

## Acolher a Criança, Educar a Criança: uma reflexão

Lúcia Helena Cavaşin Zabotto Pulino

Psicóloga; doutoranda em Filosofia; professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB).

### Introdução

Quando abordamos a educação de bebês, a partir de seu nascimento, pensamos nas formas como, em nossa sociedade, a família recebe uma nova criança, desde sua concepção e, com sua chegada, como as relações entre a mãe, o pai, os irmãos e o recém-nascido são importantes para ela se desenvolver física, psíquica e socialmente. Pensamos, também, em como, em nossos dias, a mãe pode conciliar sua vida profissional com a familiar, de modo a dar aos filhos e ao bebê, de forma especial, atenção, cuidado e afeto, provendo-lhe condições satisfatórias de vida.

Tem se disseminado a cada dia a compreensão de que, dada a saída da mãe de casa e a sua entrada para o mercado de trabalho, é importante que tenhamos lugares e instituições que recebam as crianças pequenas e se ocupem de seu cuidado e educação, em substituição à família. Essas instituições chamadas creches têm tido muitas feições, físicas e conceituais, e têm sido motivo de estudos e discussões que visam dar sustentação a políticas públicas e empreendimentos particulares voltados para a atenção de crianças de 0 a 4 anos.

Compreendemos que a tarefa de se pensar a educação de crianças pequenas deve se realizar, tendo como sustentação uma reflexão filosófica sobre o que é a infância, qual o lugar que ela ocupa em nossa maneira de ver a vida e o que entendemos por educação de crianças.

Este texto é uma tentativa de aproximação desse tema, com o objetivo de apontar e problematizar, talvez mais do que resolver, as questões envolvidas na apreensão teórica da infância e nas formas de apropriação de conceitos, métodos e técnicas no contexto das práticas de educação infantil.

### O nascimento do mesmo: a promessa, a matriz

Nasce uma criança. Um novo ser humano começa a habitar nosso planeta, a fazer parte de um meio social, de uma família. Uma vida se inicia.

De certa forma, essa vida já estava sendo desenhada, antes mesmo do nascimento. Existia enquanto possibilidade. E já havia, para ela, uma promessa: o que uma tal sociedade, num certo tempo histórico, num certo lugar do mundo, reserva para seus futuros membros. Uma promessa possível, que tem a ver com a organização social, econômica e política do lugar, com suas crenças e valores, com seu nível de desenvolvimento tecnológico, sua forma de produção e sistematização de conhecimento, com a maneira como essa sociedade concebe "criança" e "educação", que tipo de instituições estão envolvidas na educação de crianças, que tipo de relacionamento os adultos costumam ter com a criança?

Essa promessa, ou história possível, é a primeira identidade da criança, ainda difusa, até por que não designada especificamente para uma determinada criança, mas importante o suficiente para dar os contornos esperáveis de sua imagem. De que tipo de relacionamento entre os pais se origina; se foi gerada, gestada e nascida de modo considerado satisfatório; se é só uma ou se são gêmeas, se é menina, ou menino; a que etnia e classe social pertencem os pais, qual sua condição econômica e cultural. Enfim, essas e outras questões são colocadas ou não e são mais ou menos valorizadas na constituição da promessa social da criança, dependendo de fatores como a época e o lugar onde nasce a criança.

É o primeiro cenário, este de que falamos. Um cenário que não é sempre igual e homogêneo, que pode ser desdobrado, composto e recomposto, para dar conta da multiplicidade de promessas possíveis de se realizarem em histórias específicas que vão se sobrepondo a ele.

O auto de João Cabral de Melo Neto, escrito em 1956, fala desse cenário, dessa promessa social, da história possível, enquanto instância de identificação da pessoa.

– O meu nome é Severino,  
não tenho outro de pia.  
Como há muitos Severinos,  
que é santo de romaria,

deram então de me chamar  
Severino de Maria;  
Como há muitos Severino  
com mães chamadas Maria,  
fiquei sendo o da Maria  
do finado Zacarias.  
Mas isso ainda diz pouco:  
há muitos na freguesia,  
por causa de um coronel  
que se chamou Zacarias  
e que foi o mais antigo  
senhor desta sesmaria.

(...)

