

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE

JULIANA RIBEIRO DOS SANTOS

SER CRIANÇA: UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA DA
INFÂNCIA

SÃO PAULO

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE

JULIANA RIBEIRO DOS SANTOS

SER CRIANÇA: UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA DA
INFÂNCIA

Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial para
graduação no curso de Psicologia, sob orientação da Prof.^a
Marina Pereira Gomes

SÃO PAULO

2009

AGRADECIMENTOS

A Marina Pereira Gomes, pelo apoio e confiança, dedicados ao longo da realização deste trabalho, quando pudemos além de discutir, compartilhar posições acerca da realidade.

A Luciana Ribeiro Szymanski pela orientação nas minhas experiências de estágio, que sem dúvida estão intimamente relacionadas à minhas inquietações presentes neste trabalho. Reconheço seus ensinamentos além do âmbito da graduação, mas também em uma postura de abertura diante de minha própria vida.

Aos meus amigos e colegas, mais próximos ou distantes, que comigo concluem a graduação, ou àqueles que acompanham minha trajetória de vida e na graduação. Amigos que pude conhecer mais profundamente, em intimidade e também aqueles mais recentes, com os quais compartilho cotidianamente meu percurso.

Aos meus pais, e irmã, dedicados ao meu cuidado, por reconhecerem e apoiarem as minhas escolhas, orientando e compartilhando das minhas descobertas.

Ao amor, quando nos momentos de surpresa me percebo extremamente apaixonada pela vida.

RESUMO

SANTOS, Juliana R. **Ser criança: Uma leitura fenomenológica da infância.** 2009. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

O objetivo do trabalho é analisar a possibilidade de uma compreensão aprofundada sobre os modos de ser da criança, a partir de uma perspectiva fenomenológica. Em caráter teórico, procuramos uma leitura alternativa as teorias desenvolvimentistas presentes na Psicologia desde o contexto de seu surgimento, de modo a ir além dos parâmetros de normatividade, reducionismo e determinismo presentes no paradigma moderno.

Para tanto, retomamos e discutimos as concepções tradicionais dos fenômenos infantis, fundamentadas na herança filosófica ocidental, propondo o questionamento da noção de desenvolvimento, e a compreensão do amadurecimento enquanto trajetória. Nosso norte é a construção de um conhecimento que preserve a ordem do *vivido*, como *pré-objetivo* e não do que *é representado conceitualmente*.

Na relação consigo próprio, com os outros e com as coisas, inerente à condição do humano, e aqui, particularmente aos modos de ser da criança, esta investigação parte de sua *situação*, compreendida em um sentido originário, em suas dimensões existenciais fundamentais: *corporalidade, espacialidade e temporalidade*, além da *expressividade* de sua existência. Aprofundamos compreensão da linguagem enquanto expressão de sua situação mundana, como processo *pré-reflexivo*.

A pesquisa tem como objetivo investigar a vivência de amadurecimento na infância enquanto experiência sensível e criativa de mundo. Vislumbramos, desta maneira, a possibilidade de uma leitura diferenciada da infância em suas manifestações expressivas, alternativa à racionalização da infância, aparente tendência da Psicologia moderna. Tal reflexão nos parece possível a partir de uma aproximação de sua experiência de mundo, do seu ponto de vista, leitura que chamaremos de antropológica, ao considerá-la de seu ponto de vista e contextualizada cultural e historicamente.

Palavras-chave: Fenomenologia, infância, psicologia, conhecimento, expressividade.



“*Quem é você*’ pergunta a Lagarta à menina, que lhe responde, como responderíamos atentos à nossa momentaneidade: ‘*Eu - Eu mal sei Senhor, neste momento – ao menos sei quem eu era quando acordei esta manhã, mas acho que devo ter mudado muitas vezes desde então*’. (...) Os pequenos leitores de Alice* tomarão como gracejo essa dúvida sobre a personalidade, esta indecisão da vida exposta ao tempo. Mas nós, os grandes, ai de nós que sabemos de sua íntima verdade, e nos curvamos para ela, refletindo. Um dia, os pequenos leitores se encontrarão com esta pergunta que na infância os fez rir: e compreenderão que era só aparente a sua futilidade”.

Cecília Meireles

SUMÁRIO

Introdução.....	5
I. O movimento fenomenológico.....	12
1.1 O homem em sua trajetória de amadurecimento contínuo.....	19
II. Uma fenomenologia da infância.....	23
2.1 As dimensões existenciais na infância.....	26
2.1.1 <i>Corporeidade</i>	26
2.1.2 <i>Espacialidade</i>	29
2.1.3 <i>Temporalidade</i>	31
III. Sobre a possibilidade de um conhecimento sensível.....	35
3.1 A linguagem <i>da</i> criança.....	40
3.1.1 O brincar como poesia.....	42
3.2 A linguagem com a criança.....	45
Considerações finais.....	48
Referências bibliográficas.....	53

Foto de Julia Moreira.

* Análise da obra de Lewis Carroll, “Alice no País das Maravilhas”, por Meirelles (1979).

Introdução

Nesta pesquisa temos por objetivo realizar uma leitura fenomenológica da infância. O interesse pelo tema teve origem em experiências de trabalho nos estágios na área da Psicologia da Educação, além das leituras e discussões teóricas possibilitadas em sala de aula ao longo da graduação.

O questionamento inicial de nossa investigação poderia ser colocado, brevemente, da seguinte maneira: Como caracterizar a infância em uma perspectiva fenomenológica, considerando a postura crítica desta abordagem no âmbito da Psicologia? Podemos escrever de outra maneira esta primeira questão: Como compreender e relacionar-se com a criança a partir de um referencial fenomenológico? A partir destas primeiras questões, vislumbramos ainda o seguinte desdobramento: Quais as possíveis contribuições desta reflexão voltada à infância para a prática em Psicologia?

Considerando a amplitude destas questões, propomos o levantamento e a discussão de diferentes leituras acerca da infância, à luz do método compreensivo fenomenológico, tendo como norte a esfera profissional. Buscamos nesta leitura apontamentos metodológicos para o trabalho prático voltado a crianças, de maneira que este assuma uma postura sensível, considerando o fenômeno da infância em suas dimensões existenciais e em sua expressividade fundamental.

Frente à atual difusão e hegemonia do saber científico, nossa proposta é motivada pela inquietação pessoal diante de uma aparente valorização do saber psicológico fundamentado nos moldes das ciências naturais. Observamos que a construção de conhecimento no contexto moderno tem priorizado a clarificação de parâmetros que assegurem a *validade* de sua *técnica*, em uma busca por objetividade e universalidade no processo. O questionamento pessoal sobre a relação com os fenômenos a partir dos critérios da cientificidade encontra convergências com a crítica fenomenológica.

A fenomenologia caracteriza-se em grande medida pela proposta de reflexão filosófica diante das questões do homem, do mundo e de conhecimento, sendo desta maneira, questionadora dos parâmetros das ciências naturais. Nesta reflexão, propõe um olhar de abertura à autenticidade dos fenômenos na maneira como nos aparecem, em que o rigor no trato com os fenômenos assume uma diferente concepção: o cuidado em preservar a legitimidade de sua manifestação, tomada como relação intencional. Este cuidado é identificado no método descritivo e interpretativo proposto pela abordagem. Assim, o método

fenomenológico pode ser caracterizado como uma *postura* alternativa à tradição filosófica ocidental, herdeira da dicotomia cartesiana.

Ao nos voltarmos para a temática da infância na perspectiva da fenomenologia, é necessária a retomada, ainda que breve, de concepções que permeiam sua abordagem no âmbito da história das ciências humanas. Acreditamos que a infância, enquanto fenômeno humano, também aparece referenciado ao modelo das ciências naturais, em estudos e teorias que buscam um conhecimento rigoroso, válido e fidedigno.

Devemos considerar a infância como fenômeno humano situado historicamente¹, assim como nossa postura diante do mesmo. Neste sentido, nos coloca Szymanski (2005),

A mudança de atitude em relação à criança, no sentido de considerá-la em sua individualidade, ocorre simultaneamente às mudanças culturais associadas à emergência de uma vida urbana mais intensa, no decorrer de longo período de tempo que tem início no século XV.

Os textos históricos mostram claramente como as práticas de nutrição, de cuidados e educação estiveram sempre atrelados à noção predominante de infância. Assim, ora se considerava prática louvável o aleitamento materno, ora não; ora a expressão de afeto era desejável ora não; ora se propunha uma educação privada, ora esta era considerada nefasta. (SZYMANSKI, 2005, pp. 53-54).

A autora nos coloca ainda que esta mudança de atitude em relação à infância está relacionada às mudanças nos modelos de família, ao longo da Renascença, quando se torna necessário integrar as crianças à comunidade por meio de uma educação escolar, e estas adquirem o lugar de *indivíduos de direitos* na sociedade, início de um processo que se consolida na contemporaneidade.

Cytrynowicz (2005)² retoma brevemente as concepções de infância e criança abordadas ao longo da história, levantando algumas atribuições principais, que descrevemos a seguir.

Primeiramente, a infância é apresentada na perspectiva de uma época de vida primitiva, sendo que comportamentos e reações são considerados em determinação das forças naturais. A esta concepção estão relacionados os estudos etiológicos e genéticos, bem como comparações etológicas da biologia animal.

Em seguida, a autora retoma a concepção da infância como uma fase, ou estágio do desenvolvimento humano. Esta concepção tem por base os estudos da fisiologia, neurologia e motricidade do final do século XIX. Nesta perspectiva, este estágio (o infantil) é tomado

¹ Um estudo mais aprofundado e cuidadoso é encontrado em Ariès (1986) e Gélis (2004), como nos aponta a autora.

² Além da análise existencial proposta por Heidegger, autora tem como referência a análise de Van den Berg (1965) no livro “Metablética”.

como incompleto, insuficiente e imaturo, sendo que esta incompletude seria a explicação para os desequilíbrios orgânicos e comportamentais.

Ainda, considera a perspectiva religiosa de infância, compreendida neste mesmo âmbito enquanto “estado puro de inocência”, vista como isenta de culpabilidade, do mal e da responsabilidade de sua existência.

Por fim, retoma os estudos de Psicologia e a produção de teorias de desenvolvimento, no início do século XX. Para tais estudos a infância é um estado mental ou psicológico inicial e incompleto, indiferenciado, sendo imaturo ou de desequilíbrio, que deve ser superado em um bom crescimento. Como nos diz a autora,

A infância seria assim uma espécie de **status** inferior ao adulto (...). E nas mais diversas teorias psicológicas (...) a infância aparece, por exemplo, como um estágio inicial de emoções não diferenciadas, de estruturas psíquicas instáveis, de idéias incoerentes ou de relações simbióticas que deverão deixar de acontecer com o crescimento normal e a seqüência das experiências vividas (CYTRYNOWICZ 2005, p. 67).

A partir destas atribuições à infância, que em grande parte estão ligadas ao modo de entendimento das ciências naturais, podemos fazer algumas considerações, e dar continuidade à nossa discussão sobre a possibilidade de uma leitura diferenciada sobre esta mesma temática.

Segundo Machado (2007), a Psicologia é, desde o contexto de seu surgimento, fundamentada por este modelo de ciência, e assim, acaba direcionada às explicações causais, afastando-nos da criança *em si mesma*, em seu modo próprio de ser. Na criação de teorias e conceitos abstratos sobre quem seria o sujeito neste processo de amadurecimento, essas construções tentam dar conta de “quem são as crianças?” e de “como são em cada ‘etapa’?”, e o saber psicológico acaba por assumir um caráter desenvolvimentista.

Neste sentido, estas concepções têm como base o que a criança *irá se tornar*, e, *aquilo que ela é*, na sua vivência mais imediata e singular, acaba sendo visto como transitório, ou ainda, como algo a que a criança deveria deixar de ser. Segundo Cytrynowicz (2005),

(...) o existir da criança e a infância foram compreendidos com base em um certo ideal a ser alcançado no desenvolvimento, ou a partir de um status de amadurecimento, considerado superior e mais representativo da condição humana. Com isto, para os especialistas da infância, o desenvolvimento normal tornou-se padrão de crescimento e conduta, e a descrição de comportamentos normais se constituiu seguindo o princípio científico de verdade universal (...) (p. 67).

Neste processo de construção de conhecimento e, conseqüentemente, de modos de compreensão da infância, tais estágios descritivos, inicialmente observados ou ‘inferidos’

acabam tornando-se metas de uma prática direcionada à educação de nossas crianças. Jobim e Souza (2003) nos adverte dos riscos de uma prática fundamentada em tais princípios:

A psicologia do desenvolvimento tem se destacado, no âmbito das ciências psicológicas, como uma área que autoriza e legitima a construção de teorias e conceitos sobre os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivos-emocionais, psicomotores, sociais, etc.) da infância e da adolescência. (...) pretende objetivamente, observar e medir as mudanças exibidas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida. (...) Assim, sustentando seus avanços em virtude de suas descobertas específicas, suas inovações metodológicas e suas clarificações terminológicas, transmite a idéia de que o seu progressivo processo de construção é independente de motivos políticos e ideológicos (p. 39).

A partir destas considerações se faz clara a necessidade de repensarmos a concepção de infância no âmbito da ciência psicológica, bem como o seu uso nas instituições sociais, a partir das construções teóricas, ideológicas e das intervenções práticas, que constituem presença concreta na realidade. A despeito de todo esforço em garantir uma “neutralidade político-ideológica”, ao segmentar, classificar, ordenar e coordenar fases do nosso crescimento, a psicologia do desenvolvimento “engendra um discurso desenvolvimentista que estipula formas e possibilidades com os quais o curso da vida humana pode fazer sentido” (BROUGHTON, 1987, *apud* Jobim e Souza, 2003, p. 41).

Compartilhamos da instigante questão colocada pela autora acerca do alcance de tais concepções e das intervenções concretas decorrentes das mesmas:

(...) mais do que observar e descrever cientificamente o desenvolvimento humano, a psicologia do desenvolvimento formula os ideais para o desenvolvimento, providencia os meios para realizar-los e, mais do que tudo isso, acaba por desenvolver as crianças, os adolescentes e nós mesmos – adultos –, com base em determinados enquadramentos (JOBIM e SOUZA, 2003, p.41).

Com a evolução das ciências humanas e da Psicologia, surgem várias concepções de desenvolvimento humano, nas quais se originam também as práticas educativas e psicológicas direcionadas às crianças e adolescentes. É importante reconhecer o processo de exclusão que acompanha a educação formal, pensado muitas vezes em contextos de desenvolvimento diferentes dos seus. A respeito disso, Szymanski (2005), nos coloca que tais aspectos nos revelam o caráter social, histórico e ideológico da noção de desenvolvimento humano, que cada vez mais assume um *cunho relacional*, ao se levar em conta influências sociais, econômicas e culturais.

Desenvolvimento, portanto, não é um conceito ideologicamente neutro, apresentando “conotações avaliativas que podem se tornar um problema quando se consideram práticas educativas indiscriminadamente aplicadas a crianças e jovens de diferentes culturas, origens ou classe sociais (Szymanski, 2005, p. 55)”.

Com esta discussão, podemos de problematizar a abordagem da infância no âmbito do surgimento da ciência psicológica, orientada pelo positivismo e conduzida por parâmetros normativos e generalizantes, comparando e homogeneizando o singular. A elaboração destes sistemas explicativos não corresponde à aproximação proposta pela fenomenologia, e a qual se busca aqui. Como compreender o que é fundamental na experiência infantil, ou seja, a maneira de viver, valorizar, sonhar e se relacionar da criança? Acreditamos que uma abordagem desta problemática pode ser construída de maneira sensível.

