

César Donizetti Pereira Leite

Tese de Doutorado

LABIRINTO:

INFÂNCIA, LINGUAGEM E ESCOLA.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CAMPINAS, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: Labirinto: Infância, Linguagem e Escola.

Autor: César Donizetti Pereira Leite

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Donizetti Gallo

**Este exemplar corresponde à redação da
tese (formato não oficial) defendida por
César Donizetti Pereira Leite e aprovada
pela comissão julgadora.**

Data: __/ __/ ____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Dedico este trabalho ao Toninho Leite e a Laurinda (meus pais), pela minha infância. À Marina e Victor Hugo (meus filhos), pela infância deles. E em especial à Adriana (minha companheira e amante) pela ternura, carinho e paciência.

Agradecimento Especial.

Ao Sílvia, à Cristina e à Ivone, por terem, de modo bem distinto, me feito acreditar que eu poderia em meio a tantas, tantas impossibilidades, tornar possível este trabalho. Sou (e)ternamente grato.

Agradecimentos:

Às crianças da Escola Estadual onde esta pesquisa foi realizada, me ensinaram que “nem sempre o que parece é”. Às Professoras e a Coordenadora da escola, pela prontidão e paciência que tiveram com nós.

À Renata Barros, minha bolsista de Iniciação Científica, pelo trabalho, pela insistência, pela persistência.

Ao Joaquim Brasil Fontes Junior, meu eterno mestre, com quem ainda diálogo em minhas empreitadas intelectuais. Agradeço pelo apoio que me deu, no momento mais difícil deste doutorado. Joaquim, muito obrigado.

À Ana Luiza Smolka, pelo apoio que me ofereceu quando dela precisei. Pela história de reflexão que venho ensaiando e que ela é partícipe.

À Cecília Góes, pelas orientações que me ajudaram a ver possibilidades em continuar meu doutorado.

À Roseli Fontana, pela interlocução que teve comigo ao longo deste trabalho e que nos aproximou bastante.

À Elisa Kossovitch pela oportunidade que me ofereceu em vários momentos e pelo aprendizado que com ela tive.

A Professora Jeanne Marie Gagnebin, pela orientação que me ofereceu em uma de minhas atividades orientadas de pesquisa, muito, mas muito mesmo, do que com ela aprendi está neste trabalho.

Aos meus colegas da Faculdade de Psicologia da UNIMEP, em especial a Telma, minha guru, e a Peli, pela leitura atenciosa do meu texto e pelas sugestões. Agradeço também a Leila Salles, da UNESP de Rio Claro, pelo carinho que tem por mim e pela leitura e auxílio durante todo o trabalho.

Aos meus colegas de Pós-Graduação, por de forma diferente mostrarem interesse constante pelo meu trabalho, em especial a Silvinha Cintra e a Bel Leite, incentivadoras.

Aos meus amigos, que por terem me acompanhado ao longo destes anos, da formação ao doutorado se tornam ‘culpados’ pela minha empreitada, entre eles, Camilo, Luiz e o Chicão. Vozes, vozes, vozes....

Novamente agradeço a Adriana Leite, minha companheira e escuta atenta deste texto, a Adriana, se ela me permite, chamarei de co-autora deste trabalho.

À Onice Payer, revisora dedicada e carinhosa. Muito obrigado.

Ao pessoal da Clínica Psyché, que me acompanham desde o início, em especial ao Mozart e a Sônia, meus amigos.

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, por todos estes anos de dedicação.

Às secretárias da Faculdade de Psicologia da UNIMEP, Alda e Sílvia, pelo apoio ‘técnico’ que tanto precisei.

Ao FAP – UNIMEP, pelo apoio financeiro que permitiu a realização desta pesquisa.

À Capes, pela Bolsa de Estudos.

À todos os que eu esqueci, mas que saberão compreender que eles fazem parte desta história.

**Agora eu era herói
e o meu cavalo só falava inglês,
a noiva do cowboy era você além das outras três
eu enfrentava os batalhões os alemães e seus canhões,
guardava o meu bodoque e ensaiava um rock para as
matinês,
agora eu era o rei
era o bedel
e era também juiz
e pela minha lei a gente era obrigado a ser feliz
e você era a princesa que eu fiz coroar era tão linda de se
admirar que andava nua pelo meu país.
Não, não fuja não finja que eu era o seu brinquedo
eu era o seu pião
o seu bicho preferido,
sim me de a mão a gente agora já não tinha medo
o tempo da maldade acho que a gente não tinha nascido,
agora era fatal que o faz de conta terminasse
(começasse) assim, pra lá desse quintal era uma noite que não
tem mais fim
pois você sumiu no mundo sem me avisar
e agora eu era um louco a perguntar
o que é que a vida vai fazer de mim.**

CHICO BUARQUE DE HOLANDA.

RESUMO:

Partindo da idéia de infância como in-fans, ou seja, aquele que não fala e procurando compreender os diversos significados deste 'não falar', este trabalho busca, através de um quadro teórico que se ancora fundamentalmente na perspectiva teórica de W. Benjamin, de L. S. Vigotski e M. Bakhtin, discutir a infância/criança e suas relações de constituição dentro de um espaço escolar.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma coleta de dados realizada em uma escola Pública da Rede Estadual de Ensino em Piracicaba/SP, e os capítulos foram sendo compostos a partir das situações concretas de sala de aula, bem como da dinâmica dialógica que nela se efetivava.

Dentro deste quadro, desenvolvemos a discussão de algumas temáticas centrais para a compreensão do fenômeno que nos propomos tratar, e nesta dinâmica pudemos discutir as relações entre infância e linguagem, bem como as relações de poder e as relações de ensino postas neste processo. E com isso apontar para uma compreensão de infância que rompa com as formas convencionais de compreender tanto a criança quanto a linguagem.

Com isso, concluímos que o prefixo in da palavra infância, reflete a própria condição humana, aquela que aponta para a incompletude do homem, para o seu eterno inacabamento. Deste modo, discutir a infância é também um modo de discutir a própria vida adulta e o processo de constituição da subjetividade.

Palavras chaves: Infância, Criança, Linguagem e Escola.

ABSTRACT

This research aims, through a theoretical and methodological approaches mainly based on the works of W. Benjamin, L. S. Vygotsky and M. Bakhtin, discuss the concepts of *infancy* and *childhood* and how children constitute themselves and their relationships within the school environment.

The starting point of this work is the one which states that the *infant* – word formed from *in-fans* – in the sense of *the one that does not speak*. This concept is questioned throughout the research, which was made possible by collecting data in a public school in Piracicaba, S.P., in real dialogical situations among students, among the students and their teachers and also in informal interviews among the researcher and the students.

Through the chapters we have developed a debate regarding the central questions of this matter, in order to better understand the phenomenon, especially the ones involving the relationship between *childhood* and *language*, presenting a vision that breaks off with the conventional, traditional views presented by the literature available on the subject.

This approach also allows the observation of other important topics such as the non-symmetric relationships among the teacher and the students in the classroom. In other words, the power existing in the teaching strategies which still takes place in the school rooms.

Key words: Infant, Childhood, Child, Language and School.

SUMÁRIO.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS: PRIMEIRO EU ENCONTRO DEPOIS EU PROCURO.....	1
1.1 A escola como <i>Locus</i>	9
1.2 Caminho e descaminhos: cacos de um mosaico a ser construído	12
1.3 Sobre os objetivos	20
1.4 De Dona Suzana à Bach – o esforço da composição em meio a tantas disfonias	24
2. INFÂNCIA, LINGUAGEM E RELAÇÕES DE PODER	31
2.1 Infância, Linguagem e constituição da subjetividade	43
2.2 Em busca do in-fans, um olhar a partir do trabalho com a linguagem na escola	46
2.3 Infância: O lugar de criança é na escola	63
3. INFÂNCIA, LINGUAGEM E RELAÇÕES DE ENSINO	71
3.1 Infância e linguagem o dito do discurso	71
3.2 Prática pedagógica e conhecimento: o entorno das concepções de infância – o lugar da Psicologia	77
3.3 Infância e Linguagem: da razão à produção de sentido	91
4. INFÂNCIA, LINGUAGEM E POSSIBILIDADES	109
4.1 Os cacos da história e o encontro com a infância: um ícone da contemporaneidade	125
4.2 Do adulto à infância, ou a inversão da lógica: em busca de novas possibilidades	136
5. ÚLTIMAS PALAVRAS: ALGUMAS IN-CONCLUSÕES	145
VOZES, VOZES, VOZES BIBLIOGRAFIA	153

Meditar com pedantismo sobre a
produção de objetos – cartazes
ilustrados, brinquedos ou livros – que
devem servir às crianças é estúpido.
(Walter Benjamin)

Não se preocupe em entender, viver
ultrapassa todo entendimento.
(Clarice Lispector)

CAPÍTULO 1.

PRIMEIRAS PALAVRAS:

PRIMEIRO EU ENCONTRO DEPOIS EU PROCURO.

“O universo de Disney é poético. O da saga de ‘Harry Potter’ é prosaico e maravilhoso. O primeiro tira suas forças de construções visuais e musicais. O segundo, do realismo dos romances de aventuras mesclado aos contos de fadas”¹.

A epígrafe deste texto pode nos indicar muitas reflexões. Não entraremos em detalhes sobre os livros relativos à produção dos romances de aventuras e dos contos de fadas e nem sobre os filmes; apenas tomaremos como ponto de partida de nossa discussão as datas dessas produções e a idéia de que elas são dirigidas, a princípio, ao público infantil. Harry Potter faz parte de uma coletânea de livros, um deles recentemente adaptado para o cinema, da autora escocesa Joanne Rowling, escritos na década de 90. Já os filmes clássicos de Disney são datados entre 1922, ano do primeiro filme, e 1966, ano da morte de W. Disney.

A afirmação acima de Isabelle Smadja sugere algumas evidências. A primeira diz respeito a cada uma destas produções, que poderíamos considerar como fenômenos culturais em suas épocas:

- Em dois momentos distintos da história recente da sociedade contemporânea, o que motiva, mobiliza, ‘captura’ a criança é bastante distinto. Do mesmo modo poderíamos dizer que o que é produzido, dirigido, pensado para a criança também o é.

Sendo assim, muitas análises poderiam nortear as questões em torno destes fenômenos culturais, que poderiam ser observados do ponto de vista sociológico, antropológico, psicológico e histórico. Porém, antes de

¹ Isabelle Smadja In Suplemento “Mais” do Jornal Folha de São Paulo de 2/12/2001.

nos atermos a estas questões, gostaríamos de salientar que, em um espaço de tempo relativamente curto, ocorreram mudanças significativas no que mobiliza as produções para infância. Isto pode indicar que a noção de infância passa por profundas alterações, no que diz respeito ao modo de ser pensada e vivida.

Sendo assim, é possível verificar que estas alterações fazem eco a transformações na ordem dos valores, dos sentidos, da moral, na ordem política e econômica. A produção de uma infância mais voltada ao consumo, as transformações acerca da educação (tanto formal como informal), o julgamento moral do certo e errado, as políticas voltadas para as crianças e o potencial financeiro de seus investimentos são exemplificadores destas alterações, que provocam rápidas e profundas mudanças nos modos de vida e nas formas de ver e viver das pessoas de diferentes culturas e níveis socioeconômicos. O modo de organização das relações humanas é afetado por essas transformações.

A segunda evidência que a declaração de Smadja pode sugerir, se a ampliarmos para fora dela mesma e refletirmos o mundo adulto como constituinte dessa 'nova visão' da infância, é que: de um lado, o que interessa, motiva, mobiliza a criança hoje, é diferente de décadas passadas, pois tanto Disney como Joanne Rowling tocam não só as crianças de formas diferentes, mas cada um a seu tempo e em sua forma afetam também os adultos e usam de diferentes meios para fazê-lo. É como se as coisas que são constitutivas às crianças fossem também de algum modo constitutivas dos adultos. Ou, o que nos parece também verdadeiro, o que é produzido pelos adultos acaba também por produzir algo nas próprias crianças. Seria impossível pensar a criança fora de uma dialética com o adulto.

Os filmes de Disney podem ser um bom exemplo do que estamos apontando, pois eles extrapolam, através de suas linguagens, épocas e gerações e, além disso, ao mesmo tempo em que interessam às crianças

de diferentes gerações, motivam também os adultos. Isto indica que se por um lado as transformações que ocorrem nas e com as crianças são evidentes, há uma universalidade no que toca às concepções tanto de criança como de adulto. Não estamos com isso querendo dizer que exista algo que transcenda a estas concepções, mas é como se elas aglutinassem hoje a diversidade e a pluralidade de fatos e de idéias que vêm se desenvolvendo ao longo da história da humanidade. A afirmação de Esther Hambúrguer (2001, 6) pode revelar muito bem essa situação:

os filmes de Disney foram lançados e relançados. E são vistos e revistos por crianças que são netas e bisnetas das primeiras espectadoras de 'Branca de Neve'. Os produtos Disney conseguiram manter um apelo repetidamente renovado, movido primeiro à inovação tecnológica e, depois, por propiciar experiências comuns ao público de diversas idades, etnias, classes etc... .

