

APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO DE BEBÊS E DE CRIANÇAS PEQUENAS

NOTES ON EDUCATION OF INFANTS AND YOUNG CHILDREN
APUNTES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS BEBÉS Y DE NIÑOS PEQUEÑOS

Elizabeth Tunes¹
Zoia Prestes²

Resumo: No presente artigo, tomando por fundamento ideias e conceitos da psicologia histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski, especialmente no campo da pedologia - ciência do desenvolvimento sistemático da criança, tecem-se algumas reflexões sobre educação e cuidados com bebês e crianças até os três anos de idade. São apontadas características importantes da consciência da criança bem pequena; em seguida, enunciam-se seus direitos e indica-se a necessidade de políticas mais vigorosas visando à sua garantia. Além disso, defende-se a importância de implementação de outros tipos de políticas públicas, além de creches, para a proteção da maternidade e da infância.

Palavras-chave: Vigotski. Pedologia. Educação de bebês e crianças pequenas.

Abstract: In this article, based on ideas and concepts of the cultural-historical psychology of Vygotsky, especially in the field of pedology - Science of the systematic development of the child, we develop some thoughts on education and care of infants and children up to three years of age. Important characteristics of the conscience of very small children are pointed out; then, their rights are stated, as well as the need for more vigorous policies in order to guarantee them. In addition, is defended the importance of implementing other types of public policies, besides crèches, for the protection of motherhood and childhood.

Key words: Vygotsky. Pedology. Childhood education.

Resumen: En el presente artículo, tomando por fundamento ideas y conceptos de la psicología histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski, en especial el campo de la pedología - ciencia del desarrollo sistemático del niño, se hacen algunas reflexiones sobre la educación y de cuidados con los bebês y niños hasta los tres años de edad. Son apuntadas características importantes de la consciencia del niño pequeño; a continuación, se enuncian sus derechos e indica la necesidad de una política un poco más rigurosa para su garantía. Además, se defiende la importancia de la implantación de otros tipos de políticas públicas, además de guarderías, para la protección de la maternidad y la infancia.

Palabras clave: Vigotski. Pedología. Educación de bebês y niños pequeños.

¹ Doutora em Psicologia. Professora da Universidade de Brasília (UnB) e Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: bethtunes@gmail.com.

² Doutora em Educação, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, zoiaprestes@yahoo.com.br.

O nascimento

Nascer, irromper no mundo - o nascimento é uma ruptura com o passado e o início de algo novo. Antes, no útero, havia apenas vida; agora, ela converteu-se em existência individual. Agora, o outro está ao redor e não mais umbilicalmente ligado àquela vida. Antes, era uma vida imersa na fisiologia da mãe; agora, é uma existência individual imersa na vida social. Esse é o bebê recém-nascido em seu primeiro mês de vida, um período de transição entre a situação intrauterina e a extrauterina. Esse primeiro modo de existir individualmente é a forma social mais primitiva de existência (Vigotski, 1996). Ela é própria e inerente à condição dos mamíferos que continuam, por assim dizer, o seu desenvolvimento fisiológico já fora do útero materno, mas ainda alimentam-se da mãe (Tunes e Tunes, 2001). Essa é a socialidade primeva que autoriza afirmar que a primeira existência individual é também psíquica, pois acontece numa espécie de amálgama com outros, como um *proto-nós*, especialmente tratando-se do par mãe-bebê (Vigotski, 1996; Kravtsov, 2014).

Nessa existência individual que acabou de emergir, há supremacia do sistema vegetativo - as atividades do recém-nascido resumem-se ao sono, alimentação e choro. Por isso, sua vida psíquica tem um caráter muito peculiar e, talvez, seja mais correto dizer que ele possui *rudimentos* de vida psíquica, num grau extremamente primitivo. Essa peculiaridade deve-se à fusão absoluta do plano sensorial com o emocional; as vivências são indiferenciadas e indicam a fusão de atração, afeto e sensação. Existir, vivenciar e perceber são uma coisa só; ainda não é possível distinguir os objetos que o mundo apresenta. O recém-nascido reage a um todo complexo de matiz emocional;

“todas as impressões exteriores estão indissolavelmente unidas com o afeto que lhes confere um matiz”; ele “percebe antes o afável ou o ameaçador, ou seja, em geral, o expressivo, que os elementos objetivos da realidade exterior” (Vigotski, 1996, p. 282). Carece ainda de comportamento social propriamente dito; é socialmente passivo.