Tendo como norte o futuro exercício profissional em psicologia à luz desta proposta de conduta, a leitura fenomenológica da infância sugere a possibilidade de construção de um conhecimento sensível sobre a temática, tomando-a não a partir de estágios ou status, mas enquanto trajetória, percurso ou projeto de amadurecimento.

Diante de tais indagações, dedicamos o primeiro capítulo a uma caracterização histórica do movimento fenomenológico, levantando elementos importantes que nos auxiliem em nossa compreensão. A espontaneidade da configuração histórica deste movimento é expressão direta de uma necessidade de rediscussão dos fundamentos do conhecimento no âmbito das ciências humanas. Neste capítulo inicial consideramos elementos fundamentais para a fenomenologia, propostos por Husserl e Heidegger, até chegarmos à produção de Merleau-Ponty, pensador que permite o aprofundamento da temática infantil. É a partir da análise dos elementos propostos pelos autores abordados neste capítulo que nossa pesquisa se compõe como recorte, em uma pequena contribuição à compreensão dos modos de ser da infância em sua expressividade, a partir do referencial fenomenológico. Concluímos o capítulo com a problematização da noção de desenvolvimento tradicional, propondo a leitura da trajetória humana como gradual amadurecimento.

O segundo capítulo trata da fenomenologia da infância. Parte de apontamentos metodológicos para a abordagem da temática e para o trabalho prático voltado as crianças, quando nos colocamos no ponto de vista do observado, em um olhar antropológico. Em seguida, aprofundamos nossa intenção de aproximação da infância em sua maneira própria de habitar o mundo, a partir de suas dimensões existenciais. Seu percurso de amadurecimento será considerado fundamentalmente a partir de sua *corporeidade, espacialidade e temporalidade*.

No terceiro capítulo aprofundaremos a questão da linguagem e da expressividade na infância. Procuraremos inicialmente aprofundar o potencial expressivo de sua experiência corporal, sendo que as manifestações expressivas de sua existência serão apreendidas nos

gestos originários de sua situação mundana. Em seguida, vamos refletir acerca da expressão da existência da criança, tendo como horizonte a linguagem *da* criança e *com* a criança. Nosso palpite, como nos sugere Machado (2007), é de que a linguagem que podemos compartilhar com a criança em seu modo de ser esteja mais próxima da poesia, o que buscaremos aprofundar.

Por fim, tendo compreendido que a busca por um retorno ao caráter eminentemente humano dos fenômenos ocorre via contato e buscando uma conclusão (sempre provisória), abordaremos a noção de inter-subjetividade na infância, pela qual se encontram intencionalidades. A partir deste encontro, tornamo-nos abertos ao conhecimento sensível do mundo, que não se trata de um conhecimento científico coisificador, mas de um conhecimento possibilitado pelo contato humano, mundano, compartilhado. A pesquisa direciona-se, nas considerações finais, a uma síntese para nossa aproximação da experiência infantil, a partir de uma dimensão ética. Buscamos como fechamento do trabalho desvelar elementos compreensivos acerca da coexistência de adultos e crianças que fundamente possíveis práticas educativas.

Para construção de um conhecimento sensível acerca da infância, temos como referência central a reflexão de Merleau-Ponty (2006), que nos propõe olhar para a criança como fenômeno positivo e não como adulto inacabado ou imperfeito. Quando se diz que a criança “não tem atenção”, “não simboliza” ou “não classifica”, vemos exemplos de afirmações que, segundo Szymanski (2005), refletem um pensamento etnocêntrico, ou “adultocêntrico”.

O filósofo nos instiga a repensar a Psicologia da infância à luz da fenomenologia: uma leitura que a enxergue por seus próprios olhos, leitura denominada pelo filósofo como antropológica. Neste sentido, esta busca configura para o presente trabalho uma pequena contribuição no campo da Psicologia, como uma semente reflexiva.

Na positividade de nosso olhar voltado à infância, esperamos nos aproximar da liberdade presente na linguagem poética das crianças, em seu modo próprio de expressão, interpretação e compreensão do mundo.

Questionamos: quem são estes pequenos diante de nós? O que significa ser criança, fenomenologicamente?

Cytrynowicz (2000b) nos aponta a origem etimológica da palavra criança, que vem do latim *creantia*. Esta palavra é formada do verbo *creo*, *creare*, e significa ao mesmo tempo crescer e criar. Tal resgate de sentido nos aponta para o potencial desabrochar presente no

modo de ser infantil, em um crescimento que se revela originariamente criativo. “Ser criança é assim, o desabrochar da criação e é também, realizar o próprio crescimento (...)”. (p.65)

Desvelar o modo próprio de ser da criança em sua potencialidade criativa, que se revela poesia é o objetivo final de nosso trabalho, com a esperança de que esta reflexão nos traga apontamentos para a prática em psicologia, quando direcionada ao modo de ser infantil.

I. O movimento fenomenológico

(...) a fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira ou como estilo; ela existe como um movimento antes de ter chegado a uma inteira consciência filosófica (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 2).

Com a finalidade de introdução, partimos da consideração de que a abordagem do fenômeno infantil tem historicamente sido referenciada aos modelos das ciências naturais, em estudos e teorias que buscam uma análise rigorosa, válida e fidedigna. Expomos o desafio assumido para o presente trabalho: aproximar-nos do fenômeno da infância de uma maneira qualitativamente diferente do modelo científico que se faz predominante. Tal postura diferenciada orienta-se pela fenomenologia, e configura um olhar de abertura à autenticidade expressiva do fenômeno, na maneira como este nos aparece. Nossa proposta é averiguar como o método fenomenológico possibilita testemunhar e descrever de modo rigoroso o vivido na experiência da criança, sem uma preocupação estrita com um horizonte conceitual explicativo.

Neste capítulo procuraremos explicitar esta orientação metodológica compreensiva. Para tanto, propomos uma breve contextualização histórica da *postura fenomenológica* no âmbito de seu surgimento, bem como dos autores a partir dos quais nos nortearmos. Este levantamento tem por finalidade explicitar noções de homem e de mundo para a abordagem.

Aqui trataremos de um recorte dos elementos constitutivos do pensamento fenomenológico, voltado à um tema da Psicologia, sendo que muitos outros aspectos desta corrente não serão ressaltados no âmbito do presente trabalho. Não esgotaremos a questão “o que é fenomenologia”, mas procuramos a partir desta retomada, aprofundar nossa intenção compreensiva acerca da infância.

Como nos aponta Szymanski (2006), falamos de um universo situado, sendo necessário localizar este conhecimento no solo histórico em que o mesmo se constrói. Para a autora, uma das dificuldades de se definir “fenomenologia” está no fato de que este olhar não se define como teoria, mas sim como um olhar de *aproximação* das coisas, do ponto de vista metodológico. Com “postura fenomenológica”, queremos nos referir à fenomenologia como um *eixo* de pensamento, que atravessa diferentes tendências, obras e autores e configura uma “atitude”.

Assim, não ignorando a existência de várias fenomenologias, muitas vezes divergentes, aponto para alguns aspectos comuns importantes de serem abordados (...). São eles: a crítica à distância que se pretende tomar do mundo para entendê-lo

e à necessidade em explicá-lo a partir de conceitos teóricos pré-definidos, características do pensamento dicotômico que herdamos do positivismo do século XIX, presentes na psicologia contemporânea. [Na fenomenologia] (...) se propõe uma ruptura da dicotomia sujeito-objeto, inaugurando um outro modo de olhar a “realidade”. Esta, na perspectiva fenomenológica será sempre entendida a partir de um ponto de vista, ou de uma experiência específica: a “verdade” desse modo é um recorte e não um *a priori* teórico normalmente ditado por quem detém o saber acadêmico ou o conhecimento científico (SZYMANSKY, 2006, p. 9).

Neste sentido, tomamos a fenomenologia em sua configuração histórica como um *movimento*, reflexo direto de uma necessidade crescente no contexto de se rediscutir os fundamentos do conhecimento no âmbito das ciências humanas, área científica também em processo de estruturação. Uma vez que neste momento prevalecia um caráter determinista de ciência, os estudiosos das ciências humanas buscavam tratar seu objeto de estudo com um enfoque em grande medida baseado em modelos hipotético-dedutivos e experimentais, e esgotá-los a partir de leis causais, tomadas como necessárias e universais. Desta maneira, as produções acadêmicas e científicas do período, no âmbito de abordagem dos fenômenos humanos – onde se insere a Psicologia – orientam-se metodologicamente pelos moldes das ciências naturais, influência que repercute em larga medida nos dias atuais.

Em referência ao contexto de surgimento da fenomenologia, May (1977) relata que este enfoque brotou espontaneamente em diferentes partes da Europa e entre escolas diversas, sendo estudado por um corpo heterogêneo de pesquisadores e pensadores criativos. Segundo o autor, ao contrário de ser o segmento das idéias de um líder, sua configuração neste contexto se dá a partir do trabalho de diversos psiquiatras, filósofos e psicólogos, independentemente. Pelo fato de compor um movimento espontâneo, o surgimento da fenomenologia demonstra uma necessidade de extrema importância: a reflexão acerca da possibilidade de uma nova visão de homem. Estas reflexões têm importantes desdobramentos para Psicologia e a Psiquiatria.

No cerne desta discussão acerca de um modo alternativo de compreensão do fenômeno humano que supere a dicotomia “sujeito-objeto” podemos reconhecer um novo fundamento: a intencionalidade. Esta noção tem origem na filosofia medieval, mas sua retomada é creditada à Brentano (1838 – 1917), pensador decisivo para as principais idéias do filósofo alemão Husserl. Segundo [Schultz, D. & Shultz, S. \(2005\)](#), para Brentano o verdadeiro objeto de estudo da psicologia é a experiência.

Brevemente caracterizada, a intencionalidade seria a noção de que “toda consciência é consciência de algo”, visa a algo, a este algo se dirige. Neste sentido, a consciência deixa de ser tomada como substância passiva, para um modo de olhar que se projeta ao conhecer. Passa

então a ser compreendida como atividade constituída pelos atos, com os quais visa a algo (Chauí 1971). Este fundamento culmina na compreensão de que consciência e mundo surgem simultaneamente, redimensionando igualmente as noções dicotômicas de “mente e corpo”, “homem e mundo”. A noção da intencionalidade repõe a existência do homem no mundo, uma vez que sua experiência só pode ser descrita na trama de significados deste mesmo *mundo*³.

Podemos assim – de forma didática e que não pretende abarcar a integralidade dos filósofos e estudiosos que contribuíram para a configuração do movimento –, tomar como referência para o surgimento da fenomenologia as análises de Franz Brentano, na segunda metade do século XIX. A intencionalidade é uma noção fundamental à proposta metodológica de descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos que se apresentam e para uma análise questionadora do pensamento positivista do século XIX.

Das indagações críticas do que descrevemos como movimento, permanece central a necessidade de repensar a fundamentação epistemológica e gnosiológica das ciências humanas. Tendo este objetivo, a produção de Husserl (1859 – 1938), na Alemanha do início do século XX também é considerada por pesquisadores como marco para o início do pensamento fenomenológico, sendo atribuído ao pensador inclusive o título de “pai da fenomenologia”.

O filósofo entendia a Psicologia como uma ciência empírica, que pode e deve ser fundamentada pela filosofia. Busca em seus estudos um reposicionamento desta filosofia frente à concepção de ciência de que é contemporâneo, através de questões de caráter epistemológico e metodológico, tais como: “o que conhecer?”, “como conhecer?”.

Ao rever a já descrita categorização ‘sujeito’ e ‘objeto’ no processo de conhecimento, Husserl tinha como objetivo último tornar possíveis e seguras filosofia e ciência, fundamentando-as. Ao questionar o racionalismo das ciências e sua objetividade, busca redefinir o papel da filosofia para o conhecimento e as condições e critérios para uma ciência rigorosa. A proposta de psicologia fenomenológica por ele sistematizada mantém-se crítica à corrente vigente em seu cenário, o que, segundo o estudioso resultava em uma visão que *objetifica* os fenômenos humanos. Pensava que uma análise dos fenômenos submetida às

³ Para May (1977), na abordagem fenomenológica, *mundo* pode ser compreendido como uma estrutura de relações significativas em que existe uma pessoa e em cuja configuração toma parte (p. 85). Esta estrutura inclui os acontecimentos passados e as influências variadas e determinantes sobre cada indivíduo. O autor coloca ainda que tal estrutura não se limita apenas a estes elementos, mas inclui o *modo de relacionamento* de cada ser humano com os mesmos.

explicações de natureza física e causal, acaba por tomar a consciência como epifenômeno destas mesmas explicações, ou seja, secundária ou subjacente. Segundo Besora (1990), podemos caracterizar a postura de Husserl como de rechaço à psicofísica e à visão naturalista decorrentes do positivismo.

Segundo Merleau-Ponty (1994), a primeira ordem de Husserl era a de descrever e não analisar, antes de tudo como uma desaprovação à ciência.

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu “psiquismo”, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como simples objeto da biologia, psicologia, e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo o que sei de mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos das ciências não poderia dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo do qual ela é expressão segunda (...) (p. 3).

Husserl propõe com a Fenomenologia uma distinção fundamental entre a essência das coisas exatas ou quantitativas, passíveis de precisão e definição unívoca, e das coisas qualitativas, que por sua especificidade – e não imperfeição – são inexatas, e só podem ser descritas.

Esta análise implica na clarificação e aprimoramento das metodologias de pesquisa em caráter qualitativo, culminando em grande contribuição para o desenvolvimento da Psicologia. Com Chauí (1971), sobre Husserl, verificamos que:

A grande importância das Investigações Lógicas consiste em mostrar que é impossível alcançar a apoditicidade (necessidade e universalidade) da verdade, sem a idealidade das significações lógicas e das significações em geral. Em outros termos, as leis lógicas, sustentáculos da unidade de toda ciência, não podem, fundamentar-se na psicologia, ciência empírica e, como tal, sem a precisão das regras lógicas (p. VI).

É bastante conhecida a máxima de Husserl que define o método fenomenológico pela “volta às coisas mesmas”, que resume seu objetivo de chegar à intuição das essências, de forma imediata. As essências (*noema*) são objetos visados pelos atos intencionais da consciência (*noésis*). Também é conhecida a sua proposta de redução fenomenológica ou *Épouque*, ou ‘colocar entre parênteses’ a existência efetiva do mundo exterior, para que a investigação se ocupe apenas com as operações realizadas pela consciência intencional.

Devemos ainda explicitar a relevância do trabalho de Martin Heidegger (1889 – 1976), para a sistematização do pensamento fenomenológico, que tinha Husserl como mestre. Em “*Ser e Tempo*”, publicado em 1927, este pensador conhecido como uma grande estrela do pensamento alemão procura resgatar como problema filosófico fundamental a questão do ser,

seu sentido e verdade. A questão de uma ontologia fundamental é desenvolvida em seu trabalho a partir do emprego do método fenomenológico de Husserl. Este método permite ao estudioso problematizar as pressuposições acerca do ser, que, para ele, em séculos de metafísica distanciaram a filosofia de uma verdadeira abordagem da mesma questão. A análise crítica fenomenológica é igualmente sustentada por Heidegger, que pondera sobre o desenvolvimento histórico da ciência como sustentado pela metafísica ao longo da história do pensamento ocidental.

Em “*Ser e Tempo*”, o humano é tomado como ponto de partida para a interrogação a respeito do sentido de ser, já que se diferencia dos demais entes por se interrogar a esse respeito. É a partir da possibilidade de interrogação humana que Heidegger (2008) desenvolve a análise da *existência*⁴, via de acesso para a descoberta do ser. O *Dasein* – termo cunhado para a condição humana de abertura no mundo, ou *ser-aí* – pela sua especificidade, inicia qualquer interrogação, sendo o ente que em cada caso propriamente questiona e investiga.

A proposta heideggeriana assume ainda um caráter hermenêutico, pois visa interpretar o que se mostra a partir de sua manifestação, mas que, no início e na maioria das vezes, não se deixa ver, e possui um sentido obscuro. O caráter fundamental da questão acerca do sentido de ser, que deve começar por abordar o ser do *Dasein*, jamais é pronto. É justamente a *facticidade*⁵ de sua condição que o determina como constantemente em risco, e em uma inerente interpretação de seu próprio ser. O *ser-aí* é o ente que caracteriza originariamente a condição humana, convocado à uma tarefa interpretativa, e, portanto, hermenêutica de sua existência.

Por fim, como explicitamos na introdução, uma referência central para a temática de nosso trabalho é a produção do francês Maurice Merleau-Ponty (1908 – 1961). É a partir de sua contribuição que partimos para um olhar sobre a infância, distinto do proposto pela Psicologia do desenvolvimento tradicional. Segundo Szymanski (2006), o autor traz uma crítica enfática ao olhar dicotômico e caracteriza o pensamento ocidental como “pensamento de sobrevôo”, quando se refere à compreensão das coisas a partir de sua representação. Esta

⁴ Podemos estabelecer três características para noção de existência no significado em que geralmente é empregado pela corrente existencialista contemporânea. Primeiramente, a premissa de que a existência é o modo de ser próprio do homem. Em seguida, a existência como o relacionamento do homem consigo mesmo e com o outro. E por fim, a premissa de que este relacionamento se resolve em termos de possibilidade. Em Abbagnano (2007) estas três características são apontadas como constituintes de uma inspiração fundamental e comum às teorias da existência na filosofia contemporânea.

⁵ Segundo Abbagnano (2007) Heidegger a facticidade é o que caracteriza a existência humana como *lançada* no mundo, ou seja, à mercê dos fatos e entregue à determinação dos fatos

idéia, trazida para a Psicologia subsidia uma diferente noção de sujeito, inclusive a respeito do *ser-criança*.

As duas obras filosóficas mais importantes do filósofo assumem um cunho psicológico: *La Structure du comportement* (1942) e *Phénoménologie de la perception* (1945). Influenciado por Husserl e por vezes dialogando em sua produção com Heidegger, sua análise se direciona para o comportamento corporal e a percepção. Assim como para Heidegger, o ser humano nas análises de Merleau-Ponty é o centro da discussão sobre conhecimento, construção que nasce e se faz a partir da *corporeidade*.

Em Chauí (1984), vemos a proposição merleau-pontyana de que a filosofia, reflexiva, deve voltar às origens da própria reflexão e descobrir um solo anterior à atividade reflexiva e responsável pela mesma. Essa região seria o ‘logos do mundo estético’, ou mundo sensível, uma unidade que não divide corpo e coisas, que igualmente desconhece a ruptura reflexiva entre sujeito e objeto.

A consciência perceptiva é fundante com relação à representativa, de sorte que esta continua, no nível puramente intelectual, um conhecimento originado no nível sensível. Essa resposta é desenvolvida na *Phénoménologie de la perception*, desembocando pouco a pouco na noção de uma consciência perceptiva solidária com o corpo, enquanto corpo próprio ao vivido, maneira pela qual nos instalamos no mundo, ganhando e doando significação. (p. XI)

A reflexão de Merleau-Ponty acerca da chamada “crise das ciências européias”, denominação aqui emprestada de Husserl (2002), mantém-se na esteira da crítica à história da filosofia moderna pelo movimento fenomenológico. Em sua produção, o pensador francês dá continuidade às propostas iniciais da fenomenologia de Husserl, retomando sua postura acerca da possibilidade de conhecimento, quando o propõe não como objetivo, mas sensível. Também para Merleau-Ponty, o modelo explicativo seria apenas uma modalidade de conhecimento.

Em “*Fenomenologia da Percepção*” (Merleau-Ponty, 1994) identificamos esta mesma atitude questionadora na configuração de uma postura alternativa de abertura a um sentido sensível do mundo. Inicia esta obra, questionando-se “O que é a fenomenologia?”, ao que procura responder:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira se não a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe em fim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência

exata”, mas é também um relato do tempo, do espaço, do mundo “vivos”. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é (...) (MERLEAU-PONTY, 1994, p.1).

Ao estudar a linguagem, questão que gradativamente ganha importância em sua produção, o filósofo retrata como esta é considerada pela tradição do pensamento ocidental a tradução literal de um pensamento. Percebe que, sendo desta forma objetificada, a linguagem é sempre tomada em uma busca de adequação racional da expressão, o que leva a um esvaziamento de sentido. Segundo Merleau-Ponty (1945), o sentido da expressividade é expropriado da palavra pelas concepções empirista e idealista fundadas na dicotomia cartesiana.

Em referência a esta crítica do autor, Carmo (2002) coloca: “A linguagem, então, permanecia exterior à interrogação filosófica, servindo apenas como instrumento do pensamento e, muitas vezes, entendida como barreira à manifestação das idéias” (p 95).

Ao voltar-se para as questões da corporeidade, o pensador também reflete como a atitude científica natural se afasta de uma compreensão aprofundada da expressão e questiona como esta mesma atitude equivale ao afastamento de uma possibilidade de compreensão da experiência mundana. Esta atitude de afastamento, segundo Chauí (1984) é denominada pelo estudioso como “pensamento de sobrevôo” e este distanciamento é, em última instância, relativo à experiência do fenômeno no modo como se apresenta.

Ainda segundo Carmo (2002), os estudos de Merleau-Ponty têm como princípio compreender a expressividade enquanto modalidade do corpo, ou seja, como extensão em gesto, e não como mera operação de um pensamento puro, o que ocorre na concepção tradicional. A unidade da linguagem poderia neste sentido, ser compreendida enquanto ‘coisa mesma’, imediata, sensível e sentida. Neste modo de pensar, qualquer análise da expressividade baseada em moldes dicotômicos, a partir dos critérios da ciência natural moderna, restringe a possibilidade de compreensão do fenômeno como transcendência da estrutura anatômica do corpo, o que se dá no imediato do movimento expressivo humano.

Martini (2006) nos aponta para o convite que Merleau-Ponty nos faz, a uma reaproximação dos fenômenos expressivos da existência, na imediaticidade e cumplicidade do ato expressivo ao estado humano de “*ser-no-mundo*”.

Por fim, é importante considerarmos que a proposta fenomenológica não busca negar o modelo científico ou ainda, metafísico, mas reconhecê-lo como não absoluto, como nos coloca Critelli (2006). Com esta breve retomada histórica, procuramos levantar elementos reflexivos para nossa proposta de formas alternativas de compreensão, que testemunhem

rigorosamente a existência humana, além de um modelo que busque esgotar a temática através da construção de representações.

A análise merleau-pontyana parece guiar uma compreensão da experiência infantil através da postura fenomenológica, mantendo no cerne deste estudo o questionamento paradigmático fundamental do movimento.

1.1 O homem em sua trajetória de amadurecimento contínuo

Da necessidade de pensar o humano em *situação*⁶, consideraremos também o momento da vida da criança em sua estrutura originária, como *ser-no-mundo*. Com o termo *ser-no-mundo*, nos referimos à proposição de que a pessoa e seu mundo formam um todo unitário e estrutural.

Além das determinações e influências que a condicionam, a unidade *ser-no-mundo* tem em si, como nos aponta Pompéia (2004), as possibilidades que se abrem diante de uma pessoa, constituindo “futuras perspectivas”. Estas possibilidades constituem, segundo May (1977), potencialidades, aspectos muito significativos de qualquer mundo humano. Algumas destas oportunidades nos são apresentadas como limitações, em riscos variados a que estamos dispostos, como em frustrações, em doenças, em nosso gradual envelhecimento e em última instância, a morte.

Nesta perspectiva, o mundo, assim como o homem, nunca é compreendido de forma estática, algo a ser aceito, ajustado, ou restrito ao ambiente físico que o circunda, mas sim uma estrutura existencial dinâmica, continuamente estruturada, também a partir da autoconsciência de cada um.

Ser-no-mundo, segundo o autor, pode ser caracterizado a partir de três aspectos simultâneos de mundo: *Umwelt* (o mundo ao redor), *Mitwelt* (co-mundo, mundo dos seres de nossa espécie) e *Eingenwelt*, (mundo próprio, que compreende as relações de cada indivíduo consigo mesmo).

O *Umwelt* é o mundo natural, de todos os organismos, da ordem das necessidades biológicas, dos ciclos naturais de nascimento, da morte, do dormir e acordar. Segundo o autor, o homem sobreviveria nesse mundo mesmo que não tivesse autoconsciência, através de

⁶ A existência é um modo de ser em situação. Tomaremos o termo “situação”, ao longo de nosso trabalho, como o conjunto de relações analisáveis que vinculam o homem às coisas e aos outros homens, no mundo, contextualizado historicamente.

mecanismos de ajustamento e adaptação. Porém, o Umwelt é para o homem o mundo natural contemplado, por ser autoconsciente, em que este se apreende como ser vivente, de forma participativa.

O *Mitwelt* é o mundo dos relacionamentos entre seres humanos. Aqui, os mecanismos de ajustamento e adaptação do Umwelt não satisfazem todas as suas necessidades. Cabe a cada indivíduo se perceber em suas relações interpessoais, em seu modo próprio de dinâmica, evidenciando a transformação recíproca das partes envolvidas. O autor nos coloca ainda que a essência do relacionamento é que pelo contato ambas as pessoas envolvidas apresentem mudança.

Por fim, o *Eigenwelt*, é o mundo exclusivo dos seres humanos, referente à sua autoconsciência. O homem pensa a si, aos outros e ao mundo ao seu redor, e se percebe na singularidade desse entendimento. Esta é a vivência mais originária de articulação dos três aspectos de mundo, onde o indivíduo (re)conhece-se em sua condição fundamental.

Ao compreender o homem desta maneira, em uma condição inacabada e dinâmica percebemos que não há uma verdade ou um entendimento absoluto da condição humana, e portanto, da criança. Porém, a consideração de sua situação no mundo, diante das contingências naturais que a determinam, da inter-relação com os outros e de sua auto-compreensão, nos aponta a uma aproximação sensível do mundo infantil.

Pompéia (2004) nos propõe a compreensão da trajetória do *ser-no-mundo* em uma “imagem circular”, quando discute amadurecimento. Ao refletir sobre desenvolvimento e amadurecimento, acreditamos poder reunir elementos que permitem repensar o fenômeno da infância como *situada*.

Na introdução discutimos como o termo “desenvolvimento” é utilizado muitas vezes de forma não cuidadosa, tendo resultados normativos e generalizantes em construções teóricas que têm implicações concretas na prática cotidiana de trabalho ou mesmo na educação informal de nossas crianças. Questionávamos: será possível repensar o desenvolvimento humano, diferentemente destas noções, do ponto de vista fenomenológico?

Ao refletir sobre o processo de amadurecimento dos jovens, o autor discute as noções de maturidade e desenvolvimento, utilizando, uma série de imagens filosóficas e poéticas. Em uma delas, discorre sobre o crescimento de uma planta como metáfora do percurso do Dasein.

O autor direciona-se a um olhar sensível, voltado ao processo humano, tomando-o como percurso. A partir deste novo olhar é possível problematizar a noção de desenvolvimento, crescimento e maturidade, termos comuns e relativos às concepções

históricas de infância anteriormente mencionadas, que permanecem em nossa vida cotidiana atual, direcionando de forma cristalizada nossas condutas. Como olhar, de forma qualitativamente diferenciada esta trajetória?

(...) E se tivéssemos que representar graficamente a trajetória humana, não desenharíamos uma reta, mas um círculo que se amplia. Esse ampliar-se do círculo significa a ampliação da existência humana ou, dito de outro modo, a ampliação do Dasein (Dasein: Ser-aí, existência do ser humano, ser-no-mundo).

Na representação de um círculo que se amplia, ou seja, da existência que se amplia, tudo aquilo que fez parte do processo, todo o já “sido” não fica para trás nem para fora do círculo, mas permanece ali. Isso quer dizer que se ampliam possibilidades, aparecem novas formas de relacionamento com o mundo, mas essas formas não competem com as anteriores. Formas consideradas infantis ou adolescentes de comportamento permanecem como possibilidades para o adulto.

A imagem da ampliação do círculo significa que aumentam o âmbito e o número das condutas maduras. É de se esperar que isso esteja presente no adulto (POMPÉIA, 2004, p.122).

Deste questionamento, podemos “repensar a idéia de maturidade como uma coisa adquirida”, como se pudéssemos “tomar posse dela”. O autor nos alerta ainda sobre a impossibilidade de acumular a maturidade, já que esta faz parte do “desenrolar” da vida, podendo vir a “enrolar-se” novamente.

O desejo de posse da maturidade nos indica uma expectativa contemporânea, que se mantém em relação a uma definição pronta do que seria um homem maduro, numa conotação ideal. Nesta definição o homem seria dotado de uma capacidade de compreensão profunda sobre tudo. Porém, o questionamento está justamente em se a maturidade não é, na verdade, transitória, dentro de nossa condição mortal e temporal – um momento maduro não podendo ser tomado como “status” a ser adquirido.

É extremamente importante considerar que nenhuma conduta é madura ou imatura em si, mas é assim qualificada de acordo com o contexto em que se insere e no qual se estabelece em inter-relações continuamente, ao longo de toda a vida, mesmo para o modo de ser adulto – como a planta que está situada no ambiente ao seu redor, com ele interagindo, sempre.

Segundo Cytrynowicz (2000a), a compreensão desenvolvida em “Ser e Tempo” por Martin Heidegger é definitiva para não nos contentarmos com explicações teórico-científicas para o desenvolvimento e para as condutas humanas. A partir de então, podemos compreender que estas questões estão na “perspectiva de seu acontecer”:

A seqüência das experiências psicológicas não pode mais, em si, ser vista como determinante de tudo que podemos compreender como condição humana. Ao contrário, o acontecer psicológico, sendo histórico e assim temporal e situado, se dá já no humano e é nesta condição que ganha sentido (p. 46).

Chegamos à noção do homem como colocado diante das sucessivas transformações ao longo de sua história, tarefa contínua que é compartilhada com os outros. *Ser* é de fato uma

tarefa: a de acontecer no seu mais peculiar e único modo. Este caráter de historicidade em que se constituem todos, crianças e adultos, se dá tanto como herança de nossa condição, compartilhada com aqueles que nos antecederam, como também na possibilidade de criar o novo. Ainda, a respeito da realização da tarefa de ser, nos coloca a autora:

O desenvolvimento, no sentido próprio do acontecer humano não pode ser descrito por um projeto prévio. Podemos melhor descrevê-lo como um caminhar (...). Neste sentido, é como se movimentar, que abre a possibilidade de um certo caminho, pois é quando caminhamos que descobrimos o caminho que trilhamos. Este caminhar se dá, em cada caso, descobrindo e encobrendo possibilidades (...) (*Ibidem*, p.50).

O amadurecer pode ser compreendido como uma trajetória de descobertas e experimentações, o que inclui também o enfrentamento de situações adversas, quando as condições de seu entorno por vezes se tornam restritivas ao modo de ser do homem. Nesta perspectiva, esta trajetória de realização humana como “caminhar” não prevê um “ponto final” ou “ponto de chegada” em um amadurecimento completo ou ideal.

Neste sentido, é insuficiente a abordagem que toma o desenvolvimento como dividido em fases ou categorias, separando também atributos da totalidade da conduta infantil em situação – ‘emocional’, ‘cognitivo’, ‘físico’, ‘psicológico’. Pensar o percurso de vida humana como trajetória, implica em considerá-lo em sua historicidade, ou seja, que além de determinado por forças externas do conjunto de acontecimentos históricos, *é história, está sendo*.

