

## A INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DE MOZART: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INFANTIL

Magda Sarat\*

### ***Reflexões sobre Infância e Educação Infantil***

A criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior do que os adultos. Ela **precisa** ser adaptada pelo outro, **precisa** da sociedade para se tornar fisicamente adulta (ELIAS, 1994, p. 30, grifo do autor). Início este trabalho citando Elias por essa esta a ideia geral que a sociedade tem da infância como um período em que o ser humano é criança e precisa ser “civilizado”, “formado”, “modelado”, precisa se inserir socialmente, sendo as instituições sociais responsáveis por essa tarefa.

Não discordo do autor quanto à perspectiva em geral da educação como uma proposta que define essas relações, porém a discordância diz respeito quanto à concepção da

maleabilidade, pois em alguma medida se reporta à ideia de Locke (1991) de que a criança seja como uma *tábula rasa* na qual a educação tem um papel de “escrever” os códigos sociais; ou ainda à percepção do jesuíta Manoel da Nóbrega que, em suas cartas (del Priore, 1996, p.12), escrevia que as crianças são como “papel Blanco” a *cera virgem*, em que se desejava escrever ou só esperando o artista para modelar suas formas, também papel da educação. Tais percepções da infância ignoram, especialmente, no contexto da educação formal, a história que precede suas experiências anteriores.

No entanto, a proposta é discutir com Elias, e à luz das suas teorias, até que ponto a infância pode ser parte fundamental da formação da sociedade e do indivíduo, pen-

\* Professor doutor da Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD). E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

sando nele como uma continuidade das gerações que se sucedem na organização social e que precisa ser formado de acordo com tais valores. Nesse contexto, é importante lembrar que a história da criança e o surgimento da infância como categoria social passa a existir, segundo autores como Ariès (1981), somente a partir do período chamado moderno, a partir do século XVII. Sob tal aspecto, a educação da criança que foi Mozart figura no chamado “século da criança”, qual seja, o século XVIII, quando a sociedade já tem uma concepção voltada para a individualidade e o respeito às características dos pequenos. Os estudos de Rousseau, amplamente disseminados no período, vão reforçar essa ideia de que a criança é alguém diferente do adulto e tem particularidades próprias, devendo, portanto, ser tratada com uma educação diferenciada.

No bojo dessas transformações sociais e dessas concepções, buscaremos na infância de Mozart, elementos para fazer um debate entre a educação informal recebida por ele, no âmbito privado, longe da escola, e a educação formal recebida por crianças pequenas no que atualmente chamamos de Educação Infantil. A proposta, em ambos os casos, é recuperar aspectos importantes da educação da criança, tais como as características do desenvolvimento infantil, a ludicidade como forma de relacionar-se com o mundo, a necessidade de respeito às próprias características do universo infantil e as relações estabelecidas entre adultos e crianças no processo educativo. Neste último aspecto, inspiramos-nos em Elias, que aponta a necessidade vital da participação dos adultos na formação da criança, quando diz que:

*[...] para se tornar psiquicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos. Sem a assimilação de modelos sociais previamente formados, de partes e produtos desses seres mais poderosos, e sem a moldagem de suas funções psíquicas que eles acarretam, a criança continua a ser, pouco mais que um animal. (ELIAS, 1994, p. 31)*

Portanto, nossa preocupação é com o modo pelo qual a educação formal representada pela Educação Infantil favorece a civilidade das crianças, no sentido de torná-las *humanas* para viver numa sociedade que as recebe e as insere em seus contextos, à medida que elas estejam de acordo com os códigos impostos por essa sociedade. Tal aspecto é lembrado, também, por Erasmo de Roterdã, que em um de seus textos clássicos, *A civilidade pueril*, escreveu que as crianças deveriam ser civilizadas e educadas, para se tornarem suportáveis àqueles que não teriam compromisso afetivo para com elas; e essa seria uma função da educação em suas modalidades formal ou informal.

Nesse contexto inicial, pensaremos a infância como um dos períodos mais instigantes da vida humana, considerando o volume das descobertas, dos desvelamentos do mundo, das intensas novidades e surpresas a que a criança está exposta e que precisa assimilar para se adequar ao modelo social do qual faz parte. Os estímulos nesse período são fundamentais para que a criança esteja em contato com os objetos do conhecimento.

No entanto existe uma preocupação muito grande com a educação da criança nesse período, especialmente se vamos considerar a Educação Infantil formal, objeto deste estudo, a qual também se configura como tempo de preparação para a vida adulta, alavancando uma gama de situações que incide quase sempre na “precocização” de comportamentos e na “adultização” da criança. Ainda que os anseios sejam legítimos em uma sociedade que prepara seus pares para a continuidade das gerações, a grande preocupação dos educadores é quanto aos métodos e fórmulas utilizados na educação formal para se alcançar tais propósitos.