As reflexões expostas até aqui nos sugerem a necessidade de pensar a criança não como uma entidade estanque, fixa e imutável, mas em seus momentos históricos e culturais, em suas condições concretas de vida, já que são estas condições que nos apontam para um olhar mais fiel sobre a realidade das questões que circundam a noção de infância.

Em última análise, poderíamos dizer que as afirmações acima apontam para uma visão de cultura que considera os diferentes ícones que carregam as múltiplas formas de ver, viver e conceber a infância na contemporaneidade. Tais imagens, por sua vez, acabam refletindo não só essa multiplicidade, mas como nela vivem, em uma mesma época, concepções similares, antagônicas, plurais, tais como a infantilização e a adultização que convivem nos modos dos adultos tratarem as crianças hoje, e tal como essa similaridade, esse antagonismo e essa pluralidade também aparecem em épocas diferentes. Este novo olhar, povoado por contradições

evidentes, que indicam tanto as transformações dos conceitos como a permanência de noções que historicamente os constituem, **é plural**.

É interessante verificar que a noção trazida por Montaigne, autor do século XVI, que nos indica o seu modo de pensar a criança, aponta alguns temas daquela época que ainda são contemporâneos. O que significa que apesar das mudanças sócio-culturais de cada momento, as idéias entrecortam sua época e seu tempo e constituem os valores e os modos de vida das culturas. É como dizer que o significado da palavra evolui e que o conceito vai se tornando a generalização do que historicamente vai nela se manifestando (Vigotski: 1989^a.), pois algumas vezes, hoje, assim como por volta de 1500, o adulto infantiliza a criança, colocando-a, como no dizer do filósofo, como um objeto da paparicação que, na verdade, satisfaz o adulto e não a criança,

... quanto a mim, não sinto nenhuma simpatia por essas inclinações que surdem em nós independentemente de nossa razão. Por exemplo, [...], não posso conceber que se beijem as crianças recém-nascidas ainda sem forma definida, sem sentimento nem expressão que as tornem dignas de amor. Por isso mesmo foi com desagrado que as tive educadas ao meu lado. Uma afeição sincera e educada deveria nascer do conhecimento que nos dão de si e com esse conhecimento cresce a fim de que então, se o merecem, e se desenvolvendo de par com o bom senso essa disposição para amar, cheguemos a uma afeição realmente paternal. Amiúde é o inverso que ocorre... (Montaigne, 1972: 186).

Verificamos essa ambivalência também nos dias de hoje, quando observamos as agendas sobrecarregadas das crianças de classe média, e o trabalho infantil das crianças carentes. Isso poderia indicar que a criança não ocupa um lugar claro e definido nas relações sociais hoje, mas também poderia sugerir, e é o que nós acreditamos, **que a noção de infância**

passa por um intenso processo de transformações que, ao mesmo tempo em que não comportam mais as antigas concepções de infância, agregam nelas muitas das noções presentes em toda a história da sociedade ocidental. Sendo assim, o nosso modo de compreender a questão da infância entende que não é possível pensar uma criança singular e unilateral, mas uma criança que congrega uma diversidade e multiplicidade de modos de pensá-la. Assumimos deste modo, uma postura que procura compor essas duas formas, pois **ao mesmo tempo em que observamos que a infância passa por profundo processo de transformações, verificamos que essas transformações trazem com ela uma criança plural, que aglutina nela todo seu aparato histórico e cultural.**

Essa polaridade sugere o que chamaremos de uma díade infantilização/ adultização, que se faz presente não só na criança, mas também no próprio adulto. E se esses ‘deslocamentos’ dos papéis da criança e do adulto na contemporaneidade podem gerar o que muitos têm chamado de ‘confusão entre o lugar da criança e do adulto’, para nós, isso **é produto das relações humanas que se efetivam dentro das reais condições de vida na contemporaneidade. Não há uma confusão de lugares, o que há é a construção de novos lugares.** Isso produz em nossa cultura a necessidade de conceber outros modos de pensar, de olhar e de viver com as próprias crianças.

Essa idéia pode trazer alguma resistência por parte de vários setores na sociedade, pois tanto no senso comum como na cultura científica impera uma visão naturalista e universalista de sujeito e do seu desenvolvimento, visão que fica explícita quando olhamos para os jogos publicitários, os programas infantis, a música, os brinquedos: **o que é pensado e endereçado à criança e o que deixa de ser possibilitado a ela.** O que nos parece importante é que, apesar de todas as evidências de que a noção e os modos de lidar com a criança mudaram na contemporaneidade,

continuamos oscilando entre uma postura rígida, com princípios e valores anacrônicos, e uma postura espontaneísta, de caráter libertário.

Verificamos que isto se manifesta de muitos modos nas diversas esferas sociais e culturais da nossa sociedade. O fato é que essas situações todas, ao mesmo tempo em que nos deixam atônitos diante de suas diferentes solicitações, nos colocam diante de uma realidade que grita aos nossos ouvidos e explicita aos nossos olhos as profundas mudanças pelas quais temos passado. Na verdade, se podemos acompanhar a idéia da Filosofia moderna do fim da subjetividade² na modernidade, pautada na supremacia do cogito, e se podemos entender o surgimento de uma nova visão de sujeito e de sua constituição, os antagonismos e ambivalências em relação à infância mais podem nos ensinar do que paralisar, pois eles indicam inevitavelmente uma nova noção de infância e um novo modo de pensar para e na relação com a criança.

Essas transformações culturais pelas quais passam as noções de infância produzem diversas maneiras de encará-la, desde pessoas que entendem estas mudanças como algo natural, produto do desenvolvimento da sociedade até pessoas que possuem resistências em aceitá-las, vendo-as como produto de uma cultura em decadência. Outra noção que ganha diferentes contornos na história da sociedade junto a esse processo é, a noção de família e as relações nela presentes, questão que tem ocupado lugar central em muitas das discussões em torno da educação das crianças, já que novamente se colocam em pauta questões relacionadas à criança, ao seu lugar e ao ‘como e o que fazer com e por ela’. Este aspecto da questão não constará, entretanto dos objetivos deste trabalho.

Outro campo onde se observam estas transformações é o das manifestações intelectuais e afetivas, que têm provocado inquietudes nas diferentes esferas sociais. Um sinal disso é o crescente processo de

² Fazemos esse questionamento a partir das idéias de Guiraldelli Jr no texto “Subjetividade, Infância e Filosofia da Educação”, em que o autor questiona a verdade do cogito cartesiano na sociedade contemporânea.

mudança de mídias na cultura moderna. Se há tempos as crianças recebiam informações oralizadas e escritas no papel, hoje elas são muito mais virtualizadas e televisivas, o que sugere que se, por um lado, no passado, a criança aprendia, conhecia o mundo de uma maneira, hoje este aprendizado se apresenta de forma bastante diferente. De um outro modo, isso já havia sido discutido por Benjamin em seu ensaio “Pequena História da Fotografia”, onde observa que o analfabeto do futuro seria quem não soubesse ler uma fotografia e não somente o que estivesse escrito. Esses novos modos de aprender e atribuir sentido às coisas a ao mundo indicam que possivelmente falamos de um novo sujeito, de uma nova criança.

No mundo atual, a transformação na infância e as “confusões” no modo de ver e viver com as crianças trazem alguns problemas tanto para ela como para os adultos. Ambos parecem não ter ao certo os parâmetros que balizam suas práticas no cotidiano. Se por um lado certas atitudes convergem com uma visão naturalista e universal sobre a infância em que a criança é um ser passivo, que **não é, mas será**, por outro lado, tratamos as crianças como seres povoados de questões do mundo adulto. Isso provoca vários problemas nas diferentes instâncias em que a relação entre o adulto e a criança se efetiva, e tem justificado o crescente aumento das pesquisas sobre o assunto.

A questão social aliada a uma preocupação acadêmica sobre a infância, de um modo particular, e as crianças, de um modo geral, tem feito crescer nas diferentes áreas do conhecimento o estudo sobre a criança na última década. O não saber fazer com a criança e o não saber o que pensar sobre a infância têm produzido muitos movimentos na esfera acadêmica. Esta pluralidade de estudo pode ser percebida através de trabalhos em diferentes áreas do conhecimento. Este percurso vai da pesquisa de Ariès (1978), que nos apresenta a ‘descoberta da infância na modernidade’ ao trabalho de Charlot (1976), no qual podemos verificar que a ‘dependência da criança em relação ao adulto não é algo natural, mas um fato social’; passando pelas pesquisas na área da Psicologia (Piaget, Vigotski, Wallon,

Brunner e outros), Psicanálise, Pedagogia, Filosofia e Sociologia. Verifica-se que o que se diz e o que é proposto, em relação à criança, têm solicitado um constante movimento de reflexão.

No entanto, se tomarmos por base que na grande maioria das pesquisas o estudo da criança tem se pautado na idéia de infância como **in-fans**, ou seja, aquele que **não fala, que não possui a razão**³, observaremos que elas visam apenas resolver o problema de como levar a criança a deixar de ser in-fans para ser alguém que possui a voz, o poder e a razão (racionalidade), ou descrever esse lugar da infância como o lugar de um ser em desenvolvimento. As teorias da Psicologia mostram isso com muita clareza, mesmo as mais progressistas, como a teoria de J. Piaget, L. S. Vigotski, H. Wallon o fazem, de modo diferente, e a partir de princípios bastante divergentes, o 'devir do homem' está presente. Cada uma a seu modo, elas pensam os processos de transformações pelos quais passam os sujeitos dentro de uma esfera que vai de processos cognitivos mais simples a processos mentais mais elaborados (mesmo se com muita competência, e procurando ver à criança a partir dela própria como aquele que é. Essas teorias pautam seus esforços na criança como **quem não é, não possui a razão, mas será**, e vê-la como um ser em desenvolvimento).

São algumas questões que nos levarão a construção de nossas hipóteses:

- **Se a criança não possui a razão, ela possui o quê?**
- **Quem é essa criança que se apresenta para nós hoje dentro de uma sociedade marcada por múltiplas formas de ver e viver as relações humanas?**

³ Sem razão deve ser visto aqui seja como não racionalidade seja como não verdade.

1.1 A ESCOLA COMO LOCUS

Se a questão em torno da infância tem sido objeto de preocupação de muitos estudos por não sabermos o que fazer diante da criança em suas diferentes faces na sociedade contemporânea, é na escola, onde as relações humanas se apresentam de modo mais plural e pulverizado, que essas questões aparecem de forma mais acentuada, pois nela há uma diversidade de realidades sociais e culturais. Dessa forma, a escola e os modos de relação nela presentes, acabam se tornando um dos lugares mais privilegiados para se pensar a questão da subjetividade hoje, e, conseqüentemente a própria infância. Assim, podemos dizer que a escola é *lôcus* onde a questão em torno da criança vem se apresentando com maior intensidade. Além disso, devido a essa pluralidade, temos maiores possibilidades de pensar a infância na contemporaneidade.

Como nos mostra Narodowski (2001: 21), a:

infância aponta o ponto de partida e de chegada da pedagogia. O motivo de quase todos os cuidados e a fonte de boa parte de suas preocupações. O desenvolvimento de instrumentos capazes de reconhecer o rumo inicial do discurso pedagógico precisa antes de mais nada observar de perto esse elemento anterior e fundamental, essa conditio sine qua non da produção pedagógica: a infância (grifo meu) .

Em última análise, o **saber fazer com a criança** está intimamente ligado com o **que pensar sobre a infância**. Talvez isso indique que a dificuldade encontrada em nossa prática cotidiana com a criança esteja diretamente relacionada ao que temos pensado dela.

Em uma pesquisa anteriormente realizada em uma escola da rede pública (em Piracicaba/SP) pudemos verificar como essas dificuldades apresentam-se cotidianamente na escola. Em um trecho de nosso relatório

final⁴ da pesquisa, relatamos uma cena bastante ilustrativa da diversidade de modos de lidar com a criança.

São 13h e estamos no pátio da escola quando bate o sinal. A campainha é como um elemento químico que coloca as substâncias em movimento em seus devidos lugares. As crianças correm próximas as suas respectivas professoras e grande parte delas faz filas próximas à escada que leva ao andar superior do prédio e às salas de aula. Algumas crianças continuam correndo pelas quadras da escola até serem chamadas (a atenção) pelas inspetoras. Nas filas, as crianças continuam brincando, e algumas, próximas às professoras, falam coisas que em meio a tanto barulho fica difícil entender. Aos poucos, as filas se formam, as crianças vão ficando em silêncio e começa a peregrinação até a sala de aula.

Ao entrarmos, a agitação começa novamente. Às 13:15h, a aula ainda não começou, pois algumas crianças estão em volta da professora, que está em sua mesa conversando sobre muitos assuntos. Algumas ‘disputam’ a atenção da professora, enquanto outras perambulam pela sala, e ainda outras ficam sentadas em seus lugares. Às 13:20h, as crianças começam a se organizar, porém a professora parece ainda envolvida com algumas próximas a sua mesa e com alguns papéis que tira da bolsa. Aos poucos, a classe vai ficando em silêncio, e a maior parte das crianças estão sentadas em seus lugares como que ‘esperando alguma coisa’.

Por volta de 13:30h, a professora pega um papel e começa a passar um recado para os alunos sobre um passeio ao ‘Parque do Gugu’. Nesse momento, as crianças começam novamente a falar, dando a impressão de que não prestaram atenção em nada. No entanto, um aluno que

⁴ Leite, C. D. P. “O Processo Inicial de Alfabetização: Espaços de Inter-relações e Inter-constituição” FAP – UNIMEP – 1996-1998. Como evidenciarei adiante, esta tese de doutorado começou a ser gestada durante o desenvolvimento desta pesquisa.

chamaremos, neste trabalho, de P., sentado ao lado do pesquisador, diz:

- *A aula ainda não começou.*

Já são 13:35h, e ao andar pela sala vemos que algumas crianças escrevem em seus cadernos o 'cabeçalho', colocado na lousa pela professora:

"Piracicaba, 30 de outubro de 1998".

A cena acima vivenciada por nós em um dia de observação em sala de aula é ilustrativa de como a escola hoje é exemplo de relações plurais, ou seja, há uma multiplicidade de formas de atuação com as crianças, tanto pela professora, como pelas inspetoras no pátio, esta diversidade, entre outras situações, vão desde uma postura rígida da inspetora até uma relação atenciosa da professora com as crianças, e ao mesmo tempo em que esta atenção se manifesta aparece também um abandono por parte da mesma, observado pelo aluno P. Essa 'novidade', para ser compreendida, exige de nós um olhar diferenciado, pois a escola hoje faz parte de uma cultura que está povoada dos mais diferentes ícones que carregam as múltiplas formas de ver, viver e conceber a infância, por isso, ela tem muito a nos dizer sobre a criança.

Não diferente de outras instituições presentes em nossa sociedade, a escola tem sido um lugar onde as grandes mudanças e diferenças de uma realidade há pouco vivida, têm ocupado um lugar. Isso, talvez, em função da diversidade de pessoas e fatos que nela se revelam a cada dia. A sala de aula poderia, nesse sentido, ser vista como um decalque de uma sociedade em franco processo de transformações.

A criança, na escola, acaba sendo os dois lados da mesma moeda, pois ao mesmo tempo em que ela explicita todos os problemas enfrentados por nós no cotidiano de uma realidade mutante, também esconde e traz em si a lembrança de uma sociedade estável e definida, pois ela é a possibilidade do que não pudemos ser. Isso, juntamente com todas as

mudanças que vêm ocorrendo, tanto no campo pedagógico como no administrativo, dentro da realidade escolar, tem provocado, na prática docente, mais dúvidas do que certezas no que se refere ao que fazer e como fazer com e pela criança.

Isso tudo indica a necessidade de refletirmos sobre a criança, dentro das condições concretas de sua constituição e, nesse sentido, a escola se manifesta como lugar onde estão convivendo concepções e práticas em relação à criança, ao mesmo tempo similares e antagônicas. Essa diversidade de olhares em relação a criança levará a nossa tese de que, **além do conceito de infância passar por um processo de transformações acentuado, este processo aglutina em si concepções que historicamente vêm sendo tecidas pela cultura. Além disso, pensar a infância hoje solicita tanto uma pluralidade de olhares para a criança, quanto ver nela a multiplicidade de sentidos que dela/nela refletem. Deste modo, se entendemos que a noção de sujeito mudou, as mudanças da e na infância podem nos dar boas pistas para pensarmos a subjetividade na contemporaneidade.**

Desse modo, não assumiremos a postura de que a infância é uma entidade que se aproxima de seu fim (Guiraldelli Jr 1997, Postman 1999), **mas adotaremos a noção de que a infância é uma entidade em franco processo de transformações e que, por isso mesmo produz, nas diferentes esferas sociais, reações (e sensações) variadas.**

1.2 CAMINHOS E DESCAMINHOS: CACOS DE UM MOSAICO A SER CONSTRUÍDO

O tema da **infância / criança** surgiu para nós em meio a uma outra pesquisa que desenvolvemos anteriormente junto ao antigo Departamento de Psicologia da UNIMEP, através de projeto apoiado pelo Fundo de Apoio à Pesquisa (FAP) da UNIMEP, desde setembro de 1996, quando foi

aprovado, até julho de 1998. O seu objetivo foi refletir sobre as relações entre oralidade e escrita no processo inicial de escolarização ⁵. Alguns dados, porém, além dos objetivados por nós, surgiram e foram se tornando significativos no que diz respeito às relações e aos modos de organização das crianças em sala de aula. Foi o contato com esses dados que nos levou a colocar de forma mais intensa o tema da infância na contemporaneidade como problema e que, portanto, acabou culminando com os estudos teóricos aqui nesta tese delineados. Dessa forma, a presente tese de doutorado deve ser compreendida como parte de um movimento maior que o próprio doutorado, pois suas raízes encontram-se em pesquisas anteriormente desenvolvidas.

Sendo assim, as formas de atribuição de sentido nos processos de constituição do conhecimento, as relações dialógicas e a pulverização das ações das professoras, entre outros, foram encaminhando nosso interesse para outras questões que ultrapassavam nosso objetivo inicial, e que assim foram se tornando nucleares em nosso interesse: **a diversidade nos modos de lidar com a criança, e muitas vezes, o não saber o que e como fazer com ela.** Isto direcionou nosso foco principal de pesquisa para as concepções de infância e de como ela é vista dentro da escola.

Deste modo é que foram se destacando e revelando as diversas concepções de infância presentes tanto nas crianças, que manifestavam através de suas posturas o que esperavam dos adultos, o que indicava muitas vezes as concepções que tinham elas sobre criança, educação e aprendizagem; como nos adultos, que nas suas posturas em relação as crianças, ao aprendizado e a própria escola, explicitavam por seu lado o que pensavam sobre a infância.

A noção de infância foi se tornando central em nossa pesquisa por ser ela constitutiva dos modos de pensar as relações de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, oral, gestual e lúdica. Essas formas de

⁵ O relatório final desse projeto encontra-se a disposição no FAP – UNIMEP, com o título “O Processo Inicial

ver a criança na sala de aula podem ser verificadas tanto nas práticas mais corriqueiras da escola como naquilo que acabamos chamando de 'submundo da sala de aula'⁶.

O caminho que percorremos dentro da sala de aula e, ao mesmo tempo dentro da própria escola, contém as marcas dos desvios que nos levaram das preocupações em torno do aprendizado da leitura e da escrita pela criança em processo inicial de escolarização às questões da infância. O que, para nós, é, em última análise, o próprio caminho de nossa pesquisa, que segue um rumo diferente, levantando para a pesquisa como algo que 'brota', que 'nasce' como produto do 'olhar', e não o contrário.

Ao chegarmos à escola, local da pesquisa, que era da Rede Estadual de ensino, localizada na região central de Piracicaba, SP, fomos prontamente atendidos pela Coordenação Pedagógica, que ouviu nosso projeto, nos informando que a escola segue uma proposta construtivista, como determina o Estado, e que poderia nos apresentar a uma professora que nos receberia em sua sala de aula. O encaminhamento foi rápido. O retorno da professora e a prontidão da escola fizeram com que tivéssemos a oportunidade de iniciar nosso trabalho imediatamente. Sendo assim, a pesquisa se desenvolveu em três momentos distintos:

- O primeiro, ocorreu de setembro a dezembro de 1997, quando realizávamos em média três visitas por semana, sendo que cada uma delas durava em torno de duas horas e trinta minutos. Estas visitas eram feitas, na maior parte, por uma bolsista de iniciação científica, e em menor número pelo pesquisador coordenador do Projeto. As visitas eram filmadas e possuíam relatórios parciais, sendo detalhados apenas os trechos que considerávamos mais significativos.

de Alfabetização: Espaço de Inter-relações e Inter-constituição” (1998).

⁶ Utilizamos essa denominação para designar algumas coisas que ocorriam em pequenos detalhes, naquilo que estava fora do grande foco da sala de aula que cada vez mais foi se tornando objeto de nossa atenção, e que acabou determinando nossa opção metodológica, que descrevermos adiante.

- O segundo momento ocorreu no período de fevereiro a junho de 1998, em que fazíamos duas visitas semanais, com duas horas e trinta minutos de duração com cada uma delas. Os procedimentos de coleta de dados e modos de organização dos pesquisadores seguiam os mesmos do semestre anterior descritos acima.
- Um terceiro momento, que consideramos importante salientar, ocorria durante todo o desenvolvimento da pesquisa, e se constituía de conversas ‘informais’ com as professoras e a coordenadora, bem como de participação em reuniões de HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Complementar).

No primeiro dia, a professora que nos informou que havia pedido sua aposentadoria e nos garantiu que ficaria na escola até o final do ano letivo em curso. Disse que a turma era muito boa e que possuía apenas os ‘problemas de sempre’. Na verdade, a professora esteve conosco apenas por dois encontros, tendo pedido constantes afastamentos, o que, segundo os alunos, tinha sido freqüente desde o início daquele ano (os alunos nos informaram que até setembro haviam passado por lá sete professoras).

Ao chegarmos à sala de aula, tínhamos muito claro e definido o que observaríamos, filmaríamos, sobre o que perguntaríamos, qual era o caminho que deveríamos percorrer (conforme o processo desenvolvido por nós e que se encontra no relatório final já referido). Porém, o contato com a sala de aula, seus contornos, o que estava lá de forma oculta, (re)velada, foi nos apontando novos e interessantes aspectos do processo de aprendizagem. A sala de aula foi se revelando para nós de outro modo, de tal sorte que ao olhar a câmara já não era certo mais o quê filmar. Alterando o planejamento feito, mudamos o modo de utilizá-la, deixando ‘soltas’ tanto a câmara como o modo de olhar, como que guiados por nossos desejos e interesses ocultos. Esse olho humano e eletrônico, que passamos a entender como o *flanêur* de Benjamin, perambulava pela ordem e pela

desordem da sala de aula, pelos seus sentidos e também pela falta deles. Na verdade sabíamos que para entendermos os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por parte das crianças precisaríamos entender os modos pelos quais estas crianças atribuíam sentidos, e para isto era necessário ampliarmos as questões em torno da leitura/escrita, para as questões entorno da infância.

Calvino (1990: 16 –17) diz que *não devemos ser apressados com o que está oculto, é melhor deixar que eles se depositem na memória, examinar pacientemente cada detalhe, meditar sobre seu significado sem nunca sair de sua linguagem imagística*. Quando percebemos, as questões da infância foram nos capturando e já faziam parte de nossa pesquisa. Pudemos com isso aprender a lição do herói Perseu da mitologia grega, retomada por Calvino (1990: 16):

Perseu consegue dominar a pavorosa figura mantendo-a oculta, da mesma forma como antes a vencera, contemplando-a no espelho. É sempre na recusa da visão direta que reside a força de Perseu, mas não na recusa da realidade do mundo de monstros entre os quais estava destinado a viver, uma realidade que ele traz consigo e assume como um fardo pessoal.

Após alguns dias de filmagem, a câmara e nosso olhar foram nos revelando as contradições do processo de ensino, seus sucessos e fracassos, seu fracasso no sucesso e seu sucesso no aparente fracasso. Ou seja, fomos aprendendo que o que poderíamos ter ali eram apenas fragmentos de uma realidade também fragmentária, e esses ‘cacos’ da sala de aula nos ensinaram que o processo, de ensino aprendizagem e mesmo de constituição da subjetividade, não é linear, consistente e coeso, pois o que nele se compõe são histórias e narrativas que se criam na tentativa de atribuir algum sentido para o que se vê e mesmo o que não se vê. Estes sentidos, porém, são produto das histórias que vivemos e dos modos pelos quais vivemos estas histórias. Assim mesmo as posturas das professoras,

que muitas vezes eram ‘autoritárias’, se justificavam nas suas próprias histórias, na realidade concreta da sala de aula e também na realidade da educação brasileira.

Em suma, nunca chegamos à realidade dos fatos, nunca temos em mãos a totalidade da história, mas fragmentos com os quais montamos nossas próprias narrativas. Compreendemos estar aqui, uma de nossas reais e mais importante contribuição para a escola e as questões da sala de aula: a de construir uma narrativa que rompa com a narrativa que ali vimos sendo constituída, e ‘conhecer’ aquela realidade de uma outra forma, pois como ensina Calvino (1990: 123), *Conhecer é inserir algo no real; é, portanto, deformar o real. Nesse percurso de observação e busca, descobrimos que havíamos encontrado muitos elementos, portanto era o momento de buscarmos elaborar sentidos e histórias para o que já havíamos encontrado.*

Essa “busca” do que já havíamos encontrado passou a ocorrer em dois momentos distintos. O primeiro estaria no próprio processo de observação e de ‘possibilitarmos’ em nós o que já havia sido revelado/encontrado, e o segundo, de procurar sentidos nas coisas que víamos.

Para isso, foi necessário retomar as observações feitas em sala de aula com outro olhar, com outro propósito ou, como diz Ginzburg (1989: 155), *apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas – afirmam os hipocráticos -, é possível elaborar ‘histórias’ precisas de cada doença: a doença é, em si, inatingível.*

Foi se constituindo uma certeza de que nunca teríamos a leitura exata da infância presente na sala de aula. Quando muito, teríamos sempre leituras de olhares recortados por nós, pelos nossos desejos e interesses. Como diz Wallon (1986: 74), *não há observação sem escolha, nem sem uma relação, implícita ou não. A escolha é determinada pelas relações que podem existir entre o objeto e o fato e nossas expectativas; em outros*

termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples atos mentais. A partir desse processo, a sala de aula e nossos olhares foram ganhando novas imagens, novos sentidos.