Sobre os cuidados em relação à abordagem da temática, nos orientamos em direção a um método que se revele sensível para uma psicologia da infância, em uma perspectiva “não-desenvolvimentista”.

A criança nesta perspectiva poderá ser contextualizada em um tempo, num espaço, historicamente, e também em sua experiência imediata, nas dimensões que chamamos existenciais. Preservaremos como objetivo nos aproximar da criança do seu ponto de vista – como nos sugere um olhar antropológico, método que discutiremos no próximo capítulo. Como descrever de forma sensível a experiência infantil?

II. Uma fenomenologia da infância

Ao que tudo indica, ao longo da nossa infância, nós perdemos a capacidade de nos admirarmos com as coisas do mundo. Mas com isso perdemos uma coisa essencial – algo de que os filósofos querem nos lembrar. Pois em algum lugar dentro de nós, alguma coisa nos diz que a vida é um grande enigma. E já experimentamos isto, muito antes de aprendermos a pensar.

Jostein Gaarder⁷

Após caracterizarmos a fenomenologia como movimento, acreditamos ser necessário considerar alguns aspectos metodológicos propostos pela abordagem, visando a uma compreensão rigorosa e sensível sobre a temática da infância.

Sobre a proposta de realização de uma psicologia científica sobre a criança, Machado (2007)⁸ coloca que esta seria uma psicologia que se preocupa em enxergá-la “do seu próprio ponto de vista” ou seja, do “ponto de vista do pesquisado”. Segundo a autora, esta maneira de olhar recebe o nome de *antropológica* pelo filósofo e é, para ele, alcançada a partir das relações entre adulto e criança. Nesta relação, sempre assimétrica, devemos considerar os saberes e responsabilidades implicados frente à criança, ainda observando a horizontalidade destas relações do ponto de vista ético.

Isto significa que todo conhecimento construído *sobre e para* a infância implica em considerar nossa posição de adultos diante da mesma. Esta postura seria uma primeira cautela, diferente do erro da “Psicologia clássica” em conceber uma “natureza infantil”, em si mesma, que procura ingenuamente esgotar as possibilidades explicativas acerca dos fenômenos infantis e ignora o próprio ponto de vista perceptivo como primeira referência, implicado neste mesmo processo – ponto de vista adulto.

O objetivo da uma “nova psicologia” seria o de “reintegrar a criança ao conjunto do meio social diante do qual ela vive e diante do qual reage” (MERLEAU-PONTY *apud* Machado, 2007, p.15). Nesta perspectiva, a vida das crianças desde muito cedo é considerada como cultural. Isto implica em uma interpretação que não considera o conhecimento acerca da

⁷ Em “O mundo de Sofia”, 1997.

⁸ A autora faz um estudo da proposta de Merleau-Ponty a partir dos registros de seus alunos do curso sobre Pedagogia e Psicologia da criança na Sorbonne.

infância como simples acúmulo da notação de fatos, mas como postura de interesse qualitativamente significativa e implicada no processo relacional.

Ao questionar-se sobre a possibilidade de uma pedagogia fenomenológica, Machado (2007) busca um modo compreensivo, sem pressupostos teóricos iniciais, em um olhar para a criança simplesmente tal como ela se apresenta. Sugere que, frente ao pensamento adulto muitas vezes cristalizado diante da infância, uma linguagem sensível *da* criança e *para* a criança estaria muito mais próxima da literatura, da arte e da poesia, ao nos voltarmos ao seu modo mais próprio de ser.

Um conhecimento sensível acerca da infância, em contínua construção, tem esta perspectiva antropológica, ou seja, deve focar-se em problematizar suas questões “do ponto de vista do observado” – portanto, da própria criança – questionando-se: “Que linguagem é essa?”.

A autora faz apontamentos de uma metodologia que respeite esta linguagem sensível, em uma psicologia interpretativa que busque o desvelamento de sentidos nas trocas intersubjetivas entre adultos e crianças. Partindo desta premissa inicial, vislumbramos certos cuidados metodológicos para nosso estudo acerca da infância. Procuraremos indicá-los a seguir.

Inicialmente, devemos considerar que, como dissemos, para Merleau-Ponty, não existe uma natureza infantil. Segundo o filósofo, nosso objetivo em uma nova Psicologia de rigor deve ser “reintegrar a criança ao conjunto do meio social”, considerando seu caráter *polimorfo*⁹.

Ainda, o filósofo nos alerta para o cuidado em preservar um olhar que não objetifique os fenômenos infantis ao vê-los isolados do contexto e das relações em que estão implicados; neste sentido, nos aponta para o necessário cuidado em não realizar dicotomias – a criança deve ser considerada “em situação”:

Outra prerrogativa para se fazer ciência humana acerca da vivência infantil reside em que o adulto não realize dicotomias – colocando entre parênteses a discussão entre o que é inato e o que é adquirido; entre o que é fisiológico e o que é psicológico, entre o que é maturação e o que é aprendizagem. Merleau-Ponty afirma que esta recusa a dicotomias é necessária pois tudo é relativo ao contexto, às situações: ‘Ora, se a criança constitui um momento numa dinâmica de conjunto, é impossível repartir a conduta infantil’. /grifo da autora/ (1990b: 226). Nenhum

⁹ A noção de *polimorfismo* aqui é relativa à coexistência de possibilidades presente na criança, que antecipa os estados da vida cultural em que está inserida – manifestando interesse por fenômenos complexos, como por exemplo, sua familiaridade e disposição em decifrar os rostos ao seu redor, como uma “ciência da decifração”, ou “hermenêutica pré-reflexiva”. (MERLEAU-PONTY apud Machado, 2007, p.15).

dualismo cabe na constituição de uma psicologia fenomenológica da criança: faz-se premente a busca de totalidades (MERLEAU-PONTY *apud* Machado, 2007, p.16).

A partir da noção de *polimorfismo*, seu *corpo* passa a ser compreendido numa perspectiva fenomênica, em uma unidade indivisa e anterior à atividade intelectual. A criança está “aquém do lógico” habitando uma experiência pré-reflexiva, noção oposta à de representação de mundo, também nomeada “zona de ambigüidade do onirismo”.

Pretendemos pensar a criança como *ser-no-mundo*: ela já está aí, vivendo sua vida, já previamente contextualizada em sua cultura e relações. Nosso interesse deve voltar-se para a possibilidade de abertura para o outro, de coexistência, em “acolhimento” e “pertença”. A autora conclui que para um modo fenomenológico de olhar as crianças é necessário desenvolver uma linguagem descritiva que se aproxime das mesmas e de sua vivência polimorfa e não-representacional. Questionar: “De quem falamos?”, “Onde vive e como vive?”, “Quem cuida e como cuida?”. Desta maneira, nos está colocada uma perspectiva antropológica para aproximação da infância.

No entanto, a criança pequena não é representacional: ela não representa a si nem ao mundo, ela vive imersa no mundo e na cultura, ela é sua experiência – não a representação dela. Ela realiza, em sua atitude, vivência e linguagem, uma espécie de unidade anterior à unidade intelectual: vive “uma ordem que não é uma ordem racional, mas que também não é o caos” (...). Sua vivência é a de uma unidade vivida, pré-lógica – trata-se de uma primeira organização dos dados; a capacidade de re-estruturação destas vivências é que revelará o desenvolvimento e maturação (MERLEAU-PONTY *apud* Machado, 2007, p.16-17).

A criança em seu amadurecimento, considerada como *ser-no-mundo*, é uma leitura diferente de um entendimento que tenha como parâmetro uma conduta adulta ideal, o que toma negativamente o modo de ser na infância, quando visto só a partir dos atributos adultos que não tem.

Os modos de cuidar e interpretar o próprio ser é compartilhado pelas crianças com os adultos, podendo ser por estes cultivado. Neste sentido, a autora utiliza-se da imagem de uma flor para a infância, como “sementeira da vida”. Com esta imagem, propõe a realização de uma *hermenêutica* da infância, através de estratégias de produção de sentidos *com* e *para* as crianças com quem nos relacionamos. Na configuração desta postura fenomenológica diante da infância, é possível a construção de um conhecimento sensível, também partindo da reflexão acerca das dimensões existenciais na experiência das crianças, estruturais de sua situação no mundo.

Este *ser-criança*, junto às coisas e com os outros se dá sempre em uma totalidade significativa que chamamos de mundo. A seguir procuraremos nos aproximar do modo de *ser-no-mundo* próprio das crianças, nas dimensões existenciais de *corporeidade*,

espacialidade e temporalidade, aprofundando ainda mais um pouco sua situação e o seu caráter *polimorfo*.

2.1 As dimensões existenciais na infância

O termo “existenciais” é cunhado para unidades didáticas de análise da experiência, mas que em nossa vivência imediata de existência no mundo não podem ser separados, compondo uma totalidade – ao descrevê-los necessariamente nos referimos aos demais. Abordados separadamente desta maneira, contribuem para uma compreensão mais rigorosa da experiência humana.

A partir da abordagem fenomenológica, não negamos que o homem vive num tempo e espaço físicos, o que constitui objetos de estudo das ciências naturais. Questionamo-nos, porém, como compreender mais originariamente a experiência de *ser-no-mundo* da criança, a partir de sua experiência mais singular do seu corpo, espaço e tempo?

Para este aprofundamento, reunimos alguns elementos da discussão de Machado (2007), acerca da infância a partir dos existenciais: *temporalidade, espacialidade, mundaneidade, culpabilidade, linguisticidade e outridade* e por Cytroniwicz (2005); (2000b); (2000c), que discute o *mundo* e o *tempo* da criança. No âmbito deste trabalho nos focaremos apenas nas dimensões da *corporeidade*, da *temporalidade* e *espacialidade* na experiência infantil. Não pretendemos esgotá-los, e acreditamos que os demais existenciais estão sendo abordados, mesmo que indiretamente, ao longo de nossa reflexão.

2.1.1 Corporeidade

Segundo Martini (2006), Merleau-Ponty parte da consideração da existência como um contínuo movimento de transcendência ao mundo, sendo preciso considerar o corpo em sua intencionalidade mundana, em sua experiência originária e criadora de significações, e assim, como potência expressiva, como verificaremos mais adiante. Neste sentido, a vivência corporal nos parece um recorte mais imediato da unidade *ser-no-mundo*.

A experiência vivida revela o corpo próprio como “veículo do ser no mundo” que experimenta suas intenções em ações, ligado existencialmente ao mundo. O corpo ao comunicar-se com o mundo, no horizonte do vivido, forma uma unidade indivisa, unidade e atividade expressiva que sobrepuja a diferenciação entre o subjetivo e o objetivo (...) (MARTINI, 2006, p. 33).

Contudo, de início devemos considerar que tradicionalmente, o corpo foi tomado como uma estrutura com a função de mediação entre partes dicotomicamente separadas: sujeito e objeto, mundo interno e mundo externo, homem e mundo, etc. A fenomenologia por sua vez, nos propõe uma compreensão do *ser-corpo* em totalidade.

Na tradição de nosso pensamento, a questão do corpo, assim como a de ser é esquecida em sua interpretação mais originária. Ao tomar consciência como epifenômeno, ou seja, algo que simplesmente resulta de condições bioquímicas corpóreas, esta tradição situa a questão do corpo no domínio da objetividade, a partir de leis físicas. Segundo Michelazzo (2003), na modernidade, o corpo “é” e “existe” apenas na condição de ser representado pelo sujeito de forma clara e distinta através das exigências da medida matemática: o corpo é o que o se pensa dele.

(...) O corpo que habitamos em nossa modernidade tardia é, portanto, o resultado final daquela interpretação metafísica que, como vimos, apreendeu-o substantivamente, e que seguiu uma trajetória de declínio – em relação à sua natureza mais originária – através de suas diversas variações como cópia (antiga), como criatura (medieval), como objeto (moderna) e como mercadoria (contemporânea). Qual seria então, esta natureza mais originária do corpo? (MICHELAZZO, 2003, p. 16).

Dentro da perspectiva da fenomenologia, segundo Pompéia (2003), nossa maneira de *ser-no-mundo* é corporal. Este corpo não nos aparece por meio de uma reflexão teórica, uma vez que o possuímos anteriormente em uma dimensão pré-reflexiva, fazendo parte, desde sempre de nossa experiência no mundo. Interpretar o corpo como fenômeno implica em tomá-lo e expressá-lo numa perspectiva verbal e não substantiva, acontecendo, e, portanto “sendo”.

A *corporeidade* diz respeito não apenas ao homem, mas também ao mundo, nesta unidade indivisa, já que possibilita a manifestação das coisas a seu redor e de outros homens. O ser humano já é sempre, previamente, junto às coisas.

Este corpo existencial é aquele que nos acompanha em nosso cotidiano. É aquele que experimentamos com uma certa espessura, dureza, peso. Também os vemos constituído de partes: minhas mãos, minhas pernas, que são minhas, mas não sou elas, nem a soma delas. Com este corpo eu adormeço e sonho, adoço e sofro, mas posso também me embriagar, delirar, sorrir e chorar. (...) Com ele somos compelidos a fazer conexões com o mundo (...). Em todas essas e mil outras situações – mediante as quais nos comportamos, gesticulamos, experimentamos –, somos portadores disso que é em nós uma presença irrecusável que não nos deixa sossegar e que, por seu grau de exigência, nos sentimos sempre expulsos, desalojados, para fora do nicho em que nos encontramos (MICHELAZO, 2003 p. 23).

Estamos abertos ao contato com as coisas e com os outros ao nosso redor. Como percebemos e cuidamos concretamente de nosso corpo está intimamente ligado com o que

percebemos a partir dele. Este cuidado também nos constitui, em nosso modo contínuo de ser em nossa trajetória.

Em nosso corpo nos são impostas nossas limitações mais imediatas, como o necessário suporte ao peso, que confere equilíbrio, ou ainda a dor e o medo. Ele nos permite mobilização espacial, nos coloca a questão de exposição aos outros e ainda, muitas vezes, a experiência de sentir-se invadido. Neste sentido restritivo da condição corporal, nos diz Pompéia (2003) que nosso corpo nos denuncia vergonha e opressão, desconforto, envelhecimento, decadência e vulnerabilidade – não podemos escolher ser ou não deste modo. Estamos lançados a esta contínua mudança, a este “fluxo de transformações”.

A criança também está lançada à condição de ser, experiência de seu pequeno corpo, já que nele experimenta tais limites existenciais. É interessante perceber que esta fragilidade se explicita na relação de dependência com seus cuidadores ou adultos por ela responsáveis.

A dimensão de nosso *ser-corpo* implica por outro lado, na experiência da potência de ser, poder fazer, ou poder-ser. Não somos estritamente “fechados” em nosso corpo material, mas somos primeiramente a partir dele, e do que ele nos possibilita: os modos de ação, compreensão e interpretação no mundo, com as coisas, com os outros e consigo mesmo, de forma não estática, mas contínua.

Uma leitura sensível do modo de ser da criança parte desta interpretação de seu corpo como fenômeno, voltada à originalidade da existência. Para além do corpo material, visamos sua apreensão como corporeidade, enquanto *ser-corpo*. Fazer uma fenomenologia do corpo da criança não seria, portanto, simplesmente descrevê-lo, mas buscar a qualidade de sua experiência no mundo e aproximar-se de seu ser-corpo em contínuo amadurecimento, compreendido em sua totalidade.

Para Michelazzo (2003) esta gradual descoberta revela o início de um caminho a ser trilhado, de contínua ampliação do mundo, caminho que anteriormente caracterizamos como trajetória e amadurecimento:

(...) Assim, o ser-corpo da criança com sua espessura ainda tenra do início do seu caminho é um ‘estar aqui’ na descoberta das mãos, dos objetos do mundo circundante, do outro, do seu rosto no espelho, no desequilíbrio das inúmeras quedas, na absoluta entrega ao sono, na brutal sinceridade do chorar e do sorrir (...) (MICHELAZO, 2003 p. 24).