Novamente, consideremos a contribuição de Elias, quando aponta que *todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele*. E não é só:

*todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais*

**A infância e a formação de Mozart: contribuições à educação infantil**

**Magda Sarat**

*da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas interrelacionadas.* (ELIAS, 1994, p. 27)

Na educação das crianças, tal premissa é fundamental, pois os pequenos são extremamente dependentes do adulto e das relações que ele estabelece nos seus primeiros anos de vida, seja em família, seja na instituição. Portanto a questão não é discutir essa necessidade do outro na relação com a criança, que é percebida como fundamental, mas a maneira como esse outro se insere, através da educação formal, na escola regular, considerando a figura do profissional que trabalha com crianças em instituições de atendimento.

Nesse aspecto, cabe indicar que a educação de Mozart, durante sua infância feita pela família, no contexto informal, tem aspectos semelhantes à educação realizada em instituições, especialmente se considerarmos as relações estabelecidas com os adultos envolvidos no processo. Cabe aqui uma explicação a respeito do que estamos chamando de educação formal dos pequenos, que na nossa organização educacional se situa como Educação Infantil.

A história da Educação Infantil tem suas origens já nos finais do século XVIII, com as transformações sociais do mundo da produção, com a saída das mulheres para o trabalho fora de casa, e principalmente com as mudanças de concepção com relação à infância, que nesse momento começa a se consolidar como uma categoria histórica. A importância dada à criança juntamente com o advento da Revolução Industrial vão impulsionar de maneira marcante a necessidade de formas de atendimento para as crianças fora da família.

No Brasil, temos como marco desse tipo de atendimento o século XIX, com a criação de instituições que serão a gênese do que temos atualmente como diferentes formas de instituições (Kulhmann Jr., 2001). Podemos incluir como atendimento formal, a Educação Infantil, com seu aparato legal e institucional, que define o atendimento às creches para os menores de 3 anos e pré-escolas para os

de 4 a 6 anos (CONSTITUIÇÃO de 1988, LDB 9496/96, ECA 1990, entre outros).

Tais experiências de educação formal estão vinculadas a lugares e espaços nos quais as crianças recebem a formação cotidianamente, sendo reconhecidas como espaços pedagógicos, portanto de aprendizagem, nos quais a criança estaria aprendendo a conviver em sociedade, assimilando as regras e padrões de aceitabilidade social, adquirindo hábitos, além dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Até aqui podemos dizer que todas as sociedades, independentemente de sua organização, estabelecem essas relações com a educação das suas crianças e, no caso da sociedade ocidental, temos a escola como um ambiente de *privatização* (Ariès, 1981) da educação dos pequenos.

Quando falamos de *privatização*, nos remetemos aos estudos das origens da educação formal, que retira a criança de sua convivência familiar e a coloca numa instituição organizada para atendê-la, cumprindo também a função social de liberar pais e adultos para o trabalho, além de propiciar um espaço legítimo e credenciado socialmente de formação e educação na sociedade.

Sobre esse aspecto, cito Perroti, quando afirma que

*à medida que a urbanização evolui, a infância passa a viver confinada nos espaços privados – os espaços domésticos – ou nesses híbridos, ao mesmo tempo sociais e privados – os espaços confinados especializados (escolas, internatos, creches e outros.* (PERROTI, 1990, p. 88)

Nessa discussão, podemos adiantar alguns aspectos do que queremos apontar na educação dos pequenos, quando percebemos que, ainda citando o mesmo autor,

*no mundo da família e das instituições especializadas, como a escola, à medida que ganha em proteção, a infância vai perdendo autonomia, liberdade, e a cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi sendo assimilada pelo espaço privado.* (PERROTI, idem)

Refletir sobre tal lugar da infância na nossa sociedade é necessário, pois esse

espaço, ao mesmo tempo em que permite às crianças serem tratadas com especificidades, regula as funções e seus comportamentos delas, de forma a tornarem-se indivíduos da sociedade organizada e pensada pelo adulto, o qual, por vezes, não respeita a autonomia e a liberdade da criança e esquece que, mesmo tendo pouca idade, ela é capaz de pensar e perceber as relações com o mundo de um modo muito peculiar.