Não há segurança para afirmar a duração desse período pós-natal - uma semana, três ou quatro semanas. Alguns estudiosos afirmam que se encerra quando do aparecimento do primeiro sorriso ofertado à voz humana quando esta lhe é endereçada ou com o choro ou grito como reação ao choro ou grito de outro bebê.

A primeira infância, a crise do primeiro ano e a dos três anos

O bebê é um ser social ao máximo, diz Vigotski (1996). Ainda que, no primeiro mês, ele seja socialmente passivo, sua sociabilidade é muito peculiar e profunda, caracterizada por sua total incapacidade biológica de dar conta da própria existência. Quase tudo que lhe diz respeito é feito por outros, até mesmo algumas necessidades biológicas elementares. Carregam-no nos braços, dão-lhe o alimento, mudam-no de postura. Sua existência está absolutamente entrelaçada ao ambiente social, depende de outras pessoas e suas relações com o mundo são sempre refratadas pela ação de outros. Ao mesmo tempo, falta-lhe o meio de comunicação social mais importante - a fala. Toda a sua comunicação é, então, num certo sentido, muda, silenciosa. Há, pois, em seu ambiente social de desenvolvimento, uma contradição importante entre sua sociabilidade máxima e suas possibilidades mínimas de comunicação (Vigotski, 1996).

Após o período pós-natal, aparecem novas formas de comportamento, entre elas, o balbucio, as primeiras reações ativas de postura, as primeiras reações sociais por meio de gestos expressivos. Há, agora, um *interesse receptivo* e o bebê começa a deixar o berço da passividade, da mera reatividade. Surge certo interesse pelo mundo exterior e a *possibilidade* de sobrepujar os limites das atrações diretas e das tendências instintivas. Muito rapidamente, depois de nascer, a criança já se constitui como ator de seu próprio desenvolvimento, “o bebê possui, desde as primícias da vida, capacidades diversificadas para se abrir ao mundo que o rodeia” (MONTAGNER, 1993, p. 7).

Tem início, então, o segundo momento. O bebê, agora, segura mais firmemente os objetos; emergem as primeiras manifestações de alegria, gritos, reações sociais a crianças bem pequenas; ele busca ativamente estímulos e ocupações. A possibilidade realizou-se e tem-se, então, o período de *interesse ativo*, sendo que a imitação começa a desempenhar um papel muito importante. Nos últimos meses do primeiro ano, o bebê começa a utilizar-se de “ferramentas”, isto é, objetos que visam ao alcance de outros objetos e a empregar palavras para expressar desejos. Esse é um momento de reviravolta no processo de desenvolvimento e marca a crise do primeiro ano. Em síntese, o primeiro ano de vida pode ser dividido em três períodos: o período de passividade, o de interesse receptivo e o de interesse ativo.

Cabe um parêntesis para esclarecer o significado da palavra crise, empregada no presente contexto. A maior parte das ideias apresentadas até o momento deve-se a Lev Semionovitch Vigotski (1996). Para ele, o desenvolvimento é um processo não apenas evolutivo, mas revolucionário de

transformações na personalidade da pessoa. Esse conceito distingue-se dos demais, afirmados na grande maioria das teorias psicológicas, por fundamentar-se na ideia de unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal. Por essa razão, a periodização desse processo é feita com base na emergência de novas formações psíquicas, que caracterizam o essencial em cada idade e que são entendidas como

o novo o tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento num dado período (VYGOTSKY, 1996, p. 254-255).

As mudanças que ocorrem no processo de desenvolvimento com a passagem da idade podem ser marcadas por crises mais ou menos violentas, o que demarcaria, propriamente, as etapas ou estágios de desenvolvimento. Esses momentos distinguem-se claramente das idades estáveis:

Neles e ao longo de um tempo relativamente curto (vários meses, um ano, dois no total), produzem-se mudanças e substituições, modificações e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade da criança. Num espaço muito breve de tempo, ela muda inteiramente, modificam-se os traços básicos de sua personalidade. Ela se desenvolve de forma brusca, impetuosa, que adquire, em certas ocasiões, o caráter de catástrofe; isso lembra o curso de acontecimentos revolucionários tanto pelo ritmo

como pelo significado das mudanças. São pontos de reviravolta no desenvolvimento infantil que têm, às vezes, a forma de crises agudas (VYGOTSKI, 1996, p. 256).