O corpo abarca necessariamente as três dimensões de mundo propostas por May (1977). Nossa experiência de corporeidade revela nossas necessidades mais arcaicas como fome, sono, cansaço, desejo e frio, por exemplo. Segundo Machado (2007), também para as crianças, podemos pensar que o mundo biológico se impõe por meio do sono, da fome, do

calor, do frio, dos movimentos peristálticos, da coceira, dor, e de muitos outros fenômenos primários. Estas necessidades são marcadas por um caráter de urgência, de forma imediatista, pois sempre queremos encurtar o tempo de espera para sua satisfação. Em tais manifestações reconhecemos o *Umwelt*.

A corporeidade nos abre ainda a possibilidade de comunicação com os outros, pela expressão e pelo toque, de ter e dar prazer, no mundo compartilhado com os outros, o *Mitwelt*. Este mundo das relações (ser-com) contagia a criança em seus contextos e acontecimentos, pelo contato e convivência com os outros, principalmente com os adultos, com quem se dão as primeiras relações.

Por fim, a corporeidade nos impõe uma auto-percepção sensível, enquanto seres encarnados e situados mundaneamente, sendo nosso corpo sempre, ao mesmo tempo *tocante e tocado*. O mundo próprio seria uma “faceta mais misteriosa e assombrosa”, onde a corporeidade pode ser considerada inicialmente como um “rabisco de si”, tal como aparece nas primeiras produções da criança, em rabiscos e pinturas.

Em relação a esta existência material imediata, Merleau-Ponty (2006) elabora a noção de que há no humano uma “natureza primordial”, constituindo uma “coisa intersetorial”, que não divide sentidos e inteligência, e que não é explicada empírica ou intelectualmente. Aponta como nesta unidade do *corpo próprio*, nossos sentidos operam em conjunto, nos dando uma experiência da realidade de forma “intersectorial”. O todo no corpo é anterior às suas partes. Desta totalidade indivisa, podemos nos aproximar dos sentidos corporais na vivência infantil mundana, qualitativamente polimorfa.

2.1.2 Espacialidade

A percepção é para Merleau-Ponty o campo originário que fundamenta toda atividade reflexiva e inaugura o conhecimento humano, a partir da experiência corporal.

(...) A percepção abre para nós um campo da configuração das coisas, da emergência delas como luz, cor, movimento, da expressão de um sentido, de modos de irradiação do Ser (MARTINI, 2006, p.36).

Segundo Carmo (2002), em nossa ação cotidiana, toda atividade tem como fundamento a percepção do mundo: “(...) a todo momento realizamos movimentos, gestos, ancorados numa crença perceptiva do mundo e das coisas que nos cercam, sem que a consciência tenha que refletir a todo momento sobre eles” (p. 37). Na proposta merleau-

pontyana, a experiência da criança nos oferece uma condição exemplar desta vivência de mundo, na qual aceitamos ingenuamente a realidade mundana “percebendo antes de pensar”.

Nesta experiência mundana, não existem sensações puras, “o pensamento é colorido pelas sensações” (MERLEAU-PONTY *apud* Carmo, 2002, p. 40). Esta configuração global de mundo revela uma unidade dos sentidos, em sensações que interagem entre si, numa “percepção cinestésica”. Esta conexão entre os campos de sensibilidade do mundo acontece no corpo.

A pele é entorno, contorno, envelope, minha primeiríssima “roupa”, mas que, no entanto, não me separa do mundo. (...) Estou mergulhado no mundo desde sempre. (...) Saber segurar é um conhecimento inicial do poder das mãos e do toque, e do que é ativo e do que é passivo deste poder: conter, segurar ou atingir as coisas do mundo – e soltá-las, lançá-las para longe, desistir delas (...). Para Merleau-Ponty, há uma intimidade intrínseca entre visão e tato; uma aderência entre vidente e visível, entre visível e tangível (MACHADO, 2007, p.56).

A percepção é a dimensão mais originária da *espacialidade*, quando em ação e movimento, interagimos com a utilidade dos seres e objetos que nos circundam e nos remetem a uma totalidade de significados que constituem mundo.

Fenomenologicamente, dizer que esta experiência espacial é *pré-reflexiva*, significa que ela é anterior a qualquer atividade representacional, conceitual ou teórica. Nossa existência no mundo se dá na unidade do *corpo-próprio*, vivenciado como totalidade e mergulhado no mundo. A criança pequena é um exemplo vivo deste olhar com as mãos ao descobrir o mundo circundante em suas experiências exploratórias, empreendimento que assume uma forma onírica e lúdica.

(...) que uma criança perceba antes de pensar, que comece a **colocar os seus sonhos nas coisas**, seus pensamentos nos outros, formando com eles um bloco de vida em comum, onde as perspectivas de cada um ainda não se distinguem, tais fatos de gênese não podem ser ignorados pelo filósofo (...) (MERLEAU-PONTY *apud* Machado, 2007, p. 57).

Segundo a autora, o desenho infantil é um caminho estudado por Merleau-Ponty para uma aproximação da espacialidade da infância, constituindo uma fonte aberta para sua lógica peculiar e nos revelando sua apreensão de mundo.

Rabiscar é colocar em marcha algo que se encontra no corpo, corpo vivo, atento e em movimento, corpo que encontrou no mundo lápis e papel tal como um chamado. A criança sente-se chamada para entrar em contato com as coisas do mundo, e o faz de forma própria, se deixada à vontade pelo adulto; observar a sua forma de rabiscar é enxergar formas de ser e estar no mundo (MACHADO, 2007, p.98).

Na expressividade do rabisco está a possibilidade de positivar a experiência infantil, e reconhecer um potencial criativo de seu modo de ser. Para a criança, este exercício de produção artística seria um ensaio, expressão do mundo que se oferece à mesma, numa vivência global. Gradualmente, acontecerá no exercício expressivo do desenho ou pintura –

ou das várias expressões artísticas a serem descobertas – um contorno, um limite espacial, em consonância com as experiências relacionais com os adultos, especialmente nas vivências de cuidado e imposição de limites.

Falar sobre o que não se apresenta no desenho infantil é negativá-lo, assim como descrever a conduta da criança a partir de um ideal de adulto, como discutimos anteriormente. É preciso positivar o modo de ser no *onirismo polimorfo*, ou seja, olhá-lo do seu próprio ponto de vista, não comparativamente ao que não possuem em relação ao adulto. A criança está no mundo de um modo fenomênico e indiviso, em uma aderência as coisas, acontecimentos e relações.

Segundo a autora,

(...) a criança está no mundo tanto quanto o mundo está nela. Isto deve ser compreendido aceitando seu modo de ser não-representacional. (...) Sua percepção tempo-espacial é vivencial, e sua experiência é polimorfa, flexível, maleável, mutante (MACHADO, 2007, p.100).

Refletimos como a situação da criança no mundo é pré-objetiva, pré-lógica, acontece, em acepção verbal de ser, não substancial. Segundo Merlaeu-Ponty (2006), na experiência infantil não se separa o espaço visual (imagens) do cinestésico, dos movimentos onde habita seu *ser-corpo*. Nesta vivência global, o cognitivo e o afetivo não se separam. Espacialmente, a criança é existência, aderida também de forma temporal ao mundo.

A criança adere às situações; os objetos para ela possuem, sempre, “caracteres afetivos”. Por estar sempre inserida, implicada, por não distanciar-se, a criança “concilia-se com uma espécie de pré-existência”: tudo lhe diz respeito. Não se trata de ignorar o tempo objetivo, e sim de vivenciar “uma outra estrutura de tempo” (MACHADO, 2007, p.96).

2.1.3 Temporalidade

Segundo Cytrynowicz (2005), movimentação, desabrochar e criação acontecem com uma duração, ou seja, no âmbito de uma temporalidade. A trajetória do ser humano se enraíza na criança. Todo decorrer de uma vida está “engatado” na infância, e é a partir deste início que se instaura o existir humano.

Para Michelazo (2003), “(...) somos ‘corpo e tempo’ porque somos ‘existência e tempo’; esse contínuo ‘estar aqui’, irrecusável, irrevogável, intransferível” (p.25). Ser temporal é uma questão humana: desde a mais imediata vivência do corpo, nossa existência se dá no horizonte de uma dimensão temporal.

E esse corpo está tão conectado à existência que as modulações temporais desta são as mesmas modulações temporais daquele. A corporeidade, uma vez conectada à

existência, segue as mesmas alterações ek-státicas do tempo. Aquele “passar”, presente na experiência do tempo na existência, se traduz num “estar aqui”, como experiência do tempo no corpo. Este é o momento em que o corpo se des-substancializa para **se tornar verbal**, isto é, para seguir as mesmas modulações do tempo existencial: assim, o corpo toma uma forma, uma postura específica quando acompanha a existência no aguardar (futuro), no estar junto (presente) e no conservar (passado). Em todas elas o modo de ser do corpo é o “estar aqui” exigente (MICHELAZO, 2003 p. 23).

O corpo não está no espaço do mesmo modo que um objeto, em caráter objetivo. Segundo Martini (2006), seu comportamento é situado, e o esquema corporal ganha sentido a partir não apenas do presente, mas sim como um sistema aberto a outras possibilidades, tanto em relação ao futuro como ao passado.

Para pensar aos modos de ser partindo da *temporalidade* da criança, Cytrynowicz (2005), nos apresenta as diferentes noções de tempo para os gregos antigos, constituído a partir de três experiências distintas: *cronos*, *aion* e *kairós*.

Cronos corresponde à nossa noção comum de tempo cronológico, o tempo contado, o tempo de todos, das coisas: horas, dias, meses e anos. Ele é caracterizado por ser o mesmo, igual para todos; dividido em partes e pontual; sequencial e linear, do antes e do depois. As ciências orientam-se por esta modalidade de tempo, fundamental à noção da causalidade. Cotidianamente, *cronos* é a vivência dos horários e compromissos, prazos, medidas e cronogramas, tempo do convívio geral e da sequência dos fatos. Esta experiência mais comum do tempo privilegia as medidas objetivas, regularidades e sequências prévias de acontecimentos. Neste sentido, é a partir desta modalidade temporal que atuamos na determinação de fatos prévios do desenvolvimento da criança, categorizando-o em fases e “idades certas para isso ou aquilo”. É também o tempo que deve ser aprendido por elas.

(...) as noções de tempo cronológico são bastante restritas para abarcar a intensidade da chegada do esperado e a força de algo que só se realizará depois, mas que já se impõem na sua espera. A eternidade dos momentos e a oportunidade da chegada do esperado não são cronológicas. Englobam mais. Englobam experiências que não são comuns ou previsíveis (CYTRYNOWICZ, 2005, p.72).

Aion é para os gregos antigos o tempo da eternidade, imortalidade e dos deuses. Um tempo eterno que não diz respeito aos homens, mas sim ao tempo da mitologia.

Kairós é a experiência temporal que se dá como tempo *certo*, *oportuno* ou *adequado*, de oportunidade para as realizações e possibilidades da existência. Não pode ser medido, verificado e não é consensual, já que as experiências desta modalidade não possuem medida objetiva, mas sim vivencial e expressam-se de forma intensa e clara. É tempo de cada caso; das relações em proximidade; da totalidade única de cada significado.

A autora nos coloca ainda a modalidade de tempo do *kairós* não é exclusivamente infantil, mas que, contudo, se instaura com e na criança. Esta experiência começa com o bebê, que sabe expressar de algum modo o que quer, no nível das necessidades mais fundamentais e de cuidado, demonstrando insatisfação e satisfação.

Neste sentido, na vivência do tempo oportuno, reconhecemos que nas experiências infantis prevalece o imediato: o tempo da criança é o do “já” e do “agora”, em detrimento aos aspectos de experiências passadas e futuras.

Não há uma divisão equilibrada de passado, presente e futuro. O viver temporal da criança exacerba o presente. A força do imediato é tão grande que chega a poder abarcar toda a vida com igual intensidade, desde o desespero com uma dorzinha “a toa”, até o desesperado abandono de uma criança com a saída da mãe. Na criança uma resposta com a intensidade do desespero é mais comum e, assim, sua importância é mais inespecífica e difusa (CYTRYNOWICZ, 2000b, p.70).

Constatar que a criança possui “todo o tempo pela frente” é uma conclusão adulta, já que na temporalidade infantil o presente se impõe vigorosamente. Neste sentido, o futuro é tão menor quanto menor for a criança, e se descortina gradualmente, junto ao acúmulo de experiências passadas, lembranças, aprendizados e exercícios de espera. A perspectiva temporal vai se abrindo à medida que a criança vai criando sua história, ao crescer. “Ter paciência e poder prever são possibilidades que serão descobertas na experiência da espera, isto é, de um futuro mais vigoroso” (CYTRYNOWICZ, 2000b, p.70).

Tal prevalência do presente imediato implica para a criança na não permanência dos significados, em possibilidades constantes de renovação que correspondem ao seu modo *polimorfo* de ser. A temporalidade da infância se dá nesta impermanência dos significados e pelo fascínio da descoberta, em um modo de ser espontaneamente criativo. Esta rica flexibilidade nos revela o modo de ser da brincadeira, em descobertas e articulações infundáveis a partir de sua situação mundana. No faz de conta, o que “é” agora pode em um instante não “ser” mais.

Cada descoberta surge remetida a uma totalidade significativa prévia, que a cada momento é rearticulada. A esta rearticulação constante podemos atribuir crescimento ou amadurecimento, que se caracteriza em um fenômeno de ampliação de referências e significados conhecidos, frente a cada novidade, desafio ou surpresa. O ser na infância é marcado pela intensidade de cada descoberta, e pela apropriação contínua das mesmas.

Ainda segundo Cytrynowicz (2005), tais descobertas de si mesmo, dos outros e das coisas se constitui desde sempre como um *ser-no-mundo*, que realiza a própria história. Sua *historicidade* não deve ser tomada como seqüencial, mas como condição fundamentalmente

apoiada no horizonte de sua *temporalidade* – o contexto de sua vida em situação diante das futuras possibilidades de ser, considerando o imediato presente e ainda o retorno do já vivido.

Podemos concluir que crescer ou amadurecer, na dimensão temporal, é abrir-se para o futuro, voltar-se à possibilidade do novo, articulando-o as vivências imediatas do presente e re-significando o passado. A prevalência do imediato, enquanto vivência do *ser-criança* já traz em si um advir que permeia cada momento, com novas possibilidades.

III. Sobre a possibilidade de um conhecimento sensível

*“Com delicadeza
abrir as gavetas
que guardam
as palavras de seda.
Deixá-las sempre ao alcance de um sopro,
prontas para o vôo,
para o ouvido,
para a boca”.*

Roseana Murray¹⁰

Até o momento percorremos um caminho de aprofundamento sobre a experiência infantil, a partir da fenomenologia. Neste capítulo nosso objetivo é abordar mais diretamente a questão da possibilidade de um conhecimento sensível sobre esta temática.

Como postura metodológica, explicitamos a necessidade de pensar a criança do seu próprio ponto de vista, antropológicamente. Discutimos como este modo do olhar parte da experiência infantil em situação, nas dimensões da *corporeidade*, *espacialidade* e *temporalidade*, em seu caráter *polimorfo*, *onírico* e *lúdico*.

Com este objetivo, vamos tratar do modo de ser infantil também na dimensão existencial da linguagem. Consideraremos a potencialidade expressiva de sua existência para desvelar esta dimensão da linguagem em dois momentos: primeiramente, a linguagem *da* criança, ou seja, na maneira como expressa sua situação no mundo; em seguida, trataremos da linguagem *com* a criança, quando nos colocamos diante da mesma. Mantemos como norte um conhecimento sensível que a compreenda de seu ponto de vista, denominado por Merleau-Ponty (2006) como antropológico.