Mas isso ainda diz pouco:  
se ao menos mais cinco havia  
com nome de Severino  
filhos de tantas Marias  
mulheres de outros tantos,  
já finados, Zacarias,

(...)

Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida:  
na mesma cabeça grande,  
que a custo é que se equilibra  
no mesmo ventre crescido sobre as mesmas pernas finas,  
e iguais também porque o sangue  
que usamos tem pouca tinta.  
E se somos severinos  
iguais em tudo na vida,  
morremos de morte igual,  
mesma morte severina:  
que é a morte de que se morre  
de velhice antes dos trinta,  
de emboscada antes dos vinte  
de fome um pouco por dia  
(de fraqueza e de doença

é que a morte severina  
ataca em qualquer idade,  
e até gente não nascida).  
Somos muitos Severinos  
iguais em tudo e na sina:  
a de abrandar estas pedras,  
suando-se muito em cima,  
e de tentar despertar  
terra sempre mais extinta,  
a de querer arrancar  
algum roçado da cinza.  
Mas, para que me conheçam  
melhor Vossas Senhorias  
e melhor possam seguir  
a história de minha vida,  
passo a ser o Severino  
que em vossa presença emigra.  
(Melo Neto, 1994, p. 171-172)

Neste cenário, Severino tenta destacar o que faz e o que não faz parte de sua identidade pessoal, fazendo surgir, aos poucos, dentre todos os Severinos, o Severino-que-ele-é.

E essa outra dimensão da identidade, que vai se aproximando mais da pessoa e a vai circunscrevendo num espaço menor, a uma data no tempo, a pais específicos, a um nome e sobrenome, a um corpo, a uma voz, consiste numa outra instância de formação da identidade.

Atores que se movimentam nesse cenário, uma mulher e um homem podem conceber uma criança, e um processo de gestação tem início. Com casais em geral, e também com pessoas que decidem adotar um bebê, são muitas as possibilidades de os nove meses serem vividos. Qualquer que seja a forma que caracterize este período, ocorre, aí, um outro momento de formação de identidade da criança.

Moreno (1975, p. 114) considera que, assim como em nível fisiológico o bebê se constitui alimentado pela placenta, no nível psíquico ele se desenvolve alimentado por uma "placenta social, o *locus* em que ela mergulha suas raízes", que ele denomina de matriz de identidade.

A matriz de identidade é a estrutura básica da identidade da criança: a partir do momento em que os pais começam a pensar na criança, seja antes da concepção, ao planejarem a gravidez ou a adoção, ou ao ficarem sabendo da gravidez, a criança vai ganhando um corpo afetivo e social, começa a fazer parte do imaginário dos pais e das pessoas próximas a eles. Os pais, consciente ou inconscientemente, constroem mentalmente uma criança, formam uma imagem física e psíquica dela, conversam sobre ela, entram em acordos, ponderando sobre os desejos de cada um, escolhem um nome.

Uma vez, foi em pleno inverno, quando flocos de neve caíam do céu como plumas, uma rainha costurava ao pé da janela, cujos caixilhos eram de ébano. Como prestasse mais atenção aos flocos de neve do que à costura, espetou o dedo na agulha, e três gotas de sangue pingaram na neve. Foi tão bonito o efeito do vermelho se desmanchando na neve, que ela pensou: "Ah! Se eu tivesse uma criança branca como a neve, corada como o sangue e com cabelos negros como ébano...". Pouco tempo depois, a rainha deu à luz uma menina de pele alva como a neve, corada como sangue e de cabelos negros como ébano. Por isso, ela se chamou Branca de Neve. Infelizmente, a rainha morreu logo depois que a criança nasceu. (Penteado, 1991, p. 55)

O desejo, caricaturado no conto de fada como fala eficaz, com força de marca genética, sustenta, no imaginário que é reconstruído de geração a geração em nossa cultura, a idéia de que os pais concebem, não só biologicamente, seu filho.

Durante a gravidez, os pais podem mudar seus hábitos de vida. Têm dúvidas, conflitos, medos mesclados com esperança e confiança. Vão a médicos especialistas, fazem trabalhos corporais, conversam com as pessoas que já têm filho, com seus próprios pais que, futuros avós, também estão provavelmente se envolvendo na questão. Seu olhar elege, no mundo, figuras, situações, pessoas, lugares, onde caiba a idéia do nascimento de uma criança. Seus sonhos, desejos, a concepção que têm de si mesmos, vão se transformando. Eles vão redefinindo sua própria identidade. A criança vai se constituindo como filho e, eles, como pais.

É nesse sentido que Moreno fala de matriz de identidade. Num certo aspecto, a criança cresce no ventre materno e no espaço existencial da família. Se aí já houver filhas e filhos, esses participam desta "construção" da irmã ou irmão por quem esperam. A casa, enquanto abrigo e lugar de encontro da família, vai sendo redesenhada, pensa-se em móveis apropriados, o enxoval é preparado.

Seja qual for a situação, seja a criança desejada ou não, tendo ou não a família condições econômicas satisfatórias para tomar providências práticas ou para se preparar emocionalmente para o nascimento de uma criança, a gravidez altera a vida dos pais, explícita ou implicitamente. A matriz de identidade se constitui, de alguma maneira, e o bebê vai virando alguém, cada vez mais definido. Os pais, inclusive, chegam a projetar o futuro da criança.

Enquanto ser possível, num dado momento e lugar, a criança sempre existe, como promessa histórico-social e, até, previamente, em tese, enquanto possibilidade do encontro biológico entre espermatozóide e óvulo,<sup>1</sup> de algum homem e alguma mulher. Essa é a promessa de história possível.

<sup>1</sup> Em 1976, eu trabalhava em uma Associação de Pais e Mestres de Excepcionais (Apae), numa cidade do interior de São Paulo, e, em entrevista com a mãe de uma criança, perguntei a ela se desejara ter a quantidade de filhos que teve. Ela me respondeu: "Não, doutora! Jesus faz a gente com um número certo de ovos e a gente tem os filhos".

A matriz de identidade se tece com fios da experiência de gestação dos pais, na tela da promessa social maior. Este é o "lugar" existencial da criança que está se formando, sua identidade sociopsíquica.

Ao nascer, então, a criança já tem uma existência prévia, não encontra um espaço vazio a ser preenchido por ela. Ela entra num mundo povoado de imagens inspiradas na possibilidade de sua existência. E, a partir do momento do seu nascimento, inicia-se um processo de diálogo entre essas imagens e a do bebê que surge efetivamente (Pulino, 1997, p. 297).

A todo momento nascem bebês, e isso é visto como algo natural, comum. Até como parto e não nascimento: do ponto de vista da mãe e não do bebê.

Pensamos e repensamos o parto, a partir da medicina, da psicologia, da economia, da sociologia, da antropologia. Usamos todas as categorias que nosso conhecimento permite, para enquadrar, analisar, prever, entender e fazer o parto. Nosso conhecimento nos dá esse poder.

E quando a criança nasce, ela é pesada, medida, examinada, tem seu corpo esquadrinhado, e lhe dão, finalmente, uma nota. A partir daí, com a situação sob controle e a mãe medicada, podemos começar a usar nossos manuais de pediatria, psicologia, nutrição.

Na verdade, continuamos a construir uma criança, baseados nos paradigmas científicos, que orientam a construção de uma criança ideal.

Os pais, eles mesmos, fazem dialogar aquela criança, que vêm construindo desde o momento da concepção, com esta que vêem, ouvem, tocam, cheiram, beijam, lavam, com quem conversam, e, especialmente, que suga o peito da mãe.

Sonhos, imagens, fantasias, promessas, perspectivas. O bebê é o que está lá presente, corporificado, e o que continua lá, presente, desejado, idealizado.

- Que idade você tem, Peter Pan?  
– Não sei. Só sei que sou bastante criança. Fugi de casa no mesmo dia em que nasci.  
– No mesmo dia em que nasceu? Que idéia! E por que, meu caro?  
– Porque ouvi uma conversa entre meu pai e minha mãe sobre o que eu havia de ser quando crescesse. Ora, eu não queria crescer. Não queria, não quero nunca virar homem grande, de bigodeira na cara feito taturana. Muito melhor ficar sempre menino, não acha? Por isso fugi e fui viver com as fadas. (Barrie, 1987)

E o que o bebê é, realmente? A síntese dessas múltiplas determinações? Sim. Mas não só, porque ele é um ser humano e, como tal, se autodetermina. Vamos falar um pouco sobre isso.

### **O nascimento do novo: o acontecimento, o outro**

A criança nasce. Nasce, irrompe. Rasga o limite que o corpo da mãe lhe impunha. Moreno (1975) nos dá uma visão do nascimento como um ato, cujo protagonista é o bebê. A mãe é seu ego-auxiliar, é quem co-atua com ele. Esta é uma visão do nascimento centrado no bebê e não do parto, centrado na mãe, como a medicina nos tem feito ver.

O bebê surpreende. Como se não o esperassem. Um nascimento é um acontecimento que interrompe as especulações.

- Compadre José, compadre,  
que na relva estais deitado:  
conversais e não sabeis  
que vosso filho é chegado?  
Estais aí conversando  
em vossa prosa entretida:

- não sabeis que vosso filho  
saltou pra dentro da vida?  
Saltou pra dentro da vida  
ao dar seu primeiro grito;  
(...)  
– Belo porque é uma porta  
abrindo-se em mais saídas.  
– Belo como a última onda que o fim do mar sempre adia.  
(...)  
– Belo porque tem do novo  
a surpresa e a alegria.  
– Belo como a coisa nova  
na prateleira até então vazia.  
– Como qualquer coisa nova  
inaugurando o seu dia.  
– Ou como o caderno novo  
quando a gente o principia.  
– E belo porque com o novo  
todo o velho contagia.  
– Belo porque corrompe  
com sangue novo a anemia.  
– Infecciona a miséria  
com vida nova e sadia.  
Com oásis o deserto,  
com ventos a calmaria.  
(...)  
– Severino, retirante,  
deixe agora que lhe diga:  
eu não sei bem a resposta  
da pergunta que fazia,  
se não vale mais saltar  
fora da ponte da vida;  
nem conheço essa resposta,  
se quer mesmo que lhe diga;  
é difícil defender,

só com palavras a vida,  
ainda mais quando ela é  
esta que vê, severina;  
mas se responder não pude  
à pergunta que fazia,  
ela, a vida, a respondeu  
com sua presença viva.  
E não há melhor resposta  
que o espetáculo da vida:  
vê-la desfiar seu fio,  
que também se chama vida,  
ver a fábrica que ela mesma,  
teimosamente, se fabrica,  
vê-la brotar como há pouco,  
em nova vida explodida;  
mesmo quando é assim tão pequena  
a explosão, como a ocorrida;  
mesmo quando é uma explosão  
como a de há pouco, franzina;  
mesmo quando é a explosão  
de uma vida severina.  
(Melo Neto, 1994, p. 195-202)

Em *Morte e vida severina*, os adultos se questionam sobre o sentido da vida. Com o nascimento da criança, e tudo o que decorre dele, concluem que "é difícil defender, só com palavras a vida", e falam da criança "saltando pra dentro da vida, dando seu primeiro grito", como "explosão de uma vida Severina", de um outro. E, assim, surge, nova, desconhecida, aquela que era já conhecida de antes. Como diz Jorge Larrosa (2000, p. 187):

quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. E é um outro porque é sempre algo diferente da materialização, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do

reaparecimento de uma perda... Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo, que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início.<sup>2</sup>

Um outro, o que a criança é. Um outro que vai ser recebido entre nós como um de nós, não para o dissolvermos em sua alteridade e o reduzirmos à condição de mesmo, de igual, mas abrindo espaço para que, à sua maneira, se introduza entre nós.

Os pais, cuidando de seu filho, vão conhecendo como ele se expressa, vão se familiarizando com sua voz, com os matizes de seu choro traduzindo sensações, necessidades e desejos, com seus movimentos, com o tônus que assume seu corpo, e a criança, sentindo o calor dos pais, ouvindo sua voz, relacionando a presença e ações deles com suas próprias sensações: de uma e de outra parte, o outro surge. Os pais, na relação com a criança, se redefinem.

O nascimento é o aparecimento da novidade radical: o inesperado que interrompe toda expectativa... Não é surpreendente, então, que Hannah Arendt tome como emblema do nascimento a esse que teve lugar numa aldeia chamada Belém, há uns dois mil anos. O nascimento de Jesus representa, para ela, a expressão mais nítida e condensada das qualidades de todo nascimento: o milagre do aparecimento da novidade radical no mundo e a possibilidade sempre aberta da inauguração de um novo começo na história. O nascimento de Belém, como modelo de todo nascimento, é o acontecimento inesperado que interrompe a segurança do mundo e a continuidade da história. Por isso, para Hannah

<sup>2</sup> Larrosa se refere à obra *A condição humana*, de Hannah Arendt.

Arendt, a infância, entendida como o que nasce, é a salvaguarda da renovação do mundo e da descontinuidade do tempo. (...) Pelo fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo, o tempo está sempre aberto a um novo começo: ao aparecimento de algo novo, que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar; à vinda de algo novo, ao qual tem que ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser capaz de se colocar em questão. (Larrosa, 2000, p. 189)

Ainda desenvolvendo essa idéia de que a criança é novidade absoluta, Larrosa (2000, p. 190-191) retoma a afirmação de Hannah Arendt de que a política totalitária teme a infância e tenta eliminá-la: "A necessidade do terror nasce do medo de que, com o nascimento de cada ser humano, um novo começo se eleve e faça ouvir sua voz no mundo" e retoma o nascimento de Belém como paradigma, sustentando que, com o infanticídio que promove, Herodes quer controlar o futuro e tem medo de que o nascimento de algo novo ponha em perigo a continuidade do seu mundo. E, nessa medida, os sistemas totalitários, na tentativa de manter ou transformar o mundo, matariam a infância, já que repugnam a idéia de um futuro desconhecido ou incerto.

- Com quem você está falando, afinal? perguntou o Rei, aproximando-se de Alice e olhando a cabeça do Gato, com grande curiosidade.
- Com um de meus amigos, o Gato Caçador – disse Alice.
- Permita que o apresente a Vossa Majestade.
- Não gosto da fisionomia dele. – disse o Rei. – Mas permito que me beije a mão, se isso lhe agradar.
- Não faço a menor questão, respondeu o Gato.
- Não seja impertinente – disse o Rei – e não me olhe assim. Dizendo isso, escondeu-se atrás de Alice.
- Um Gato tem o direito de olhar de frente um Rei – disse Alice. – Li isso num livro, não me lembro qual.

- Seja como for, ele tem que ser tirado daí – disse o Rei, num tom decidido. E chamou a Rainha, que ia passando:
  - Minha querida, desejo que você faça esse Gato sumir daí. A Rainha só tinha uma solução para todos os problemas, grandes ou pequenos:
  - Cortem-lhe a cabeça! – gritou, sem mesmo olhar, para ver do que se tratava.
- (Carroll, 1986, p. 86)

É Alice, a criança, que, como diferente, de outro mundo, estranha, faz a crítica, e consegue dar uma alternativa para o "Cortem-lhe a cabeça!" (que significa: "não deixem que ele pense!").

Falamos, aqui, de uma criança pré-estabelecida, definida pelos outros, conhecida, oprimida, e de uma criança-novidade, que surpreende, que muda o mundo, transgride.

Na literatura, encontram-se as caracterizações de crianças nessas duas dimensões:

Na bela Verona, onde situamos nossa cena, duas famílias iguais na dignidade, levadas por antigos rancores, desencadeiam novos distúrbios, nos quais o sangue civil tingia mãos cidadãs.

Da entranha fatal desses dois inimigos ganharam vida, sob adversa estrela, dois amantes, cuja desventura e lastimoso fim enterraram, com sua morte, a constante sanha dos pais. (Shakespeare, 1969, p. 289)

Do lugar onde nasceu Oliver Twist e das circunstâncias que acompanharam o seu nascimento.

Entre outros edifícios públicos de certa cidade, cujo nome, por motivos vários, será prudente não mencionar, e à qual não desejo dar um nome imaginário, um existe que, antigamente, era comum à maior parte das cidades, grandes ou pequenas: a Casa dos Pobres. Foi nessa casa que um dia, em

certo ano que também não importa precisar, pois não tem maior importância para o leitor, nasceu um pequeno mortal, cujo nome aparece no cabeçalho deste capítulo. Durante muito tempo, depois de ter sido trazido a este mundo de tristeza e dor, pelo cirurgião dos pobres da freguesia, foi motivo de muita dúvida, se a criança sobreviveria bastante tempo para receber um apelido qualquer.