Embora, para alguns teóricos, as crises apresentem um aspecto destrutivo, assim como uma enfermidade, para Vigotski (1996), elas são extremamente saudáveis, pois indicam a possibilidade de emergência de novas configurações no processo de desenvolvimento. Os principais critérios que adota, então, para periodizar esse processo são as crises e a emergência de uma nova formação. A crise do recém-nascido revela a sua adaptação a uma nova forma de vida, após o nascimento; a do primeiro ano, as aquisições positivas que levam a criança a começar a andar e a dominar a fala; a dos três anos caracteriza-se pelo fato de possibilitar o desenvolvimento das facetas afetivas e volitivas da personalidade da criança; a dos sete anos, pelo fato de a criança tornar-se mais independente e mudar sua atitude para com outras crianças e a dos treze, pelo aparecimento da compreensão e dedução. A periodização do desenvolvimento poderia, então, ser esquematizada do seguinte modo:

Crise pós-natal.
Primeiro ano (dois meses - um ano).
Crise de um ano.
Primeira infância (um ano - três anos).
Crise dos três anos.
Idade pré-escolar (três anos - sete anos).
Crise dos sete anos
Idade escolar (oito anos - doze anos)
Crise dos treze anos.
Puberdade (quatorze anos - dezoito anos).
Crise dos dezessete anos (p. 260).

Vale também destacar que, ao relacionar os períodos de crises com determinadas idades, Vigotski diz que o desenvolvimento da criança consiste numa transição ordenada de um degrau para o outro:

(...) os degraus etários do desenvolvimento poderiam ser comparados aos degraus ou às épocas históricas do desenvolvimento da humanidade, às épocas evolucionárias do desenvolvimento da vida orgânica ou às épocas geológicas do desenvolvimento da história da terra. Na passagem de um degrau etário a outro, surgem, no desenvolvimento, novas formações que não existiam nos períodos anteriores e que reestruturam e transformam a própria marcha do desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento da criança é nada mais do que uma passagem constante de um degrau etário a outro relacionado com a mudança e a estruturação da personalidade infantil (VIGOTSKI, 2001, p. 156).

O autor apresenta o conceito de idade pedológica e o diferencia do conceito de idade cronológica, que é denominada por ele de idade do registro de nascimento:

(...) cada idade pedológica transcorre em limites cronológicos determinados, ou seja, abrange determinados anos de vida da criança. Esses limites cronológicos de cada idade variam e dependem da época histórica, das condições sociais do desenvolvimento, das características individuais da criança. Dessa forma, elas representam a determinante histórica que muda no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade (VIGOTSKI, 2001, p. 157).

Tal diferenciação entre a idade de registro de nascimento e a idade real está determinada por diferentes condições no desenvolvimento individual da criança. As crianças que nascem no mesmo dia e, até mesmo na mesma hora e no mesmo minuto, não se desenvolverão coincidentemente, numa correspondência precisa, assim como andam corretamente os relógios, os mecanismos dos quais receberam corda no mesmo minuto, já que a organização complexa de um processo de desenvolvimento sempre será determinada ou sempre terá um ou outro desvio em cada caso, e dependerá de uma conjugação de condições no desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 157).

Fechando o parêntesis e retomando o fio da meada, pode-se dizer que, ao final do primeiro ano, a conduta da criança é extremamente dependente da situação. Isso quer dizer que os objetos têm um caráter imperativo: atraem e repelem diretamente a criança; eles induzem-na a agir. Uma porta incita a ação de fechá-la; escadas convidam-na a subir ou descer e há muitos outros exemplos que poderíamos extrair do nosso cotidiano de vida com crianças pequenas. A sua consciência estrutura-se como uma unidade das funções sensoriais e motoras; elas tocam em tudo o que veem; toda percepção é seguida de ação numa unidade de afeto e ação. Ao final do primeiro ano, a maioria das crianças já anda, ainda que mal e com esforço; elas fazem da marcha sua principal forma de deslocamento. Esse é o primeiro momento da crise do primeiro ano. O segundo diz respeito à fala e o terceiro, aos afetos e à vontade. Ainda não se pode dizer que seja um falante da língua materna. É uma aquisição que pode durar poucos ou muitos meses. No plano da vontade, ainda

indiferenciada, suas ações podem ser bastante voluntariosas, sob a forma de protestos e, se a educação não for corretamente administrada, poderá haver demonstrações de birras e de gritos desaforados.

