Média o clero detinha conhecimentos que os diferenciava da nobreza e esta, por sua vez, detinha conhecimentos que as distinguiu do campesinato e, desse modo, uma hierarquia se estabelecia. Entretanto, segundo Postman (1999), mesmo nessas hierarquias não existiam saberes que não pudessem ser compartilhados entre adultos e crianças, fosse pela tradição oral ou pelo aprendizado prático.

Ou seja, em uma cultura oral, como a da Idade Média, os conhecimentos transmitidos oralmente eram acessíveis tanto aos adultos quanto às crianças intensificando-se a partir do momento em que dominavam a fala. Nessa perspectiva, a inserção das crianças entre os cinco e sete anos à vida adulta se dava porque o domínio da língua lhes colocava, em certo aspecto, em pé de igualdade aos adultos, a exemplo no que refere à aquisição de conhecimentos. Nas palavras de Postman (1999, p. 28) “Esta é a razão pela qual, em todas as fontes, descobre-se que na Idade Média a infância terminava aos sete anos. Por que aos sete? Porque é nessa idade que as crianças dominam a palavra”.

Podemos, então, a partir dessas formulações relativas à *criança-adulto* inferir duas hipóteses sobre os espaços de fala das crianças. Primeiro, nesse período histórico a fala das crianças e suas narrativas infantis, elaboradas nos primeiros anos de vida não encontravam espaço para ressoar, tendo em vista a invisibilidade das crianças na amálgama da vida coletiva na Idade Média. Segundo, uma vez que, sendo as crianças agregadas à vida adulta e sendo consideradas adultos em miniaturas provavelmente por seu tamanho reduzido, cabia a elas acompanhar e ajudar os adultos nos seus afazeres e silenciadas, escutá-los a fim de aprender os conhecimentos transmitidos entre as gerações, oralmente e nas atividades práticas

Portanto, podemos depreender que mesmo imersas em cenários atravessados pela coletividade e pela tradição oral, ou seja, pela prática constante de conversas, de narrativas, de histórias contadas, às crianças, nesses contextos, provavelmente tinham espaço de fala e voz bem limitado ou inexistente entre os adultos. Suas narrativas talvez circulassem entre elas mesmas e até entre os adultos, mas não ganhava eco ou estatuto de saber e verdade. Do

mesmo modo, seus interesses, imaginação, sensações, brincadeiras expressas por meio da linguagem muito provavelmente passavam despercebidas ou a elas eram dados pouco valor.

Encontramos evidência dessas hipóteses na seguinte fala de Comenius (1985, p. 34-35), “Eis que nós, adultos, que julgamos que só nós somos homens e vós sois macaquinhos, só nós sábios e vós doidinhos, só nós faladores inteligentes e vós ainda não aptos para falar [...]”. Nessa abordagem, Comenius (1985) elabora uma crítica no que tange a ideia acerca das crianças presente no seu contexto. Tal ideia evidenciava as crianças como sujeitos incapazes, a quem só cabia a ação de imitar os adultos, por isso a ligação com a imagem do macaco. Também revela que aos adultos cabe os domínios da inteligência e da fala enquanto que as crianças não dispõem de inteligência e não estão aptas a falar.

A segunda imagem é identificada por Frabboni (1998) como *filho-aluno*. Essa concepção surge na Idade Moderna fruto do advento da sociedade capitalista, e da compreensão que foi se constituindo de que o homem é autor da sua história e não uma realização divina. Soma-se a essa mudança muitas outras como a criação da escola pública e o surgimento de uma estrutura familiar mais privada na qual a criança ganha centralidade. Assim, “A criança torna-se [...] símbolo das necessidades que precisam ser atendidas e devido às quais a própria família constitui-se como tal: afetividade, cuidados, reconhecimento e continuidade” (Frabboni1998).

Conforme Araújo (2009), centralidade da criança e da infância na Idade Moderna advém da consciência de que é necessário educar as crianças com vista à construção do futuro das mesmas e da humanidade. Tendo em vista que a realização das suas vidas não estava mais atrelada às determinações divinas, mas aos contextos práticos no qual a educação assume papel fundamental. Nesse sentido Kant assevera que (1996, p. 15) “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”.

Portanto, houve nesse período uma grande preocupação com as crianças e com a sua educação, posto que, segundo Sarmiento (2007), é entre os séculos XVII e XVIII que a ideia de infância como etapa da vida humana distinta da fase adulta e que demanda cuidados específicos e educação, se consolida. Contudo, essas crianças que encontra um espaço privilegiado no seio da família e também na escola aparece como alguém que está se preparando para vir a ser. Por conseguinte, podemos inferir que seus espaços de fala ainda eram bastante limitados e que certamente elas teriam que aguardarem para poder tornar-se senhoras das suas narrativas. Em outras palavras, as crianças não eram consideradas como sujeitos capazes e prontos em si mesmos, e sim como sujeitos que estavam se preparando por meio da educação familiar e escolar para desenvolver capacidades que certamente se consolidariam em uma fase da vida subsequente. Assim, suas falas seguramente não tinham espaço valorizados nesses contextos.

Em Kant (1996, p 13), podemos entrever esse pensamento quando ele descreve que “[...] as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado [...]”. Isso significa que primeiro seria necessário disciplinar os corpos das crianças, fazer com que ficassem sentadas, paradas e, certamente, em silêncio. Essa seria a preparação que precedia o momento no qual se daria o processo de ensino e aprendizagem.

Já as ideias de Rousseau (1995, p.62) diferentemente das de Kant (1996), evidenciam a infância como uma fase específica da vida que tem seus aprendizados próprios. Em suas palavras “[...] é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (Rousseau, 1995, p. 97). Além disso, Rousseau (1995), demonstrava apreço à liberdade infantil, ao desenvolvimento natural das suas faculdades e à educação realizada no seio da família. Sobre a educação, afirmava que era necessário “[...] deixar a natureza agir [...] antes de procurardes agir em lugar dela, a fim de não contrariar as suas operações” (Rousseau, 1995, p. 97).

Em função disso, Rousseau (1995) observava que as crianças aprendiam a falar espontaneamente e não decorando palavras nos estudos da gramática e das línguas, processo educacional comum às crianças de famílias abastadas da época. Para comprovar seu pensamento, retratava que as crianças camponesas, criadas livres no campo, apresentavam mais capacidade para se expressarem oralmente do que as crianças da cidade, educadas em seus quartos por um governante¹ (Rousseau, 1995, p. 53-54). Podemos dizer que tal premissa

¹ Segundo Kant (1996, p. 31) governante é uma pessoa que guia a educação de uma criança para vida, diferente do mestre que ministra a educação escolar.

revela a concepção de desenvolvimento da criança e da linguagem atrelado ao inatismo e ao determinismo natural. Contudo, a noção de que a criança tem seus tempos e aprendizados próprios se aproxima das compreensões que temos hoje acerca do aprendizado e desenvolvimento da criança.

Importa mencionarmos, também, a defesa apelativa de Comenius (1885) através da *Didática Magna* (1621-1657) por uma educação coletiva, pública para todos em que afirmava que é muito mais fácil ensinar as crianças, pois ainda não estão corrompidas pelos maus hábitos dos adultos. Em suas palavras “[...] as criancinhas têm todas as faculdades mais simples e mais aptas para receber os remédios que a misericórdia divina oferece para cura das coisas humanas, em estado tão deplorável [...]” (Comenius, 1985, p. 35-36). Nessa compreensão, podemos conceber uma concepção de criança vinculada a pureza, e uma educação arraigada aos princípios morais cristã que influenciou toda a sua obra.

Retomando as ideias de Frabboni (1998) chegamos à terceira imagem de criança denominada *sujeito-social*. Trata-se de uma concepção presente na contemporaneidade, o que não quer dizer que as outras estejam ausentes, na qual as crianças são evidenciadas como sujeitos sociais, ou seja, como grupo específico de cidadãos com direitos próprios e como parte da sociedade. Além do mais, essa concepção valoriza as especificidades das crianças no que diz respeito a determinadas características como a imaginação, a ludicidade, o sentimento, a corporeidade, a linguagem, entre outras (Frabboni, 1998).

Dessa forma, essa imagem da criança se traduz em vários países, incluindo o Brasil, em um conjunto de leis que foram ganhando forma desde a segunda metade do século XX. A título de exemplo, no que diz respeito às normatizações, citamos a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989). No Brasil, a Constituição Federal (1988) que estabelece em seu artigo 6º que a proteção à infância é um direito social, e em seu artigo 227 prevê como dever da família, do Estado e da sociedade assegurar à criança, entre outros, o direito à educação, saúde, lazer, liberdade e proteção.

Ademais, em nosso país podemos também vislumbrar essa criança sujeito social e de direito através da Lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Vejamos o que prevê esta lei em seu 3º artigo:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Ainda nesse sentido, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de Nº 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) também apresenta uma definição de criança que corrobora a compreensão existente na legislação brasileira, acrescentando ao texto elementos que caracterizam essa fase da vida, a saber:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Para além dos direitos cívicos presentes na legislação brasileira, na contemporaneidade podemos visualizar ambientes específicos destinados às crianças, a saber: espaços para lazer, serviços, assistência e produtos. Isto é, existe todo um aparato cultural e mercadológico a partir do qual grande parte das crianças vivem às suas infâncias. Nesse sentido, Momo (2007, p. 136) afirma que “A infância cada vez mais é definida pelos produtos e serviços que a elas são oferecidos”. Ou seja, o aparato cultural direcionado às crianças na contemporaneidade vem contribuindo na construção de determinadas imagens da infância, e, portanto, ditando modos de ser criança.

Ainda segundo Momo (2007), a mídia, por meio da circulação de imagens de infância veiculadas em seus programas e comerciais, exerce papel crucial na constituição das infâncias pós-modernas. Contudo, a autora ressalta que por trás da mídia estão grandes corporações, fabricando entendimentos sobre infâncias que estão implícitos nos produtos que comercializam. Nessa perspectiva, Momo (2007, p. 134) aponta que os “[...] significados produzidos sobre a infância contemporânea estão centrados na promoção de pelo menos três identidades infantis: consumo, midiática e tecnológica”. Dessa forma, as infâncias na contemporaneidade são atravessadas pelo consumo, pelo uso das tecnologias e pelas mídias

nas quais as crianças não só consomem conteúdos, mas também produzem determinados conteúdos em larga escala.

Em face dessas observações, podemos afirmar que na contemporaneidade a imagem da criança como *sujeito-social* implica em uma infância com maior visibilidade, seja nos termos da lei, seja no âmbito social, cultural e econômico. Nessa perspectiva, as crianças são reconhecidas como sujeitos, não só com características específicas, mas, sobretudo com interesses específicos, inclusive por produtos e serviços de consumo. Muitos desses interesses são formulados e revelados por meio da linguagem oral das crianças, das suas vozes e narrativas.

Nessa perspectiva, observamos que na atualidade os espaços de fala e voz das crianças nas práticas familiares, na escola, nos ambientes que frequentam, na mídia digital e em outros âmbitos sociais, assim como no campo das pesquisas científicas, vêm sendo gradativamente ampliados e valorizados. Com efeito, tal valorização possibilita uma maior participação das crianças nesses contextos, por meio das suas múltiplas linguagens, suas posturas e posicionamentos.

Assim, podemos entender que as crianças contemporâneas são reconhecidas e marcam seus espaços no mundo, ou seja, na família, na escola, no mercado, na mídia etc., através das suas linguagens que se manifestam nos seus choros, nos seus corpos, nos seus gestos, nas expressões faciais, nas birras, nas suas falas, nas suas narrativas, nas suas brincadeiras. Isso porque compreender as crianças como sujeitos sociais abre a possibilidade para entendê-las, também, como sujeitos capazes, competentes, criativos, sujeitos de fala, que tem direito à fala e direito a serem ouvidas. Por consequência, podemos dizer que essas crianças falam, têm voz e se fazem escutar de diversas maneiras e suas falas e narrativas são legítimas e em muitos aspectos consideradas.

No que tange a educação infantil, vivenciamos nas últimas décadas uma ampla discussão materializada em algumas normatizações, como por exemplo a DCNEI (2009), que busca ampliar o protagonismo das crianças no âmbito da sua educação. Logo, as proposições legais visam a maior participação das crianças propondo uma rotina na qual as crianças tenham lugar de fala, de escuta e de participação nas discussões que vão do planejamento a avaliação das experiências propostas para elas. Tais experiências alargam o protagonismo infantil nos seus fazeres mediante a possibilidade de elas poderem agir e se expressar em suas diversas linguagens. Assim, o contexto da educação infantil precisa garantir que as crianças possam, não só construir suas linguagens e participarem das decisões que lhe dizem respeito, mas sobretudo, que possam ser valorizadas como sujeitos autores, capazes, que têm voz e suas vozes são importantes e contribuem para o diálogo coletivo.

Contudo, como observamos em Pinho (2013), Costa (2014), Paiva (2017), Silva (2017), Melo (2018) e Oliveira (2019) esse é um caminho que vem sendo percorrido lentamente no âmbito educacional no que diz respeito às práticas pedagógicas com as crianças, uma vez que ainda é frequente e muito comum nas instituições educativas para a infância a invisibilidade das vozes infantis, assim como a presença maciça de discursos autoritários por parte dos adultos. Aliado a isso, também podemos destacar as precárias interações verbais entre adultos e crianças, assim como a visível inexistência da participação das crianças nas decisões que lhe dizem respeito nas rotinas escolares. Essa negação das crianças enquanto sujeitos capazes e com voz tem implicações na constituição da identidade infantil, podendo colaborar para a constituição de sujeitos passivos perante demandas sociais, pela falta de experiência com a participação.

Por outro lado, no campo teórico, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 71) afirmam que esse novo paradigma da infância, entre outras coisas, reconhece que: “[...] as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticos [...]”, o que significa dizer que as falas das crianças precisam ser consideradas nos espaços que elas frequentam, seja familiar, escolar, os espaços de esporte, lazer, entretenimento. Haja vista que as crianças — como sujeitos sociais capazes, pensantes — tem gostos, interesses, pensamentos, ideias e necessitam se expressar, como qualquer ser humano. Assim como, também, têm direito de serem ouvidas e consideradas naquilo que expressam.

A esse respeito Sarmiento postula que (2007. p.35) “[...] as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam”. Portanto, é na expressão das suas múltiplas linguagens que as crianças se constituem sujeitos históricos. Por meio das linguagens elas vivem, narram o mundo, a si mesmas, constroem as

suas identidades, suas histórias e marcam seus espaços de fala no mundo que as circundam.

Ademais, tomarmos de Heywood (2004, p. 12) três proposições que ele destaca a partir das contribuições dos sociólogos Alan Prout, Allison James e Chris Jenks afim de sintetizar o que foi discutido nessa última imagem da infância. Primeiro, a infância é uma construção social, por isso a concepção de infância difere ao longo da história e nas sociedades. Segundo, as crianças compõem uma categoria social relacionada à idade que não pode ser contemplada de forma isolada das determinações étnicas, de gênero, social e cultural. E terceiro, as crianças “[...] devem ser consideradas como parte ativa na determinação das suas vidas” (Heywood, 2004, p. 12).

Dessa maneira, observamos que as sociedades contemporâneas ditam pelas instituições, mas também pelas mídias, pelos artefatos culturais os modos de ser criança. No entanto, as crianças não são sujeitos passivos que assimilam e reproduzem comportamentos e saberes, pelo contrário, elas se constituem ativamente nas interações com os outros e com o mundo, a partir da sua corporeidade (movimento, linguagem, emoções). Nesse processo, significam os conteúdos sociais, os artefatos da sua cultura; brincam; criam suas culturas próprias; narram suas vidas e vão ampliando seus espaços de fala e de escuta numa sociedade que por muito tempo e em muitos espaços, ainda na contemporaneidade, não enxerga as crianças como sujeitos de linguagens, capazes, culturais e singulares.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizarmos nossa reflexão afirmamos, a partir do estudo do referencial teórico selecionado, que a conquista do espaço de fala das crianças está intrinsecamente relacionada às concepções de crianças e infâncias que prevalecem não exclusivamente em determinados contextos históricos e sociais. Desse modo, podemos evidenciar que na Idade Média, apesar das crianças desde pequenas estarem inseridas no mundo adulto e serem consideradas como adultos em miniaturas, a compreensão que se tinha era de que as crianças eram sujeitos incapazes de falar.

No que tange ao período da Idade Moderna, evidenciamos que as crianças eram consideradas no seu devir naquilo que a educação poderia fazer delas em um futuro. Deste modo, os espaços para suas falas pueris também eram inexistentes, o que pode ser evidenciado na pedagogia escolar tradicional que silenciou as crianças e jovens por muito tempo.

Já na Idade Contemporânea, com o entendimento das crianças enquanto sujeitos que compõem um grupo social específico, com interesses, características e direitos, podemos perceber uma abertura nos âmbitos sociais às vozes infantis. Isso fica evidente nos enunciados da legislação vigente no Brasil no que concerne a questão dos direitos das crianças, inclusive ressaltando o direito das crianças a serem ouvidas, como por exemplo nas questões judiciais. No que se refere às práticas pedagógicas percebemos que o processo de valorização das linguagens e das vozes das crianças, assim como da sua participação, vem sendo bastante discutido no âmbito normativo e nas pesquisas acadêmicas, mas na prática esse é um processo que vem se consolidando timidamente.

Ainda a esse respeito, evidenciamos que no âmbito econômico e midiático as crianças, suas falas e vozes, têm ganhado maior visibilidade no sentido da criação e manutenção de um grupo de consumidores potentes. Assim, grandes empresas buscam se aproximar dos interesses das crianças, como principalmente criam interesses e necessidades que de certo modo influencia as crianças. Outras vezes usam as crianças para anunciar seus produtos, ou como produtoras de conteúdo para redes sociais com esse viés comercial. Contudo, sinalizamos que nessas estratégias comerciais, apesar do espaço proporcionado para as crianças, geralmente suas falas são reprodução das falas dos adultos, previamente planejadas para tal fim. Portanto, não se trata de espaço no qual as crianças têm voz própria.

Por fim, consideramos que a garantia do espaço de fala e voz das crianças deve ser uma preocupação ampla de toda a sociedade. Sabemos que a legislação já aponta para isso. É necessário, portanto, o engajamento dos adultos para que nas práticas sociais — aqui ressaltamos as práticas educativas nos espaços escolares — sejam garantidos e valorizados os espaços de fala e voz, de escuta e diálogo da e com a criança. Desejamos que cada vez mais as crianças possam ser ouvidas e consideradas como sujeitos capazes e que têm interesses, sentimentos e necessidades, sendo uma dessas necessidades (talvez a mais forte em nós humanos, seres sociais, que se constitui na linguagem)

a de se expressar em suas infinitas linguagens.

4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. **Haveria uma antropologia infantil na modernidade?** Ver. Educação em Questão, Natal, v. 36, n. 22, p. 74-113, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Fraksman. 2º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BERLE, Simone. **Infância e linguagem**: educar os começos. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. _____ . **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COSTA, W.R.N. **Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil**. Orientação Denise Maria de Carvalho Lopes. 2014. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DICIONÁRIO AURÉLIO. <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/><acesso em 18/08/2020>

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 4, p. 63-92.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

MELO, J.S. **A prática pedagógica e a oralidade na educação infantil**. Orientação Dinéa Maria Sobral Muniz. 2018. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação — Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MOMO, M. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. Orientadora Marisa Vorraber Costa. 2007. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

OLIVEIRA, A.M.D. **Oralidade em práticas na educação infantil**. Orientação Evangelina Maria Brito de Faria. 2019. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Linguística — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989)**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm> acesso em 22 de dezembro de 2020.

PAIVA, A.C.S.S. **O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil: Concepções e práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza**. Orientação Sílvia Helena Vieira Cruz. 2016. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

PINHO, E.M.R. **O que você fala, professor, tem importância?** O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança. 2013. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação — Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio; ou, da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARMENTO, M.J. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação. Pelotas, v. 12, n. 21, 2003.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V.M.R. SARMENTO, M.J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SILVA, V.J. **O que dizem e como são entendidas as crianças em ambientes da educação infantil**. Orientação Mary de Andrade Arapiraca. 2017. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação — Universidade Federal da Bahia, Salvador

STEARNS, P. N. **A infância na história mundial**. São Paulo: Contexto, 2006.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração universal dos direitos das crianças**. 1959. Disponível em:<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf> acesso em 22 de dezembro de 2020.

i Sobre o autor:

Silvana de Medeiros da Silva (<https://orcid.org/0000-0002-6343-4346>)

Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Natal RN e da Rede Estadual do RN. Pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialista em Educação Infantil pela UFRN e especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual do Maringá (UEM). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

Mariangela Momo (<https://orcid.org/0000-0001-9014-657X>)

Professora associada ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pesquisadora do Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias, Cultura e Educação (UFRN) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Possui graduação em Pedagogia, especialização em Educação Infantil e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília

Como citar este artigo:

SILVA, Silvana de Medeiros da Silva; MOMO, Mariangela. Os espaços de (não) fala das crianças nas idades média, moderna e contemporânea: criança-adulto, filho-aluno e sujeito-social. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. vol. 13, n. 2, p. 103-112, 28ª Edição, 2023. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR