

E-ISSN 2238-2097

Revista de Educação Pública

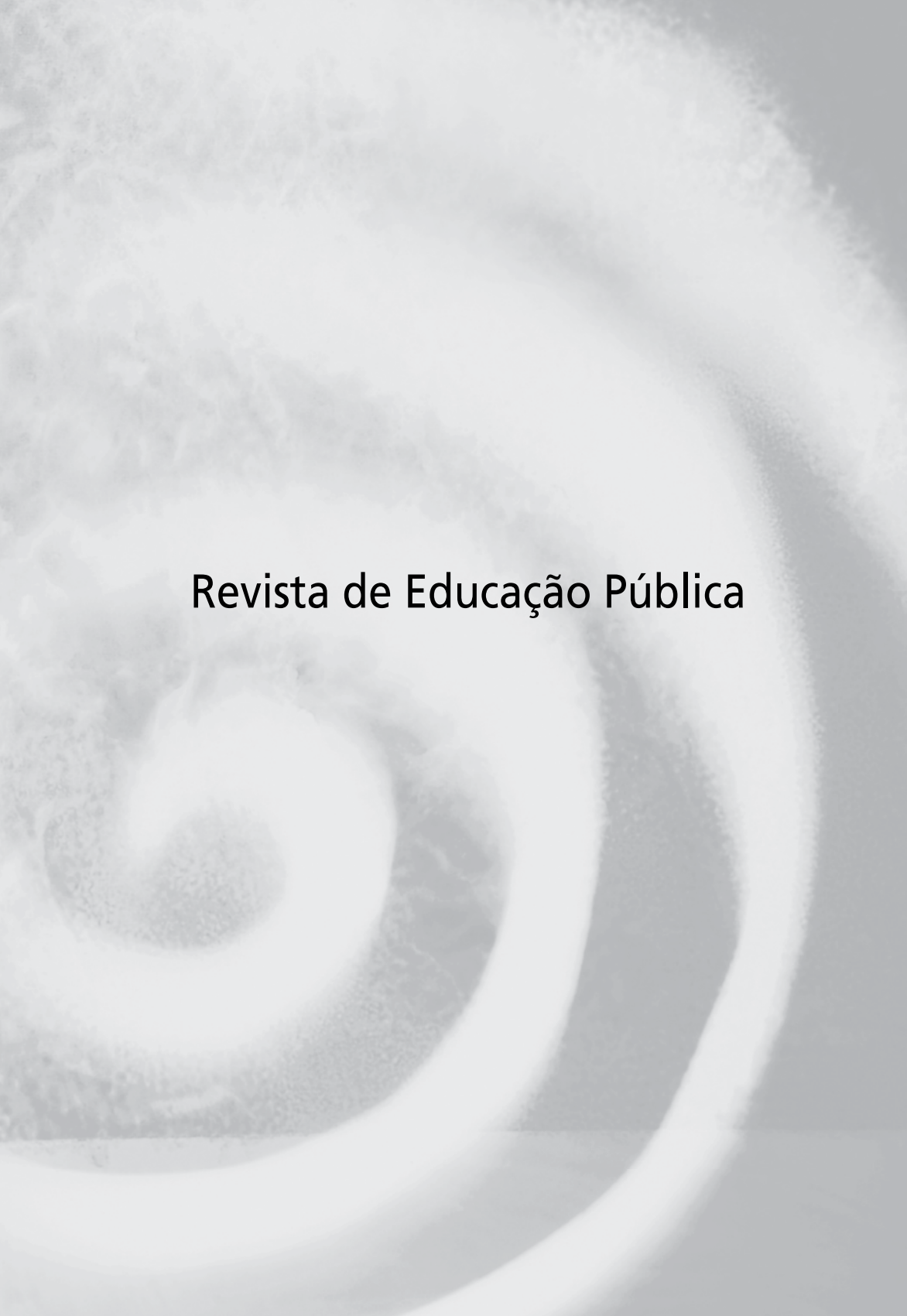
Cuiabá, v. 22, n. 49/1, maio/ago. 2013

Governo de
Mato Grosso
Mato por Você

FAPEMAT

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

20 ANOS
EduFMT



Revista de Educação Pública

Reitora • Chancellor

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Francisco José Dutra Souto

Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Marinaldo Divino Ribeiro

Conselho Editorial • Publisher's Council

Formula e aprova a política editorial da Revista;
Aprova o plano anual das atividades editoriais;
Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernd Fichtner – Universität Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha
Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha - UnB, Brasília/DF, Brasil

Elizabeth Fernandes de Macedo – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha – *in Memoriam*

José Francisco Pacheco – Escola da Ponte, Vila das Aves, Portugal

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
(editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Vítor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
(editora chefe)

Paulo Speller – Unilab, Fortaleza/CE, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Ana Canen – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – Universidade do Estado de São Paulo – UNESP/Bauru/Rio Claro

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça – Universidade de Évora, Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU-MG, Uberlândia/MG, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján, Província de Buenos Aires, Argentina

Helena Amaral da Fontoura – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes - UFF, Niterói/RJ, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil



Ministério da Educação
Ministry of Education

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Federal University of Mato Grosso

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal
Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos – UFScar, Brasil

Conselho Científico • Scientific Council

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza números temáticos; e articula a comunidade científica na alimentação regular de artigos.

Maria das Graças Martins da Silva – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania
Education, Power and Citizenship

Michèle Tomoko Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação Ambiental
Environmental Education

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação e Psicologia
Education and Psychology

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores
School Culture and Teacher Education

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
História da Educação
History of Education

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação em Ciências e Matemática
Education in Science and Mathematics

Accepta-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

Disponível em: <http://ie.ufmt.br/revista/>
Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER):
Open Journal Systems (OJS): <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>

Revista de Educação Pública

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,
Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, sala 49.
CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466
Homepage: <http://ie.ufmt.br/revista/>
E-mail: rep@ufmt.br

E-ISSN 2238-2097

Revista de Educação Pública

The logo features the number '20' in a large, stylized font with a circular graphic element inside the zero. To the right of the '20' is the word 'Anos' in a smaller font. Below this, the text 'EduUFMT' is written in a bold, serif font, and '2013' is centered below it.
20 Anos
EduUFMT
2013

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 22

n. 49/1

p. 217-392

maio/ago. 2013

Copyright: © 1992 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431
Homepage: <<http://ie.ufmt.br/ppge/>>

Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e o debate acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

Nota: A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança. Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>

E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br

Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

FAPEMAT

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

Coordenador da EdUFMT: Marinaldo Divino Ribeiro

Editora da Revista de Educação Pública: Ozerina Victor de Oliveira

Editora Adjunta: Márcia Santos Ferreira

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Consultora Técnica: Léa Lima Saul

Revisão de texto: Margot Gaebler

Arte gráfica da capa e diagramação: Téo de Miranda (Teoimagem Comunicação)

Capa: Reprodução da obra em tela *Meninos Azuis*, de Babu 78

Periodicidade: Quadrimestral

Indexada em:

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP).

<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/>>

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PERIÓDICOS.CAPES

<http://acessolivre.capes.gov.br/pesquisa.do?palavra=REVISTADEEDUCAÇÃO PÚBLICA>

Diadorim <<http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>>

WebQualis: classificação de periódicos **Qualis A2**

<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/ConsultaListaCompletaPeriodicos.faces>

IRESEIE – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México

http://132.248.192.241/-iissue/www/seccion/bd_iresie/

CITAS Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades

CLASE <<http://www.latindex.unam.mx/busador/resBus.html?opcion=2&exacta=&palabra=RevistadeEducaçaoPublica>>

Latindex: <<http://www.latindex.unam.mx>>

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 22, n. 49/1 (maio/ago. 2013) Cuiabá, EdUFMT, 2013, 176 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

E-ISSN 2238-2097

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

Disponível também em: <http://ie.ufmt.br/revista/>

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Correspondência para envio de artigos,

assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 49, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa

Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686

Operação: 003 / Conta Corrente 550-4

E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br

Assinatura: R\$55,00 / Avulso: R\$25,00

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/m², 1 cor; capa em papel triplex 250g/m², 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 500 exemplares

Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados
Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005
Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294
www.carrionecarracedo.com.br
editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Sumário

Apresentação.....	225
Artigos.....	229
Recém-chegadas e estranhas: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt	229
Vanessa Sievers de ALMEIDA	
Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é..	249
Marina Marcondes MACHADO	
A representação do corpo e do movimento humano nos discursos de crianças: um estudo transcultural	265
Ariane Franco Lopes da SILVA	
Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias.....	283
Jader Janer Moreira LOPES	
A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações.....	295
Zoia PRESTES	
Os bebês e os espaços da creche: um estudo de caso/intervenção	305
Ana Rosa Costa Picanço MOREIRA	
Educação infantil: cenário de cartografias do desejo e processo de disciplinarização.....	327
Maritza Maciel Castrillon MALDONADO	

Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais	341
Lenira HADDAD	
A criança nas entrelinhas dos discursos de acadêmicos brasileiros sobre professor da educação infantil	361
Daniela Barros Silva Freire ANDRADE	
Normas para publicação de originais	379
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública	391

Contents

Presentation.....	225
Articles	229
Newcomers and strangers: the children and the common world in the work of Hannah Arendt.....	229
Vanessa Sievers de ALMEIDA	
Phenomenology and Childhood: the child's right to be what she is	249
Marina Marcondes MACHADO	
The representation of the body and human movement in the speeches of children: a cross-cultural study.....	265
Ariane Franco Lopes da SILVA	
Geography of Childhood: contributions to studies of children and their childhoods.....	283
Jader Janer Moreira LOPES	
The sociology of childhood and the cultural-historical theory: some considerations	295
Zoia PRESTES	
Babies and the space of day-care center: a case study/intervention	305
Ana Rosa Costa Picanço MOREIRA	
Children education: scenario of cartographies of desire and disciplinary process	327
Maritza Maciel Castrillon MALDONADO	

Professionalism in Early Childhood Education: international perspectives.....	341
Lenira HADDAD	
The child in the meanlines of brazilian academic speeches about early childhood education teachers	361
Daniela Barros Silva Freire ANDRADE	
Submission Guidelines	385
Subscription form	391

Apresentação

Ao falar da coisidade das coisas, Manuel de Barros (1994, p. 4) anuncia: “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul. Que nem criança que você olha de ave. Um olhar de ave, um olhar de azul é um simples olhar com mais atenção.”

Em seu exercício criativo, o poeta nos possibilita recriar sua poesia e devolvê-la assim: Crianças coisificadas não querem ser vistas de forma razoável, elas desejam um olhar de ave. Esta foi a inspiração do Seminário Educação 2012, evento que ocorre anualmente na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá, promovido pelo Programa de Pós Graduação em Educação desta mesma Instituição – tematizando nesse ano *Das crianças nas instituições e das crianças (in) visíveis: entre a sujeição e as possibilidades criativas*. O Seminário Educação 2012 se dedicou a viabilizar lugares acadêmicos e culturais que acenem para a visibilidade das crianças nas sociedades adultas, mais especificamente nos contextos educacionais e de pesquisa. As imagens das crianças anunciadas se associam às suas múltiplas lógicas e linguagens e passam a ser compreendidas como força instituinte, reinaugurando a cena educacional a partir do valor da diferença. As crianças, elas mesmas compreendem os sentimentos das coisas. Já dizia Benjamin (1994) que, ao brincarem com detritos, as crianças colocam restos e resíduos em uma relação nova e original.

O convite anunciado pelo Seminário Educação 2012 se inspirou na metáfora do olhar de ave, aquele capaz de perceber crianças azuis nas crianças coisificadas das instituições e fora delas.

Muitas pessoas que pesquisam e educam crianças responderam ao chamado e socializaram pesquisas, ensaios teóricos e experiências de intervenções significativas para as questões apresentadas pelas infâncias e pelas crianças. Em alguns casos, destaca-se o esforço de pesquisas conjuntas de caráter interinstitucional mediadas pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) Amazônia, estabelecido entre a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Santa Catarina; pelo PROCAD Novas Fronteiras, entre a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal de Mato Grosso. Ainda as trocas acadêmicas no interior do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação, coordenado pela Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed/FCC).

As produções socializadas podem ser compreendidas como respostas de adultos sensibilizados pela perspectiva das crianças bem como dos profissionais que com e por elas trabalham. Parte dos debates foi registrada neste número especial da Revista de Educação Pública (REP), o que possibilitou a organização de dois volumes assim organizados:

O primeiro fascículo foi dedicado aos textos inseridos nos eixos temáticos nomeados: *A construção social da infância: os discursos sobre, para e das crianças e Educação Infantil: educação de bebês, dimensão espacial e perspectiva inclusiva.*

Os textos que compõem esta edição são: 1. Recém-chegadas e estranhas: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt, por Vanessa Sievers de Almeida, da Universidade Federal da Bahia (UFBA); 2. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é, de Marina Marcondes Machado, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); 3. A representação do corpo e do movimento humano nos discursos de crianças: um estudo transcultural, de Ariane Franco Lopes da Silva, da Fundação Carlos Chagas (FCC); 4. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias, por Jader Janer Moreira Lopes; 5. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações de Zoia Prestes, ambos da Universidade Federal Fluminense (UFF); 6. Os bebês e os espaços da creche: um estudo de caso/intervenção, de Ana Rosa Costa Picanço Moreira, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); 7. Educação infantil: cenário de cartografias do desejo e processo de disciplinarização, por Maritza Maciel Castrillon Maldonado, da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT); 8. Profissionalismo na Educação Infantil: perspectivas internacionais, por Lenira Haddad, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); e 9. A criança nas entrelinhas dos discursos de acadêmicos brasileiros sobre professor da Educação Infantil, por Daniela B. S. F. Andrade, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O segundo fascículo aninha textos mais afinados com os seguintes eixos temáticos: *Criança Indígena e educação: os tempos e espaços da educação da criança nas sociedades indígenas; Criança e Direitos Humanos e Saúde, doença e escolarização na infância.*

Nesta edição *são socializados os textos:*

1. Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela, de Ana Carolina Hecht, da Universidad de Buenos Aires (UBA); 2; Infância indígena: relações educativas nos diversos contextos, por Alceu Zoia e Odimar João Peripolli, ambos da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT-Campus Sinop); 3. Aprender com as crianças indígenas: mudando a lógica neocolonial presente nos processos de escolarização, de Eunice Dias de Paula, da Escola Indígena Estadual Tapi'itáwa do Povo Apyáwa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG); 4. A educação do corpo em Vila Nova-Barbecho: o Curussé chiquitano na educação da criança, por Beleni Saléte Grando, da Universidade Federal

de Mato Grosso, e Letícia Antonia Queiroz, da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); 5. Protagonismo da sociedade civil e direitos humanos, por Nadia Dumara Ruiz Silveira, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); 6. Consultório de Rua: intervenção ao uso de drogas com pessoas em situação de rua, de Mara Cristina Tondin, da Secretaria Municipal de Educação (SME-Cuiabá), Maria da Anunciação P. Barros Neta e Luiz Augusto Passos, ambos da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); 7. Educação, saúde e cidadania: estratégias para a garantia de direitos de crianças e adolescentes hospitalizados, por Rosa Lúcia Rocha Ribeiro, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Eneida Simões da Fonseca, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Regina Issuzu Hirooka de Borba e Circéa Amália Ribeiro, ambas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); 8. Mensurando valores morais: uma pesquisa com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, por Maria Suzana De Stefano Menin, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marialva Rossi Tavares e Adriano Moro, ambos da Fundação Carlos Chagas, pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC); 9. Um olhar civil sobre a visibilidade e a invisibilidade do ECA na realidade social brasileira, de Maria Stela Santos Graciani, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); 10. A saúde da criança com doença falciforme: desempenho escolar e cognitivo, por Tatiane Lebre Dias, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Sônia Regina Fiorim Enumo, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMP), Jaqueline Adriany de França, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Renata Cristina de L. C. B. Nascimento da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).

Que a leitura seja inspiradora de olhares de ave e possibilite o reconhecimento das crianças azuis onde ainda se vê crianças coisificadas.

Daniela B. S. Freire Andrade e Cleomar Ferreira Gomes
Coordenação Geral do Seminário Educação 2012

Recém-chegadas e estranhas: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt

Newcomers and strangers:
the children and the common world in
the work of Hannah Arendt

Vanessa Sievers de ALMEIDA¹

Resumo

O presente artigo aborda a concepção de educação da filósofa Hannah Arendt, discutindo dois elementos-chave de sua compreensão: a relevância do *mundo público* e a *criança* enquanto recém-chegada nele. Analisa-se o lugar que as crianças ocupam no mundo, enfocando três aspectos: elas são ainda estrangeiras nesse espaço cujas linguagens não falam; em segundo lugar, são inocentes, isto é, ainda incapazes de deliberar sobre os rumos do mundo público; e, finalmente, são novas no mundo e, ao mesmo tempo, uma novidade para ele. Por fim, indaga-se sobre possíveis contribuições da educação para que as crianças possam fazer desse lugar, *seu* mundo.

Palavras-chave: Filosofia da educação. Hannah Arendt. Mundo público. Criança.

Abstract

This article approaches the concept of education of the philosopher Hannah Arendt, discussing two key elements of her understanding: the relevance of the *public world* and the *child* as a newcomer in it. The place that children occupy in the world is analyzed, focusing three aspects: they are still strangers in a world whose languages they do not speak; secondly, they are innocent, that is, still unable to decide on the course of the public world; and, finally, they are new in the world and, at the same time, new to this place. Lastly we ask about possible contributions of education so that children can make that place, *their* world.

Keywords: Philosophy of education. Hannah Arendt. Public world. Child.

1 Doutora em Educação pela USP, pesquisadora do grupo de pesquisa EPIS: Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia/UFBA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação/USP, professora da Faculdade de Educação da UFBA. Av. Reitor Miguel Calmon s/n. Campus Canela, Salvador - Bahia; CEP: 40110-100. Tel.: (71) 3283-7219. E-mail: <vanessa.sievers.a@gmail.com>.

Um dos grandes desafios da educação é vivermos num mundo de constante mudança. Pouco sabemos sobre o mundo de amanhã, e o mundo de ontem aparentemente tem pouco a nos legar, pelo menos nada de muito útil, nada que possa nos ajudar no futuro. O constante processo de mudança se torna talvez mais evidente ao olharmos para o desenvolvimento tecnológico cada vez mais acelerado. Nesse contexto, podemos nos perguntar: o que os mais velhos têm a ensinar aos mais novos? Porém, mesmo se deixarmos a tecnologia de lado e pensarmos na formação ética e cidadã dos mais novos, podemos nos indagar o que a geração mais velha pode mostrar aos jovens. Faz algum sentido transmitirmos valores e princípios ou experiências de vida?

Dependendo do ponto de vista que assumimos, essa situação pode significar um ganho ou uma perda. Alguns comemoram a nova liberdade: desfazemo-nos das amarras do passado, de uma tradição morta, que, por meio da educação, era imposta às crianças e aos jovens, podando sua criatividade e impondo obstáculos à sua realização pessoal. Agora, assim se pensa, podemos valorizar o potencial da criança, sua natureza lúdica, sua curiosidade, sua energia vital, fazer dela a protagonista de sua educação. Podemos deixar de conservar um passado e nos mover no presente.

O surgimento de discursos pedagógicos que negam a relevância do passado e se preocupam com a *arte* de viver se dá no contexto da perda da tradição no mundo moderno – é o que explica Hannah Arendt (1990) em seu ensaio *A crise na educação*. Quando o passado deixa de nos orientar no presente e quando não mais conseguimos explicar o que ocorre no nosso mundo com base em conceitos, categorias e modos de pensar que herdamos do passado, isso certamente pode implicar em algum ganho, mas as perdas são grandes, sustenta a autora (ARENDDT, 1990).

O mundo em que vivemos, queiramos ou não, foi nos legado por aqueles que nos antecederam. Podemos não estar de acordo com ele, podemos querer deixá-lo para trás e inventar algo novo, mas não é possível simplesmente desfazer-se de seu passado. Cada um de nós faz parte de uma história que não escolheu, mas na qual entrou ao nascer. Essa história começou antes de nós e, nesse sentido, podemos afirmar que sempre chegamos atrasados: muito já se construiu e destruiu, muito se conheceu e se pensou, grandes eventos e muitas histórias humanas nos antecederam. Sempre pisamos no chão da história, onde convivemos com os nossos contemporâneos, mas também com aqueles que já se foram. Neste mundo, habitado por vivos e mortos, valem, segundo Arendt, as palavras de Faulkner (apud ARENDT, 1990, p. 37): “[...] o passado nunca está morto, ele nem mesmo é passado”.

Se não é possível se desfazer do passado, a pergunta é como nos relacionamos com ele. Ele ainda tem algo a nos dizer? A tradição servia de orientação na vida cotidiana e nas grandes decisões. Tradição e passado, contudo, não são a mesma

coisa. A tradição diz respeito a um modo de olhar e julgar o passado. Segundo Arendt (1990), ela seleciona e nomeia, transmite e preserva, indica onde se encontram os tesouros e qual o seu valor, ou, como a autora diz em outro ponto: “[...] é o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (ARENDDT, 1990, p. 130). A perda da tradição pode ter um efeito libertador, mas

[...] não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada [...] estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido [...] significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação. (ARENDDT, 1990, p. 130-131).

Essa tradição firmemente ancorada deixou de existir. Mesmo assim, e independentemente de qual seja a nossa avaliação do passado, os mais novos têm o direito de conhecer o lugar ao qual estão chegando – um mundo historicamente constituído. O direito de se apropriar de sua história deve ser garantido pela educação. Como, porém, apresentar algo cujo sentido foi posto em xeque e cujo significado às vezes é dubitável até para aqueles que podem ensiná-lo aos mais novos?

É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna (a perda da tradição), pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (ARENDDT, 1990, p. 243-244).

Se, porém, o passado deixa de ser significativo para o presente, se não há mais exemplos entre os nossos antepassados que nos orientem, quando tudo depende unicamente de nós e tudo gira em torno do momento presente, uma educação que se fundamenta no passado entra em crise. Num momento em que os mais novos supostamente sabem mais do que os velhos, em que a experiência e os valores de quem já faz parte do mundo são vistos meramente como um engessamento e um impedimento à liberdade dos mais novos, tudo que a escola faz parece ter o carimbo da coerção e tudo que transmite é aparentemente ultrapassado.

A perda da tradição, além de atingir a nossa relação com o passado, diz respeito também ao dismantelamento daquilo que temos em comum com outros. Compartilhar um mundo e se responsabilizar por ele se torna possível, em grande parte, porque há uma história e tradições públicas que compartilhamos. Ter uma

herança comum, entretanto, não significa que somos obrigados a estabelecer uma relação homogênea com ela. O que nos é legado será modificado de uma ou outra forma e isso depende dos diversos herdeiros. Quando, porém, descartamos a herança, perdemos algo importante que nos unia aos outros.

O próprio sentido de um mundo comum parece ter perdido seu significado, quando, entre outros fatores, vemos bens e valores públicos cada vez mais submetidos a critérios da iniciativa privada. Podemos perguntar se temos ainda algum interesse em comum, ou se o que nos une é o fato de todos termos interesses privados. Na análise de Arendt (1990, p. 127), o mundo se desestabiliza quando “[...] não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos”. Num momento em que não há mais nada sagrado, nada que não possa ser questionado, os habitantes deste lugar se sentem desamparados.

O fato de os próprios cidadãos não se sentirem mais em casa no mundo, de se sentirem como estranhos, atinge a educação. Como acolher os novos em nosso mundo, se nós não nos sentimos parte dele? Como dar as boas-vindas a um lugar que nos parece ser inóspito? Esses são impasses que levam à crise na educação, que Arendt (1990) resume nas seguintes palavras:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDR, 1990, p. 245-246).

O que fazer num momento de crise? Como enfrentar a crise na educação? Hannah Arendt sustenta que essa situação é o momento de pararmos para pensar sobre o que é a educação e, assim, se põe a refletir sobre o sentido da educação, sobre seus fins, sua responsabilidade. O que fazemos quando estamos educando? Quem são aqueles que estamos educando? São os futuros cidadãos? Os trabalhadores de amanhã? Ou crianças que devem vivenciar sua natureza infantil? Qual a responsabilidade do professor e da instituição escolar diante da criança e diante do mundo?

Em seu ensaio *A crise na educação* Arendt busca responder essas perguntas, apresentando uma concepção de educação que, evidentemente, está em contraste com a situação atual da educação. Ela, portanto, não descreve algo que está ocorrendo de fato, nem apresenta uma proposta. Embora reflita sobre a relevância da tradição para a educação, certamente não prega o retorno a uma educação tradicional, como se isso fosse possível, tendo em vista a irremediável perda da tradição na modernidade. A autora, antes de mais nada, realça a importância da própria reflexão.

No que segue apresentarei uma leitura da concepção arendtiana de educação, que caminha na contramão de diversos discursos pedagógicos e que pressupõe um modo de compreender o papel e o lugar das crianças e dos jovens na educação e no mundo. Conhecê-la é estabelecer um contraponto com algumas compreensões atuais de educação e, nesse sentido, trata-se muito mais de uma provocação para nosso julgamento do que de um caminho a ser percorrido.

O mundo e os que nele chegam

De um modo um pouco enigmático, Arendt (1990, p. 223) sintetiza numa única frase o sentido da educação: “A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. A autora mostra que o educador está no ponto de encontro entre os que nascem e um mundo historicamente constituído. Quem educa é duplamente responsável: pela preservação do mundo, com o qual deve familiarizar os que nele chegam e, ao mesmo tempo, pelas crianças, os potenciais renovadores deste lugar. A educação está, assim, entre o novo e o velho e, em seu âmbito, se encontram os adultos, habitantes do mundo, com os recém-chegados, ainda forasteiros, que são as crianças e os jovens.

Apesar dos lugares distintos que novos e velhos ocupam na educação, há algo em que se igualam: o fato de permanecerem apenas por um breve período de tempo num mundo que dura mais do que a vida de cada um deles. Duas condições fundamentais caracterizam a existência de todos os habitantes deste lugar: a natalidade e a mortalidade. Todo ser humano nasceu e morrerá e sua vida é efêmera, comparada à longa história do mundo. Não está em nosso poder modificar essas condições, mas em momentos históricos diferentes os homens lidavam de formas distintas com esses fatos. Para Arendt (1990), uma das características mais fascinantes de algumas civilizações foi sua capacidade de constituir um mundo que, em contraste com os seres humanos, era visto como imortal e possibilitava que seus habitantes de alguma forma pudessem ter parte dessa imortalidade.

Os gregos antigos muitas vezes se referiam aos seres humanos como *mortais*. Isso, porém, significava muito mais do que simplesmente afirmar que todos iriam morrer. A mortalidade não era apenas um fato biológico, como o é quando falamos de qualquer ser vivo. A árvore morre, apodrece, vira novamente terra, da qual brotam novas árvores. As árvores não deixam de existir, assim como tudo no reino da natureza constantemente se reproduz². A natureza se caracteriza por seu tempo cíclico. A realidade da natureza

2 Até que na contemporaneidade o homem conseguiu interferir de tal maneira no equilíbrio ecológico que hoje a sobrevivência da própria natureza está ameaçada.

desconhece a mortalidade como um fim definitivo. A experiência da finitude, o saber de que com a morte de uma pessoa ela deixa definitivamente de existir, isto é, a experiência de que podemos perder algo que não mais voltará é especificamente humana. Nesse sentido, os homens eram tidos como mortais, diferentemente não apenas dos deuses, que eram imortais, mas também em oposição a uma natureza e um cosmos com seu movimento cíclico eterno (ARENDDT, 2010).

Essa compreensão de que o ser humano, comparado ao cosmos eterno, é apenas um ser mortal, e que diante da grandeza dos deuses sua existência é insignificante, por ser curta e fútil, é estranha para os ouvidos modernos. O indivíduo moderno não depende de deuses, mas se compreende como autossuficiente e soberano.

Para os gregos estava muito claro que os seres humanos, embora únicos e capazes de grandes atos e palavras, tinham uma existência breve e sua ação poderia ser facilmente esquecida, de modo que para o mundo logo seria como se nunca tivessem existido. Contudo, se o indivíduo necessariamente tem de morrer, a *pólis* sobrevive a ele (ARENDDT, 2010). E, assim, na medida em que ele é parte e tem participação no mundo comum, ele pode também ganhar algo de imortalidade. A *pólis* era uma espécie de palco no qual cada um podia se mostrar e, assim, se inserir em algo mais amplo do que a sua própria existência individual.

A *pólis* democrática – a experiência histórica até então inédita de um espaço público, em que os cidadãos, livres e iguais em direitos, debatiam e cuidavam dos assuntos comuns – deu nome àquilo que até hoje chamamos de política. Certamente a *pólis* não representa uma realidade que seria desejável para nós hoje, já que muitas das práticas e compreensões antigas não correspondem a nosso senso de justiça. Arendt, contudo, se volta para esse momento histórico porque lhe parece possível formar, a partir dessa experiência, uma noção de espaço público e de política que contrasta com um mundo moderno cada vez mais dominado por interesses privados e pela ideia do bem-estar individual. Inspirada nessa experiência antiga, na qual a atividade política do cidadão representava um modo de vida que tinha um valor e uma dignidade própria, Arendt afirma que a política pode ter um significado em si mesma. Como a palavra indica, a preocupação central da atividade política era a própria *pólis*, que por si mesma era tida como uma grande realização e, portanto, não era vista como um mero instrumento coletivo para satisfazer as necessidades individuais (ARENDDT, 2010).

A relevância do mundo público não era característica apenas para a vida dos atenienses daquela época. Houve outras experiências históricas que valorizavam um mundo comum. Para Arendt, uma das inspirações é a Grécia, que ela entende, contudo, como um ponto de partida para se pensar sobre o significado da política e da esfera pública de modo mais abrangente, como mostra o seguinte comentário de Margaret Canovan (1994):

Segundo Arendt, a política, assim como qualquer atividade cultural que pertence ao domínio público, não é um meio para um fim, mas um fim em si mesmo. A política não é simplesmente um modo de se promover o bem-estar, não mais do que o balé seria simplesmente um modo de se manter em forma: é um mundo em si, tendo seu próprio fim nas ações e assuntos públicos e seus princípios próprios e intrínsecos – espírito público, liberdade, objetividade, justiça, coragem, a ambição por glória. (CANOVAN, 1994, p. 196, tradução nossa).

Esse mundo comum tem uma história da qual cada indivíduo pode fazer parte e a qual pode atribuir um sentido à sua existência. Trata-se de um legado de seus antecessores, um legado que depende das muitas participações que o mantêm vivo:

[...] o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós. (ARENDDT, 2010, p. 67).

Esse mundo duradouro que busca superar a mortalidade é, ele mesmo, desafiado pelo fato da natalidade: constantemente recebe novos habitantes. Contudo, em oposição à natureza, em que todas as espécies se reproduzem permanentemente, o ser humano que nasce não é apenas mais um espécime que é parte do eterno movimento cíclico de reprodução da espécie: é alguém singular, que não se insere de modo instintivo ou automático na vida de seu grupo, mas é um herdeiro que precisa se apropriar de um legado de conhecimentos, de experiências, de uma história que contém realizações e conquistas, desastres e conflitos.

Em contraste com a natureza, o mundo enquanto construto humano precisa de constante esforço para ser preservado. A vinda de novos seres humanos, que desconhecem esse lugar e seus valores e princípios, o desestabiliza. É preciso acolher os novos e familiarizá-los com seus saberes, suas práticas e sua história, para que possam usufruir dele, e também se responsabilizar por ele, cuidar daquilo que querem conservar e transformar o que está fora dos eixos. Essa é a tarefa da educação escolar: acolher os recém-chegados num mundo comum já existente (ARENDDT, 1990).

Assim, há uma relação entre o mundo público e a criança, que se estabelece por meio da instituição escolar. As crianças têm o direito de se apropriar desse mundo do qual farão parte, mas que ainda não conhecem, um lugar que é mais velho do que elas. A educação assim concebida se baseia no fato de termos algo valioso a mostrar aos alunos, algo que não queremos legar ao esquecimento, algo que herdamos e que queremos confiar a eles, uma compreensão de mundo, valores e referências.

No que segue, abordarei três aspectos que caracterizam os recém-chegados neste mundo e busco compreender como a educação pode contribuir para que se tornem habitantes do mundo comum. Essas reflexões se inspiram no pensamento de Arendt, em vários momentos se fundamentam nele, mas em outros vão além do que a autora expõe sobre esse tema.

Estrangeiros

As crianças que nascem são como estrangeiros no mundo (ARENDDT, 2010). Elas vêm para um lugar desconhecido. Penso que uma das características mais marcantes do estrangeiro é o fato de ele não falar a mesma língua que os habitantes do lugar, o que é um obstáculo para sua participação no mundo. Não apenas devido à impossibilidade de se comunicar, mas também porque a língua carrega significados e compreensões que demandam muito mais do que um dicionário para serem compreendidas. Nesse sentido, a criança é de fato um “[...] infante” ou um ser “[...] infantil”, ambos os termos que vêm da palavra latina “[...] infans”, que se refere tanto à criança como àquele que não fala, que é mudo ou que apenas balbucia (PONS, 1986, p. 499).

É, portanto, preciso que o recém-chegado aprenda a falar o idioma do mundo, assim como um estrangeiro precisa aprender a língua do país para que possa deixar de ser um estranho. Aprender a falá-la não é apenas conhecer vocábulos, mas compreender sua gramática e suas expressões idiomáticas, sua precisão e suas ambiguidades, suas sutilezas e sua beleza, enfim, apropriar-se dela e fazer da língua estranha o *seu* idioma. Essa aprendizagem evidentemente começa já na família e na esfera social em que a criança se move, mas o papel da escola vai além disso.

Ensinar a compreender e a se expressar na língua é um dos grandes desafios da escola. Essa tarefa certamente envolve competências, como, por exemplo, o domínio de um código, a expressão correta e a facilidade de comunicação, mas seu desafio é ainda maior. Trata-se de ensinar a dar nome às coisas, aos acontecimentos, ser capaz de falar sobre o mundo e de *re-dizer* o que nos diz

respeito. Quando nos tornamos capazes de nomear algo, damos voz à nossa relação com a coisa. Por meio de palavras podemos desvelar o que talvez já estivesse ali, mas que permanecia oculto, porque não era dito. Dois exemplos talvez possam ilustrar isso: o primeiro diz respeito à experiência bastante comum de às vezes refletirmos sobre alguma temática sem, no entanto, conseguir formular o ponto central. Temos uma ideia vaga, mas não sabemos como expressá-la e, de repente, na leitura de algum texto surge uma luz: *É isso! É essa a formulação daquilo que eu estava tentando dizer*. A outra experiência é a da criança pequena que está aprendendo a falar e descobre uma palavra nova. É tão grande a felicidade da descoberta que ela passa a dizer essa palavra sempre quando possível. Poder nomear algo, trate-se de coisas, acontecimentos ou ideias abstratas, é uma forma de familiarizar-se com os assuntos, torná-los parte de nosso repertório, poder mover-se entre eles. Trata-se, portanto, de uma forma de estabelecer um vínculo com o mundo: “O puro nomear das coisas, a criação de palavras, é a maneira humana de apropriação, e, por assim dizer, de desalienação do mundo no qual, afinal, cada um de nós nasce, como um recém-chegado, como um estranho” (ARENDDT, 1993, p. 77).

Temos aqui um caminho para fazer com que o alheio não permaneça alienado. A educação e, no que tange ao mundo público, em especial a escolar, pode fomentar a superação da estranheza, isto é, possibilitar a participação do mundo comum. Esse processo não exige apenas o domínio de determinados conhecimentos, competências e habilidades, mas diz respeito à questão de como e em que medida fazer parte desse lugar pode ter algum sentido para nós. Segundo Arendt, esse mundo comum e suas tradições – e a própria língua é uma tradição – só pode ganhar algum significado na medida em que é dito. “Aquele que diz o que é [...] sempre narra uma estória, e nessa estória os fatos particulares perdem sua contingência e adquirem algum sentido humanamente compreensível” (ARENDDT, 1990, p. 323).

O professor que apenas passa informações, fatos e dados, não educa. O educar exige dele *dizer o que é*, isto é, que, além de apresentar conhecimentos, ele os diga à sua maneira, revelando assim sua singular relação com os conteúdos. Hannah Arendt explica que “[...] face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (ARENDDT, 1990, p. 239). Se essa é a tarefa comum a todos os professores, cada um deles apresenta uma parte deste mundo e seu modo de compreender a relevância dela para os novos habitantes do mundo. É o mesmo mundo, mas cada professor possui um vínculo peculiar e único com ele, e esperamos que os novos possam estabelecer a sua própria compreensão dele, ou, em outras palavras, *dizê-lo à sua maneira*.

A língua me parece ser um exemplo extraordinário daquilo que temos em comum com os outros. Ela é comum por definição, isto é, ela não pode ser da posse de um indivíduo; se assim o fosse, se não a mantivéssemos viva entre nós, ela deixaria de existir. Mas, ao mesmo tempo, cada um se apropria dela de um modo absolutamente singular para nomear o mundo do seu ponto de vista, atribuindo um sentido a ele. Poder nomear seu legado com sua própria voz e assim ressignificar aquilo que é transmitido me parece ser um objetivo fundamental da educação.

Ainda é preciso ampliar o que abordei até aqui em relação à língua. Gostaria de trazer a abordagem de outro autor que, neste ponto, pode complementar o que expus baseando-me em Arendt. Richard Peters (1979), em seu texto *Educação como iniciação*, compreende que o papel do professor é iniciar seus alunos nas diversas linguagens públicas: as linguagens da ciência e da arte, da filosofia e da literatura – na escola, de certo modo, representadas pelas diversas disciplinas. Cada disciplina tem o seu modo próprio de nomear algum aspecto do mundo, de estabelecer uma relação com o conhecimento, uma forma de comunicação, regras sobre o que é válido, como proceder e assim por diante. Há, portanto, vocábulos e gramáticas a serem aprendidas.

O próprio professor é um falante de uma dessas linguagens. Ele mesmo foi iniciado nos conhecimentos e nas atividades, nos modos de conduta e de pensamento inerentes a essas linguagens e conhece suas obras. É ele que pode introduzir os mais novos nelas. O objetivo final, evidentemente, é que o aluno fale por si mesmo, mas ele não poderá fazê-lo sem antes aprender a linguagem com alguém que a conheça.

O aluno deve aprender, gradualmente, a gramática da atividade com toda a coragem a fim de que possa, em consequência, vencer as dificuldades para atingir o estágio da autonomia. Mas não poderá fazer isso, a não ser que tenha dominado os movimentos executados por seus predecessores, movimentos que estão conservados nas tradições vivas. (PETERS, 1979, p. 129).

A educação que ensina as linguagens comuns dá voz aos que chegaram sem fala ao mundo. Somente assim teremos a possibilidade de conservar e modificar, de recriar e transformar a nossa herança. O escritor que domina a linguagem tem a licença poética de romper com as regras gramaticais ao criar sua obra, mas a criança que é alfabetizada deve primeiramente aprender as regras. Ou, melhor dito: ela tem o direito a aprender essa gramática para que possa, quem sabe, também ela se tornar um grande poeta.

Inocentes

Os recém-chegados, além de não falarem as linguagens do mundo, desconhecem seus elementos constitutivos. Chegar ao mundo, nesse sentido, é como inserir-se numa história que começou muito antes da vinda deles e da qual perderam o início. Não conhecem os personagens, os lugares, os objetos, as relações que os personagens travam, os valores que compartilham, as experiências que tiveram, as descobertas que fizeram e os conhecimentos que acumularam. Eles são herdeiros de uma trama que é anterior a eles e que lhes lega realizações, mas também dívidas que terão de ser pagas. Na sua herança há obras de arte e conhecimentos, crenças e princípios, mas também injustiças não reparadas, medo e ódio, destruição e guerra. Cada nova geração é recompensada e, ao mesmo tempo, castigada pela sua herança. Arendt (1990, p. 242) cita as palavras de Hamlet: “O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito, ter nascido para colocá-lo em ordem”. São palavras que evidenciam que sempre já nascemos dentro de um mundo injusto. Não fomos nós que o deixamos assim, e, apesar disso, somos nós os responsáveis por arrumá-lo.

É claro que isso vale para os que podem e devem assumir essa responsabilidade pelo mundo, em outras palavras, para seus cidadãos adultos. As crianças que sequer o conhecem ainda não podem assumir responsabilidade por ele, ao menos não do modo que os adultos o devem fazer. O mais velho, por sua vez, não pode se isentar da sua responsabilidade pelo mundo, “[...] embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é” (ARENDR, 1990, p. 239). Não pode autodeclarar-se inocente, como Pilatos o fez. Não é possível que simplesmente diga: *Não é comigo!* – muito menos diante das crianças que de fato são ainda inocentes. Inocentes, em primeiro lugar, porque não podem ser responsabilizadas pelos problemas e conflitos do mundo. A inocência é entendida aqui como o oposto, não do ser culpado, mas da responsabilidade ou da responsabilização. A criança pequena é incapaz de julgamentos éticos; ainda não há moralidade em seus atos, e não deve prestar contas diante do mundo por aquilo que faz, nem devemos colocar em seus ombros os dilemas deste mundo. É claro que se trata aqui de um processo gradual: um adolescente de quatorze anos pode, evidentemente, assumir mais responsabilidade por seus atos do que uma criança de três anos. Por lei assumimos a plena responsabilidade pelo que fazemos quando chegamos à maioridade legal.

O foco de Arendt está menos na responsabilidade do indivíduo por si mesmo do que na questão sobre em que medida estamos dispostos a nos responsabilizarmos pelo mundo público, o mundo que compartilhamos com outros. O adulto só

pode ser considerado inocente na medida em que ele se retira do mundo comum, porque a participação sempre exigirá um posicionamento dele. Ao entendermos a inocência não apenas como o não ser culpado, mas como a incapacidade ou a não vontade de assumir responsabilidade coletiva, podemos dizer que o adulto inocente é apolítico.

Responsabilizar-se pelo que compartilhamos com outros é deixar de ser inocente, e ter de optar – e às vezes apenas podemos optar pelo menos pior – é ter de tomar decisões que sempre podem dar errado, mesmo que nossas intenções sejam as melhores. Segundo Arendt, há um elemento inerente à interação com outros no âmbito público que é a inevitável imprevisibilidade dos efeitos de nossas ações (ARENDR, 2010). Quem age e fala no mundo em que convive com muitos outros nunca pode prever exatamente quais serão os resultados de suas ações. Os encontros e desencontros, os entendimentos e desentendimentos, as reações e as reações às reações daquilo que fazemos são imprevisíveis. Muitas vezes, desencadeamos processos inesperados e temos de lidar com a repercussão de nossos atos e com as consequências daquilo que outros fizeram. De certo modo é o preço que pagamos por pertencermos a um mundo compartilhado.

Os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe completamente o que está fazendo; que sempre vem a ser ‘culpado’ de consequências que jamais pretendeu ou previu; que, por mais desastrosas e imprevisíveis que sejam as consequências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo; que o processo por ele iniciado jamais se consuma inequivocamente em um único ato ou evento, e que seu verdadeiro significado jamais se desvela para o ator, mas somente à mirada retrospectiva do historiador, que não age. (ARENDR, 2010, p. 291, grifo da autora).

Desse ponto de vista, a participação no mundo é quase trágica, pois sofremos os efeitos não intencionados de nossos atos e as consequências dos atos de outros. Em seu ensaio sobre educação, Arendt explica que a tarefa da atividade educacional “[...] é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (ARENDR, 1990, p. 242). Uma das formas de compreender essa afirmação é que, por um lado, se trata de proteger o mundo dos novos ainda *irresponsáveis*, ou seja, daqueles que não podem se responsabilizar pelo mundo, e, por outro lado, devemos proteger as crianças do peso de um mundo fora dos eixos e que pode ser melhor ou pior, mas que sempre precisa ser arrumado e renovado pelos seus habitantes.

O ponto decisivo é que a inocência das crianças, que deve ser levada em conta pela educação, é apenas temporária; é desejável que, quando de fato se tornarem cidadãos, sejam capazes de se inserir no mundo público, posicionar-se nele e agir com base em seu julgamento, transformando ou conservando o mundo em que vivem. O problema maior, para Arendt, não é o fato de poderem errar – sempre erramos, queiramos ou não –, mas o problema mais grave está numa possível indiferença em relação ao mundo. O que assusta é a possibilidade de simplesmente não se importar com esse lugar comum e de não ter posição nenhuma. Pode-se dar as costas ao mundo para cuidar apenas de seu bem-estar individual ou de outros interesses privados, ou para simplesmente funcionar sem atritos no grande processo vital de produção e consumo – um funcionamento que não depende de nossos julgamentos e das nossas opções, em que não é preciso posicionar-se, mas no qual abrimos mão de nossa individualidade que só pode ser um empecilho no deslizar automático dos processos necessários.

Educamos na esperança de que os recém-chegados possam futuramente assumir responsabilidade pelo mundo, optar por ele, mesmo que ele não seja da forma como o desejamos. Nesse sentido, só pode educar aquele que tenha, ele mesmo, algum compromisso com este lugar, isto é, que identifica, apesar de tudo, este mundo como seu e que, por isso, pode mostrá-lo aos novos, dizendo com convicção: – “Isso é o *nosso* mundo”. Arendt (1990, p. 239, tradução modificada) é bastante enfática: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter filhos e é preciso proibi-la de tomar parte na educação das crianças”. Penso que, somente na medida em que temos algum apreço ou, no mínimo, alguma esperança pelo mundo, estamos dispostos a assumir responsabilidade por ele. E, retomando o texto de Peters (1979), podemos dizer com o autor que, se os professores não estiverem convictos de terem algo precioso a transmitir, deveriam arranjar outra profissão.

Novos

Do ponto de vista de um mundo fora dos eixos, a esperança está naqueles que estão chegando. A natalidade é a promessa da transformação do mundo. Cada criança que nasce vem ao mundo como alguém em princípio único, como alguém que não se iguala a ninguém que viveu, vive ou viverá. Por ser única é potencialmente capaz de dar sua contribuição singular para este mundo. Nesse sentido, cada nascimento constitui um fato inédito, a estreia de um ser antes não conhecido, e que, por ser novo, constitui ele mesmo o início de algo novo dentro de um mundo mais velho. É como se cada ser humano fosse o primeiro a

existir. Arendt ressalta: “[...] devido a essa singularidade, que é dada com o fato do nascimento, é como se em cada ser humano se repetisse e confirmasse o ato divino de criação” (ARENDDT, 1960, p. 167, tradução nossa).

Em última instância, é por isso que cada um que vem ao mundo é potencialmente capaz de agir e transformar o mundo.

Agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar [...], imprimir movimento a alguma coisa. Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir. [...] ‘para que houvesse um início, o homem foi criado, sem que antes dele ninguém o fosse’ [...], diz Agostinho em sua filosofia política. (ARENDDT, 2010, p. 221-222, grifos do autor).

Cada nascimento é, assim, o acontecimento de algo que nunca pode ser antevisto. É claro que aqui não nos referimos ao fato biológico de mais um membro da espécie humana ser parido, e sim, ao aparecimento de uma nova pessoa, um *quem* imprevisto e imprevisível. Essa unicidade não diz respeito a características físicas ou psíquicas, que se repetem e podem reaparecer em constelações mais ou menos semelhantes; também não concerne ao lugar social que ocupamos e que dividimos com muitos outros; em suma, não se trata de *o que* a pessoa é. No *que* somos podemos ser idênticos a outros, mas no *quem* somos não nos igualamos a ninguém. Esse *quem* só se mostra no momento em que a pessoa se insere no espaço compartilhado.

Ao agir e falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. *Essa revelação de ‘quem’, em contraposição a ‘o que’ alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que se podem exibir ou ocultar –, está implícita em tudo o que esse alguém diz ou faz.* (ARENDDT, 2010, p. 224, grifo nosso).

Segundo Arendt essa relevação da singularidade de cada um ocorre, não de modo intencional, mas no momento em que interagimos com os outros. É em atos e palavras que a pessoa se mostra ao mundo, em sua maneira absolutamente única de participar dele. É, antes de mais nada, no espaço público que a pessoa

pode se revelar em sua unicidade, porque nele não nos submetemos apenas aos critérios do bom funcionamento, como é o caso no mundo do trabalho, nem cuidamos aqui de nossas necessidades vitais, nas quais nos igualamos a todos os outros. Todos precisamos comer e trabalhar para sobreviver, mas o debate das questões públicas se enriquece pelas diversas perspectivas e pela contribuição peculiar que cada um pode dar, pelas opiniões e divergências.

Do ponto de vista do mundo, a potencial singularidade que surge com cada nascimento pode tornar-se relevante de fato quando o jovem adentra o espaço público.

Falando e agindo intervimos no mundo dos homens, o qual existia antes de termos nascido nele; e essa intervenção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos o mero fato de termos nascido, assumindo a responsabilidade por ele. (ARENDR, 1960, p. 165, tradução nossa).

A educação se insere nesse intervalo entre o nascimento biológico e o segundo nascimento para o mundo. Ao introduzir os novos no mundo, ela tem a tarefa de fazer a transição entre a família e o mundo, entre o espaço privado e o espaço público. A questão é: como educar preservando a novidade que vem ao mundo? Como introduzir os jovens no mundo de um modo que no futuro possam de fato agir nele, iniciando algo novo?

Esse ponto é especialmente delicado, porque muitas vezes se compreende a educação como o instrumento privilegiado de transformação do mundo. A era moderna, em especial o ideal iluminista, tinha uma clara visão daquilo que seria o progresso da humanidade e da contribuição fundamental da educação nesse processo³. Essa concepção ecoa ainda hoje na ideia de uma educação a serviço do desenvolvimento econômico e/ou tecnológico⁴. De modo semelhante, diversas utopias políticas, com uma clara visão do mundo de amanhã, se propunham a educar as novas gerações para realizarem esse futuro. Via-se nas crianças o futuro, a ser realizado ainda, mas já previsto de antemão (ARENDR, 1990).

3 Kant (2002, p. 19), por exemplo, explica que “[...] cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais [...] e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino” e, mais adiante, sustenta que “[...] não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (KANT, 2002, p. 22).

4 Assim, por exemplo, a presidente Dilma Rousseff (2011) em seu discurso, por ocasião de sua posse, ressalta: “Somente com avanço na qualidade de ensino poderemos formar jovens preparados, de fato, para nos conduzir à sociedade da tecnologia e do conhecimento”.

Arendt se opõe energeticamente à possibilidade de fazermos da educação, e, em especial, das crianças, um instrumento de um futuro por nós idealizado. Defender projetos políticos é próprio, sim, do campo da política, onde nos encontramos entre iguais – aqui sim devemos nos engajar por um futuro melhor. No âmbito da educação não temos o direito de impor os nossos projetos àqueles que ainda não têm voz na política, mas que futuramente poderão por si mesmos trazer algo de fato novo. É da natureza do novo representar um início, isto é, algo que não existia antes, seja visivelmente, seja no pensamento e na imaginação. Nesse sentido, o novo não diz respeito à execução de um plano. O que foi planejado, no momento de sua realização, não é mais novidade absoluta.

[...] às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (ARENDDT, 1990, p. 225-226).

Se, por um lado, a autora enfatiza que não devemos fazer das crianças e dos jovens um instrumento de nossos planos, daquilo que nós consideramos ser desejável para o mundo, também não podemos achar que a escola é o lugar em que as próprias crianças criam algo como um novo mundo. As crianças ainda não exercem sua cidadania, e não podemos fazer de conta que a escola é um espaço em que elas inventam uma nova realidade (ARENDDT, 1990).

A educação escolar é, antes disso, a oportunidade de conhecer um mundo mais velho, mais amplo e muito mais rico do que as crianças possam imaginar. A título de exemplo, podemos lembrar de uma das grandes conquistas públicas, que é a igualdade de direitos de homens e mulheres. É uma realização que perfez um longo percurso histórico. Hoje, no espaço público, homens e mulheres gozam dos mesmos direitos. Talvez as crianças não saibam disso, talvez as relações no espaço privado ou social que elas conhecem não sejam regidas pelo princípio da igualdade. Na educação podemos mostrar a conquista do princípio da igualdade que

hoje constitui um valor público. Isso não é algo que possam descobrir ou criar por conta própria, mas é o que podem aprender com os mais velhos. Independentemente daquilo em que cada família acredita, a escola precisa introduzir as crianças nos valores públicos.

Apresentar às crianças as tradições públicas, tradições vivas que passaram por diversas mudanças e reformulações, é mostrar para elas a riqueza e a diversidade do mundo do qual fazem parte. Elas poderão optar por seus caminhos, mas antes precisam conhecer os caminhos já percorridos. Mesmo para negar determinados valores, é preciso primeiro saber o que estão recusando. Sustentar que a criança é livre por si só é uma ilusão. Sua capacidade de tomar decisões e fazer escolhas é limitada, por estar presa a um universo muito restrito. Nesse sentido, Peters (1979) afirma que

[...] aquilo que as pessoas querem, ou estão interessadas, é em grande parte um produto de sua prévia iniciação. A tarefa do educador não é, simplesmente, a de construir sobre desejos já existentes, mas a de mostrar o que vale a pena desejar, de tal modo que isto crie novos desejos e estimule novos interesses. Se os professores não fizerem isto, outros farão – anunciantes, por exemplo, e outros membros do ‘grupo de camaradas’. (PETERS, 1979, p. 128, grifo do autor).

Apresentar um mundo que é mais velho não é, portanto, uma imposição que apaga a individualidade da criança, mas é mostrar para ela o mundo no qual ela vai se mover, e quanto mais ela conhece os diversos caminhos que existem – aqueles que já foram percorridos, os que foram interditados e os que foram abertos – mais liberdade ela terá de se engajar, por sua vez, em encontrar caminhos para nosso mundo, refazer os velhos ou inventar novos. Essa é a liberdade do cidadão que, junto a outros, delibera sobre o percurso do mundo. Antes de o indivíduo poder assumir essas responsabilidades, a instituição escolar tem a tarefa de familiarizá-lo com esse chão no qual caminhará.

Assim, tentamos contribuir para que os novos, que nascem como uma promessa para o mundo – e é apenas uma promessa que pode ou não ser realizada –, possam de fato se engajar em sua transformação. Não podemos e nem devemos, contudo, tentar controlar as futuras ações de nossos alunos. Na educação sempre lidamos com seres potencialmente livres. O que podemos fazer é qualificar sua capacidade de fazer escolhas, mas não podemos eliminar a imprevisibilidade da sua futura atuação no mundo, propriedade inegável de tudo que ainda está por vir. A promessa sempre é também uma ameaça, mas tentar nos prevenir por meio do controle é destruir a própria possibilidade de surgir algo novo.

Por isso, Arendt sustenta que a educação deve se voltar para o passado, mostrando a história de nosso mundo, seus saberes e suas práticas, suas tradições públicas, suas conquistas políticas, mas também a negação de direitos, a exclusão, a invisibilização de pessoas e povos. Para aqueles que são estranhos no mundo o âmbito da educação é um lugar de preservação do mundo, de seus bens simbólicos e de sua memória, porque somente assim podemos dar a eles a chance de, quando chegar a sua vez, iniciar de fato algo novo, algo inesperado, algo que não foi por nós, os mais velhos, planejado. Arendt (1990, p. 243) ressalta que “[...] exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora”.

Se no início de nosso texto nos referimos aos seres humanos como mortais, podemos agora acrescentar que, além disso, também são *natais* ou *nascidos*. Cada ser humano que nasce é um início e, ao mesmo tempo, um potencial iniciador. É com esse grande potencial que lidamos na educação. Essa promessa, porém, somente tem alguma chance de ser realizada se procurarmos contribuir para que os novos, nossos alunos, se apropriem desse mundo mais velho, para que façam dele *seu* mundo, de modo que estejam dispostos a intervir nele, transformá-lo e consertá-lo.

Sem essas capacidades do iniciar, do deter e do intervir uma vida, que como a vida humana ‘se move depressa’ em direção à morte, seria condenada a arrastar tudo o que é especificamente humano para a ruína e a destruição. Esse perigo, que naturalmente sempre existe, é enfrentado pela responsabilidade para com o mundo, que surge no agir e que indica que, *apesar de os homens precisarem morrer, não é que nascem para morrer, mas, pelo contrário, para iniciar algo novo*, enquanto o processo vital não tenha desgastado o substrato pessoal e humano que veio para o mundo com eles. (ARENDR, 1960, p. 242, tradução nossa, grifo nosso).

Podemos, talvez, dizer que a educação é *atingida* em seu cerne pela ausência de certezas, seja da nossa compreensão do passado, seja do que está por vir, mas ela deixaria de *ser educação* se abrisse mão de seus compromissos fundamentais: apostar nas crianças e apostar no mundo comum, um mundo em que todos possam ter sua participação.

Referências

- ARENDDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Revisão e apresentação Adriano Correia. 11. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. **A vida do espírito**. Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Ed. UFRJ, 1993.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- _____. **Vita activa** oder Vom tätigen Leben. München: Piper, 1960.
- CANOVAN, M. Politics as culture: Hannah Arendt and the public realm. In: HINCHMAN L. P.; HINCHMAN, S. (Ed.). **Hannah Arendt: critical essays**. New York: State University of New York, 1994. p. 179-205.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.
- PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). **Educação e análise filosófica**. Tradução de Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.
- PONS. **Globalwörterbuch Lateinisch-Deutsch**. 2. Aufl. Stuttgart: Klett, 1986.
- ROUSSEFF, D. **Discurso de posse no Congresso em 01 de janeiro de 2011**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/01/01/leia-integrado-discurso-de-posse-de-dilma-rousseff-no-congresso>>. Acesso em: 27. out. 2012.

Recebimento em: 12/12/2012.
Aceite em: 18/01/2013.

Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é

Phenomenology and Childhood: the child's right to be what she is

Marina Marcondes MACHADO¹

Resumo

Esta reflexão conversa com as ideias do psicanalista D. W. Winnicott sobre o verdadeiro *self* e as correlaciona com a noção de infância do filósofo Merleau-Ponty, de modo a reafirmar a importância da autenticidade na primeira infância e alertar sobre o prejuízo da inautenticidade, atitude artificial que fortaleceria na criança o falso *self*. A autora comenta a enorme dificuldade dos adultos na contemporaneidade para se entregarem ao momento vivido da convivência na primeira infância de seus filhos, dificuldade revelada no uso exagerado de intermediações e intermediadores: técnicas, objetos da cultura, manuais e especialistas que *tudo sabem*.

Palavras-chave: Verdadeiro self, Falso self. Relação adulto-criança. Capacidade de estar só.

Abstract

This reflection considers psychoanalyst D. W. Winnicott's ideas of the true self and correlates them with philosopher Merleau-Ponty's notions of childhood, in order to reaffirm the importance of authenticity in early childhood and warn about the dangers of inauthenticity, an artificial approach that would strengthen the child's false self. The author discusses the difficulty contemporary adults have in immersing themselves in the shared moment during the child's early infancy; their difficulty is revealed by the excessive use of intermediaries and brokers, techniques, cultural objects, books, and experts who *know it all*.

Keywords: True self, false self. Adult-child relationship. The capacity to be alone.

1 Docente na graduação em Licenciatura em Teatro da UFMG, pesquisadora das relações entre infância e cena contemporânea, artista-professora e formadora de professores de teatro. É mestre em Artes (ECA/USP), doutora em Psicologia da Educação (PUC/SP) com pós-doutorado em Pedagogia do Teatro (ECA/USP) e autora de diversos artigos e quatro livros sobre infância, arte e cotidiano. Av. Antonio Carlos, 6627 / Escola de Belas Artes, CEP: 31270-901. Belo Horizonte-MG. Tel. (31) 3409-6135. E-mail: <mmjm2012@ufmg.br>. Website: <www.agachamento.com>.

Introdução: para ir aonde quiser

O Seu Amor

*O seu amor
Ame-o e deixe-o livre para amar
Livre para amar
Livre para amar
O seu amor
Ame-o e deixe-o ir aonde quiser
Ir aonde quiser
Ir aonde quiser
O seu amor
Ame-o e deixe-o brincar
Ame-o e deixe-o correr
Ame-o e deixe-o cansar
Ame-o e deixe-o dormir em paz
O seu amor
Ame-o e deixe-o ser o que ele é
Ser o que ele é*

Gilberto Gil (1976)

Início esta reflexão visitando a canção de Caetano e Gil em sua simplicidade no estilo década de 1970, hoje quase pueril: *o seu amor / ame-o e deixe-o ser o que ele é*. Em um contexto dominado por pensamentos cientificistas, técnicos, psico-pedagógicos, desenhados e reprogramados por pesquisas estatísticas e quantitativas, nas quais as crianças são divididas por especialistas em agrupamentos, subdivididas em faixas etárias, interesses, questões, perfis – e tudo o mais que se pode supor como categoria de estudo – uma conferência que advogue o direito da criança a *ser o que ela é* pode soar tal como a canção: pueril, simples demais. No entanto, soar simples e pueril é intencional, a partir do convite feito a mim e da necessidade de dar um título interessante para uma conferência que tematizaria as relações entre Fenomenologia e Infância.

Como e por que uma conferencista convidada para um evento sobre educação de projeção nacional quereria soar *simples e pueril*?

Trata-se, inicialmente, de buscar um modo de alertar a comunidade adulta sobre os excessos do tecnicismo nas relações adulto-criança na cotidianidade. Trata-se também de propor a artesanaria da pesquisa qualitativa, dos estudos de caso, das particularidades de *quem* são as crianças diante de nós, prescindindo

do crivo apriorístico teórico do livro e do manual. Para alguns, esta proposta pode soar como retrocesso, algo passível de ser aplicado *apenas* no mundo de vida cotidiano: momentos e lugares onde os livros (bem como os consultores) não estão na cabeceira daquele que enfrenta uma crise, ou um impasse, diante da criança que ali está... Quiçá, para outros o enigma de deixar a criança ser o que ela é – e a discussão de como praticar isso – se mostre rico e interessante.

É meu ponto de vista que partir do que é simples, pueril, daquilo que se faz evidente, aproxima-nos do lema da fenomenologia, ação e pensamento filosóficos: *De volta às coisas mesmas*.

E como poderíamos trabalhar a volta às coisas mesmas em nossa profissão, na psicologia, na arte-educação, nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente nas formações de jovens adultos, no que diz respeito a educar uma criança? Proponho o viés de deixar (ou seria mais adequada a palavra *permitir*?) a criança *ser o que ela é*: em um sentido generoso e existencial, de agachamento – *ir ao chão onde a criança está* (MACHADO, 2011) – buscar a compreensão da criança em seus modos de ser e estar, em seu aqui-agora, na sua presença possível, pela observação adulta atenta e cuidadosa, necessariamente simples e pueril, para comunicar-se de forma direta e concreta com a criança, na presentificação de estados e atmosferas relacionais, conjuntas: gesto e palavra de co-pertença.

Qual seria a *técnica* para tal?

Volto à canção-epígrafe desta introdução para responder, de modo poético e brincante, que a *técnica* se traduz no exercício dos verbos: amar, brincar, correr, cansar, dormir (em paz), ser (o que se é). Existiria na vida humana algo mais simples e pueril que tais ações?

Aos poucos, em meu trabalho cotidiano, como psicoterapeuta, docente universitária, formadora de professores na Educação Infantil, escritora em um *blog* cujo tema é a infância e suas relações com a arte e a fenomenologia, observo como ser simples se tornou algo difícil e complexo! A partir desta percepção elegi a forma-contéudo desta conferência. Aos poucos, meditando sobre o tema da autenticidade, percebi como seria fértil revisitar uma parte da obra do psicanalista inglês D. W. Winnicott como subtexto; Winnicott, como o outro presente e ausente em meu próprio discurso. Quero me comunicar conectada com algo que Winnicott nomeou *o cerne do self*: O *self*, para ele, é “[...] a pessoa que sou, que é apenas eu”².

2 Meu texto se baseia e conversa com uma carta que Winnicott escreveu para sua tradutora para o francês, pouco tempo antes de falecer, na qual discorre sobre sua compreensão acerca do que é o *self* (In: Winnicott Studies. **The Journal of Squiggle Foundation**, n. 1, primavera de 1985).

Para Winnicott há em cada um de nós um verdadeiro e um falso *self*; o verdadeiro *self* nos conecta a uma existência espontânea, livre, criativa. Seu núcleo é nosso sentimento de *ser real* (*the feeling of being real*). Seu cerne é intocável, é algo preservado por cada um de nós a qualquer custo. O mote do falso *self*, por sua vez, é paradoxalmente proteger o verdadeiro *self* – ameaçado por invasões precoces das intervenções e das demandas adultas, acontecimento que leva as crianças a um tipo de atitude de submissão. A submissão é o avesso da criatividade.

Há intensa correlação entre a noção de verdadeiro *self* e a palavra falante, tal qual formulada por Merleau-Ponty (2003): linguagem que nos surpreende, nos transforma, reveladora da abertura para a expressividade e para a comunicação; e a noção de falso *self* se aproxima daquilo que Merleau-Ponty (2003) concebe como palavra falada, discurso técnico e objetivista, reproduzido, estruturado tal qual uma bula de remédio. Arrisco e faço uma transposição entre as obras do psicanalista e do filósofo, e digo que a fala falante é o dialeto do verdadeiro *self*, enquanto que a fala falada é o discurso – inautêntico, mas por inúmeras vezes bem sucedido – do falso *self*.

Os encontros (e desencontros) e o conhecimento do *self* do adulto educador em co-pertença com o *self* da criança com quem convive é a chave que abrirá portas para esta reflexão. O encontro adulto-criança é um acontecimento em gesto e palavra.

1. A arte de ser o que se é

*Cada um hospeda dentro de si uma águia.
Quer romper os limites apertados de seu arranjo existencial.
Há movimentos na política, na educação e no processo de
mundialização que pretendem reduzir-nos a simples galinhas,
confinadas aos limites do terreno.
Como vamos dar asas à águia, ganhar altura,
integrar também a galinha
e sermos heróis de nossa própria saga?*

Leonardo Boff (1997, p. 1)

Desde 1993 possuo uma mesma pergunta como pesquisadora; questionamento que me chama, por vezes me atormenta, me leva para cima e para baixo, conversa, grita e sussurra... comigo e para mim, em mim. É ela: *Existe uma educação fenomenológica a ser dada às crianças?*

A pergunta surgiu quando me iniciava na psicologia fenomenológica, durante as aulas inesquecíveis da professora Maria Fernanda S. F. Beirão Dichtchekian, pioneira da fenomenologia no Brasil e docente da graduação em Psicologia da

PUC-SP, hoje já falecida. A professora não quis responder à minha pergunta... e não respondendo, permitiu com que, entre o Trabalho de Conclusão de Curso e o doutoramento em Psicologia da Educação, eu me ocupasse dela.

Em meu livro *Merleau-Ponty & a Educação* (MACHADO, 2010a) discuti que a fenomenologia não pode ser fórmula para uma pedagogia; a fenomenologia é modo de pensamento e ação, algo corporificado em uma atitude, apropriação de uma maneira de ser que não quer *agalinhar-se*; acontecimento do campo filosófico inserido nos mundos de vida. A fenomenologia é olhar de águia, no qual mergulha-se – como a gaivota, imagem merleau-pontiana (1999) – nos fenômenos mesmos. Advogar uma *pedagogia fenomenológica* seria, neste ponto de vista, uma contradição: uma vez que, nesta chave, é preciso aceitar as crianças tal como elas se apresentam. Assim, o estudioso-praticante de fenomenologia em seu papel de educativo não pode criar pressupostos evolutivos, nem tampouco tarefas desenvolvimentistas com o objetivo tal e qual, por exemplo, visando saltos para *outra fase, mais adiantada*. Pensar-agir fenomenologicamente é positivar o fenômeno infância e aceitar a criança como ela é (seria mesmo simples assim? Eu mesma me pergunto, nas mais diversas situações).

Escreveu o psiquiatra existencial Raul Guimaráes Lopes (1993, p. 66): “Educar é esperar”. Esta atitude de espera pode soar, para muitos, negligente, ou retrógrada – antítese do refrão *quem sabe faz a hora / não espera acontecer*. No entanto, para aqueles já iniciados no pensamento e atitude fenomenológicas, esperar é dar tempo ao tempo, de modo não-intervencionista e de maneira presente e ausente, concomitantemente. (Caso contrário esperaríamos o bebê – não falante – nos dizer: *tenho fome*; e então, antes disso, ele morreria...). Estar simultaneamente ausente e presente é uma noção filosófico-existencial formulada por Kierkegaard (apud GUIMARÃES LOPES, 1993) em seu pensamento sobre a educação de crianças e é também um pressuposto winnicottiano daquilo que o psicanalista nomeou uma *maternagem suficientemente boa da mãe comum*. Estar presente e ausente, para Winnicott (1990), é fomentar a ilusão da criança pequena de que ela é quem faz a hora (e não o adulto pedagogo!). Conseguir atingir este estado de concomitantes ausência e presença é algo para o qual os adultos na contemporaneidade parecem encontrar grande dificuldade.

É também Guimaráes Lopes (1993, p. 1) quem nos propõe que a fenomenologia, trazida para a educação, se situe em uma psicopedagogia, “[...] na perspectiva da antropologia fenomenológica e existencial”. Assim, ele permite que se possa responder de outra maneira à minha pergunta: afirmando que a fenomenologia é uma perspectiva, uma visada, um modo de olhar, ser e estar em contato com o outro, e que podemos sim trabalhar pedagogicamente um caminho que se mostre antropológico, compreendendo uma antropologia ancorada nos

princípios do método fenomenológico e da existência. Para ele, “[...] a questão fundamental da antropologia é: ‘*Quem é o Homem?*’” (GUIMARÃES LOPES, 1993, p. 19, grifo do autor). Sua propositiva nos leva a um aprofundamento da discussão de *quem* são as crianças, apontando para a premência de um trabalho hermenêutico acerca da infância – trabalho ao qual nomeou *depuração* do fenômeno. Positivar os fenômenos infantis é depurá-los, sem idealizações ou julgamento de valor.

Winnicott ficou conhecido como o psicanalista que trabalhou a positividade da nossa capacidade de ilusão: para ele, as relações humanas significativas criam *espaços de ilusão* – entre mães e bebês, inicialmente; espaços de ilusão entre eu e o outro, no mundo. São esses espaços de ilusão que nos fazem criativos, são lugares de saúde imaginativa, são espaços *entre*: entre a realidade compartilhada e nosso íntimo, entre o sono e a vigília, quase uma espécie de sonhar acordado.

A criança pequena vive cotidianamente imersa em um campo onírico: o espaço potencial, conceito que abriga o lugar de brincar, se traduz pelo lugar da crença na onipotência criativa: abro os olhos e crio o mundo! As crianças habitam o lugar do como se: faz de conta que o mundo não existia antes de mim...!

A plena compreensão deste estado onírico e criativo é, para Winnicott (1994), a base da saúde psíquica e da saúde relacional entre adultos e crianças, e entre todos nós; em termos fenomenológicos, esta compreensão nos levou para bem longe da necessidade (necessidade, diga-se de passagem, artificial) de fazer, pela via pedagógica, com que a criança se tornasse, junto com o adulto, um *realista estrito senso*, inserindo-a, de modo seco ou higiênico, no que muitos acreditam ser *o mundo real*. Penso ser esta uma característica de grande originalidade da obra e da prática clínica de Winnicott: historicamente ele é o psicanalista que positivou a experiência de fantasia da criança pequena, advogando não ser necessário dizer a ela, quando brinca de avião: *crianças não são pássaros, crianças não voam*. (Muitos acreditaram, ao longo do tempo, que dizer isso seria introduzir na vida infantil o assim chamado princípio de realidade freudiano).

No entanto, como adultos, cabe a nós propiciar espaços potenciais de brincadeira e de jogo, *playgrounds* de crenças compartilhadas, de muitos aviões de papel e dobraduras de águias e galinhas. Colocaremos grades nas janelas, sim, pois, adultos que somos, sabemos que literalmente crianças não voam... Mas, ao mesmo tempo, permitiremos saltos, cambalhotas, balanços que voam, cordas com pneus nas árvores, etc.: modos de voar da criança humana. Estes artifícios de voar são o que o psicanalista nomeou um ambiente facilitador e vivo. Ser, como adulto, parte integral e orgânica do ambiente é um passo decisivo na direção da atitude fenomenológica exercida nas relações educativas.

2. Um bebê não existe

Winnicott certa vez afirmou, de maneira polêmica em uma conferência, que *um bebê não existe*. Seu intuito era mostrar que a dupla mãe-bebê, as relações adulto-criança, são o fundamento da vida humana; e que são os cuidados iniciais que alimentam o surgimento do *indivíduo*, do nosso verdadeiro *self*. Caso contrário, o bebê humano adocece, desenvolvendo um falso *self*, uma psique cindida – ou morre.

A teoria de desenvolvimento de Winnicott se aproxima da fenomenologia, pois o bebê não existir sozinho é afirmá-lo um ser-no-mundo, um ser-com-o-outro. Também há proximidade com a fenomenologia, na medida em que mostra ser necessário que o adulto *leia* a criança, em sua plenitude e autenticidade, em situações de co-pertença. Esta leitura tem início nos olhos e na expressão facial da mãe, ou das figuras maternas – as pessoas cuidadoras. Continua com o surgimento da capacidade de estar só, proporcionada pela presença da mãe ou da figura materna, sem necessidade de intervir: isso traduz a atitude de estar presente e ausente. Quando o adulto lhe propicia este tipo de companhia, o bebê paulatinamente se ocupa e se entrega a *ele mesmo*: algo que acontece paradoxalmente – estar sozinho na presença da mãe; inicia-se, assim, uma vida pessoal, caminho existencial na direção do si-mesmo.

Diz Winnicott (1996) que o *self* habita o corpo, mas que por vezes se dissocia do corpo – ou o corpo dele. Para que exista uma *psique-soma*, isto é, uma unidade, um ser total, ou um *self* que habite a morada do corpo, precisamos de fluxo de continuidade dos cuidados e das relações significativas entre nós e tudo aquilo que Winnicott (1996, p. 27) nomeia “[...] soma de identificações”: algo que traz, nas palavras do psicanalista, “[...] uma realidade interna viva”. O *self* e a vida do *self* que doam sentido à vida “[...] rumo à independência” (Winnicott (1996, p. 27), e partimos em busca de objetos de amor maduros, para fora do ninho familiar, sem perder nosso contorno ou “identidade individual”.

Para que a criança ganhe um *self* que habite seu corpo o adulto deverá ser *suficientemente bom*. Não se trata de técnica nem de uma sabedoria especializada! Winnicott resgata a *mãe comum*, aquela que é capaz de *ler* seu filho sem a necessidade das cartilhas ou dos óculos teóricos. Nos termos desta reflexão, a atitude *suficientemente boa* é justamente aquela que permite à criança ser o que ela é. Paradoxalmente, perante o fato de que o bebê não existe sozinho, *ser o que se é* será sempre algo compartilhado com o outro e com o mundo ao redor.

Nos termos winnicottianos, a *mãe comum* possui a capacidade de, no início, se preocupar integralmente com seu bebê, adaptando-se, dedicando-se a ele como se fossem um; mais tarde, ela se *desadapta* e se torna capaz de estar presente e ausente; presente acompanhando seu filho, ausente para deixá-lo descobrir o mundo, a seu modo: *ame-o e deixe-o ser o que ele é, ser o que ele é, ser o que ele é*, à moda da canção. Nos primeiros anos, isso se dá pela sintonia fina com o brincar e a capacidade imaginativa relacionais, entre adultos e crianças. Isso também acontece pela paulatina separação da mãe, que permitirá o surgimento do impulso criativo e espontâneo da criança, independentemente dela.

A noção de *mãe comum* é uma contribuição das mais interessantes no contexto da obra de Winnicott, apresentando uma condição infantil que remete àquilo que Merleau-Ponty (1990a; 1990b) nos alertou em relação à primeira infância: não devemos intelectualizar a experiência das crianças. A experiência da criança pequena é relacional, intensa, viva; a *mãe comum* sabe acolher isso, compreende de maneira não-intelectualista características infantis que o filósofo, por sua vez, nomeia de polimorfismo, onirismo e não-representacionalidade. A criança pequena não *representa* o mundo em suas brincadeiras e desenhos: ela vive seu cotidiano intensamente e sem distanciamento de seu brincar e desenhar, sua capacidade imaginativa, suas possibilidades expressivas e de lida com o aqui-agora. Deixar a coisa acontecer é um dom da mãe atenta e capaz de estar concomitantemente presente e ausente: há que suportar bem o caos aparente do brincar, bem como a temporalidade e espacialidade próprias da criança.

Para trabalhar com as noções winnicottianas na chave da fenomenologia, procuraremos, a partir de agora, colocar entre parênteses as teorias e focar na criança mesma.

Há um enorme valor na teoria de Winnicott por ter sido construída especialmente a partir de dados de convivência com mães e bebês, em atendimentos de crianças, adolescentes e adultos, por toda sua vida profissional. Ao final, realizou uma obra que discutiu a capacidade humana para o brincar, sem arrogância e a partir da experiência vivida em sua profissão. Dados biográficos nos contam que Winnicott realizou cerca de 60 mil consultas de crianças e seus familiares durante sua vida profissional.

O brincar é ação privilegiada para conhecermos de perto as crianças, os adultos e as relações adulto-criança de uma cultura.

3. A importância do brincar: além e aquém de *marketings* institucionais

*A criatividade é inerente ao brincar,
e talvez não seja encontrável em nenhuma outra parte.
O brincar de uma criança pode ser um leve movimento de cabeça,
de tal maneira que no jogo da cortina contra uma linha,
na parede externa, a linha seja num certo momento um,
e logo depois, dois.
Isso pode ocupar uma criança (ou um adulto) por horas.*

D. W. Winnicott
(apud DAVIS; WALLBRIDGE, 1982, p. 160)

Winnicott faleceu debruçado sobre os originais de seu último livro, editado em português pela Editora Imago (Rio de Janeiro, 1975) com o título *O brincar e a realidade*. Trata-se de um meticuloso trabalho acerca da gênese do eu criativo, ou do verdadeiro *self*. Trata-se de uma rica síntese de sua obra anterior e marco de sua própria criatividade e busca pelo gesto espontâneo como analista de crianças, jovens e adultos.

Winnicott, naquele último escrito, trabalhou com profundidade o que é o brincar na vida da criança pequena: sinal de saúde e de existência de vida imaginativa, de humanidade, de continuidade de ser. Permitir o brincar é deixar que a criança se descubra, descubra aos outros e ao mundo; permitir o brincar é deixar a criança ser o que ela é, e também separar-se dela, de modo paulatino.

4. Mas a qual brincar o psicanalista se referia?

Certamente não àquele dos jogos dirigidos nem tampouco dos jogos de regras ou de tabuleiro; não é tampouco o brincar dado pelo fabricante de brinquedos educativos. O pensamento de Winnicott (1994) sobre o brincar se centrou especialmente na capacidade para o faz de conta: na experiência daquilo que ele nomeou *espaço de ilusão*. Esta contribuição de Winnicott casa muito bem com o pensamento do filósofo Merleau-Ponty sobre como deveria ser uma verdadeira psicologia científica acerca da criança e da infância: uma ciência situada “[...] nos antípodas do racionalismo dogmático” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p.193). Isso só é possível com o despojamento das teorias prévias e aproximação

observacional das relações adulto-criança, criança-criança, criança-cultura, aqui e agora. O brincar não é dado apenas pela cultura adulta anterior ao nascimento da criança; o brincar é herança cultural entre crianças.

O brincar é o lugar do novo, do inusitado, da criação de tempos e espaços. O brincar é espaço da autenticidade, da palavra falante. Brincar é compartilhar experiências imaginativas. Na primeira infância, o brincar não é representação de papéis: é presença, é presentificação de modos de ser e estar. O brincar e seu gesto espontâneo, criativo, há que ser preservado, tal qual o cerne do *self*. Discordo, portanto da pedagogização desta ação, da interferência adulta e direção de cena... hoje tão frequentes nos planejamentos dos educadores, nas brinquedotecas, nas salas de espera de pediatras e *Espaços das Crianças* nos supermercados!

Permitir à criança ser o que ela é em seu início de vida imaginativa é disponibilizar brinquedos e objetos interessantes para brincar, sem roteiros prévios e com grande suportabilidade ao caos (*caos* do ponto de vista adulto). O foco está na criança que brinca – e não no adulto cuidador, professor pedagogo ou fabricante de brinquedos.

Quem brinca? E se não brinca? Onde brinca, quando e como brinca? Com que coisas, visíveis e invisíveis, brinca? Estas perguntas e suas respostas não afobadas, sua *depuração*, ensinou Guimarães Lopes (1993), são estrela-guia para a atitude presente e ausente. Não se trata de deixar a criança à deriva em seu tempo imaginativo, mas antes, estar disponível sempre que necessário para o diálogo, a conversa, a troca significativa entre adulto e criança. Troca entre verdadeiros *selves*, em gesto e palavra.

Para que uma criança viva a experiência vital de sua verdade encarnada no corpo, de modo a entrar em contato com seu verdadeiro *self* (ou si-mesmo), atingindo o sentimento de real e de pertença, é saudável que o adulto deixe de lado as teorias psicológicas e pedagógicas sobre o brincar. Menos intervencionismo adulto geraria crianças mais autônomas, protagonistas, *performers* de suas existências. Menos intervencionismo e mais co-pertença, cumplicidade e hospitalidade, é o esperado para uma relação adulto-criança onde adultos desejem sinceridade, que as crianças sejam bem-vindas ao mundo compartilhado, que usufruam dele e o transformem, a seu modo.

5. Considerações finais

... deixar surgir espaços existenciais encontrados pela criança mesma

*Não ter nascido bicho parece ser uma de minhas secretas nostalgias.
Eles às vezes clamam ao longe de minhas gerações
e eu não posso responder ficando senão desassossegada.
É o chamado.*

Clarice Lispector (1964, p. 60)

Percebo, nas minhas andanças cotidianas e diante das mais diversas situações observacionais, que muitos adultos lidam com as crianças como *bichinhos*. Ursinhos de pelúcia, cachorros de *pet shop* ou potrinhos selvagens... serpentes perigosas... bichos-preguiça... mas *bichinhos*.

Talvez a dificuldade resida no chamado, no desassossego, na *indisciplina* das crianças, no seu engatinhar, nas suas idiossincrasias fortemente ligadas aos cinco sentidos e instintos mais essenciais (comer, beber, viver), que nos levariam a ver em seus modos de existir verdadeiros *bichinhos*.

Em termos filosóficos, podemos, com a elegância de leitores de Lyotard (1989), substituir *bichinhos* por inumanos. E assim, aos poucos também nos aproximamos da epígrafe de Clarice Lispector (1964) e declaramos nosso próprio desassossego, incomodamento com certas convenções e emolduramentos da vida adulta cotidiana; nós também temos nossos momentos de águia que recusa a parada do poleiro.

Educar crianças não deveria nunca deixar de lado estas imagens de vida pulsando em um corpo constituído, instaurado como *psique-soma*... antes da palavra, o gesto; antes do brinquedo regrado, a brincadeira conjunta entre mães e bebês: esconde-esconde, faz de conta, *agora eu era*...

Ser o que se é é também poder ser o que não se é no campo ficcional, imaginativo, brincante. Ser o que se é, a contramão daquilo que Winnicott (1990) nomeou o *falso self* – caminho onde a máscara social e as defesas psíquicas se incorporam em nós de tal modo que todos acreditam que somos o que não somos... situação onde o existente não é ele mesmo. No campo da infância, exemplificamos com crianças prodigiosas, travestidas de mini-adultos trabalhando como cantores ou dançarinos, crianças que apresentam programas de televisão ou, para fora do *mainstream* e dos virtuosos, crianças que precocemente ganharam a rua e se tornaram ladrões iniciantes, prostitutas de menos de uma década de idade, consumidores de drogas.

O falso *self* mostra o que não é próprio da criança: ser mini-adulto, mini-estrela, mini-bandido; encontrando-se fora da situação cotidiana e ordinária do brincar de *como se* – saúde psíquica por excelência – acabam as crianças por encarnar personagens, ao se tornarem de fato *o que não eram*.

A conexão da criança e do jovem com seu falso *self* é algo sobre o qual nossa sociedade deve urgentemente refletir. Winnicott (1990) postula que o caminho na direção do surgimento de um falso *self* é trilhado a partir de intervenções retaliativas ou exigências de maturidade precoce do adulto cuidador, quando interfere na capacidade criativa nascente no bebê, de modo que a mãe (ou figura materna) impõe a ele seu gosto e sua forma, em um processo de doutrinação. A excessiva submissão gera na criança um falso *self* – cuja missão é de saúde: proteger seu verdadeiro *self*, ou seja, preservar seu sentido de realidade e seu senso de continuidade da vida. As atitudes anti-sociais seriam um pedido de ajuda dos verdadeiros *selves* das crianças por assim dizer mascaradas.

Os adultos fabricam brinquedos de bonecas cheias de curvas e bonecos de heróis e tanques de guerra, veiculam seus produtos nas mídias, com base no discurso agora já incorporado por todos (educadores, pais, sociedade, políticas públicas) acerca da importância do brincar. No entanto, a indústria de brinquedos, assim como a indústria do sabão em pó que advoga o direito da criança a se sujar – e também dá prêmios para escolas cujos projetos tematizaram a brincadeira, não são capazes de metalinguagem, não pensam a si mesmas: pensam, como empresa, nos seus modos de lucratividade, ainda que em bases *politicamente corretas* – padrão falso *self* corporativo?

Seria preciso buscar o espaço encontrado do colo aconchegante, do *holding* (segurar) no estilo winnicottiano, da rua segura como espaço de solidão compartilhada, do parque e suas árvores e animais, do balanço na árvore, sem nostalgia e com certa dose de autenticidade: encontro da criança com o desejo de subir no murinho, balançar na árvore, passar a mão na terra seca e lavá-la na água da torneira que *ali puseram para mim*. Por que não?

Para que tudo aquilo aconteça, há que permitir o impulso criativo, a crença na ilusão de criar o mundo, na plenitude do momento vivido. Percebo como os pais estão pouco preparados para isso na contemporaneidade.

O poeta T. S. Eliot (apud MACHADO, 2004, p. 73) escreveu versos que conversam com essa reflexão:

Foto: A pesquisadora iniciou esta pesquisa em 1963



Fonte: acervo pessoal da autora

[...] Depressa agora, aqui, agora, sempre
Uma condição de absoluta simplicidade
(Cujo custo é nada menos que tudo)
E tudo irá bem e toda
Sorte de coisa irá bem
Quando as línguas de flama estiverem
Enrodilhadas no coroadó nó de fogo
E o fogo e a rosa forem um.

Na crença de que a torneira me foi dada, estava ali no meu caminho de modo que eu pudesse me lavar, brincar com água, me refrescar, imaginar uma cachoeira, dar água ao cachorro e às bonecas... Nesta sintonia me sinto verdadeira, me sinto pertencente ao parque, me presentifico em fluxo de continuidade entre a terra e a água; sou lama e menina.

Sentir-se real é o incomparável benefício daquele a quem permitem ser o que se é. Trata-se de uma espécie de valor roubado pelos artificialismos do nosso tempo: leite NAN, seios com prótese, brinquedos de plástico asséptico em detrimento do tecido e da madeira, como prenunciou Walter Benjamin (1984). Medo adulto de poeira e culto aos antialérgicos. Babás que se vestem de branco, manhã, tarde e noite; escolas que adotam uniforme branco, da entrada à hora da saída. Qual o custo para a criança que se veste de branco, sem que esta se mostre uma roupa de brincar de faz de conta (médico, enfermeira ou dentista)?

Retomo palavras de Winnicott (1996):

Talvez vocês entendam o que estou falando se eu levar o assunto de volta para a primeira infância. Vocês ensinam suas crianças a dizer 'obrigado', por polidez, e não porque é isso que a criança quer dizer. Em outras palavras, vocês começam ensinando boas maneiras

e esperam que seus filhos sejam capazes de contar mentiras, ou seja, de se adaptar às convenções até o ponto em que a vida seja administrável. Vocês sabem muito bem que a criança nem sempre deseja dizer 'obrigado'. A maioria das crianças é capaz de aceitar essa desonestidade como um preço a pagar pela socialização. Algumas crianças não podem fazer isso. Ou alguém tentou ensiná-las a falar 'gu-gu' cedo demais ou esse problema da integridade as atingiu de modo brutal. Sem dúvida, há crianças que preferiram ser excluídas da sociedade a contar uma mentira.

Ao descrever esse processo, ainda estou falando de crianças normais. Se, no entanto, eu for um pouco mais adiante, estarei descrevendo crianças que vão achar a vida difícil por causa dessa necessidade que têm de estabelecer e reestabelecer a importância do verdadeiro self em relação a tudo o que seja falso. Suponho, de maneira genérica, que, mesmo que seja possível uma concessão na vida diária, não há concessão possível para o indivíduo em alguma área que ele elege como especial. Pode ser ciência, religião, poesia ou jogos. Na área escolhida, não há lugar para concessões. (WINNICOTT, 1996, p. 54, grifos do autor).

Relembro agora meu desejo de ser simples e pueril, revelado no início deste texto. Talvez seja esta a área onde eu mesma não tenho como fazer concessões: como falar *academicamente* sobre a criança e a infância? Ao aceitar o convite para ser conferencista, procurei fazer com que meu papel convergisse com minha biografia; recém-chegada a uma Universidade Federal, prometi informalmente que, sempre que fosse falar em público, na situação de professora-doutora, tiraria os sapatos.

Ficar descalça me parece uma imagem suficientemente boa para uma pessoa adulta que pretende concretizar uma fenomenologia da criança, na busca de conexões diretas e indiretas com seu verdadeiro *self*.

Obrigada.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DAVIS, Madeleine; WALLBRIDGE, David. **Limite e espaço**. Uma introdução à obra de D. W. Winnicott. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- ELIOT, T. S. **Poesia**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1981.
- GIL, Gilberto. **Doces Bárbaros**. São Paulo: Universal, 1976.
- GUIMARÃES LOPES, Raul. **Clínica Psicopedagógica**. Perspectiva da Antropologia Fenomenológica e Existencial. Porto: Hospital Conde Ferreira, 1993.
- KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRS, v. 35, p. 125-138, set./dez. 2010.
- LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. Contos e crônicas. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.
- LYOTARD, Jean-François. **O inumano**. Considerações sobre o tempo. Lisboa: Editoria Estampa, 1989.
- MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- _____. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.
- _____. A Criança é Performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010b.
- MACHADO, 2011. **Agachamento**. Disponível em: <<http://www.agachamento.com>>. Acesso em: 11 maio 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne**. Resumo de Cursos / Filosofia e Linguagem. Campinas: Papius, 1990a.
- _____. **Merleau-Ponty na Sorbonne**. Resumo de Cursos / Psicossociologia e Filosofia. Campinas: Papius, 1990b.
- _____. **A fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

WINNICOTT, D. W. **The maturacional process and the facilitating environment.** Londres: Karnac Books, 1990.

_____. **Playing and reality.** Londres/Nova Iorque: Tavistock/Routledge, 1994.

_____. **Tudo começa em casa.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Recebimento em: 28/01/2013.

Accite em: 02/03/2013.

A representação do corpo e do movimento humano nos discursos de crianças: um estudo transcultural

The representation of the body and human movement in the speeches of children: a cross-cultural study

Ariane Franco Lopes da SILVA¹

Resumo

Esse trabalho objetivou compreender como se desenvolve uma linguagem para o movimento humano. Participaram da pesquisa 103 crianças de sete e de dez anos do Brasil e da Inglaterra. A tarefa para um dos sujeitos era atravessar uma série de obstáculos de olhos vendados, seguindo as instruções de um parceiro sobre os movimentos a serem executados. Os resultados mostram diferenças significativas entre as crianças de sete e de dez anos de idade e entre as crianças de mesma idade, mas pertencentes a diferentes sistemas de educação no Brasil. Entretanto, poucas diferenças foram percebidas entre as crianças brasileiras e as inglesas.

Palavras-chave: Descrição do movimento. Desenvolvimento. Cultura. Interação.

Abstract

The aim of this work is to understand how a language for human movement develops. Participated in the experiment 103 children aged seven and ten from Brazil and England. For one of the subjects, the task was to cross a series of obstacles while blindfolded, following the instructions of a partner on the movements to be performed during the crossing. The results show that there were significant differences between children aged seven and ten, and between children of the same age but from different education systems in Brazil. However, few differences were found between Brazilian and English children.

Keywords: Description of movement. Development. Culture. Interaction.

1 Doutorado em Educação: Psicologia da Educação - University of Cambridge (2000) e Pós Doutorado na PUC/SP no programa de Educação: Psicologia da Educação. Formada em dança pela Escola de Bailado do Teatro Municipal de São Paulo, cursou o Central School of Ballet em Londres como bolsista do Conselho Britânico e possui os certificados da Royal Academy of Dancing. É pesquisadora associada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed - Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente). Rua Pirandello, 45, São Paulo, SP, 04623-000. E-mail: <arianefls@yahoo.com.br>.

Introdução

Apesar de sua relevância para o campo da Psicologia da Educação são poucos os estudos que se dedicam a compreender a linguagem infantil para o movimento, como ela se desenvolve e o papel dos fatores sócio-econômicos e culturais nesse processo. O efeito da instrução verbal no desempenho de movimentos tem sido investigado no campo da educação física e do esporte, atestando a importância dessa fala como um instrumento comunicativo, explicativo e qualificativo dos movimentos (McCULLAGH, WEISS; ROSS, 1989; PÚBLIO, TANI; JESUS, 1995; ROACH; BURWITZ, 1986; ROSE, 1997; WEISS, 1983). Outras pesquisas ressaltam a importância dessa linguagem para a aprendizagem de novos modelos de movimentos (KOWALSKI; SHERRILL, 1992; MEICHENBAUM; GOODMAN, 1971; TARVER et al., 1976), o seu papel como mediadora na representação cognitiva do modelo observado (TANI, 1989), a sua função na elucidação de como o movimento é percebido (FREYD, 1983), e sua posição no controle e na organização das ações (BLASING et al., 2009). Esses trabalhos têm como foco a linguagem verbal que os adultos produzem nas mediações com as crianças. Entretanto, são poucos os estudos que analisam a linguagem infantil para o movimento, as dificuldades que as crianças enfrentam no desenvolvimento dessa linguagem e a sua função na forma como o movimento é pensado, percebido e executado.

Portanto, a proposta dessa investigação é compreender como crianças de diferentes idades representam o corpo em movimento e uma forma de acessar essa representação é observar como os movimentos são descritos e que expressões são usadas para relatar uma ação. Para tal, o estudo pretende catalogar palavras e expressões que fazem parte dessa narrativa, ou seja, o vocabulário infantil na descrição e na qualificação de movimentos circunscritos a uma tarefa motora de travessia de obstáculos. A pesquisa procura também observar a influência dos contextos sócio-culturais nas representações, ampliando a discussão sobre o desenvolvimento dessa linguagem no contexto escolar.

Estudos sobre a representação do corpo humano (COX, 1992; GOODNOW, 1977) revelam que existe uma tendência nas crianças pequenas de desenhá-lo de forma rígida e conservadora, mesmo se o modelo observado estava envolvido em uma ação. Somente a partir dos sete anos as crianças começam a produzir representações mais realistas, em que as figuras humanas aparecem curvadas, ajoelhadas, com torsos, braços e pernas dobrados, indicando estarem envolvidas em uma tarefa. Estudos sobre a representação de objetos em queda e em movimento também indicam que existe um desenvolvimento nessas representações. Piaget e Inhelder (1971) observaram que as representações do deslocamento no espaço e das transformações na forma dos objetos acompanham a evolução do pensamento

imaginário infantil, que é o resultado do tipo de relacionamento existente entre o pensamento figurativo e o operativo. Para os autores, as configurações predominam nos estágios iniciais do desenvolvimento, fazendo com que as crianças mais jovens representem as posições iniciais e finais de um determinado objeto que sofreu um deslocamento. Com a emergência das operações, as representações se tornam mais flexíveis e as crianças mais velhas são capazes de representar também as fases intermediárias desse movimento, antecipar ações e prever seus resultados.

Baseados nesses estudos, novas indagações surgiram sobre a evolução da capacidade infantil de representar os movimentos humanos. A hipótese inicial da presente pesquisa é que determinados movimentos, por serem mais segmentados, combinarem transformações de forma e de deslocamento, e não possuírem um fim prático, como os de uma ação, propiciariam representações menos rígidas e convencionais por crianças de sete e de dez anos. Outra hipótese é que a familiaridade com a verbalização de movimentos tem um impacto na forma como eles são pensados e executados.

Entretanto, para muitos pesquisadores, os movimentos não são fenômenos fáceis de serem representados gráfica e verbalmente (DAVIS, 1979; EKMAN, FRIESEN; TAUSSIG, 1969; FREY; POOL, 1976; HIRSBRUNNER et al., 1987; SMITH; WING, 1984). Sua característica transitente o torna um fenômeno bastante complexo que resiste a tentativas de registro pelas diferentes linguagens. Outra explicação possível para essa dificuldade é a forma automática e espontânea com que os movimentos são executados, o que nos distancia da necessidade de representá-los por imagens ou palavras (LEDER, 1990; SHILLING, 2003). Quando os movimentos aparecem em nossas falas, surgem geralmente no formato de verbos. Entretanto, como afirmam Smith e Wing (1984), nomear uma ação não significa descrever um movimento, que requer a habilidade de análise, de fragmentação de etapas e de sua reorganização em expressões que façam sentido.

Procurou-se, então, encontrar nos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem verbal o referencial teórico que auxiliasse na compreensão do desenvolvimento da fala para o movimento. Gentner (1983), David (1985), Wallon (1989, 2008) e Dromi (1987) indicam que as narrativas, descrições, definições e explicações oferecidas pelas crianças pequenas acerca dos fenômenos que elas observam são qualitativamente diferentes das produzidas por crianças mais velhas. Wallon (1989) ressalta que essa diferença é percebida na tentativa que as crianças mais jovens fazem de explicar ou identificar um objeto ou fenômeno. Elas encontram nos gestos um meio de expressão, sugerindo uma pobreza de vocabulário e uma incapacidade de decompor a imagem concreta em termos, noções ou comparações. Mais tarde, uma linguagem mais abstrata, complexa e desprovida de gestualidades daria conta dessa representação. Entretanto, Wallon (2008) ressalta que essa linguagem não está dissociada do meio no qual a criança está inserida e aponta para as implicações da cultura e da familiaridade

com linguagens no desempenho infantil em tarefas em que explicações, descrições e narrativas são solicitadas. Outros estudos mostram que os adultos assumem um importante papel no desempenho das crianças em atividades dirigidas e livres, pois eles direcionam e canalizam as atenções para determinados eventos e objetos, e esta canalização tem sido associada a um aumento do vocabulário nas representações desses eventos e objetos (WERTSCH, 1979; WOOD et al., 1976).

A abordagem de Vygotsky (1963) também nos ajuda a entender o desenvolvimento da fala para o movimento. Em suas investigações, Vygotsky (1963) procurou compreender como ocorrem os processos de socialização e de educação das crianças e colocou as interações verbais entre elas e os adultos no centro desses processos. Sobre as interações verbais, Vygotsky (1963) ressalta que é conversando e interagindo com outros que as crianças ficam expostas às funções comunicativas da linguagem, tornando-se hábeis no monitoramento do seu uso. Nesses diálogos, elas aprendem a considerar o ponto de vista dos outros e a planejar e ajustar sua linguagem com sequências de elocuições que fazem sentido. Os estudos de Vygotsky (1963) também focam no papel da linguagem como mediadora do pensamento, levando-nos a considerar que uma linguagem para o movimento, que nasce das interações sociais, teria um efeito na forma como esse movimento é pensado.

Ao articular essas teorias à problemática da representação verbal do corpo humano em movimento poderíamos supor que as crianças mais jovens tenderiam a representar primordialmente e de uma maneira simplificada as fases iniciais e finais dos movimentos, e que essa linguagem teria um componente motor e gestual que acompanharia as descrições. Por outro lado, as crianças mais velhas produziriam descrições mais detalhadas das etapas intermediárias, ou seja, do processo de mover, decompondo os movimentos em partes, e acrescentando informações sobre cada uma delas. Também poderíamos supor que o contexto social impacta no desenvolvimento da linguagem e que quanto mais expostas a atividades comunicativas, maior o domínio de regras da linguagem e maior a eficiência na comunicação. Essa eficiência teria um efeito positivo na aprendizagem de novos movimentos e na forma como eles são pensados e executados.

Metodologia

Com vistas a contribuir para a compreensão de como se desenvolve essa linguagem, esse trabalho traz os resultados obtidos com uma pesquisa empírica, que objetivou analisar como sequências de movimentos são narradas por crianças de sete e dez anos de idade do Brasil e da Inglaterra. A comparação do desempenho dessas crianças pode indicar prováveis etapas no desenvolvimento

da representação do movimento. O estudo procurou também observar como crianças que frequentam diferentes sistemas educacionais e que possuem diferentes nacionalidades narram e descrevem os movimentos. O objetivo foi refletir sobre a influência dos contextos sócio-culturais nessas narrativas e descrições.

Elaborou-se uma dinâmica na qual os sujeitos foram solicitados a pensar antecipadamente sobre movimentos a serem executados e a descrevê-los de uma maneira detalhada e eficiente. Este pensar antecipado tornaria os movimentos, que em outras situações seriam executados de forma automática, em movimentos imaginados e conscientes.

A dinâmica da teia de aranha se constituía de uma estrutura tridimensional feita com barbantes cruzados em várias direções. A estrutura possuía três metros de largura, quatro metros de profundidade e um metro e meio de altura. Os barbantes estavam presos a duas armações metálicas, uma em cada lateral, de maneira que, quando abertas, garantiam a mesma configuração da teia para todos os sujeitos. A tarefa era atravessar essa estrutura e transpor os obstáculos que os fios de barbante apresentavam, sem tocá-los. Entretanto, a tarefa apresentava uma dificuldade a mais, pois um dos sujeitos deveria atravessá-la de olhos vendados. Para transpor as barreiras com sucesso, mesmo não podendo enxergar os fios, trabalhou-se com pares de sujeitos, de maneira que um era o instrutor (sujeito A) e o outro o seu parceiro (sujeito B). O papel do instrutor era descrever e orientar os movimentos do seu parceiro que, sem poder ver o que estava ao seu redor, atravessaria a teia sem tocar nos barbantes (ver Figura 1).

Figura 1 - Estrutura da teia



Fonte: o próprio autor

Procurou-se desenvolver uma análise comparativa com o objetivo de apreender os elementos das narrativas e das descrições que foram comuns a todos os sujeitos e os que foram específicos de cada subgrupo, respeitando as variáveis: idade, instituição escolar e país de origem. Para analisar o desempenho de crianças de diferentes idades, foram selecionados dois grupos de crianças, um de sete anos e outro de dez anos. Essa comparação poderia desvelar como a representação mental e verbal se desenvolve ao longo desse período. A segunda análise teve como propósito observar o desempenho das crianças na tarefa da travessia, relacionando-o à instituição escolar. Portanto, os dados foram comparados segundo o tipo de escola que frequentavam: uma escola pública (escola 1) e uma escola particular (escola 2). Essa comparação poderia desvelar os efeitos da familiaridade com tarefas relativas ao movimento que diferentes instituições de ensino oferecem. Tendo em vista que as condições sócio-econômicas se traduzem, particularmente no Brasil, em diferentes sistemas educacionais, como o público e o privado, essa comparação poderia também desvelar o impacto do contexto social e escolar na representação do movimento. A terceira análise teve como objetivo acessar o possível efeito da cultura, ou seja, dos modos de vivenciar e representar movimentos típicos de cada grupo. Nessa análise, foram comparados o desempenho de crianças brasileiras da escola (2) com o desempenho das crianças inglesas (escola 3) na tarefa de travessia da teia. Esses dois grupos frequentavam escolas semelhantes e pertenciam a comunidades com características sócio-econômicas similares.

As crianças que frequentavam a escola (1) moravam em uma comunidade bastante carente na cidade de São Paulo. O nível de escolaridade médio dos seus pais era de dois anos (Ensino Fundamental) e a renda familiar estava entre dois e quatro salários mínimos. A escola possuía, além das salas de aula, uma área externa, descoberta, para as atividades físicas e recreativas, o que inviabilizava essas atividades em tempo de chuva. Os alunos informaram que as atividades de educação física se restringiam a jogos livres e ocorriam duas vezes por semana. A escola não oferecia ensino de tempo integral. As crianças que frequentavam a escola (2) moravam em bairro de classe média na cidade de São Paulo. O nível de escolaridade médio dos seus pais era superior e a renda familiar estava entre dez e 20 salários mínimos. A escola (2) e a escola (3) eram semelhantes no que se refere à estrutura física, à formação de professores e ao número de alunos por sala. O perfil sócio-econômico das famílias também era similar, pois a maioria dos pais das crianças inglesas possuía curso superior e suas famílias pertenciam a um bairro enquadrado no nível sócio-econômico médio. Ambas as escolas ofereciam ensino integral e possuíam amplas áreas abertas e cobertas dedicadas às atividades físicas, tanto

esportivas quanto artísticas. Havia professores específicos para as distintas modalidades, esportes e dança, e horários extra-curriculares de maneira que essas atividades eram desenvolvidas de forma complementar à grade curricular (ver Tabela 1, para composição das populações pesquisadas).

Tabela 1 - Distribuição por idade, país e escola

País e escola	7 anos	10 anos
Brasil – escola pública (escola 1)	20	19
Brasil – escola particular (escola 2)	15	18
Inglaterra – escola pública (escola 3)	12	19
Total = 103	47	56

Fonte: o próprio autor

A travessia foi filmada e as falas dos instrutores foram transcritas e classificadas em três categorias: tamanho, qualidade e relação instrutor-parceiro. Na categoria *Tamanho* foram classificadas as descrições segundo o número de palavras que elas continham. A categoria *Qualificadores* agregou as palavras e expressões que qualificavam os movimentos. Essa categoria se subdividiu em três subcategorias: *Como se movimentar*, *Contexto espacial* e *Dimensão temporal*. A subcategoria *Como se movimentar* continha advérbios e adjetivos que explicavam como os movimentos deveriam ser executados. A subcategoria *Contexto espacial* continha orientações complementares sobre a direção e o posicionamento do corpo no espaço e a subcategoria *Dimensão temporal* trazia palavras que expressavam a sequência e a ordem dos movimentos. Por fim, as falas também foram classificadas na categoria *relação instrutor-parceiro*, que analisou os diálogos entre os sujeitos na execução da tarefa motora. Esta categoria foi dividida em quatro subcategorias: tipo de relacionamento A, B, C e D.

Para a análise da categoria 1, *Tamanho*, foram computadas as médias das palavras emitidas por todos os sujeitos instrutores ao orientarem os movimentos que seus colegas deveriam executar do início ao fim da travessia. Em seguida, efetuou-se a análise do teste-t para constatar se as médias dos subgrupos (faixa-etária, escola e país) eram significativamente diferentes (ver Tabela 2).

Tabela 2 - Média geral de palavras – categoria *Tamanho*

Escola	7 anos	10 anos
Escola (1)	52.50	96.84
Escola (2)	90.86	214.66
Escola (3)	75.50	223.31

Fonte: o próprio autor

Os resultados obtidos mostram que houve uma diferença significativa entre os grupos de faixa-etária diferentes, mas que pertenciam à mesma escola. Aos sete anos os sujeitos da escola (1) apresentaram descrições significativamente mais curtas que os sujeitos de dez anos da mesma escola ($t = 3.62$; >0.01 ; $GL = 37$). A diferença também foi significativa entre as crianças de sete e dez anos da escola (2) ($t=7.15$; > 0.001 ; $GL=31$) e entre as de sete e dez anos da Inglaterra ($t=3.87$; > 0.001 ; $GL=29$). Deste resultado conclui-se que o tamanho das descrições está relacionado com a idade, ou seja, as crianças mais velhas produziram descrições mais longas e com maior quantidade de informações que as mais novas. Possivelmente, existe uma sequência no desenvolvimento da linguagem para o movimento em termos de quantidade de informações. O uso de verbos de ação como vai, sobe ou desce pelos instrutores mais jovens, sem os complementos que explicitam a maneira como esses movimentos devem ser executados, deixam suas descrições mais sintéticas e por consequência, mais curtas. Como apontam Smith e Wing (1984), a descrição de um movimento não se limita a nomeações de ações. É necessário que se analise o movimento, que ele seja fragmentado e que seus componentes sejam reorganizados e comunicados de forma eficiente.

Os estudos de Piaget e Inhelder (1971) colaboram na leitura e análise desses resultados. Para os autores, as configurações dominam o pensamento imaginário das crianças pequenas e não permitem representações detalhadas das transformações da forma e do deslocamento no espaço, nem a segmentação do movimento em suas etapas constituintes. A predominância de configurações pode ter influenciado a linguagem para o movimento humano, fazendo prevalecer frases curtas e simples que representaram os movimentos de forma sincrética e econômica.

Na segunda análise, desenvolveu-se uma comparação do desempenho das crianças brasileiras da escola (1) com as da escola (2). A média das palavras emitidas pelos sujeitos instrutores de sete anos da escola (2) foi de 90.86, e a média das

palavras emitidas pelos sujeitos da escola (1) foi de 52.5. A análise indicou que a diferença não foi significativa ($t = 2.33, > 0.05; GL = 33$). Entretanto, observou-se uma diferença expressiva entre as médias dos sujeitos de dez anos da escola (2) e da escola (1) com relação ao tamanho das falas ($t = 5.98, > 0.001; GL = 35$). Desse resultado conclui-se que uma evolução bastante acentuada pôde ser observada nos resultados das crianças da escola (2) e, embora o grupo da escola (1) tenha também apresentado uma evolução aos dez anos, sua média de palavras é bem menor que a média do grupo de dez anos da escola (2). Provavelmente, a familiaridade com o uso da linguagem oral em atividades livres e dirigidas, onde as descrições e instruções ocorrem com maior frequência, possibilitaram um desenvolvimento mais acentuado da linguagem para o movimento. A escola (2) apresentava uma infraestrutura e um projeto pedagógico preocupado com o desenvolvimento psicomotor das crianças, o que pode ter favorecido os seus alunos na execução dessa tarefa. Na escola (1), por outro lado, o uso da linguagem oral em atividades motoras livres e dirigidas não ocorria com a mesma frequência, o que pode ter desfavorecido os seus alunos na execução da tarefa de descrever movimentos. Portanto, esses dados podem ser analisados à luz dos estudos de Wallon (2008) sobre o impacto da familiaridade com linguagens no desempenho infantil em tarefas explicativas e descritivas, e à luz dos trabalhos de Wertsch (1979) e Wood et al., (1976), sobre o papel dos adultos na canalização das atenções das crianças aos acontecimentos pertinentes a uma determinada atividade, e que essa canalização está associada a um aumento do vocabulário nas representações desses acontecimentos. Eles também podem ser interpretados conforme os argumentos de Vygotsky (1963), para quem a experiência social, as trocas comunicativas e a escolarização desempenham um papel fundamental na determinação do que a criança fala e de como ela se expressa. Vygotsky (1963) também aponta para o papel mediador da linguagem para o pensamento, o que nos leva a considerar o impacto da fala na percepção, na imaginação e na análise dos movimentos. Portanto, linguagens mais elaboradas indicariam um pensar mais complexo e mais atento às qualidades dos movimentos, à sua segmentação em etapas e, por fim, às suas diferentes formas de execução. Possivelmente, as crianças da escola (1) teriam um entendimento maior dos movimentos caso estivessem mais bem preparadas no sentido de encontrar, em seu repertório verbal, um maior e mais variado número de palavras que pudessem representar esses movimentos.

Na terceira análise, desenvolveu-se uma comparação do desempenho das crianças inglesas (escola 3) com as brasileiras da escola (2) e teve como objetivo observar o efeito da cultura na representação dos movimentos (ver Tabela 2). Ao comparar a média das palavras contidas nas descrições dos sujeitos de sete anos da escola (3), com a média das crianças da escola (2), o teste-t indica que a diferença

não é significativa ($t = 0.71, < 0.20; GL=25$). Aos dez anos a média da escola (3) superou um pouco a média dos brasileiros da escola (2). Entretanto, o teste-t também não apontou para uma diferença significativa ($t = 0.235, < 0.20; GL=35$). Pode-se concluir com este resultado que, apesar de pertencerem a grupos culturais distintos, não houve diferenças nos tamanhos das falas entre crianças brasileiras e inglesas de mesma faixa etária. Possivelmente, ambos os grupos vivenciam de forma livre ou dirigida atividades motoras nas quais a verbalização de movimentos é comum e essa familiaridade pode ter impactado, de uma maneira semelhante, o desempenho dessas crianças nessa tarefa.

A análise da categoria 2 Qualificadores iniciou com uma leitura inicial das descrições. Essa leitura indicou que os complementos em forma de adjetivos e advérbios e informações sobre o contexto espacial e temporal, foram os elementos que diferenciaram os grupos e tornaram possível compará-los em termos da qualidade das descrições. Formou-se um quadro para a categoria Qualificadores e para cada grupo de sujeitos, segundo a idade, instituição escolar e país de origem (ver Tabela 3). Esta tabela apresenta as médias de palavras contidas nas três subcategorias: Como se movimentar, Contexto espacial e Dimensão temporal. A média foi calculada dividindo-se o número total de emissões, descartando as repetições, pelo número de sujeitos de cada grupo.

Tabela 3 - Média das palavras na categoria Qualificadores

Subcategorias	Como se movimenta		Contexto espacial		Dimensão temporal	
	7 anos	10 anos	7 anos	10 anos	7 anos	10 anos
Escola (1)	0.75	1.63	0.95	0.47	0.55	0.89
Escola (2)	0.73	5.22	1.33	2.38	0.73	1.05
Escola (3)	1.08	3.21	1.58	3.36	0.66	1.05

Fonte: o próprio autor

Na subcategoria Como se movimentar foram agrupadas as palavras e as expressões que caracterizavam os movimentos e tinham como propósito comunicar de que forma os movimentos deveriam ser executados e o esforço necessário para a sua execução. A qualificação dos movimentos foi obtida com o uso de advérbios e adjetivos. Os mais comuns foram: delicadamente, completamente, corretamente, apenas, devagar, grande, pouco, mais alto, mais baixo. Os seguintes extratos de falas ilustram as palavras usadas nessa subcategoria: Abaixa devagarinho. [...] Desce um pouco, assim (suj. 04, 7 anos, escola 1); Agora você dá um outro

(passo) pequeno. (suj. 02, 7 anos, escola 2); Just a tiny little step... [...] a big step over. (suj. 04, 7 anos, escola 3); Põe o pé, um passo grande [...] agora dá um passo bem alto (suj. 14, 10 anos, escola 1); Passa por trás de um fio delicadamente, assim. [...] Agora, levanta o pé o mais alto que você conseguir. (suj. 08, 10 anos, escola 2); Completely lay down... [...] put your legs out straight... [...] Don't properly roll, just sort of slide under this rope... (suj. 06, 10 anos, escola 3).

Na subcategoria Contexto espacial agrupou-se palavras e expressões que pretendiam situar o sujeito B em relação à teia, informando sobre a posição dos fios de barbante em relação a determinadas partes do corpo e sugerir a direção do movimento. Algumas vezes, essas expressões soavam como uma advertência, seguidas por complementos indicando o contexto espacial: Cuidado! Você está pisando em cima de um fio. Os seguintes extratos de falas ilustram as expressões classificadas nesta categoria: ...está encostando na linha (suj. 3, 7 anos, escola 1); Cuidado com o fio na sua cabeça (suj. 11, 7 anos, escola 2); You have got your trousers stuck in that string (suj. 2, 7 anos, escola 3); Cuidado que tem um fio atrás de você (suj. 3, 10 anos, escola 3); Você está pisando na corda (suj. 11, 10 anos, escola 1); We went Just half way [...] turn around a bit so you are facing North towards the table at the end of the room... (suj. 07, 10 anos, escola 3).

Na subcategoria Dimensão temporal, foram agrupadas palavras que indicavam o momento ou o quando da ação. A maior parte dos instrutores usou as palavras agora e depois para indicar a sequência e a temporalidade dos movimentos. Algumas poucas crianças usaram a expressão [...] continua até eu falar pára!, com o intuito de designar a continuidade da ação. As expressões mais comuns que apareceram nessas falas foram: Agora passa por aqui (suj. 4, 7 anos, escola 1); Agora levanta (suj. 2, 7 anos, escola 2); Then, get the other leg... (suj. 7, 7 anos, escola 3); Agora começa a rastejar (suj. 1, 10 anos, escola 2); Vem um pouco pra cá, agora (suj. 5, 10 anos, escola 1); Now, stand up (suj. 2, 10 anos, escola 3).

Pelos resultados obtidos na Tabela 3 pode-se perceber que houve uma clara distinção entre os grupos segundo a variável idade, com os instrutores mais jovens produzindo orientações com menos elementos qualificadores que os mais velhos. Encontramos nas reflexões de Gentner (1983), David (1985), Wallon (1989) e Dromi (1987) a explicação para tal resultado. Para esses autores as descrições, as definições e as explicações oferecidas pelas crianças mais jovens sobre os fenômenos que observam são qualitativamente diferentes das oferecidas pelas mais velhas. Neste caso, as falas dos mais jovens continham poucos advérbios e adjetivos, poucas referências ao contexto espacial e raras manifestações sobre a dimensão tempo, que dessem conta da continuidade dos movimentos, de um planejamento das ações e de sua organização ao longo da travessia.

Também foi possível observar que, dentre os sujeitos brasileiros, a média das palavras produzidas pelas crianças da escola (1) de dez anos, nas subcategorias, foi inferior à média dos da escola (2) de mesma faixa etária. De fato, as médias dos grupos da escola (1) pouco se alteram em relação à idade, o que pode indicar que o tempo de escolaridade não teve um efeito nas descrições no sentido de torná-las mais complexas, detalhadas e qualificadas. Embora Wallon (1989) tenha ressaltado as diferenças relativas à idade, ele também alertou para a importância de não reduzir o conhecimento a um produto puramente intelectual. Para o autor, a criança deve ser considerada em relação com o meio onde acontece seu crescimento e no qual ela está inserida. As instituições que ela frequenta, os grupos sociais aos quais ela pertence, enfim, sua cultura e hábitos, servem de reguladores de suas ações. O fato de não fazerem uso constante de uma linguagem descritiva em diversas atividades, pode tê-los prejudicado nessa tarefa.

Se compararmos o grupo inglês com o grupo brasileiro da escola (2), percebe-se que, aos sete anos, os ingleses utilizam mais palavras classificadas na categoria Como se movimentar (1.08) do que os brasileiros (0.73). Entretanto, aos dez anos essa relação se modifica, com a média de 5.22 para os brasileiros e 3.21 para os ingleses. Ou seja, como estratégia de descrição dos movimentos, os instrutores ingleses usaram indicadores espaciais, de direção e de posicionamento do companheiro na teia, assim como palavras que qualificavam os movimentos, enquanto que os brasileiros fizeram uso basicamente dos adjetivos e advérbios, com poucos indicadores de posicionamento espacial.

Os resultados da Tabela 3 mostram que, comparadas com as outras subcategorias, as frequências das indicações de tempo são baixas para todos os grupos. Entretanto, houve uma distinção entre os grupos, segundo a variável idade, com os sujeitos mais velhos utilizando esta subcategoria de palavras mais vezes que os mais jovens. Mas, essa distinção quase desaparece quando se compara os três grupos de sujeitos de dez anos de idade. Essas palavras representam a sequência dos movimentos, indicam uma preocupação com o planejamento das ações e com o seu ordenamento e têm como objetivo comunicar ao outro o que deve ser feito em seguida, o que vem depois. Portanto, elas expressam um pensar antecipado e estratégico. Esses resultados indicam que esta não foi uma preocupação dos sujeitos.

A categoria 3, Relação instrutor-parceiro analisou os diálogos entre os sujeitos na execução da tarefa motora e estava subdividida em três subcategorias. Na primeira, denominada Entrosamento tipo A, foram enquadradas as duplas cujo comportamento dos sujeitos (B), que cruzavam a teia, era condizente com as orientações dadas pelos instrutores. Na maior parte das vezes, as instruções eram detalhadas e possuíam em média quatro

palavras classificadas na categoria Como se movimentar. Houve diálogo entre instrutores (sujeito A) e parceiros (sujeito B), que solicitaram maiores informações sobre o contexto espacial, sobre a direção e sobre como executar os movimentos. Na segunda subcategoria, denominada Entrosamento tipo B, foram enquadradas as duplas cujo comportamento do sujeito B não era condizente com as orientações dadas pelos instrutores. Na maior parte das vezes as instruções eram detalhadas e possuíam em média quatro palavras classificadas na categoria como se movimentar, mas os sujeitos B não as seguiam e cruzavam a teia aleatoriamente, sem se manifestarem. Na terceira subcategoria, denominada Entrosamento tipo C, foram enquadradas as duplas cujo comportamento do sujeito B era condizente com as orientações dadas pelos instrutores, mas as orientações eram pobres em detalhes e eram acompanhadas de gestos. Os sujeitos B requisitavam maiores informações, mas os diálogos que surgiram eram tensos, com informações desencontradas e vagas. A subcategoria C indicava que o sujeito B estava atento às instruções e, nesse sentido, ele procurou estabelecer um vínculo com o instrutor. Mas, como as instruções eram pobres em detalhes e seguidas de gestos, o entrosamento foi prejudicado. A dificuldade do instrutor em se deslocar de seu ponto de vista para adequar as suas descrições às necessidades de seu parceiro foi uma característica desse tipo de entrosamento. Na quarta subcategoria, denominada Entrosamento tipo D, foram enquadradas as duplas cujo comportamento do sujeito B não era condizente com as orientações dadas pelos instrutores. As orientações dos instrutores eram curtas e pobres em detalhes, restringindo-se a verbos no indicativo, sem complementos e expressões que indicassem o contexto espacial. Cada dupla foi classificada em uma única subcategoria, pois elas eram mutuamente exclusivas. Essa classificação foi obtida ao se atribuir o valor (1) à categoria na qual a dupla se enquadrava e (0) nas outras 3 categorias (ver Tabela 4).

Tabela 4 - Distribuição das médias da categoria *relação instrutor-parceiro* nas subcategorias

	7 anos				10 anos			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Escola 1	-	-	0.55	0.45	-	-	0.68	0.31
Escola 2	0.06	0.13	0.60	0.20	0.94	-	0.05	-
Escola 3	0.16	-	0.41	0.41	0.63	0.10	0.15	0.10

Fonte: o próprio autor

A Tabela 4 nos permite observar o desenvolvimento das crianças ao comparar as diferentes frequências nas idades de sete e dez anos. A conclusão é que não houve distinção entre essas idades para as crianças da escola (1), pois em ambas as faixas etárias as duplas foram classificadas nas subcategorias C e D. Por outro lado, no caso das crianças da escola (2) e no caso das inglesas da escola (3), a diferença é bem marcante quando comparadas as idades de sete e de dez anos. Na Tabela 4, vê-se que foram as crianças de dez anos de idade da escola (2) e as de dez anos da escola (3) as que mais se enquadraram na subcategoria *Entrosamento tipo A*. Esse resultado indica que, nesses dois grupos de sujeitos, a idade esteve associada ao tipo de entrosamento que as duplas apresentaram.

A perspectiva de Piaget e Inhelder (1971) nos permite explicar esse resultado. Segundo Piaget, as crianças mais velhas são mais cooperativas, ou seja, elas conseguem coordenar seus pontos de vista com os dos outros colegas com os quais interagem. Os autores ressaltam que esta capacidade é regida pela noção de reciprocidade, ou seja, cooperar exige o estabelecimento de acordos mútuos entre os participantes e esses acordos só são possíveis quando as crianças reconhecem o ponto de vista do outro. No caso da travessia, a capacidade do instrutor de dez anos de se colocar no lugar do que cruzava a teia e perceber suas dificuldades e alternativas, possibilitou o planejamento e o ajustamento de diferentes perspectivas, o que auxiliou na elaboração das instruções.

Já a análise comparativa das frequências dos sujeitos da escola (1) e da escola (2), de 10 anos de idade, para as categorias A, C e D indicou uma diferença significativa ($X^2 = 32.88$; > 0.001 ; $GL = 2$). No caso da capacidade de cooperar, podemos supor que a familiaridade com atividades e situações cooperativas influencia o desempenho em tarefas nas quais perceber o outro e tomar sua perspectiva seja importante. No caso dos instrutores de dez anos de idade da escola (1), a pouca participação em atividades dirigidas, onde essas habilidades fossem trabalhadas, pode ter influenciado o seu desempenho nesta tarefa.

Quando comparadas as frequências dos sujeitos de sete anos da escola (2) com os da escola (3), o cálculo do X^2 também não apontou para diferenças significativas ($X^2 = 4.63$; < 0.20 ; $GL = 3$). Mas, a análise das frequências dos sujeitos da escola (2) com os da escola (3), de dez anos de idade, para as categorias A e C indicou que o valor do X^2 calculado ultrapassou o tabelado, mostrando que essas diferenças são significativas ($X^2 = 5.44$; > 0.05 ; $GL = 1$). Embora o entrosamento tipo A tenha sido muito frequente nos dois grupos, ele foi ainda maior no grupo da escola (2). Esse resultado pode estar indicando um entrosamento maior entre os sujeitos dessa escola, que souberam coordenar suas ações para a solução da tarefa.

Considerações finais

Com este estudo foi possível perceber que, de maneira geral, a linguagem para o movimento das crianças de sete anos apresentou-se sintética e carente de detalhes. Aos dez anos, foi possível perceber uma linguagem mais atenta às transformações da forma humana, uma preocupação em relatar as passagens entre uma posição e a outra e um esforço em descrever a maneira como cada movimento deveria ser executado. Essa evolução pode estar relacionada ao desenvolvimento cognitivo. Para Piaget e Inhelder (1971), as representações acompanham a evolução do pensamento imaginário que é o resultado da relação entre o pensamento figurativo, que privilegia os estados dos fenômenos, e o pensamento operatório que, sendo mais flexível, foca as suas transformações de deslocamento e de forma. Mas, as comparações entre crianças de mesma idade, pertencentes a diferentes contextos sociais, mostrou o quanto os fatores sociais e culturais, como a pouca familiaridade com atividades que requerem a verbalização do movimento e atividades cooperativas, afetaram negativamente o desempenho das crianças da escola (1), na descrição dos movimentos e na resolução de problemas motores.

O estudo ressaltou também a importância de se conceber atividades livres e dirigidas nas quais descrições e narrativas sejam produzidas pelas crianças no contexto escolar, pois tanto a representação gráfica quanto a verbal permitem que a experiência motora se torne consciente, criando um vínculo entre um conceito, uma imagem e o movimento. Esse vínculo tem sido assinalado nos estudos de Vygotsky (1963), para quem a linguagem possui um importante papel no pensamento. Portanto, além de observar as habilidades adquiridas pelas crianças, a pesquisa procurou apontar também para os potenciais a serem desenvolvidos por elas quando há atividades em que a verbalização do movimento é promovida e incentivada.

Referências

BLASING, Bettina; TENENBAUM, Gershon; SCHANK, Thomas. The Cognitive Structure of Movements in Classical Dance. **Psychology of Sport and Exercise**, Journal of the European Federation of Sport Psychology, Amsterdam, v. 10, n. 1, p.350-360, 2009.

COX, Maureen. **Children's drawings**. London: Penguin Books, 1992.

DAVID, Kathryn Steyer. Motor sequencing strategies in school-aged children. **Journal of the American Physical Therapy Association**, Alexandria, v. 65, n. 6, p. 883-889, 1985.

DAVIS, Martha. The State of the Art: Past and present trends in body movement research. In: WOLFGANG, A. (Ed.). **Nonverbal Behavior: applications and Cultural Implications**. New York: Academic, 1979.

DROMI, Esther. **Early lexical development**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

EKMANN, Paul; FRIESEN, Wallace W.; TAUSSIG, Thomas G. Tools and methods for the automated analysis of visual records. In: GERBNER, G. et al. (Ed.). **Content Analysis**. New York: Wiley, 1969.

FREY, S.; POOL, L. **A new approach to the analysis of visible behavior**. Bern: University of Bern, 1976.

FREYD, Jennifer J. The representation of action. [commentary]. **The Behavioral and Brain Sciences**, Cambridge, n. 6, p. 145-146, 1983.

GENTNER, Dedre. Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity vs. natural partitioning. In: KUCZAJ, S. A. (Ed.). **Language development: language, culture and cognition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 301-371, 1983.

GOODNOW, Jaqueline. **Children's drawings**. London: Fontana/Open Books, 1977.

HIRSBRUNNER, Hans-Peter; FREY, Siegfried; CRAWFORD, Robert. Movement in Human Interaction: description, parameter formation and analysis. In: SIEGMAN, A. W.; FELDSTEIN, S. (Ed.). **Nonverbal Behavior and Communication**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

KOWALSKI, E. M.; SHERRILL, C. Motor sequencing of boys with learning disabilities: modeling and verbal rehearsal strategies. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, n. 9, p. 261-272, 1992.

LEDER, Drew. **The absent body**. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

McCULLAGH, Penny; WEISS, Maureen; ROSS, Daine. Modeling consideration in motor skill acquisition and performance: an integrated approach. In: PANDOLF, K. (Ed.). **Exercise and Sport Sciences Review**, Baltimore: Williams; Wilkins, p. 475-513, 1989.

MEICHENBAUM, Donald; GOODMAN, J. Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. **Journal of Abnormal Psychology**, Washington, n. 77, p. 115-126, 1971.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Mental imagery in the child**. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.

PÚBLIO, N. S.; TANI, Go; JESUS, Edison Manoel. Efeitos da demonstração e instrução verbal na aprendizagem de habilidades motoras da ginástica olímpica.

Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 111-124, 1995.

ROACH, NeilK.; BURWITZ, Les. Observational learning in motor skill acquisition: the effect of verbal directing cues. In: WATKINS, J.; BURWITZ, L. (Ed.). **Sports Science: proceedings of the VIII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Dance, Recreation and Health**. London: E. & F.N. Spon, p. 349-354, 1986.

ROSE, Debra J. **A multilevel approach to the study of motor control and learning**. Boston: Allyn & Bacon, 1997.

SHILLING, Chris. **The body and social theory**. London: Sage Publications, 2003.

SMITH, Mary M.; WING, Alan M. **The psychology of human movement**. London: London Academic Press, 1984.

TANI, Go. Significado, detecção e correção do erro de performance no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras. **Revista Brasileira de Ciências & Movimento**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 50-58, 1989.

TARVER, Sara G. et al. Verbal rehearsal and selective attention in children with learning disabilities. A developmental lag. **Journal of Experimental Child Psychology**, Amsterdam, n. 22, p. 375-385, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Thought and language**. Cambridge: Massachusetts, 1963.

WALLON, Henri. **As Origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Editora Manole, 1989.

_____. **Do ato ao pensamento**. Ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

WEISS, Maureen R. Modeling and motor performance: a developmental perspective. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Essex, v. 54, n. 2, p. 190-197, 1983.

WERTSCH, James V. From social interaction to higher psychological processes. **Human Development**, Basel, n. 22, p. 1-22, 1979.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Reston, n. 17, p. 89-100, 1976.

WOOD, David. **Como as crianças pensam e aprendem**. Os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Recebimento em: 16/12/2012.

Aceite em: 10/02/2013.

Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias¹

Geography of Childhood: contributions to studies of children and their childhoods

Jader Janer Moreira LOPES²

Resumo

Este texto busca apresentar considerações sobre as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Geografia da Infância e suas aproximações com as propostas metodológicas aí sistematizadas. Para isso faz um recorte dessa área de conhecimento, levantando não só as estratégias presentes em diferentes momentos, as bases epistemológicas que as fundamentaram, mas também as contribuições que a teoria histórico-cultural trouxe nos últimos anos.

Palavras-chave: Geografia. Infância. Crianças. Espacialidades.

Abstract

This paper discusses the research developed within the Geography of Childhood and their approaches to the systematic methodological proposals there. Makes a clipping of this area of knowledge, not only raising strategies gifts at different times, the epistemological basis that substantiated, but also the contributions that the cultural-historical theory brought in recent years.

Keywords: Geography. Childhood. Children. Spatialities

-
- 1 Esse artigo é uma adaptação da conferência proferida no Seminário de Educação 2012, ocorrido na Universidade Federal de Mato Grosso, cujo título original era *A Geografia da Infância no diálogo com a educação infantil*.
 - 2 Pós-doutorado (Internationaler Promotions studien gang Erziehungswissenschaft/Psychologie – INEDD, Universität Siegen, Alemanha). Professor da UFF, pesquisador da FAPERJ, do CNPq e CAPES. Professor do programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação. Membro do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudos de Crianças de 0 a 6 anos, na linha de pesquisa “Infância e Cultura”. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Campus Gragoatá; Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento, Laboratório de Ensino de Geografia, sala 210. São Domingos, CEP: 24020-200 - Niterói, RJ. Tel: (21) 2629-2665. E-mail: <jjanergeo@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 22	n. 49/1	p. 283-294	maio/ago. 2013
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

As populações dividem-se quase sempre em três grupos: crianças (que podem abranger pessoas com menos de 15 ou com menos de 20 anos, em conformidade com as estatísticas), adultos e pessoas de mais idade (para as quais o limite mais baixo poderá ser 60 ou 65 anos). Consideremos 20 e 60 os limites.

Cálculos feitos relativamente a todos os países do mundo para os quais existem estatísticas de composição de idade mostram que o número dos 'abaixo dos vinte' varia entre os valores extremos de 28,7%, na Suécia, 30,1% na Alemanha Oriental e 53% nas Filipinas e no Brasil [...]. (J. BEAJEU-GARNIER, Geografia da População em 1978, p. 70).

Local: espaço escolar após a aula; as crianças estavam esperando os pais e se deslocavam por todo o pátio da escola. Na varanda, duas meninas de, aproximadamente, 4-5 anos, faziam alguma atividade em cima de uma pequena mesa, com papéis e folhetos informativos:

- O que vocês estão fazendo? - perguntei.
- Doces (responderam).
- Ah! Deve ser bom! Posso experimentar?
- Fique aí, não entre na cozinha - me disse uma das meninas.
- Quer doce? - perguntou a outra.
- É doce de quê? - indaguei.
- De nada! - uma me disse rindo muito.
- É de nada! - a outra afirmou, rindo também.
- Então me deixa experimentar esse doce de nada, nunca comi. Deve ser bom. Posso pegar um pouco na panela?
- Não pode entrar na cozinha, está ocupada, tá muito cheia de criança, não tá vendo? (LOPES, 2008, p.67).

As duas epígrafes presentes na abertura desse artigo apontam para formas diferenciadas de se conceber as crianças e suas presenças no espaço geográfico: uma que evidencia sua condição estrutural, compondo os dados estatísticos e demográficos dos países e outra que marca suas ações e ocupações nos lugares, transformados a partir dos atos do brincar. Situações que marcaram diferentes caminhos trilhados pela Geografia da Infância.

Podemos situar a década de 70, do século passado, como um momento em que se iniciam os acúmulos de trabalhos que envolvem as crianças e suas espacialidades. Produções desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados

na Geografia Humanista, irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o *ser e estar* das crianças no espaço.

Tecendo críticas aos estudos estatísticos na Geografia, à descrição racionalista do positivismo e ao reducionismo economicista do movimento marxista dentro dessa ciência, a Geografia Humanista busca compreender a percepção e representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural. Tuan (1982) expressa essas condições ao definir o caráter desse movimento:

A Geografia Humanística reflete sobre os fenômenos geográficos com o propósito de alcançar melhor entendimento do homem e de sua condição. [...] procura um entendimento do mundo humano através das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos sentimentos e idéias a respeito do espaço e do lugar. (TUAN, 1982, p. 143).

Ideias a respeito do espaço e do lugar..., palavras que denotam a expectativa desse grupo em desvelar o mundo habitado pelos sujeitos, o encontro entre pessoas e espaço, as confluências em que emergem e se fundem a condição humana e a condição geográfica, são desafios postos! Aos geógrafos cabe se esforçarem para construir caminhos, alcançar teorias, tecer interpretações sobre a nova *terrae incognitae*, que agora não se constitua mais como lugares nunca visitados, espaços distantes do território europeu e de outras nações, mas, sobretudo, se “[...] encontra no interior da alma e do coração dos homens”³.

As fronteiras do outro, muito bem delimitadas e muitas vezes distantes do passado, acabaram se encurtando e ficando próximas, tornando-se vizinhas. O olhar que, até então, era destinado para o distante-diferente passa a se voltar para si próprio, criando uma outra categoria de análise: o próximo-diferente. As novas expedições geográficas são trilhas percorridas com o outro, que *junto de mim* possa me mostrar o seu mundo vivido.

Os geógrafos dessa corrente teórica calcam, assim, suas ideias “[...] nas filosofias do significado, especialmente na fenomenologia e no existencialismo” (CORRÊA, 1995, p. 30) e a “[...] geografia humanista está

3 Discurso de Wright proferido em 1946 à Associação de Geógrafos Americanos, transcrito por LOWENTAL (1982). Ver referências.

assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular” (CORRÊA, 1995, p. 30). O estudo do ambiente, no âmago desse grupo, perpassa a consideração dos “[...] sentimentos espaciais e as idéias de um grupo ou povo sobre o espaço a partir da experiência” (CORRÊA, 1995, p. 30). Reconhecer a prática geográfica do *outro*, o seu espaço vivido são traços fundamentais dessa análise. Ao mesmo tempo, permite levantar algumas questões: de que maneira ocorre a construção da percepção do ambiente que nos cerca? Quem, o quê ou quais fatores interferem e concorrem para essa percepção?

Pressupõe-se que existe uma série de aptidões humanas que “[...] transcendem as particularidades” (TUAN, 1980, p. 6), que parecem ser universais, comuns ao comportamento dos primatas. Tuan (1980) reconhece como traço único o fato de todos os seres humanos compartilharem percepções comuns em virtude de possuírem órgãos e uma estrutura biológica similar. Além disso, reconhece algumas características psicológicas como subjacentes à espécie, como a escala da percepção humana: “[...] os objetos que percebemos são proporcionais ao tamanho do nosso corpo, à acuidade e amplitude do nosso aparelho perceptivo e ao propósito” (TUAN, 1980, p. 16-17); a segmentação: “[...] os seres humanos tendem a segmentar os *continuuns* da natureza.” (TUAN, 1980, p. 17); dessa forma, vemos nítidas separações no ambiente: diferenças entre uma planície e uma montanha, uma floresta úmida e uma área seca, construindo regiões específicas. Outro aspecto comum seriam as oposições binárias, segundo o autor: “[...] a mente humana parece estar adaptada para organizar os fenômenos não só em segmentos, como para arranjá-los em pares opostos” (TUAN, 1980, p. 18), isso justificaria algumas classificações espaciais, como Norte e Sul, Leste e Oeste e outras. Aborda, ainda, a questão do etnocentrismo como uma categoria fundamental dos povos, uma vez que “[...] Os seres humanos, individualmente ou em grupos, tendem a perceber o mundo com o *‘self’*, como o centro” (TUAN, 1980, p. 34, grifo do autor).

Porém, o propósito dos trabalhos não é pesquisar esses universais, mas exatamente trabalhar com o que é particular em cada grupo social no tocante à percepção do ambiente que o cerca, pois se pressupõe a existência de particularidades, que “[...] acentua ou [...] distorce” (TUAN, 1980, p. 6) tais universais. Eis o papel da Geografia, pois “[...] o geógrafo humanístico, afinado com as vozes do cientista e do filósofo, não pode dar-se ao luxo de ignorar qualquer coisa que possa lançar luz nas complexidades do relacionamento do homem com a terra.” (BUTTIMER, 1982, 68).

O lugar, entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço, passa a ter um valor central nas pesquisas, e a noção de

Topofilia, desenvolvida por Tuan (1980), ganha notoriedade não só na Geografia, mas também em outros campos de estudos. O termo *Topofilia*, ao ser compreendido como o “[...] elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p. 5), pronuncia a existência de uma diferença entre espaço e lugar, uma vez que o significado de espaço frequentemente se funde com o lugar, porém “[...] ‘espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor” (TUAN, 1980, p. 6, grifos do autor).

As inspirações na Psicologia Cognitiva, de Piaget, e a de Espaço Vivido, de Fremont, reforçam a dimensão da experiência humana no espaço e reafirmam o afastamento das clássicas teses pelas quais se trilhavam a vivência de homens, mulheres e, claro, as crianças, que lentamente deixam de ocuparem os números para terem visibilidade em outros lugares.

Os estudos de Piaget irão encontrar, nos trabalhos geográficos com crianças, grandes expressividades, obras diversas (PIAGET; INHELDER, 1993, por exemplo) levam a um conjunto de afirmativas e pesquisas que tecerão muitas considerações sobre as relações que as crianças estabelecem com seus espaços ditos próximos e distantes, como esses são concebidos e representados.

Uma das teses que ganha grande destaque é a premissa que, apesar de já nascer imbuída de uma rede de significados que a envolvem, a relação da criança com seu mundo é, inicialmente, de indiferenciação. À medida que a criança vai se desenvolvendo, ocorre uma gradativa separação dela com o mundo. Tal fato começa a ocorrer a partir das experiências sensório-motoras; é o desenvolvimento dos sentidos, associados ao ato motor, que irá proporcionar cada vez mais uma consciência de si e do mundo que a envolve. Nesse desenvolvimento/separação ocorre a construção da noção de espaço-tempo.

Dessa forma, inicialmente, a criança consegue apenas perceber o espaço através de seu próprio corpo em contato com objetos, utilizando os sentidos. Num primeiro momento, o seu espaço é de vivência: compõe-se dos lugares onde brinca, passeia e dos objetos que aí existem e que ela utiliza. As relações espaciais se desenvolvem e se tornam mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação.

Piaget (1993) elabora, assim, uma série de etapas contínuas pelas quais passam as pessoas no desenvolvimento da noção espacial. As relações topológicas: são as mais elementares, logo são as primeiras que a criança constrói; são as relações de vizinhança (perto, longe), separação (percepção de que os objetos ocupam lugares distintos no espaço), ordem (sucessão), fechamento (noção de interior e exterior).

Relações projetivas: são aquelas que se definem de acordo com o ponto de vista do observador (direita/esquerda). Relações euclidianas ou métricas: são aquelas baseadas nas noções de eixos e de coordenadas, definindo-se com pontos fora do observador. As relações topológicas e projetivas são construídas pela criança no sentido de se situar no espaço e se relacionar com o meio, assegurando maior segurança em seus deslocamentos. Esses conceitos – dentro, acima, à direita, perto, fora, e outros – são essenciais para a etapa posterior. As relações euclidianas permitem fazer localizações utilizando eixos fora do corpo da criança.

O espaço perceptivo seria construído, assim, seguindo uma série de etapas que correspondem às relações topológicas mais elementares, passando pelas projetivas (eixo de coordenadas baseado no seu próprio ponto de vista), até chegar às euclidianas. Iniciando-se num plano comum (relações topológicas), o espaço representativo passa pelas mesmas etapas, porém de forma descontínua.

Enquanto os estudos de Piaget ampliam e avigoram a infância como uma dimensão científica e universal, a obra de Armand Frémont, publicada em 1976 e intitulada *La Région, espace vécu* (A região, espaço vivido), assegura a noção de espaço vivido como um conceito chave desse movimento, evidenciando-se à maneira como as pessoas experienciam e exprimem os espaços, e à concepção, o significado que os aportes geográficos têm para as diversas e diferentes localidades, como orientações fundamentais nas pesquisas que se organizam nesse momento, como aparece descrito nas palavras de Claval (2003):

Armand Frémont imagina, em meados dos anos 1970, a noção de espaço vivido: ele se volta para a significação da experiência que as pessoas têm do contexto em que se desenvolvem. [...] Com a ideia de espaço vivido aparecem duas orientações importantes: 1- a atenção que convém dar à maneira como as pessoas se exprimem; 2- a consciência da significação especial que adquire a experiência dos lugares para aqueles que os habitam. A geografia não deve aparecer como a visão estrangeira de um viajante que passeia sobre a paisagem um olhar distraído. Deve dizer o que significam a paisagem, o campo, a cidade, a natureza, para as populações locais. (CLAVAL, 2003, p. 11).

O próprio Claval (2003, p. 12) irá destacar que o “[...] sucesso da noção de espaço vivido é imenso”, pois “[...] seus fundamentos teóricos são fáceis de compreender. A utilização de fontes literárias ou pictóricas, de testemunhos biográficos ou de correspondências privadas abre muitas possibilidades”.

Outra obra, publicada em 1960, trará influências expressivas nesses estudos; trata-se do livro *A Imagem da Cidade*, de Kevin Lynch. Fruto de diversos anos de estudos em três cidades dos Estados Unidos (Los Angeles, Boston e Jersey City), o autor destaca, em suas páginas, como essas cidades são percebidas em seus arranjos espaciais.

Lynch (1960) identifica que a configuração urbana percebida pelas pessoas que nela habitam e transitam se constitui de forma gradativa, sendo o tempo essencial nesse processo; além disso, reconhece cinco dimensões em torno das quais organizam a imagem das cidades: as vias, os caminhos para deslocamentos; os limites, os contornos que criam delimitações; os bairros, espaços marcados por características mais homogêneas e percebidas pelas pessoas em suas diferenças e identidades; os pontos nodais, locais de convergências, tais como praças, cruzamentos e outros; e os marcos, pontos de referências espaciais, que, independente de suas escalas, são marcados por suas especificidades e singularidades.

No processo de reconhecimento das cidades, Lynch (1960) demonstra que as pessoas formam mapas mentais, que atravessados pelas dimensões acima descritas, também são marcados por suas experiências e histórias pessoais.

As técnicas dos mapas mentais (LYNCH, 1960), mas também trabalhadas por outros autores, como Peter Gould e Rodney White (1974) ganham grande notoriedade nos estudos da percepção e passam a ser utilizadas em diversos outros espaços além dos urbanos, se constituindo como uma das estratégias mais presentes em se desvelar o cotidiano espacial dos diferentes sujeitos que habitam a superfície terrestre.

Ainda hoje, os mapas mentais apresentam significativas aplicações nas pesquisas do campo da percepção ambiental, muitos trabalhos ainda utilizam os caminhos traçados por essa proposta e se presentificam não só na Geografia brasileira, mas também em outros espaços territoriais e campos de conhecimentos. Apesar de novas perspectivas terem se desenvolvido (mapas narrativos - BEHNKEN; ZINNECKER, 2010, mapas vivenciais - LOPES, 2012b, por exemplo), os mapas mentais apresentam expressivas presenças na contemporaneidade.

Os estudos da Geografia da Infância emergem, dessa forma, com interfaces nesses postulados, por onde se entrecruzam outros recortes, como o de gênero, o de idade e condição econômica, perguntam-se como meninos e meninas, de diferentes idades e pertencentes a diferentes estratos sociais concebem, percebem e representam seus espaços.

O final da década de 80 e os anos 90 foram acompanhados por um grande crescimento nos estatutos políticos e legais que colocam as crianças como

sujeitos de direitos, a Convenção sobre o Direito das Crianças e muitos outros documentos (por exemplo, o ECA no Brasil) possibilitam outros estatutos para a infância e estendem a ideia do direito da criança ao espaço e, assim, um outro foco ganha força nos estudos da Geografia da Infância, a noção de território, de espaço como direito politicamente definido.

Apesar de não desaparecerem os estudos anteriores, a noção de território parece ser mais adequada a esses novos trabalhos, visto que é uma categoria interpretativa, a qual cabe muito bem nas novas inquietações e lutas que se estabelecem em torno da infância, pois, como nos coloca Souza (1995, p. 78), “[...] o território [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”.

Esse momento é marcado também pelo surgimento de revistas e periódicos específicos envolvendo as crianças e a Geografia; além disso, os diversos programas de investigações de cunho nacional e internacionais, financiamentos de governos e órgãos, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e outros, dão à criança uma atenção especial e também a sua espacialidade.

Associado a esse debate, temos o crescimento de outros abrangendo as crianças, o que também alimentou as pesquisas no campo da Geografia da Infância. Em 1990, por exemplo, é editado o livro *Constructing and reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood*, de Allan Prout, em coautoria com Allison James. Esse material alinhava uma série de proposições que deveriam reconstruir as formas de se conceber a infância, na ótica dos autores, tradicionalmente assentadas em concepções biologicistas, quantificáveis e etárias. Passam a defender a infância como uma construção social que deve ser compreendida com outras variáveis, tais como o gênero, a classe e a etnicidade; e, ainda, em sua condição de *agency*, ou seja, de sujeitos atuantes na produção da sociedade.

Esses propósitos serão revigorados num escrito do dinamarquês Jens Qvortrup (1993), que retoma o tema que dá nome ao próprio texto: *Childhood as a Social Phenomenon*, fruto de uma pesquisa desenvolvida em diversos países, e aponta um conjunto de teses que seriam fundamentos básicos dos estudos da infância. Os aportes de Qvortrup (1993) assinalam a categoria geracional como fundamental, como uma das dimensões centrais a ser considerada na compreensão da infância e sua vida em sociedade.

Dessa forma, se a infância é uma construção social, uma concepção sistematizada em diferentes sociedades, ela apresenta uma dimensão que é plural, pois não me é possível falar em uma única infância, mas na pluralidade de sociedades que cobrem a superfície terrestre; existe uma pluralidade de

infâncias que se configuram. Localizar, mapear, descrever e interpretar essas infâncias são também pontos pertinentes aos estudos da Geografia.

Os conhecidos postulados sobre a infância ser uma construção social e plural, reverberam no entendimento de sua dimensão espacial, pois as infâncias passam a ser lugares destinados às crianças e que se materializam em formas de paisagens nas diferentes sociedades.

Assim, a dimensão de Paisagens de Infância (LOPES, 2009) como as formas que as sociedades *erguem*, materialidades destinadas às crianças nos diferentes espaços, sobretudo os urbanos e a noção de Território de infâncias (LOPES; VASCONCELOS, 2005), de lugares dados, vedados, transgressões espaciais, passam a ter grande relevância nas pesquisas da Geografia da Infância.

Apesar de sua perspectiva e proposta de rompimento com o movimento cartesiano e racional, os estudos acabaram por privilegiar muito a dimensão cognitiva na apreensão e construção das noções espaciais, cujos desdobramentos influenciaram e continuam influenciando outros campos, como a Cartografia e a Educação.

Na área da Educação, promoveu-se a reestruturação dos currículos para as áreas de Geografia e de História nas primeiras séries da Educação Básica, sob o rótulo de Estudos Sociais, Ciências Sociais. Organiza-se um projeto educativo para essas áreas que ainda é presente até o momento, calcado na concepção de *espaço mais próximo para o mais distante*, noção que se traduziu nas seguintes *realidades/espaços* que deveriam ser estudados pelos alunos e alunas espalhados pelo Brasil, independente de suas inserções cotidianas. Constituiu-se uma proposta que, apesar de apresentar variações, tem como base a seguinte lógica espacial: parte-se da sala de aula (considerada o espaço mais próximo), depois a Escola (afinal a sala está na escola), depois o Bairro da Escola, o Bairro dos Alunos, o Município, o Estado, o País, o Continente, até chegar ao Mundo (o espaço mais distante de todos nós).

Uma área que acabou crescendo na esteira desses trabalhos foi a Cartografia para crianças e escolares, cujos trabalhos levaram à organização de muitos produtos (como Atlas) para as crianças e suas diferentes idades, além da organização de eventos e congressos, como o Congresso Brasileiro de Cartografia para Crianças e o estabelecimento de um concurso internacional chamado de Prêmio Barbara Petchenik de Mapas Infantis, a partir da criação da Comissão de Cartografia e Crianças do ICA (*International Cartography Association*); são trabalhos ainda fortemente influenciados pelas perspectivas piagetianas.

Estudos mais recentes têm buscado trazer as contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores (obras diversas) para a área da Geografia da Infância. Constituída na Rússia pós-revolução, em momento de organização

da União da República Soviética, e tendo Lev Semionovitch Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Alexander Romanovich Luria como seus representantes mais conhecidos; o grupo, liderado pelo primeiro, busca sistematizar uma outra forma de conceber o ser humano e o seu próprio desenvolvimento.

Reconhecendo que o processo de humanização se constitui na interface estabelecida entre a filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie), a sociogênese (a cultura de um grupo), o que faz com que cada fenômeno do desenvolvimento seja singular (microgênese), tornando nossas experiências únicas na experiência coletiva, Vigotski e seus colaboradores (obras diversas) criam um novo estatuto na psicologia e constroem um arcabouço teórico que iria romper o espaço-tempo daquele momento e influenciar muitas outras gerações de pesquisadores.

As teses desses autores trouxeram novas formas de se olhar as crianças e suas infâncias, inclusive na área da espacialidade, fortemente dominada pela dimensão cognitiva, como já apontamos em outras passagens deste texto.

Um maior reconhecimento, as recentes traduções, acessos e trocas de pesquisas entre grupos da teoria histórico-cultural estão permitindo ampliar o pensamento desses autores no país, chegando, ainda, de forma tímida à Geografia e aos estudos da infância nessa área; mas já é possível vislumbrar, nos anais de eventos, em periódicos, trabalhos que apontam para essa perspectiva.

Tentamos, aqui, trazer um panorama geral da Geografia da Infância como área de pesquisas e estudos, com a certeza de que muitas outras pesquisas ocorreram e continuam ocorrendo. Esperamos, sinceramente, ter contribuído para uma maior compreensão da importância da Geografia e da sua imensa possibilidade de contribuição aos estudos das crianças e infâncias, na recorrente defesa de que o espaço geográfico é um componente significativo na/da formação humana.

Referências

BEHNKEN, Imbke; ZINNECKER, Jürgen. Narrative Landkarten - Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje; PRENGEL, Annedore. (Hrsg.). **Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft**. Weinheim und München: Juventa Verlag, 1997, 2010.

BUTTNER, Ana. **Aprendendo o dinamismo do mundo vivido**. In: CRISTOFOLETTI, Antonio. (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

CLAVAL, P. A evolução recente da geografia cultural francesa. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 35, 2003.

CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 15-47

GOULD, Peter; WHITE, Rodney. **Mental maps**. London: Penguin, 1974.

LOPES, Jader J. M. A criança e sua condição geográfica: contribuições da Geografia da Infância. **O Social em Questão**, Ano XX, n. 21. Rio de Janeiro, PUC-Rio, Dep. Serviço Social, 2009.

_____. É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008.

_____. Mapas narrativos e espaços de vivências: cartografando os lugares de infância In: LOPES, Jader Janer M.; ANDRADE, Daniela B. S. Freire (Org.). **Infância e Crianças: lugares em diálogos**. Cuiabá: EDUFMT, 2012a.

_____. Os bebês, as crianças pequenas e suas condições histórico-geográficas: algumas notas para o debate teórico-metodológico. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, edição Espacial, agosto de 2012b.

LOPES, Jader J. M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

LOWENTHAL, David. Geografia, experiência e Imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. In: CRISTOFOLETTI, Antonio (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

LYNCH, Kevin. **The Image of the City**. Cambridge: M. I. T. Press, 1960.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PROUT, A.; JAMES, A. **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood**. London: Routledge Falmer, 1990.

QVORTRUP, Jens. Nine Theses about “Childhood as a Social Phenomenon”. Eurosocial **Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project**, n. 47, 1993, p. 11-18.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

_____. Geografia Humanística. In: CRISTOFOLETTI, Antonio (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na Pedologia. *PSICOLOGIA USP*, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

Recebimento em: 17/01/2013.

Accite em: 20/02/2013.

A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações

The sociology of childhood and the cultural-historical theory:
some considerations

Zoia PRESTES¹

Resumo

O artigo tece algumas considerações a respeito de críticas que o sociólogo da infância W. Corsaro faz às ideias de L. S. Vigotski em seu livro *Sociologia da infância*. Ao apresentar algumas críticas à interpretação de Corsaro sobre alguns conceitos basilares da teoria de Vigotski, o texto também traz à tona e discute questões provocadas por traduções equivocadas. Um exemplo é o conceito Zona Blijaichego Razvitia. Ao final, são ressaltados pontos divergentes entre a sociologia da infância e a teoria histórico-cultural e que merecem análises em produções teóricas futuras.

Palavras-chave: Sociologia da infância. Teoria histórico-cultural. Zona blijaichego razvitia.

Abstract

The article presents some considerations about criticism that the childhood sociologist W. Corsaro makes the ideas of L. S. Vygotsky in his book *Sociology of childhood*. By presenting some criticism of the interpretation Corsaro makes on some basic concepts of Vygotsky's theory, the text also brings up and discusses issues caused by mistranslations. An example is the concept Zone Blijaichego Razvitia. Finally, are highlighted divergent points between the sociology of childhood and the cultural-historical theory that deserve further analysis in future academic research.

Keywords: Sociology of childhood. Cultural-historical theory. Zone blijaichego razvitia.

1 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FE/UFF), Coordenadora do Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das obras dos representantes da Teoria histórico-cultural – NUTHIC. Campus do Gragoatá. Rua Prof. Marcos Valdemar de Freitas Reis, s/n, Bloco D, Gragoatá, Niterói, RJ, CEP: 24210-201. Tel.: (21) 2629-2640. E-mail: <zoiaprestes@yahoo.com.br>.

A Sociologia da Infância é uma área da sociologia que busca entender a sociedade por meio do estudo da criança e que ganhou destaque no campo das pesquisas científicas na segunda metade do século XX. Além de defender a criança como ator social e a infância como uma categoria socialmente construída, a sociologia da infância tem contribuído expressivamente com estudos das crianças e das infâncias.

Atualmente, o professor e pesquisador William Corsaro é um dos mais respeitados estudiosos da infância numa perspectiva sociológica e um dos mais importantes representantes da Sociologia da Infância contemporânea que surgiu nos anos 1980 - 1990. Seu livro *Sociologia da Infância* (1997, 2005, 2011) é referência teórica obrigatória para quem estuda e analisa questões relacionadas à infância e à criança no âmbito das ciências sociais. Prova disso é a publicação, no Brasil, da 2ª edição de seu livro *Sociologia da infância*. Nesse livro, Corsaro (2011) diz que a sociologia, devido às visões tradicionais de socialização das crianças que as relegam a uma função essencialmente passiva, não prestava a devida atenção às crianças e à infância. O autor destaca o papel do construtivismo, nomeando Piaget como representante da teoria cognitiva de desenvolvimento e Vigotski, da abordagem sociocultural, que contestam o papel passivo da criança no processo de desenvolvimento; porém, diz que:

[...] essas teorias até recentemente focalizaram principalmente o desenvolvimento de resultados e falharam na consideração da complexidade da estrutura social e das atividades coletivas das crianças. (CORSARO, 2011, p. 40).

O presente artigo tem por objetivo tecer algumas considerações sobre as críticas que William Corsaro apresenta às ideias de Lev Semionovitch Vigotski em seu livro, pois, além de enquadrar Vigotski no construtivismo, ele afirma que o autor da teoria histórico-cultural enfatizou os contextos de desenvolvimento e a história, procurando especificar os eventos culturais e as atividades práticas que levam à apropriação, internalização e reprodução da cultura e da sociedade (CORSARO, 2011). Em seguida, destaca os conceitos “[...] internalização” e “[...] zona de desenvolvimento proximal” como fundamentais para compreender como esses processos ocorrem para Vigotski (CORSARO, 2011, p. 26).

Inicialmente, vale dizer que Corsaro apresenta críticas às ideias de um teórico do porte de Vigotski, tendo como única referência bibliográfica o

livro *Mind in society* (1978), mais conhecido no Brasil como *A formação social da mente* (1984, 1998, 1999)². Caso fôssemos apresentar uma análise às críticas que Corsaro faz levando em consideração apenas esse fato, seu alibi seria evidente, pois, como se sabe, aquele livro distorce o pensamento de Vigotski. Estudos comparativos revelaram que os textos que estão em *A formação social da mente* têm muito pouco ou quase nada em comum com as obras originais publicadas na União Soviética e, mais recentemente, na Rússia. Ou seja, dificilmente se pode dizer que são trabalhos do mesmo autor em línguas diferentes. Portanto, pode-se afirmar que o livro é levemente atribuído a Vigotski, pois não foi escrito por ele. Além desse fato, os organizadores do referido livro parecem se eximir de qualquer responsabilidade pelos textos publicados. Caso o leitor seja descuidado e não leia a introdução, jamais saberá que se trata de uma *tradução editada*, e a responsabilidade de atribuir a autoria dos textos a Vigotski será dele e não dos organizadores do livro.

Porém, foi por meio de *A formação social da mente* que o mundo Ocidental conheceu as obras de Vigotski e seu pensamento, assim como tomou conhecimento da existência da teoria histórico-cultural. A publicação do livro no Ocidente contou com o apoio de um dos colaboradores de Vigotski, Aleksandr Romanovitch Luria, que se empenhou muito para que os escritos deixados pelo amigo e colega fossem publicados. A esse respeito há um registro de Roman Jakobson:

Ocorreu de tal forma que, no Ocidente, eu fui, talvez, a primeira pessoa que se interessou pelos trabalhos de Vigotski, na verdade, ‘desvendei’ esse grande cientista que, naquela época ninguém conhecia e compreendia. Isso aconteceu porque tive em minhas mãos o livro de Aleksandr Romanovitch Luria sobre afasia em que ele mencionava seu professor Vigotski. Acredito que as raízes da minha proximidade com Luria se alimentam das ideias de Lev Semionovitch que é muito íntimo de nós dois. Foi exatamente o estudo de Vigotski que ajudou a muitos psicólogos, principalmente soviéticos, passar do behaviorismo e gestaltismo para a nova ideologia que temos por base ainda hoje. (IAKOBSON apud LEVITIN, 1990, p. 37-38, grifo do autor).

2 Nas referências do livro de William A. Corsaro (2011), à página 368, consta apenas o seguinte livro: Vygotzky, L. S. **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Atualmente, há estudos que revelam as deturpações que muitas obras de Vigotski sofreram, tanto em seu país como mundo afora. Em muitos casos, existem sérios problemas de tradução, mas, infelizmente, em *A formação social da mente*, os pecados cometidos vão além disso. Dos textos que lá estão, como dizem seus próprios organizadores,

[...] o leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma *tradução editada* da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de *tornar mais claras as ideias de Vygotsky*. (VIGOTSKI, 1999, p. 14, grifo nosso).

As expressões destacadas em itálico falam por si e, no entanto, é por meio desse livro que Corsaro (2011) analisa as ideias de um teórico que, por mais que tenha tido uma vida breve (37 anos), deixou uma obra tão grandiosa. Analisá-la apenas com base num livro de tal natureza é deixar à margem obras em que ele aborda questões fundamentais do homem e do desenvolvimento humano. Aliás, o próprio Vigotski apresenta argumentos em sua defesa quando, no livro *Pensamento e fala*, analisa a relação entre pensamento e palavra:

A palavra adquire seu sentido apenas na frase, mas a própria frase adquire sentido apenas no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra do autor. (VIGOTSKI, 2001a, p. 328).

Um comentário especial merece a introdução, pelos editores norte-americanos de *A formação social da mente*, de *nível potencial* no conceito de *Zona de Desenvolvimento Iminente*, de Vigotski (1999). Dos textos deste autor, até hoje publicados, incluindo suas palestras estenografadas, não há sequer um em que ele se refira a esse *nível potencial*, tão conhecido por todos que estudam sua obra no Ocidente. Além disso, há a famosa representação gráfica com círculos (reproduzido por Corsaro à página 28 de seu livro) em que a famosa *Zona*, ainda nas palavras dos organizadores de *A formação social da mente*, é a distância entre o nível real e potencial. Ao acrescentar o *nível potencial*, atribuiu-se ao pensamento de Vgotski não apenas uma visão determinista de homem, mas também uma informação que leva a concluir, equivocadamente, como o faz Corsaro (2011), que a teoria de Vigotski tem uma “[...] preocupação exagerada com o ponto de chegada do desenvolvimento, ou o percurso da criança. Da imaturidade à competência adulta” (CORSARO, 2011, p. 29).

Zona Blijaichego Razvitia é um conceito muito importante no escopo da teoria elaborada por Vigotski, principalmente, quando ele aborda e desenvolve suas ideias sobre a relação entre atividade e desenvolvimento. Esse conceito que, ainda hoje, é foco de diferentes estudos, recebeu na tradução para o inglês o nome *Zone of Proximal Development* e aparece em diferentes trabalhos de Vigotski. No Brasil esse conceito recebeu traduções diferentes: *Zona de Desenvolvimento Proximal* ou *Zona de Desenvolvimento Próximo* ou *Zona de Desenvolvimento Imediato*. Uma crítica a essas diferentes traduções foi apresentada em trabalhos anteriores³. Vale apenas destacar que nenhuma dessas opções acima se aproxima da ideia primordial desse conceito fundamental de Vigotski. Também é importante esclarecer e registrar que a mudança proposta de *proximal*, *próximo* ou *imediato* para *iminente* não é, como tem aparecido em algumas produções teóricas brasileiras mais recentes, apenas uma alteração de palavra, mas implica uma mudança importante para a compreensão do conceito que ainda hoje é alvo de debates e estudos no mundo inteiro. As palavras *proximal*, *próximo* ou *imediato* não transmitem a característica essencial do conceito que é a da *possibilidade de desenvolvimento*, como o próprio Vigotski diz:

A *zona blijaichego razvitia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (VIGOTSKI, 2004, p. 379, grifos nossos).

Nas buscas pela palavra que, no português, com mais veracidade reforçasse a ideia de possibilidade contida no conceito, chegou-se ao termo *Zona de Desenvolvimento Iminente*. Ou seja, de acordo com a citação apresentada, podemos afirmar que, ao realizarmos juntos uma tarefa, com uma criança ou um adolescente, ou adulto, há uma possibilidade de, em algum momento no futuro, ele fazer independentemente o que fazia com a nossa ajuda. Ou seja, aquilo que fazíamos juntos estará na iminência de fazerem de forma autônoma. A atividade coletiva colaborativa (com colegas ou outras pessoas) cria condições para essa possibilidade.

3 Ver PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados: 2012 p. 195-201.

É apoiando-se no conceito de *Zona Blijaichego Razvitia* que Vigotski diz que é preciso estudar as possibilidades da criança e não o que ela já tem ou sabe (nível real), pois, investigando o que faz de forma autônoma, estamos estudando o desenvolvimento do ontem, aquilo que a criança ou a pessoa já tem ou sabe. Então, ele introduz o conceito de *Zona Blijaichego Razvitia*, afirmando que a atividade colaborativa pode criar essa zona que põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na esfera de relação com outras pessoas, mas que, ao percorrerem essa marcha orientada para o sentido interno, tornam-se patrimônio da criança. Isso não quer dizer que Vigotski vê o desenvolvimento apenas como maturação, ou que valoriza somente o ponto de chegada da criança. Ao contrário, se desenvolvimento é uma possibilidade, então é imprevisível e não obrigatório; uma vez desencadeado, pode mudar de rumo e depende de múltiplos aspectos.

Portanto, desenvolvimento para Vigotski é um processo imprevisível, uma possibilidade e envolve períodos críticos que são sucedidos por períodos estáveis e cruciais no desenvolvimento da criança; é um processo dialético em que a passagem de uma etapa para outra não é somente evolução, mas principalmente revolução (VIGOTSKI, 2004). Ainda, ele não é linear e seu ritmo é irregular; pode ser ora rápido ora vagaroso; ora intenso, ora fraco; ora progressivo, ora regressivo e está subordinado a regularidades internas próprias; e é também um processo de autodesenvolvimento (VIGOTSKI, 2001b).

Ainda hoje, há uma ideia bastante difundida de que basta agir na *zona de desenvolvimento* da criança que ela logo passará a fazer sozinha o que faz hoje sob orientação de um adulto. Nesse caso, percebe-se como as palavras *proximal* ou *próximo* ou *imediatamente* induzem a essa interpretação do conceito de Vigotski, afirmando-se que ocorrerá o que está *próximo* ou que é o *próximo* a ocorrer ou ocorrerá *imediatamente*. Em outras palavras, apresenta-se uma situação, mais ou menos assim, em que o professor diz: *Eu ensinei, fiz junto, agora é com ela (a criança)*. Talvez por isso a sociologia da infância de Corsaro (2011) interprete que, para Vigotski, a criança só pode participar da vida social após a internalização dos conteúdos da cultura, valorizando de forma exagerada o ponto de chegada, além, é claro, de enquadrar Vigotski nas teorias construtivistas.

Todos que estudam a teoria histórico-cultural conhecem bem a famosa afirmação de Vigotski (2004, p. 505): “[...] só é boa a instrução que se adianta ao desenvolvimento e o guia.”

No entanto, para ele, é impossível definir o que é desenvolvimento sem relacioná-lo à atividade, seja a brincadeira de faz de conta, seja a instrução. Antes de apresentar suas ideias a respeito da relação entre instrução e

desenvolvimento, ele critica algumas abordagens que estavam em voga à sua época sobre a relação entre esses dois conceitos: instrução e desenvolvimento. Algumas abordagens os tratavam como dois conceitos independentes e que não tinham nada em comum. Essa visão ainda hoje é possível de ser observada, pois toda a prática da escola de massa está estruturada com base nela: muitos conhecimentos que, apresentados às crianças e aos adolescentes na escola, são completamente isolados da vida cotidiana e raramente levam a algum desenvolvimento. Esse ponto de vista recebeu crítica por parte de Vigotski.

A outra abordagem defendia a total identificação dos dois conceitos, dizendo: a instrução é desenvolvimento. Ou seja, a pessoa era concebida como uma *tábula rasa* – o resultado revela como e o que se ensinou. Então, a fórmula de que instrução é igual ao desenvolvimento também foi refutada por Vigotski.

O terceiro ponto de vista diz: instrução e desenvolvimento se entrecruzam – a instrução às vezes coincide com o desenvolvimento e às vezes se diferencia. No entanto, Vigotski partia da pergunta: como é possível ensinar algo a alguém? Como acontece que a pessoa não sabia e, de repente, revela que sabe? Do ponto de vista lógico e formal isso é impossível, mas a pessoa muda ao longo da vida e aquilo que ela sabe constitui sua personalidade (KRAVTSOV, 2010).

Ao fazer uma crítica às teorias vigentes à sua época sobre o desenvolvimento - tanto a que considera que tudo já está dado desde o estágio embrionário como a que, ao contrário, atribui tudo às influências do meio - Vigotski diz que nos dois casos há a negação do desenvolvimento, pois em ambos está ausente a ideia de que a base do desenvolvimento é o surgimento do novo. Não à toa, ao analisar o desenvolvimento infantil, ele aborda o conceito de *neoformação* que, como ele diz, não cai do céu, mas surge necessária e regularmente com base no desenvolvimento anterior, ou seja, é importante indicar a relação do novo com o anterior, o passado tem iminentes implicações para o surgimento do presente no futuro. Ou seja, nas palavras de Vigotski:

[...] no desenvolvimento, surgem características e formações novas e específicas para o ser humano; elas surgem seguindo leis de desenvolvimento, não caem do céu, não são criadas por uma força vital que, num determinado prazo, dita seu surgimento; o surgimento deve ser obrigatoriamente preparado historicamente pela etapa anterior. (VIGOTSKI, 2001b, p. 30).

No entanto, isso não significa que existam etapas rígidas no desenvolvimento. Na opinião do autor, as idades formam um todo dinâmico que define o papel e o peso específico da linha particular do desenvolvimento: a reestruturação da personalidade como um todo não é resultado de alterações de alguns aspectos da personalidade, mas é o inverso, a personalidade da criança muda em sua estrutura interna e as leis de alteração desse todo definem o movimento de cada uma de suas partes. Então, em cada etapa do desenvolvimento há uma *neoformação central* que parece guiar todo o desenvolvimento e é responsável pela reestruturação de toda a personalidade da criança. Essa ideia é elaborada por Vigotski com base no exemplo de desenvolvimento da fala: a fala para o bebê e a fala para uma criança de dois a três anos. O desenvolvimento da fala ocorre nas duas etapas da infância; no entanto, no bebê, essa função ainda não tem a centralidade que adquire numa criança de dois ou três anos.

A questão da idade no desenvolvimento infantil é considerada central por Vigotski para a psicologia, pois tem um papel importante no diagnóstico do desenvolvimento. No entanto, ele também nega que a idade cronológica, denominada por ele de idade do passaporte, seja o critério mais seguro para definir o nível de desenvolvimento real da criança. É nesse contexto que ele introduz o já citado conceito de *Zona Blijaichego Razvitiia*, ou *Zona de Desenvolvimento Iminente*, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer em cooperação ou sob orientação, futuramente será capaz de fazer autonomamente e, assim, podemos identificar o campo das funções que estão na iminência de passar para o nível real. Em outras palavras, investigando o que a criança é capaz de realizar de maneira autônoma, estamos nos detendo no seu desenvolvimento de ontem; no entanto, investigando o que a criança é capaz de realizar em cooperação, estamos definindo o desenvolvimento de amanhã (VIGOTSKI, 2004). Esse amanhã, contudo, não é previsível, depende de diferentes aspectos e a fonte para o surgimento das características humanas específicas é o meio social. Então, a socialização, conforme a teoria histórico-cultural, está diretamente relacionada à transformação da criança num ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social.

À primeira vista, facilmente, como diz Vigotski (2004), pode parecer que o bebê é um ser completamente ou quase associial. Mas essa impressão está profundamente equivocada. O social no bebê é muito específico e incomum; decorre de uma situação social de desenvolvimento singular e nunca mais se repete. Essa singularidade se define por dois momentos: o bebê não tem condições de satisfazer sozinho nenhuma de suas necessidades vitais, que só podem ser satisfeitas com a ajuda de adultos ou pessoas que cuidam dele. Dessa forma, o primeiro contato da criança com a realidade é socialmente mediado. A segunda especificidade que caracteriza a situação social

de desenvolvimento, no primeiro ano de vida, prossegue o autor, é que, ao mesmo tempo em que o bebê está numa relação de máxima dependência dos adultos, ele também não domina os principais meios de comunicação (de relação) social que é a fala humana. Nessa contradição está a base de todo o desenvolvimento da criança ao longo do primeiro ano de vida da criança (VIGOTSKI, 2004).

O social, para Vigotski, está dado, mas o que é mais importante, é que não há uma internalização de conteúdos para que a criança possa participar da vida social, como sugere Corsaro (2011). Segundo Vigotski, desde o seu nascimento a criança está mergulhada na cultura, o meio social é constitutivo da pessoa.

Vamos partir da suposição que tentamos desenvolver e defender nos capítulos anteriores: o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento; em outras palavras, o processo de enraizamento dela na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica e, por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de habilidades externas. (VIGOTSKI, 1983, p. 303).

É importante ressaltar que o conceito de internalização é bastante complexo e não deve ser analisado apenas como um simples deslocamento do plano externo para o plano interno, como uma mudança de lugar. O processo de internalização pressupõe uma transformação do ser e estar no mundo. Com o enraizamento, ou seja, com a passagem da função para o plano interno, ocorre uma complexa transformação de toda sua estrutura e seus momentos essenciais são: substituição das funções; alteração das funções naturais (processos elementares que estão na base das funções superiores); e surgimento de novos sistemas funcionais psicológicos (ou de funções sistêmicas) que tomam para si a função que, na estrutura geral do comportamento, se realizava pelas funções particulares (VIGOTSKI, 1984). Ou seja, a interiorização das funções psíquicas superiores, que está relacionada às novas mudanças na sua estrutura, é denominada por Vigotski de enraizamento.

Sem dúvida alguma, há claras divergências entre a sociologia da infância e a teoria histórico-cultural. São muitas as questões que surgem quando nos deparamos com as críticas de Corsaro (2011) às ideias de Vigotski. Seria interessante deixar algumas delas apontadas aqui para, quem sabe, serem desenvolvidas em outros artigos.

A primeira é de cunho epistemológico: como se sabe, em seus estudos, Vigotski sempre deixou claro que pretendia fazer uma análise psicológica do desenvolvimento humano, conseqüentemente, uma análise psicológica do desenvolvimento da criança. Não fazia parte de seus planos estudar a criança numa perspectiva

sociológica e, se Corsaro (2011) argumenta que a sociologia foi influenciada pelas teorias dominantes da psicologia do desenvolvimento, não é a Piaget e a Vigotski que devem ser voltadas as críticas.

Outra questão que fica bastante evidente, ao compararmos os fundamentos da sociologia da infância e da teoria histórico-cultural, é o papel da criança. Se, para a sociologia da infância, a criança é produtora de cultura, na teoria histórico-cultural, os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano, mas não fins.

Da segunda questão, que é bastante complexa e precisa ser mais desdobrada, decorre a terceira: o que Corsaro denomina de *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2011) e o que Vigotski chama de *reelaboração criativa* (VIGOTSKI, 2009)? Será que os dois conceitos não merecem uma análise mais aprofundada?

Referências

- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KRAVTSOV, G. G. Problema vzaimosvizi obutchenia i razvitiia. In: Zona Blijaichego razvitiia v teoretitcheskoi i praktitcheskoi psirrologuii. **Materiali XI Mejdunarodnikh tchteni pamiati L. S. Vigotskogo** (15-18 noiabria 2010 g.), Moskva, 2010.
- LEVITIN, K. Ie. **Litchnostiu nie rojdaiutsia**. Moskva: Nauka, 1990.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados: 2012. p. 195-201.
- VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchinonii**. Tom 3. Moskva: Pedagoguika, 1984.
- _____. **Problemi defektologuii**. Moskva: Prosveschenie, 1995.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Michlenie i retch**. Moskva: Labirint, 2001a.
- _____. **Lektsii po pedologuii**. Ijevsk: Izdatelskii dom, 2001b.
- _____. **Psirrologia razvitiia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004.
- _____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Recebimento em: 14/12/2012.

Accite em: 24/01/2013.

Os bebês e os espaços da creche: um estudo de caso/intervenção

Babies and the space of day-care center:
a case study/intervention

Ana Rosa Costa Picanço MOREIRA¹

Resumo

Este artigo tem o objetivo de discutir a organização espacial de berçários de creche a partir dos significados que os educadores atribuem ao espaço. Trata-se de um estudo de caso/intervenção realizado numa creche institucional do município do Rio de Janeiro. Parte da perspectiva histórico-cultural e interdisciplinar do espaço concebendo-o como elemento pedagógico, relacional, simbólico e histórico. Participaram do estudo 8 educadores e 24 bebês que frequentavam o Berçári o I. Foram analisadas fotos dos arranjos espaciais, sessões reflexivas com os educadores e observações realizadas ao longo de 2008. Os resultados indicam que as intervenções feitas através de ações colaborativas de reflexão propiciaram mudanças significativas no modo de organização desse ambiente.

Palavras-chave: Organização espacial. Bebês. Creche. Prática pedagógica.

Abstract

This article aims to discuss the spatial organization of day-care nurseries based in the meaning of space created by the educators. This is a case study/intervention conducted in the city of Rio de Janeiro. We start with a cultural-historical and interdisciplinary understanding of space conceiving it as an educational, relational, historical and symbolic. The study included eight educators and 24 babies. We analyzed photos of spatial arrangements, reflective sessions with educators and observations made during 2008. The results indicate that interventions, through collaborative actions with the educators, produced significant changes in the mode of organization that room.

Keywords: Spatial organization. Babies. Day-care Center. Pedagogical practice.

1 Graduada em Psicologia (UFF), mestra em Psicologia Social (UGF) e doutora em Educação (UERJ). Professora Adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (LEFoPI) e Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Pesquisadora na área de Educação Infantil. Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, Faculdade de Educação. Bairro Martelos. Juiz de Fora. CEP: 36036-330. Tel.: 2102-3655. E-mail: <anarosamaio@uol.com.br>. Apoio FAPERJ.

Introdução

Na sala do Berçário I 60², os berços estavam arrumados um ao lado do outro, formando dois vãos entre eles: um era acessível às crianças, e outro só era possível de ser alcançado passando por debaixo de um móvel. Ma e Fifi passaram pelos vãos, como se esses fossem um túnel, indo e voltando várias vezes e, depois, permaneceram no vão de mais difícil acesso e começaram a brincar: elas pegaram uma chupeta e um travessão que estavam dentro de um dos berços e os deram a Va, que se deitou no chão com os dois objetos como se estivesse num berço, enquanto as duas lhe faziam carinho no rosto e balançavam o seu corpo, ninando como as educadoras costumavam fazer. (MOREIRA, nota de campo de 01 set. 2008)

A nota de campo acima revela como as crianças, desde muito cedo, inventam *seus espaços de brincadeira e na brincadeira*, mesmo quando os ambientes são organizados pelos adultos para outros fins. Dessa forma, barreiras se transformam em desafios; limites abrem possibilidades de conquistas e espaços proibidos se tornam lugares de resistência, de invenção e de criação. Através dos movimentos e das relações criativas que as crianças estabelecem com os objetos e o mobiliário elas potencializam os ambientes construídos pelos adultos, redesenhando espacialidades outras e se constituindo como sujeitos nesses espaços.

Hoje, cada vez mais cedo, muitos bebês têm a creche como ambiente privilegiado para suas experiências cotidianas. Na creche, geralmente, eles passam grande parte do tempo convivendo com outras crianças e adultos e interagindo com ambientes que são planejados para uma infância idealizada, abstrata e universal, distante de interesses, manifestações e expressões de crianças concretas. A preocupação com a adequação dos ambientes ao bebê a partir do ponto de vista só do adulto, sem levar em conta suas linguagens, suas formas de ser e estar no mundo, tem revelado o desconhecimento da riqueza do universo infantil e suas possibilidades.

O debate sobre a questão da organização de ambientes para bebês nas creches ainda é recente. Estudos do campo da Psicologia Ambiental,

2 Agrupamento de crianças de quatro a 11 meses estabelecido e nomeado de acordo com a Portaria E/DGED nº 20 de 18 de novembro de 2003.

utilizando metodologia semi-experimental, foram precursores em descrever os efeitos da organização espacial dos ambientes da creche nas ações das crianças pequenas (BOMFIM, 2002, 2006; CAMPOS-DE-CARVALHO, 1990; LEGENDRE, 1983, 1986, 1987; MOREIRA, 1992; MENEGHINI; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003). Desses, somente os estudos de Bomfim analisaram ambientes para crianças com menos de 24 meses de idade. Mais recentemente, pesquisas na área da Educação têm discutido a organização espacial de berçários numa perspectiva histórico-cultural (GUIMARÃES, 2008; MOREIRA, 2011), questionando a seleção de objetos e mobiliários que compõem esses ambientes e a (não) participação dos bebês nesse processo. Estudos na área da Geografia da Infância também têm discutido a produção e transformação dos espaços da creche pelas crianças e como esses sujeitos se constituem nas relações sócio-espaciais (LOPES, 2012).

Ao lado desse cenário, vários documentos têm sido elaborados e disponibilizados pelo Ministério da Educação com o intuito de orientar as práticas pedagógicas com crianças pequenas, nos quais encontramos uma preocupação com a questão espacial. Dentre eles, destacamos *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança* (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995/2009), *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998b), *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1998a), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999), *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001), *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006), *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e *Brinquedos e brincadeiras de Creches* (BRASIL, 2012), que norteiam a construção de uma regulamentação da educação infantil e auxiliam na promoção da qualidade dessa modalidade de educação. De modo geral, esses textos concebem os aspectos do ambiente como elementos relevantes para a educação da criança pequena e apresentam orientações relevantes para o planejamento, a organização e o uso dos espaços.

Apesar de todos esses documentos procurarem fornecer suporte técnico-científico aos educadores sobre a questão espacial, ainda é frequente encontrarmos ambientes planejados sem uma reflexão crítica dos educadores acerca das intenções pedagógicas. Muitas vezes, o planejamento dos ambientes ocorre somente no início do ano, como se esses não se modificassem nas interações cotidianas e fossem iguais para todas as crianças, e tivessem o mesmo significado para crianças e adultos. Por outro lado, é preocupante o fato de os ambientes estarem organizados com base nas orientações sugeridas nos documentos, mas o processo de organização não envolver a participação das crianças e não permitir interações significativas com os objetos e as pessoas. Isto

denuncia uma pedagogia voltada para a submissão (KUHLMANN JR., 1998), a qual contribui para a dependência das crianças às determinações dos adultos em relação à escolha de brinquedos e locais para brincar, à distribuição espacial, à transformação dos cenários etc. Sabemos que os adultos organizam os ambientes de acordo com suas concepções, crenças e valores acerca da infância e da educação dirigida a ela.

Historicamente, a organização dos berçários de creche tem sido feita com base em modelos de outras instituições que lidam com crianças e infâncias, tais como: a família, a escola, o hospital e o abrigo, sem refletir sobre as especificidades da instituição *creche* e das capacidades e necessidades dos bebês. Além disso, muitos desses ambientes têm sido improvisados e adaptados para atender, de um lado às demandas das famílias de terem um local para deixar seus pequenos enquanto estão trabalhando, ou para preparar os filhos desde cedo para o ingresso à escola, e, por outro, ao direito de famílias e crianças brasileiras à creche, como dispõe a Constituição Federal de 1988. Por uma razão ou outra, os ambientes de berçário têm se apresentado pouco satisfatórios ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, seja pela postura escolarizada (*cartazes, janelinhas-do-tempo, chamadinhas, ajudantes do dia, quantos somos* etc.), seja pela preocupação higienista e assistencial.

Na maioria das vezes, em nossa cultura, os berçários se configuram em arranjos espaciais abertos³ (LEGENDRE, 1983), isto é, sua estruturação espacial é circunscrita aos contornos do ambiente por elementos arquitetônicos (portas e janelas) e não arquitetônicos (mobiliário), com poucos elementos físicos. Esse tipo de configuração espacial reflete a crença de que ambiente seguro é aquele que apresenta o mínimo de objetos e mobiliário (leia-se obstáculos) e o centro vazio oferecendo espaço para a criança poder se movimentar. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o discurso dos adultos valoriza o movimento, os bebês permanecem um bom tempo do dia em berços ou bebês-conforto. Vários estudos têm demonstrado que ambientes claramente delimitados podem favorecer a organização e o deslocamento dos pequenos no ambiente. Ambientes semi-estruturados em espaços-atividades, como os cantos temáticos, podem auxiliar na apropriação dos espaços pelas crianças com segurança (BRASIL, 2006).

3 O termo Arranjo Espacial foi usado pelo arquiteto Alain Legendre em 1983 para se referir aos aspectos quantitativos e qualitativos em um determinado ambiente, isto é, aos objetos e arquitetura e como esses estão dispostos uns para os outros. O Arranjo Espacial Aberto se constitui numa organização espacial cuja estruturação física está limitada aos contornos do ambiente.

Este artigo discute os modos como os aspectos físicos dos ambientes para bebês são organizados a partir de um estudo de caso/intervenção num berçário de creche do município do Rio de Janeiro. Foram questões de estudo: *Quais espaços os adultos têm oferecido aos bebês? Qual a participação dos bebês na organização desses ambientes? Como os bebês têm interagido com esses ambientes? Quais estratégias os bebês têm utilizado para se apropriarem desses espaços e os transformarem em lugar?* Entendemos que esta pesquisa pode contribuir para ampliar o debate sobre o planejamento e a organização de ambientes para os bebês em creches, especialmente com diretores, coordenadores e educadores de creche.

Espaço: uma construção social

De acordo com Miguel e Zamboni (1996), o conceito de *espaço* é pouco problematizado na educação infantil. Este verbete apresenta várias definições nos dicionários comuns, geralmente relacionadas à ideia de distância, volume, área, configuração arquitetônica e contexto cultural. A variedade de significações nos remete às várias áreas do conhecimento que estudam o tema. No entendimento de Santos e Souza (1986), o espaço é o mais interdisciplinar dos objetos concretos, devendo ser discutido dialogicamente.

Adotamos um olhar plural e histórico-cultural para o espaço pautado nas ideias de Lefebvre, Santos, Vigotski e Wallon. Falamos de espaço geográfico, que traz em seu bojo a dimensão humana. Na formulação do geógrafo Milton Santos (1999), o espaço geográfico é uma invenção humana híbrida, apresentando-se como um composto de *formaconteúdo* cujo significado só emerge quando a forma (material) e o conteúdo (social) são vistos em conjunto, dialeticamente, formando uma unidade. Isto significa dizer que o espaço não abrange somente aquilo que é concreto, ou seja, a sua forma; ele se constitui como campo de relações dialéticas, de tensões e embates permanentes, sendo, portanto, um elemento processual. O espaço é um sistema interdependente de formas (objetos) e ações sobre essas (conteúdo), no qual os objetos só podem ser compreendidos na relação com os homens. Nesse sentido, ele não é algo em si mesmo, um elemento externo ou mesmo um produto acabado, mas, ao contrário, ele é aquilo que os sujeitos produzem em relações concretas, circunscritas a um determinado contexto histórico-cultural.

Na geografia humanista de Yi-Fu Tuan (1980), encontramos uma interessante distinção entre as noções de espaço, ambiente e lugar com base no nível de significação atribuído a essas categorias espaciais. A ideia de espaço se refere a sua potencialidade de ser significado por uma cultura que o transforma em ambiente. Este, por sua vez, vivenciado por sujeitos que o

percebem de modo singular, o transformam em lugar. Dessa forma, não existe espaço neutro nem universal, na medida em que ele está sempre disponível a significações que emergem através das experiências e vivências dos indivíduos.

Seguindo a perspectiva de Santos, no campo da Psicologia, Vigotski (2010) e Wallon (1986) apontam para a necessidade de conceber o espaço numa dimensão dialética, ou seja, espaço e pessoa não se opõem; eles se constituem na relação de interdependência. No texto *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, Vigotski (2010) adverte que o meio (espaço/ambiente/lugar) nunca é estático; ao contrário, ele se modifica em cada momento da vida da criança. Para ela o ambiente é o seu mundo, um contexto de interações que vai ganhando novos sentidos conforme suas experiências cotidianas. Assim,

[...] no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam tornam-se possíveis. [...] Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica *para* a criança a cada mudança de idade. (VYGOTSKY, 1935/2010, p. 683, grifo nosso).

Do mesmo modo que Vigotski (2010) destaca o caráter relacional e processual do espaço, Wallon (1986) chama a atenção para a mudança do sentido do meio para a pessoa, dependendo do seu estado afetivo e motivações em cada idade e contexto cultural. Com base nesse argumento, podemos dizer que as crianças sempre estão ressignificando os espaços que lhes são ofertados, seja aqueles que nós, adultos, qualificamos como adequados e propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento, seja aqueles que acreditamos ser precários e inadequados para a infância. O espaço é sempre um campo de possibilidades onde cada sujeito produz o seu, na medida em que as pessoas constroem sentidos particulares sobre o espaço a partir dos significados que a cultura lhes apresenta. Em outras palavras, o ser humano, ao afetar e ser afetado pelos diferentes ambientes, cria espaços próprios, únicos, singulares e inéditos.

A seguir, apresentamos um recorte da pesquisa original circunscrito ao agrupamento de bebês. Privilegiamos como categoria espacial de análise o *arranjo espacial* como mediador das práticas pedagógicas e interações dos bebês com os aspectos físicos do ambiente e outras pessoas (bebês e adultos).

O contexto da pesquisa

Nosso objetivo foi conhecer os significados do espaço na prática pedagógica dos educadores do Berçário I e os efeitos da pesquisa-intervenção na transformação desse ambiente.

A pesquisa constitui-se num estudo de caso/intervenção e foi conduzida numa creche institucional da cidade do Rio de Janeiro, que atendia a filhos de servidores públicos municipais com idades entre zero e seis anos, em 2008. Funcionava em período integral (das 7 às 19 horas), de segunda a sexta-feira. A instituição possuía três salas de berçários⁴ e quatro de maternal.

Participaram do estudo todos os educadores e todas as crianças do Berçário I 60, ou seja, oito educadores (um homem e sete mulheres⁵) e 24 bebês (14 meninas e 10 meninos), com idades inicialmente entre 4-16 meses (fevereiro) e 14-24 meses no final (dezembro) da pesquisa de campo.

A produção dos dados

Em todo o percurso metodológico, procuramos discutir com os educadores as etapas da pesquisa, convidando-os a propor diferentes situações espaciais, as quais seriam, posteriormente, fotografadas e analisadas. Concordamos com Rocha e Aguiar (2003) quando afirmam que as metodologias coletivas aguçam discussões e possibilitam produções conjuntas, fortalecendo os vínculos entre os profissionais e a ideia de instituição como uma unidade indissociável. Essa metodologia nos ofereceu subsídios para apreender questões relativas à prática e à formação dos educadores, no ambiente de trabalho, a partir do olhar dos próprios sujeitos em diálogo com o nosso olhar. A pesquisa assumiu, assim, um viés *colaborativo* (SCHAPPER; SILVA, 2010), na medida em que os educadores investigaram as suas próprias ações, e caracterizou-se como *interventiva*, visto que a relação do pesquisador com o objeto de estudo orientou os caminhos da pesquisa, tornando-se, portanto, uma produção de todos os sujeitos envolvidos (ROCHA; AGUIAR, 2003).

Nesse sentido, valorizamos a participação ativa dos educadores como *copesquisadores* e sujeitos da ação (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995), ou

4 Desde 2012, a creche possui apenas uma sala de berçário e atende a crianças de zero a cinco anos de idade.

5 Até o mês de setembro, o grupo de educadores do Berçário I era composto somente por mulheres.

seja, nosso interesse não residiu em realizar uma pesquisa *sobre* os educadores da creche, mas, sobretudo, *com* eles. Ao problematizar as práticas habituais, oferecemos a eles outras possibilidades de pensar a realidade e produzir novos sentidos, provocando a reflexão e a busca de respostas possíveis para lidar com as questões do cotidiano e com aquilo que se encontrava naturalizado pelo senso comum (SCHAPPER; SILVA, 2010).

Elegemos a observação participante, as *sessões reflexivas* e a fotografia como métodos e técnicas para a produção dos dados. Os materiais utilizados foram: uma câmera digital, o diário de campo da pesquisadora e o de uma bolsista de iniciação científica.

Os registros observacionais foram coerentes com a referência teórica adotada e com a preocupação de entender as relações das crianças e dos educadores com o espaço/ambiente. Desta forma, eles foram feitos pela pesquisadora e por uma bolsista, durante 30 minutos, nos períodos da manhã e tarde, nas segundas, terças e quintas-feiras, entre os meses de fevereiro e dezembro de 2008. Esses registros preconizaram os arranjos espaciais e as relações que os bebês estabeleciam com os mesmos, bem como as intervenções dos educadores nas suas ações e nos aspectos físicos do ambiente.

De acordo com Szundy (2005, p. 90), “[...] as sessões reflexivas são contextos de criação de oportunidades de construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo e se caracterizam como sessões de discussão”. Aqui, denominamos sessões reflexivas as discussões reflexivas que realizamos com os educadores entre os meses de julho a dezembro. Realizamos quatro sessões reflexivas com o grupo de educadores, nas quais foram abordados os seguintes temas: escolha do brinquedo de grandes dimensões; a utilização dos cestos de vime; a organização dos ambientes; e a transformação dos ambientes da creche (análise de fotos da sala produzidas em 2004, 2006, inserção de 2008 e julho de 2008).

De acordo com Justo e Vasconcelos (2009), a fotografia, como forma de linguagem, tem o intuito de dar visibilidade ao recorte da realidade que o autor selecionou para capturar, construindo sentido para aquilo que até então era despercebido. As fotos datadas de 2008 foram feitas pela pesquisadora durante as atividades livres das crianças com o objetivo de registrar os arranjos espaciais em alguns momentos marcados por transformações nos ambientes, provocadas por esse estudo: a) inserção (fevereiro); b) introdução das almofadas de grandes dimensões (maio); c) festa junina (junho); d) introdução dos cestos de vime (agosto); e) introdução dos brinquedos espumados (setembro); e f) retirada de alguns berços da sala e estruturação do chão pela colocação de tapetes emborrachados (novembro).

Arranjos espaciais no berçário: transformações a partir da reflexão coletiva

A sala do Berçário I ficava localizada logo após o hall de entrada. Ela possuía duas grandes janelas de vidro que permitiam enxergar todo o ambiente. Também, era a maior sala de atividades, medindo aproximadamente 62 m².

No início de nossa incursão no campo, o ambiente do Berçário I era formado por treze berços brancos organizados um do lado do outro, ocupando grande parte dos contornos da sala. Pinturas e colagens das crianças sobre desenhos feitos pelas educadoras e painéis estavam afixadas em algumas paredes, na altura das crianças. Um armário branco pequeno ficava encostado na parede que dividia o berçário do fraldário/banheiro, sendo ele o único móvel para as educadoras guardarem o material pedagógico (material de artes e livros de história), os remédios, as cadernetas de anotação e de planejamento pedagógico. Em frente ao armário e encostada na parede perpendicular, havia uma mesa e duas cadeiras de pequenas dimensões. Do outro lado da sala existia um canto formado por três colchonetes em frente de um grande espelho com uma barra de sustentação, na qual eram presos alguns brinquedos. Este canto era chamado de *cantinho da brincadeira*. Ao lado, ficavam arrumados os bebês-conforto. No teto, alguns módulos feitos de cartolina pelas educadoras ficavam pendurados sobre a área dos colchonetes e próximos da entrada e dos berços (Figura 1). O chão era minimamente estruturado por alguns brinquedos deixados pelas crianças e um tapete de diferentes texturas que era colocado para a realização de atividades dirigidas.

Figura 1 – Sala do Berçário I 60: localização dos móveis e berços



Fonte: a própria autora (fev. 2008).

Como podemos notar, o arranjo espacial original do Berçário I caracterizava-se por um espaço central vazio e os contornos estruturados por mobílias e objetos. Essa organização espacial, que é frequente em berçários, parece estar de acordo com a crença de que criança pequena precisa de espaço devendo o ambiente ter o mínimo possível de objetos e mobílias, principalmente no centro da sala, para evitar que elas, as crianças, se machuquem. Dessa forma, para as educadoras, ambiente vazio significava espaço seguro.

No entanto, podíamos notar a presença de algumas *zonas circunscritas* (ZC) (áreas delimitadas no mínimo em três lados, por barreiras estruturadas por mobiliário, parede, desnível de solo etc.), como o cantinho da brincadeira, e os espaços formados entre os berços e debaixo da mesa. Esses espaços eram bastante procurados pelas crianças, além da zona do adulto (ZA). De acordo com Legendre (1986), as ZC se constituem em áreas de alta estruturação espacial, favorecendo a ocorrência de interações intensas e duradouras entre crianças pequenas e sua autonomia. As ZC permitem às crianças acesso visual aos educadores, pois, o comportamento de apego, que é típico em crianças nos primeiros anos de vida (AINSWORTH, 1963), faz com que elas necessitem do contato visual com os adultos.

A ideia de ZC parece se apresentar como uma alternativa para o planejamento de ambientes simultaneamente desafiadores e seguros, sem que a criança precise estar em volta do adulto. Entendemos que um ambiente seguro é aquele *no e com* o qual a criança pode contar para se arriscar a ter experiências outras, diferentes e criativas.

Apesar de as ZC fornecerem suporte para a ocorrência de brincadeiras e explorações, nem todas essas áreas eram valorizadas pelas educadoras, como revelam os registros de algumas falas: *Andreas sai debaixo da mesa. Ai não é lugar de brincar!* Ou *Penélope sai daí* [entre os berços]. *Vai brincar lá com os brinquedos!* [apontando para o canto da brincadeira].

Para aquelas educadoras, a sala estava claramente dividida em espaços e momentos de cuidado e brincadeira. Por exemplo, o local destinado à brincadeira era o canto da brincadeira e ao descanso, os berços. Os demais locais eram definidos em função das ações/atividades dos bebês: a realização de *trabalhinhos* (mesa), a alimentação (bebês-conforto arranjados em semicírculo, próximos da mesa nos horários de refeição), o deslocamento dos bebês (o centro da sala vazio) e a contação de histórias ou atividade dirigida (adulto no centro da sala, rodeado pelos bebês).

Ao longo do estudo, fomos problematizando com os educadores os espaços e os tempos de brincar e refletindo sobre as relações estabelecidas entre os bebês e os espaços, além das possibilidades de construção de outros significados. Desse modo, os educadores foram desnaturalizando a ideia de que um centro da sala precisava estar vazio, e começaram a pensar em algumas possibilidades de estruturação dessa área, tais como a colocação de brinquedos de grandes dimensões, tapetes emborrachados e fotos coladas no chão. Igualmente, os berços e os bebês-conforto foram se constituindo em

lugares simultaneamente de brincadeira e cuidado, na medida em que os educadores perceberam que um aspecto não exclui o outro. Assim, os educadores passaram a oferecer aos bebês brinquedos de pequenas dimensões quando eles estavam nos berços ou bebês-conforto e a brincar com eles no momento da troca de fralda, alimentação etc.

Transformações espaciais

Nossa primeira intervenção foi oferecer aos educadores duas almofadas temáticas (joaninha e porco⁶) para que eles as integrassem no ambiente. Como resultado, os bebês utilizaram as almofadas como estruturadores móveis, deslocando-os de cima dos colchonetes e das áreas próximas das paredes (onde eram geralmente colocadas pelos educadores) para outras áreas da sala, como o centro da sala. As almofadas propiciaram a exploração e a permanência das crianças em áreas de baixa definição espacial, como a zona 0 (zonas de circulação interna) (LEGENDRE, 1987), que abrange os espaços vazios da sala.

Em junho, uma significativa mudança espacial foi realizada no Berçário I, como mostra a Figura 2: bandeirinhas e cordões de folhas de revista feitos pelos educadores foram presos no teto; os berços foram divididos em dois grupos, formando uma zona circunscrita. Três berços foram utilizados para guardar brinquedos, livros e pertences dos educadores. Também, o painel de figuras humanas foi substituído por um painel com as fotos das crianças e suas famílias.

Figura 2 – Cordões feitos de revista no teto e painel com fotos das famílias dos bebês



Fonte: a própria autora. (jun. 2008).

6 Esses animais foram selecionados pela equipe de pesquisa por aparecerem recorrentemente nas músicas e histórias.

Percebemos a sensibilidade dos educadores em retirar o painel de figuras humanas e de substituí-lo por outro com fotos das famílias, chamando a atenção das crianças. Para a produção do novo painel, os educadores solicitaram às famílias as fotos, o que, de alguma forma, nos pareceu ser um movimento interessante de aproximação entre as duas instituições. Tendo em vista que a família é considerada o porto seguro das crianças (MINUCHIN, 1982), a criação deste painel ofereceu suporte afetivo para melhor exploração e apropriação do ambiente pelos bebês.

Realizamos a primeira sessão reflexiva para discutir possibilidades de ampliar o grau de estruturação da sala. Levamos encartes de brinquedos de grandes dimensões para crianças pequenas e os entregamos ao grupo. As educadoras selecionaram alguns brinquedos, os quais avaliaram ser interessantes para os bebês por propiciarem várias formas de exploração sensorial e de movimentos. Elas escolheram dois brinquedos espumados de grandes dimensões, formados por módulos. Após algumas reflexões sobre as possibilidades de uso dos brinquedos, as educadoras perceberam que eles poderiam favorecer a interação dos bebês ao serem arranjados de modo a delimitarem zonas circunscritas, deixando-as mais livres para atender àqueles que precisassem de sua ajuda.

A questão da organização do ambiente *para* a criança nos remete a outra questão complementar, qual seja, a problemática do ambiente *para* o educador. De acordo com Barbosa e Horn (2001, p. 74), o trabalho pedagógico “[...] deve ter como meta a co-habitação [...]” onde as necessidades de crianças e adultos precisam ser respeitadas. Na sessão reflexiva anterior, as educadoras relataram a necessidade de terem um lugar específico para organizar seus próprios materiais de trabalho, pois o armário era muito pequeno e precário.

Na tentativa de levá-las a refletir sobre os seus próprios espaços, entregamos ao grupo um conjunto com sete cestos de vime de diferentes tamanhos (quatro com tampa e três sem tampa), e depois discutimos as possibilidades de uso que elas criaram na segunda sessão reflexiva. De modo geral, as educadoras usaram os cestos para guardar diferentes objetos, de acordo com a sua função. A partir da introdução desses objetos, algumas mudanças no ambiente puderam ser verificadas: três cestos foram colocados em cima da mesa e outro menor, em cima do armário, que foi deslocado para a parede ao lado, ficando embaixo da janela e ao lado da mesa. Um cesto sem tampa foi utilizado para guardar brinquedos pequenos e foi colocado dentro de um berço que continha outros brinquedos. O restante dos cestos ficou em um berço para ser utilizado posteriormente. O fato de as educadoras alterarem a posição do armário para perto da mesa talvez reflita o desejo de ampliá-lo para melhor organizar o material de trabalho. Neste caso, a mesa e os cestos funcionaram como um anexo do armário.

Vimos que a introdução de um novo elemento na sala provocou mudanças de relações entre pessoas e delas com os outros objetos. Recuperando as ideias de Santos (1997) sobre a dialética entre a configuração territorial ou geográfica e a dinâmica social, esta nova configuração do ambiente reforçou a potência da zona circunscrita formada pela mesa encostada na parede, visto que o fechamento de mais um lado foi materializado com a lateral do armário. Se, anteriormente, esta área já era utilizada pelas crianças, agora, ela ampliava as possibilidades não só de procura pelo local, mas, sobretudo, de sua permanência nele.

Seguindo a ideia das almofadas temáticas e dos brinquedos espumados, que ainda não tinham sido introduzidos no ambiente, as educadoras levaram para a sala alguns blocos de espuma de grandes dimensões, que estavam numa sala de crianças maiores, e incentivaram os bebês a brincarem de modos diversos, no centro da sala.

Outro aspecto interessante, fruto de nossas discussões, foi a confecção de alguns brinquedos pelas educadoras usando garrafas pet com tintas coloridas, que foram espalhadas pela sala, convidando os bebês a engatinharem ou caminharem na sua direção. Percebemos que os brinquedos começaram a ser organizados em áreas anteriormente vazias, ocupando principalmente a área central. Essa transformação espacial provocou a distribuição mais equilibrada das crianças pela sala, além de serem observados deslocamentos mais interessantes, como apresentamos nas notas de campo de 25 ago. 2008:

- I. andava por toda a sala, apontando para todos os móveis, brinquedos e figuras nas paredes; falava muito cada vez que apontava para algum lugar.
- M. andou por toda a sala e não procurava a presença de nenhum adulto, também não procurava a presença de nenhuma outra criança. A menina brincou com o andador, até que descobriu que podia ficar entre o armário do material das educadoras e a parede.
- M. S. tirava os bebês conforto e os arrastava por todo o espaço. I., A. J., M. So. e N. imitaram a amiga, e logo os objetos estavam espalhados por toda a sala; eles se sentavam e imitavam as educadoras, sacudindo o bebê conforto como se ninassem uns aos outros.

No primeiro registro vimos que a estruturação do ambiente através do mobiliário, dos brinquedos e painéis, além de favorecer a exploração de diferentes áreas do ambiente, propiciou jogos de linguagem, isto é, o exercício da oralidade e do pensamento.

Durante o dia de Centro de Estudos realizamos a terceira sessão reflexiva, que abordou a questão do arranjo espacial da sala. Pedimos que o grupo representasse graficamente como a sala estava organizada e que explicasse a localização dos elementos espaciais (mobiliário, brinquedos e demais objetos). De modo geral, as educadoras preencheram os contornos das salas, estruturados, e deixaram o centro vazio, por acreditarem que a criança pequena precisa de espaço para se movimentar, e que esse deve estar seguro. Explicaram que os berços foram organizados um do lado do outro, junto às paredes, para oferecer espaço amplo no centro da sala para as crianças poderem brincar e se locomover melhor. Os colchonetes foram arrumados próximos do espelho, para propiciar às crianças brincadeiras com a sua imagem e com a dos adultos. Discutimos o que seria, então, um espaço seguro, e se não poderíamos conciliar segurança com desafio. Questionamos o quão seria interessante inserir alguns elementos espaciais no centro da sala para que as crianças tivessem desafios seguros naquela área, como tapetes emborrachados. Esta proposta possibilitou que as educadoras pensassem o arranjo espacial que tinham construído, favorecendo o planejamento de outros mais interessantes à prática pedagógica.

A inserção dos brinquedos de grandes dimensões na sala ocorreu em quatro etapas consecutivas: a) A utilização dos brinquedos como um só - o *Brinquedão* - montados sobre o chão; b) A utilização dos brinquedos em módulos separados; c) A utilização do *Brinquedão* montado sobre os colchonetes; e d) A utilização do *Brinquedão* montado sobre um tapete emborrachado. Esse processo, no entanto, não ocorreu isento de conflitos, tensões e insegurança por parte dos adultos (educadoras e pesquisadora) e bebês.

A introdução de brinquedos coloridos, cheios de desafios e de possibilidades de brincadeiras e estruturadores do espaço chamou logo a atenção dos bebês, como geralmente acontece quando apresentamos uma novidade. As educadoras, no entanto, ficaram preocupadas que o contato dos bebês com os brinquedos pudesse trazer consequências negativas, pois, todos queriam brincar com o *Brinquedão* ao mesmo tempo. Isto deixou o grupo de educadoras tenso, fazendo com que elas permanecessem o tempo todo por perto dos bebês, e direcionando suas ações na tentativa de evitar conflitos e machucados, seja por mordidas ou quedas. Durante alguns dias, elas se recusaram a montar o *Brinquedão* e justificavam a decisão dizendo que ele era *perigoso para os bebês*. Então, elas resolveram desmontar o *Brinquedão* e arrumá-lo em módulos separados. Como consequência, os bebês brincaram mais sentados, explorando o zíper dos módulos, empilhando-os e arrastando-os.

Conversamos com as educadoras a respeito da extinção do *Brinquedão*, que, afinal, tinha sido criado pelo grupo, e, juntas, encontramos uma solução de recuperá-lo: montar o *Brinquedão* sobre os colchonetes. Isto fez com que elas

ficassem mais tranquilas temporariamente, pois ao se deslocar os colchonetes do canto da brincadeira para dar suporte ao *Brinquedão*, a área ficara desfalçada. Então, elas lembraram que havia módulos de tapete emborrachado guardados no almoxarifado. Eles foram arrumados como base para o *Brinquedão* e as educadoras se sentiram mais seguras de seu uso pelos bebês (Figura 3).

Figura 3 – Bebês brincando com o *Brinquedão* armado sobre o tapete emborrachado



Fonte: a própria autora (set. 2008).

De fato, os bebês brincaram mais livremente quando o brinquedo se encontrava armado sobre uma superfície macia. Podemos dizer que este é um bom exemplo de se organizar um ambiente seguro e desafiador no e com o qual crianças pequenas possam agir autonomamente.

No início do mês de outubro, mais da metade dos educadores saíram da creche por razão do convênio. No Berçário I somente uma educadora permaneceu e um educador foi introduzido no grupo. A mudança no ambiente social provocou alterações também no ambiente físico, especialmente a retirada de vários berços da sala e o rearranjo dos cinco que lá restaram, que assumiram novas funções: um foi destinado a guardar as mochilas dos bebês; outros dois se transformaram em trocadores de fralda; e os dois últimos foram usados para guardar os brinquedos e as bolsas dos educadores. A quantidade de bebês-conforto também foi diminuída e eles foram arrumados entre os berços.

Além dessas mudanças, novos objetos passaram a compor o ambiente, como foi o caso do tapete emborrachado e de uma piscina inflável, doada à creche por uma mãe. O tapete era arrumado de diferentes formas e em diferentes locais da sala, mas, geralmente, ele ficava encostado em paredes. A piscina era colocada no centro, mas os bebês levavam-na para outras áreas. Por ser um brinquedo leve, ele

favorecia o seu deslocamento por crianças muito pequenas sem lhes causar perigo.

Dando continuidade ao registro fotográfico, inicialmente proposto pela pesquisadora, os educadores fotografaram os bebês em momentos diferentes do dia e prenderam as fotos no chão, dando um novo sentido àquele local. Desse modo, os bebês podiam tocar nas fotos não só com as mãos, como faziam no painel, mas também com os pés ou outras partes do corpo, apropriando-se desse espaço.

Na última sessão reflexiva, apresentamos para o grupo de educadores várias fotos das salas dos berçários da creche em períodos diversos: a) 2004 (fundação da creche); b) 2006 (entrada do grupo de pesquisa na creche); c) 2008 (inserção) e 2008 (julho). Pedimos aos educadores para analisarem as fotos enfocando as transformações físicas dos ambientes e relacionando-as às práticas educativas na creche.

Em relação às fotos que foram feitas em 2004, eles destacaram a escassez de brinquedos e móveis nas salas dos berçários, comparando esses ambientes com depósito de crianças. Para eles, as fotos transmitiam tristeza e ausência de proposta pedagógica, pois as paredes estavam sem nenhum estímulo para as crianças (figuras, desenhos, *trabalhinhos* etc.). Percebemos que a intencionalidade pedagógica estava associada à escolarização precoce das crianças, preparando-as para o ingresso na escola. Os educadores ficaram impressionados com o uso coletivo dos colchões que, para eles, significava desprezo pela individualidade de cada criança. As fotos de 2006 foram percebidas pelos educadores como um avanço da creche em relação à estruturação espacial dos berçários, pois as paredes já apresentavam enfeites e cada criança tinha o seu colchonete para descansar. Também, os educadores destacaram a presença de brinquedos e mobiliário para guardar o material pedagógico (ainda que em condições precárias). Para eles, o desenho feito pelas crianças, preso no armário, na altura delas, expressava a preocupação dos educadores em marcar a creche como um espaço de educação. Os ambientes apresentados nas fotos da inserção de 2008 foram elogiados, porque refletiam a sensação de acolhimento e aconchego, fundamentais para receber as crianças novas e suas famílias. Contudo, os educadores perceberam que as salas ainda não estavam com a *cara das crianças*, pois os painéis eram produção exclusiva dos adultos. Discutimos o quanto é importante estar atento às crianças reais, isto é, com as quais trabalhamos, pois elas precisam ser reconhecidas como coconstrutoras dos ambientes que frequentam. Por fim, os educadores relacionaram as transformações dos ambientes, que aparecem nas fotos feitas em julho de 2008, aos efeitos de nosso estudo, ou seja, as mudanças foram percebidas como fruto de um novo olhar deles sobre o espaço o qual a pesquisa lhes tinha proporcionado. Eles também relataram que se sentiam mais fortalecidos e confiantes para organizar os ambientes de trabalho.

Concordamos com os educadores quando eles disseram que as primeiras fotos, as de 2004, expressavam a tendência assistencialista de atendimento às crianças pequenas, sendo a creche vista como um lugar destinado exclusivamente para guardá-las (CIVILETTI, 1988), ou que refletia a pedagogia da submissão (KUHLMANN JR., 1998). Já as fotos de 2006 apresentavam alguns elementos pedagógicos, refletindo a tendência educacional da creche, apesar de apresentar marcas do modelo escolar. Se compararmos as fotos produzidas em 2006 com as de 2008, verificamos que a creche estava procurando articular o cuidado com a educação, como orientam os documentos citados anteriormente. Embora várias transformações espaciais tenham ocorrido entre os anos de 2006 e 2008, os problemas com a mobília danificada e a pouca quantidade de brinquedos ainda era presente.

Considerações finais

Esta pesquisa investigou os modos como os aspectos físicos do ambiente do Berçário I foram organizados e modificados pelos educadores a partir de intervenções realizadas na formação em serviço. Apostamos numa pesquisa-intervenção que convida o educador a ser *afetado* e a refletir sobre as crenças e os valores que norteiam seu fazer cotidiano. Acreditamos numa pesquisa que possibilite aos educadores que experiências criadoras de organização espacial possam emergir.

Privilegiamos a análise de fotografias e registros em diário de bordo dos arranjos espaciais construídos e reconstruídos, bem como as sessões reflexivas, que possibilitaram aos educadores revisitarem suas práticas e crenças pedagógicas com crianças ainda muito pequenas, a partir de um outro lugar, qual seja, o de copesquisadores. Buscamos criar uma ambiência de reflexão sobre os arranjos espaciais pensados pelos adultos, analisando o quanto eles são distantes da realidade dos bebês concretos e próximos do modelo escolar.

Iniciamos este artigo discutindo o caráter interdisciplinar do espaço e, junto a isso, a presença de múltiplas possibilidades de interpretá-lo. Neste diálogo com diferentes campos do saber, escolhemos um *lugar* para direcionar nosso olhar: o referencial teórico da perspectiva histórico-cultural (LEFEBVRE, 1998; VYGOTSKY, 1988; SANTOS, 1999). A partir dele, podemos afirmar que todo ambiente é histórico e simbolicamente construído, e que carrega consigo significados produzidos por uma sociedade que tem concepções e expectativas próprias. Sendo o espaço um elemento simbólico, sempre construído na relação dialética entre o homem e o meio, ele só pode ser transformado em lugar quando é ressignificado por cada sujeito. Ou seja, para que o ambiente, que é construído social e culturalmente, ganhe os contornos de lugar, ele precisa ser apropriado, afetado por sujeitos concretos. Nesse sentido, a ideia

de apropriação está muito próxima à de lugar (TUAN, 1983), que destaca a dimensão afetiva do espaço/ambiente ao ser significado pelos sujeitos.

A creche, como ambiente de promoção do desenvolvimento das capacidades infantis, precisa ser constantemente (re)apropriada pelos adultos (educadores) e crianças. Isto significa pensar em ambientes que convidem sempre a modificações, como resultado de uma intencionalidade pedagógica que, por sua vez, é resultante de observações constantes dos desejos, das escolhas e preferências das crianças. Questionamos juntos com os educadores os arranjos espaciais existentes, buscando desnaturalizar as crenças e ideias pré-concebidas sobre o espaço e os objetos, apontando o quão é importante observar as crianças antes de qualquer proposta de organização do ambiente.

Esperamos que este artigo auxilie educadores e gestores no momento de planejamento e organização de ambientes para bebês em creches e contribua para a melhoria da qualidade da educação infantil.

Referências

AINSWORTH, M. The development of infant-mother interaction among Ganda. In: FOSS, B. M. (Org.). **Determinants of infant behavior**. New York: Wiley, 1963. p. 67-104.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 67-79.

BOMFIM, J. **Arranjos espaciais e ocupação do espaço por crianças de 1-2 e 3-4 anos em creches**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, USP, Ribeirão Preto, 2002.

_____. **Trocas sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches**. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, USP, Ribeirão Preto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 01**, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: D.O.U., 13 abr. 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. 3 v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** (v. 1) Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches.** Manual de Orientação Pedagógica. Brasília, DF: MEC/UNICEF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995/2009.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. **Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creche.** Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, Ribeirão Preto, 1990.

CIVILETTI, M. V. P. **A creche e o nascimento da nova maternidade.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)- Fundação Getúlio Vargas, FGV, Rio de Janeiro, 1988.

GUIMARÃES, D. O. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro:** técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica, PUC, Rio de Janeiro, 2008.

JUSTO, J. S.; VASCONCELOS, M. S. Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 760-774, 2º semestre de 2009.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Oxford: Blackwell, 1998.

LEGENDRE, A. Appropriation par les enfants de l'environnement architectural. **Enfance**, Paris, n. 3, p. 389-395, 1983.

_____. Effect de transformations de l'espace d'activités sur les échanges sociaux de jeunes enfants o creche. **Psicologie Française**, Paris, v. 32, n. 1/2, p. 31-43, 1987.

_____. The effects of environmentally modulated visual accessibility to caregivers on early interactins. **International Journal of Behavioral Development**, Utrecht, v. 18, n. 32, p. 297-313, 1995.

_____. Effects of spatial arrangements on child/child and child/caregivers interactions: an ecological experiment in day care centers. In: Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 16, 1986, Ribeirão Preto, **Anais...** p. 131-142, 146, Ribeirão Preto, 1986.

LOPES, J. J. M. Os bebês, as crianças pequenas e suas condições histórico-geográficas: algumas notas para debate teórico-metodológico. **Educação em foco**. Edição especial, Juiz de Fora, p. 151-161, ago. 2012.

MENEGHINI, R; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 16, n. 2, p. 367-378, 2003.

MIGUEL, A.; ZAMBONI, E. (Org.). **Representações do espaço: multidisciplinaridade na educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MINUCHIN, S. **Família, Funcionamento e Tratamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1982.

MOREIRA, A. R. C. P. **Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade** – uma proposta educacional para a creche. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)- Instituto de Psicologia, Universidade Gama Filho, UGF, Rio de Janeiro, 1992.

_____. **Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 20 E/EDG**, de 18 de novembro de 2003. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 18 nov. 2003.

ROCHA, M.; AGUIAR, K. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. O espaço geográfico, um híbrido. In: _____. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 72-88.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. (Org.). **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

SCHAPPER, I.; SILVA, L. S. P. Ação colaborativa na creche: compartilhando sentidos e significados. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Org.). **Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 61-68.

SZUNDY, P. T. C. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo**. Ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Pontifícia Universidade Católica, PUC/SP, São Paulo, 2005.

TUAN, Y-FU. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **Topofilia** – um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

VASCONCELLOS, V. M. R.; VALSINER, J. **Perspectiva Co-Construtivista na Psicologia e na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, Tradução de Márcia Pileggi Vinha, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Org.). **Henri Wallon**. Tradução de Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986. p. 168-178.

Recebimento em: 14/12/2012.

Aceite em: 21/01/2013.

Educação infantil: cenário de cartografias do desejo e processo de disciplinarização

Children education:
scenario of cartographies of desire and
disciplinary process

Maritza Maciel Castrillon MALDONADO¹

Resumo

Educação Infantil, esse é o *espaçotempo* apresentado neste texto. Problematiza-se o movimento de crianças de três anos que o habitam, analisando cartografias do desejo e processos de disciplinarização de seus corpos e suas almas. Apresenta-se o resultado de alguns agenciamentos selecionados da pesquisa desenvolvida em escolas públicas de educação infantil do município de Cáceres-MT, entre os anos de 2011 e 2012, intitulada *Entre espaçotempos na educação infantil: cronos e áion/routine e ritmo*. Os interlocutores principais da pesquisa são Manoel de Barros, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Palavras-chave: Educação infantil. Disciplinarização. Cartografia.

Abstract

Children Education is the time-space presented in this text. The movement of three-year-old children that inhabit it has been problematized in the analysis of both cartographies of desire and the processes of disciplinaryization of bodies and souls. The paper presents the result of some actions selected from the research *Between Time-Spaces in Children Education: chronos and áion/routine and rhythm*, which was conducted in public children education schools in Cáceres-MT in 2011 and 2012. The main interlocutors of this research are Manoel de Barros, Michel Foucault, Gilles Deleuze and Felix Guattari.

Keywords: Children education. Disciplinaryization. Cartography

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Concluiu estágio sanduíche na Universidade Complutense de Madrid, Espanha. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia. Suas pesquisas têm privilegiado a área da Educação, com ênfase nos seguintes temas: Educação Infantil, estudos culturais e educação, processo de subjetivação, criança ribeirinha, currículo e cotidiano. Av. Tancredo Neves, 1095, Cavalhada. CEP: 78200-000, Cáceres-MT Tel.: (65) 3221-0505. E-mail: <maritzacmaldonado@gmail.com>.

A maior riqueza do homem
 é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como
 sou - eu não aceito.
 Não aguento ser apenas um
 sujeito que abre portas, que puxa válvulas,
 que olha o relógio, que
 compra pão às 6 horas da tarde,
 que vai lá fora,
 que aponta lápis,
 que vê a uva etc. etc.
 Perdoai
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem
 usando borboletas.
 Manoel de Barros (1996, p. 79)

O presente artigo apresenta alguns agenciamentos² selecionados da pesquisa no/do/com o cotidiano da Educação Infantil desenvolvida através do projeto intitulado *Entre espaçostempos na educação infantil: cronos e áion/rotina e ritmo*. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2011 e 2012 em escolas de Educação Infantil do município de Cáceres, com o objetivo de analisar o movimento dos corpos de crianças e problematizar a rotina enquanto orientação didática do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Este texto traz alguns resultados dessa pesquisa, momento em que procuramos analisar o que chamamos de *cartografias do desejo*³ de crianças de três anos de idade e o processo de disciplinamento dos corpos e das almas que se inicia cada vez mais cedo, limitando a cartografia do desejo, imanente àquelas vidas que habitam, movimentam e se constituem no *espaçotempo* de escolas de educação infantil.

2 Um agenciamento, para Deleuze e Guattari (1995, p. 17), “[...] é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões”.

3 Tomamos de empréstimo o título do livro de Guattari e Rolnik (2005).

Cartografias do desejo: crianças utilizando borboletas

Renovar o homem usando borboletas; ser outros... como?

Narrarei, a seguir, algumas cenas cotidianas de crianças de três anos que frequentam escolas de educação infantil:

Cena 1: Milena, na hora do brinquedo, sentou-se perto de mim, que estava a observar o movimento. Ela disse⁴: *eu sei uma história, é dos cinco patinhos*. Pegou umas tampinhas de garrafa e começou a cantar a música dos cinco patinhos que foram passear, da Xuxa. Eu perguntei: *prá onde eles foram?* E ela respondeu: *eles estão procurando a casa deles*. Pegou um banco de plástico que tinha uma divisão em relevo e disse: *os patinhos foram para a casa deles!* E eu perguntei: *onde é a casa deles?* *Ah, é aqui, ó*. Colocou cada uma das tampinhas em uma das divisões do banco e falou: *ele vai visitar os amigos dele, aqui, ó, ele saiu!* Ela ficou um tempo levando um amigo-patinho-tampinha para a casa do outro, sempre dois em cada casa, não ficando nenhum sem receber visita. Em seguida ela disse: *agora eles vão encontrar para brincar*. E eu, novamente perguntei: *vão brincar do que Milena?* E ela disse: *vão fazer um dinho* (em realidade, perguntei duas vezes mais, mas não entendi o que ela disse). Juntou todos os patinhos-tampinhas e saiu da sala. Na volta trouxe, além dos patinhos-tampinhas, um leãozinho de pelúcia e falou: *agora eles vão passear com a mamãe deles* (que era o leãozinho) *e depois vão dormir*. Perguntou-me: *o que você está fazendo?* Eu respondi: *estou escrevendo a história que você está contando*. Pegou uma almofada e colocou todos os patinhos-tampinhas e o leãozinho. Penso que a história tenha chegado ao fim. Em seguida, pegou um caderno e uma caneta e começou a escrever. Fez várias linhas e eu perguntei: *e agora, Milena, o que você está fazendo?* *To escrevendo uma história também, ó*. Mostrou.

Cena 2: Um dos dias de pesquisa coincidiu com a visita do vice-presidente do País a Cáceres e a cidade ganhou um movimento distinto para recebê-lo. A escola se localiza no caminho para o aeroporto. Viu-se, então, caminhões de bombeiro, tanques do quartel, carro de polícia passarem pela rua. As crianças queriam sair e as professoras tentavam segurar nas salas. Na sequência, passou um helicóptero, com um soldado na porta e sua grande

4 É válido notar que crianças de três anos, embora já tenham certo domínio da linguagem, manifestam formas de expressão que variam e são ritmadas de maneiras distintas entre si e em relação a nós, adultos. Assim, compreender a linguagem das crianças foi um primeiro exercício da pesquisa, que demandou muito tempo, espera, atenção, cuidado.

arma nas mãos... as crianças, ao ouvirem, não se contiveram! Saíram para o pátio e começaram a gritar: *vai cair, cuidado!* - *Ah, mas ele é soldado, forte, não cai. Nunca eu vi um soldado cair*, disse Guilherme. Foi puro encantamento!

Cena 3: Na hora do parque José estava transportando areia, em uma embalagem de amaciante grande, cortada ao meio. Pegava a areia de um lado do parque e a distribuía próximo ao degrau de concreto, do outro lado. Repetiu esse movimento várias vezes, quando o colega chegou e perguntou do que estava brincando. José disse: *to jogando veneno nas formigas, ué, não tá vendo?*

Cena 4: No parque, Gabi brincava sozinha. Viu algumas embalagens de plástico amontoadas no canto (eram oito) pegou umas tampinhas (eram quatro) de garrafa e colocou sobre as embalagens. Retirou dessas, colocou no chão e, novamente, as colocou sobre as embalagens, mas agora sobre as que ainda não tinha colocado antes. Repetiu esse movimento várias vezes (ela tem três anos). Em seguida, saiu pelo pátio e procurou mais quatro tampinhas de garrafa. Colocou tampinhas sobre todas as garrafas e vibrou: *olha tia, agora todos tem chapéu*. E continuou brincando.

As crianças que habitam escolas de educação infantil exploram o meio de maneira intensa e traçam os mapas correspondentes a esse percurso todos os dias. As crianças flanam. Segundo Deleuze (1997, p.73), “[...] os mapas dos trajetos são essenciais à atividade psíquica”. No meio onde o trajeto é percorrido estão as qualidades, substâncias, potências e acontecimentos (DELEUZE, 1997). Os patinhos-tampinhas filhos do leãozinho, o inseticida de areia, o soldado que não cai do helicóptero porque é forte, o chapéu de tampinha são exemplos de trajetos percorridos cotidianamente pelas crianças, conduzidos por elas mesmas, que se confundem com elas e são, ao mesmo tempo, alterados a todo instante. Deleuze prossegue:

[...] o trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem. O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido. (DELEUZE, 1997, p. 73).

As crianças fazem rizoma com o seu mundo, aumentam seus territórios por desterritorializações constantes, criam linhas de fuga, alongam-nas, esticam até quebrar e, desse rompimento, criam novos rizomas. Em seus *trajetos* correm, caem, levantam, brigam, brincam, desenham, encantam e se encantam, cantam, contam, se constituem. Assim, o real e o imaginário passam a ser vistos como duas partes de uma mesma trajetória, duas faces que não param de se intercambiar. Segundo Deleuze (1997, p. 75), “[...] o imaginário é uma imagem virtual que se

cola ao objeto real, e inversamente, para constituir um cristal de inconsciente”. O mapa, entendido aqui como o cristal do inconsciente, se opõe ao decalque. O mapa *acontecimento-chapéu de tampinha* constitui o cristal de inconsciente das crianças que vão para a creche. O rizoma é mapa e não decalque. Se o mapa se opõe ao decalque é porque, segundo Deleuze e Guattari (1995), está inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real.

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói [...] ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

O mais importante no mapa, ou no rizoma, é que ele tem múltiplas entradas e saídas, assim como o desejo da criança que vai para a creche.

Como vimos nas narrativas acima, as crianças vivem em constante movimento, percorrendo trajetos dinâmicos que elas próprias constroem no cotidiano da educação infantil, constituindo seus mapas, seus territórios abertos a desterritorializações constantes, seus devires, seus rizomas. Vimos como o

[...] inconsciente [dessas crianças] já não lida com pessoas e objetos, mas com trajetos e devires; já não é um inconsciente de comemoração, porém de mobilização, cujos objetos, mais do que permanecerem afundados na terra, levantam vôo. (DELEUZE, 1997, p. 75, grifo nosso).

Vimos as *intensidades e densidades* que preenchem o espaço em que vivem, seu meio e que, conseqüentemente, preenchem sua alma na medida em que esta é afetada a cada novo encontro. Segundo Deleuze (1997, p. 78), “[...] isso não quer dizer que um meio determine necessariamente a existência dos personagens, mas antes que estes se definem pelos trajetos que fazem na realidade ou em espírito, sem os quais não há devir”.

O contrário do mapa, do rizoma, é o decalque. O decalque volta sempre *ao mesmo*. A multiplicidade inexistente aí. Deleuze e Guattari (1995) relacionam o decalque à tarefa da psicanálise “[...] que achata cada desejo e enunciado sobre um eixo genético ou uma estrutura sobrecodificante e que produz ao infinito monótonos decalques dos estágios sobre este eixo ou dos constituintes nesta estrutura” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22). Os franceses relacionam essa análise à tarefa, também, da linguística. Podemos relacioná-la à educação infantil? Decalque ou mapa? Aonde chegar através da escola?

Processo de disciplinarização: abrir portas, puxar válvulas, olhar o relógio...

A seguir apresento outras narrativas, de outros *espaçostempos* da pesquisa. Mapa ou decalque? Essas questões são fundamentais para compreender o processo de constituição da *alma* da criança de três anos que frequenta escolas de educação infantil.

Cena 1: A professora estava trabalhando com uma atividade fotocopiada onde as crianças deveriam completar a sequência do alfabeto em quadrados interligados, que formava uma cobra. Eu estava a observar o movimento, quando uma menina me perguntou: *tia, depois dessa letra (mostrou a letra E) vem qual?* Eu disse: *vem a letra F*. Ela, ultrapassando o limite do quadrado e apertando muito o lápis a ponto de perfurar a folha, fez o número cinco.

Cena 2: Todos os dias, após a acolhida, as crianças eram colocadas, todas, sentadas no chão, encostadas na parede, para acompanharem a professora que mostrava as letras do alfabeto, desenhadas em papel A4, com caras e bocas coloridas, penduradas em um *varal* na sala. Algumas crianças eram escolhidas para uma chamada oral, individual. Certo dia a professora disse: *Agora você sozinha, Luiza;* e ela começou: *A, E, I, O, U. Ah Luiza, hoje você errou, essas são só as vogais. Lembra, você sabe o alfabeto todo, é A, B, C...*, e Luiza acompanhou a professora.

Cena 3: A professora distribui a imagem de um elefante, fotocopiada, para as crianças pintarem e cobrirem o pontilhado com a escrita do nome do animal. Eliza pinta o seu elefante todo colorido, cada pedacinho de uma cor. A professora diz: *querida, você já viu elefante colorido? Ele é cinza, mas você pode pintar de marrom também, ou de verde escuro. Essas são as cores que mais se parecem com o elefante*. Eliza responde: *tia, eu nunca vi um elefante*, e Mariza, colega que estava na mesma mesa, entra na conversa: *Eu já vi tia, amanhã veio um lá no circo e ele era assim, meio sujo, mas o meu é cor-de-rosa, é mais bonito assim!*

Cena 4: Todos os dias, cenas de rotina se repetem em revezamento. Hora da acolhida, lanche, atividade (ou parque, ou pátio, ou vídeo), banho, jantar e despedida. Em uma dessas repetições, Miguel, na formação da fila do lanche, falou para a professora: *tia, vamos cantar borboletinha?* E a professora explicou, de forma atenciosa: *Não Miguel, agora é hora de ir para o refeitório em fila, então é para colocar as mãos nos ombros dos colegas e cantar piui-chá-chá-chá, tá.*

Falar desses afectos teve a intenção de falar de subjetividade. Aliás, teve o propósito de falar de modos de subjetivação, que diferem da ideia de subjetividade trazida pela tradição da filosofia ocidental, que promove uma dicotomia na relação

sujeito-objeto (sujeito-meio/sujeito-trajeto). Essa tradição, que traz a ideia de sujeito como algo do domínio de uma suposta natureza humana, foi preconizada por René Descartes (1596-1650). Nela,

[...] a mente é o *cogito*, pensamento autoconsciente, auto evidente e organizado analiticamente segundo a mecânica das ideias claras e distintas que se agregam de modo lógico seguindo as regras da não-contradição e da implicação. (CAMBI, 1999, p. 302, grifo do autor).

O *Cogito* independe do mundo, dos seus afectos, das suas paixões, das suas emoções, dos seus encantos. A mente, seguindo Descartes, é entendida, no *sentido espiritualista*, contra a matéria-natureza, é conotada de interioridade e autotransparência. É entendida, também, no *sentido matemático*, ou seja, é organizada segundo um modelo analítico-geométrico. Assim, podemos dizer que o subjetivismo tem sua *origem* no cogito. É a racionalidade que passa a imperar. Aqui, a subjetividade permanece sempre inerte, não se alterando de acordo com os afetamentos do mundo, com as transformações e os atravessamentos históricos, sociais, políticos, econômicos. O indivíduo pensado a partir daí, segundo Albuquerque (1988, p. 50), “[...] seria o que é dotado de uma subjetividade substancial, isto é, existe uma substância no indivíduo, que seria uma espécie de núcleo, a sede da ação do sujeito, como o responsável pela ação de um ator determinado”.

Como essa história se constituiu?

Para Bauman (1999, p. 48) “[...] o conceito de natureza, na sua acepção Moderna, opõe-se ao conceito de Humanidade pelo qual foi gerado. Representa o outro da Humanidade”. O limiar da Modernidade foi o momento em que os homens instituíram a ordenação do mundo como missão primeira do seu projeto. Um projeto que objetivava “[...] submeter as populações dominadas a um exame completo de modo a transformá-las numa sociedade ordeira, afinada com os preceitos da razão” (BAUMAN (1999, p. 29). Assim, interessava ao projeto moderno transformar a realidade da população, inserindo-a nos limites da razão.

A autoridade da razão se torna suprema e fornece critérios para avaliar o *tipo* de população necessária ao pleno desenvolvimento do Estado Moderno. Um Estado, em vias de explosão demográfica, revolução industrial, sedento por pessoas aptas para lidar com a nova realidade, necessitava romper com a condição presente da população, que mantinha uma relação intrínseca com a natureza e percebia o mundo e a vida humana intimamente relacionados.

Em nome da suprema autoridade da razão – e representando as expectativas sociais dominantes – o Estado Moderno criou mecanismos para deslegitimar a condição *selvagem, inculta* da população, propiciando a segregação daqueles que persistissem em continuar nessas condições. Segundo Bauman (1999, p. 29), os critérios ditados pela razão “[...] dividiam a população em plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas”. E, assim, o homem foi deixando, gradativamente, de se perceber regido pelas leis naturais e sobrenaturais, passando a dar importância maior ao tribunal da razão. Um *tribunal* constituído historicamente por intelectuais e políticos com o fito de instituir uma nova ordem que diferisse frontalmente daquela natural. Uma ordem artificial, projetada, planejada pela razão para atender aos interesses do sistema capitalista emergente. É a partir da instituição da razão que o homem se *humaniza*, diferindo dos demais animais, diferindo e se distanciando da *natureza natural*.

O exercício da razão desperta nos seres humanos o desejo de superação, levando-os a controlar, administrar e buscar que as coisas sejam supostamente melhores do que elas são. *Ser melhor* para a situação presente consistia em tornar-se cada vez mais produtivo. A natureza, deixada a seu *bel prazer*, não traria os resultados esperados, passou a significar um objeto passivo, à espera das intervenções dos seres humanos.

Natureza acabou por significar algo que deve ser subordinado à vontade e razão humanas – um objeto passivo da ação com um propósito, um objeto em si mesmo desprovido de propósito e portanto à espera de absorver o propósito injetado pelos senhores humanos. (BAUMAN, 1999, p. 48).

Numa indicação de apropriação eficaz da natureza, os homens deveriam encontrar-se longe de seu estado natural, selvagem. Assim, necessitavam ser adestrados para melhor compreender/exercer sua função junto ao emergente Estado Moderno. Para assegurar o adestramento, uma microfísica mecânica de poder entra em cena, para tirar os homens de seu estado de selvageria e torná-los produtivos.

Segundo Foucault (2000), durante a Época Clássica – que precedeu a Moderna – houve uma redescoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Porém, isso não significa dizer que o corpo estivesse, até então, à margem do poder, pois “[...] em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2000, p. 118). Até o século XVII, o poder soberano, unilateral, assimétrico, repressivo

e violento regia as populações. Apropriando-se dos corpos de seus súditos⁵, mediante repressão e violência, os soberanos traziam para si o direito de vida e de morte sobre eles, que os deixava viver ou os fazia morrer. Nesse tipo de sociedade – da qual a feudal é um bom exemplo – a relação de poder existente era regida pela violência exercida pelo soberano – mais forte, ativo – agindo sobre os corpos dos seus súditos – mais fracos, passivos. Estes últimos tinham sua força física sugada violentamente, submetendo-se, destruindo-se, fechando, assim, todas as possibilidades que seu corpo poderia oferecer.

No entanto, a partir do século XVII, uma redescoberta do corpo fez processar um deslocamento na forma de conceber o poder. O poder soberano, paulatinamente, se torna menos produtivo, menos eficiente, mais caro e, conseqüentemente, menos utilizado. Porém, o movimento da sociedade se torna cada vez mais intenso, necessitando de formas eficazes de controle. Nesse contexto, aquela população confusa e inútil de corpos e forças foi capturada por uma rede de relações de poder que foi se instituindo, se legitimando gradativamente, dando origem, também gradativamente, a uma nova época histórica, a uma nova sociedade, denominada por Foucault (2000) como sociedade disciplinar.

Veiga-Neto (1996) realiza uma analítica da disciplinaridade, afirmando que a disposição disciplinar se organiza em torno de dois eixos, o *cognitivo* – disciplina saber – e o *corporal* – disciplina corpo. Mostra que ambos funcionam como dispositivos que asseguram a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema. Segundo ele, o eixo cognitivo refere-se a “[...] cada um dos compartimentos nos quais se dividem os saberes ou às maneiras como se fracionam e se articulam os saberes” (VEIGA-NETO, 1996, p. 57); e o eixo corporal “[...] inclui os espaços e os tempos a que o corpo se submete, os movimentos corporais e seus ritmos” (VEIGA-NETO, 1996, p. 57). Porém, é válido salientar que o referido autor faz essa divisão para “[...] estabelecer um campo argumentativo que [l]he permita demonstrar [...] que ambos são as duas faces de uma mesma moeda” (VEIGA-NETO, 1996, p. 57). E, assim, diz que ambos estão subordinados um ao outro “[...] e operam no sentido de inserir todos os indivíduos nessa sociedade, bem como de torná-los produtivos e autogovernáveis” (VEIGA-NETO, 1996, p. 57).

Nesse sentido, podemos afirmar que os dois eixos, o cognitivo e o corporal, contribuíram, no limiar da modernidade, no sentido de tirar o homem de seu

5 Foucault, explicitando a teoria clássica da soberania diz que o fato do soberano ter direito de vida e de morte sobre seu súdito, transforma a morte em um fenômeno não natural, localizado no campo do poder político. Segundo ele, “[...] o súdito não é, de pleno direito, nem vivo nem morto. Ele é, do ponto de vista da vida e da morte, neutro, e é simplesmente por causa do soberano que o súdito tem direito de estar vivo ou direito, eventualmente, de estar morto. Em todo caso, a vida e a morte dos súditos só se tornam direitos pelo efeitos da vontade soberana” (FOUCAULT, 1997, p. 286).

estado de selvageria. As disciplinas corpo e saber engendraram juntas o processo de fabricação do sujeito burguês. Um sujeito que deveria aumentar sua utilidade, bem como sua obediência no sistema produtivo emergente. Para isso, a disciplina “[aumentou] as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e [diminuiu] essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2000, p. 119, grifos nossos). Assim, “[...] o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2000, p. 119). No entanto, esse processo não se deu por decreto, ou, como diz Foucault, não foi uma descoberta súbita. Inúmeros fatores contribuíram para a construção de técnicas que levassem à transformação da realidade selvagem dos seres humanos. Foram processos que atuaram ao nível do detalhe, investindo de poder os corpos daquela população até então tida como multidão confusa, inútil de corpos e forças.

A atuação dessas técnicas minuciosas, no corpo dos indivíduos, propiciou uma troca do eixo político da individuação. A partir da inserção daquela população, antes dominada pelo Soberano, na maquinaria disciplinar, os corpos humanos são instituídos de poderes que os tornam individualizados, diferenciados, dotados de marcas próprias. Assim, a individuação deixa de pertencer apenas ao soberano e se insere no corpo de todos os que se submetem ao poder disciplinar. Ou a todos os que pretendem se inserir na sociedade produtiva. Nesse sentido, o poder deixa de se centrar mais especialmente no soberano e passa às mãos de toda a população. E são as relações assimétricas de poder entre indivíduos e instituições que passam a produzir novas realidades. Segundo Foucault,

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama ‘disciplina’. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade o poder produz, ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2000, p. 161, grifos do autor).

Quais dispositivos de poder são utilizados pelas disciplinas na produção desses novos sujeitos, desses indivíduos?

Imanente ao desenvolvimento/advento da economia capitalista, engendraram-se bases para o surgimento de uma modalidade específica de poder, tornando-o menos custoso, com maior possibilidade de disseminação e maior eficiência dos mecanismos de controle da população. Essas são três características

do Poder Disciplinar que foram instituídas, assegurando bases à ordenação das multiplicidades humanas. Para Foucault, “As disciplinas substituem o velho princípio ‘retirada-violência’ que regia a economia do poder pelo princípio ‘suavidade-produção-lucro’” (FOUCAULT, 2000, p. 180, grifos do autor).

Os dispositivos de poder que atuam no corpo dos indivíduos, tornando-os dóceis e produtivos, possibilitam uma redefinição do governo das condutas dos mesmos. Enquanto antes era o Soberano quem governava a conduta da população, a partir da constituição do poder disciplinar essa missão mudara de foco, sendo transferida não apenas para um conjunto cada vez mais ampliado de instituições, mas para o próprio sujeito – que passou a se governar e a querer governar a conduta do outro. Segundo Foucault (2000) é possível encontrar tais dispositivos de poder em funcionamento em diversos aparelhos ou instituições disciplinares, como, por exemplo, a família, a escola, a caserna, a fábrica, o hospital, a prisão, entre outros. Esses dispositivos de poder agem no sentido de moldar indivíduos, tornando-os aptos a viver no mercado competitivo. São locais fechados que isolam os indivíduos, protegendo-os “[...] do mundo e de seus prazeres, da carne e sua tirania, do demônio e seus enganos” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 76). O confinamento vivenciado nesses espaços, bem como a maquinaria que ali funciona propiciam a transformação dos indivíduos e passam a regulamentar todas as manifestações de sua vida. Mas como isso é possível?

Para responder a essa questão, recorro à análise de uma das formas de confinamento que permeia a vida dos indivíduos desde que passaram a ser considerados enquanto tal. Refiro-me à escola, uma instituição que, nos moldes de como a conhecemos na atualidade, emergiu no século XVIII e se encarregou de ocupar o tempo das crianças, bem como localizá-las em espaços justos e convenientes, com vistas a romper com a realidade *selvagem* que lhe era peculiar. Vale transcrever aqui um trecho do livro *Vigiar e Punir*, onde Foucault descreve qual a função dos confinamentos a que os corpos eram e continuam sendo submetidos:

[era] preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. (FOUCAULT, 2000, p. 123, grifo nosso).

A escola – e também o exército, os hospitais, as prisões, etc. –, valendo-se de dispositivos disciplinares, utilizou-se das novas configurações do espaço e do tempo para atuar no corpo da população ali inserida, redistribuindo-a e reorganizando-a no espaço, bem como potencializando sua força de trabalho. Cada indivíduo passou a ocupar o seu devido e justo lugar no espaço, de acordo com suas características peculiares, fato que propiciou ao poder disciplinar uma vigilância contínua e funcional dos corpos, submetendo-os a sanções normalizadoras que controlam suas condutas no sentido de não deixar que se desviem daquelas tidas como normais, bem como a exames que passam a atuar ininterruptamente sobre os indivíduos, qualificando-os, classificando-os, punindo-os e tornando-os cada vez mais individualizados. Enfim, subjetivando-os como seres aptos a viver na nova sociedade marcada pela valorização do trabalho. Segundo Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 91),

[...] o espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, tratará de inculcar que o tempo é ouro e o trabalho disciplina e que para serem homens e mulheres de princípio e proveito, têm de renunciar a seus hábitos de classe e, no melhor dos casos, envergonharem-se de pertencer a ela.

Esse ordenamento do *espaçotempo* escolar é perceptível no cotidiano da educação infantil? A rotina, que não permite que a borboletinha seja cantada na formação da fila, nos permite problematizar um pouco mais essa questão.

Aliada à organização do corpo, do espaço e do tempo, a disciplina passa a organizar também os saberes. Aqueles saberes locais e artesanais que regiam as populações foram sendo ordenados, reduzidos a áreas do conhecimento, às ciências, às disciplinas. Segundo Veiga-Neto (1998), a partir do século XVI, a disciplinaridade rompe com a função de apenas *organizar e veicular* saberes leigos, rígidos, estáveis e monótonos (*trivium* e *quadrivium*) – que atravessaram, de modo bastante estável, praticamente toda a Idade Média –, passando a funcionar “[...] como uma condição de possibilidade para que se estabelecesse a episteme clássica e, mais tarde, até mesmo a episteme moderna” (VEIGA-NETO, 1998, p. 108). As *novas* realidades econômicas, geográficas, culturais, étnicas, precisavam ser percebidas, apreciadas, selecionadas e transmitidas, fato que fora possível pela dinâmica da disciplinaridade. As disciplinas passam a estruturar o mundo no pensamento humano, representando, no pensamento, a *ordem* do mundo. A “[...] ordem e a representação encontram na disciplinaridade o veículo de expressão mais eficiente e duradouro” (VEIGA-NETO, 1998, p. 106).

Com o declínio do pensamento cristão da Idade Média, quem toma o lugar de Deus é o conhecimento científico, o conhecimento verdadeiro, aos

quais os *homens* devem chegar. Para chegar a ele, existe um caminho a ser trilhado que é concebido como disciplinaridade.

Na ausência do rei/pastor, será a disciplinaridade que orientará e facilitará o olhar do indivíduo para si mesmo e por si mesmo, de modo que cada um – conhecendo seu lugar, obrigações, limites, possibilidades na trama social – se transforma em sujeito, porque é, ao mesmo tempo, objeto de si mesmo. (VEIGA-NETO, 1995, p. 38).

Veiga-Neto (1996) chama esse fenômeno, que se iniciou no século XVI e proliferou até os nossos dias, de virada disciplinar. Segundo ele, as disciplinas – enquanto saberes que se articulam – formam uma unidade de saber, ou a *Nova Ciência Moderna*. Nesse contexto, a ciência e a disciplinaridade modernas, fundidas, tiram de cena as coisas terrenas, difusas, mundanas, profanas e passam a compreender, explicar e dominar – sempre representando e ordenando – as coisas da natureza. Segundo Foucault (2000), a organização da multiplicidade do conhecimento, sua colocação na ordem, foi crucial para a subjetivação do sujeito burguês e contou com a redistribuição espacial dos conhecimentos para sua efetividade.

A constituição do discurso da ciência passa por um processo de seleção, organização e controle, processo esse que opera no sentido de inserir os indivíduos na sociedade moderna, bem como de torná-los produtivos e autogovernáveis (FOUCAULT, 2000). No dizer do próprio Foucault, as disciplinas funcionam como mecanismos de produção de *corpos dóceis*, facilmente governáveis, manipuláveis. E por isso as crianças de três anos precisam treinar o alfabeto, não o confundindo com números ou vogais.

Passando por esses mecanismos de individualização – novas configurações do saber e do poder – os seres humanos vão deixando de ser aquela multidão confusa, inútil ou perigosa (FOUCAULT, 2000), erva daninha a ser extirpada (BAUMAN, 1999), multiplicidades rizomáticas (DELEUZE; GUATTARI, 1995), transformando-se em subjetividades organizadas, racionais, produtivas, individuais, aptas para viver e agir dentro da emergente sociedade sadia, produtiva e ordeira.

O adestramento dos corpos e a organização dos saberes contribuíram significativamente para a consolidação do projeto de ordenamento do mundo, um dos grandes ideais da sociedade moderna. No entanto, a constituição de uma identidade fixa, imutável, do abrir a porta, olhar o relógio, convive com outras formas de ser, viver e estar na educação infantil. Precisamos nos atentar para essa realidade. Queremos constituir sujeitos disciplinados, que veem a uva, ou queremos outros, aqueles que se renovam utilizando borboletas?

Referências

- ALBUQUERQUE, Guilhon. A especificidade de ação do psicólogo. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA 1 (CONPSIC), 1988, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1988.
- BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. – São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Aula 11 (17 de março de 1976). In: _____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1082)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VARELA, Júlia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Conexões... In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Confluências e Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. **A Ordem das Disciplinas**. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós- Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRS, Porto Alegre, 1996.
- _____. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

Recebimento em: 08/01/2013

Accite em: 10/02/2013

Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais

Professionalism in Early Childhood Education: international perspectives

Lenira HADDAD ¹

Resumo

Profissionalismo em educação infantil é um tema que tem ganhado espaço crescente na pesquisa e na agenda política. Este artigo apresenta o trabalho de alguns grupos que vêm se dedicando a investigar o tema no plano internacional a partir de diversas perspectivas. Buscou-se identificar seus principais focos de interesse, metodologias empregadas, conceituações, proposições e respectivas publicações. Além de ampliar nossas referências teóricas e metodológicas, a difusão dessas informações pode fortalecer as iniciativas que se voltam a defender o reconhecimento de uma profissão que guarda suas especificidades, mas cujos contornos nem sempre são visíveis, reconhecidos e valorizados.

Palavras-chave: Profissionalismo. Educação infantil. Professor de educação infantil. Formação inicial.

Abstract

Professionalism in early childhood education is a topic that has gained increasing space on research and political agenda. This article presents the work of some groups that have been dedicated to investigate the issue internationally from various perspectives. It searched to identify their main focus of interest, methodologies, concepts, propositions and publications. In addition to expanding our theoretical and methodological references, dissemination of such information may strengthen initiatives that focus on supporting the recognition of a profession that keeps its specificities, but whose contours are not always visible, recognized and valued.

Keywords: Professionalism. Early childhood education. Early childhood education teacher. Initial training.

1 Doutora em Educação pela FEUSP, Pós-doutorado em Psicologia Social, pela Universidade de Provence, Mestre em Psicologia Escolar pelo IPUSP. Professora adjunta do Centro de Educação da UFAL. Grupo de Pesquisa: Educação Infantil e Desenvolvimento Humano. Apoio financeiro: CNPq. Universidade Federal de Alagoas. Campus A. C. Simões. Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, CEP 57072-970 Maceió, Alagoas. (82) 3214-1191 / 1620. E-mail: <lenirahaddad@uol.com.br>.

Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais

A questão do profissionalismo em educação infantil (EI) é um tema que tem tomado crescente espaço no Brasil e no exterior, tanto no discurso político como acadêmico. Isso se deve, em grande parte, ao reconhecimento da educação infantil como um campo profissional que exige a profissionalização de seus trabalhadores. No entanto, o que significa ser profissional em contexto de educação infantil e como essa profissão pode ser conceituada não parece ser assim tão consensual. Diferenças substantivas são percebidas quando se trata do perfil, formação, carreira dessas profissionais, especialmente se a criança se encontra na faixa etária de zero a três anos, e/ou o país apresenta uma sobreposição de responsabilidades ministeriais (*The Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD*, 2001, 2006; PEETERS, 2008).

A ausência de consenso pode estar associada à falta de referências profissionais claras de perfil profissional e de uma trilha comum a seguir na construção da sua profissionalidade (ONGARI; MOLINA, 2003). Pode também refletir a dupla trajetória das creches e pré-escolas que, ao sedimentar modelos distintos de políticas e práticas (HADDAD, 2007), acabou gerando identidades profissionais também distintas, atuando no que hoje se constitui o mesmo campo profissional.

Durante o ano de 2007, em decorrência da participação nas atividades do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed), iniciamos a pesquisa longitudinal e interinstitucional *Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho do professor de educação infantil* (HADDAD; CORDEIRO, 2012) desenvolvida em três universidades federais: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (HADDAD; CORDEIRO; ANDRADE, no prelo). A interlocução com a pesquisa temática maior, *Representações sociais sobre o trabalho docente*, da qual essa pesquisa deriva e que envolveu todos os membros do CIERS, nos proporcionou a consciência da enorme distância que situa o debate sobre o(a) professor(a) de educação infantil e a profissão docente, tal como tratada na literatura. Consequentemente, foram inúmeros os desafios teórico-metodológicos e também epistemológicos envolvidos na elaboração de instrumentos da pesquisa que refletissem questões próprias do campo da educação infantil.

Embora a produção acadêmica reconheça o caráter polissêmico do trabalho docente, o que traduz a sua própria evolução histórica, a investigação desse trabalho tem como referência, quase exclusivamente, a lógica da instituição escolar, centrada, sobretudo, nas exigências e deveres de aprendizagem

(SARMENTO, 2004). Em geral, a figura do professor é sustentada por uma racionalidade escolar, que vê as crianças principalmente como aprendizes e tem como objetivos e metas o ensino-aprendizagem sistematizado (HANSEN; JENSEN, 2004). Raramente se admite a possibilidade do professor ser um profissional outro que aquele voltado predominantemente ao ensino, como é o caso do(a) professor(a) de educação da criança pequena.

Foi por ocasião da permanência na França no ano de 2011² e a participação em alguns colóquios realizados em Paris e Lyon, assim como na *21st EECERA Annual Conference* em Genebra, que tomei conhecimento de um número expressivo de pesquisadores se dedicando a essa temática e de publicações a serem conhecidas, e que aos poucos fui adquirindo. Alguns desses trabalhos já me eram familiares como, por exemplo, o *Care Work*, coordenado por Peter Moss e Claire Cameron e a pesquisa realizada por Jytte Juul Jensen que utiliza um método inovador de filmografia. Outros, como o Grupo de Interesse Especial (SIG) ligado ao *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA), a pesquisa sobre Competências em Educação Infantil – *CoRe*, comissionada pela Comissão Europeia, e o expressivo levantamento de perfis profissionais, levado a cabo pelo grupo liderado por Pamela Oberhuemer (2011) e Oberhuemer; Schreyer; Neuman (2010), foram informações novas que se traduzem em contribuições extremamente valiosas.

O evento proposto nesta edição do Seminário de Educação 2012 (SemiEdu), com a participação de Jytte Juul Jensen, do *Jydske Pædagog Seminarium*, Aarhus, Dinamarca, e Jan Peeters, da Universidade de Gent, Bélgica, trata do primeiro de uma série de encontros que planejamos promover, visando ampliar o debate sobre esse tema em nosso país.

Ciente de que esse é apenas um início de discussão e com a certeza de que a área da educação infantil no Brasil tem muito a ganhar com ela, procurei reunir nesse artigo o trabalho de alguns desses grupos, buscando identificar seus principais focos de interesse, metodologias empregadas, conceituações, proposições e respectivas publicações. Compreende-se que a difusão dessas informações não apenas nos atualiza, no sentido de ampliar nossas referências conceituais e teóricas, mas pode resultar em indicativos cruciais para fortalecer as iniciativas que se voltam a defender o reconhecimento de uma profissão que guarda suas especificidades, mas cujos contornos nem sempre são visíveis,

2 Agradecemos ao CNPq a concessão de bolsa para pós-doutorado na Universidade de Provence durante o ano de 2011 e as valiosas indicações de grupos de pesquisa e publicações de nossos colegas europeus, em especial Jytte Juul Jensen, Peter Moss e Sylvie Rayna.

reconhecidos e valorizados. Trata-se, ainda, de um ensaio³ diante de um tema altamente complexo, inovador e com grande potencial de mobilizar uma nova compreensão sobre aqueles que trabalham com a educação da criança pequena.

Profissionalismo em pesquisa

Na última década, alguns grupos de pesquisadores se lançaram a mapear a questão do profissionalismo em sistemas de cuidado e educação infantil na Europa e outros países membros da OCDE, com foco na concepção de profissionalismo e competências essenciais. Muitas dessas pesquisas são comparativas e transnacionais e apontam uma ampla extensão de objetivos de processos de profissionalização entre os diferentes países. Procuraremos situar alguns desses grupos a seguir.

O *Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions* (2001-2005), coordenado por Peter Moss e Cameron Claire, da Unidade de pesquisa Thomas Coram, Instituto de Educação da Universidade de Londres é um dos projetos pioneiros sobre o tema, especialmente na perspectiva do cuidado.

O projeto, subsidiado pela Comissão Europeia, envolveu seis países como parceiros: Dinamarca, Hungria, Holanda, Espanha, Suécia e Reino Unido. Teve como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento de emprego de qualidade em serviços que envolvem o cuidado, que são responsivos às necessidades de sociedades e cidadãos em processo de mudança.

Com vistas a oferecer estudos aprofundados de compreensões de trabalho de cuidado em teoria e prática, o projeto é estruturado em três estágios: a) extenso mapeamento e revisão de literatura da força de trabalho, incluindo uso e demanda de serviços voltados ao cuidado sobre a qualidade, satisfação no trabalho e questões de gênero; b) três estudos de caso transnacionais, com crianças pequenas que frequentam instituições de educação infantil, idosos e adultos com deficiências graves e a introdução de métodos de videogravação para estudos transnacionais de prática de cuidado; c) monitoramento e análise de práticas inovadoras de trabalho de cuidado entre os países parceiros da pesquisa.

Os resultados detalhados do projeto foram publicados em *Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions* (CAMERON; MOSS, 2007) e mostram que os discursos são compartimentados em relação à teoria, política e pesquisa. Existe

3 Um primeiro ensaio sobre esse tema foi apresentado por ocasião da participação como simposista no XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012, publicada no mesmo ano (ver HADDAD, 2012). De posse de várias das publicações citadas, o artigo ora apresentado amplia as informações apresentadas.

um crescente corpo de literatura que relaciona o cuidado a certos tipos de estados e regimes de bem-estar e se preocupa com a divisão de cuidado entre mercado, família e Estado. Cada discurso – seja pela via dos *serviços domésticos*, da *assistência social*, ou no domínio do *conteúdo e prática do trabalho de cuidado* – tem importantes contribuições a dar, mas com poucas ligações entre eles para que se possa obter benefícios reais.

Interessa-nos, neste artigo, destacar particularmente um estudo que compôs o segundo estágio, envolvendo profissionais que atuam com crianças pequenas em instituições de educação infantil de três países: Dinamarca, Inglaterra e Hungria. Esse estágio envolveu o desenvolvimento de um método inovador de videogravação sobre a prática cotidiana de instituições de educação infantil desses três países, denominado *Sophos* (HANSEN; JENSEN, 2004), que foi tema tratado nesta edição do SemiEdu por Jytte Juul Jensen, parceira dinamarquesa nessa pesquisa e uma das autoras do *Sophos*. O termo é um acrônimo para *Second Order Phenomenological Observation Scheme* – Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem, título que indica o foco do referido método: observações de segunda ordem. Assim, o pesquisador que se utiliza do *Sophos* estará observando pessoas que estão observando a prática pedagógica videogravada. As autoras assim definem o objetivo do método:

Obter *insight* de como determinada prática é vista e compreendida pelos profissionais que atuam no campo e outros grupos selecionados (por ex. formadores, gestores, especialistas, parentes ou usuários). Essas compreensões são comunicadas tanto direta quanto indiretamente via: as áreas de interesse e pontos focais de grupos de observação e discussão de uma determinada prática, e através de suas opiniões, valores, raciocínio, explicações e comentários adicionais. (HANSEN; JENSEN, 2004, p. 2).

Na prática, o método se baseia no uso de videograções da prática de uma determinada instituição, focalizando dois membros da equipe de professores, ou pedagogos, no caso da Dinamarca. Uma edição resultante, de aproximadamente 30 minutos, é mostrada para vários grupos focais, tanto no país onde a videogravação foi feita como nos demais países. Os filmes colocam uma questão aberta para os observadores: *o que você pensa quando você vê isso?* As discussões provocadas pelos filmes nos grupos de observadores são gravadas e transcritas, fornecendo assim os dados para análise. O pressuposto é que essa confrontação revela as concepções próprias dos observadores, ou seja, suas ideias e compreensões de valores centrais na prática pedagógica. Nessa perspectiva, consiste em um instrumento relevante tanto para pesquisas quanto para a formação.

O método se inspira no trabalho de Tobin, Wu e Davidson (1989), que compara práticas de educação infantil em três países – Estados Unidos, China e Japão, com uso de videogravação. Embora o desenho da pesquisa deva muito a esse trabalho, os dois estudos diferem no seu escopo. *Sophos* foca mais nos entendimentos dos observadores, do que nas práticas documentadas na videogravação. Nesse sentido não pretende revelar a essência da prática dos três países, mas entender a compreensão de observadores sobre o que está acontecendo.

Quando os observadores falam sobre a prática que estão vendo, eles nos dizem sobre seus entendimentos pessoais de como o trabalho de ‘cuidado’ é e deve ser, e os valores que têm e acreditam que influenciam esse trabalho. Dado que esses entendimentos moldam e são moldados pela prática atual e pelas condições sociais, *Sophos* também estuda a prática e as condições nas sociedades dos observadores. Assim, são os observadores os sujeitos reais da pesquisa e a pesquisa gera conhecimento sobre seus entendimentos e conhecimentos. (HANSEN; JENSEN, 2004, p. 3).

Para Jensen (2011, p. 143), o poder desse método em gerar *insights* a entendimentos em parte decorre da sua “[...] forma estética – o imediatismo e o poder da mídia do filme – e em parte da natureza exótica dos dois filmes que mostram a prática estrangeira”. Os filmes exercem um efeito sobre o outro, de modo que provocam dois tipos de resposta verbal: por um lado, os telespectadores falam sobre o que veem nos filmes, e, por outro, eles falam sobre noções de como pedagogos, como uma profissão, devem agir idealmente na prática.

Embora o foco da pesquisa não seja comparar as práticas em si, a utilização de filmes de práticas de outros países provoca uma discussão sobre os contrastes percebidos entre os três países, o que acaba revelando o que é uma boa prática pedagógica para os observadores. Assim, explica a autora (JENSEN, 2011), a compreensão dos pedagogos dinamarqueses não necessariamente nos fala sobre a prática inglesa ou húngara, mas sobre como essas práticas são interpretadas sob o olhar dinamarquês.

Refletindo sobre essas compreensões, a partir de inúmeras apresentações e discussões em vários pontos do país, a autora chegou a três conjuntos diferentes de lógica institucional, uma para cada país participante: a lógica da pré-escola, a lógica da casa/família e a lógica da infância.

Esses três conjuntos de lógicas são refletidos em áreas críticas tais como: metas e objetivos; passo/ritmo/atmosfera; papel do pessoal; visão de criança; comunicação oral; e *encontro* entre crianças e adultos, formando uma estrutura de análise.

A lógica institucional dinamarquesa é a *lógica da infância*, sustentada pela ideia que as crianças são especialistas em suas próprias vidas. O objetivo assumido por esta racionalidade é a aquisição de experiências das crianças e as experiências que as próprias crianças obtêm individualmente. O papel do profissional pressupõe o pedagogo que vê a criança como uma criança que brinca e participa. A interação entre as crianças e os adultos acontece por meio de relações de respeito envolvendo comunicações dialógicas. O tempo, o ritmo e a atmosfera da vida cotidiana são caracterizados pela absorção em certas atividades, imprevisibilidade e humor. O sistema de controle envolve controle interno das crianças.

Em contraste, os observadores dinamarqueses identificaram uma *lógica pré-escolar* no filme inglês, dado que a racionalidade escolar está no controle da prática. As metas e os objetivos estão voltados a uma relação formal de ensino-aprendizagem. O papel do profissional é o do professor de pré-escola que vê as crianças como aprendizes. A interação entre as crianças e os adultos acontece por meio de várias atividades alternadas, com adultos dizendo à criança o que fazer, como a forma dominante de comunicação. O tempo, o ritmo e o sentimento são caracterizados por muitas mudanças durante o dia, de uma atividade a outra, e um grande número de atividades envolvendo todo o grupo.

No filme húngaro, os observadores dinamarqueses encontraram uma lógica institucional, caracterizada pela boa vida familiar/em casa, cuja prática é modelada por uma imagem de boa família ou lar. O objetivo é a educação/criação (*upbringing*). O papel do profissional é o de *mãe* cuidadora e de educador que vê a criança como frágil. O *encontro* entre as crianças e os adultos acontece por meio de adultos tomando iniciativa, e de diferentes atividades, e o tipo dominante de comunicação é a instrutiva. O tempo, o ritmo e a atmosfera são caracterizados pela regularidade, ordem e tranquilidade. Os observadores classificam a instituição como um universo altamente feminino.

Nesse quadro de referência cinco temas críticos foram analisados, dentre os que emergiram nos grupos focais. São eles: cotidiano, corporeidade, vida ao ar livre, relações criança-criança e participação dos adultos. Não cabe neste artigo discorrer sobre essas análises, mas ressaltar o potencial dessa metodologia em iluminar valores básicos e compreensões da prática pedagógica na educação infantil. Como nos lembra Jensen (2007), a profissão do pedagogo é altamente complexa e a prática levanta todos os tipos de questões de como deveria ser a sua atuação. O que se segue a partir destes diferentes temas é como a prática pedagógica requer dos pedagogos habilidades para tomar decisões situadas em situações complexas.

O projeto *Systems of early education/care and professionalisation in Europe - SEEPRO* (2006-2009), coordenado por Pamela Oberhuemer e colaboradoras, ganha destaque pela amplitude de países envolvidos em um levantamento que

se propôs a mapear os profissionais que trabalham com a criança pequena em contextos de educação infantil. Realizado pelo Instituto Estatal da Primeira Infância (IFP), em Munique, o projeto recebeu financiamento do Ministério alemão dos assuntos familiares e juvenis e teve como principais objetivos: a) mapear os requisitos de qualificação e os contextos de trabalho dos profissionais da primeira infância; b) identificar semelhanças e diferenças nos perfis profissionais em diferentes países; e c) identificar problemas chave dos trabalhadores em uma perspectiva transnacional. O estudo teve interesse particular pelos países que aderiram à União Europeia em 2004 (República Tcheca, Estônia, Chipre, Hungria, Letônia, Lituânia, Malta, Polônia, República Eslováquia e Eslovênia) e em 2007 (Romênia e Bulgária). Buscou-se preencher uma lacuna de informações relativas à formação e perfil dos profissionais desses países, os quais têm se submetido a rápidas transformações nos últimos anos. Em uma segunda etapa, os perfis dos 15 países de um estudo anterior foram revistos em estreita cooperação com os peritos nacionais, acompanhado de cinco dias de visitas e entrevistas semiestruturadas com um conjunto de representantes de cada país.

O livro *Professionals in Early Childhood Education and Care Systems: European Profiles and Perspectives* (OBERHUEMER, SCHREYER; NEUMAN, 2010) é uma verdadeira compilação de informações de perfis profissionais vigentes no campo no contexto europeu. Dividido em duas partes, a primeira apresenta os relatórios pormenorizados dos 27 países analisados, organizados em torno de três eixos: o sistema de educação em contexto; perfis de oferta de cuidado e educação infantil; formação profissional e questões de trabalho. Para evitar mal entendidos, os termos originais utilizados para designar os profissionais em cada país foram mantidos. Em contrapartida, para facilitar comparações dentro de um mesmo país ou entre os países, uma descrição genérica foi dada aos diferentes perfis encontrados, que ilustra a essência de determinado perfil profissional (por exemplo, professor pré-primário, profissional da pedagogia social). Na segunda parte, alguns aspectos selecionados, relacionados aos trabalhadores da educação infantil, são analisados em uma perspectiva comparada. O capítulo final vai além do contexto europeu: identifica e compara as principais tendências relacionadas aos profissionais de educação infantil nos EUA e países da União Europeia.

No que tange à formação, a grande convergência encontrada em grande parte dos países, é a exigência de uma qualificação em nível superior para trabalhar com crianças acima de três/quatro anos até a escolaridade obrigatória. Essa formação é principalmente em grau de Bacharel em um curso de três anos ou mais, em universidade ou faculdade de Educação ou Pedagogia, embora não necessariamente uma pedagogia da primeira infância. Essa convergência já tinha sido apontada nos estudos da OCDE (OECD, 2001; 2006), que avaliaram os sistemas de educação infantil de 30 países membros. A novidade identificada no

projeto SEEPRO é uma tendência à expansão da duração do curso ou titulação superior, sem correção de inconsistências. Por exemplo, em Portugal, desde 2007 é exigida a formação em grau de Mestre de 4 a 4 anos e meio para trabalhar com crianças de 3-6 anos em jardim de infância público ou privado. Em Chipre, Grécia, Itália e Luxemburgo a exigência é de quatro anos de estudos profissionais. Na Dinamarca e Suécia, os profissionais completam um curso de três anos e meio e na França, a exigência é uma qualificação profissional em Pós-graduação após o curso universitário de três anos. Em outros países, como Inglaterra e Escócia, a exigência de qualificação de três anos em Ensino Superior se aplica somente para professores que trabalham no setor público, com crianças de 3 e 4 anos. Essa exigência não se aplica aos profissionais que trabalham no setor privado, voluntário e independente, onde se concentra a maior oferta. Em apenas cinco dos 27 países da União Europeia investigados, o grau de Bacharel deixa de ser requisito para trabalhar com a faixa etária de três a seis anos. São eles: Alemanha, Áustria, República Checa, República Eslováquia e Malta. No entanto, em todos esses países, observam-se movimentos para a exigência de formação em nível superior para o trabalho em contextos de educação infantil.

Quanto aos requisitos mínimos de qualificação para o trabalho com crianças do nascimento aos três anos, a situação é muito mais complexa. Os resultados do SEEPRA indicam a orientação disciplinar como maior ponto de divergência. Enquanto nos países nórdicos, bálticos e Eslovênia é exigida uma qualificação em Pedagogia, em vários outros países (Bélgica, Bulgária, República Checa, França, Polônia, Portugal, Romênia) o requisito é uma qualificação mais baixa e voltada para a saúde/cuidado, às vezes sem um foco específico no trabalho com crianças muito pequenas. Em alguns casos essa qualificação ocorre em nível pós-secundário (Polônia, Romênia e Hungria), em outros é equivalente ao ensino secundário (Itália, Países Baixos). Em alguns países (Irlanda, Malta e Bélgica flamenga), nem mesmo existe requisito mínimo para trabalhar com este grupo etário.

No que se refere aos perfis profissionais, esse estudo indicou uma grande variação no que diz respeito aos profissionais líderes, que foram classificados em seis perfis:

1. *Profissional da primeira infância*, caracterizado como um especialista em educação e formado para trabalhar com crianças em idade que abrange desde o nascimento à escolaridade obrigatória. Um exemplo é a educadora de jardim da infância (*lastentarhanopettaja*) que trabalha tanto em um centro de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos, em conjunto com uma equipe multiprofissional com profissionais da saúde/cuidados, como independente em uma classe pré-escolar para crianças de 6 a 7 anos de idade, integrada em um centro de educação infantil ou anexa a uma escola primária.

2. *Profissional pré-primário*, caracterizado por um profissional do sistema de ensino formado em Ensino Superior, mas sem formação específica para o trabalho com menores de três anos e responsável por um grupo/turma de crianças nos dois ou três anos que precedem à escolaridade obrigatória. Esse perfil é encontrado em muitos países, tais como: Bélgica, Chipre, República Checa, Grécia, Hungria, Itália, Malta, Polônia e Romênia.
3. *Profissional da escola pré-primária e primária*. Esse é o perfil dos professores formados para trabalhar em escolas primárias e pré-primárias no setor educacional, como o *professeur des écoles* na França ou o professor de escola primária na Irlanda, que também trabalha com crianças de quatro a cinco anos em classes que antecedem a escolaridade obrigatória aos 6 anos. Um problema inerente a esta abordagem é que as escolas são obrigatórias e o conteúdo curricular da formação profissional tende a dar pouca atenção aos anos pré-escolares (não obrigatórios).
4. *Profissional de pedagogia social*. Este é um perfil muito mais amplo encontrado na Dinamarca (*Paedagog*) e Alemanha (*Erzieherin*), atuando junto a crianças pequenas, crianças em idade escolar e jovens. No caso da Dinamarca atua também com adultos deficientes e idosos.
5. *Profissional dos bebês e crianças bem pequenas*. Na Hungria, por exemplo, os profissionais líderes que trabalham com crianças menores de três anos são formados especificamente para trabalhar de uma forma pedagógica com esta faixa etária, como é a *educatrice* na Itália.
6. *Profissionais de saúde/cuidado* que trabalham com crianças com menos de três anos. Em alguns países (França, Luxemburgo e Romênia) a qualificação é focada na criança (enfermeira pediátrica ou enfermeira da criança). Em outros (Bulgária, Polônia e Portugal), é uma qualificação geral em saúde ou assistência social para trabalhar com pessoas de todas as idades. Em alguns casos (Eslovênia) estas profissionais são apoiadas por um assistente qualificado com um foco de especialista nos primeiros anos. Em outros países (Chipre, Grécia, Irlanda), elas trabalham sozinhas com um grupo de crianças, sem qualquer tipo de assistente.

Essa diversidade de compreensão e abordagens políticas em relação à preparação profissional do pessoal que trabalha com crianças pequenas levanta uma série de perguntas sobre as políticas futuras de profissionalização, algumas delas são muito próximas daquelas presentes em nossos debates. Qual é o equilíbrio desejado entre a pedagogia e as outras disciplinas, entre abordagens generalistas e especializadas, focadas na idade; entre os profissionais líderes, altamente qualificados e o pessoal auxiliar menos ou não qualificado? Em sistemas que ainda não estão totalmente

integrados no sistema de ensino, é possível alcançar coerência nos perfis profissionais? Naqueles sistemas que estão integrados, é possível garantir que as políticas públicas de financiamento de pessoal sejam as mesmas em todo o setor?

Um dos grupos que vêm defendendo um novo paradigma para a definição de profissionalismo em educação infantil foi formado no contexto das conferências da EECERA – *European Early Childhood Education Research Association*, que acontece anualmente na Europa, desde 1990. Trata-se do Grupo de Interesse Especial (SIG) sobre profissionalismo na educação infantil (*Special Interest Group on Professionalism in Early Childhood Education and Care*), constituído durante a conferência ocorrida em Malta em 2004, sob a coordenação de Mathias Urban e Carmen Dalli. Esse grupo aborda questões relevantes para a expansão e desenvolvimento dos sistemas de educação infantil na Europa e outros países, que estão intimamente ligadas a um discurso emergente sobre a natureza específica das profissões que lidam com os primeiros anos de vida. Reunindo pesquisadores de diferentes partes do mundo, o grupo iniciou seus trabalhos a partir de uma questão que parecia simples, mas que não obteve uma simples resposta: *o que significa ser ‘profissional’ em educação infantil?* A questão gerou uma série de perguntas e discussões calorosas que perpassou várias conferências, culminando na organização da coletânea *Professionalism in Early Childhood Education and Care: International perspectives*, publicada inicialmente como um número especial da revista *European Early Childhood Education Research Journal* (DALLI; URBAN, 2008) e posteriormente, como um volume da editora Routledge (DALLI; URBAN, 2010). Enquanto um primeiro passo para expressar as ideias fomentadas pelo grupo, este livro aborda a questão do *profissionalismo* a partir de diferentes perspectivas teóricas e práticas: como uma questão conceitual, como uma questão política em diversos contextos locais e como uma questão que impacta em todos os aspectos da prática, incluindo o componente prático dos cursos de formação inicial. Em função dessas diversas perspectivas analíticas, *profissionalismo* é considerado pelos organizadores “[...] como um discurso tanto quanto um fenômeno: como algo que está em constante reconstrução” (DALLI; URBAN, 2010, p. 2). Com o intuito de compreender *profissionalismo* como um processo mais do que uma construção acabada, algumas questões são especialmente ressaltadas, como por exemplo: em que extensão a *autonomia* profissional deveria se situar no coração da profissão e como pode ser alcançada? Como o *pensamento crítico* pode ser introduzido e encorajado na formação profissional? Como os profissionais podem ser encorajados a não operar somente a partir de uma perspectiva ética baseada em valores, mas para contribuir para a co-criação de ética e conhecimento profissional?

Durante os anos de 2004 a 2006 o grupo realizou uma série de atividades envolvendo temas relacionados à profissão, profissionalismo e desenvolvimento profissional, e desenvolveu um projeto de pesquisa transnacional intitulado *A day in the life of an early years practitioner: perspectives on professionalism* que recebeu adesão de seis países: Austrália, Alemanha, Finlândia, Inglaterra, Nova Zelândia e Suécia. O projeto, baseado na metodologia desenvolvida por GILLEN et al., 2007 (apud MILLER; DALLI; URBAN, 2012), explora a noção de profissionalismo por meio de observação não participante de um dia inteiro na vida de um profissional atuante em uma instituição de educação infantil em cada um dos seis países participantes.

Três objetivos centrais permearam todo o projeto: investigar o que significa atuar profissionalmente em um contexto determinado; percepções sobre o que significa ser um *professional* em educação infantil, incluindo auto-percepção do profissional e perspectivas externas; e características comuns à prática de cada contexto.

Além da observação não participante, a coleta de dados envolveu: filmagem de um dia, após um processo de familiarização em cada contexto, e uma entrevista gravada com os respectivos profissionais para informações do contexto. Enquanto a filmagem tinha como objetivo capturar a realidade da prática, o foco da entrevista era explorar a visão do profissional sobre o dia capturado na filmagem, incluindo exemplos de *atuar profissionalmente*. Também foi investigada a percepção do profissional sobre ser um profissional da primeira infância e características centrais de sua prática.

O livro *Early Childhood Grows Up: Towards a Critical Ecology of the Profession* (MILLER, DALLI; URBAN, 2012) é o resultado do trabalho desse grupo e dedica seis capítulos a esse projeto, um para cada estudo de caso. Conforme apontam os organizadores, no primeiro capítulo, as realidades cotidianas partilhavam algumas similaridades.

Todas as profissionais trabalhavam em situações complexas com indivíduos e grupos; conciliavam múltiplas demandas; equilibravam um dia planejado com flexibilidade para responder ao inesperado; e cada uma exibia uma prática que era essencialmente relacional e baseada no conhecimento íntimo das crianças e seu contexto. Em cada estudo de caso, existia uma estória de prática cujas nuances eram familiares: por trás da aparência de atividades triviais e de rotina, agir profissionalmente em diferentes contextos significava trazer junto múltiplas camadas de

compreensão e reflexão sobre interagir com crianças, famílias e colegas, em situações que são às vezes eticamente desafiadoras, dentro de um currículo que poderia parecer exteriormente fragmentado, mas que era intrinsecamente conectado. (MILLER, DALLI; URBAN, 2012, p. 5).

Uma semelhança encontrada entre os estudos de caso é que cada caso ilustra que o papel real ocupado em cada contexto era o eixo pelo qual construíam seu profissionalismo, ou seja, *o que* faziam era central para a definição de seu profissionalismo. Essa explicação é ilustrada com o exemplo de Josie, uma profissional australiana que definiu profissionalismo como “[...] a capacidade de primeiro refletir criticamente sobre sua própria prática, para em seguida fazer mudanças com base nessas reflexões” (MILLER, DALLI; URBAN, 2012, p. 159). Nesse exemplo fica claro que sua visão de profissionalismo é expressa em termos de suas ações, as quais revelam múltiplos aspectos de seu papel que abrange também responsabilidades de gestão da instituição. Para essa profissional, profissionalismo não está necessariamente ligado a qualificações e formação e sim, à cultura do local de trabalho. Ou seja, mais do que a insígnia das qualificações, são as dimensões relacionais e afetivas do profissionalismo como uma experiência de vida que está em jogo para essa profissional.

O próprio sentimento de profissionalismo é impactado pelo contexto mais amplo, marcado pelas práticas e ações, e não em medidas externas, como a qualificação, e está presente em todos os casos, a despeito das diferenças de contexto e papéis dos profissionais em questão. Isso levou os autores a concluir que “[...] modos de saber sobre profissionalismo são inseparáveis dos modos de agir, assim como dos modos de ser” (MILLER, DALLI; URBAN, 2012, p. 160).

Assim, o foco na dimensão relacional do trabalho parece ser a questão chave do profissionalismo na educação infantil e do ser profissional. Mesmo que diferenças tenham sido identificadas na maneira como cada profissional articulava seu papel, refletindo os diversos contextos sócio-históricos e políticos nos quais as profissionais viviam suas vidas, em cada caso, o que sustentava a imagem de si como profissional era o imediatismo de seus papéis, ou seja, [...] o que elas fazem, em interação com as crianças e adultos (MILLER, DALLI; URBAN, 2012, p. 161). Duas conclusões são apontadas dessa análise. Primeiro, que isso enfatiza a natureza inseparável da prática, do pensar sobre a prática e do pensar sobre si mesma nessa prática, tornando tênues as fronteiras entre *fazer*, *conhecer* e *ser*. Segundo, que, embora existam indicações claras, em cada contexto, do que significa ser/atuar como um profissional, a ideia de uma

profissão da primeira infância parece para os autores uma questão ilusória. Em outras palavras, a existência de *uma* profissão da primeira infância é colocada em questão em meio à rica diversidade de indivíduos pensando e atuando profissionalmente em seus respectivos contextos de trabalho.

As características comuns encontradas não são listas de tarefas de cunho técnico, mas determinados comportamentos exigidos a esse tipo de profissão, como por exemplo: o *constante malabarismo*, o equilíbrio entre as múltiplas tarefas e demandas; a aparente fragmentação de seus dias e a habilidade de lidar com isso; o estado de *permanente atenção e consciência* que caracteriza sua profissão, marcada pelo conhecimento íntimo do dia-a-dia das crianças e pelos complexos problemas que acometem crianças e famílias no mundo moderno.

Ao final, os organizadores desse livro fazem um balanço de dois argumentos apresentados inicialmente: que a educação da primeira infância cresceu e que o futuro dessa profissão deve ser marcado por uma ecologia crítica. O primeiro argumento remete à emergência de uma profissão que

[...] está abalando o seu estatuto histórico como algo inferior a outras atividades educativas e está ocupando seu lugar como uma profissão ao lado de outras partes do setor da educação. É uma profissão que - metaforicamente - cresceu, que confiantemente pensa e fala por si. (MILLER, DALLI; URBAN, 2012, p. 168).

O profissionalismo que emerge dos seis estudos de caso se distancia daquele entendido como uma coleção de práticas técnicas e circunscritas: é de um “[...] constante exercício de criar compreensões compartilhadas, negociar ações e manter conexões – entre crianças e adultos, leigos e profissionais, indivíduos e sociedade” (DAHLBERG; MOSS, 2005; DALLI; CHERRINGTON, 2009, apud MILLER; DALLI; URBAN, 2012, p. 168). Por isso, a prática da educação infantil tem sido descrita como profundamente política e ética. Uma ecologia crítica da profissão pressupõe ir além de uma perspectiva individual de profissionalização para a profissionalização do sistema como um todo.

Essa perspectiva foi melhor desenvolvida em um outro projeto *Core Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (2010-2011) que contou com a participação de um dos integrantes do Grupo de Interesse Especial (SIG), Mathias Urban. A investigação, encomendada pela Direção Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia, e realizada conjuntamente pelas Universidades Londres Leste (UEL) e de Gent, Bélgica,

foca nas exigências de competência requeridas para o cuidado e a educação infantil. O estudo aprofundou a noção de *competência* e profissionalismo na educação infantil a partir de três ações centrais. A primeira envolve uma ampla revisão de literatura internacional, incluindo publicações acadêmicas e documentos oficiais. A segunda se voltou a um levantamento exploratório de perfis de competência profissional, complementando o estudo realizado pelo projeto SEEPRO, assim como comentários críticos sobre o conteúdo e uso desses perfis por especialistas em 15 países europeus (Bélgica, Croácia, Dinamarca, França, Grécia, Irlanda, Itália, Lituânia, Holanda, Polônia, Romênia, Eslovênia, Espanha, Suécia e Reino Unido). A terceira e última ação envolveu um conjunto de sete estudos de caso de práticas de formação consideradas interessantes em sete localidades da Europa: Pistoia (Itália), Gent (Bélgica), ESSSE (Lyon, França), Sistema de Qualificação Vocacional (Inglaterra), o programa WTANP na Polônia, Eslovênia e o Jydsk Pædagog Seminarium na Dinamarca (URBAN et al., 2011a, 2011b).

O termo *competência*, associado a profissionalismo, geralmente pressupõe qualidades individuais de quem pratica uma profissão, algo que pode ser adquirido com a formação e preparação profissional e que integra conhecimento, habilidades, atitudes e motivação. Para os pesquisadores do projeto CoRe, competência como qualidade individual no campo da educação infantil é uma concepção restrita, pois em geral se limita aos saberes práticos e conhecimentos que os profissionais necessitam. Especialmente no contexto da língua inglesa, o termo é frequentemente reduzido a uma série de habilidades e parcelas de conhecimento que os indivíduos necessitam “[...] possuir” de forma a desempenhar uma determinada tarefa (URBAN et al., 2011a, p. 21).

O estudo propõe uma visão de qualidade profissional que vai além da competência individual e inclui os sistemas organizacionais. Dentre os fatores chave estão: boas condições de trabalho, que reduzam a rotatividade do pessoal; apoio pedagógico permanente, que permita documentar e refletir criticamente sobre a prática; e a co-construção da pedagogia através do diálogo entre teoria e prática.

O projeto (CoRe) defende uma perspectiva sistêmica de competência neste campo, como uma característica de todo o sistema de cuidado e educação infantil. Nesse sentido, o processo de profissionalização se desdobra em quatro dimensões e perpassa todas as camadas do sistema de educação infantil: individual, institucional e de equipe, interinstitucional e sistemas de governo. Em outras palavras, a prática competente implica não só profissionais competentes, mas também sistemas de apoio pedagógico competentes.

Essa conceituação sistêmica amplia a compreensão tradicional de competência enquanto propriedade individual, relevando a dimensão institucional e governamental. Essa compreensão de competência também vai além do conhecimento e aquisição de habilidades e tem a *reflexão* como aspecto central. Além disso, amplia a tradicional concepção de competência como *conhecimento, habilidades e atitudes*, abarcando os aspectos de complexidade que caracterizam o trabalho educacional. Assim, competência se desdobra em dimensões do *conhecimento, práticas e valores* que são relevantes a todas as camadas do sistema mencionado acima. A referência a *práticas*, ao invés de *habilidades*, objetiva o distanciamento de uma concepção técnica do trabalho educacional sublinhando sua *natureza intrinsecamente reflexiva*, haja vista o caráter altamente complexo, imprevisível e diversificado dos sistemas de educação infantil. Da mesma forma, a referência a *valores*, ao invés de *atitudes*, objetiva o distanciamento de um conceito individualizado de educação infantil em direção a uma visão de educação da primeira infância que subentende objetivos negociados e aspirações coletivas. Nessa abordagem, competências são mais intencionalidades que listas explícitas: é a relação do “[...] conhecimento, práticas e valores que, na verdade, pode gerar diferentes abordagens de acordo com os diferentes contextos culturais de cada país” (URBAN et al., 2011a, p. 33).

Considerações finais

Conforme mencionado na introdução desse artigo, as informações aqui apresentadas constituem uma primeira tentativa de reunir trabalhos versados sobre um tema complexo, multifacetado que caracteriza o campo do profissionalismo em educação infantil. Oscilando entre as bases que definem o trabalho do cuidador e do professor, o profissional da educação infantil ainda busca uma identidade própria que integre o cuidado e a educação, na acepção mais ampla que esses termos oferecem, e possa sustentar um campo de política e emprego.

Os trabalhos reunidos nesse artigo apontam uma grande diversidade de papéis, qualificações, contextos e regulamentos, governando a força de trabalho na educação infantil. Essa diversidade é fortemente determinada pelas diferentes visões de criança, educação infantil, pedagogia e desenvolvimento infantil que coexistem. Tudo isso torna difícil alcançar concordância sobre o que deveria constituir um corpo de conhecimento profissional e diminuir a diversidade de entendimentos sobre profissionalismo em educação infantil. Cable e Miller (2008) sugerem que essa diversidade seja vista mais como uma força na qual se apoiar, do que como um impedimento, pois permite aprendizagem futura e mudança. “Diversidade nos encoraja a estar abertos a

desafiar – nossas próprias suposições, crenças e práticas” (CABLE; MILLER, 2008, p. 171). Mas, por trás dessa diversidade, as autoras sugerem temas comuns subjacentes à noção de profissionalismo que, apesar de aberta à interpretação local, provê terreno seguro para o debate e mudanças. São eles: qualidade, padrões, expertise, reflexão, identidade e status social.

Como o reconhecimento do trabalho e dos valores inerentes à profissão pode ser traduzido em prática é uma questão que requer abordagens sensíveis a problemas complexos. Fortalecer o debate sobre profissionalismo em educação infantil a partir de uma perspectiva daqueles que atuam no campo, como propõe grande parte do trabalho dos grupos apresentados nesse artigo, nos parece promissor. Fomentar pesquisas que se propõem a ouvir e dar voz a esses profissionais, e refletir a realidade de suas experiências e valores pode, de fato, colaborar para reconceituar a profissão e adicionar dimensões ricas, e até inesperadas, aos discursos acadêmicos e oficiais sobre profissionalismo nesse campo.

Referências

- BODDY, J.; CAMERON, C.; MOSS, P. **Care Work: present and future**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2006.
- CAMERON, C.; MOSS, P. **Care Work in Europe**. Current understandings and future directions. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2007.
- CABLE, C.; MILLER, L. Looking to the future. In: MILLER, Linda; CABLE, Carrie. **Professionalism in the Early Years**. Londres: Hodder Education, 2008. p. 167-177.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P. **Ethics and Politics in Early Childhood Education**. London: Routledge Falmer, 2005.
- DALLI, C.; URBAN, M. **Professionalism in early childhood education and care: international perspectives**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2008/2010.
- _____. Professionalism in early childhood education and care. **European Early Childhood Education Research Journal**, Londres, v. 16, n. 2, 2008.
- HADDAD, L. A questão do profissionalismo na educação infantil: um olhar sobre o debate no plano internacional. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 142 - 155.

_____. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, Maria Elizabete S. P. (Org.). **Questões de Educação Escolar**. Campinas: Alínea, 2007. p. 119-136.

HADDAD, L.; CORDEIRO, M. H. Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho do(a) professor(a) de educação infantil: a pesquisa, desafios teórico-metodológicos e instrumentos utilizados. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: políticas e desafios na produção da pesquisa, 3., 2012, **Anais...** Aracaju (SE).

HADDAD, L.; CORDEIRO, M; ANDRADE, D. **Sentidos e significados de ser professor(a) de educação infantil**: questões teóricas e metodológicas na perspectiva da teoria das representações sociais. No prelo.

HANSEN, H. K.; JENSEN, J. J. **A Study of Understandings in Care and Pedagogical Practice**: experiences using the Sophos Model in cross national studies. Londres, 2004. Disponível em: <<http://www.tcrui.ie.ac.uk/uk/reports/wp10consolidatedreportsummaryUK.PDF>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

JENSEN, J. J. Understandings of Danish Pedagogical Practice. In: CAMERON, C.; MOSS, P. **Social Pedagogy and Working with Children and Young People**. Londres; Filadélfia: Jessica Kingsley, 2011. p. 141-157.

_____. Compreensões da prática em centros de educação infantil na Dinamarca, Inglaterra e Hungria. In: SOUZA NETO, João Clemente de; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P.; SAETA, Beatriz Regina P. (Org.). **Infância**: violência, instituições e políticas públicas. v. 2. São Paulo: Expressão e Arte, 2007. p. 97-107.

MILLER, L.; DALLI, C.; URBAN, M. (Org.). **Early Childhood Grows Up: Towards a Critical Ecology of the Profession**. Londres; Nova Iorque: Spring, 2012. (International Perspectives on Early Childhood Education and Development, 6).

OBERHUEMER, P. The early childhood education workforce in Europe: Between divergences and emergencies? **International Journal of Child Care and Education Policy**, Toronto, v. 1, n. 5, p. 55-63, 2011.

OBERHUEMER, P.; SCHREYER, I.; NEUMAN, M. **Professionals in Early Childhood Education and Care Systems**: European Profiles and Perspectives. Barbaa Budrich Publishers, 2010.

OCDE. The Organisation for Economic Co-operation and Development. **Starting Strong, Early Childhood Education and Care**. Paris: OCDE, 2001.

_____. The Organisation for Economic Co-operation and Development. **Starting Strong II, Early Childhood Education and Care**. Paris: OCDE, 2006.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEETERS, J. **The construction of a new profession: a European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care**. Amsterdam, SWP Publishing, 2008.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

TOBIN, J. J.; WU, D. Y. H.; DAVIDSON, D. H. **Preschool in Three Cultures**. New Haven and London: Yale University Press, 1989.

URBAN, M. Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. **European Early Childhood Education Research Journal**, Londres, v. 2, n. 16, 135-152, 2008.

URBAN, M. et al. **CoRe**. Competence requirements in Early Childhood Education and Care Final report to the European Commission, University of East London and University of Ghent, 2011a.

URBAN, M. et al. **CoRe**. Competence requirements in Early Childhood Education and Care, Research documents commissioned by the European Commission, University of East London and University of Ghent, 2011b.

Recebimento em: 10/01/2013.

Aceite em: 15/02/2013.

A criança nas entrelinhas dos discursos de acadêmicos brasileiros sobre professor da educação infantil

The child in the meanlines of brazilian academic speeches about early childhood education teachers

Daniela Barros Silva Freire ANDRADE¹

Resumo

Abstract

Orientado pela Teoria das representações sociais este estudo identificou significados sobre criança e representações identitárias da docência. Privilegiou análise dos significados atribuídos à *criança*, segundo 252 estudantes primeiroanistas do curso de Pedagogia de três universidades brasileiras. Os dados analisados se referem às associações de palavras para o termo *criança* (*software* EVOC) e análise de conteúdo em articulação com as questões abertas, submetidas a análise lexical. Os dados revelam a criança pequena e inocente cuja expressividade lúdica se articula à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo. *Criança* foi associada ao não-familiar e a possível ameaça identitária, aquilo que escapa e que deve ser modelada.

Palavras-chave: Representações Sociais e Identitárias. Infância. Educação Infantil.

Guided by the Theory of Social Representations this study has identified meanings about child and identity representations of teaching. It has favored analysis of meanings assigned to the *child*, according to 252 first grade students of Pedagogy course of three brazilian universities. The analysed data refer to the associations of words to the termination *child* (*software* EVOC) and the analysis of content articulated with the open questions, submitted to lexical analysis. The data reveal the small and naif child whose ludical expressivity articulates to the learning and cognitive development. *Child* was associated to non-familiar and to possible identity threat, the one that escapes and has to be modeled.

Keywords: Social and Identity Representations. Childhood. Early Childhood Education.

1 Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). Av. Fernando Correa, 2.367, sala 40b. Boa Esperança, Cuiabá/MT- CEP: 78060-900. Tel.: (65) 3615-8448. E-mail: <freire.d02@gmail.com>.

Introdução

O poeta Milton Nascimento já dizia da existência da criança dentro do homem no verso “Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração”. Muito antes dele, outro poeta, William Wordsworth (1770-1850) anunciou a seguinte frase: “[...] o menino é pai do homem!” (WORDSWORTH, 1988, p. 49).

Embora os versos admitam uma imagem romântica do ser criança, o que se deseja destacar é o fato de que os mesmos revelam a existência de representações sociais que orientam a forma como adultos pensam a criança, processo que instituiu, conforme explica Chombart De Lauwe (1991), a infância.

A infância, compreendida como uma representação daquilo que se entende por criança, *orienta* práticas sociais dirigidas às crianças, que se enraízam no tecido cultural, delineando o que Chombart De Lauwe (1991) denominou *universos de socialização*:

A maneira de perceber e de pensar a criança influi sobre suas condições de vida, sobre seu estatuto e sobre os comportamentos dos adultos em relação a ela. Em uma dada sociedade, as idéias e as imagens relativas à criança, por mais variadas que sejam, organizam-se em representações coletivas, que formam um sistema em níveis múltiplos. Uma linguagem ‘sobre’ criança é criada assim como uma linguagem ‘para’ a criança, já que imagens ideais e modelos lhe são propostos. (CHOMBART DE LAUWE, 1991, p. 1, grifo do autor).

Ao considerar os estudos sobre representações identitárias e os apontamentos sobre a importância da relação eu-outro na constituição dos processos simbólicos, é possível afirmar que a maneira de perceber e pensar a criança não apenas influencia as condições de vida dos pequenos, mas também daqueles que com eles se relacionam e, no caso específico deste texto, chama-se atenção para os profissionais da Educação Infantil.

Assim parte-se do princípio de que a criança é o outro do profissional da Educação Infantil e, a partir da diferença instaurada, percebida e significada pelos adultos, é possível identificar elementos de identificação que delineiam sua identidade profissional.

Deste modo, o presente texto apresenta resultados da pesquisa *Representações sociais de futuros professores sobre ser professor na Educação Infantil*, de caráter interinstitucional, inserida no âmbito do Centro Internacional de Estudos em

Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed), envolvendo as pesquisadoras Lenira Haddad (UFAL), Maria Helena Cordeiro (UFFS) e Daniela Freire Andrade (UFMT).

Infância e docência no diálogo com as representações sociais: entre a reprodução e a criação, o codificado e o não codificado

As práticas de socialização infantis são, assim, tomadas como construção social tanto quanto a própria infância e se ancoram em redes de significados partilhadas nas trocas sociais ao longo dos tempos.

Nesta perspectiva, a Teoria das representações sociais parece útil ao estudo sobre a infância, anunciando o poder adaptativo e reprodutivo das crianças frente ao conhecimento socialmente partilhado. Analisada por esta perspectiva, a representação social², ao limitar a criança à categoria objeto de representação, poderia ser compreendida como ferramenta teórica e metodológica comprometida com a conservação de crenças e valores ancorados na tradição e na lógica adultocêntrica.

No entanto, ao retomar a descrição do conceito de representações sociais em Moscovici (2003), observa-se que o autor também revela as representações sociais a partir de seu potencial criativo, aproximando-as da imagem de obras de arte e anunciando ação da atividade criadora no processo de produção de sentidos. Para o autor, a transformação das representações sociais sugere a existência de subgrupos cujos discursos possuem o potencial gerador de novas representações sociais, grupos com códigos próprios que compartilham novos significados a respeito da realidade, tensionando o campo representacional. Se, conforme o autor, todo o indivíduo em um grupo e todo grupo em uma sociedade é, ao mesmo tempo, fonte potencial e receptor potencial de influência, à margem da quantidade de poder que o sistema social lhe atribua, então se pode pensar nas culturas da infância influenciando o modo por meio do qual adultos pensam as crianças e a si próprios a partir da relação com as mesmas.

Este binômio reprodução-criação estabelece diálogo com os debates da Psicologia do Desenvolvimento, em especial com a Teoria histórico-cultural, cujos

2 Entende-se por representação social um sistema de valores, ideias e práticas, que possui dupla função: estabelecer uma ordem, que possibilita às pessoas orientar-se no mundo social e controlá-lo; possibilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código comum, capaz de nomear e classificar os vários aspectos do mundo e de sua história individual e social. “Fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum” (Moscovici, 2003, p. 49).

pressupostos permitem questionar sobre a capacidade interpretativa da criança mediante a realidade social apresentada pelos adultos (VIGOTSKI, 2009).

Em certo sentido, é preciso pensar, conforme sugere Vigotski (2009), em sua reflexão sobre reprodução e atividade criadora, na possibilidade de a criança desenvolver a habilidade de interpretar as descobertas do meio físico e social, conferindo-lhes sentidos. Sobre tal aspecto destaca-se a observação de Castorina e Kaplan (2003), ao alertarem que considerar a transmissão social como fundamento de parte do conhecimento infantil não significa dizer que esse processo ocorra de maneira direta e passiva, uma vez que essa transmissão é ressignificada e reelaborada pela criança.

Considerando que, em muitos momentos, os adultos criam as condições de inserção da criança na sociedade a partir de suas representações, Castorina e Kaplan (2003) indicam que a criança só tem acesso aos conhecimentos na medida em que participa da vida grupal e institucional, conforme lhe é permitido. Isso significa que, ao mesmo tempo em que a criança sofre ações normativas em seu contexto, ela também tenta conhecer, de modo que as ideias das crianças, principalmente sobre conhecimentos sociais, se relacionam com o que as instituições fazem com elas.

Sobre este aspecto, os autores relatam que em seus trabalhos vêm encontrando indicativos de que a elaboração individual dos conhecimentos sociais pelas crianças, tais como: regras institucionais ou de conduta, assumem peculiaridades que são indicadoras de determinados contextos, dentre os quais se destacam a família e a escola.

As crenças e valores relacionados à infância, presentes e partilhados na escola, por meio dos processos comunicacionais, das práticas sociais e espaciais, acabam por ordenar o cotidiano das crianças, ao mesmo tempo em que se tornam matéria prima para a criação de hipóteses pelas mesmas, sobre as normativas vinculadas na instituição.

Deste modo, pode-se dizer que, de um lado, os conteúdos representacionais funcionam como orientações-guias para adultos no exercício de significação sobre a infância e consequente organização de universos de socialização destinados às crianças, em torno das quais constroem suas identidades sociais e anunciam referenciais identitários para os pequenos; de outro, crianças criam hipóteses sobre o mundo com base nas representações sociais partilhadas no seu grupo de pertencimento podendo, no exercício de sua atividade criadora, propor novas formas de interpretação da realidade cujos sentidos evidenciam potencial gerador de representações sociais, bem como potencial de influência social.

Assim o binômio reprodução e criação é tomado como ponto de ancoragem de representações sociais sobre a criança, segundo futuros professores brasileiros, aspecto intimamente associado a representações identitárias da docência.

Conforme Deschamps e Moliner (2009) as representações identitárias – representações de si e representações intergrupos-constituem a base fundamental do sentimento de identidade. É a partir dessas representações que se operam as diferenciações e as identificações que permitem ao indivíduo provar sua singularidade, suas semelhanças e diferenças entre si, o endogrupo e o exogrupo.

Se o binômio reprodução e criação podem revelar significados sobre a criança, em adição assume-se que o binômio trabalho codificado e trabalho não codificado, tal como definido por Tardif e Lessard (2005), atuam como orientação-guia na construção da representação de si e do outro, neste caso na representação de professor – endogrupo – e de criança – exogrupo.

Neste aspecto, o estudo toma os binômios criança³ e adulto/aluno e professor como unidades interdependentes que atuam nos processos identitários uma vez que, segundo Molon (2003), ser reconhecido pelo outro é ser constituído em sujeito pelo outro, na medida em que o outro reconhece o sujeito como diferente e o sujeito reconhece o outro como diferente.

Ao ser definido pela relação eu-outro, o trabalho docente se destaca como uma atividade por natureza interativa (TARDIF; LESSARD, 2005), no interior da qual a criança é tomada como objeto da ação do professor. Sobre este aspecto os autores anunciam que o debate em torno do ser humano, compreendido como objeto da ação de outro ser humano, requer a interferência de análises mais complexas acerca da importância da alteridade, uma vez que a cultura ocidental é farta de exemplos que anunciam a *anulação da ética do outro*, a indiferença pela singularidade dos sujeitos.

Será essa reflexão um dos principais aspectos orientadores da constituição da identidade profissional do professor.

O tratamento reservado ao objeto, assim não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas de poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 30).

Ainda consideram os autores que tal reflexão se apresenta com maior sensibilidade quando o objeto humano de trabalho se encontra em posição de fragilidade, o que caracteriza a condição de crianças muito pequenas em meio a outras populações.

3 Considera-se criança para designar os seres humanos atendidos nas instituições de Educação Infantil, e aluno para designar crianças atendidas a partir do Ensino Fundamental. Esta convenção objetiva destacar a oposição do trabalho na Educação Infantil ao modelo escolar.

Deste modo, segundo os autores, o trabalho docente se configura em oposição ao controle instrumental do ser humano, organizado por meio de relações de poder que priorizam a racionalidade e a produtividade. Acreditam que ensinar é “[...] trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.31). Eis o centro do trabalho docente: um trabalho sobre o outro.

Deste modo, devem-se considerar aspectos, tais como: conhecimento, emoções, conflito de valores e questões de poder, uma vez que o objeto do trabalho - o outro - também é possuidor de juízo de valores, de direitos e da capacidade simbólica. Por isso exercem os próprios objetos, certo controle na ação do trabalhador, aderindo subjetivamente ou resistindo a ela.

Assim, pode-se dizer que a docência é um trabalho cujo objeto se configura por meio das relações humanas, no qual as pessoas são capazes de iniciativa bem como são dotadas de capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores, tal qual já demonstrava Vigotski (2009), quando defendeu a dimensão criadora e reprodutora do ser humano.

Ainda segundo Tardif e Lessard (2005), a construção histórica da docência é marcada pela influência do discurso religioso, cuja ênfase se deu na ética do dever, na obediência cega e mecânica a regras ditadas pelas autoridades escolares. Deste modo, ensinar foi sendo significado como sinônimo de *obedecer e fazer obedecer*.

Por sua vez, a obediência atravessa os anos como pressuposto organizador da identidade docente, ora em nome da sabedoria promovida pelo conhecimento, ora em nome do Estado que abre as fronteiras da escola para o povo.

Seja como um soldado da Igreja, seja como um representante da *razão emancipadora* ou um representante do Estado, o professor é considerado agente social investido de inúmeras missões que variam segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes.

Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 37), o ofício de professor é marcado por discursos moralizantes que anunciam a necessidade de “[...] obter eficácia, gestão, estratégia, melhoria, rendimento, medida, desenvolvimento, excelência, competência, sucesso, especialidade, palavras de ordem dos novos poderes simbólicos”.

Neste contexto, a crítica dos autores se fundamenta na restrição da docência como *apenas um ofício moral* que não se caracteriza pelo estudar e compreender, mas sim, pelo investir e pelo manipular em favor das crenças dominantes do momento.

Sem negar a normatividade, presente em todo trabalho, o que se sugere é a amplitude daquilo que se caracteriza como trabalho docente: seus saberes, suas técnicas, seus objetivos, seu objeto, seus resultados e seus processos, entre outros.

Ao caracterizar a docência como trabalho heterogêneo, os autores anunciam dois polos orientadores: o trabalho codificado e o trabalho não codificado.

O trabalho codificado diz respeito aos aspectos rotineiros, burocráticos, prescritivos do trabalho. Pertencem a este polo as obrigações formais, normas, cargas institucionais, regulamentos, procedimentos, tudo aquilo que retrata o caráter previsível do trabalho.

O trabalho não codificado se refere aos componentes informais da atividade, o implícito, ou invisível e imprevisível no ofício. Anunciam-se as áreas flutuantes que revelam a complexidade do trabalho.

A docência, quando analisada do ponto de vista do trabalho codificado, pode ser descrita como atividade instrumental controlada e formalizada, cujos objetivos são definidos por normas de trabalho do qual se originam práticas relativamente precisas. Deste modo, o ensino parece ser regido por uma racionalidade - utilização circunstancial e eficaz de diversos conhecimentos, competências e regras de funcionamento. Tal racionalidade auxilia o controle do ambiente de trabalho e influencia o planejamento profissional.

Neste contexto, tem-se a docência como trabalho burocratizado, previsível, repetitivo, padronizado.

[...] o docente se parece com um agente da organização escolar, ele é seu mandatário e seu representante. Sua identidade profissional é definida pelo papel que exerce e pelo *status* que possui na organização do trabalho. (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 43).

Quando analisada sob a forma de trabalho não codificado ou flexível, a docência apresenta suas ambiguidades, sua informalidade, incertezas, indeterminações perante as quais o professor possui boa margem de manobra, de poder de intervenção.

A essa luz, ensinar é agir dentro de um ambiente complexo, impossível de controlar inteiramente.

Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 43).

Junta-se a isso a grande diversidade de funções, que exige diferentes competências do professor que atua em uma organização educacional inserida em um contexto social mais amplo, nele imbricada, seja individual seja

coletivamente, por meio dos seres socializados: alunos, professores e funcionários, inseridos em múltiplas pertenças sociais, como: origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidade linguística e étnica, institucional, família, sindicato, universidade, igreja, partido político, entre outros.

Esta complexidade permite aos autores afirmarem que a instituição educacional

[...] é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeável a influências múltiplas. Neste sentido, as atividades escolares nunca são fechadas em si mesmas, como uma cadeia de montagem cibernética que gira sobre o cilindro num movimento circular: dia após dia, os alunos entram e saem da classe, modificando sem parar o ritmo escolar, introduzindo pontos de resistência, fazendo com que a escola perca o controle sobre aqueles que ela forma. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 44).⁴

No polo do trabalho não configurado, a docência se aproxima da arte ao se caracterizar como possuidora de uma racionalidade fraca, aberta aos conhecimentos personalizados, saberes oriundos da experiência, enraizamento nas vivências profissionais.

Vale destacar que, neste contexto, o professor adquire liberdade para exercer improvisações de esboços flexíveis de ação, de rotinas modeladas pelo uso, o que o auxilia a se adaptar ao ambiente de trabalho, seja de forma positiva, seja negativa.

Deste modo, o ensino passa a se caracterizar como ofício, cujo cotidiano de trabalho é marcado por grande autonomia que regula atividades orientadas por representações às vezes renovadas, móveis, imprevisíveis em sua concretização. Neste aspecto, diz-se que a “[...] personalidade do trabalhador se torna parte integrante do processo de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 45).

De sua vez, o professor é visto mais como ator social do que agente da organização, sendo sua identidade menos definida por seu papel codificado e pelo organograma da organização do que por suas relações humanas cotidianas com alunos e colegas com quem desenvolve negociações diárias.

Do ponto de vista do trabalho não codificado, a docência também pode ser reconhecida como *artesanato*, no sentido de arte aprendida no tato, orientada por reações parcialmente refletidas em contato com as urgências do cotidiano. O conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias para ser

4 Embora o texto faça referência ao ambiente escolar, considera-se que a análise dos autores se aplica para o contexto da Educação Infantil.

professor está carregado de um tom experimental e existencial. Exemplo disso se encontra nas afirmações a seguir:

- “O saber ensinar parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar” (BUTT et al., 1998; CARTER; DOYLE, 1996 apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 46);

- “[...] é a partir de experiências afetivas fortes (relações com os alunos, experiências difíceis ou positivas, etc.) que o ‘eu-profissional’ do professor se constrói e se atualiza” (ABRAHAM, 1984 apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 46, grifo dos autores).

Os autores adotam a postura que admite a coexistência de ambos os polos do trabalho, assumindo que, por um lado, se tem uma pedagogia institucionalizada que organiza regularidades nas ações de professores, crianças e alunos. Neste polo, os atores sociais da cena educacional agem de acordo com as expectativas atribuídas a seus papéis sociais na perspectiva da reprodução.

No entanto, as regularidades sociais permitem o surgimento dos desvios, de transgressão às normas e, portanto, de criação, ao mesmo tempo em que possibilitam a existência da ordem institucionalizada.

Deste modo, pode-se admitir que a realidade heterogênea do trabalho docente permite a presença simultânea de aspectos codificados e maleáveis, formais e informais, gerando tensões na relação do professor com a criança, ao mesmo tempo em que circunscrevem o processo de construção identitária de ambos.

Procedimentos metodológicos

Este estudo apresenta a análise dos significados atribuídos à *criança*, segundo 252 acadêmicos primeiroanistas do curso de Pedagogia de três universidades brasileiras localizadas nas regiões Sul, Nordeste e Centro-Oeste.

A análise dos dados considerou as associações livres e as respostas para as questões abertas sobre *bom professor de creche e pré-escola*, além da questão sobre as *principais dificuldades esperadas na profissão com relação a si próprio*.

As associações livres foram processadas pelo *software* EVOC⁵ – análise prototípica e análise hierárquica. Todos os vocábulos que compuseram o *corpus* foram categorizados segundo o procedimento de análise de conteúdo. Já as respostas às questões abertas, foram submetidas a análise lexical com auxílio do *software* Alceste⁶.

5 *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* – EVOC.

6 *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*.

Descrição e análise de dados

Abaixo serão apresentados os quadros de elementos estruturais organizados pela ordem média de evocação – OME – e ordem média de importância – OMI. Na sequência, observa-se o quadro de categorização do *corpus* referente aos vocábulos, com ênfase nos núcleos de significação. Complementarmente, destacam-se os dados associados às três questões abertas, na forma de apresentação das classes processadas pelo Alceste, considerando a contribuição de cada uma com relação ao *corpus* total, a força de ligação entre elas e o significado orientador do nome de cada classe.

Análise dos elementos estruturais – prototípica e hierárquica

Figura 1 - Quadro de elementos estruturais por Ordem Média de Evocação – OME

		OME < 2,5		OME ≤ 2,5		
F		NÚCLEO CENTRAL		PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 30	Alegria	86	2,256	Cuidado	66	2,712
	Brincadeira	81	2,000	Amor	57	2,526
	Educação	54	2,444	Carinho	43	2,512
	Inocência	42	2,048	Família	41	2,683
	Futuro	31	2,419	Aprendizagem	33	2,636
	ZONA DE CONTRASTE		SEGUNDA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
< 30	Bagunça	27	2,407	Danada	21	2,571
	Escola	25	2,000	Diversão	16	3,000
	Brinquedo	22	2,045	Responsabilidade	15	2,733
	Indefesa	13	1,846	Atividade	15	2,600
	Sorriso	12	2,417	Inteligência	14	2,643
	Amável	11	2,364	Esperta	13	2,769
				Sinceridade	13	2,769
				Imaginação	12	3,083
			Curiosidade	10	2,600	
			Paciência	10	3,100	

Figura 2 - Quadro de elementos estruturais por Ordem de Importância – OMI

OMI < 1,5				OMI ≤ 1,5		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	F	OMI	Atributos	F	OMI
≥ 18	Brincadeira	41	1,317	Alegria	47	1,511
	Educação	40	1,325	Cuidado	33	1,667
	Amor	35	1,343	Inocência	23	1,652
	Família	28	1,286	Aprendizagem	19	1,632
	Futuro	19	1,316			
	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	F	OMI	Atributos	F	OMI
< 18	Escola	11	1,455	Carinho	14	1,643
	Inteligência	08	1,375	Danada	09	1,778
	Brinquedo	07	1,429	Responsabilidade	08	1,500
	Amável	06	1,333	Bagunça	07	1,714
				Sinceridade	07	2,000
				Paciência	06	1,500
				Respeito	06	1,500
				Curiosidade	06	1,667
			Imaginação	06	1,833	

Fonte: a própria autora

A análise prototípica, organizada levando em consideração a enunciação espontânea dos vocábulos, permitiu a identificação de conteúdos no núcleo central associados à imagem da criança inocente e alegre, um vir a ser vinculado a sua condição prospectiva. *Brincadeira* e *educação*, também anunciados no núcleo central, aparecem como ações culturalmente assumidas como típicas da criança ou a ela vinculadas.

Na primeira periferia figuram vocábulos que sustentam o núcleo central fortalecendo a dimensão afetiva e atitudinal do adulto para com a criança. Neste sentido tem-se *amor*, *carinho* e *cuidado*.

Embora seja *educação* o termo constante no núcleo central, é *família* o vocábulo que se aloja na primeira periferia, em contraposição a *escola*, que figura na zona de contraste. Este dado permite elaborar a hipótese de que ao falar espontaneamente sobre criança os acadêmicos estejam se referindo ao contexto doméstico e familiar.

Ainda na zona de contraste figuram duas novas imagens associadas à criança: o aluno e a criança bagunceira, por meio dos vocábulos *escola* e *bagunça*. As mesmas aparecem juntamente com a imagem da criança inocente – *indefesa*, *sorriso* e *amável* anunciada no núcleo central.

A segunda periferia apresenta termos que caracterizam a criança como danada, esperta, curiosa, ativa, imaginativa e inteligente, acessando significados vinculados à imagem de criança como autêntica. *Paciência*

e *responsabilidade* aparecem como vocábulos destinados a caracterizar atitudes dos adultos para com a criança.

Por sua vez, a análise hierárquica, organizada levando em consideração a hierarquização dos vocábulos, permite observar que *brincadeira* e a *educação* continuam figurando no núcleo central, bem como o termo *futuro*.

Aos vocábulos *família* e *amor* é atribuída maior importância, saindo da primeira periferia e passando a ocupar o *rol* de atributos do núcleo central, aspecto que anuncia a forte vinculação entre o termo criança com o contexto familiar.

Na primeira periferia anuncia-se características da criança inocente e aprendiz e, na zona de contraste, apresenta-se atributos que destacam a criança inteligente e amável, possivelmente encarnando o papel de bom aluno, tendo em vista a presença do vocábulo *escola* e *brinquedo*, vocábulos que podem indicar um tipo específico de aluno, aquele que brinca.

Na segunda periferia estão alocados os atributos que caracterizam uma dimensão atitudinal do adulto para com a criança, que sugerem tolerância e continência – *responsabilidade*, *paciência*, *respeito* e *carinho*. Neste mesmo quadrante identifica-se os vocábulos que anunciam a imagem da criança autêntica – *danada*, *bagunça*, *sinceridade*, *curiosidade* e *imaginação*.

Ao levar em consideração os indicadores das análises prototípica e hierárquica, nota-se que a centralidade da representação social sobre a criança anuncia a ambiguidade presente e futuro, objetivada na ideia de *brincadeira* e *educação*.

Mais claramente, identifica-se a imagem da criança inocente, da família e do amor, seguida da imagem da criança aprendiz, da escola e da inteligência.

O discurso sobre a dimensão disciplinar da criança tende a ser silenciado no *rol* dos elementos estruturais.

Análise de conteúdo dos vocábulos

A categorização de todos os vocábulos⁷ que compuseram o banco de dados permitiu a organização das seguintes categorias:

Quadro 1 - Categorização de vocábulos para o termo criança

Categorias	Vocábulos
Características atribuídas às crianças	alegria, inocência, indefesa, amável, danada, inteligente, esperta, imaginativa, curiosa, sincera, pequena, indefesa, amiga, criativa, espontânea, sensível, bela, especial.
Atitude do adulto para com a criança	responsabilidade, paciência, respeito, compreensão, dedicação
Lócus vinculados à presença da criança	família, escola
Atividade associada à criança	brincadeira, aprendizagem, bagunça, diversão, atividade, choro
Atividade associada ao adulto que trabalha com a criança	preparação, estudo
Artefato cultural	brinquedo, idade, infância
Valores associados à criança	futuro, verdade, autoridade, saúde, educação, vida, presente de Deus, saber, importância, paz, direito, cultura, novo, disciplina.
Papéis sociais	professor, aluno

Fonte: a própria autora

Dentre os vocábulos identificados na categoria *características atribuídas à criança*, nota-se a ancoragem nas imagens sociais de criança inocente e criança autêntica.

Por sua vez, a categoria *valores associados à criança* parece ora anunciar a faceta justificadora da imagem de inocência – presente de Deus, ora revelar a orientação de condutas perante a criança autêntica – autoridade, disciplina – fazendo emergir, mesmo que indiretamente, a imagem da criança modelada.

7 As palavras em negrito compõem o quadro de elementos estruturais por OME e por OMI e desta forma são reconhecidas como as palavras que possuem maior frequência.

Ainda com relação a esta categoria destaca-se a atribuição de valores –*verdade, vida, paz, novo* – associados a uma ideia de esperança na vida, em um recorte idealizado e, de certa, forma mitificado.

Em contraponto, observa-se a categoria *atividade associada à criança* em um recorte que revela a criança real que brinca, bagunça e chora, que aprende e se diverte.

Deste modo, anuncia-se uma dicotomia real e ideal que pode ser identificada na categoria *categorias atribuídas às crianças*, aquela que, dentre as demais categorias, é a que possui maior número de palavras que compõem o quadro de elementos estruturais. Nesta categoria figuram adjetivos como, por exemplo, *inocente e danada*.

Análise lexical⁸

Questão: *o(a) bom(boa) professor(professora) de creche e de pré-escola*

CRECHE

- **CI 1: Trabalha com amor e dedicação (17%)**
- CI 2: Tem carinho e sabe lidar com crianças(16%)
- CI 3: Cuida e ensina (14%)
- CI 5: Gosta de criança (14%)
- CI 4: Entende as crianças (14%)
- CI 6: Atende as necessidades do aluno (13%)
- CI 7: Estimula o desenvolvimento (12%)

PRÉ-ESCOLA

- **CI 1: Ensina, ler e escrever (15%)**
- **CI 2: Observa as dificuldades dos alunos (15%)**
- **CI 5: Gosta da profissão e preocupa-se com a aprendizagem do aluno (19%)**
- CI 3: Cuida, alfabetiza e brinca (13%)
- CI 4: Transmite conhecimento (9%)
- CI 6: Ajuda, educa e interage com a criança (29%)

A análise lexical das respostas para a questão *Bom professor de creche* evidencia a importância dos significados associados à afetividade, continência e cuidado. Grande parte do *corpus* anuncia a dimensão afetiva e ética como elemento identitário do bom profissional de creche, aspecto que ressalta o carinho, a compreensão e a estimulação do desenvolvimento.

Já as respostas dirigidas à questão *Bom professor de pré-escola* destacam o ensino, a alfabetização e a aprendizagem do aluno como pressupostos identitários da docência.

As classes nomeadas permitem identificar a ênfase na aprendizagem da criança objetivada na alfabetização, bem como na dimensão ética presente na relação adulto e criança.

8 Os tons de cinza em comum indicam a proximidade entre as classes.

Questão: as principais dificuldades esperadas na profissão com relação a si próprio.

- **Cl 1: Lidar com muitas crianças e suas necessidades (18%)**
- Cl 2: Não prender a atenção deles (15%)
- Cl 4: Saber passar conhecimento (25%)
- Cl 5: Crianças com problemas familiares (31%)
- Cl 3: Perder o domínio da sala de aula (11%)

A resposta à questão relacionada às dificuldades da profissão vinculadas ao próprio professor deixa ver o movimento de defesa identitária e as justificativas dele decorrentes.

Neste contexto observa-se a ênfase nas necessidades, na atenção e no interesse da criança com vistas à transmissão do conhecimento.

O ensino e o domínio de sala são destacados como emblemas necessários para se pensar a ação docente e, neste sentido, certas peculiaridades da própria criança e da sua família passam a figurar como possíveis problemas.

O professor que se deseja construir é aquele que passa conhecimento e que precisa ser referencial privilegiado na cena educacional.

Considerações finais

Ao retomar as categorias teóricas apresentadas neste estudo, em diálogo com as categorias interpretativas, pode-se empreender algumas considerações, tendo em vista três aspectos:

- O contexto doméstico e escolar como elementos que ativam diferentes representações sobre criança –ora como filho, ora como aluno;
- A diferença estabelecida entre ser bom professor de creche e de pré-escola como eixos organizadores de discursos vinculados ao cuidar e ao ensinar, marcados pela ética na relação adulto-criança;
- A ênfase no ensino e no domínio de sala como referenciais da docência.

Embora a imagem da criança inocente, inserida no contexto familiar, ocupe a centralidade da representação social delineando o papel de filho, é forte a imagem do aluno.

Em torno dos discursos apresentados, sobretudo para a questão *bom professor de pré-escola*, anuncia-se o caráter reprodutivo e codificado da docência. O contrário não se pode falar da criança retratada na segunda periferia dos quadros de elementos estruturais. Embora esta seja descrita como danada, imaginativa, curiosa, ativa delineando a dimensão criativa o mesmo parece não ativar referências ao trabalho não codificado sobretudo quando se leva em consideração a ênfase no domínio de sala.

Diante da autenticidade da criança contrapõe-se um discurso que, discretamente apresentado, delinea a imagem da criança disciplinada, fortemente identificada com a ideia de trabalho codificado.

De forma geral, o termo criança foi analisado como tendo significado amplo, podendo ocupar o *status* de um ser previsível e controlado pela ação do adulto, seja como criança inocente, que precisa ser cuidada, ou como aluno, que precisa ser ensinado. Ainda, a criança foi significada como algo não familiar quando se refere a ausência de controle adulto, entidade que habita um outro mundo (CHOMBART DE LAUWE, 1991), podendo ser associada pelos acadêmicos ao não familiar e, portanto, como possível ameaça identitária. Por se tratar de um conteúdo pertencente à segunda periferia do quadro de elementos estruturais, constata-se que a criança autêntica está mais próxima das cenas cotidianas que envolvem o exercício da docência, desafiando-a.

Referências

CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003.

CHOMBART DE LAUWE, M. J. **Um outro mundo: a infância**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em Psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução de Lucia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

WORDSWORTH, W. **Poesia selecionada**. Tradução de Paulo Vizioli. São Paulo: Mandacaru, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: 17/12/2012.

Aceite em: 15/01/2013.

Normas para publicação de originais

Submission Guidelines

A Revista de Educação Pública – ISSN 0104-5962; E-2238-2097 – é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Aceita artigos resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

Posteriormente, são encaminhados sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos avaliadores são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros avaliadores *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública e os originais não serão devolvidos para seus autores. A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.

Serão distribuídos dois exemplares impressos da Revista aos autores que tenham contribuído com trabalhos. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

Resenhas de livros devem conter aproximadamente 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto; nome(s) do(s) autor(es) da resenha

com informações no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações também com revisões textuais, devem ter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

É também desse Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- b. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).
- c. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).
- d. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).
- e. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).
- f. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).
- g. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente.
- h. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.
- i. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema.

Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 60% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA para o e-mail da Revista <rep@ufmt.br>.

Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto. Tal folha (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras); nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados); filiação institucional; endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras); informar se a pesquisa recebeu apoio financeiro.
No título utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Títulos em Inglês entram logo após o título em português.
- b. Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract).
- c. Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser encaminhado o keywords, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) são suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto utilizar o processador MSWORD FOR WINDOWS:

Utilizar 1 (um) espaço (**ENTER**) antes e depois de citação.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação;
- c. Para as citações com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda.
- d. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem ter aproximadamente entre 10 a 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os artigos para a REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA poderão ser encaminhados para:

<rep@ufmt.br> ou <gracams2@hotmail.com> ou <filomena@ufmt.br>
ou <ozarina@ufmt.br> ou <marmadas@ufmt.br> ou <dioneia@ufmt.br>

Também poderão ser enviados pelo endereço eletrônico:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Revista de Educação Pública
Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49.
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900
Cuiabá-MT, Brasil
Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429
E-mail: <rep@ufmt.br>

Submission Guidelines¹

The Revista de Educação Pública - ISSN 0104-5962 - E-2238-2097 – is a quarterly publication articulated to the Postgraduate Program in Education of Universidade Federal de Mato Grosso. It publishes articles in education field, as well as essays and reviews papers that privilege works in education. The essays are intended only to theoretical and methodological which are relevant to the journal's sections. Studies on the state of the art about issues in education area are also accepted.

The papers for publication are submitted to previous appraisal of the scientific editor of the section. The journal's sections are restricted to the following areas: School Culture and Teacher Education; Education, Power and Citizenship; Education and Psychology; Environmental Education; History of Education; Education in Science and Mathematics.

Then, papers are submitted, without identifying the authorship, to the judgment of reviewers chosen by the Scientific Council. Copies of the evaluation are sent to authors and the reviewers' name will be kept confidential. Changes suggested by the evaluators are made with the author. However, the evaluator's names are kept secret, as well as the author's names in relation to evaluators. .

The evaluation is performed by the Journal Advisory Board or other *ad hoc* reviewers according to the journal editorial policy. The following categories are considered for text evaluation: the editorial line of the journal, content, relevance and quality of contributions. All papers are submitted to two reviewers. If there are contradictory evaluations, the Scientific Council sends the manuscript to a third reviewer.

Annually is published the list of *ad hoc* reviewers who contributed to the issue in that period.

The publication of an article or essay automatically implies the copyright to the Revista de Educação Pública and the originals of papers works will not be returned to the authors. The content, ideas and opinions expressed in the papers are full responsibility of the authors.

The author should indicate the existence of conflict of interest.

The authors will be offered two (2) printed copies of the issue in which his/her work has been published. Reviews authors will get one (1) printed copy.

1 Tradução de Iraneide de Albuquerque Silva. Doutora em Psicologia Social. Licenciatura em Língua Portuguesa com habilitação em Língua Inglesa e Língua Espanhola. Mestre em Educação. Professora de Inglês e Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Cuiabá. Rua Professora Zulmira Canavarros, 93, Centro - CEP 78005-200. Tel. (65) 3318-1400 - Fax: (65) 3318-1401 | Cuiabá-MT. E-mail: <iraneide.silva@gmail.com>.

Book reviews should have up to four (4) pages and have the following technical specifications: the full bibliographic details of the material reviewed in the beginning of the text; name(s) of the review's author(s) with information on footnote about the author qualification and affiliation.

Acceptance for publication of research reports and other kind of texts, having the same number of pages cited above, rests on the decision of the Scientific Council. Reviews papers, reports or communications revised by the authors must have the title written in English, French or in their original language.

It also rests on the Scientific Council the decision to publish articles from authors who are not from UFMT and whose works are of high relevance to the research areas of Postgraduate Program in Education.

The following criteria are defined for evaluation and approval of manuscripts:

- a. The Introduction should indicate briefly the purpose, background, relevance, previous research and concepts used;
- b. Originality (level of originality or level of theoretical and methodological contribution to the section to which the manuscript is intended).
- c. Methodology (criteria of selection, procedures of data collection and data analyses).
- d. Results (clear description of the data and their interpretation in relation to concepts and categories chosen).
- e. Conclusion (statement of main results and their relation to the objectives).
- f. The correctness of the text (the concision and objectivity of writing; the arguments, the logical coherence of the text).
- g. The potential of the work must effectively expand the existing knowledge.
- h. The relevance, diversity of references and use of the Brazilian technical standard - ABNT.
- i. The ideas discussed, regarding to the length of the text and completeness of references is fundamental to the development of the theme.

As an exchange instrument the Revista de Educação prioritizes over 60% of its space for the dissemination of research which are external to the UFMT. Articles in the original language of contributors are also accepted.

The unpublished articles should be sent to the editor of the Revista de Educação Pública via e-mail: <rep@ufmt.br>.

Identification of authorship should be informed in a cover sheet. This cover sheet (which will not be sent to evaluators to ensure the anonymity during the evaluation process) should have:

- a. The title of the article with 15 words or less.; author's names (in order to be published), affiliation, address, telephone and e-mail; brief author's professional biography, including qualification degree, research group and address (maximum 50 words); and inform if the research received financial support. In the article title, capitalize only the first letter, names or acronyms. Titles in English come after the title in Portuguese.
- b. Abstract in Portuguese (not to exceed 100 words), typed in simple space, emphasizing the objectives, methodology and conclusion. Abstract in a foreign language must also be presented, preferably in English.
- c. Keywords (up to 4 words) should be terms that identify the article content. In abstracts written in foreign language, the keywords must also be presented in the original language adopted.

The title of the article must be repeated on the first page of the manuscript and translated to the foreign language.

Any information or references in the text that can identify the authorship are suppressed. Authorship information is recorded separately and if the article is accepted for publication, such information will go back to the main text in the final review process.

To text formatting use MSWORD FOR WINDOWS:

Use a single space (ENTER) before and after quotation.

- a. Type the main text in Times New Roman font, 12-point font size, 1,5 interline spacing; the top, bottom and right margins should be 2.5 cm and left margin 3.0 cm; all pages size should be A4 paper.
- b. To emphasis or highlight some information in the main body of the article use only italics; indicate paragraphs with a single tap tab;
- c. For quotations longer than three lines use 10-point font size, with a hanging indent of 4 cm on the left.
- d. Illustrations and tables should be embedded within the main body of the article, clearly identified (Figure 1, Table 1, etc.). Photographs are accepted only in black and white, and the author(s) will need to have the name and permission of the photographer, as well as the permission of people photographed. Such information must be attached to the file.

Tables, figures, photos, illustrations and diagrams to be inserted in the body of the text should contain:

- Size equivalent to the maximum page width (12x18);
- Print quality (300 dpi);
- Have clarity and resolution.

Papers should have approximately 10 to 20 pages. And they must have been submitted to a textual revision.

The Reference list must be presented in alphabetical order at the end of the text and should follow the standard NBR 6023 (2002). Some examples are listed below:

1. BOOK:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. ARTICLES FROM PUBLICATIONS RELATED TO EVENTS:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. JOURNAL ARTICLES:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. GOVERNMENT PUBLICATION

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. BOOK CHAPTER:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ONLINE PUBLICATION/INTERNET CITATIONS

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

Citations must follow Brazilian technical standard – ABNT, NBR 10520 (2002), indicated in the text by the author-date system. Direct quotations of up to three lines, must be cited using double quotation marks and indicated like the example that follow: (FREIRE, 1974, p. 57). Indirect quotations (a text based on author's book) must only indicate the author and year of the publication.

Explanatory notes should be avoided; if it is necessary must be presented in a footnote.

Manuscripts articles submitted to REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA can be sent to:

<rep@ufmt.br> ou <gracams2@hotmail.com> ou <flomena@ufmt.br>
ou <ozarina@ufmt.br> ou <marmadas@ufmt.br> ou <dioneia@ufmt.br>

Manuscripts can also be sent via journal's page at

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900
Cuiabá-MT, Brasil

Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-mail: rep@ufmt.br

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

Subscription form

A Revista de Educação Pública articulada ao Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Está classificada em *Qualis A2* pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

Disponível também em: <<http://ie.ufmt.br/revista/>> e

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00 Avulso R\$25,00 (unidade) Permuta

Nome _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av _____ n.º _____

Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

CEP _____ Telefone () _____ Fax () _____

E-mail _____

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Comercialização:

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal/Agência: 0686 – Operação: 003/Conta Corrente 550-4
ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação
Pública – IE/UFMT.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Telefone (65) 3615-8466.

**Recém-chegadas e estranhas:
as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt**

Vanessa Sievers de ALMEIDA

**Fenomenologia e Infância:
o direito da criança a ser o que ela é**

Marina Marcondes MACHADO

**A representação do corpo e
do movimento humano nos discursos de crianças:
um estudo transcultural**

Ariane Franco Lopes da SILVA

**Geografia da Infância:
contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias**

Jader Janer Moreira LOPES

**A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural:
algumas considerações**

Zoia PRESTES

**Os bebês e os espaços da creche:
um estudo de caso/intervenção**

Ana Rosa Costa Picanço MOREIRA

**Educação infantil:
cenário de cartografias do desejo e processo de disciplinarização**

Maritza Maciel Castrillon MALDONADO

**Profissionalismo na educação infantil:
perspectivas internacionais**

Lenira HADDAD

**A criança nas entrelinhas dos discursos de
acadêmicos brasileiros sobre professor da educação infantil**

Daniela Barros Silva Freire ANDRADE