Após a crise do primeiro ano, a criança adentra um período de relativa estabilidade e de pequenas mudanças que caracterizam a primeira infância. Aproximadamente, ao final desse estágio começa a engendrar-se a crise dos três anos. Resumidamente, pode-se caracterizá-la por quatro aspectos principais, conforme Vigotski (1996). O primeiro sintoma seria o que se convencionou chamar de *negativismo*, a saber, a criança opõe-se a tudo o que os adultos lhe propõem. O negativismo diferencia-se do que habitualmente é denominado de desobediência (por exemplo, a criança está brincando, deseja continuar fazendo-o, o adulto ordena-lhe que vá dormir e ela se recusa, desobedecendo-o). O negativismo diz respeito ao recusar-se a fazer algo pelo simples fato de que lhe foi sugerido pelo adulto (por exemplo, ela deseja comer o bombom, o adulto diz-lhe para fazê-lo e ela, então, nega-se a essa ação pelo mero fato de ter-lhe sido sugerida pelo adulto); ela comporta-se contra seu desejo afetivo. Diferentemente da desobediência, o negativismo já se manifesta como uma atitude social: “dirige-se principalmente à pessoa e não ao conteúdo do pedido” (VYGOTSKY, 1996, p. 370). O segundo sintoma da crise dos três anos é a *teimosia* que se diferencia, por sua vez, da perseverança. Esta ocorre quando a criança deseja algo e busca, tenazmente, consegui-lo. A teimosia acontece quando a criança exige algo não por desejá-lo, mas porque simplesmente assim o exigiu. Diversamente do negativismo, que se caracteriza por sua

tendência social, a característica da teimosia é a tendência a afirmar-se: a criança insiste por haver dito que exigia. O terceiro aspecto pode ser chamado de *rebeldia*. Distingue-se do negativismo por ser impessoal. No negativismo, a criança reage contra o adulto que a incita a realizar uma ação; a rebeldia orienta-se, por exemplo, contra as normas educativas ou o modo de vida que lhe é imposto. Diferencia-se também da teimosia por ser uma tendência a protestar diante de tudo, mesmo diante daquilo que, anteriormente, apreciava. Finalmente, o quarto aspecto da crise dos três anos seria a *voluntariedade* ou *insubordinação*: a criança deseja ser independente e quer fazer tudo por si mesma.

Em síntese, é possível afirmar, tendo por base o quadro aqui delineado, que, ao final do terceiro ano de vida, aproximadamente, ocorre a crise das relações sociais da criança. Ela apresenta-se sob a forma de um motim, conforme diz Vigotski (1996); a criança sobrepujou as normas e as formas de tutela próprias da primeira infância e os sintomas mostram, claramente, o caráter de protesto contra o educador, fato que é salientado pelos pesquisadores da primeira infância. “No período da primeira infância, a criança está separada biologicamente, mas não psicologicamente das pessoas que a rodeiam [...] até os três anos, está socialmente unida às pessoas de seu entorno, porém a crise dos três anos sinaliza uma nova etapa de emancipação” (p. 373). Nesse período, percebe-se, com clareza, que o primeiro momento é o do *proto-nós*, a consciência que antecede a compreensão do *eu* que, no final, apenas começa a esboçar-se (VIGOTSKI, 1996, p. 347).

Modifica-se a atitude social da criança diante das pessoas de seu entorno, frente ao prestígio dos pais. Produz-se também a crise da personalidade - “eu”, ou seja, há uma série de atos que se devem à própria personalidade da criança e não a um desejo momentâneo, o motivo difere da situação. Dito de modo mais simples, a crise é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas de seu entorno (VYGOTSKY, 1996, p. 375).

Sobre educação de bebês e crianças pequenas

Somente num sentido lato pode-se falar de educação de recém-nascidos e de bebês muito pequenos. Até, aproximadamente, os três meses de vida, o bebê, um estrangeiro que chegou a esse mundo, é uma existência individual quase exclusivamente de um ponto de vista biológico. Ele requer cuidados intensivos e constantes de quem o atende, na sua luta por uma sobrevivência. Suas reações são, basicamente, de adaptação fisiológica ao mundo novo onde aportou.

Esse fato, contudo, não descaracteriza o aspecto educativo da relação que se estabelece entre o recém-chegado e os adultos que dele cuidam, intensivamente, principalmente, a mãe que lhe oferece o alimento para a vida. Desde o instante de seu nascimento, esses adultos começam a se educar para prover e manter sua vida. Todo recém-nascido, agora, na sua existência individual, é uma particularidade irreplicável. Seus sinais vitais, suas reações requerem interpretação quase imediata, regular e constante de quem dele cuida. Seus cuidadores intensivos, especialmente, a mãe, dão início, então, ao processo de aprender a

prestar atenção e a interpretar seus sinais particulares. O recém-nascido dos manuais de pediatria e de psicologia é abstrato; o que temos diante de nós é uma concretude irreplicável. Os manuais ajudam, mas não são suficientes. É preciso estar em constante relação com ele e aprender a atribuir sentidos aos sinais que emite. Nesse momento crítico de luta de vida e morte, educar significa, sobretudo, permitir-se ser educado para uma nova relação. Toda relação autêntica é assim: requer o contato face a face e uma disposição e abertura absolutas para que o novo, o estrangeiro que acabou de chegar ao mundo diga quem ele é. É pelo contato íntimo, num clima de total acolhimento e atenção intensiva que o bebê sobrevive a esse momento crítico de sua vida. Por essa razão, não há como negar que *todo recém-nascido tem o direito inalienável ao contato íntimo, acolhimento e atenção intensiva*. Negar isso pode ser sua condenação à morte.

Esse processo, todavia, não para aí. Com o passar dos dias e dos meses, os adultos próximos aprimoram-se na atenção e interpretação dos sinais do bebê. Agora, não interpretam apenas os sinais vitais, mas algumas ações e iniciativas que partem dele, pois já é dotado de alguma sociabilidade ativa e, em decorrência, tem vida psíquica menos rudimentar. Então, aprendem a ler alguns de seus desejos: o de locomover-se, alcançar os objetos, ser acariciado, aconchegado ao colo e muitos outros. Isso é o mesmo que dizer que eles atribuem sentido às ações do bebê. Na verdade, os adultos que cuidam dele encontram-se sempre num processo renovado de autoeducação, pois o bebê de ontem não é o mesmo de hoje. Ele ainda não fala e não pode dizer o que deseja, o que quer, do que tem necessidade. A cada dia que passa, impõe novos desafios de

interpretação aos adultos do seu ambiente de intimidade; a cada dia, no seu processo de desenvolvimento, apresenta-se como uma nova singularidade irreplicável, requerendo que lhe sejam dirigidas novas ações e novas relações. Começa, então, a andar e a proferir suas primeiras palavras, mas sua consciência ainda não se diferenciou da consciência dos outros, é ainda a consciência do *proto-nós*. O mundo fora do círculo imediato de sua intimidade é-lhe muito hostil e não decifra seus sinais particulares. Por isso, ele ainda não pode ser atirado ao mundo. No mundo fora de sua intimidade, sua consciência é quase impossível, já que está amalgamada à consciência daqueles com quem tem intimidade. Somente por volta dos três anos é que começa a haver uma diferenciação do "eu", evidenciado pelos sintomas da crise que se instala.

O significado psicológico das crises por que passa o bebê, a criança pequena, o escolar, o adolescente e o jovem ainda é muito pouco conhecido cientificamente. Esse alerta já era feito por Vigotski (1996), nas primeiras décadas do século passado. De lá até os dias de hoje, apesar de todo o avanço do conhecimento científico no mundo, o quadro pouco se alterou. Embora possam não conhecer com profundidade o significado psicológico das crises, os adultos que se encontram em relação íntima com o bebê e a criança pequena são capazes de prestar atenção, identificar e interpretar - ainda que nem sempre da maneira mais acertada - os seus sinais e sintomas, providenciando soluções que, na grande maioria das vezes, evitam que elas possam prolongar-se cronicamente, adquirindo caráter patológico. É inegável que isso se deve à convivência intensiva e íntima que estabeleceram com a criança desde o seu nascimento. Todos nós sabemos que a orfandade impõe riscos e

consequências graves à vida e ao desenvolvimento de crianças pequenas, mesmo quando abrigadas em instituições.

Por essa razão, é imperativo afirmar que, até os três anos, *toda criança tem o direito inalienável de ser acolhida e conviver num ambiente de intimidade com os adultos que, com ela, aprenderam a decifrar os seus sinais e sintomas.*

Tendo como fundamento e sentido a afirmação que aqui se faz acerca de direitos inalienáveis de bebês e crianças, o que se poderia dizer a respeito de sua educação? Antes de tudo, é importante dizer que, nesse período, educá-la significa, sobretudo, protegê-la do mundo. As instituições sociais que se destinam a cuidar de crianças até os três anos de idade poderiam garantir essa proteção? Se estiver correto o que foi apresentado até o momento, a resposta a essa pergunta é *Não*. Faltaria aos pedagogos e cuidadores encarregados dos cuidados e atenção a essas crianças a possibilidade de interpretar corretamente os sinais que delas advêm, dada a ausência de convivência íntima com elas no período anterior à sua chegada à instituição. Ademais, ainda que essa convivência possa estabelecer-se a partir do momento de sua chegada, não há dúvidas de que ela será muito mais precária do que a que se verifica no ambiente doméstico da maioria das famílias. Em segundo lugar, por mais bem preparados que estejam pedagogos e cuidadores e muito se saiba acerca das peculiaridades do desenvolvimento da criança nessa idade, cada criança é uma singularidade irreplicável. Logo, o que se pode saber dela, necessariamente, advém dela mesma, mas interpretativamente, uma vez que ainda não sabe falar e sequer tem consciência de seu “eu”. Em terceiro lugar, os sinais e sintomas das crises que acontecem nesse período

são diferentes para cada criança e seu aparecimento não é definido pelo relógio. Eles podem começar a ocorrer aos 24 meses para uma criança, aos 30 para outra, por exemplo; podem durar dois meses para uma; cinco meses ou um ano para outra; podem manifestar-se de maneira radicalmente distinta de uma criança para outra. Considerando-se a peculiaridade da consciência da criança nessa idade, será necessária uma forma específica de atuação e de organização do ambiente social de desenvolvimento para cada modo de manifestação das crises. Essa flexibilidade máxima e constante não é possível nas instituições, pois elas requerem alguma padronização perdurável para que possam funcionar. Sem dúvida, o ambiente doméstico guarda maiores possibilidades para essa flexibilização, uma vez que os pais têm mais condições de descobrir as diferentes possibilidades de sua criança, mesmo nos casos em que se manifestam sintomas de desenvolvimento atípico.

Conforme demonstram os estudos de Montagner (1993), nas instituições dedicadas aos cuidados e educação da criança pequena, há, na grande maioria das vezes, incompatibilidade entre o ritmo de cada criança e o ritmo institucional, bem como insuficiência na organização do espaço. Conforme aponta, a concepção do espaço, por exemplo, “não permite a exploração e a conquista de espaços a três dimensões, para que o esquema corporal (a representação que se tem do corpo) e as regulações motoras e interactivas se construam” (MONTAGNER, 1993, p. 15). No espaço institucional, o caminho mais fácil e, do ponto de vista econômico, o menos oneroso, é a padronização de rotinas e atividades, não se levando em conta as particularidades de cada criança. Logo, não são tomadas como

circunstâncias essenciais no planejamento “*a individualidade de cada criança e a capacidade de se regular em função das suas vivências*” (MONTAGNER, 1993, p. 13, itálicos do próprio autor). Se forem levadas em conta as características comportamentais e rítmicas de uma criança entre dois a três anos de idade, por exemplo, a quem se impõe um programa padrão, será verificado que não lhe será possível revelar a diversidade e complexidade de suas ações e atividades, impedindo-se-a de se desenvolver de forma plena como agente de seu próprio processo de desenvolvimento. O cenário institucional é “petrificado”, segundo expressão de Montagner (1993), impossibilitando que as crianças, atores de si próprias, “modifiquem e remodelam o seu ambiente, num movimento sempre renovado de criação e auto-regulação” (MONTAGNER, 1993, p.17), o que seria o verdadeiro papel da educação. Como regra geral, pode-se dizer que, apesar de séculos terem se passado desde a invenção social da infância e do desenvolvimento infantil,

(...) poucos adultos têm consciência do que realmente representa um dia inteiro para muitas crianças. Ele é tão programado que as impede de fazer desabrochar e desenvolver as suas competências. Não podem então desenvolver-se como seres-sujeitos, agentes do seu futuro (MONTAGNER, 1993, p.11, grifos do próprio autor).

Em síntese, é forçoso afirmar que o sistema pedagógico das instituições que se destinam às crianças até os três anos de idade não está aparelhado para lidar com as mudanças e transformações pelas quais passam, especialmente, as que acontecem nos momentos de crise. O seu modo de estruturação e funcionamento, regulado pela

economia do esforço e do dinheiro, fazem com que elas não sejam o meio adequado para se garantir o cumprimento dos direitos dessas crianças, aqui afirmados.

Certamente, dirão que as mães precisam trabalhar e têm a necessidade de deixar a criança aonde possam dela cuidar. Sem dúvida, isso é verdade. Em nossa realidade social, a grande maioria das mulheres trabalha fora de casa, muitas vezes, de maneira informal, para garantir o sustento da família.

Um dado bastante significativo, por exemplo, sobre a situação da população feminina é apontado no artigo de Sorj, Fontes e Machado. Segundo essas pesquisadoras, quase 82% das mulheres chefes de família monoparentais com filhos estão no mercado de trabalho (PRESTES, 2011, p. 86).

Contudo, é preciso que se tenha consciência de que a garantia dos direitos da mãe ou da família como um todo não significa, necessariamente, a garantia dos direitos individuais da criança bem pequena. No caso aqui em pauta há, claramente, um conflito de direitos. Há soluções para esse conflito? Sem dúvida alguma.

Sorj, Fontes e Machado (2007) indicam, para além da creche - única possibilidade ofertada atualmente pelos órgãos públicos brasileiros em termos de políticas públicas que, ainda muito precariamente, atende ao direito da criança à educação e cuidados em espaços fora do ambiente familiar - outras duas possibilidades:

- Licenças do trabalho para cuidar dos filhos, sem perda do emprego e com manutenção do salário ou de outros

tipos de benefícios monetários equivalentes;

- Regulação do tempo do trabalho que permite aos pais reduzir ou realocar as horas de trabalho quando as necessidades de cuidados com os filhos são mais prementes, sem custos econômicos e para o desenvolvimento da carreira profissional.

Um exemplo de que é possível implementar políticas voltadas para a garantia da permanência da mãe com o bebê por mais tempo no ambiente familiar é a mudança que houve, recentemente, na regulação da licença maternidade.

Há pouco tempo, vigorava no Brasil a licença maternidade de quatro meses. Hoje, há Estados e empresas que já regulamentaram a licença de seis meses. Por que a ampliação do tempo de licença não aconteceu antes e para todo o território nacional e não por adesão, mas por obrigação de toda e qualquer empresa? Porque era impossível fazer isso? Claro que não. A possibilidade como tal sempre existe. É preciso, contudo, que se queira e, querendo, que se reivindique. Se já foi possível estender a licença maternidade uma vez, com certeza, será também possível ampliá-la para que alcance os três anos de idade da criança. É preciso querer, reivindicar e lutar por isso. É a consciência social da necessidade que a impõe como necessidade.

O que se defende aqui é o pagamento do salário maternidade para todas as mães, até que seu filho complete três anos de idade. Essa não é uma ideia nova. Em 1822, ainda no período da monarquia brasileira, José Bonifácio de Andrade e Silva elaborou um Projeto de Lei regulamentando o trabalho dos escravos, incluindo as escravas grávidas.

Conforme o projeto, elas estariam proibidas de realizar trabalhos pesados e violentos, teriam direito a um mês de convalescença até um mês após o parto e seu filho deveria permanecer junto dela até a idade de um ano. Já em 1910, em algumas cidades, as professoras primárias tinham direito a dois meses de licença maternidade com os seus vencimentos. Em 1935, Pérola Byington - que lutou intensamente pela proteção à maternidade e à infância - defendia o salário maternidade:

(...) a concessão de um pecúlio viria refletir benéfica e profundamente nos lares onde faz sentir a ausência de um chefe encarregado da manutenção da casa e para o governo, redundaria em economia. Uma mãe sozinha com o filho é obrigada a relegá-lo para o segundo plano e procurar emprego. É claro, necessita, vai procurar trabalho e sua missão fica desviada com prejuízo para os filhos muitas vezes internados nos asilos do Estado. O maior prejuízo advém de que no futuro do homem se refletirá a ausência dos cuidados maternos indispensáveis na primeira infância. Trata-se antes de tudo de um fator psicológico social. A criança deve ser criada no lar onde adquire consciência de sua personalidade, e não num asilo onde se sentirá diferente de outras crianças protegidas no seio da família (MOTT, 2001, p.223).

Até mesmo em condições extremas, quando a mãe tem seu filho na prisão, defende-se o direito de ela permanecer com o bebê enquanto o amamenta. Foi o reconhecimento desse direito que possibilitou à Olga Benário Prestes, presa em um campo de concentração na Alemanha nazista, permanecer com sua filha, Anita

Leocádia, até que pudesse amamentá-la. E, assim que o leite cessou, a menina, com aproximadamente um ano e dois meses, graças a uma campanha internacional liderada por sua avó paterna, Dona Leocádia, foi “libertada” e entregue à família.

Só no começo de fevereiro, quando Anita entrava no terceiro mês de vida, Dona Leocádia e Lígia souberam de seu nascimento. O ofício da Cruz Vermelha transmitiu à avó o risco que a garotinha corria: assim que o leite da mãe secasse, ela seria entregue a um orfanato nazista (CHAVES, 2004).

Vê-se que, apesar de muito antigas, as ideias de proteção da maternidade e da infância há muito habitam entre nós. E apesar de algumas conquistas, muito poucas, muito pequenas e excessivamente tímidas, hoje, com a aprovação da Reforma Trabalhista, o atual governo brasileiro caminha evidentemente na contramão do que defendemos neste artigo. Ao invés de proteger a mulher que está em fase de gestação de uma nova vida ou amamentando, o governo Temer “ousa” e “garante” aos empregadores a permanência dessa trabalhadora em locais que podem afetar sua saúde com barulho, calor, frio ou radiação excessiva. Caso a mulher não apresente um atestado médico, não poderá ser afastada de ambientes que podem prejudicar a saúde dela e do seu bebê.

No Brasil, ainda não fomos capazes de ousar efetivamente medidas justas e corretas em defesa da maternidade e da infância. Contudo, se formos pessoas de boa vontade e nossa alma não for pequena, encontraremos, com certeza, formas de viabilizar uma política social justa e correta que garanta os direitos individuais da criança até os três anos de idade.

Fazemos nossas as questões críticas apontadas por Montagner (1993, p. 12), tendo por base seus inúmeros estudos, experimentos e observações do desenvolvimento de bebês e crianças na primeira infância:

(...) a separação entre a criança e a mãe (ou o seu substituto) é frequentemente mal vivida por ambos quando a criança é confiada a uma ama, à creche, ao jardim infantil ou a uma pessoa que a leva de seguida à creche ou ao jardim infantil: choros e comportamentos de ansiedade na criança, sentimento de culpa e angústia na mãe. Ter-se-á reflectido sobre o equilíbrio psicológico e fisiológico, e também sobre a eficácia profissional, dessas mães que correm atrás do tempo, ao ponto de não poderem mais dispor dele para estarem atentas às competências das suas crianças e desenvolver com elas as interacções que viabilizam a vinculação mútua? A organização do dia e a disposição das estruturas de acolhimento dessas crianças permitir-lhes-ão descobrir e revelar as suas competências e de as investir como muitos outros tantos recursos para o seu desenvolvimento?

Referências

CHAVES, Lazaro Curvelo. **Olga Benário Prestes**. Disponível em:

<<http://www.culturabrasil.pro.br/olga.htm>>

Acesso em: 12 de mai. de 2017.

KRAVTSOV, Guennadi. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. In: **Veresk - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UNICEUB, 2014, p. 29-42. Disponível em:

<<http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream>

m/235/5750/6/Veresk.pdf> Acesso em: 21 de mar. 2017.

MONTAGNER, Hubert. **A criança actor de seu desenvolvimento**. Tradução de Maria Luísa Branco. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

MOTT, Maria Lucia. Maternalismo, políticas públicas e benemerência no Brasil (1930-1945). **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 16, 2001, p.199-234.

PRESTES, Zoia. A escolarização da brincadeira de faz de conta. In: Elizabeth Tunes (Org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, p. 85-96.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana e MACHADO, Danielle Carusi. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 2007, v. 37, n. 132, p. 573-594.

TUNES, Elizabeth; TUNES, Gabriela. O adulto, a criança e a brincadeira. **Em Aberto**, Brasília - DF, v. 18, n.73, p. 78-88, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema da idade. Mimeo, não publicado. (Tradução de Zoia Prestes). Publicado originalmente em russo em: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Lektsii po pedologii**. Ijevsk: Izdatelskii dom "Udmurski universitet", 2001, p. 152 - 302.

VYGOTSKY, Lev Semionovicht. **Psicología Infantil**. Obras Escogidas. Volume IV. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

Recebido em 04 de dezembro de 2018

Aprovado em 19 de fevereiro de 2019