Em geral, a tendência do adulto é incorporar a necessidade da formação das gerações posteriores como uma responsabilidade sua, e o faz de tal forma que se esquece da especificidade desse indivíduo, sem perceber a criança como uma outra pessoa que nem sempre vai agir ou dar respostas em acordo com o que os adultos projetaram. Nesse ponto, começam os conflitos e as divergências nas relações de poder que se estabelecem entre adultos e crianças, fomentando ainda mais o debate sobre as dificuldades desses relacionamentos entre pais, professores, educadores e as crianças. Sobre tal questão Elias afirma:

*As crianças têm no espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver. A vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos. Nisto os pais são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários de condicionamento. Através deles e de milhares de outros instrumentos, é sempre a sociedade como um todo, todo o conjunto de seres humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando-os mais perfeitamente, ou menos, para seus fins. (ELIAS, 1994, p. 145)*

Considerando essas relações, teremos a presença da escola e da educação formal para onde as crianças são enviadas cada vez mais cedo e que, junto com os pais, vão exercer pressão para regular o comportamento das crianças. Nesse caso, é a Educação Infantil que se apresenta como norma institucionalizada, atuando como espaço da aprendizagem social. Entretanto, o que a

educação de Mozart pode nos apontar a partir de agora?

### **A educação de Mozart na infância**

Neste ponto, inserimos a história da educação de uma criança especial, contada por Elias a partir de uma documentação composta de biografia e cartas trocadas entre o músico e a família no decorrer de sua breve vida. Tendo vivido apenas 35 anos, Wolfgang Amadeus Mozart, segundo Elias (1995), *desistiu da vida* e provavelmente teria morrido de complicações decorrentes de um processo depressivo.

A tese de Elias (1995) a respeito da conturbada vida de Mozart aponta problemas psicológicos, tais como necessidade de aceitação, complexo de rejeição, carência afetiva, ansiedade, enfim certos “desajustes sociais”. Mozart teria vivido tentando se adequar a uma sociedade de corte, sem mobilidade social, na qual o seu papel era o de um serviçal necessário como qualquer outro. Tais problemas têm uma ligação estreita com a sua infância e com a educação orientada pela família, especialmente representada pela figura do pai.

Mozart nasceu num ambiente extremamente estimulante, no seio de uma família de músicos, convivendo desde cedo com um espaço propício que lhe possibilitou desenvolver-se de maneira notável para a sua idade. Entretanto não foi só o ambiente que influenciou a sua arte. A genialidade de Mozart e sua capacidade além da média poderiam inseri-lo na categoria que os estudos atuais chamam de criança especial – *talentosa* –, que aos quatro anos de idade já tocava peças bastante complexas, aos cinco anos começou a compor e aos seis saiu em “*tournée mundial*” pelos salões da Europa.

Tal contexto foi construído e organizado por seu pai, que, ao perceber o talento da criança, se dedicou com afinco à sua educação e à sua preparação para torná-lo músico. Os aspectos dessa educação são, claramente, de preparação para a vida adulta, isto é, para garantir o sustento da família e para alcançar o sucesso que, como mú-

**A infância e a formação de Mozart: contribuições à educação infantil**

**Magda Sarat**

sico, o pai não alcançara. O texto de Elias aponta que

*o pai de Mozart, também músico, ensinou-o a tocar piano provavelmente quando ele tinha três anos. Pode ser que, muito cedo, ele lhe tenha despertado a tênue esperança de alcançar a desejada ascensão social, que apenas em parte tinha conseguido com seus próprios esforços.* (ELIAS, 1995, p. 72)

Enfim, tais preocupações se inserem numa questão muito atual e complexa, aquela da precocidade da criança e da educação formal, que muitas vezes está centrada na preparação desta para a vida adulta, sem respeito às suas especificidades.

Outro aspecto da educação de Mozart diz respeito ao método utilizado pelo pai, que era bastante rígido e sistemático. Esse método foi organizado com atividades das mais simples para as mais complexas, porém exigia muito da criança,

*era um programa rigoroso, com exercícios regulares, segundo um manual que o próprio pai compilou. O manuscrito foi preservado. Contém 135 peças, em geral sob forma de minueto, metodicamente organizadas em termos de dificuldade.* (ELIAS, 1995, p. 51).

Tais preocupações com a educação do filho têm a ver com a complexa e precoce formação da criança para a vida adulta, como parte de uma educação formal organizada, que no caso dele foi feita em casa pela família e, nos dias atuais, seria feita em instituições de atendimento à criança.

Nesse aspecto, abrimos parênteses para apontar a especificidade com que criança percebe o mundo à sua volta, sendo que as teorias do desenvolvimento infantil vão dar repostas para uma atuação pedagógica organizada em relação à criança. Tal educação precisa ser pautada por esse conhecimento. Obviamente, tais aspectos não se aplicam à educação de Mozart, pois o advento da psicologia evolutiva – que trata especificamente do desenvolvimento infantil – vai ser fruto de final do XIX e início do século XX. Porém Mozart já se insere num espaço de valori-

zação da infância e, em especial, da percepção da genialidade infantil, que, no seu caso, era festejada pelos salões onde o menino se apresentava: ele era admirado não só pelo seu talento, mas pelo fato de ser uma criança.