¹⁰ Segundo Menezes (2004), Roseana Murray é nascida no Rio de Janeiro, em 1950, e dedica sua obra ao público infantil e juvenil com uma poesia que “ultrapassa essa fronteira da faixa etária, devido à construção de um projeto estético singular e inovador, capaz de transformar a poesia numa aliada contra o peso das agruras e dos dissabores da vida. Seus poemas, fazendo amplo uso de uma linguagem metafórica, permitem ao leitor transcender o lúdico, radicando-se de vez no poético”.

Cotidianamente temos acesso a diferentes formas de expressão de nossa experiência mundana: nos sons emitidos que perfazem a fonética das palavras que falamos, ou sendo estas escritas, também nos nossos gestos e entonações corporais, em nossas produções artísticas ou, até mesmo no silêncio, que pode tomar clara conotação. Nossa linguagem constitui um conjunto de referências, compondo uma totalidade significativa, e neste sentido assume um caráter constitutivo de mundo. Esta dimensão mais fundamental da linguagem nos confere um sentido de pertencimento ao universo cultural e social em nos encontramos, sentido revelado através das experiências que compartilhamos.

Através da expressão se dá, continuamente, a revelação da existência, de nosso estilo de vida, das relações que estabelecemos com aqueles ao nosso redor, com o meio que nos circunda e nossas formas de auto-compreensão. Nesta abertura fundamentalmente expressiva da existência, desejos, idéias, interesses e emoções ganham no gesto da palavra a potência de serem compartilhados, e de desvelar sentidos.

A partir de seu questionamento crítico à tradição filosófica ocidental, o movimento fenomenológico recusa considerar a linguagem como instrumento de que o homem dispõe para se exprimir e se comunicar, em manifestações de sua suposta “interioridade”. As análises que decorrem deste posicionamento mostram uma compreensão da linguagem como aspecto fundamental de sua existência, de uma forma pré-reflexiva, que precede a fala concreta. Isto significa que não falamos a linguagem, mas falamos a partir da linguagem, já que a totalidade significativa do mundo nos é sempre anterior. O pensamento e o conhecimento, neste âmbito de compreensão, acontecem a partir de uma interpretação lingüística prévia do mundo, anterior a qualquer construção conceitual.

Segundo Carmo (2002), Merleau-Ponty compreende que a tradição do pensamento ocidental acaba por objetificar a linguagem, ao considerá-la a tradução literal de um pensamento. Esta busca por uma adequação racional da expressão culmina no esvaziamento de seu sentido. Dentro destes padrões, a questão é tratada numa perspectiva puramente técnica, sendo assim, valorizada como “roupagem da consciência” ou “revestimento”.

Na concepção de linguagem proposta por Merleau-Ponty o pensamento “se alarga” e vai além da expressão verbal. O filósofo trata de uma “linguagem silenciosa do mundo, da vida, dos gestos, das artes”, com um arranjo interno que resulta em sentido implícito, mesmo na expressão circunstancial ou no silêncio. Tais acontecimentos não acontecem por acaso, são sempre uma “tomada de posição frente à situação”. A tarefa da filosofia seria a de, portanto, “explicitar essa convivência complexa e espontânea que mantemos com a palavra, a qual

‘usamos com plena eficácia justamente porque está presente em nós tanto quanto nosso corpo’” (MERLEAU-PONTY *apud* Carmo, 2002, p. 99).

Ainda segundo o autor, nesta perspectiva, a comunicação só acontece a partir da maleabilidade de significados dos signos lingüísticos, e não apesar disso. A língua expressa mais do que a positividade dos signos ao serem tomados separadamente, em uma aparente neutralidade, como as vemos no dicionário. As expressões não possuem seu sentido pronto ou plenamente explícito, mas um significado mutável, sempre em “suspenso”, prestes a acontecer, dependendo do contexto.

Neste sentido, a linguagem acontece a partir de um estado de “encantamento” no mundo, que nos “arrasta” para a expressão. Não existe um sentido pronto, mas um exercício criativo contínuo. Sendo a percepção a base de nossa vivência mundana, nela se assenta nossa comunicação silenciosa ou pré-reflexiva, na qual se dá a expressão autêntica, viva ou originária.

Os estudos de Merleau-Ponty buscam compreender a expressividade enquanto modalidade do corpo, ou seja, como extensão em gesto, e não como mera operação de um pensamento puro, como se pensou tradicionalmente. A linguagem poderia ser compreendida a partir de seu caráter imediato e sensível, não como instrumento, mas antes como uma “faculdade do mundo sensível”, que nos é familiar e faz parte de nossa experiência.

(...) Sendo a extensão do corpo, ela faz parte do mundo da experiência e é, portanto, considerada como um comportamento em grau mais elevado. (...) o uso espontâneo das palavras naquilo que elas estão encarregadas de exprimir é semelhante à ação de uma intencionalidade corpórea. (...) essa materialidade ou corporeidade da linguagem faz com que ela traga consigo a ambigüidade, assim como há ambigüidade em toda expressão existencial do homem (CARMO, 2002, p. 96).

A leitura fenomenológica propõe, portanto, uma reflexão do fenômeno da linguagem enquanto possibilidade de transcendência da estrutura anatômica do corpo em nossa situação mundana. Martini (2006) nos aponta a preocupação do filósofo acerca dos fenômenos expressivos da existência, e a constatação de uma cumplicidade do ato expressivo à situação mundana do homem.

Merleau-Ponty convida-nos, em sua interrogação filosófica, a descrever a experiência humana tal como ela é, sem apoiar-nos nas explicações causais fornecidas pelos cientistas ou mesmo pelas análises reflexivas elaboradas pelos filósofos, a tomar distância das certezas adquiridas em nossa cumplicidade com o mundo, que, enraizado na experiência perceptiva, precisa ser antes compreendido para depois ser levado ao conceito. Essa experiência primeira de mundo que nos contata com o ser das coisas vem à linguagem, em forma de expressão, libera um sentido do âmbito do vivido antes de ser um “pensamento puro” e exprime a tomada de posição do sujeito diante de uma situação atual ou possível, manifestando o seu modo de habitar o mundo e com ele relacionar-se (MARTINI, 2006, p.9).

Esta compreensão da linguagem a toma em seu caráter originário e sensível, referente à potencialidade expressiva do corpo-próprio. Existe um sentido que “adere” aos movimentos, gestos e posturas do homem situado, em um corpo, tempo e espaço vivenciais, orientando sua existência no mundo.

Para abordar esta atuação humana no mundo, a autora relata que Merleau-Ponty se utiliza do termo “espontaneidade ensinante”, que se refere ao gradual movimento do corpo, percebendo e agindo, que adquire um saber corporal, à medida que visa às coisas e os outros no mundo, de sua perspectiva, para então se expressar.

(...) O sujeito experiencia intencionalmente o mundo para depois elaborar um conhecimento sobre ele. Deste modo, o fundante de nossa experiência no mundo é a existência, antes de ser pensamento conceitual conforme a compreensão de Merleau-Ponty. É a existência que se modula em pensamento, em linguagem e em outras modalidades expressivas, revelando aquilo que é vivido pelo corpo em significações existenciais, pelo modo como nele se instala e configura o mundo. (...) Nossa existência não se reduz à consciência que temos de existir, mas é aquilo que vivemos, ela revela um modo “primordial”, enigmático, que é vivenciado pelo corpo dotado de uma intencionalidade operante e espontânea e nos possibilita comunicar com o mundo e com os outros, antes mesmo de qualquer análise reflexiva (MARTINI, 2006, p. 36).

A primeira compreensão do mundo é, portanto, corporal, numa intencionalidade original e de caráter prático-perceptivo, o que configura um agir criador de significações existenciais. Neste sentido, o homem expressa em movimentos a “potencialidade criadora de viver e dizer o mundo”.

A partir das dimensões existenciais de *corpo*, *espaço* e *tempo* na infância procuramos desenvolver no capítulo anterior um estudo aprofundado do modo de ser da criança, mantendo como horizonte o fenômeno da expressão de sua existência. Como podemos nos aproximar do fenômeno da linguagem na vida da criança? Nosso horizonte é desvelar como esta fala sensível se dá no modo de ser infantil, preservando um modo igualmente sensível de descrever sua condição mundana.

O olhar antropológico que buscamos para uma abordagem da infância pode ser alcançado através de uma análise do potencial expressivo da criança e sua ação no mundo, na originalidade do seu ponto de vista perceptivo. É a partir do corpo que a existência infantil assume sua situação, também espacial e temporalmente no mundo.

Com Cytrynowicz (2005) vimos que a temporalidade humana não é exclusiva do modo de ser infantil, porém nele se instaura. Pensamos que também a potencialidade criativa e de linguagem não é exclusiva da criança, sendo relativa ao modo de ser do humano no contínuo de sua trajetória, mas que tem sua gênese fundamental na vivência mundana infantil.

Desta maneira, gostaríamos de refletir como o conhecimento humano teria sua gênese atrelada à espontaneidade da criança. Posteriormente, ao longo da trajetória de vida, sabemos que este conhecimento será organizado de forma conceitual, mas gostaríamos de explorar como é originariamente fundado nesta “natureza primordial”, aonde “habita” a palavra criadora.

Questionamos: podemos nós adultos nos servir desta linguagem sensível ao nos aproximarmos das crianças, nos expressando *sobre* elas, mas também, *com* elas?

Sobre esta linguagem com a criança, verificamos que Merleau-Ponty propõe um saber afetivo, em uma modalidade qualitativa que se diferencia da tradição da filosofia que busca a adequação da linguagem aos parâmetros técnicos. Neste sentido, Segundo Machado (2007), para o filósofo, este conhecimento sensível é intersubjetivo.

Acerca da intersubjetividade da experiência humana, Martini (2006) nos coloca que para o filósofo, co-habitar um mesmo mundo é uma experiência do ser que ultrapassa a si mesmo em direção ao mundo físico e cultural, na possibilidade de transcender o que nos é dado enquanto universo lingüístico, ultrapassando a linguagem já constituída. Nossa coexistência é ampliada pelo fenômeno da linguagem, na comunicação.

Na linguagem o ser humano interage no mundo com os outros. Situado em uma tradição lingüística de sua referência, ele tem a possibilidade de fazer uso de sua liberdade, não apenas retomando aspectos do meio em que se insere, mas também o transformando. Ainda segundo a autora,

(...) No fenômeno da fala o passado e o futuro são ativados no presente quando o sujeito, ao visar se expressar, retoma a fala falada e transcende a si próprio e a língua pela criação de um novo sentido, fundando um novo ser que será incorporado à cultura. É retomando a situação à qual ele se encontra no presente, a sua cultura, a sua língua que o sujeito, ao mesmo tempo, institui algo e institui a si próprio, pelo exercício de sua liberdade de transcender as situações de fato e também de modificar a cultura, a qual também o modifica, quando produz algo novo (MARTINI, 2006, p.107-108).

Aqui podemos retomar o movimento circular proposto por Pompéia (2007) quando visa uma compreensão diferenciada do amadurecimento humano. Esta circularidade também corresponde a um movimento de implicação entre sujeito e mundo, na ampliação e transcendência de sua situação em direção às possíveis realizações de seu ser.

A operação da expressão é o próprio movimento de existência na intencionalidade do ser do homem, que se projeta no e para o mundo, como modo de *realização de si* na linguagem. É no exercício da potencialidade expressiva que se desenvolve o poder de significar, transcender a situação em um engajamento no mundo.

(...) Como a operação de expressão não é completa, não se esgota no próprio acontecimento, há sempre algo para dizer daquilo que foi dito, ela é fonte de retomada de outros atos expressivos, inaugurando uma seqüência, em que há intercâmbio entre presente, passado futuro. (...) A lógica de como a linguagem se constitui no momento da expressão não é dada claramente em conceitos, ela transparece de um modo “misterioso” na expressão, ao trazer ao mesmo tempo as “marcas” do passado e os germes do futuro (MARTINI, 2006, pp. 109-110).

A partir da produção de Merleau-Ponty percebemos que a fundação de sentido que ocorre na operação de expressão permite ao homem ter acesso e participação de um universo cultural mais amplo, compartilhado.

3.1 A linguagem da criança

Segundo Machado (2007), Merleau-Ponty separa a linguagem em duas vias, a *linguagem falada* e a *linguagem falante*, ou ainda, a *fala comum* e a *fala autêntica*. Para a autora, a primeira via – “linguagem falada” ou “comum” – está mais próxima do que Heidegger (2008) chama de “falatório” e que corresponde a um modo cotidiano e inautêntico do *Dasein*, caracterizado por “excesso, superficialidade e descompromisso”.

É à “linguagem falante” ou “autêntica” que Merleau-Ponty se refere ao tratar da originalidade da expressão humana. A autora nos coloca que esta é nossa modalidade inédita de expressão, que nos causa estranhamento e surpresa, e a partir da qual não atuamos simplesmente dando um nome às coisas, mas sim configurando um *dizer criador*, que corresponderia a este “estado de encantamento” com o mundo. É nesta perspectiva que estão o revelar-se, o compreender e a comunicação em nossa convivência, e é esta modalidade de linguagem que buscamos aprofundar para uma compreensão do modo de ser da criança.

Para Merleau-Ponty (2006), antes de uma causa orgânica preestabelecida para a fala, o que incita uma criança a falar é o rumo a um “objetivo exterior”. O meio incita a criança à linguagem, e daí temos a importância da inserção da criança na maneira de falar daqueles que a cercam, exposta à um ritmo ou mesmo ao conjunto de registros (língua escrita). Este entorno de sons, ritmos e registros possibilita a experiência de referência a um acervo cultural mais amplo, que se torna disponível a partir das experiências interpessoais das crianças.

Machado (2007), a partir dos estudos de Merleau-Ponty, nos descreve como diferentes matizes surgem a partir da linguagem dos adultos: o bebê experiencia na relação com estes uma “variação de energia e humor”, apropriando-se dos sons, suas modulações, nas variações também de acento e duração. “Bem antes de falar, a criança apropria-se do ritmo e da acentuação de sua língua” (MERLEAU-PONTY *apud* Machado, 2007, p.80).

Através de um processo inicialmente imitativo, verificamos que se consolida nesta experiência uma *pseudolinguagem*, que se guia pelo aspecto rítmico. As primeiras palavras traduzem seus estados afetivos, em uma pluralidade de sentidos. Na gênese da habilidade de comunicar-se, a criança não possui a noção de signo como a adulta, que verificamos estabelecer-se por convenção.

Segundo Merleau-Ponty (2006), “para a criança, o signo tem uma relação quase mágica, uma relação de participação, de semelhança íntima com o significado” (p. 12). Dentro do que chama de “visão sincrética da situação”, uma apreensão pré-reflexiva que faz com esta que associe as coisas em outra ordem. Reconhecemos nesta experiência um poder criativo das significações pela criança. Tal dizer criativo refere-se à modalidade de linguagem que chamamos de “falante”, como conjunto que não se restringe à significação acabada e fechada de seus elementos. Nesta perspectiva, temos na fenomenologia uma postura diferente diante do acervo cultural e as possibilidades de interação da criança com este mesmo conjunto:

Não se pode considerar o cabedal linguístico como uma soma de palavras: trata-se antes de sistemas de variações que possibilitam uma série aberta de palavras: é impossível explorá-lo. É uma totalidade com setores abertos, dando possibilidades indefinidas de expressão. Assim, quando a criança se apropria de uma nova significação de uma palavra conhecida, caberá contá-la como uma palavra nova? Sim e não; vemos que se trata realmente de um conjunto, e não de uma soma (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 14).