(...)

O fato é que não foi sem grande dificuldade que se conseguiu convencer Oliver a tomar sobre si o encargo da respiração – prática enfadonha, mas que o costume tornou necessária à nossa existência. Durante algum tempo, ficou o pobrezinho arfando, estendido sobre um pequeno colchão de lã, equilibrando-se mal e mal entre este mundo e outro, decidindo-se finalmente pelo primeiro. (Dickens, 1954, p. 7-8)

No fundo do mato virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia Tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma. (Andrade, 1977, p. 9)

De algum modo, a descrição do nascimento desses personagens literários (Romeu e Julieta, Oliver Twist e Macunaíma) já os coloca em algum lugar físico, histórico, sociopolítico e cultural, já falam de um futuro, de uma possibilidade. Isso vai fazer parte da história da criança, de sua identidade. Mas os personagens, eles mesmos, se mostram autônomos, escapando, em alguma medida, ao esperado, do mesmo. Assim, a força da tragédia prende, em sua trama, o destino dos amantes, que, entretanto, escolhem, eles mesmos, ainda que inconscientemente, a sua forma de viver e a sua forma de morrer. Dickens mostra um Oliver autônomo, na condição de nascer sem parentes e médicos cuidadosos:

"Oliver e a Natureza travam entre si um combate, cujo resultado foi que, após alguns esforços, Oliver respirou, espirrou...". Já Macunaíma, cujo nascimento é contado como fenômeno da natureza, como se brotasse, preto como a noite, entra na vida como feio e herói, falando, quebrando a lógica do natural.

### **O diálogo entre o mesmo e o novo: a educação e a auto-realização**

Os limites da identidade da criança colocam-se na dimensão histórica, cultural, política e econômica de sua vida, além dos contornos familiares e específicos de cada uma.

Há sempre uma concepção de criança que faz parte do cenário de valores e crenças de pessoas que vivem numa dada época e num dado lugar e que se modifica na história. Ariés (1978), num trabalho de resgate histórico da noção de criança, e das diferentes formas que ela vem assumindo historicamente, mostra como a criança se apresenta (ou não se apresenta) na arte a partir do final da Idade Média, e interpreta que significado e lugar social ela poderia ter tido do século 19 até o 20: como aparece nos quadros, em que situações, com que roupa, acompanhada de quem; como aparece na literatura, que papel e voz dão a seus personagens. Não vamos detalhar o conteúdo dessa obra aqui, a não ser para ressaltar a dimensão histórica que ganha a representação de criança, as formas objetivas como a criança é educada e qual o lugar social que ela tem ocupado.

Nem sempre as crianças permaneceram tão próximas de seus pais no início da vida, a família tem mudado sua estrutura ao longo dos anos, e a escola é uma instituição relativamente recente na história do mundo ocidental. Ariés (ibidem, p. 10) sustenta que nas sociedades tradicionais

via-se mal a criança. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda



não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude... A transmissão dos valores e dos conhecimentos e, de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas, nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Ariés afirma que a criança recém-nascida era tratada como um bichinho engraçadinho, paparicada, enquanto permanecia na família. Mas ela vivia num anonimato, de modo que se morresse (o que era muito comum), mesmo tristes, os adultos assumiam a idéia de que ela seria substituída por uma outra criança. A própria família não tinha função afetiva, mas econômica e de proteção. A partir do século 17 houve uma mudança radical em relação a isso:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação... a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância, numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Esta quarentena foi a escola, o colégio. (Ariés, 1978, p. 11)

Ariés traz a idéia de que nem sempre *criança* foi o que consideramos hoje, e que o conceito ganha muitas caras, não só na dimensão histórica, mas, também, na cultural. Nesse sentido, é

importante que desnaturalizemos esta concepção, que nos parece tão óbvia, para podermos lidar com a criança mesma com quem convivemos, adotando uma posição crítica, que nos permite, enquanto educadores, assumir responsabilidades em relação à sua entrada no mundo social.

Entramos na questão da educação. Na educação da criança vista como conhecida e como desconhecida nossa.

Em nossa cultura, a criança, idealmente, tem um lugar reservado: ela habita o espaço da família (pai, mãe e irmãos – em sua forma mais usual), que, respeitando os deveres e direitos que o Estado determina, dá seu nome à criança, é responsável pela entrada da criança no mundo, escolhe, dentro de suas possibilidades, as condições de sua gestação e nascimento, dos cuidados dos primeiros meses e de sua entrada no espaço público da escola. Até a maioridade do filho, a família atua, juntamente com a escola e as outras instituições sociais, na educação dele. Nesse aspecto, a criança é nossa conhecida – na forma ideal de se inserir na sociedade.

Mas, de fato, o que ocorre é que o lugar ideal reservado à criança não é reservado para todas as crianças, por questões de ordem política, econômica e psicossocial. O cotidiano de crianças em nossa sociedade não é uma prática homogênea, igual para todas elas. Há crianças que freqüentam a escola, as que trabalham, as que moram nas ruas, trabalhando ou não, as institucionalizadas em abrigos, orfanatos, prisões. Isso sugere que, até mesmo numa época histórica e numa cultura dadas, no interior de uma sociedade específica, repensemos o conceito de criança.

Além dos recursos científicos e das motivações individuais e sociais que colaboram para a construção do cenário em que a criança se movimenta, implementamos ações e projetos para adaptar os aspectos físicos e culturais da sociedade – parques infantis, brinquedotecas, filmes, revistas, livros, brinquedos, vestuário, móveis, etc. Também quanto a esse aspecto, nem todas as crianças são contempladas.

A educação precisa considerar as experiências múltiplas de ser-criança-na-sociedade. Entretanto, as práticas de cuidado e educação das crianças, desde o conhecimento científico que

as embasa, até as diretrizes políticas que as viabilizam, são homogêneas, e se voltam mais para o ideal de criança. Assim, a educação e as escolas discriminam aquela que não corresponde ao modelo paradigmático, negando sua realidade, e a ela mesma, colocando-a em uma situação de se subjugar, de submeter-se a e não de alguém que pode participar de seu processo educacional, capaz de fazer escolhas.

A criança se constitui, nesse jogo entre o já previsto, esperado, e o novo, o original. Segundo Foucault (1983, p. 212), o processo de subjetivação (ou de se sujeitar, *subjectu*, que em latim significa "posto debaixo") se dá por um processo duplo de sujeição: "a um outro, pelo controle e pela dependência, e a sujeição que ata o sujeito à sua própria identidade, pela consciência ou conhecimento de si."<sup>3</sup> Nesse processo de subjetivação, que se dá ao longo da vida, num dado contexto histórico, mediado por sistemas simbólicos e em meio a relações de poder, a criança não se coloca necessariamente como subjugada a, mas pode se apropriar do dado, do estabelecido e superar esses limites.

Desse ponto de vista, é possível a superação, pela criança, do esperado, do prometido; é possível a autocriação, apesar dos limites que a circunscrevem. É possível a criança se tornar uma-de-nós e ser um-outro. E a educação tem um papel importante nisso.

A creche, primeiro espaço público que a criança habita, para ser promotora de socialização e auto-realização, tem que ser pensada tendo como referencial essas duas visões do que é educar uma criança, de como a temos recebido no mundo e de como poderíamos fazê-lo. Não deve ter a neutralidade de um espaço pensado apenas com os critérios impessoais da verdade dada pela ciência – medicina, psicologia, pedagogia – moldando a criança a um ideal que engessa-lhe os contornos, desenha suas expressões, põe palavras na sua boca e lentes nos seus olhos.

<sup>3</sup> Análise elaborada a partir de Kohan (1999).

Como cada pessoa tem um corpo, uma história, uma família, um modo específico de sintetizar as influências externas e de se colocar no mundo, a educação, se não enxergar quem está na sua frente, a não ser como mais um, tendo olhos apenas para o ideal, desumaniza o homem, já que ele é, não só um-da-comunidade, mas, também, um-único.

De um modo geral, a educação em creches deve levar em conta os aspectos do momento de desenvolvimento físico e psicológico das crianças, orientada por conhecimentos pediátricos, nutricionais e psicológicos, considerando a adequação do espaço físico, da rotina de atividades e dos brinquedos disponíveis. Mas, além dessa perspectiva geral, a criança deve ser olhada em sua especificidade. Assim, considerando-a, desde recém-nascida como distinta de todas as outras, vamos perceber que, para além do fato de haver formas aparentemente comuns de as crianças agirem no mundo e o perceberem, de se relacionarem com a mãe e as outras pessoas, cada uma delas tem um ritmo próprio de desenvolvimento físico, psicológico e social, e vai, já, mostrando suas preferências e hábitos.

A creche deve reservar um espaço para a família, combinando visitas dos pais, participação eventual deles na rotina, convites para que participem de palestras e eventos, valorizando suas habilidades e pedindo sua ajuda para melhorar as condições gerais do ambiente. Os pais devem ser olhados como pessoas únicas, com suas características e habilidades específicas. Nesse sentido, as pessoas que trabalham na creche devem chamar cada pai e cada mãe pelo seu próprio nome e não como "pai" ou "mãe".

As pessoas que convivem com as crianças no cotidiano devem se manter atualizadas a respeito de estudos e pesquisas sobre educação e desenvolvimento infantil, ter a chance de se apropriarem desse conhecimento e delinear seu papel de educadoras, não automaticamente, mas imprimindo a ele sua marca pessoal. Também eles devem ser chamados, pelo próprio nome, pelos colegas e pelas crianças.

Dessa forma, com educadores autônomos e comprometidos com sua formação, cientes da importância de conhecerem o desenvolvimento infantil, mas, também, de desenvolverem uma escuta e um olhar para cada criança, a creche se transforma no lugar do encontro, aberto a novidades, a surpresas, ao inusitado.

Na perspectiva do encontro, o educador conta com as diferenças entre as crianças; a educação não discrimina, não exclui, porque vê cada criança em sua especificidade, seu contexto social e econômico, porque considera, de acordo com a concepção de Henri Wallon (apud Galvão, 1995), que não é só a criança que deve se adaptar ao ambiente escolar, mas a escola também deve se adaptar às crianças de uma maneira geral, e a cada uma em particular, visando à formação de sua identidade, no processo de socialização. Ela deve ganhar formatos distintos, que atendam a diferentes populações de crianças, da cidade ou do campo.

Este ambiente de encontro – de mães e pais, professores e funcionários que, para além de seus papéis, têm, cada um, seu nome, sua voz, seu desejo, sua história, com a criança que, conhecida deles enquanto ser humano, desenvolvendo-se em padrões relativamente previsíveis, impõe-se a seus olhos como uma presença distinta, original, criativa – nos faz lembrar, a nós, adultos, que a mudança é possível, que a experiência humana é a experiência da falta, da incompletude, da busca.

Um encontro marcado com a criança que nasce a cada dia – este é o compromisso da educação que amplia as possibilidades de o homem estar no mundo.

### Referências bibliográficas

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma*. São Paulo : Martins, 1977.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1978.

BARRIE, J. M. Peter Pan. Traduzido e recontado por Monteiro Lobato. In: LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília e Peter Pan*. São Paulo : Círculo do Livro, 1987.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Fernanda L. de Almeida. São Paulo : Ática, 1986.

DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. Tradução de José M. Machado. São Paulo : Clube do Livro, 1954.

FOUCAULT, M. The subject and power. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago : University of Chicago Press, 1983.

GALVÃO, I. *Wallon : uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis : Vozes, 1995.

KOHAN, W. Fundamentos da prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, W.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Brasília : Vozes, 1999.

KOHAN, W.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Brasília : Vozes, 1999.

LARROSA, J. *Pedagogia profana*. 3. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

MELO NETO, João Cabral de. *Obras completas*. Rio de Janeiro : Aguilar, 1994. pt.: Morte e vida severina.

MORENO, J. L. *Psicodrama*. São Paulo : Cultrix, 1975.

PENTEADO, Maria Heloisa (Adapt.). *Contos de Grimm*. Tradução de Nilce Teixeira. São Paulo : Ática, 1991. v. 2, p. 55-70: Branca de Neve.

PULINO, Lúcia Helena C. Z. A criança com síndrome de Down e sua família : é possível construir-se uma nova matriz de identidade? In: CONGRESSO DE SÍNDROME DE DOWN, 1997. *Anais...* Brasília : Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 1997.

SHAKESPEARE, William. *Obras completas*. Rio de Janeiro : Aguilar, 1969. pt.: Romeu e Julieta.