Essa percepção da infância vai apontar a necessidade de que sua educação fosse feita de forma menos rigorosa e autoritária pela família. Ao que se sabe, Mozart nunca frequentou escola formal, e toda a sua educação foi conduzida pelo pai, no que diz respeito não somente à educação musical, mas também à leitura e aritmética, conhecimentos que o menino aprendia e no qual ficava absorvido a cada novidade que lhe era apresentada.

Sobre tal aspecto, Elias aponta:

*[...] qualquer coisa que lhe dessem para aprender, ele se concentrava completamente. [...] Quando aprendeu aritmética, a mesa, as cadeiras, as paredes e mesmo o chão ficaram cobertos de números feitos a giz.* (ELIAS, 1995, p. 82)

Outro aspecto característico da infância, além do interesse e da motivação para o aprendizado, quando despertado, é o lúdico, no qual a criança se relaciona com os objetos de conhecimento. Este é pautado pelo jogo, pela brincadeira, pela imaginação e por uma concepção e lógica próprias. Portanto, um adulto que resolve se inserir no espaço formal de aprendizado da criança precisa ter clara a percepção de que a criança será sempre um *outsider* no mundo estabelecido do adulto e de suas relações. A forma de fazê-la parte das relações sociais é se aproximando dos estudos que nos mostram como a criança pensa e percebe o mundo à sua volta.

Na educação de Mozart, existem poucos indícios de que a ludicidade foi um aspecto privilegiado de sua educação ou foi valorizada, pois a criança tinha que cumprir jornadas longas de viagem, apresentações que lhe exigiam um determinado comportamento diante das cortes e que lhe deixavam pouco tempo para brincadeiras. Mesmo assim, qualquer atividade realizada pelo menino tinha a música como centro, o objetivo maior da sua educação, como aponta o texto:

[...] até mesmo suas brincadeiras de criança tinham que ser acompanhadas por música, para terem algum interesse para ele. Quando levávamos os brinquedos de um quarto para outro, aquele de nós que não carregava nada tinha de cantar uma marcha ou tocar flauta. (ELIAS, 1995, p. 70)

Nesse contexto, a educação do menino era concentrada nos seus interesses e também no programa que foi preparado para a sua formação. Neste ponto, um último aspecto que gostaria de abordar da educação do menino Mozart é a projeção do adulto, no caso a família, especialmente o pai, sobre as perspectivas do futuro do filho.

Em geral, a família tem expectativas em relação ao futuro dos filhos, o que é uma preocupação natural, pois, como aponta Elias, uma sociedade só se torna possível se considerar as relações de interdependência entre seus indivíduos. Nesse caso, o projeto dos indivíduos é sempre formar as pessoas para a sociedade. Tal formação começa no nascimento, pois “todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele” (ELIAS, 1994, p.31), e o processo educativo nesse espaço tem toda legitimidade.

Entretanto o desafio dos indivíduos, que se torna o paradoxo da existência humana, é superar os modelos pelos quais eles foram formados, pois estes, ao mesmo tempo em que representam a sociedade onde nasceram, precisam desenvolver sua individualidade para que sua existência como pessoas tenha significado, dado o grau de características próprias que acompanha os seres humanos.

A partir dessa concepção, a infância torna-se o período em que esse processo de formação é posto em prática e em que é mais fácil impor comportamentos, pois a criança ainda é sujeita e dominada pelo adulto e pelas relações que se estabelecem à sua volta; a criança está mais flexível e se sente motivada a descobrir o mundo que o adulto quer lhe mostrar. Com o indivíduo adulto, o processo de individuação que começou na infância vai se completando e torna-se mais complexo; por isso a infância é considerada

um momento fundamental para a educação informal e formal. Portanto, nesse período, as famílias fazem as escolhas e, muitas vezes, projetam o futuro de seus filhos. Em alguns casos, essa escolha é fundamentada em projeções daquilo que o adulto gostaria de ter realizado e não foi bem-sucedido. O exemplo da educação de Mozart é claro, quando olhamos para a figura do pai:

*Toda a sua educação, sua precoce educação musical, seu conhecimento de línguas e cultura – tudo foi adquirido com a ajuda e segundo os seus preceitos. Há, portanto, boas razões para dizer que Leopold Mozart tentou realizar-se na vida através do filho. (...) Por vinte anos o pai trabalhou sobre o filho, quase como um escultor e sua escultura – sobre o “prodígio” que, como costumava dizer, Deus tinha lhe dado como um favor do céu, e que não teria se tornado o que era sem o trabalho incansável do pai. (ELIAS, 1995, p. 72)*

O aspecto da realização do adulto está presente também a partir da percepção da criança, no caso, o filho, com o qual, conforme se vê, o pai mantinha uma relação de posse – literalmente, “meu” filho, Deus me “deu” –, manifestando a ideia de propriedade que historicamente acompanha a paternidade e a maternidade. Tal concepção advém desde o Império Romano, o código *Lei das doze tábuas*, através do chamado *pátrio poder*, no qual a criança representava um objeto e, por ter a posse dela, o pai poderia vendê-la ou dispor dela como bem desejasse (Levin, 1997). Este aspecto é muito interessante, se refletirmos sobre as escolhas que nós, adultos, fazemos em relação às crianças. Pensando a partir dessa percepção, os adultos cotidianamente analisam suas escolhas e julgam estar sempre fazendo o melhor para elas.

No caso da família de Mozart não foi diferente. Durante toda a sua vida ele esteve sujeito às pressões do comportamento exigido pelo pai, “um perfeccionista pedagógico, que exigia o melhor de seus alunos e de si mesmo enquanto professor” (ELIAS, 1995,

**A infância e a formação de Mozart: contribuições à educação infantil**

**Magda Sarat**

p.85). É sobre essa relação da educação de Mozart com a educação formal que passaremos a refletir a partir de agora.

### **A formação de meninos e meninas na Educação Infantil**

A educação das crianças na atualidade está circunscrita ao que chamamos Educação Infantil, caracterizada como um espaço pedagógico de fazeres, saberes e relações estabelecidas institucionalmente a partir de uma legislação específica que garante às crianças o direito a uma educação diferenciada. A Educação Infantil precisa atender de forma específica a crianças menores de 3 anos, no que chamamos de creche, e até os 6 anos, na chamada pré-escola.

Nesse contexto educacional, inserem-se nossas preocupações com a formação das crianças, preocupações que se cruzam com as experiências descritas e pontuadas até o presente momento, na medida em que vemos a organização da educação das crianças privilegiando aspectos como a preparação para a vida adulta, a maneira precoce como elas estão sendo apresentadas aos conhecimentos, as relações estabelecidas pelo adulto, em grande medida submetendo a autonomia e o pensamento da criança em função de sua percepção do mundo, a ausência da ludicidade, rotinas de trabalho rígidas com perspectivas conteudistas, e por fim um processo de escolarização precoce, com ênfase na preparação para um futuro projetado e pensado pelo adulto.

Como dissemos anteriormente, a educação é parte da formação social do indivíduo e reproduz o que a sociedade espera de seus integrantes. Porém, ao falarmos da educação das crianças, temos um paradoxo, pois, se por um lado existe a necessidade de particularizar o modo como a criança aprende, de respeitá-la em sua especificidade, por outro, temos sido instado a educá-la de forma imposta e sem respeitar sua autonomia da mesma, uma vez que geralmente tudo é organizado e pensado pela sociedade adulta.

Nesse sentido, podemos dizer que a criança tem sua infância resumida a um tempo

de aprendizagens, não somente porque ensiná-las é uma das tarefas dos mais velhos da sua sociedade, mas porque se tornou uma necessidade que tem levado à procura pelo “aligeiramento” da formação, com recurso a uma gama de conhecimentos e estudos que se lhes apresentam – considerados importantes – ainda muito cedo.

Se refletirmos sobre a Educação Infantil como um período de vivência da infância e da ludicidade, como forma de linguagem específica, não podemos aceitá-la se transformando em uma “agenda” de futuros cidadãos, comprometidos com a formação posterior. E o que se percebe atualmente é que a criança vem sendo escolarizada muito cedo, da forma mais direcionada e pouco atenta ao seu desenvolvimento pessoal. A escola tem feito esse caminho com a ausência e a aprovação da família e também da instituição, que deveria ser detentora do conhecimento específico sobre a criança. Nesse sentido, vemos crianças de dois anos sendo “alfabetizadas”, não somente na sua língua materna, mas também numa segunda língua, pois, segundo a sociedade adulta, ele vai precisar disso futuramente.

A formação dos professores vai nessa direção, e deles se exige a imposição de uma rotina exaustiva de atividades e ocupações, às quais as crianças têm que responder em competições de conhecimento. O pensamento vigente é de que, quanto mais cedo ela aprender, melhor será seu desempenho na vida futura. Assim, é possível observar famílias que investem em diversas experiências de educação formal, nas quais as crianças, ainda muito pequenas, são submetidas a rotinas de aquisição de conhecimentos diversos, incluindo-se aulas de música, língua estrangeira, informática, esportes, artes, entre outros. Além disso, muitos desses conteúdos também são trabalhados na Educação Infantil. Não pretendo generalizar, dizendo que se impõe a todas as crianças essa rotina, pois sei que existe um número grande de meninos e meninas que não têm acesso a esse tipo de educação e que, muitas vezes, têm de trabalhar precocemente

para ajudar no sustento de sua família. Esse trabalhador precoce, na maioria dos casos, está fora da instituição, e nosso enfoque recai sobre as crianças que frequentam a Educação Infantil.

Nesse contexto, nos perguntamos como ficam as teorias que dialogam com a educação e ensinam a respeitar a criança em suas diferentes formas de relacionamento com o mundo? Como a ludicidade pode ser trabalhada num espaço em que a criança está refém do tempo de aprendizagens, com rotinas rígidas de trabalho? Por que tanta ênfase no tempo cronológico, que é diferente do tempo da brincadeira e da liberdade imaginativa, isto é, do tempo da criação, tempo da criatividade que não está circunscrito às horas do relógio?

Procuramos respostas na nossa prática pedagógica, ao trabalhar com a formação de profissionais para a Educação Infantil, e nesse espaço temos ouvido das professoras manifestações constantes de preocupação, vindas não somente da escola, mas principalmente das famílias, que se utilizam das experiências infantis inclusive para avaliar o profissional e a instituição. Assim, se numa escola a criança não está aprendendo aquilo que o adulto considera como importante, os pais a transferem para outra instituição, muitas vezes desconsiderando a opinião e a vontade da criança de permanecer com seu grupo, com seus colegas, sua professora. O objetivo dos pais, a exemplo de Leopold Mozart, é quase sempre garantir o futuro do filho e, por extensão, talvez de forma inconsciente, a sua sobrevivência futura.

Nesse afã da formação, temos um aspecto percebido na educação de Mozart, que era o modo de condução da educação, completamente direcionada pelas escolhas familiares. A ideia aqui é discutir o fato de a criança ser o sujeito do processo de aprendizagem, já que ela é parte essencial dessa experiência. Tal processo de aprendizagem, pesquisado e discutido por teóricos que fazem da Educação Infantil seu objeto de estudo e envolvimento (Faria e Palhares, 1999; Kuhlmann Jr., 1998; Cerizara 1999; Craidy

e Kaecher, 2002; Bondoli e Mantovani, 1998; Oliveira, 1999; Sarat, 2004), entre outros, vai indicar a necessidade de colocar a criança na centralidade dos esforços educativos que a sociedade referenda.

Tais teorizações apontam na direção de que a criança deve ser percebida como sujeito de sua história; a criança como produtora de cultura; a criança, como sujeito que tem uma percepção própria do seu mundo e que pode participar e intervir na sua educação sem prescindir da mediação do adulto, pois é inegável a necessidade do papel do adulto na educação formal dos menores. No entanto a organização dessa educação precisa considerar os limites e possibilidades do pensamento e da ação da criança. Ela precisa ser ouvida no processo de formação, na constituição dos espaços de aprendizagem, na organização das rotinas da instituição, na forma como lhe são apresentados os conhecimentos, em todas essas ações pedagógicas, sistemáticas e direcionadas, a criança deve ser a parte central, e ter o direito, além da legalidade, de participar desse projeto.

As discussões teóricas, das quais falamos, definem para a Educação Infantil, considerando o trabalho com crianças muito pequenas, a necessidade de uma relação estreita entre dois conceitos fundamentais que são cuidado e educação. Fundamentando as práticas pedagógicas tais conceitos precisam caminhar juntos, indicando a indissociabilidade dos mesmos. Se considerarmos que uma criança menor de três anos, que é sujeito de sua educação, precisa de um atendimento diferenciado, levando em conta suas especificidades e necessidades. O menor de três anos é um bebê que precisa de berço, de mamadeira, de uma pessoa qualificada para atendê-lo. No seu cotidiano, ele necessita de cuidados básicos como sono, alimentação banho, proteção entre outros.

Assim, a educação e o cuidado com os pequenos precisam se adequar a essas necessidades, sem prescindir da sua formação e do seu desenvolvimento da criança. E as

**A infância e a formação de Mozart: contribuições à educação infantil**

**Magda Sarat**

ações indissociáveis deverão estar na centralidade das relações estabelecidas com o adulto. Apontamos essa necessidade por vê-las sofrer cotidianamente com os reveses, os sacrifícios e as rotinas estafantes que vão aos poucos se tornando norma na escolarização precoce que lhes é imposta.

Então, fazemos a relação com a necessidade de uma educação que forma para o futuro e a preparação para a escolarização em que a criança é vista somente como aluno, como depositário de informações, conteúdos e conhecimentos, ficando de lado o fato de que ela é ainda uma criança e precisa ser vista como tal. Pois a percepção escolarizante do adulto leva-o a enxergar esse menino ou essa menina como um aluno e não como criança.

Insistimos nesse aspecto para apontar os erros cometidos da educação formal, chamada Educação Infantil, que se escolarizou e tomou uma dimensão muito rígida no processo de aprendizagem, esquecendo que, antes de serem alunos, seus frequentadores são crianças. Essas crianças têm uma lógica diferente e própria na sua relação com o mundo, suas concepções precisam ser estabelecidas de forma diversificada. O profissional que atua junto aos pequenos precisa se apropriar da enorme rede de conhecimentos sobre a criança para fundamentar sua ação pedagógica junto ao trabalho cotidiano nas instituições.

Portanto, se pensarmos na Educação Infantil como o espaço institucional no qual a sociedade estaria formando suas crianças, ela deveria ser vista como um espaço lúdico, um espaço significativo, um espaço infantil, onde estivessem presentes os elementos que a própria sociedade elegeu como parte do chamado universo infantil. No entanto o que vemos é uma imposição para que a escola esqueça essas referências e “apresse” a criança no seu processo de aprendizagem. É óbvio que a escola não está dissociada da sociedade e acaba reproduzindo o discurso da urgência na formação das crianças, o qual passa a ser ouvido como uma necessidade social que faz frente ao que contraditória-

mente se pesquisa e se advoga como sendo o respeito à criança e ao seu processo de aprendizagem.

Um aspecto que fundamenta tal discussão foi legitimado há pouco tempo, quando a legislação Lei nº11.274 de 6 de fevereiro de 2006 e Lei nº11.114 de 16 de maio de 2005 que ampliam para 9 anos o Ensino Fundamental, acompanhando uma tendência internacional de aumentar os anos de escolarização, deram um “golpe” na infância, retirando da Educação Infantil as crianças de seis anos e colocando-as no sistema de Ensino Fundamental. O sistema de Ensino Fundamental é obrigatório, feito de acordo com os padrões de escolarização sistemática, rígida e organizada, que alfabetiza e ensina as crianças com “tempo e hora marcada”, sem flexibilidade de rotinas e conteúdos.

Tal iniciativa levou milhões de crianças a “passar de ano” e ir para o Ensino Fundamental, corroborando uma premissa do senso comum que dizia às crianças pequenas: “Agora acabou a brincadeira, na escola é pra valer”, numa insinuação de que na Educação Infantil tudo é brincadeira e não é levado a sério, como se fosse só um simulacro de escola, conforme o próprio nome o diz: pré-escola, que na percepção do senso comum não tem utilidade prática, pois afinal a criança só brinca.

### **Considerações finais e contribuições à Educação Infantil**

Nesse contexto, como teóricos que têm uma preocupação com a criança, nos perguntamos: como acabou a brincadeira, se ela ainda tem 5 ou 5 ou 6 anos e a sua relação com o mundo ainda é pautada pela ludicidade? Como forçar a criança a um espaço de aprendizado em que ela deverá permanecer por 4 ou 5 horas, tendo seu corpo sujeito a uma rotina de exercícios e atividades que não lhe permite brincar? De que maneira se espera que a criança aprenda, se a sua mediação com o mundo e os objetos foi interrompida pela seriedade do mundo adulto e pela ausência da ludicidade? O que esperar de uma sociedade que tem seu aspecto lúdico inter-

rompido tão cedo, sendo que esta é a linguagem da criança, a qual precisa ser respeitada?

Quanto a essas indagações, ainda não temos avaliação, no que diz respeito ao impacto de larga escala das mudanças ocasionadas pelo novo formato do Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, sabemos que, mesmo sendo um modelo adotado pelo país para se inserir nas políticas educacionais e internacionais, é possível que afete de maneira definitiva a infância e a vida das crianças na escola, principalmente considerando o pouco tempo que a criança tem para viver o que se permite chamar de espaço infantil e que só acontece na Educação Infantil, que agora dura apenas cinco anos, conforme dita a nova lei. Portanto todos os teóricos e militantes da Educação Infantil não se colocam contra a proposta de estender mais um ano na escolarização, o que poderia ter acontecido no final dos oito anos. A restrição é quanto ao fato de que foi retirado das crianças mais um ano de uma educação que se pretende diferenciada, valorizando a particularidade infantil.

Esse aspecto de uma educação mais direcionada e sistemática nos lembra a formação de Mozart, com seus exercícios regulares, seu sistema de aprendizagem com treinos, ensaios e até brincadeiras que eram acompanhadas por música, buscando sempre o aprimoramento da técnica de modo a fazê-lo não uma criança mais feliz, mas um grande músico *do futuro*. Há indícios de que a sublimação de seus desejos e a sua educação sistematicamente organizada e direcionada pela família tenham criado problemas que ele não conseguiu superar na vida adulta. A expectativa do pai em relação à criança, o peso da responsabilidade na sua formação e nas suas apresentações com o intuito de sustentar a família, criaram situações irreversíveis na sua personalidade adulta.

Quanto a isso, vemos no pai de Mozart um antecedente de uma situação atual, não somente no que diz respeito à preparação formal das crianças, mas também ao fardo que se impõe às crianças que trabalham e garantem o sustento da família – sustento

que tem a ver também, no mundo dos espetáculos, com o que se vê hoje nas diferentes mídias, quando abrem espaço para a criança em programas e atividades com público específico e também servem para vender inúmeros produtos destinados ao consumo no chamado universo infantil.

Tal aspecto não constitui a ênfase deste trabalho, mas não há como pensar a educação do menino Mozart sem se lembrar de inúmeros meninos e meninas que na infância se tornam artistas e sustentam a família com seu talento direcionado a atividades que a sociedade admira. Em muitas situações, até mesmo com prejuízo da escola e da educação formal, as crianças são obrigadas a cumprir longas horas de ensaios e treinos, para apresentações de canto, dança, concursos de beleza, representação teatral, enfim um universo de atividades artísticas que exigem talento, mas principalmente preparação, estudo e disciplina, de modo que as crianças acabam sendo sujeitas a essas rotinas.

Concluindo, o exemplo da educação do menino Mozart, antes de qualquer coisa, nos faz pensar na infância que, como adultos, todos tivemos, como o próprio Elias aponta:

*É como se as pessoas crescidas, ao pensarem em suas origens, perdessem involuntariamente de vista o fato de elas mesmas, assim como todos os adultos, terem vindo ao mundo como crianças pequenas.* (ELIAS, 1994, p. 26)

E as crianças têm especificidades próprias que as diferem dos adultos em que nos transformamos e que não percebem a necessidade da particularidade no relacionamento com as crianças. Tais dificuldades estão presentes em toda a sociedade, no universo adulto em geral, incluindo pais, professores, avós e amigos. Enfim, definitivamente não nos entendemos com esse outro indivíduo que precisa ser civilizado.

Civilizado e necessário no seu grupo social, mas que é diferente enquanto é criança, pois pensa diferente, faz perguntas diferentes, têm dificuldades e dramas diferentes, e é um outro que não conhecemos. Jorge Larossa (2000), filósofo espanhol, diz que a

**A infância e a formação de Mozart: contribuições à educação infantil**

**Magda Sarat**

crianças não são só “esses estranhos seres que não conhecem a nossa língua”, mas os indivíduos para quem nos voltamos com o intuito de formá-los e para quem criamos mecanismos de aprendizagem, pois devemos educá-los e civilizá-los. Para estes, criamos uma categoria social, chamada infância, e para as crianças criamos direitos, legislações e lhes conferimos existência social. Entretanto,

como adultos, estamos sempre dispostos a revogá-los, se elas não correspondem às nossas expectativas. É nesse contexto, contraditoriamente, a criança precisa sobreviver entre o espaço de *ser* e *ter que ser*, enquanto o adulto continua tentando conhecer esses *seres estranhos que não entendem a nossa língua*, o que renova o desafio da pesquisa e da história das crianças e da sua educação.

**A infância  
e a formação  
de Mozart:  
contribuições à  
educação infantil**

**Magda Sarat**

## Referências bibliográficas

ARIÈS, P Trad.Dora Flaksman. *História social da criança e da família*. 2ª. ed.. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos Editora, 1981.

BONDOLI, A. e MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei Federal nº 8069/90, de 13 de junho de 1990. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez.1996.

CERIZARA, A. B. *A formação de professores em serviço para a educação infantil: uma possível contribuição da universidade*. Florianópolis: UFSC, 1999.

CRAIDY, C. M. e KAECHER, G. *Educação infantil: pra que te quero*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

D'HAUCOURT, G. *A vida na Idade Média*. Trad. Marisa Déa. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ELIAS, N. *A Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador. Uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. 2ª. ed.. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA, A. L. G e PALHARES, M. (orgs.) *Educação infantil pós-LDB – Rumos e desafios*. Campinas, São Paulo: Autores Associados / Unicamp, 1999.

GÉLIS, J. "A individualização da criança". In: ARIÈS, P, CHARTIER, R. (orgs.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, v. 3, p. 311-29, 1991,

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

KUHLMANN Jr., M. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais*. Bragança Paulista : EDUSF, 2001.

\_\_\_\_\_. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAROSSA, J. *Pedagogia profana: danças, pi-ruetas e mascaradas*. 3ª. ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEVIN, E. *A infância em cena*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOCKE, J. *Coleção os Pensadores*. 5ª. ed.. São Paulo: Nova Fronteira, 1991.

OLIVEIRA, M. S. *Lembranças de infância: que história é esta?* Universidade Metodista de Piracicaba: Unimep, Piracicaba / São Paulo, 1999 (Dissertação de Mestrado).

PERROTI, E. *Confinamento cultural infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PRIORE, M. D. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto 1996.

RICHÉ, P, ALEXANDRE-BIDON, D. *L'enfance au moyen age*. Paris: Seuil / Bibliothèque Nationale de France, 1994.

SARAT, M. O. *Histórias de estrangeiros: infância, memória e educação*. Universidade Metodista de Piracicaba / UNIMEP. Piracicaba: São Paulo, 2004 [tese de doutorado].