O desenrolar das possibilidades de expressão para a criança não é previamente programado ou definido. Esta possibilidade de se expressar é uma ampliação da existência infantil no mundo, já que a criança passa a existir qualitativamente mudada no imediato da fala. Acreditamos que esta compreensão da expressividade infantil permite retomar a discussão acerca de nossa compreensão de *ser-criança*. Nas suas manifestações expressivas se inserem novas possibilidades, também no mundo da cultura e da coexistência.

Portanto, é preciso precaver-se contra qualquer divisão artificial em “estágios sucessivos”. Está claro que, desde o início, todas as possibilidades estão inscritas nas manifestações expressivas da criança; nunca há nada absolutamente novo, mas antecipações, regressões, permanências de elementos arcaicos nas formas novas. Esse desenvolvimento em que, por um lado, tudo está esboçado de antemão e que, por outro lado, avança por uma série de progressos descontínuos, desmente tanto as teorias intelectualistas quanto as empiristas. Os gestaltistas nos levam a entender melhor o problema ao explicarem como, nos períodos decisivos do desenvolvimento, a criança se apropria das “*Gestalten*” linguísticas, das estruturas gerais, não por um esforço intelectual, nem por uma imitação imediata (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 15).

Neste sentido, chamamos de *criativo* o surgimento de uma “fala autêntica”, que não é compreendida como algo de dentro da criança, por um esforço intelectual, ou que vem de fora, por pura imitação. Este exercício gradual de expressão acontece de modo intersubjetivo,

relacional, situacional, ou seja, contextualizado em sua vida. Compreender sua linguagem não é possível a partir de uma conceituação a priori, em uma construção técnica ou teórica, mas sim numa observação sensível, vivida, em um saber “cultivado e colhido a partir das relações entre crianças e adultos falantes no mundo”. (Machado, 2007, p. 82). Exploraremos as possibilidades de linguagem *com* a criança mais adiante.

Quando estimulada pelo meio ambiente, a criança quer falar por sua vez, percebe na linguagem certo número de “estruturas” estáveis, identifica-as e experimenta seu valor intesubjetivo. Por trás do retorno de certos fonemas, ela adivinha um sentido: começa a utilizá-los como “regras de uso” da voz: isso prepara para lhes conferir significação, de início confusa: significação de situação (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 17).

A linguagem poética é um exemplo desta modalidade de linguagem em que a riqueza de sentidos acontece na totalidade do contexto, e pode nos auxiliar o compreender a criança em seu ponto de vista no mundo.

3.1.1 O brincar como poesia

Podemos identificar na brincadeira das crianças um modo de expressão não verbal, em um comportamento mais amplo que não se restringe à fala, já que acontece no imediato de sua vivência mundana, quando a criança mergulha na experiência do faz-de-conta. Esta imersão expressiva ocorre referenciada a uma totalidade significativa anterior, quando, por exemplo, ela ensaia em suas brincadeiras os valores e costumes da cultura em que está inserida. A criança pode narrar sua brincadeira em alto e bom tom para aqueles que estão próximos, ou ainda, sussurrá-la, bem baixinho, para si mesma no íntimo do momento...

Cytrynowicz (2000c) caracteriza a brincadeira como atuação, na qual nós interagimos com o mundo, com os outros e com as coisas ao nosso redor, na possibilidade de criar, realizar e construir. Brincar para a autora é também a expressão do que compreendemos de nós e do mundo. Neste sentido, acreditamos que olhar para o brincar poderia nos auxiliar na compreensão da existência da criança, enquanto “despontar de criação e realização de uma história própria, ou de crescimento”¹¹, forma de comunicação não intelectualizada, mas espontânea.

Na brincadeira temos um exemplo vivo da originalidade da criatividade em nossa trajetória, como mobilização para as descobertas e realizações das possibilidades que configuram nosso gradual amadurecimento. Verificamos em nossa convivência com as

¹¹ Sentido da palavra *criança*, que explicitamos na introdução do trabalho.

crianças uma espécie de vivência de sedução quando diante de possíveis descobertas no mundo, através da exploração lúdica. No caráter essencialmente imediato de sua vivência, qualitativamente *polimorfa*, a criança adere à um estado de encantamento, potencialmente criativo e compartilhado na expressão pela brincadeira.

Se tomarmos a brincadeira como um modo de relação no mundo, em que a criança existencialmente expressa sua situação, vemos que ela está relacionada também à descoberta de relações, nexos e referências de um mundo cultural mais amplo em esta que habita, ao qual esta modifica e atualiza, re-cria, compondo novos enredos e histórias. Assim, o brincar acontece na originalidade da descoberta e da experimentação, permitindo descobrir-se como pertencente a cultura e propiciando uma “libertação dos significados do mundo e o conhecimento mais amplo e si e do outro” (Crytrynowicz, 2000c, p. 89).

Para Machado (1998) a brincadeira é uma linguagem universal da criança, talvez atemporal, sendo que podemos identificar na mesma o germe de todas as atividades culturais adultas. Este modo expressivo do brincar encontra semelhanças com as formas inusitadas do sonho e corresponde à expressão de um estado *onírico* e *lúdico* que caracteriza o modo de ser da criança no mundo – como exploramos anteriormente.

A autora aproxima a *poesia*¹² das possibilidades suscitadas pelo *brincar*, em uma lógica e temporalidade diferenciadas, soltas de um enquadramento lógico preestabelecido. Tanto brincadeira quanto poesia ensaiam possibilidades da existência em uma modalidade originária de linguagem, íntimas à nossa experiência sensível de mundo, não formalmente conceitual ou abstrata, mas encarnada...

Brincar de esconder, na poesia, é justamente brincar de velar e revelar por meio de palavras e imagens. Isso, na poesia escrita (e que pode ser lida, falada). Na *poesia vivida* no ato de brincar, esconder-se e ser achado é um exercício, uma invenção, uma espécie de ficção. (...) A poesia escrita que fala sobre a poesia da brincadeira pode criar um vínculo entre dois tempos, o da infância vivida e o da infância viva. Cabe à criança a ação, o fazer brincante. Ao adulto resta pensar, refletir sobre – e rememorar – sua própria infância. Bachelard nos diz que a poesia é “*um devaneio da lembrança*” e que “*um excesso de infância é um germe de poema*” (Machado, 1998, p. 52).

É importante, neste sentido, refletir sobre o direito ao brincar, em que seja garantida para nossas crianças a possibilidade de habitar poesia e criação, no potencial expressivo de

¹² Segundo a autora, o termo *poiésis* designava para Aristóteles tanto poesia como arte. Este termo significa ainda, produção, fabricação e criação. Assim como a poesia, o brincar é produzir, fabricar e criar: “(...) Significa um produzir que dá forma, uma fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser. (Nunes, B. *apud* Machado, 1998, p. 23).

sua situação mundana. Em uma atitude que se assuma como ética¹³, os adultos estariam permitindo a elas uma vivência criativa de mundo.

Vamos pensar nas crianças, então, como donas de uma contracultura que os adultos por vezes pretendem regrar, tomar posse, “amenizar” ou enquadrar em seus padrões culturais. Vamos sonhar com adultos que possam conviver o modo de ser da criança sem inveja ou ciúme. (...) A virtude humana estaria justamente nessa possível ação paradoxal temperada com paixão e comedimento... (...) A possibilidade ética, o pensamento conciliador, a ética do brincar dão-se em relações entre adultos e crianças: desembaraçando nós, muitas vezes em busca de espaços de troca e de conversa sobre interesses contrários e pontos de vista antagônicos (Machado, 1998, p. 32).

Esta atitude, de sentir e fazer ético corresponde ao olhar que metodologicamente se preocupa com o ponto de vista do observado na produção de conhecimento, e que, na convivência cotidiana volta-se ao outro com o qual nos relacionamos, atitude que denominamos inicialmente como fenomenológica. Na espontaneidade infantil, em seu modo de ser da brincadeira, encontramos a linguagem sensível que qualifica o saber afetivo por nós procurado, tomando-o como expressão poética da existência infantil.

Na origem da palavra estética está o significado daquilo que é sensível, do que se relaciona com a sensibilidade. (...) E é do sensível que se origina o brincar criativo. (...) Brincar é bom de viver e de olhar: é contemplativo tanto para a criança que brinca como para o adulto que a observa (...). A brincadeira intui a essência da beleza e da poesia. Possui uma lógica imaginativa, lógico-lúdica, que não vem de dentro, nem tão pouco de fora: *faz-de-conta* (*Ibidem*, p. 35).

Na relação afetuosa com o mundo circundante em que habita a *poiésis* da infância, é possível integrar tempo e espaço, expressar seu modo de ser, coexistir e pertencer – uma experiência estética de encontro com a vida. Nesta experiência estética, um conhecimento sensível retoma e renova a infância, assim como a criança em sua expressão singular. A infância abriga experiências plurais de intensidade poética, já que o brincar traça “estilos particulares”, na singularidade de cada criança, e ao mesmo tempo é “patrimônio cultural, comunitário, compartilhado”.

Crianças e adultos coexistimos em um mesmo mundo. Como podemos habitá-lo conjuntamente? Segundo Machado (1998), a ética do brincar é um modo de pensar, de ser e estar no mundo, na busca da experiência de criar e amar... A autora considera ainda a proposição de uma “infância feliz” como mito, mas pondera a necessidade de sonhá-la, como nutriente para nossas relações.

¹³ Estamos utilizando o termo *ética* no sentido de uma consciência da conduta, na perspectiva da reflexiva moralidade de nossas ações como abertura para o outro. Verificaremos que esta postura assume ainda o caráter de *responsabilidade* quando nos colocamos diante da criança, em relação.

3.2 A linguagem *com* a criança

Nosso contato conosco sempre se faz por meio de uma cultura, pelo menos por meio de uma linguagem que recebemos de fora e que nos orienta para o conhecimento de nós mesmos. (...)

Cada ser é só, e ninguém pode dispensar os outros, não apenas por sua utilidade – que não está em questão aqui –, mas para sua felicidade. Não há vida em grupo que nos livre do peso nós mesmos, que nos dispense de ter uma opinião; não existe vida interior que não seja como a primeira experiência de nossas relações com o outro. (MERLEAU-PONTY, 2004, pp.49-50)

Na construção deste conhecimento sensível, a postura fenomenológica nos orienta para uma compreensão também de como a nossa fala adulta diz a infância, cuidando para que este conhecimento se dê *com* a criança, como introduzimos neste capítulo.

A relação da criança com o “outro” é extremamente complexa, rica e estruturante. Fenomenologicamente, pensamos que é importante *cuidar* e *observar* com atenção estas relações, a partir da linguagem – *o que é dito, como é dito* o que compreendemos *acerca* das crianças, *para* elas e *com* elas.

Olhar a experiência da criança, do seu ponto de vista, implica um exercício de reconhecê-la sempre *em relação*. Isto pode ser possível a partir das lembranças pessoais e das perspectivas compartilhadas no imediato da convivência com a criança. Neste sentido, para compor este saber intersubjetivo podemos recorrer à memória sobre a nossa própria infância. Estaremos exercitando uma observação existencial de nossa situação no mundo e compartilhado-a. Concretizamos nosso discurso acerca da infância buscando referências na cultura, na história, situando o que observamos e buscando sensibilidade para expressar esta vivência compartilhada, possivelmente também de forma poética. As palavras dão um “colorido existencial” às experiências compartilhadas, em uma fala autêntica e significativa.

Os produtos culturais denunciam os valores da época em que estão contextualizados, nos servindo como rica fonte de estudo acerca das concepções de infância e desenvolvimento, de verdade e realidade. Tomando como exemplo a produção poética no Brasil, vemos em Menezes (2004):

Até meados da década de 60, a poesia infantil era caracterizada por um grande conservadorismo e um total compromisso com a pedagogia vigente à época. Temas como a exaltação da pátria e valores cívicos, morais e familiares eram norteadores da produção poética destinada ao público infantil. A voz que se fazia ouvir era a do adulto que, colocando-se num plano superior ao da criança, pretendia ensinar os valores morais. A vivência e o cotidiano infantil não se manifestavam ainda nessas produções literárias (...) (MENEZES, 2004).

Contudo, verificamos na história, também através da produção artística e literária, a possibilidade de dialogar com a criança em seu modo de ser, aproximando-se de sua vivência mais própria.

Com Cecília Meireles, a poesia infantil brasileira encontrou seu caminho e seu público alvo e o que se buscou desde então foi centrar, na criação poética, o mundo da criança e seu cotidiano, seus interesses. As cantigas de roda, trava-línguas, parlendas e outras variações folclóricas passaram a servir de fonte de inspiração para o exercício da poesia infantil. (MENEZES, 2004).

É importante percebermos que os produtos culturais conversam com as crianças de diferentes maneiras. Ao procurarmos sensibilidade para falar *da* criança e *com* a criança, devemos considerar que o adulto produtor de cultura baseia-se em uma concepção de infância, que, como procuramos apontar, tradicionalmente fundamenta-se em determinadas concepções cristalizadas, como por exemplo, a de *ingenuidade*.

As crianças vivem com um grande número de adultos, vivem em cidades grandes ou pequenas, ou em aldeias e vilarejos distantes; quase todas assistem à televisão, muitas têm acesso a computadores e jogos eletrônicos, nem todos possuem uma biblioteca por perto. Para buscar *uma educação fenomenológica* (...) precisamos estar à par do tipo de vida que a criança leva. Conversar é um ótimo caminho para conhecê-la. Por meio de um modo de dizer, o adulto revela também muito de si mesmo: temperamento, valores, afeto e desafeto, visão de mundo e infância. Os adultos também se fazem conhecer pelo diálogo (...) (MACHADO, 2007, p.86).

Machado (2007) nos descreve o contexto atual em que se situam nossas crianças, e no qual também nós, adultos nos inserimos. Neste cenário percebemos que é valorizado socialmente um modo de ser e produzir a partir das *especializações*. Ousamos perguntar se tais especialidades, enquanto áreas do conhecimento, não são respaldadas pela prevalência de um modelo natural de ciência e da técnica.

A autora cita algumas das muitas especializações voltadas à infância na atualidade, como a medicina, psicologia, educação, literatura infantil, na produção cultural em geral e também na área comercial. Estas áreas orientam posições ideológicas e implicam na produção de conhecimento e também na implementação de políticas públicas. “As crianças vêm ao mundo, e este mundo está cheio de técnicas e tecnologias para recebê-las” (Machado, 2007, p. 83).

Enquanto adultos que se preocupam com as questões da infância, é importante que os profissionais destas áreas e especialidades fiquem atentos aos possíveis “modos de dizer” dos objetos e produtos culturais, e também das teorias da infância, condição que pode assumir também uma perspectiva educativa.

É importante problematizar de forma crítica as referências culturais que compõem nossas leituras cotidianas. Estas expressões, ainda segundo a autora, correspondem sempre a

um determinado contexto histórico, em dada realidade, e têm estreita relação com o imaginário coletivo compartilhado, que implicam em diferentes noções e atribuições à criança e à infância. Neste ciclo de produção e consumo voltado ao público infantil, verificamos uma “rede de comunicação dinâmica, móvel, intertextual e bastante determinada por fatores econômicos (...)” (Machado, 2007, p. 87).

Em possíveis descrições detalhadas dos objetos culturais direcionados à nossas crianças, temos a oportunidade de desvelar *como* são produzidos, e *como* a criança com eles interage: ela consome apenas o que lhe é referência, em seguida reproduzindo-os ou utiliza-se de seu potencial criativo, “recriando-os”, e com eles dialogando?

Com estas considerações, chegamos à conclusão de que não existe uma criança “pura” ou correspondente a um ideal, normativo, que fosse isenta da cultura que permeia toda sua existência e corresponde ao seu potencial expressivo fundamental. Nosso papel, na perspectiva fenomenológica se torna claro: reconhecer as crianças em seu modo singular e expressivo, inserida de forma ativa, articulada e participativa na totalidade de significados que compõem fundamentalmente o mundo em que se situa.

Torna-se clara a necessidade de refletirmos sobre nossa responsabilidade, enquanto adultos, de nos colocamos diante das mesmas, e de convidá-las a exercer seu potencial expressivo, compartilhando com elas uma postura crítica que dialoga com a originalidade de nossa experiência.

Considerações finais

Nossa reflexão acerca da possibilidade de uma leitura diferenciada da infância e do desenvolvimento tinha por objetivo retomar as concepções tradicionais e propor uma postura diferenciada e sensível, a partir do referencial da fenomenologia.

Inicialmente explicitamos de forma breve este referencial, como correspondente a um *eixo* que atravessa diferentes tendências no movimento fenomenológico, caracterizando uma postura, como nos colocou Szymanski (2006). Temos a fenomenologia como saber filosófico, método para pensar, sentir e agir, atitude ou modo de ser, portanto. Esta postura nos permite olhar o homem em situação, como *ser-no-mundo* e não como indivíduo desvinculado de um mundo que lhe é exterior.

Procuramos expor brevemente o contexto histórico em que se configura o movimento, e nos aproximar de seu pensamento filosófico crítico em relação aos conhecimentos técnicos aos quais é contemporâneo, reflexão que também se mostra relevante atualmente, e na realidade brasileira.

A fenomenologia ressalta a fragilidade de nossa condição e nossa finitude, de forma crítica à sedutora certeza científica. Na confecção deste trabalho pudemos experimentar a busca por uma reflexão em caráter qualitativo, alternativa à hegemonia da produção pelo formato quantitativo, cientificamente rígido e fundamentado em um modelo físico-matemático.

A partir deste mesmo olhar crítico, que procura ir além de uma determinação acabada para os modos de *ser-criança*, acreditamos que foi possível, ainda que brevemente, contemplar a infância em sua *totalidade*, ampliando as noções de desenvolvimento em seus aspectos relacional e cultural. Para tanto, partimos da postura metodológica antropológica: olhar a criança “do ponto de vista dela”, buscando nos aproximar de sua experiência.

Nesta aproximação, nos deparamos com a noção de *polimorfismo*, proposta de Merleau-Ponty (2006) para compreensão do modo de ser da criança. Aprofundamos as dimensões existenciais da *corporeidade*, *espacialidade* e *temporalidade*. Vimos que compreendê-la como polimorfa implica em rever sua experiência no mundo circundante, no mundo com os outros e na sua auto-compreensão, de um modo não representacional ou pré-determinado.

No aprofundamento de suas dimensões existenciais da *corporeidade* e da *espacialidade* percebemos que o existir infantil acontece originariamente na percepção, quando a criança gradualmente explora o mundo, descortinando novas possibilidades que, em última instância, revelam quem ela é. Chegamos também noção de que a dimensão da *temporalidade* na infância acontece na primazia do presente imediato, com o gradual surgimento e re-significação de passado e futuro.

Com Machado (2007), a partir de Merleau-Ponty, vimos que não existe uma organização conceitual de sua experiência, mas sim a imersão em um “estado onírico”, ou em uma “zona híbrida de ambigüidade e onirismo”, sendo o seu modo de relação o de uma “crença numa quase pluralidade simultânea de imagens”, em que cada imagem é habitada, encarnada: a criança “transborda existência”. Esta pré-lógica infantil se aproxima da linguagem do sonho que, carregado de conteúdo diurno, desejo e fantasia, acontece em um tempo e espaço diferenciados da experiência adulta. A partir deste aprofundamento, tivemos a oportunidade de pensar a criança situada no mundo, com suas experiências marcadas por uma fluidez onírica e lúdica.

Ao propor o desenvolvimento como amadurecimento e caracterizá-lo como desvelar de possibilidades, a existência da criança pôde ser compreendida a partir destas contínuas descobertas e re-significações. Neste sentido, amadurecer significa, além das gradativas mudanças corporais concretas, a ampliação das possibilidades para mudar de ponto de vista acerca do tempo e do espaço, na experiência de novas formas e significados.

Nesta perspectiva, os aspectos “da natureza” (ou “biológicos”) e culturais não se separam na experiência infantil. Os processos de maturação e aprendizagem são inseparáveis e as contínuas descobertas têm sua originalidade na curiosidade da criança e no exercício de seu potencial criativo.

A expressividade infantil nos revela muito de seu modo de *ser-no-mundo*, a partir dos inúmeros gestos lingüísticos, em variadas formas de comunicar-se. Suas expressões correspondem igualmente a uma experimentação onírica e lúdica, que se revelou para nós, espontânea e poética.

Ao longo do trabalho, pudemos verificar que o filósofo francês Merleau-Ponty opõe um *saber afetivo* ao que chamava de “racionalismo dogmático” da Psicologia da criança. Este saber necessita de uma nova linguagem que se preocupe com as relações adulto-criança, de modo rigoroso. Para tanto, verificamos em nossa reflexão que é preciso manter o “não-

objetivismo” e um olhar situado, contextualizado, antropológico e cultural como caracterizamos anteriormente.

Ao lidar com o *polimorfismo* da criança não como abstração ou conceito é possível “mergulhar” na atitude descritiva proposta pelo método fenomenológico. *Saber* a existência infantil equivale à *compreendê-la, vivê-la, acolhê-la, compartilhá-la, observá-la*, em nós, no outro e no mundo. Este seria um “pensar com os sentidos”, que envolve memória e imaginação.

(...) Como percebemos que sente a criança na pele, como ouve, como enxerga, como cheira, como tateia, como experimenta com a boca, como balbucia, como fala ou silencia? Na busca do “como” e menos do “porque” reside a compreensão fenomenológica: na chave não-explicativa (MACHADO, 2007, p.71).

Ainda segundo a autora, é a partir da intersubjetividade que se dá a compreensão fenomenológica da vida humana e das relações, sendo esta condição fundante da realidade. “Está na capacidade humana de relacionar-se através da linguagem a possibilidade de descoberta do outro e do mundo” (p. 35). A nossa existência é destinada a conviver socialmente e o modo de ser da criança está necessariamente “em intersecção” com o mundo adulto, de forma indissociável.

No sentido de um saber sensível, construído a partir da postura fenomenológica, pensamos em encaminhar o encerramento de nosso trabalho na perspectiva da *responsabilidade* que implica nossa preocupação em voltar-se à infância. Machado (2007) nos aponta para uma conduta que “cultiva” um modo de ser, de forma também acolhedora:

Mas para realizar a análise fenomenológica das relações adulto-criança não basta a prerrogativa do amor e do laço social. Será preciso compreender existencialmente quem são as crianças, seus pais, sua comunidade; quem são os professores e educadores; quem são os governantes que pensam e executam políticas públicas e educacionais da cidade; estado e país; quem são os produtores culturais que programam a televisão, criam jogos eletrônicos, desenham brinquedos, indústria cultural da qual crianças e jovens usufruem horas por dia – e assim por diante. (p.118)

Em cada momento, abrem-se inúmeras possibilidades de ampliação do conhecimento do mundo, construído de forma intersubjetiva, num processo de amadurecimento encarnado, reconhecimento e coexistência: construir conjuntamente a sensação de pertencer a uma esfera cultural mais ampla – experiência da criança que amadurece, e de nós mesmos, quando nos voltamos de forma responsável a ela.

No término (sempre provisório) deste trabalho, acreditamos ser necessário retomar a origem de nossa reflexão. Esta se iniciou com o questionamento das visões tradicionais da infância, decorrentes da combinação entre a ideologia expressa no senso comum e dos

modelos científicos fundamentados nas ciências naturais, não correspondentes a uma visão da criança em sua totalidade, ou à complexidade de seu amadurecimento.

Constatamos a hegemonia dos modelos mecanicista e organicista para a abordagem da questão. Esta tendência acaba por instituir uma “abstração”, em representações cristalizadas da criança, numa busca por um padrão universal e generalizável de infância e das noções de desenvolvimento – nos afastando de uma perspectiva de maior proximidade com a criança de quem falamos com a qual nos relacionamos – “sobrevôo” apontado por Merleau-Ponty como coloca Chauí (1984).

Pensamos ser importante ressaltar a necessidade da consideração de que somos adultos *implicados* na relação com as crianças com quem convivemos e com quem trabalhamos, que fazem parte de nossa comunidade ou ainda, mesmo a criança à qual nos referimos quando “estudamos”, em um plano conceitual ou teórico.

Pensamos que uma postura diferenciada, como discutida aqui a partir da fenomenologia pode contribuir com condutas cotidianas, práticas educacionais e políticas públicas, defendendo que nestas sejam contemplados os direitos da infância, referentes à sua vida, e mais especificamente relacionados às questões de saúde, educação, família, cultura e proteção.

Salientamos que a experiência desta pesquisa nos leva à reafirmação da importância de uma atitude crítica a qualquer tendência universalista ou uniformizante dos fenômenos humanos. É de extrema relevância que o fenômeno da infância e do desenvolvimento humano sejam considerados em sua dimensão histórica, social, antropológica, educacional, psicológica e também política, como nos aponta Szymanski (2005), em estratégias que se preocupem com a continuidade de nossa sociedade e cultura.

Nossa conclusão, que percebemos ser inacabada e que pode ser caracterizada mais como uma provocação a ser futuramente retomada, é a de que uma reflexão diferenciada, sensível acerca da infância pode contribuir para a concretização do respeito à cidadania e aos direitos da criança. Este é, para nós, um desafio que compartilhamos: a reflexão contínua acerca das concepções de homem, de mundo, de infância e criança que venham ao encontro da realidade de nossa vida na atualidade, e que delas se aproximem.

Nas nossas experiências de estágio e nas que compartilhamos com nossos colegas em supervisão ou sala de aula, verificamos que a concepção de infância e a decorrente postura diante da criança são elementos extremamente presentes no cotidiano, uma vez que fundamentam a prática de gestores, profissionais, famílias e comunidades no atendimento e

educação de nossas crianças. Identificamos problemas relativos ao acesso aos serviços básicos, qualidade e estrutura de creches e escolas, casos variados de abuso, violência, criminalidade, abandono material e emocional, trabalho precoce, entre muitos outros.

Aqui nos deparamos com a reafirmação da necessidade de reconhecer a criança em sua existência, como detentora de direitos e ainda, com a potencialidade de expressar sua situação no mundo, do seu ponto de vista.

Aproveitamos este último momento para expor nossos sonhos, que não devem perder o parâmetro da realidade, mas que inspiram nossa intencionalidade profissional. Sonhos talvez referentes a uma verdade poética, construídos pelo vislumbre imaginário de condutas, práticas, projetos e políticas que se caracterizem pelo cuidado e respeito ao amadurecimento da criança em sua singularidade. Posturas que permitam e compartilhem de sua gradual ampliação cultural. Sonhamos com o reconhecimento da linguagem expressiva como potencial organizador da vida em comum e catalisadora de novas descobertas. Acreditamos que esta postura sensível pode fomentar a valorização do convívio e do respeito às diferenças.

Reconhecemos na coexistência com a criança um convite à participação, à criatividade, a diferentes e impensados modos de expressão, a apropriação de nossa situação no mundo e de pertencimento à cultura, ao aprendizado pelo convívio e ao encantamento pela surpresa – um modo de ser originariamente, poético. Encerramos nosso trabalho nos questionando se o modo de *ser-criança* não tem muito a nos ensinar, ao resgatar este “estado de encantamento” com o mundo, de forma não preestabelecida ou acabada, mas livre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **Historia social da criança e da família**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERG, Jan Hendrix V. Den. **Metablética: Psicologia histórica**. 1965

BESORA, Manuel V. Las Psicoterapias Existenciales: Desarrollo historico y modalidades conceptuales. 1ª Jornadas de Psicopatologia Fenomenológicas e Existenciais. 1990. pp. 11-23.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002

CHAUÍ, Marilena. (Consult.) Merleau Ponty. Vida e obra. In **Maurice Merleau-Ponty: Textos selecionados**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

Idem. (Consult.) Husserl. Vida e Obra In. **Investigações lógicas: Elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento**. Textos escolhidos. São Paulo, Abril Cultural, 1971.

CRITELLI, Dulce. M. **Analítica do Sentido**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CYTRYNOWICZ (2000a), Maria Beatriz. A trajetória humana: Uma perspectiva daseinanalítica. **Daseinsanalyse / Associação Brasileira de Daseinsanalyse**. São Paulo, 2000, no.9 pp. 44-53.

Ibidem. (2000b) O tempo da infância. pp. 54-73.

Ibidem. (2000c) O mundo da criança. pp. 74-89.

CYTRYNOWICZ, Maria Beatriz. O tempo na criança e na daseinsanalyse. **Daseinsanalyse / Associação Brasileira de Daseinsanalyse**. São Paulo, 2005, no.14 pp. 64-79.

GÉLIS, Jacques. Individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **Da Renascença ao século das luzes**. Coleção A história da vida privada. 10ª Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HUSSERL, Edmund. (1954) **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Trad. Urbano Zilles. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Vol. I. São Paulo: Vozes, 2001.

JOBIM E SOUZA, Sonia. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE Maria Isabel. **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. 7ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2003. pp. 39-55.

MACHADO, Marina M. **A poética do brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MACHADO, Marina. M. **Cacos da infância: Teatro da solidão compartilhada**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado – Artes Cênicas, 2001 / ECA-USP.

MACHADO, Marina. M. **A flor da vida – Sementeira para a fenomenologia da pequena infância**. São Paulo, 2007. 183 p. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MAY, Rollo. Contribuciones de La Psicoterapia Existencial. In: ANGEL, Ernest; ELLENBERGER, Henri F; MAY, Rollo. **Existencia: Nueva dimension en psiquiatria y psicologia**. Madrid: Gredos, 1977.

MARTINI, Oneide A. **Merleau-Ponty: corpo e linguagem. A fala como modalidade expressão**. São Paulo, 2006. Mestrado em Filosofia. Universidade São Judas Tadeu.

MEIRELLES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3ª Edição. São Paulo: Summus, 1979

MENEZES, Sônia Maria dos S. Poesia e infância. **Revista da UFG**, Vol. 5, No. 2, Dezembro de 2003. Disponível em < http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/D_poesia.html>. Acesso em 25 set. 2009.

MERLAU PONTY, Maurice. (1945) **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

Idem. **Conversas – 1948**. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

Idem. **Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbonne 1949-1952**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MICHELAZZO, José Carlos. Corpo e tempo. **Daseinsanalyse** / Associação Brasileira de Daseinsanalyse. São Paulo, 2003, no.12

POMPÉIA, João Augusto. O tempo da maturidade. In: POMPÉIA, João Augusto; SAPIENZA, Bile T. **Na presença do sentido: uma aproximação fenomenológica das questões existenciais básicas**. São Paulo: EDUC: Paulus, 2004.

POMPÉIA, João Augusto. Corporeidade. **Daseinsanalyse** / Associação Brasileira de Daseinsanalyse. São Paulo, 2003, no.12

SCHULTZ, Duane. P.; SCHULTZ, Sydney. E. **História da Psicologia Moderna**. Trad. Suely Snoe Murai Cuccio. São Paulo: Pionera Thomson Learning, 2005.

SZYMANSKI, Heloiza. Ser criança: Um momento do ser humano. In: ACOSTA, Ana R.; VITALE, Maria Amalia F. **Família. Redes Laços e Políticas Públicas**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005. pp. 53-60.

SZYMANSKI, Luciana R. G. **O pensamento fenomenológico na formação do psicólogo: uma experiência de ensino na graduação**. São Paulo, 2006. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo.