

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS MODERNOS E PÓS-MODERNOS - ENTRE A CRIANÇA-INDIVÍDUO E A CRIANÇA-ACONTECIMENTO

GUIMARÃES, Daniela – PUC-Rio

GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

A proposta desse trabalho é mapear alguns desafios na consideração da infância e da Educação Infantil, tendo em vista as discussões acerca da formação da identidade da criança no contexto contemporâneo, denominado por alguns autores como pós-moderno. Em primeiro lugar, discutiremos o que define as fronteiras entre Modernidade e Pós-modernidade. Em seguida, analisaremos como, de um modo geral, paradigmas modernos e pós-modernos interferem no olhar sobre as crianças e nas práticas vigentes nas instituições que as acolhem. Nestes dois primeiros momentos, teremos como interlocutores privilegiados Bauman (1998) e Pence, Dahlberg & Moss (2003). Por fim, discorreremos sobre as possibilidades de construir significados nas relações entre adultos e crianças no contexto contemporâneo, numa perspectiva dialógica e ética, tendo como referência fundamental a contribuição de Bakhtin (2003).

1 – Modernidade e *Pós*-modernidade: rupturas e continuidades

Podemos afirmar que os princípios vigentes na Modernidade apontam para o projeto de emancipação do homem, abrindo espaço a ideais como liberdade individual e autonomia. Antes, no período medieval, a submissão a Deus e à realidade mítica subjulgavam o humano. No discurso moderno hegemônico, a valorização da faculdade racional coloca o homem como centro do universo, aquele que explica e organiza a natureza e a vida, vistas como algo separado do humano. Então, identificamos a preocupação com a verdade única, a constituição objetiva do mundo e, como fruto da separação sujeito-objeto, o ideal de purificação e previsibilidade.

A razão sedimenta-se como faculdade humana organizadora da realidade, concretizando-se no terreno social com a incorporação de perspectivas tais como o progresso linear (onde o passado explica o presente), as classificações, hierarquizações, certezas lógicas e a estabilização como meta (seja no desenvolvimento subjetivo ou coletivo). Neste contexto, a identidade é algo que será alcançado no futuro. Consequentemente, a Educação é entendida num movimento de dar completude e acabamento ao outro, à criança.

" as utopias modernas (...) concordavam em que o 'mundo perfeito' seria um que permanecesse sempre idêntico a si mesmo (...) um mundo transparente – em que nada de obscuro se colocava no caminho do olhar (...) nada fora do lugar..." (Bauman, 1998, p.21)

A crise dos pressupostos modernos, seja no terreno da Ciência, seja no terreno sócio-político, estabelece um movimento de *incertização*, tal como descreve Bauman (1998). As idéias estruturalistas, as organizações previsíveis e predeterminadas, próprias dos pressupostos modernos, encarceram as possibilidades críticas e criativas do humano. Então, de dentro da Modernidade, surgem críticas às territorializações estanques, conduzindo às possibilidades de abertura e deslocamentos.

Hoje, a distância da atualidade em relação à Modernidade já é marcada com certa precisão, mas até que ponto podemos falar de uma *pós-modernidade*? Essa é uma questão enfrentada de forma polêmica por vários autores. Inclusive, poderíamos dizer que o prefixo "pós" provoca certa imprecisão, fazendo-nos crer que há uma linha cronológica em um enredo que se desenvolve sequencialmente e que já estamos de outro lado de uma linha reta e ascendente, onde as questões modernas foram superadas. Enquanto alguns falam de pós-modernidade, outros autores identificam no momento atual muito mais um acirramento da crise da modernidade, e, outros ainda, preferem tratar o atual sem dar a ele um nome, indicando continuidades e rupturas com o panorama moderno.

É com essa última perspectiva que nos alinhamos aqui. No presente, vivemos um momento de ambiguidade. A crise da Modernidade já está mais do que diagnosticada; por outro lado, ainda é necessário refletir sobre suas práticas e saberes, num movimento de marcar o distanciamento. Não se trata de considerar a Modernidade em termos de superação (um período já ultrapassado). Mas, interessa-nos marcar, no mundo contemporâneo, o que é novo em relação aos pressupostos modernos, definindo as marcas daquilo que alguns autores chamam de Pós-modernidade.

Pence, Dahlberg e Moss (2003) fazem um mapeamento dos princípios modernos e pós-modernos¹, explicitando como organizadoras da Modernidade as visões de mundo ordenado, e do indivíduo como sujeito autônomo, estável e centralizado. Já o projeto da pós-modernidade indica fissuras no movimento de superar as contradições

¹ Estes autores assumem o termo pós-moderno como definidor da atualidade, não como desdobramento linear da Modernidade, mas enfatizando-o como momento de conquistas em relação às ordenações modernas.

em busca de uma ordem sempre igual, fundamentando-se em princípios tais como a complexidade, a diversidade e a não linearidade. No entanto, de acordo com esses autores, é fundamental considerar os imbricamentos dos princípios modernos e pós-modernos em nossa História. Não há um desdobramento linear de um período em outro. Tanto o movimento de valorização da diversidade e complexidade subjetiva e social nasceram em solo moderno, quanto a busca de certeza, rigor e a valorização da identidade são princípios que se infiltram em práticas sócio-culturais atuais.

No diálogo com Bauman (1998), evidenciam-se nuances que parecem fundamentais no entendimento das relações entre Modernidade e o que se denomina Pós-modernidade. O autor não considera a Pós-modernidade como momento de superação das crises da Modernidade, ou como uma conquista onde reina a tranquilidade; mas, identifica também o mal estar do presente. Afirma que num terreno concentrado na segurança e em pré-determinações (como o do mundo moderno), sob os princípios da ordem, pureza e beleza, é vigente um incômodo que provém da falta de liberdade e, conseqüentemente, sua busca é gerada já naquele contexto². Mas, as tensões eclodem quando "*os contornos dos lugares são lavados junto com os seus deslocamentos*" (idem, p.98). Ou seja, no bojo da crítica às identidades fixas, a busca pelas resistências e fluxos pode acabar por deixar o humano à deriva. Num contexto onde a liberdade é o princípio organizador (como na situação atual), o mal estar é proveniente da falta de segurança. Na cena pós-moderna emerge o risco do desencaixe e da fragmentação, à medida que são assumidos como eixos na construção identitária, a pluralidade e a ambiguidade.

Na atualidade, cabe a questão: deixamos de ser modernos? Por um lado, sim. Por outro lado, de acordo com Bauman, a Modernidade está conosco na esperança de tornar as coisas melhores, "*apenas deixamos cair as ferramentas que eram consideradas inúteis – objetividade, universalidade, padronização, espaços coordenados*" (p.101). A realidade contemporânea conduz a novas formas de submissão do homem (agora espalhadas e dispersas no corpo social, concretizadas na proliferação dos meios de comunicação, na subjetividade moldada pelos recursos midiáticos, por exemplo). E, ao mesmo tempo, convoca-nos à produção de novas "ferramentas", no sentido de garantir segurança no campo das escolhas e liberdades atuais.

² Autores como Foucault, Benjamin, dentre outros, com diferentes percursos, produzem suas idéias dentro da Modernidade, evidenciando críticas em relação a ela.

Em outra direção, Deleuze (1992)³ aponta como estamos saindo do território das sociedades de disciplina, vigentes no contexto moderno, onde o poder se exercia por alguém que podia ser visto e localizado nas instituições fechadas (tendo como objetivo distribuir o sujeito no espaço e ordená-lo no tempo), para as sociedades de controle, onde o poder espalha-se nos terrenos abertos, invisível e errático.

Na forma disciplinar, o indivíduo passa de uma instituição a outra de forma bem definida e, por exemplo, a instituição educativa assume a sua formação, que se concluiria no futuro, como um projeto bem definido. Na forma do controle, a idéia de formação permanente (pela TV, também em casa, etc) e a idéia de inacabamento do humano acabam por promover a sensação de que nunca se conclui nada, enredando o homem numa nova forma de poder que se assemelha à serpente, numa configuração ondulatória, funcionando em órbita, num feixe contínuo. Esta interpretação do presente é fortalecida à medida que o poder do Estado cede lugar à valorização às iniciativas particulares. No campo disciplinar, a normatização emana de princípios institucionais, regulamentados pelos especialistas; no campo do controle, a conformação de cada um acontece no espaço aberto, pelo acesso à informação, concretizada nos meios de comunicação; trata-se de certo excesso de liberdade que torna cada um como que "desencaixado" e desconectado de si mesmo.

No sentido de compreendermos alguns princípios que nos afetam atualmente, buscamos organizar os desafios que circunscrevem as relações com as crianças em nossa realidade atual. Como as marcas do mundo moderno presentificam-se e como outros princípios emergem? Como o movimento errático contemporâneo afeta a consideração da criança como outro do adulto no contexto atual? Como nos afastarmos de uma perspectiva que captura a criança a partir de princípios universais, própria das construções teóricas modernas, sem cairmos num relativismo absoluto, ao valorizarmos a diferença, a pluralidade em sua incomensurabilidade? Quais os desafios da Educação, especialmente da Educação Infantil, no cerne das sociedades do controle, à medida que sua educação ainda acontece no seio institucional, afetada também pela informação, pela TV, pelos princípios que se produzem no mundo exterior e *devem ser* interiorizados?

2 – Infância e Educação Infantil:

³ Deleuze desenvolve essas afirmações em diálogo com o trabalho de Foucault.

na Modernidade, a heterogeneidade da criança é transmutada em estágios/padrões de desenvolvimento; na Pós-modernidade, a diluição das diferenças entre adultos e crianças enfraquece as relações alteritárias

Ao refletirmos sobre os relacionamentos com as crianças no contexto das preocupações modernas, é importante recorrermos à representação que se faz da heterogeneidade no plano da Modernidade. Na verdade, é uma conquista moderna a consideração da especificidade da criança, a demarcação de suas diferenças em relação ao adulto.⁴ No entanto, a mentalidade moderna faz a representação da heterogeneidade como série ascendente de períodos de tempo que têm um "na frente" e um "atrás". Tal como afirma Bauman (1998), tempo e espaço eram considerados como estrutura, isto é, "*duros recipientes em que os atos humanos encontravam-se sensíveis e seguros*" (p.110), antecedendo toda a realização humana e tornando-a possível. Assim, a periodização encarcera a diferença em etapas pré-estabelecidas, transformando a qualidade da heterogeneidade da criança (suas maneiras próprias de pensar, sentir e agir) em quantidade, ou seja, incompletude, déficit, algo *menos do que* o adulto.⁵

Consequentemente, as práticas no terrenos da Educação, especialmente na Educação Infantil, tornam-se "práticas divisórias", através das quais as crianças são colocadas em hierarquias, olhadas de cima para baixo, normatizadas e classificadas (como normais/anormais; maduras/imaturas; aquelas que já estão prontas para algo/ as que não estão prontas, etc).

As teorias que descrevem o desenvolvimento das crianças (oriundas da Psicologia), emergentes no contexto moderno, acabaram por atuar como se fossem modelos verdadeiros da realidade, do ser criança, produzindo a infância. São regimes de verdade em relação às crianças, estabelecendo como elas devem ser, discorrendo *sobre elas*, acabam por obscurecer as experiência com elas.⁶

A partir das considerações acima, pode-se afirmar que a Educação no contexto da Modernidade tem como perspectiva formar os adultos de amanhã, os artífices da futura sociedade.

⁴ O trabalho de Ariès (1986) é emblemático na explicitação do lugar da infância na Modernidade, particularmente no contexto europeu. O autor expõe como a criança sai de uma indistinção na relação com os adultos no cenário medieval (onde ocupava o lugar de "adulto em miniatura"), para o reconhecimento de suas especificidades, seja no âmbito familiar ou educacional, no mundo moderno.

⁵ Sobre isso ver Kohan (2004). O autor explicita que essa visão do desenvolvimento como etapas enraíza-se na concepção grega de tempo como *chronos*, onde se estabelece uma *numeração no movimento* para poder controlá-lo. É importante que, ao lado da visão do tempo como cronologia, possamos capturá-lo como intensidade (trata-se do tempo como *aión* para os gregos).

Tal como afirma Kohan (2004), no contexto moderno ocidental:

" a infância, entendida em primeira instância como potencialidade, é a matéria prima das utopias (...) O ser humano está pensando como ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro (...) assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância... (p.53)

No diálogo com Pence, Dahlberg e Moss (2003), percebemos outra perspectiva acerca da criança, possibilitada pelo discurso moderno. Trata-se da emergência de uma prática "*centrada na criança*", com vistas a transformá-la em adulto. A criança é encarada como um "*sujeito unificado, reificado e essencializado* " (p.63).

De acordo com os mesmos autores citados acima, a incorporação do ideário moderno traz diversas implicações na produção de instituições dedicadas à educação das crianças pequenas. Em primeiro lugar, destaca-se a concretização da instituição como uma espécie de "programadora" do desenvolvimento da criança (pré-ordenado nas etapas previstas na Psicologia, preparado e garantido nas atividades educacionais). A instituição é um "*produtor de cuidados e resultados padronizados e pré-determinados*" (p.88). A ênfase nos resultados marca a prática instrumental nestes cenários. Muitas vezes, liga-se a essa visão a perspectiva da instituição como um *negócio*, destinada a vender seus produtos (resultados desenvolvimentais, prontidão para a escola, prevenção de delinquência posterior).

Em segundo lugar, destaca-se a idéia da instituição como forma de intervenção na realidade de crianças economicamente menos favorecidas no sentido de adequá-las à cultura dominante (no Brasil, esta perspectiva teve força no contexto das idéias da privação cultural e da educação compensatória, vigentes nos anos 70 do sec XX⁷). Trata-se também de considerar a instituição como reprodutora dos valores culturais vigentes. Todas essas perspectivas baseiam-se numa visão da criança como "vaso vazio" a ser completado pelas iniciativas adultas, dominantes.

Outro viés das implicações do pensamento moderno à Educação (especialmente à Educação Infantil) emerge quando problematizamos o perfil que as instituições dedicadas à primeira infância assumem em alguns países europeus (de modo particular a Grã-Bretanha) e nos Estados Unidos. Trata-se da idéia da instituição como *lar*

⁶ Ver Jobim e Souza (1996) sobre essa reflexão a respeito de como a Psicologia do Desenvolvimento produz as lentes através das quais vemos as crianças e, paralelamente, produz o que são as crianças,

substituto, numa abordagem individualista da criança, a partir de uma construção ainda dominante da maternidade que assume o cuidado materno exclusivo como a melhor maneira de criar as crianças bem pequenas. Fundamentadas neste ponto de vista, as instituições visam reproduzir o mais fielmente possível o modelo materno de cuidado, promovendo sempre relacionamentos muito próximos e íntimos entre profissionais e crianças. Tanto os profissionais como as crianças são convidados mais a pensarem-se como indivíduos do que como parte de uma coletividade. Consequentemente, é enfraquecida a percepção das crianças sobre si mesmas como pertencentes a um grupo, uma sendo capaz de influenciar a outra. Ao invés disso, o objetivo costuma ser a vigilância e o controle das crianças individuais, a preservação da integridade pessoal, a formação de hábitos, etc

Também no Brasil essa idéia se dissemina, à medida que o conceito de instituição educacional como *substituta* da família ainda prevalece. É comum pensar-se na creche ou escola de Educação Infantil como um "mal necessário" para a mãe trabalhar; ou para o desenvolvimento "da criança", com o objetivo de preservá-la de qualquer problema até que a família possa estar com ela. Outra perspectiva poderia ser delineada se levássemos até as últimas consequências a idéia da instituição como *complementar* à família, encarando-a como espaço dos relacionamentos entre as crianças, famílias e profissionais; encontro entre diferentes famílias com crianças pequenas, espaços relacionais. Isso envolveria repensar rotinas, espaços físicos, papéis, etc⁸.

No trabalho etnográfico de Guimarães (2004) podemos perceber como determinadas práticas - a organização dos berços, a atenção aos banhos individuais, a vigilância em relação às mochilas, o olhar para cada criança como indivíduo - obscurecem a potência do grupo, o que cada criança aprende e cresce *com* o outro. Poucas iniciativas potencializam a comunicação entre as crianças (que acontecem – nas imitações, trocas de objeto, olhares, etc- mas não se tornam visíveis para os adultos). A preocupação adulta em deixar a criança limpa e cheirosa, em botar nome nas roupas de cada uma para a mãe não reclamar das possíveis trocas, oblitera tempo e espaço de perceber a sociabilidade e afetividade das crianças.

⁷ Ver Kramer, 1992.

⁸ Pence, Dahlberg e Moss (2003) referem-se às instituições voltadas à primeira infância com essas características como *fóruns da sociedade civil*.

Mudando de prisma, podemos dizer que no cenário contemporâneo a incorporação da idéia de criança ativa, capaz, construtora de conhecimento já é assumida no contexto educacional e social mais amplo. Esta idéia convive com a valorização das sensações particulares, o prazer individual, a satisfação de curta duração. É exatamente a apropriação desses conceitos, a exacerbação do valor dado a criança como indivíduo, e a individualidade como centro, que se torna uma questão no mundo atual. Na TV, a propaganda apropria-se da imagem da infância potente em prol do consumo de mercadorias; as crianças são colocadas como protagonistas (na relação com os meios de comunicação, nas famílias, etc), quase como mini-adultos de novo⁹. É como se não houvesse mais fases de desenvolvimento que pré-organizam o futuro, mas também não houvesse construção de significado possível sobre "ser criança" na interlocução adulto/criança, criança/criança, à medida que as escolhas e palavras infantis são colocadas num lugar absoluto.

De fato, quando pensamos na perspectiva de uma história da infância, é fundamental a conquista moderna, no sentido da aquisição pela criança do lugar de sujeito, materializada na consideração da autonomia, auto-estima e autoridade das crianças, tanto nos discursos pedagógicos, como nas práticas educacionais e também nas famílias. No entanto, a exacerbação desta visão tem contribuído para um certo isolamento da experiência das crianças e um distanciamento das relações com os adultos.

De acordo com Pereira & Jobim e Souza (1998), crianças e adultos já não se misturam. Uma das principais consequências do movimento moderno de diferenciar crianças e adultos foi afastar os adultos das crianças, isolando-as em espaços próprios.

" Transformadas por nós (...) em mercadoria de uma época, a criança contemporânea tem como destino flutuar erráticamente entre adultos que já não sabem o que fazer com ela" (Pereira & Jobim e Souza, 1998 , p.38)

Ainda segundo as autoras citadas, se a partir do discurso moderno, a criança passa a ser reconhecida como sujeito, sendo valorizada como alguém que fala e produz diálogo, a ausência do interlocutor adulto acaba por aprisioná-la num monólogo sem

⁹ Vale lembrar do trabalho de Postman (1999) que trata do suposto "desaparecimento da infância" no mundo contemporâneo. Se, por um lado, esse fenômeno é inegável, pensamos que é importante problematizá-lo e não naturalizá-lo, à medida que ele traz a idéia do esfacelamento das perspectiva da criança como alteridade (como exploraremos a seguir).

fim, sem projeto. Esta fórmula contemporânea onde reconhecemos crianças autônomas e adultos ausentes é mobilizadora do enfraquecimento das relações alteritárias.

Talvez, o desafio do presente seja a possibilidade de potencializar a autonomia e autoridade da criança no sentido do diálogo com o adulto, que também reconhece sua própria autoridade. Trata-se da possibilidade de *"deixar emergir a diferença no seu caráter extensivo de alteridade e abertura para novos acordos intersubjetivos..."* (idem., p. 40).

De acordo com Amorim (2001), a alteridade implica numa forma radical de considerar a diferença, levando em conta o estranhamento que produz obstáculo ao reconhecimento. Trata-se de um outro tão outro, que é difícil compará-lo: *"a diferença traz sempre uma associação entre diferenciando e diferenciado; já, na alteridade, trata-se de dissociação – o outro é irreduzível a mim e a ele mesmo"*(p.73). Consequentemente, não se trata de compreender o outro-criança com o objetivo de trazê-la para os referenciais adultos, analisando o que a distancia e o que a aproxima do ser adulto, mas de possibilitar contato, troca, sem diluição das fronteiras. Atualmente, a alteridade da criança ou é apaziguada pela identificação de suas expressões com alguma fase e comportamento pré-determinado que precisa ser levado a avançar, sendo "educado" pelo adulto; ou é supervalorizada a potência infantil, assemelhando-se a criança ao adulto.

Parece que o desafio colocado na relação entre adultos e crianças diz respeito a possibilitar a experimentação da alteridade de cada um, enfrentando a questão: o quê na criança me altera, surpreende, desinstala? Como essa relação me empurra para outro lugar? Por outro lado, não é possível fechar os olhos para a possibilidade da tradução, a passagem de um sentido para o outro, do sentido da criança ao do adulto, sem que os limites sejam apagados. Ao refletirmos sobre as relações com as crianças, podemos perguntar: até que ponto deixamos emergir o que delas nos altera, ou "forçamos" para que só nós possamos alterá-las? Até que ponto conseguimos constituir práticas e relacionamentos onde os sentido produzidos pelos adultos e pelas crianças emerjam, sem diluir as fronteiras e deixando emergir as diferenças?

Quais relações com as crianças podemos construir como projetos no mundo contemporâneo, reinventando a utopia e a relação alteritária?

**3 – Infância e Educação Infantil:
caminhos no mundo atual – construção de significados nas relações, diálogo,
responsabilidade e ética.**

Algumas importantes questões se colocam, quando pensamos o lugar da criança na sociedade e nas instituições de Educação Infantil: no discurso acerca do desenvolvimento humano, como escapar da seta ascendente da modernidade (que coloca a criança como outro a completar-se somente no futuro) e, ao mesmo tempo, como fugir do discurso presente que supervaloriza a potência da criança, desqualificando, portanto, as relação alteritária com o adulto?

Bauman (1998) localiza uma genuína capacidade emancipadora na pós-modernidade, que se coloca na possibilidade de realizar a obra do desencaixe das identidades fixas (forjadas na modernidade), a partir do *"direito de escolher a identidade como única universalidade do cidadão e ser humano, na suprema e inalienável responsabilidade individual pela escolha"* (p.46).

No entanto, quando nos referimos particularmente às crianças pequenas (mas também a qualquer pessoa), a idéia da reconfiguração a cada nova situação, a *identidade modulada*, produz um desafio a ser enfrentado: a insegurança e uma espécie de sensação de fragmentação, à medida que cada atividade fica isolada, não se sustentando nas outras. É o próprio Bauman (2000) que nos auxilia neste desafio quando sugere a importância de considerarmos a *inclusão*, no sentido da sensação de pertencermos a um lugar ou grupo. Nosso desafio se coloca na construção de práticas que ancorem essa idéia um tanto difusa no padrão pós-moderno de vida, onde a modulação da identidade produz incerteza, instabilidade, risco; e onde as coletividades são vivenciadas como aglomeração de sujeitos, cada um voltado para si mesmo.

As redes de segurança coletivas estão ameaçadas pelas exigências de competitividade, flexibilidade e eficiência, próprias do mundo atual; as redes que ligavam as pessoas entre si foram sendo esgarçadas, dando lugar a um individualismo sem precedentes. Hoje, a segurança constituída no mundo moderno gerou o ônus do enclausuramento, das identidades rígidas, das padronizações (afetando a consideração do "ser criança", inclusive). Mas, a soltura das identidades modulares contemporâneas gera mal estar e, conseqüentemente, busca de novas formas de conquistar confiança, reconhecimento e inteligibilidade, num contexto marcado pelo elogio à diversidade. Neste sentido é que Bauman (2000) defende uma reconstrução da universalidade, não como homogeneidade ou pureza, mas como *"capacidade da espécie se comunicar e alcançar entendimento mútuo – no sentido de 'saber como prosseguir' (...) diante de outros que podem prosseguir por caminhos diferentes"* (p. 204).

É exatamente essa possibilidade de construção de significados nas relações, ao contrário da consideração de significados que regem os relacionamentos de antemão, que pode ser aproximada das considerações de Bakhtin¹⁰ a respeito das relações eu/outro na constituição do mundo da vida.

Desde seus primeiros trabalhos, Bakhtin mostrou a preocupação em evidenciar o ser humano como evento único, impossível de ser contemplado por uma razão teórica, ou por perspectivas universalizantes, obscurecedoras da singularidade. É exatamente o irrepitível, o ser como acontecimento, constituindo-se no mundo da vida, que mobiliza seu trabalho (Faraco, 2003).

Bakhtin (1993) afirma a impossibilidade do *ser*, em sua unicidade, ficar indiferente ao *outro*, pois a posição de "ser único" exige um posicionamento e responsabilidade. Responsabilidade não no sentido do aprisionamento às leis universais, mas no sentido de "dar respostas" congruentes, a partir do lugar único que cada um ocupa. O ser é evento único, mas sua ação se coloca em relação ao outro. O eu não vive só para si e é na contraposição com o outro que o mundo dos sentidos possíveis se constitui. Na relação eu/outro está em jogo sempre a constituição mútua, dos dois sujeitos em interação, através de uma responsividade axiológica. Toda fala/enunciação responde a algo. É uma tomada de posição em um curso de acontecimentos.

"a vida conhece dois centros de valor que são fundamentais e essencialmente diferentes, embora correlacionados: eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do ser se distribuem e se arranjam" (Bakhtin, 1993, p.91)

De acordo com Bakhtin (2003), o ser da expressão é bilateral. Trata-se sempre da penetração mútua de duas consciências com manutenção da distância, o que envolve empatia (certa "mistura" com o outro) e objetivação, não definitiva. Consequentemente, a construção de significados acontece não como algo pronto num esquema teórico anterior à ação, mas a interpretação dos sentidos do mundo está ligado às ações no mundo, e às inter-relações com os outros, indicando que interpretação e ação estão juntas. É agindo e movendo-me no mundo, imerso em relacionamentos, que o sujeito interpreta-o, conhece e cresce.

¹⁰ Bakhtin (1993) produz uma reflexão acerca da relação eu/outro na constituição da subjetividade que nos auxilia a pensar a constituição da criança no mundo contemporâneo. Seus trabalhos no terreno na Filosofia da Linguagem trazem ricas contribuições para discutirmos relações éticas e alteritárias no campo das Ciências Humanas.

Bakhtin (1993) postula que a ética formal¹¹ não aborda o ato vivo, mas somente a ação que já foi realizada, ou seja, pressupõe a generalização de atos já realizados. O autor afirma que *"é apenas de dentro do ato realmente executado, único, integral em sua responsabilidade, que nós podemos encontrar uma abordagem aos ser único e unitário em sua realidade concreta"* (p.45).

Percebemos uma articulação possível com as idéias acima, quando Pence, Dahlberg e Moss (2003) citam o posicionamento de Bauman a respeito dos desafios colocados na construção de uma ética pós-moderna. A infinitude do processo de autocriação pode gerar insegurança, mas também possibilidade de criar regras contextuais, construção de significados nas relações, ao invés do funcionamento por regras. É possível tomar decisões e constituir-se sem códigos universais homogeneizantes, a partir da consideração da ação e da responsabilidade.

Bauman (1998) afirma que *"a liberdade individual precisa de proteção coletiva"*(p.253). Trata-se também de considerar que o sujeito que assume responsabilidades, vive a liberdade no contexto da variedade e não em relação a uma única e única verdade, monológica, centrada em Deus ou num sujeito essencializado e idealizado.

Lembrando Bauman (1998), largamos as armas da Modernidade na busca por segurança (a saber, objetividade, universalidade, etc). Então, cabe perguntar: quais as armas que é preciso buscar hoje? Considerando que o projeto é garantir a liberdade, a autocriação permanente, sem produzir desengano, precisamos criar dispositivos que sejam coletivos e criativos.

Cabe aproximar essa visão da posição de Deleuze, que afirma possibilidades de resistência e produção do novo, no contraponto das estratégias sempre inusitadas do poder encapsular o que se produz como singular. Trata-se de compreender no homem a possibilidade de recriar si mesmo e ao mundo, comprometido com planos coletivos de sentido ou significados compartilhados.

" Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos (...) É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a

¹¹ Ele se refere explicitamente à ética formal desenvolvida por Kant.

submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de **criação e povo**" (Deleuze, 1992, p.218)

Concluimos, então, apontando como desafio contemporâneo na relação com as crianças pequenas, primeiramente, a necessidade de pensar a formação da identidade como criação de si na relação com o mundo, e não como repetição de padrões previamente estabelecidos. Trata-se de considerarmos a criança como acontecimento, ou seja, algo que nos surpreende e desinstala em relação ao que pensamos dela conhecer. Também, a necessidade de pensarmos a criação de si enredada num coletivo, ou seja, em relacionamentos que configurem contextualmente as identidades em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AMORIM M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo, Musa Editora, 2001.
- ARIÈS P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986.
- BAKHTIN M. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin, University of Texas Press, 1993.¹²
- BAKHTIN M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003
- BAUMAN Z. *O mal estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998.
- BAUMAN Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000.
- DELEUZE G. *Conversações*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1992
- FARACO C. *A Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba, Criar Edições, 2003
- FOUCAULT M. O sujeito e o poder IN: DREYFUS H. & RABINOW P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.
- GUIMARÃES D. *O berço e o paredão: movimento corporal e modelação num grupo de crianças de 1 a 2 anos de uma creche carioca*. Rio de Janeiro, 2004. (mimeo)
- JOBIM E SOUZA Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância IN: KRAMER & LEITE. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo, Papirus, 1996
- KOHAN W. A infância da Educação: o conceito devir-criança IN: KOHAN W.(org) *Lugares da Infância na Filosofia*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo, Cortez, 1992
- PENCE A., DAHLBERG G. & MOSS P. *Qualidade na Educação da primeira infância*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2003
- PEREIRA R. & JOBIM E SOUZA S. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. IN: KRAMER & LEITE (orgs) *Infância e Produção Cultural*. São Paulo, Papirus, 1998.
- POSTMAN N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, Graphia, 1999.

¹² Aqui, usamos uma tradução feita por Carlos Alberto Faraco para uso didático e acadêmico

