

(Re)Descobrimo a(s) Infâncias

Sandrelena da Silva Monteiro^(*)

As crianças! Esses seres estranhos que desafiam os nossos saberes, a nossa arrogância de conhecimento, o nosso fazer profissional... Elas são as responsáveis por esta reflexão que ora divido com outros seres que se vêem cercados por estas e por seus olhares de interrogação que nos faz parar e nos questionar também.

Em 1994, foi aprovada, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1995), marco das discussões do paradigma da inclusão, que defende o ideal democrático de uma escola para todos. A Declaração de Salamanca afirma que as escolas devem acolher *todas as crianças*, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou qualquer outra situação que se apresente. A criança deficiente, a criança "bem dotada", a criança de rua, a criança trabalhadora, a criança de populações distantes, a criança de grupos nômades, a criança pertencente às minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e ainda as pertencentes a outros grupos ou espaços socioculturais desfavorecidos ou marginalizados. Abriu-se, assim, um leque que contempla o atendimento à diversidade existente no nosso meio social, não compreendida e/ou respeitada pela própria sociedade na qual existe, o que resulta num cíclico processo de exclusão.

Todas as crianças, independente da forma como vive a/na infância têm o direito de ter respeitado suas necessidades em todos os âmbitos da vida.

Freitas e Kuhlmann Jr. (2002, p.7) chamam nossa atenção para o fato de não podermos limitar nossa fala sobre a infância no singular, mas de colocá-la no plural, uma vez que compreendemos

a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.

^(*) Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pesquisadora vinculada ao Núcleo de Educação Especial da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – NESP/FACED/UFJF – Juiz de Fora/MG e professora do Instituto Superior de Educação de Três Rios – Ise/Faetec. E-mail: sandrelenasilva@yahoo.com.br .

Este olhar nos traz uma compreensão da infância que respeita a todas as crianças, a todas as vivências, por mais adversas que possam parecer.

Dentre a diversidade de condições em que encontramos as vivências na infância, optamos por centrar nossos estudos na busca de compreensão da infância vivida pela criança deficiente, por ser esta uma situação que deixa marcas mais explícitas, alvo de exclusões mais evidentes e, principalmente, por ser ainda pouco discutida no contexto da Educação Infantil, especialmente nos estudos sobre creches. O que se configura em um quadro de exclusão e negação do direito destas crianças ao atendimento educacional desde a mais tenra idade.

Nossa intenção neste trabalho não é discutir a instituição ou o atendimento por ela prestado, mas as concepções de infância da criança deficiente presentes nas formações discursivas e ideológicas dos seus profissionais.

Compreendemos que sendo a creche um espaço de convívio de crianças pequenas, onde as diversas características infantis se confrontam, é de suma importância que conheçamos as concepções dos profissionais que aí atuam no sentido de que também possamos estar contribuindo para o atendimento a todas as crianças na sua diversidade.

Traçamos, assim, como objetivo para nosso trabalho conhecer e analisar os discursos de onze profissionais de um Programa de Creches de uma cidade do interior de Minas Gerais sobre a infância da criança deficiente.

Por se tratar de seres humanos, sujeitos históricos constituídos na e pela história e constituidores da história, encaramos as concepções dos profissionais da Educação Infantil como formações discursivas, construídas a partir de suas vivências e dos contextos nos quais viveram e vivem, nas interações sociais que estabeleceram ou que deixaram de estabelecer.

Ao assumirmos a posição de falar do ser humano, seja homem, mulher, criança, jovem, adulto, deficiente, não-deficiente, negro, branco, índio, pobre, rico, bom, independente da posição que ocupa na dinâmica social, do lugar em que se encontra, como sujeito social, cultural e histórico, constituidor da história e constituído na e pela história, não podemos deixar de considerar o entrelaçamento em sua formação dos diversos contextos em que vive/viveu, dos diversos outros seres com quem se relaciona/relacionou, da mediação exercida por estes entre o eu e a cultura em que vive/viveu e, finalmente, da internalização e reconstrução dos discursos e, nesses, sentidos que circulam por esse meio, entre o ser e os outros seres.

Assim, ao buscarmos compreender como as concepções de infância desses sujeitos se relacionam com suas concepções de deficiência, ou seja, como eles concebem a infância da criança deficiente, é necessário contextualizar quem são esses sujeitos e em que cenário se

encontram atualmente, como construíram suas concepções de infância, de deficiência, de diferença, e da relação entre essas, enfim, a concepção de infância da criança deficiente.

Para esta compreensão, usamos como aporte metodológico a análise da história de vida, uma vez que vemos na história de vida a oportunidade do diálogo. O diálogo com os sujeitos, onde eles mesmos “constroem suas próprias categorias, dando condições de se ver outras dimensões e de se pensar de maneira mais criativa a problemática que, através deles, se pretende analisar” (L. Marques, 1992, p. 8). Com tal atitude, não se incorre no erro de querer enquadrar os sujeitos a categorias preestabelecidas, seja pelas teorias ou pelas convicções do pesquisador. Propicia-se o diálogo entre o individual e o sociocultural, a articulação entre estas duas realidades e ainda a “tomada de consciência de co-habitação de significados múltiplos num mesmo vivido” (Moita, 1995, p. 116). Para L. Marques (1992), as histórias de vida importam na medida em que apresentam um universo social e não meramente como uma história individual. Cabe ao pesquisador captar, através do caráter individual da narração, o que se insere na coletividade.

A compreensão da história individual narrada, que reconstrói acontecimentos e nesse reconstruir também expressa sentidos, nos possibilitou captar as posições assumidas pelas profissionais ao falarem sobre a infância. Essas narrações se confundem no tempo e no espaço, ao trazer para o mesmo momento o passado, o presente e um possível futuro, futuro este expresso num nebuloso devaneio (Bachelard, 1988) em que o ontem passado e vivido se entrelaça com um ideal que talvez não tenha existido ou não venha a existir, mas que se constitui numa imagem de ser o futuro o que o passado não permitiu ser.

Através da história de vida nos é permitido compreender como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, valores e energias, dando forma à sua identidade num diálogo com seus contextos. Nos relatos nos é possível também entrever as normas culturais e sociais que marcaram a educação familiar, escolar e social de cada uma das profissionais (Fontura, 1995).

A partir das histórias de vida que as profissionais nos contaram, organizamos os discursos e sentidos em meio aos quais viveram suas infâncias e a internalização e reconstrução desses discursos e sentidos, buscando compreender o que se estabeleceu e/ou o que foi rompido. Tendo sempre em mente que, mesmo os discursos e sentidos que se estabeleceram, foram feitos de uma maneira outra, ou seja, própria de cada ser.

No nosso contato com os sujeitos para o registro de suas narrativas, usamos a entrevista não-diretiva (Lüdke e André, 1986), pois, como Fontura (1995, p.180), acreditamos que esse tipo de entrevista “favorece o movimento que vai do exterior, da vida social e dos acontecimentos para o interior, para a exploração do universo mental do indivíduo”.

Permitindo liberdade ao narrador, e ao ouvinte (pesquisador), esse tipo de entrevista possibilita ainda que se revelem no discurso do narrador tensões emocionais, bem como o ir e voltar aos temas.

Buscamos, assim, apreender as concepções nas falas das narradoras, uma vez que no desenvolver do discurso, recordações vão emergindo e os acontecimentos vão se (re)construindo ao se confrontarem um com o outro (Fontura, 1995).

Uma questão muito interessante é que grande parte das profissionais, quando lhes perguntávamos se haviam tido algum contato com a deficiência em sua infância, dizia que não. Somente no decorrer da conversa, às vezes já no final da mesma, é que surgia na lembrança o fato de terem tido “notícias” sobre a deficiência e outras até convivido com pessoas deficientes na infância. Isso nos levou a acreditar que essas profissionais nunca haviam parado para pensar na questão da deficiência, muito menos nas concepções que construíram sobre a deficiência e, mais particularmente, sobre a infância da criança deficiente.

Para a análise do material por nós registrado, usamos como aporte teórico a Análise do Discurso (AD) da Escola Francesa.

Na AD, a preocupação centra-se no processo constitutivo do fenômeno lingüístico. A linguagem nessa perspectiva é pensada não como simples instrumento de comunicação, mas como prática, trabalho simbólico necessário entre o homem e a realidade natural e social. Uma relação constitutiva e transformadora, na qual, ao falar, ao significar o sujeito se significa. Aqui a linguagem é linguagem porque faz sentido e só faz sentido porque se inscreve na história (Orlandi, 1987, 1996, 2000).

Pensando o *processo de enunciação*, considerando-o como atualização temporal e espacial do sujeito no seu discurso, a AD vincula a linguagem ao seu contexto, considerando a realidade da enunciação como dialógica e o centro organizador da expressão no exterior, no bojo da ideologia.

A AD, ao colocar o conceito de discurso (com existência histórico-social) num espaço particular entre língua (social, mas a-histórica) e fala (histórica, mas a-social), tira da centralidade o sujeito falante e integra-o no funcionamento dos enunciados, dos textos, que estão sustentados por formações ideológicas, definindo o discurso como “o enunciado formulado em certas condições de produção, determinando um certo processo de significação” (Orlandi, 1986, p.115).

Percebemos que na infância das profissionais sujeitos desta pesquisa, o discurso que mais se fazia presente era o discurso da negação, do silêncio, em que o não falar pode ser interpretado como negação da existência. Não se falava sobre as questões – infância e

deficiência – para não significar; no entanto, esse não-falar já significava. Como revela Taís, o fato de ela não ter tido nenhuma instrução quanto às questões da infância ou deficiência, *influencia, porque me dá vontade de querer saber mais. Então, influencia assim, porque não foi passado. Hoje eu quero saber, eu quero conhecer mais uma situação assim, entendeu? E hoje eu quero ter, quero ter e quero saber mais, quero conhecer mais do assunto, entendeu?*

No entanto, nem sempre isso se dá dessa forma, muitas vezes o que ocorre é a acomodação no não-saber. Esse silêncio foi percebido em outras expressões do tipo: *Você ficava... pensando assim, não entendia muito bem*, como é a visão de Rosa em relação às conversas que ouvia entre adultos. A mesma conduta é mantida por Rosa, hoje, em relação às crianças com as quais convive: fala por códigos ou metáforas. *Isso é um comentário que eu ouvia direto, e não me esqueço*, disse Manuela fazendo referência a um comentário equivocado sobre as causas da deficiência, e que mantém até hoje no seu discurso.

Para compreensão do funcionamento do discurso, para explicitar suas regularidades é preciso considerar sua relação com a exterioridade, compreender sua historicidade (Orlandi, 1996, p.29). É preciso considerar suas condições de produção, ou seja, os interlocutores, o contexto histórico-social e ideológico no qual se dá. O texto é caracterizado por sua incompletude e ao mesmo tempo por ser considerado uma unidade inteira, em sua relação com outros textos, com suas condições de produção, com sua exterioridade constitutiva, ou seja, o interdiscurso.

Esse interdiscurso é percebido nas condições de produção em que os discursos se fizeram e nas condições em que hoje são compreendidos e até mesmo justificados pelas profissionais. Taís atribui o silêncio de seus pais ao fato de serem eles analfabetos [...] *Então, eles não sabiam assim...* Mas diz não culpá-los uma vez que *talvez eles nem sabiam também, porque eles também não viveram isso*. Para Taís o fato de seus pais não terem “vivido” a infância os impediam de passar essa vivência para os filhos.

Orlandi (1986, p. 117-118), esclarece que a relação entre discurso e texto faz com que em um mesmo texto possam ser encontradas várias formações discursivas, ou seja, enunciados de discursos diversos. No entanto, haverá sempre uma unidade tendencial dominante que o organizará. Este encontro de formações discursivas é encontrado na fala das profissionais quando assumem diferentes posições ao falarem da infância que viveram, de uma infância idealizada, da infância tal qual a vêem hoje e da infância da criança deficiente.

A noção de formação discursiva é básica na análise de discurso, uma vez que permite compreender o processo de produção dos sentidos, sua relação com a ideologia e ainda a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. O sentido do

discurso se faz um e não outro, porque se inscreve em uma dada formação discursiva e não em outra, a qual por sua vez representa a formação ideológica. Os sentidos são, assim, sempre determinados ideologicamente. (Orlandi, 2000).

A AD nos permite uma compreensão do silêncio, o qual, em nosso contexto histórico-social, não é aceito como significativo. Para a AD o silêncio é. Ele significa. Nele o sentido é. “Quando não falamos não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o ‘pensamento’, a introspecção, a contemplação etc” (Orlandi, 1995, p. 37). É no silêncio que o sujeito tem a possibilidade de trabalhar sua contradição constitutiva, contradição que o situa na relação do “um” com o “múltiplo”, e que ainda aceita a reduplicação e o deslocamento, deixando ver que todo discurso sempre se remete a outro que lhe dá realidade significativa. Esse silêncio significativo foi por nós percebido na fala de algumas profissionais, que, ao negar que tenham tido infância, estavam silenciando suas vivências, que talvez se expressassem de maneira não satisfatória ao seu ponto de vista atual, o de uma pessoa adulta que volta o olhar para a sua infância.

Para Orlandi (1995), uma das maiores dificuldades ao se colocar o silêncio em perspectiva está no fato de que ele não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras e se esvai por entre a trama das falas. Por isso, não é possível interpretar o silêncio, mas compreendê-lo. Aqui torna-se fundamental a distinção entre interpretação e compreensão. Na interpretação já há a presença de um sentido. Na compreensão busca-se pôr à mostra os processos de significação presentes no texto, permitindo a “escuta” dos outros sentidos ali presentes, bem como sua constituição. Na AD, busca-se a compreensão contextualizada de como um objeto simbólico produz sentido e sua significância para e por sujeitos.

No nosso caso, buscamos a compreensão dos discursos de mulheres, que nasceram e viveram em contextos diferentes, mas que hoje se encontram num mesmo lugar - o Programa de Creches, com um mesmo objetivo - o educar e cuidar de crianças pertencentes a um contexto socioeconômico mantido à margem da dinâmica social. Em função de suas vivências, as onze mulheres, que ocupam diferentes funções, construíram discursos diferentes, com sentidos diferentes sobre um mesmo evento, a infância.

Os discursos registrados apresentaram gestos que constituíram três concepções em relação à infância: a *infância que se constitui no devaneio*, alicerçada nas *formações discursivas romântica e negativista*; a *infância idealizada*, situada nas *formações discursivas romântica e futurista*; e a *infância real*, que se configurou na *formação discursiva negativista*.

A *formação discursiva romântica*, caracterizada pela infância retratada pela beleza, bondade, pureza, em que tudo deu certo, em que “eu era feliz e não sabia”. Tal foi a

percepção no momento em que, talvez numa tentativa de confirmação da infância enquanto arquétipo da felicidade simples (Bachelard, 1988), as profissionais usaram, ao responder à questão “o que é infância?”, expressões como: *é brincar, é um período muito bom da vida, é um período de construção, é ser feliz, é ter uns brinquedos*. Em síntese, fizeram uma caracterização de uma infância capaz de suprir suas faltas, iluminar suas sombras e elevá-las a um lugar além do bem e do mal.

A *formação discursiva futurista*, que se configurou como um ideal a se alcançar, como um protótipo, um modelo a seguir para se conseguir “bons adultos” no futuro. Em suas falas, as profissionais descreviam uma infância que não foi a que elas viveram e que também não é a que vêem hoje, mas uma infância criada, construída como sendo um ideal a se alcançar.

A *formação discursiva negativista*, com as marcas do discurso se dando por expressões que indicavam a negação da própria infância, das experiências vividas, a negação do próprio período da vida. As profissionais pareciam melhor elaborar a fala sobre o que viam e presenciavam, e chegavam a frases como: *hoje não se tem infância, a infância, hoje, está perdida, hoje, não se vê mais infância*. As marcas dos discursos agora se faziam por um sentimento de perda, de falta: perda da infância de antigamente, das brincadeiras, do espaço da rua, das árvores; falta do contato com a família, do carinho dos pais. Essa falta foi mais freqüente ao se falar das crianças da creche, segundo algumas profissionais, vítimas de uma estrutura social perversa e de pais que não têm estruturas emocional e financeira e que acabam por jogar sobre os filhos os pesares da vida.

O que mais chamou a atenção na análise dos discursos construídos pelas profissionais entrevistadas foram os movimentos que se fizeram presentes e acabaram por revelar uma não compreensão do ser criança enquanto sujeito sócio-histórico, mas como uma expectativa, um vir-a-ser algo no futuro. Diante das vivências que se configuraram diferentes daquelas consideradas como ideais pelos adultos, para se ter essa expectativa de futuro concretizada, surgem os sentidos da negação da própria infância, renegando-a a um sentido de desaparecimento. Foi este movimento que fez com que identificássemos a formação ideológica por nós denominada de *formação ideológica do não-ser*, já que nega a própria possibilidade do ser se constituir enquanto tal.

Quando o discurso das profissionais se fez em relação à criança deficiente, percebemos que os movimentos acima destacados não se fizeram presentes. O discurso

se estabeleceu por vários caminhos, desde a negação explícita, revelada na crença de que para a criança deficiente a *infância é difícil* por ela não estar *sabendo o quê que tá acontecendo em volta* (Alba), até o reconhecimento do preconceito social como obstáculo à sua constituição enquanto sujeito interativo, o que caracterizaria também uma impossibilidade de viver a infância. Percebemos assim que em relação à infância da criança deficiente apesar dos vários discursos que se fizeram presentes, todos os sentidos se inscreveram numa *formação discursiva negativista* e na *formação ideológica do não-ser* - evidenciando o sentido de que à criança deficiente é negada a possibilidade da infância, ou seja, a própria vida, uma vez que a infância é o momento da vida em que se encontra, é o seu hoje, o seu agora.

Essa negação se estabelece quer seja pela sua institucionalização – em que tem roubado seu direito de ir e vir e se constituir enquanto sujeito interativo no mundo, tendo ainda abortada a sua linha do tempo, uma vez que para ela, não há a perspectiva de futuro, ou, nem mesmo a esperança de se constituir enquanto adulto, já que sofre ainda, o processo de infantilização nas suas relações sociais –, quer pelo desconhecimento de suas particularidades, de suas potencialidades e capacidades. Tal desconhecimento gera a idéia de infância difícil, por se acreditar que a criança deficiente *não sabe o quê que tá acontecendo, o quê que eles tão falando, se tão falando mal dela, se não tá. Se tão sendo carinhoso com ela, se não tá. Sob esse olhar, torna-se difícil pra lidar* (com a criança), porque ela não se faz compreender pelo outro. Esse desconhecimento traz ainda conseqüências mais desastrosas ao gerar o medo de se trabalhar ou até mesmo de interação com a criança deficiente. Estabelece-se, assim, o preconceito, fruto do desconhecimento, que acaba por apontar para a discriminação e segregação. O não reconhecimento da criança deficiente enquanto cidadã, enquanto um ser que é agora, no presente, ainda é uma barreira que precisa ser rompida.

Um outro ponto que nos chamou atenção está em que, ao falarem da infância da criança deficiente, o sentido do “deficiente” sobrepôs-se ao sentido “criança”, saindo de cena a criança, de quando falaram da infância em geral, e entrando a questão da deficiência. Assim, os discursos que se fizeram não foram em função da criança deficiente, mas em função da deficiência, das dificuldades que lhes são impostas no convívio social, dos avanços tecnológicos quanto ao seu tratamento e ainda da necessidade de se mudar o discurso em relação à pessoa deficiência.

No entanto, como mudar os discursos e os sentidos nestes veiculados sem se conhecer, sem se compreender? É pensando nisso que este trabalho aponta para a

necessidade urgente de uma formação do profissional da Educação Infantil, que contemple a infância em sua diversidade, quer sejam de condições geográficas, sociais e econômicas, quer sejam de desenvolvimento físico e/ou cognitivo.

Perguntamo-nos se, frente ao processo de segregação da diferença no qual fomos educados e ainda educamos, o movimento de mudança de paradigma, da exclusão pela segregação à consolidação do discurso da inclusão, não deveria começar pelo reconhecimento da criança, independente de ser ela deficiente ou não, enquanto sujeito sócio-histórico.

No caso específico da criança deficiente, surge o imperativo de, antes da deficiência, vermos a criança, para que, então, possamos pensar em ter consolidado nosso discurso da inclusão, reconhecendo o outro, a criança, como interlocutor. O reconhecimento e o respeito à diversidade não se faz por ato de tolerância ou caridade, mas por se acreditar que a vida é rica e ampla justamente nessa diversidade.

No entanto, é certo que só conseguiremos fazer essa mudança de paradigma com conhecimento e compreensão das questões da infância, da criança, da diversidade humana.

A partir do discurso das profissionais sujeitos deste trabalho, percebemos que há a necessidade da criação de um espaço para a discussão sobre infância: que período da vida se constitui enquanto infância? Notamos nos depoimentos colhidos que ainda existe uma grande incerteza quanto a isto. Para o estudo das questões referentes à diversidade humana, porque o não conhecimento ainda paira como uma neblina que se concretiza no medo do desconhecido, do novo, do diferente; como também, para se conhecer quem é esse ser-criança, esse ser que questiona nossos saberes e nossas instituições.

Pudemos confirmar, no trabalho com as narrativas das profissionais sobre suas vivências na infância, que suas concepções hoje, enquanto adultas, encontram-se impregnadas de suas vivências infantis e das imagens sociais que lhes foram apresentadas ao longo da vida, das imagens sociais que foram por elas internalizadas e reconstruídas. Essas imagens algumas vezes se alteraram, noutras se cristalizaram.

Percebemos, enfim, que, ao falar sobre a infância, sobre a sua infância, o adulto deixa transparecer a presença de um mundo imaginário, oposto ao mundo real em que vive e ao seu modo de viver, de existir. Fala-se por e sobre a infância de maneira a não deixar que ela signifique, que ela construa sentidos fora dos sentidos permitidos e necessários à construção de uma imagem que dela se quer como verdadeira.

Esquecendo-se, no entanto, de que a criança não espera autorização para ser e estar, que as mudanças ocorrem, que o tempo não pára, e que, com esse não parar, nos impele ao urgente (re)descobrir da(s) infância(s).

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FONTURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? NÓVOA, A. (org), *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2ª ed., 1995.
- FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR., M. (orgs), *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MARQUES, Luciana Pacheco. *Em busca da compreensão da problemática da família do excepcional*. Dissertação de Mestrado em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- _____. *O professor do aluno com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2001.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. NÓVOA, A. (org), *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2ª ed., 1995.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed., 1987.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Unicamp, 3ª ed. 1995.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed. 2000.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 3, p. 141-3, 1995.

Resumo: Com o objetivo de compreender as concepções de infância da criança deficiente presente no discurso de profissionais da Educação Infantil, trabalhamos com a história de vida de profissionais de Creche, tendo como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso. Os discursos apresentaram gestos que constituíram concepções da infância: a *infância que se*

constitui no devaneio, alicerçada nas Formações Discursivas (FD) romântica e negativista; a infância idealizada, situada nas FD romântica e futurista; e a infância real, que se configurou na FD negativista. Todos os sentidos se inscreveram na Formação Ideológica (FI) do não-ser. Quanto à infância da criança deficiente, os sentidos se inscreveram na FD negativista e na FI do não-ser, o que evidenciou a negação de qualquer possibilidade de infância para a criança deficiente, negando de igual forma a possibilidade de se constituir enquanto um sujeito interativo no mundo.

Palavras-chave: Infância; Deficiência; Educação Infantil.

Abstract: Aiming to understand the conceptions of the disabled children in the discourse of Child Education professionals, we worked with the life history of professionals of the Nursery Program, with a theoretical and methodological foundation on the Discourse Analysis. The discourse showed some gestures constituting childhood conceptions: the *childhood made of dreams*, consolidated in the *romantic and negativistic discursive formations (DF)*, the *idealized childhood*, situated in the *romantic and futuristic DF* and the *real childhood*, shown in the *negativistic DF*. All the senses were inscribed in the *ideological formation (IF) of not-being*. As for the childhood of the disabled children, all the senses were inscribed in the *negativistic DF* and in the *IF of not-being*, showing the sense of denial of any possibility of childhood for the disabled child, equally depriving him/her of the possibility to grow as an interactive being in the world.

Key-words: Childhood; Disabled; Child Education.