Esses modos de olhar para a escola e de pensar sobre o que lá olhamos, nos remetem ao diálogo entre Sherlock Holmes e Watson (in Truzzi 1991: 26). Vejamos:

- *(Watson) Você parece ter visto nela uma série de coisas invisíveis para mim.*
- *(Holmes) Não invisíveis, mas despercebidas, Watson. Você não sabia para onde olhar e por isso perdeu tudo o que era importante. Eu nunca consigo fazer você perceber a importância das mangas das roupas, o caráter sugestivo das unhas dos polegares ou as grandes pistas que estão atadas aos cadarços de uma bota...*

As observações em sala de aula e nossos modos de compor os sentidos nelas implícitos e explícitos nos fizeram concordar em partes com Holmes, pois foram nos ensinando que ao perdermos o que queríamos olhar é que pudemos encontrar e ver o que era mais importante para nós. É como se verificássemos a importância das mangas das roupas e as pistas dos cadarços, para apenas depois nos despreocuparmos com elas. Em outras palavras, estávamos lá para olhar as relações entre oralidade e escrita, mas ao nos **distanciarmos e perdermos** esses objetivos, durante esse processo, é que pudemos nos reaproximar deles para olhá-los diferentemente e com outros propósitos. Assim encontramos o que já era evidente: **as questões em torno da infância na contemporaneidade.**

Esse percurso, produzido a cada instante, produto de cada ação das crianças, gerou dúvidas, na medida em que a dispersão do nosso olhar, na verdade, representava a pluralidade de modos de ver e sentir a infância, o que levou em última análise, ao caminho teórico que se deveria percorrer para entender a criança. Pois a própria dispersão no olhar já refletia a

necessidade de multiplicidade para compreender a infância. Como diz Calvino (citando Carlo Emilio Gadda 1990: 119),

... as catástrofes inopinadas não são jamais a conseqüências ou o efeito, como se costuma dizer, de um motivo único, de uma causa singular: mas são como um vórtice, um ponto de depressão ciclônica na consciência do mundo, para as quais conspirava toda uma gama de causalidades convergentes[...]. A opinião de que era necessário 'reformular em nós o sentido das categorias de causa' [...] e substituir a causa pelas causas.

Foram estas questões metodológicas e teóricas que nos fizeram lembrar o diálogo de Alice, do clássico livro de Lewis Carrol “Alice no País das Maravilhas”, com o Gato de Cheshire (1980: 82). Em meio às suas aventuras a menina avista o Gato sentado num galho de árvore e pergunta:

- *Gatinho de Cheshire – começou a dizer timidamente, sem ter certeza se ele gostaria de ser tratado assim: mas ele apenas abriu um pouco mais o sorriso. “Ótimo parece que gostou”, pensou ela e prosseguiu: - Podia me dizer, por favor qual o caminho pra sair daqui?*
- *Isso depende muito do lugar pra onde você quer ir – Disse o gato.*
- *Não me importo muito onde... – disse Alice.*
- *Nesse caso não importa muito pra onde você vá – disse o Gato.*
- *[...] Contanto que eu chegue em algum lugar – acrescentou Alice como explicação.*
- *É Claro que isso acontecerá – disse o Gato – desde que você ande durante algum tempo.*

Esse diálogo pode nos ensinar muito sobre metodologia, pois ele nos aponta que nossos caminhos devem ser definidos a partir do que

desejamos e objetivamos, uma vez que assim são construídas as metodologias de pesquisa. Ele também nos ensina sobre a pluralidade de coisas que podemos encontrar quando percorremos diferentes caminhos. A verdade não é única, mas sim produto das opções que fazemos no percurso que escolhemos.

Essa pesquisa foi se constituindo através dessa segunda lógica, e assim também as questões da infância foram se tornando centrais. Os caminhos dessa pesquisa são muito mais marcados por descaminhos e desvios do que propriamente por uma metodologia fechada e estanque. **Esses (des)caminhos indicam que não tínhamos um objetivo definido sobre o tema que nos propomos tratar agora, mas que, ao contrário, estes objetivos foram sendo compostos ao longo do trabalho e do que nele foi sendo revelado pela sala de aula.**

1.3 SOBRE OS OBJETIVOS:

‘Primeiro eu encontro depois eu procuro’

Ao mesmo tempo em que pesquisávamos sobre leitura e escrita das crianças em processo inicial de escolarização, éramos atraídos por questões que permeavam o trabalho em sala de aula. Como no dizer de Benjamin, nós éramos irresistivelmente atraídos pelos destroços que surgiam da sala de aula, pelos erros e acertos das crianças, pelo que surgia e não surgia no trabalho das professoras. Nestes restos, nós descobríamos o rosto das coisas, descobrimos que as crianças estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos e mais interessadas em descobrir novas e incoerentes relações. Em criar seu próprio mundo.

Nesta pesquisa, metodologia/objetivo/teoria foram se constituindo em uma teia de interdependência. Não era um que indicava o outro, mas um que impunha o outro. Desse modo, ao mesmo tempo em que esses três elementos se confundiam, eles também se completavam. Conseqüentemente a pesquisa não era mais algo que possuía processos

temporais fechados e estanques como *começo, meio e fim*, mas sim um trabalho organizado em uma temporalidade sincrônica.

Assim, os dados não são mais elementos de uma caracterização da escola e dos alunos que servem para a análise dos objetivos, mas fazem parte de uma teia de significação que indica e constituem os campos semióticos do trabalho que desenvolvemos. A escola, a sala de aula, a professora e os alunos não são mais o objeto de nossa pesquisa, mas um 'outro' com quem passamos a 'dialogar' no intuito de compor sentidos.

Um bom exemplo desse movimento que perseguimos é o fato de a escola localizar-se na região central da cidade, o que permitiu vermos a diversidade dos alunos, tanto cultural como economicamente, já que havia crianças com um bom poder aquisitivo e outras que freqüentemente trabalhavam para ajudar no orçamento da casa e, ainda, havia alguns que eram filhos de pais com curso superior e outros que moravam com avós semi-analfabetos. Isso tudo nos fez perguntar sobre quem é essa criança que 'brota', 'surge' em um mundo onde ao mesmo tempo em que impera uma homogeneidade nos modos de pensar e agir, a pluralidade e a diversidade se fazem presentes? O que nessa homogeneidade/pluralidade é constitutivo no ser da criança e no pensar a infância?

Foi neste contexto que pudemos começar a ver nossa pesquisa como uma 'colcha de retalhos', em que os mais diferentes fragmentos de que fomos nos apropriando no decorrer do trabalho precisariam ser tecidos em um campo de significação que constituísse um desenho que pudesse representar algo para a escola, para as professoras, para os alunos e para nós mesmos.

Assim, durante a observação dessa turma, dois momentos bastante diferentes chamaram nossa atenção:

- O primeiro ocorreu no segundo semestre de 1997. Sendo o primeiro ano escolar das crianças, e um ano em que elas tiveram oito professoras, os alunos poucas vezes atendiam

às solicitações das professoras (o que era entendido por elas mesmas como desrespeito). Assim, a classe tinha perante a escola a imagem de ser uma das piores, o que era diferente daquilo que a professora havia nos indicado. Para nós a imagem era a do “próprio caos” pois era “bagunçada”, ou seja, a própria disposição das carteiras não atendia a nenhuma regra, as crianças não se sentavam em fileiras, nem em círculos e nem em grupos. Conseqüentemente, o desenho da sala de aula era bastante confuso. Além disso, elas falavam alto o tempo todo, por isso as professoras poucas vezes conseguiam passar alguma informação para os alunos, e freqüentemente gritavam, no intuito de estabelecer algum tipo de ordem. Mas mesmo assim as crianças, em diversos momentos em que ‘essa suposta ordem’ pretendida pela professora não se estabelecia, ‘organizavam-se’, como se tivesse um modo próprio, particular, independente da professora ou de qualquer solicitação do meio. Não que essa organização fosse algo natural, mas era algo possibilitado e construído nas próprias relações entre as crianças.

- O segundo momento ocorreu no primeiro semestre de 1998. Era uma classe de segundo ano escolar, com poucas alterações no grupo de alunos e com uma professora fixa durante todo o semestre. Lá, os alunos se encontravam em um clima de tranquilidade, ‘respeitando a professora’ (sic professora) e o processo de aprendizagem também transcorria de forma bastante satisfatória.

Esses dados, relacionados entre si, juntamente com algumas situações concretas de sala de aula, que destacaremos abaixo, nos conduziram a uma série de questionamentos no caminho percorrido no processo de formulação de nosso problema:

- Apesar de toda essa “desordem”, desse clima de “bagunça generalizada”, as crianças aprendiam e possuíam um modo bastante interessante de se “organizarem” e “construírem suas regras básicas” de convivência, é como se elas em seus confrontos semióticos travassem uma luta de sentido que indicava no processo os lugares de cada um nas suas relações e na própria sala de aula.
- A mesma turma (houve apenas o ingresso de alguns alunos novos, que no geral, por suas características, não alteraram o andamento e a rotina da sala de aula) no ano seguinte, na 2ª- série, com uma nova professora, passará todo o primeiro semestre em um clima de tranquilidade bastante diferente.

As questões que foram se colocando para nós seguem a seguinte direção e nos fazem levantar questionamentos em torno dos temas abaixo:

- O que há e o que não há nas relações de poder que se efetivam no processo pedagógico dentro da escola, que permite ou não a aprendizagem?
- Como são produzidas as relações de ensino - aprendizagem no processo de constituição do conhecimento na escola e pelas crianças?
- Como, apesar de uma postura, por parte do professor, que mais levava ao emudecimento da criança em sala de aula, essas sobreviviam e constituíam seu conhecimento nesse processo?
- O que acaba sendo constitutivo, na e da criança, que permite esta fuga do que é dito para ela? Deste modo, se as crianças aprendiam, o quê e como o faziam? Que sentidos naquela teia de relações eram permeados?

- Do ponto de vista da metodologia de ensino, havia pouca diferença por parte dos vários professores que observamos trabalhando com as crianças nos dois momentos distintos. No entanto, havia uma diferença significativa nas relações entre eles e os alunos, uma diferença que passamos a entender como de ‘postura’, de ‘relação’ e não metodológica. Sendo assim, como estas relações foram sendo permeadas, compostas, nas diferentes esferas dialógicas que foram sendo tecidas nos diferentes espaços das relações de ensino-aprendizagem na sala de aula?

Perseguir essas questões é muito importante, pois elas poderão nos ajudar a responder a questão que nos colocamos e que se torna o objetivo desse trabalho: **investigar os modos de constituição da criança e da infância dentro do espaço escolar, a partir de suas relações com a linguagem, que se fazem presente em nossa sociedade hoje.**

A busca deste objetivo será pautada na tese que defendemos, **de que a criança e a infância não podem ser pensadas a partir de um único lugar, mas sim a partir dos vários fatores que a constituem, tornando assim sua definição algo plural e múltiplo. Multiplicidade esta que se manifesta nas relações dialógicas dentro do espaço escolar, através de relações de poder pautadas na linguagem, enquanto recorte, porém, evidenciaremos a questão da noção de infância enquanto in-fans.**

1.4 DE DONA SUZANA A BACH ⁷ – O ESFORÇO DA COMPOSIÇÃO EM MEIO A TANTAS DISFONIAS

⁷ O sub título deste capítulo, necessita de um esclarecimento. ‘Dona Suzana’ foi minha professora da 1ª. Série, do 1º. Grau, e com quem ‘aprendi’ a fazer minhas primeiras ‘composições’. Desde aquela época escrever sempre foi um esforço de compor palavras e sentidos. É na esteira desta idéia que lembro de ‘Bach’, o compositor que criou as famosas fugas bachianas, acordes que antecipavam em uma escala o acorde seguinte, e por isso fugiam à harmonia sinfônica de suas composições e mostravam que as ‘disfonias’ são constitutivas

Não há observação sem escolha, nem sem uma relação implícita ou não. A escolha é determinada pelas relações que podem existir entre o objeto e o fato e nossas expectativas; em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples atos mentais (Wallon, 1986: 74).

A citação de Wallon remete-nos à sala de aula e aos modos pelos quais nossos olhares foram ganhando novas imagens. Ela também nos ajuda a perceber o porquê da melhor metáfora do caminho seja o descaminho. Vejamos:

Nesses (des)caminhos percorridos, verificamos que em nossa cultura, e mais especificamente na escola, convivem muitos e diferentes modos de se pensar a infância, revelando a razão da pluralidade dos modos de lidar com a criança. Isso tudo aponta que o entendimento das concepções de infância na contemporaneidade solicita um olhar abrangente para essa multiplicidade.

Assim, verificamos que há uma concepção de criança permeando a história do ocidente até os dias de hoje, concepção esta que vem recortada pela própria noção do in-fans, que foi ao longo da história constituindo modos de lidar com a criança, e mais especificamente com as relações de poder. E com isso algumas questões surgem e nos perguntamos como:

- Como falar / escrever sobre esta infância que salta aos nossos olhos com variáveis distintas de épocas atrás.
- Chegar, enquanto texto, e mesmo teoricamente a um lugar que alguns dizem que já não existe mais, que é o da própria infância.

de sua música. Meu propósito aqui é trazer diferentes ‘lugares’, ‘linguagens’, que possam ‘compor’ a idéia de infância que trabalharemos.

- Como abordar esta multiplicidade de ‘coisas’, fatos, idéias, modos de ver e pensar a criança que não seja em um texto eclético que se perca nas próprias e multifacetadas histórias das quais ele pretende tratar.
- Como ainda podemos abordar esta pluralidade de coisas, enredos que envolvem a sala de aula, as relações professor e aluno, as particularidades das professoras, das crianças.
- Como compor em nós mesmos as disfônicas vozes que soam dos diferentes interlocutores, que vão da ciência à literatura, passando pelo cinema, pelas diferentes áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, a Lingüística, a Psicologia e a Pedagogia, sem apresentar um texto que pareça feito apenas de “pinceladas”, mas que vá ao encontro de uma tela ‘impressionista’, em que os sentidos estejam no próprio esforço de quem escreve em nome de quem lê?

Para tanto temos percorrido alguns caminhos:

- O primeiro que surge e ganha força em nossa argumentação é sobre a idéia do próprio lugar a partir do qual se escreve. Sobre isso, dois pontos se tornam fundamentais: o primeiro é em que pessoa escrever o texto. Assumiremos a terceira pessoa do plural, sobretudo por dois argumentos. Um deles vem de Benjamin, que sugere que escrevamos em primeira pessoa do singular só em cartas. O segundo vem de Calvino (1990: 124 que citando Gadda) que diz *o eu, eu! [...] o mais sórdido de todos os pronomes*. Entendemos esta citação na linha do que nos ensina Amorin (2001: 16) *Se eu falo em nome próprio e apenas em meu nome, não posso ser contestado*. O segundo ponto se articula com o primeiro, e nos remete ao próprio lugar do

escritor. Entendemos que o texto é escrito, sobretudo pela constante interlocução leitor/escritor. Entendemos que o texto não é construído por quem escreve, mas é composto pela tensão de quem articula os sentidos a partir de quem 'supostamente' lê. Este ponto cabe não só para o texto em si, mas para toda a narrativa da pesquisa e de sua construção, que se faz no constante movimento de olhar o outro, o lugar do outro, a palavra do outro.

- O segundo caminho que percorremos, em nosso texto solicita que justifiquemos o risco que decidimos correr, ao trazer para a arena de sentidos, que possam ser compostos nesta tensão, elementos de distintos lugares da realidade que vemos e vivemos. Falar do cinema, da literatura, da ciência e de seus diferentes lugares, tentar buscar uma rede que concatene diversos saberes e formas de leitura do real aponta para maneiras de ver a multiplicidade das coisas, para um lugar que questiona o 'lugar' atribuído à ciência e que vai ao encontro de uma *ciência que desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam setoriais e especialísticas, o grande desafio [...] é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo* (Calvino 1990: 127). Não temos a pretensão de dar conta do projeto proustiano, mas queremos construir no próprio texto os modos pelos quais vemos a infância na contemporaneidade.
- O terceiro caminho, que perseguimos se articula com o segundo, na medida em que vemos e assumimos a multiplicidade de coisas que convergem em nosso tema. Esta multiplicidade, produto desta teia de relações assim como os vários instrumentos de uma orquestra podem compor diversos sons, pode compor diversos sentidos, o

que nos coloca a questão da impossibilidade de compreender tudo o que nela se faz e se torna presente, ou mesmo oculto/implícito. Então, o risco que assumimos é de uma incapacidade de concluir algo.

Os sentidos que compomos então em nosso texto não podem e nem conseguirão ser ‘tranqüilos’ e nem ‘singulares’. Eles serão produto do modo pelo qual optamos para articular nossas idéias. Porém eles não podem indicar para qualquer lado, ou para qualquer coisa, precisam se produzir dentro de uma teia de sentidos que nós escolhemos, desta forma o texto precisa ser *leve como o pássaro e não como a pluma* (Calvino, 1995: 28).

Foi neste movimento de composição que decidimos fazer um percurso que não fosse precisamente linear, mas que compusesse com os muitos ‘instrumentos’ que possuímos, como as coisas que lemos, as coisas que vemos, o que pensamos, o que escutamos, o que não escutamos e nem pensamos, esta ‘sinfonia’ que segue, ‘sinfonia’ marcadas por ‘disfonias’, assim como um texto é marcado por desvios.

Nossa “composição” contará com os seguintes elementos, vejamos:

- O segundo capítulo discutirá as relações entre *infância, linguagem e relações de poder*. Nele buscaremos subsídios na Filosofia, na Antropologia e na Sociologia para pensarmos a infância, entendermos suas origens e verificarmos como o lugar da criança foi se constituindo na história do pensamento ocidental, e como foi se manifestando nas práticas dialógicas com a linguagem na escola.
- O terceiro capítulo procura, a partir das questões discutidas no segundo, refletir sobre a criança dentro do espaço escolar, sobre como neste espaço as relações dialógicas vão sendo tecidas, e sobre como as crianças vão nesta

tecitura encontrando espaços para superar o que a princípio foi narrado a ela e para ela.

- No quarto capítulo, a partir do mesmo fio dos dois anteriores, tecemos considerações sobre a infância e a linguagem, refletindo sobre as possibilidades da infância significar a partir de novas possibilidades. Deste modo, indicarmos que pensar sobre a criança hoje pode ser um bom caminho para pensar a própria constituição da subjetividade na contemporaneidade.
- Por fim no quinto capítulo, retomaremos os quatro anteriores a fim de indicar algumas questões que pensamos ser relevantes na reflexão sobre a constituição da criança na sua relação com o adulto e por que não dizer na constituição da própria subjetividade.

CAPÍTULO 2.

INFÂNCIA, LINGUAGEM E RELAÇÕES DE PODER:

Freqüentemente vista e pensada como ‘a que não tem a palavra’, a infância vem sendo estudada cada vez mais como uma entidade presente e com um lugar garantido nas Ciências Humanas e, fundamentalmente, nas áreas que têm uma relação mais próxima com as questões da educação.

Na grande maioria das vezes, no discurso acadêmico bem como no senso comum, a infância é definida como *a época em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico quanto moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma* (Sirota, 2001: 9). Nesta direção, verifica-se que poucas vezes, em nossa cultura, laica ou acadêmica, vemos a criança como um **ser que é**, porque na maioria delas ela é vista como um **ser futuro, um devir**, tanto que os trabalhos acerca da criança acabam sendo intimamente ligados a questões da educação e da própria instrução, pois são estas instituições que acabaram ao longo da história da humanidade sendo responsáveis pelo processo de levar a criança da esfera do que **não é** ao lugar do **ser**.

Se a criança é vista como um **ser incompleto, em formação**, conseqüentemente o adulto é entendido como um ser completo, pronto. Os desdobramentos dessa questão trazem complicações na relação entre adulto e criança.

Os trabalhos na área da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia e da Pedagogia, por mais que objetivem questões diferentes, possuam interesses distintos ou mesmo divirjam teoricamente, acabam por partilhar essa mesma concepção de infância. Assim, as concepções que geralmente têm ancorado estes trabalhos, apontam e refletem sem ir muito longe sobre os modos de lidar com as crianças nas diferentes esferas dos processos educativos, sejam eles formais ou informais. A visão evolucionista, presente

em boa parte das teorias psicológicas, acaba sustentando o discurso pedagógico.

Outro exemplo disso, que aponta para uma necessidade de superação desta proposição, é a nova frente de trabalho que vem sendo constituída dentro da Sociologia, a chamada ‘Sociologia da Infância’. Esta ‘nova’ especialidade, produto de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, sobretudo na Europa, tem procurado se pautar de modo bastante diferente de uma Sociologia da Educação.

Os trabalhos de Sirota (2001) e Montandon (2001), respectivamente da Sociologia francesa e inglesa, mostram o movimento que traça a Sociologia na tentativa de construir um espaço para pensar a criança na contemporaneidade. Apesar de caminhos distintos e até de conclusões diferentes, o balanço retrospectivo das publicações nas duas línguas supracitadas revela uma crescente preocupação com a criança, que aparece de duas formas. A primeira é de construir uma Sociologia que subsidie uma reflexão em torno das questões da infância, discussões vistas como extremamente urgentes aos olhos dos dois pesquisadores acima citados, que compartilham a visão de que *a infância é considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade* (Sirota, 2001: 19). O que significa dizer que compreender a infância é em última análise compreender os próprios processos e desdobramentos sociais. A segunda forma de preocupação nessas publicações é construir uma reflexão que rompa com as mencionadas formas convencionais trabalhadas pela Sociologia, pois *a emergência do objeto da infância questiona os modos de abordagem, não só no plano teórico como também no disciplinar ou metodológico* (Sirota, 2001: 10).

Para os sociólogos da infância, entre os vários elementos necessários para uma compreensão mais apurada em relação à criança hoje está o fato de não vê-la como um devir, mas como um ser que é, com

suas próprias especificidades. De um ser que até a pouco era visto como um ser sem palavra passa-se a tornar a criança um 'sujeito de suas pesquisas' e não mais um objeto. O trabalho de Terzi (2001), na área da Linguística, que discute a construção da leitura por parte das crianças, também evidencia que a postura do adulto em relação à criança é muitas vezes de anulamento de seu lugar e da sua voz. Algumas passagens são bastante significativas: Terzi (2001: 55) observa que

desde o nascimento a criança passa grande parte do tempo junto a adultos da própria família ou vizinhos. Ela ouve todo tipo de conversa e presencia todo tipo de cena, não sendo poupada nem de situações mais agressivas. Entretanto, não lhe é permitido participar. Os adultos falam sobre as crianças, mas não com a criança (grifo nosso).

Uma situação é relatada pela autora: uma senhora criticava a sujeira na casa da vizinha, sua filha interrompeu para contradizê-la, argumentando que por motivos de saúde a vizinha não havia feito a limpeza. Prontamente a mãe reagiu *cala boca menina*, Terzi (2001:56) ainda diz que a *conversa com a criança se limita em geral a ordens e repreensões, ou seja, a dizer o que deve ser feito e como, e a cobrar o cumprimento da ordem, repreendendo quando isso não ocorre.*

Para a Psicologia, isso pode parecer ultrapassado e fora de questão, pois nesse campo teórico várias abordagens já trabalham nessa perspectiva. Mas há algo que é extremamente novo em tudo isso, o fato de que estas mudanças surgem no centro de discussões em torno de uma nova proposição de homem, e mesmo de sociedade. O que parece estar em jogo não é o simples fato de ampliar a discussão da infância, mas de ver de que tipo de sociedade se trata, ou seja, qual sociedade pode ser revelada a partir desta noção de infância, que vem sendo tecida ao longo da história da sociedade ocidental.

Uma boa discussão desta ‘transformação’, produzida ou produtora das ‘transformações’ sociológicas pode ser encontrada na tese defendida por Corsaro (in Montandon 2001: 53), que acredita que as crianças participam das *estabilidades e das mudanças de nossas sociedades mediante uma ‘reprodução interpretativa’, ou seja, se eles reproduzem elementos culturais existentes, essa reprodução não é cega ou automática, mas remete a uma interpretação coletiva*. A tese de Corsaro evidencia, no mínimo, um olhar para criança, que na sociedade, deixa de ser objeto da ação do adulto, deixa de ser produto, e em última análise, deixa de ser **in-fans**, no sentido do que não fala, não possui a palavra, e passa a ser, na linguagem sociológica, um ‘ator no cenário social’.

Sirota (2001: 28) deixa algumas questões abertas na busca da construção desse ‘sujeito’ de estudo que é a infância. Entre elas destacamos algumas que parecem ir ao encontro de nossa problemática:

- Que terreno ceder para a exploração da infância ‘ordinária’ em relação à infância sofrida, a fim de verificar a evolução geral da construção social da infância?
- Como, ao contrário, verificar a multiplicidade das infâncias, segundo os contextos sociais?
- Em que medida a criança é produto e/ou produtora em uma sociedade onde se acentuam individualização e incerteza?
- Como se constrói a cultura da infância?

Há outras questões interessantes que podem ampliar essa discussão, pois nos apontam, o que já vinha sendo ensaiado sem ser dito acima, ou seja, a necessidade de buscarmos a ‘origem’ desse modo de compreender a criança e, ao fazer isso, encontrar os caminhos para construir novas possibilidades para refletir a infância.

Não se trata contudo de compreender a idéia da origem como totalidade, ou como um processo único e fechado, mas como um espaço

que só seria possível através de processos historicamente rememorados, marcados por inserções ideológicas. Por isso, o original não pode ter um caráter acabado, fechado. A esse respeito, Gagnebin (1994:17) afirma que,

a origem não designa somente a lei estrutural de constituição e totalização do objeto, independente de sua inserção cronológica. Enquanto origem justamente, ela também testemunha a não realização da totalidade. Ela é ao mesmo tempo indicio dessa totalidade e a marca notória desta falta; neste sentido preciso, ela remete, sim, a uma temporalidade inicial e resplandecente, a da promessa e do possível que surge na história.

Ao refletirmos sobre estas considerações de Gagnebin uma perspectiva de análise se abre: a de refletir sobre a criança a partir desse pressuposto, **a noção de infância**, e sobre como a partir deste pressuposto algumas questões em torno da criança vão sendo constituídas.

Na pesquisa desenvolvida, tanto bibliográfica como empírica, pudemos observar que os modos de lidar com a criança ao longo da história da humanidade e as formas de os adultos atuarem com a criança, em momentos diferentes, ganham contornos diversos.

Verificamos que as relações entre adulto e criança são marcadas fundamentalmente pela linguagem e pelos modos de circulação da palavra, e que o que é **dito** sobre a criança e para a criança é constitutivo destes modos de lidar com ela. Nesse contexto, observamos que a palavra dita, pelos diferentes setores sociais, em relação à infância e dirigida a ela, acaba por **narrar** uma concepção de criança que, no processo de suas práticas cotidianas marcadas pela linguagem, acabam definindo o modo de lidar e viver com a criança, assim como o lugar dela no meio social.

Os fios da história e das nossas observações em sala de aula apontam para a necessidade de olhar para as relações entre adulto e criança. Portanto, nesse trabalho, a relação professor / aluno ganha força, pois estas relações podem dizer muito sobre as concepções de criança

implícitas e explícitas. Sendo assim, o foco nestas questões nos fez concluir que nas relações cotidianas entre adulto e criança os modos de circulação da palavra podem ser um indicador interessante das concepções de infância presentes nas práticas pedagógicas.

Expomos uma cena reveladora nesse sentido, ocorrida em um momento de aula, que será chamada de situação 1:

Na sala de aula as crianças conversavam e brincavam enquanto a professora escrevia na lousa a seguinte tarefa:

“Formar frases: (embaixo do ‘enunciado’, uma lista de palavras, e dentre elas a palavra ‘cravo’)”. Após algum tempo, um dos alunos levantou-se, dirigiu-se ao pesquisador e disse:

- César, de que “CRAVO” ela está falando? Do “CRAVO” flor ou do “CRAVO” (nesse momento, o aluno, fez um gesto pressionando seu rosto com seus dois dedos indicadores).

Procurando contemplar a dúvida do aluno e conhecendo a dinâmica dialógica da sala de aula, foi respondido:

- Olha eu também não sei, acho melhor você perguntar para a professora.

O aluno dirigiu-se à professora e perguntou-lhe sobre o cravo. Porém, imediatamente ouviu:

- É lógico que é do cravo flor.

Em nossa observação, não verificamos em nenhum momento, algo que pudesse justificar o “**é lógico**” da professora, já que não havia nada na lousa que sugerisse a idéia de cravo como flor, assim como não havia referência alguma nos quadros e nem na cartilha à afirmação feita pela professora. Neste sentido, algumas questões surgem e apontam para muitas reflexões.

Em vários documentos oficiais tanto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como do Ministério da Educação, encontra-se referência que é função da escola formar cidadãos críticos e participativos, que se sintam sujeitos de sua própria vontade e donos de sua própria voz. Eles sugerem também que esse processo de formação passa por uma prática educativa que incentive o diálogo e a participação dos alunos. Porém, o que revela a situação da sala de aula citada se não o oposto a isso?

Um olhar para a intervenção feita pela professora, que em sua prática sempre possuía afirmações pontuais que possibilitavam poucas réplicas das crianças, pode ajudar a refletir sobre as relações de poder implícitas nas relações de ensino e nos modos de circulação da palavra na sala de aula. Ao dizer **“é lógico que é o cravo flor”**, ela não só cria uma posição que pode calar a palavra como também a intencionalidade do aluno. Este, ao não perceber essa **“lógica”**, pouco explícita, que nós também não a vimos, passa a acreditar que o problema é dele, pois ele **“não vê”, “não sabe”, “não entende nada”**. Essa afirmação implícita era constantemente dirigida pela professora a esse aluno¹.

Benjamin e Vigotski dizem algo interessante em relação ao poder da palavra. Para estes autores, a palavra é dotada de sentido assim como a própria subjetividade, de modo que tanto uma como a outra acabam por se interconstituírem, sendo através dela que os sujeitos construirão suas narrativas e assim também constituirão sua própria subjetividade. Vigotski (1989: 108) diz isto do seguinte modo *o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; mas é por meio dela que ele passa a existir*.

O que revelam de imediato essas expressões da professora já seriam dignos de observação, pois elas contradizem em absoluto o proposto pela Secretaria de Educação do Estado. No entanto, o que parece oculto nessa forma de lidar com a palavra, são as relações de poder, e não

¹ Em vários momentos de nossas visitas a essa sala de aula ouvimos a professora dizer que “esse alunos não tinha jeito”, “que ele é um dos poucos que não vê, não entende o que ela fala”.

as metodologias de ensino, que acabam sendo determinantes das e nas relações de constituição do conhecimento, entendido aqui como algo relativo à partilha do sensível, sendo por isso da ordem do lingüístico e não só do cognitivo.

O que observamos é que há um alto investimento, em capacitação de professores por parte do Estado, muitas vezes, cursos regulares e semanas de planejamento que geralmente, segundo observação dos próprios professores, são programas que pouco ajudam no trabalho docente em sala de aula, pois geralmente não contribuem com a reflexão dos mesmos, deste modo acabam não chegando até o professor ou chegam de forma diferente da pretendida pelas propostas e projetos educacionais e pela própria necessidade do professor, pois esta capacitação ocorre de forma que sempre atende mais a um caráter político que, propriamente, às questões pedagógicas necessárias ao trabalho docente, as nossas participações nas reuniões pedagógicas na escola evidenciaram que, na maioria das vezes, elas se resumiam a tratar de questões administrativas e burocráticas e, poucas vezes, orientavam os professores em relação as suas dificuldades no cotidiano da sala de aula.

O que, para nós, foi ficando implícito, para pensarmos as mudanças pedagógicas dentro da escola, é a necessidade de refletirmos sobre as relações de poder entre professor e aluno. Diríamos que a postura da professora **não cala apenas porque é autoritária, mas é autoritária porque cala**. O que implica dizer que as questões relativas aos modos de constituição de sentido na sala de aula, ou seja, do próprio conhecimento, não se pauta apenas em metodologias, mas sim nas formas pelas quais a palavra circula. E a palavra, neste caso, acaba sendo um dos “lugares” onde se estabelece a relação de poder, já que se apresenta como uma só possibilidade de sentido, como algo fechado, com um sentido único, garantindo assim o controle deste e das relações por parte de uma única pessoa, a professora.

Esta questão que apresentamos acima é central neste trabalho, uma vez que estas relações se ligam aos modos de compreender a infância e de lidar com a criança. O que vai tornando claro como as concepções de infância se apresentam sobretudo nas relações de poder manifestadas nas relações dialógicas.

Entendemos que esses processos nos quais certas ‘relações dialógicas’ se efetivam, havendo um suposto controle dos sentidos pela professora, acenam para várias possibilidades de interpretação. Fazemos um recorte do que chamaremos de aspecto ‘monológico’ desta relação, por seus limites e im-possibilidades. Acreditamos que a situação 1 ajudará a tecer o fio de muitas concepções de infância que surgem na modernidade e chegam-nos de diferentes modos.

Na situação 1, observamos que quem controla o sentido, da palavra, no caso a professora, conseqüentemente também determina o sentido do texto que poderá ser escrito, pois limita os caminhos a serem realizados por quem o desenvolve. É importante salientar que não temos o texto final do aluno e que sabemos que mesmo sendo do **cravo flor** que o aluno teria que escrever, em sua na frase ele poderia atribuir vários sentidos.

Na situação descrita, verifica-se que a professora não só determina o sentido da palavra, que poderia ser múltiplo, como também, determina um campo de sentidos que o texto da criança produzirá. Desta forma, a escola, na sua prática cotidiana com a linguagem, evidencia não só relações de poder que ‘calam’ a criança indicando que essas relações apontam para relações políticas pouco democráticas. Pois um dos aspectos deste tipo de relação se situa na noção de palavra, não como totalidade do sentido, mas sim como uma noção de sentido múltiplo, que não é dado por quem às controla, ou seja, não é instituído, mas é constituído dentro de relações dialógicas em um campo aberto de significação².

² Ver mais sobre a relação entre noção de palavra e relações de poder em “O poder de infantilizar” Renato Janine Ribeiro in “Infância, Escola e Modernidade” e em Marcel Detienne “A invenção da Mitologia”.

Se ampliarmos estas questões da linguagem e dos modos de circulação da palavra para fora dos problemas da sala de aula, poderemos verificar que a forma de refletir sobre a infância e de viver com a criança, é marcada por relações de poder que colocam a criança em uma posição de inferioridade e não de diferença em relação ao adulto. Isto pode nos ajudar a entender porque, muitas vezes, a criança é posta pelo adulto no lugar de quem não sabe, não conhece. Quando olhamos para as relações de poder entre governantes e povo, desde a Antiguidade, isto fica evidente.

Assim, os modos de lidar com a palavra e de estabelecer relações indicam a compreensão de como este tipo de relação de poder vai sendo organizado na sociedade. Neste sentido, observa-se que governos de tradição pouco democrática, ou ainda, em épocas que não havia a idéia de democracia, as leis eram instituídas por uma única pessoa. No caso das monarquias, por exemplo, a utilização da palavra era centrada na pessoa do Rei, e na pessoa do líder no caso das ditaduras. O fato é que *um dos traços distintivos mais importantes dos poderes não democráticos consiste na infantilização de seus súditos* (Ribeiro, 1997: 101). Também, segundo o este autor, esse processo de infantilização passa pelo modo de circulação da palavra. Nas monarquias, as leis eram instituídas pelos Reis, por serem eles os enviados de Deus à Terra, ou seja, a sua palavra se tornava a Lei, porque a palavra do rei passava a ser a palavra de Deus.

Conforme Ribeiro, deveríamos retomar as discussões sobre o processo de constituição da noção de infância na sociedade moderna e como, nesse processo, a criança e a noção de infância foram se tornando um “objeto” dessas relações políticas. A infantilização, justificada pela necessidade de se cuidar da criança em nossa sociedade, está presente tanto na escola como fora dela, acabando, na maioria das vezes, por justificar atitudes dos adultos em relação à criança nem sempre dialógicas e democráticas, mas quase sempre monológicas e autoritárias. Assim, podemos perceber a noção de infância nas relações políticas de dominação

dos governantes sobre os governados, de quem manda sobre quem obedece.

Nesse sentido, seguindo o fio que tece Ribeiro (1997: 101), *qualquer governo democrático necessita considerar seus cidadãos como adultos, o que constitui um desdobramento da idéia de igualdade*, ou seja, a relação com o não-adulto é pouco democrática, pois aponta não para a idéia de igualdade / diferença, mas para a de superioridade / inferioridade. Só é possível pensarmos que somos iguais diante de direitos e deveres se respeitarmos nossas diferenças. O fato de a escola pretender relações democráticas com as crianças necessitaria de uma retomada da discussão sobre a noção de infância nas diferentes esferas da sociedade e, neste caso específico, dentro da escola, já que esta que vem sendo trabalhada na e pela escola, como sugere a situação 1 do início deste capítulo, nos traz a discussão não da diferença, mas de superioridade e inferioridade.

Essa discussão, leva a uma outra também sobre a noção de sujeito implícita nessas relações. O modo de circulação da palavra nas relações adulto / criança remete em última análise à noção de sujeito que ganha corpo dentro da própria sociedade e da escola. Afinal, que sujeito nós queremos constituir?

Torna-se importante destacar que ao observarmos produções de crianças dentro da escola e mesmo fora dela, apesar de todo movimento produzido pelo adulto (consciente ou oculto) de calar a criança, muitas vezes, a criança resiste a este 'monologismo', acenando para outras possibilidades de produção de sentido. É por isso que se faz necessário, do nosso ponto de vista, questionar a real validade destes modos de lidar com a criança que apontam para relações em que a noção de infância como infans - *aquele que não fala*, e também como nos mostra Kramer (1999: p 32) *é o que não possui a razão*.

Ribeiro (1997: 104) estabelece ainda uma interessante relação entre essas noções de infância e as relações de poder. Para ele, nas monarquias,

uma freqüente distinção que acontecia era entre a criança e o escravo. Para essa sociedade, o poder sobre um e outro é ilimitado, pois *na criança manda-se para que ela prospere; no escravo, manda-se não para o seu bem, mas o do senhor*, o autor também chama a atenção para o fato de que a noção de privação está presente tanto de um lado como de outro, ou seja, *só há infantilização quando se pretende ‘visar o bem’ de alguém. No despotismo, a privação bestializa e na monarquia absoluta, pueriliza (p.104).*

Dessa forma, entendemos que em nome de uma suposta ordem, todo súdito está sob a tutela dos governantes, e, de acordo com esse ponto de vista, o processo de infantilização, em nome de uma ordem social ou política, não aparece só nas relações políticas, mas também em vários campos das relações humanas. Esse poder atribuído aos governantes é também verificado nas culturas patriarcais na figura do marido ³ com sua mulher e na imagem do pai em relação ao seu filho. *O superior protege sempre o inferior: Filho e mulher são tidos por seres carentes, necessitados de um tutor. O poder se diz tutela (Ribeiro; 1997:104).*

Dentro dessa ótica, o cuidado que Ribeiro diz ser necessário, diz respeito às democracias na era moderna: elas não devem infantilizar seus cidadãos. Assim, contextualiza-se os poderes em suas esferas político histórico e, desse modo, refletindo sobre esse tema dentro de nossa cultura, percebermos que em nome do amor paterno ou materno se constrói a possibilidade de um pai que castiga, pune, ou seja, controla seu filho. Já na escola, em nome de uma educação das crianças, o professor utiliza o poder da e na palavra para calar e uniformizar os modos de produção de sentido dentro da sala de aula. Isso fica evidente na situação 1 do início desse capítulo, onde a professora, ao marcar um só sentido como certo, não valoriza a capacidade do pensar / refletir da criança, subordinando-a ao seu modo de fazer. Será que esses modos de relações ao mesmo tempo não

³ Ver mais sobre o assunto em Elizabeth Badinter “Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno”

escondem e revelam que o processo de infantilização das crianças, em nossa sociedade, é na verdade um modo pouco democrático de relações de poder presentes em nosso dia-a-dia?

Para nós, esse modo de circulação da palavra revela uma forma de relação de poder e uma concepção de sujeito e de trabalho com o sujeito. Afinal, a colocação da professora na escola, mas também as falas da mãe e do pai na família e, de um modo mais geral, a palavra do adulto dirigida à criança, apontam para a necessidade de refletir sobre muitas questões implícitas nestas relações, que acabam sendo constitutivas das relações adulto / criança a saber: as concepções de linguagem, as concepções de sujeito e as concepções ideológicas. O que tange duas questões que fazem parte de nossa pergunta inicial: que sujeito nós queremos constituir? E que sujeito efetivamente nós estamos constituindo com esses modos de circulação da palavra?

Tais questionamentos conduziram nosso olhar em torno da infância, com questões que tocam os modos de circulação da palavra e o que está por trás delas, tanto das palavras como da circulação destas, bem como que concepções de infância elas revelam.

Acreditamos, portanto, ser necessário discutir quais noções de sujeito, infância, estão implícitas / explícitas no trabalho pedagógico e como, nesta pesquisa, essas noções foram aparecendo na sala de aula. Para isso, a argumentação será dividida em duas partes. Na primeira, trabalharemos a noção de infância, procurando relaciona-la com a noção de constituição da subjetividade e, na segunda parte discutiremos como essa noção coloca-se dentro da escola.

2.1 INFÂNCIA, LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE.

Segundo Ariès (1981) o sentimento de infância é algo novo no interior de nossa sociedade. Talvez, por isso, muitos afirmem que este autor revolucionou a percepção do que foi e de como é vista a infância. Segundo ele, por volta dos séculos XVI e XVII, as crianças oscilavam entre o mundo dos animais e dos adultos, ora porque eram tratadas como animais e com descaso, ora porque, nos momentos em que recebiam algum tipo de consideração, eram tratadas como adultos em miniaturas. Ainda, segundo o mesmo autor, foi no século XVIII que se percebeu a criança possuidora de um mundo próprio e autônomo, estando esta percepção ligada a grandes processos de transformações daquela sociedade naquele momento. Ou seja, podemos afirmar que há uma íntima relação entre os momentos históricos e culturais das sociedades e suas transformações sociais e políticas e a noção de infância, assim como a do próprio homem.

Narodowski (2001: 25) diz que:

Se para a Pedagogia, a infância é um fato dado, um pressuposto indiscutível com base no qual é possível construir teórica e praticamente o aluno, as pesquisas inauguradas por Ariès demonstrarão que a infância é um produto histórico-cultural moderno e não um dado geral e a-histórico que impregna toda a história da humanidade.

Na idade média verificava-se que tanto as crianças como os adultos trabalhavam e brincavam, na medida que não havia uma distinção muito rígida entre esses dois mundos. Ou seja, atividades que hoje atribuímos a adultos eram partilhadas pelas crianças, e o contrário também é verdade. Sendo assim, é possível observar uma indiferenciação entre esses dois mundos, porque a partir do trabalho e da brincadeira, muitos elementos da cultura e conhecimentos sobre a vida eram transmitidos, partilhados. Conseqüentemente, essa indistinção provocava modos diferentes de relações entre adulto e criança.

É interessante salientar que apesar de participar da idéia de Ariès de que a criança é uma invenção moderna, consolidada no século XVIII, Comenius (1997) explica que desde o século XVI já começava a ser reservado um lugar para a criança dentro da sociedade, e que as questões em torno da educação das crianças já começavam a ser olhadas e pensadas de outro modo, a do ser em formação.

Neste percurso social que se origina no fim da Idade Média, uma nova forma de vida começa a ser tecida lentamente, pois estas mudanças sócio-culturais e econômicas implicam, segundo Ariès, uma lenta transformação de atitudes perante a infância, de modo que esta acaba deixando de ocupar seu

lugar como resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo. Deste modo, a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que reconhece nela a necessidade de resguardo e proteção (Narodoviski, 2001: 27).

As mudanças nessas relações surgem a partir das revoluções burguesas da era moderna. Se as observarmos, verificaremos que a emergência de vários novos sistemas de relações que provocam, segundo Ariès, diferentes formas de constituição da noção de infância, o que marca, por sua vez, diferentes formas de estabelecer relações com a criança. Sendo assim, podemos afirmar que tanto a noção de infância, como os modos de relação com a criança possuem uma “determinação” cultural, o que levaria a crer que a noção de constituição da subjetividade também possui uma constituição sócio-cultural. A partir desse recorte, observa-se que a noção de infância está intimamente relacionada ao surgimento da modernidade, pois é nela que se produz o primeiro movimento de segregação para restituir a infância à sociedade.

O trabalho de Badinter (1985) também colabora com essa interpretação, na medida em que discute o amor materno, e

conseqüentemente, o filial, não como algo universal e dado a priori, não como algo que faz parte da natureza intrínseca da mulher, mas como um sentimento que se desenvolve ao sabor das mudanças sócio-culturais e econômicas da história. Isso significa que ele pode existir ou não, dependendo da época e também das condições materiais em que vive a mãe. Ora, essa polêmica conclusão a que chegou Badinter, na qual desconstrói o mito de um dos sentimentos mais fortes em nossa cultura, pode indicar que as outras formas de sentimentos, de pensamentos, de memória, enfim, de todas as funções psíquicas, apresentem aspectos e, por que não dizer toda a sua “estrutura”, constituída dentro de um espaço sócio-cultural.

A partir das idéias de Ariès, Badinter e outros, é possível ver que a criança e a noção que se tem dela como um campo aberto nem sempre foi, dessa forma. Portanto, se tomarmos por base o discurso de Vigotski (1989^a) no qual afirma que o indivíduo é constituído culturalmente, veremos que a criança, o homem e todo seu processo de constituição possuem um determinante cultural-histórico e social.

Dessa forma, onde estaria a origem da noção de que a criança é um ser que “não possui a razão” e por isso precisa ser cuidada, tutelada? Segundo Gagnebin (1997: 84), essa origem está na Antiguidade, pois a *reflexão filosófica e a pedagógica nascem juntas, porque é em redor da questão da Paidéia que se constitui o primeiro ‘sistema’ que se autodenomina de ‘filosófico’, o pensamento de Platão*. E continua, citando Lyotard... *o espírito do homem não lhe é dado de maneira completa e deve ser reformado. O monstro dos filósofos é a infância. Ela também é sua cúmplice. A criança lhes diz que o espírito não é (um) dado. Mas que ele é um possível*.

2.2 EM BUSCA DO IN-FANS, UM OLHAR A PARTIR DO TRABALHO COM A LINGUAGEM NA ESCOLA

Na sala de aula, algumas cenas eram comuns e apontavam as concepções de ensino, aprendizagem que subsidiavam a prática docente e, deste modo, as noções de sujeito nelas explícitas, bem como acenavam para os modos de circulação da palavra na relação professor / aluno. Um bom exemplo disso é o de que a professora, ao passar tarefas na lousa, ia soletrando silabicamente as palavras enquanto escrevia, por exemplo: *“Formar fra-ses, Pi-ra-ci-ca-ba ...”*. Outro exemplo, bastante significativo, ocorria em situações de leitura de alguns textos com os alunos, pois a professora lia pausadamente e também silabicamente *‘para que eles acompanhassem’* (sic professora). Fora da sala de aula e em conversas informais com a professora, procuramos saber sobre os motivos pelos quais trabalhava dessa forma, e ela fez os seguintes comentários:

- *“É para os alunos associarem”*.
- *“Porque isso ajuda os alunos a lerem melhor”*.
- *“Desse jeito eles percebem que, para cada som, existe uma letra ou sílaba”*.

Estas questões fizeram-nos trilhar um caminho que nos levou das questões que aí estão explícitas, a da linguagem e suas concepções, a uma possível compreensão da questão que está posta sobre a infância e sua noção de in-fans. Os indícios que esta concepção de escrita traz, como representação da fala, mostra que há muitas questões presentes nestas relações entre fala e escrita, sobretudo as que apontam para além da questão metodológica de como é trabalhada dentro da escola e vai para os lugares que trazem a noção de linguagem enquanto ‘verdade’ e ‘razão’. Este estudo, fundamentalmente, quando relacionado a algumas aproximações com as questões da infância, como a do **ser da não razão**, levou-nos a procurar compreender as questões que se colocam para a linguagem e suas relações com a infância e o poder no mundo grego. Não temos a pretensão de esgotar esta discussão aqui, mas sim de fazer um

percurso que vai tecendo as relações postas nesta temática, ou seja, a da linguagem em relação a uma compreensão sobre a infância.

Nesse sentido, procuramos realizar um percurso que passa pela discussão sobre a relação entre fala e escrita, que indica muitas possibilidades de compreender tanto a construção da racionalidade no mundo moderno como as questões sobre a verdade no mundo grego.

Do ponto de vista das questões pedagógicas, as relações entre fala e escrita têm ocupado lugar central na atenção de pesquisadores e pessoas interessadas nessa área do conhecimento. Nas últimas duas décadas, esse tem sido um dos temas mais encontrados em pesquisas preocupadas com a prática pedagógica.

Ao procurar compreender as diversas formas de abordagem dessa temática, verificamos que essa discussão tem gerado debate e polêmica bem antes da criação da escola conforme organizada na era moderna, pois esse assunto já se fazia presente desde os gregos. No diálogo entre Sócrates e Fedro (Platão – *Diálogos*), por exemplo, essa temática se apresenta, com propósitos e preocupações diferentes das levantadas hoje. Apesar das diferenças, essa reflexão trazida pelos gregos, e fundamentalmente por Platão, revela que o problema pode ser visto de forma muito mais complexa do que geralmente vem sendo apresentado pela escola, indicando que a noção da escrita como representação da fala, verdade muitas vezes inquestionável, pode ser pensada e entendida de forma bastante diferente.

Em Platão, aparece a importante questão trazida por ele sobre a “memória” e a “verdade”, e, portanto, já na Grécia antiga, essas duas noções parecem estar associadas. Sendo assim, procuraremos refletir sobre ela começando pelo problema da verdade.

Em nossa cultura, marcada por um modelo de pensamento que muitas vezes, se confunde com o das ciências e da cientificidade moderna, é difícil separar a idéia de verdade da de objetividade, neutralidade,

quantificação, experimentação, entre outras, porque dentro desse tipo de cultura, a verdade se define em dois níveis. *Por um lado, há a conformidade com alguns princípios lógicos, e, por outro, a conformidade com o real, sendo desse modo inseparável das idéias de demonstração, verificação e experimentação* (Detiene, 1981: 13). No entanto, no nosso dia-a-dia, no senso comum, temos a impressão de que essa idéia de verdade, veiculada em nossa sociedade, é eterna e sempre foi assim. Ou seja, as noções de verdade na contemporaneidade e na Antiguidade são bem distintas.

Segundo Detiene (1981), a idéia de verdade, na Antiguidade, se articula à idéia de *Alétheia* que aparece no prelúdio do poema de Parmênides, mas que nas documentações começa com Homero. Isso por si só já nos garante que o problema da verdade não é tão simples quanto se apresenta. Há, na filosofia, uma certa pré-história da verdade que vai se configurando dentro de um quadro no qual surge o pensamento do adivinho,

do poeta, do rei de justiça Determinar a significação pré-racional da 'verdade' é tentar responder a uma série de questões, dentre as quais as mais importantes são as seguintes: Como se define no pensamento mítico a configuração da Alétheia? Qual é o estatuto da palavra no pensamento religioso? Como e por que um tipo de palavra, que é eficaz, é substituída por uma outra com problemas específicos? Não estariam postas aqui as relações entre palavra e realidade, as relações entre a palavra e o outro? Quais são os valores que sofrendo inteiramente uma mudança de significação continuam a impor-se, tanto em um sistema de pensamento como no outro, tanto no mito como na razão?

A intenção dessa discussão não é esgotar as questões levantadas acima, nem tampouco fechar uma questão sobre o problema da verdade no mundo grego, mas ela vai na direção do poder, a partir de algumas questões colocadas sobre estas noções. Buscamos possíveis origens para a idéia do *in-fans* e das relações de poder que esta temática apresenta, pois

se para os gregos a verdade estava presente no discurso oral, na fala, a criança, por ser o *in-fans*, ou seja, aquele que não fala, acaba conseqüentemente, sendo o ser da não verdade.

Este tipo de pensamento talvez pudesse ser considerado como algo procedente na Antiguidade, quando a fala (do poeta, dos reis) era vista como algo divino, completo. No mundo moderno, marcado pela racionalidade, essa palavra laicizou-se. O que se verifica nas práticas cotidianas com a linguagem é que isto de algum modo ainda parece presente nos nossos dias, nas relações entre adulto e criança. Sendo assim, poderíamos dizer que o que se critica na infância, o fato de ser o ser da não 'fala', se dirige na verdade a toda humanidade.

O outro caminho possível para essa discussão relaciona-se com o dito acima, mas solicita um aprofundamento em torno do debate sobre o lugar da linguagem na vida do homem e nas relações com o outro. Nossa opção, neste capítulo, é a de fazer esse segundo caminho, tentando realizar esse aprofundamento a partir dos fios do primeiro.

Compreendemos que para um melhor entendimento dessa discussão, faz-se necessário observar como esse fio, que vai tecendo e formando o quadro que temos hoje, provém dessa noção de que a palavra que revela a verdade está associada à figura do poeta, da palavra cantada, ou seja, *a palavra do poeta, tal como se desenvolve na atividade poética, que é solidária a duas noções complementares: A Musa e a Memória* (Detiene, 1981: 15). É importante também lembrar que, se para nós, a noção de poeta está ligada à escrita, para os gregos, estava relacionada à fala. Então, como eram compreendidas as idéias de musa e memória naquele período? O que significavam e quais suas funções? Esse trecho de Filon de Alexandria⁴ pode nos ajudar a entender. Vejamos:

Canta-se um velho relato, imaginado pelos sábios, e transmitido de memória, como tantos outros, de geração em geração, [...]. É

⁴ Trecho encontrado no livro “*Os mestres da verdade na Grécia antiga*” de Marcel Detiene.

assim como se segue: quando o Criador acabou o mundo inteiro, perguntou a um dos profetas se desejaria que algo não existisse dentre todas as coisas que haviam sobre a terra. Respondeu-lhe os outros que eram absolutamente perfeitas e completas, que faltava somente uma, a palavra laudatória. O Pai Todo Poderoso escutou esse discurso, e, ao aprová-lo, criou imediatamente a linguagem das cantoras plenas de harmonias, nascidas de uma das potências que o rodeavam, a Virgem Memória, que o vulgar, alterando seu nome, chama de Mnemosyne.

Mnemosyne, como uma dessas potências que rodeiam o Pai, é a mãe das Musas, pois faz os poetas lembrarem. É bom retomar a idéia de que esse estatuto religioso do mundo grego se fundamenta sobre as tradições orais, pois os poetas eram presenciados pelas musas, que permitiam, através da memória, que eles cantassem. No entanto, poderíamos considerar a memória dos poetas como a nossa? Como uma função psicológica? Segundo Detiene (1981: 17) de acordo com as pesquisas de Vernant,

a memória divinizada dos gregos não responde, de modo algum, aos mesmos fins que a nossa; ela não visa, em absoluto, reconstruir o passado segundo uma perspectiva temporal. A memória sacralizada é, em primeiro lugar, um privilégio de alguns grupos de homens organizados em confrarias: assim sendo ela se diferencia frontalmente do poder de recordar de outros indivíduos.

Portanto, podemos observar que a memória do poeta era vista como aquilo que permite decifrar o invisível, que possui uma onisciência de caráter adivinhatório, ou seja, era como se o poeta tivesse o privilégio de entrar em contato com o outro mundo.

Sendo assim, se considerarmos que essa palavra cantada pelo poeta é inspirada pelas musas, filhas de *Mnemosynes* e enviadas por deus à Terra, podemos considerar que os poetas são seres sacralizados e

possuidores da palavra de deus, ou seja, o poeta possui um dom, chamado de dom de vidência, sua palavra. Então, por ser de certa forma a palavra de Deus, acaba sendo entendida como a palavra que canta a verdade, que diz a verdade.

Portanto, uma das características do poeta, aponta para uma característica da palavra, que é a de ser eficaz, de ser única, e por isso sacralizada e respeitada, ou seja, dizer a Verdade. Aqui se pode estabelecer uma estreita relação com a idéia da palavra da professora, na situação 1 do início deste capítulo, guardando as devidas diferenças do lugar do professor na contemporaneidade e do poeta na Antiguidade. Assim, a palavra do professor ganha na relação com o aluno um sentido único, acabado, fechado e desse modo, observa-se que uma das noções de infância possível é a daquele que não possui a palavra e, em última análise, não possui a verdade. Conseqüentemente, o não-falar do *in-fans* relaciona-se com a idéia da não verdade.

A verdade é, então, *Alethéia*, que só pode ser entendida dentro de uma *oposição complementar*, e aqui deve ser compreendida de forma bastante ampla, não como pólos que se anulam, mas como os que se constituem mutuamente a partir de uma ligação entre aspectos diferentes. Se pensarmos nas cores e em como relação de oposição nela que se estabelece, poderíamos dizer que o contrário (que anula) de branco é o preto, já o oposto de branco é o não branco. Ou seja, tudo aquilo que não é branco, que para sua existência, precisa de todas as outras cores que não a branca.

Esse é o aspecto que se torna interessante, do nosso ponto de vista, para a reflexão sobre o problema da verdade – *Alethéia*. Sendo o A aqui um prefixo de negação de *Léthe*, que significa esquecimento, conseqüentemente, a verdade estaria ligada ao *não esquecimento*. Porém, se pensarmos isso na ótica da negação complementar, verificaremos que toda lembrança indica uma ou muitas coisas esquecidas. Dentro dessa

lógica, a verdade não está só no que é lembrado pelos cantos do poeta, mas também está naquilo que ele esconde através do seu canto para que a verdade se constitua. Portanto, a máxima dualista de que ou você se lembra, ou você se esquece, não vale nesse caso, e, o que se torna importante é que aquilo que nos faz lembrar, também nos faz esquecer. A memória acaba fazendo parceira com o esquecimento e acaba sendo algo que é re-velado, é trazido à luz pelo cântico do poeta.

Assim, dentro do campo de relações que estamos estabelecendo, duas questões se fazem presente:

- Só é possível pensar o adulto em uma relação de complementaridade, se pensarmos a criança não mais como um **in-fans**, mas como um ser que se constitui e ocupa um lugar concreto e por isso **falante** na relação com o adulto.
- Se pensarmos a relação adulto e infância como relações de complementaridade, veremos que a **razão** precisa da **não razão** para existir, ou seja, o adulto precisa da criança.

Sendo assim, ao considerarmos, como na antiguidade, que a verdade é algo que já existe e é revelada pelos poetas, consideramos um valor inestimável para eles, porque trazem ao homem comum, que não é dotado desse dom, a possibilidade de ter contato com coisas que estão além do mundo aparente, oriundas da palavra do poeta, que

permite escapar do silêncio e da Morte: na voz do homem privilegiado, na vibração harmoniosa que faz ascender o louvor, na palavra viva que é a potência de vida, [...], revela-se o Ser da palavra eficaz. Através do seu louvor, o poeta concede ao homem uma memória da qual ele é naturalmente privado (Detiene, 1981: 20).

Assim, é graças a esse caráter divino da palavra do poeta, inspirado pelas musas, que lhe concedem a capacidade de ser o ‘mestre da Verdade’.

Toda essa Verdade é revelada através dos cânticos, entendida dentro de um sistema de representações religiosas e constituída em oposição à não verdade. Sendo assim, poderíamos dizer que a verdade não é um conceito, mas *‘um relato litúrgico’*. Isso determina uma característica *‘à palavra’*, ou seja, sua totalidade e unicidade de sentido, que brota de um comportamento gesticular: é palavra e corpo, que dizem, como na situação 1 do início deste capítulo, onde a professora define o sentido do texto do aluno através de uma palavra que não sugere réplica. Sua postura e o tom de sua voz indicam o lugar da palavra e o lugar do próprio aluno, e assim o lugar de quem manda e quem obedece.

Para desenvolver melhor essa passagem, lançaremos mão de mais um exemplo da mitologia grega:

quando Althaía amaldiçoa seu filho, sua maldição é palavra e postura: toda encolhida, ela ‘bate com força no chão para suscitar a Erínia vingadora’. É a atitude do corpo que confere sua potência à palavra, uma palavra que, aliás, se identifica com a obscura figura de Erínia. A palavra é da mesma ordem: como a mão que dá que recebe, que toma, como o bastão que afirma o poder, como os gestos de imprecação, ela é uma força religiosa que age em virtude de sua própria eficácia (Detiene, 1981: 33).

Ora, as relações entre linguagem e gesto, sujeito e corpo ganham evidência em dois importantes autores do século XX, Henri Wallon e Michel Foucault. Wallon (1971) ao desenvolver sua psicologia da pessoa completa e descrever os estágios do desenvolvimento pelos quais passa o sujeito na sua construção enquanto pessoa, diz que todo processo de desenvolvimento se dá através de uma distinção entre o eu e o outro, diferenciação que se inicia na própria construção da consciência corporal e que se organiza através dos gestos e das manifestações da própria criança e do outro. Ou seja, é do gesto que nasce o movimento, a consciência e,

por conseguinte a linguagem. No começo das manifestações da criança, é o ‘corpo que diz’.

Foucault (1977), mostra como o controle do corpo é importante no processo de construção de um homem obediente, de corpo dócil. Para ele,

Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações. [...]. O que permite o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas (Foucault, 1977: 126).

Os dois autores supra citados mostram, cada um a seu modo, como o controle do corpo, do sentido, das ações dos sujeitos indicam relações de poder que calam, e que em última análise marcam a constituição da subjetividade na esfera do outro, ponderação que nós também assumimos. O que questionamos, assim como Foucault (1977) e Wallon (1971), é que o controle do corpo, dos gestos, do sentido, desenvolvidos pela professora, na situação 1, indicam uma concepção de criança, de adulto, de aluno e professor e em última análise de educação, que se pauta no controle de um sobre o outro.

Esta idéia do controle que se dá na atitude, na postura, nas próprias práticas discursivas do dia-a-dia, também é percebida na mitologia grega e na literatura. Duas passagens podem esclarecer isto com bastante propriedade: *a palavra do adivinho e das potências oraculares, tanto quanto o verbo poético, delimita um plano de realidade: quando Apolo profetiza ele realiza* (Detienne, 1981: 35). Isso também pode ser verificado em “Romeu e Julieta” de Shakespeare, quando Mercutio, na sua agonia, após ser ferido em uma briga que envolve Romeu e Teobaldo, primo de Julieta, ‘roga’ que uma desgraça arraste, dizime, tanto a família de Romeu como a de Julieta. Verifica-se que ele não só fala, mas sua fala de fato acontece.

Nos ditos populares também verificamos este poder da palavra e do gesto, em expressões como ‘rogar uma praga’ e ‘olho gordo’ que possuem diferentes variáveis, em diferentes regiões / culturas com seu efeito no imaginário popular.

Esse valor da palavra precípua da divindade, que se constitui no gesto e se manifesta nela mesma, possui características singulares que permitem inclusive a lembrança, pois não é a palavra por si só que fala, mas é acompanhada, como já dito, pelo gesto, pelo ritmo, pelas rimas, isto é, é uma palavra que seduz, porque encanta e talvez realize por conta de tudo isso. Tudo o que poderia apontar para uma noção em que entenderíamos o tecido poético como algo que vai entrelaçando ora harmoniosamente, ora conflituosamente, as oposições constitutivas, tanto no campo conceitual, como no campo cultural, como discutiu Dionísio de Halicarnasso: *um tecido precioso que nasce sob as mãos do poeta ao reunir várias línguas em uma só, a nobre e a simples, a extraordinária e a natural, a concisa e a desenvolvida, a doce e a mordaz*. Isto fortalece nossa argumentação inicial, rapidamente apontada no primeiro capítulo, e que se torna central em nosso trabalho: a da idéia de que as questões das relações entre adulto e crianças e, mais especificamente, entre professor e aluno, não estão nas metodologias por eles trabalhadas nos processos educativos, mas sim na postura, nas relações, pois são estas que em última análise acabam por determinar a constituição destas relações e, por assim dizer, do próprio sujeito.

Esta argumentação pode ser explicada de um outro modo através de Bakhtin, quando este autor aponta que

na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras

e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Em um outro momento, o referido autor mostra como que este campo de sentido da palavra está articulado ao campo da postura das pessoas nas relações dialógicas e afirma que: *a comunicação verbal é sempre acompanhada de atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc), dos quais ela é muitas vezes apenas complemento, desempenhando um papel apenas auxiliar* (Iden, p. 124).

Porém, por mais absoluto que pareça o reino dessa palavra mágico-religiosa, muitos setores da sociedade na Antiguidade conseguiram escapar desse tipo de palavra, outros também começaram a desnudar o caráter religioso dessa palavra, objetivando técnicas de memorização.

Detiene (1981:56) diz que a partir da obra de Simônides podemos verificar como o processo de desvalorização da *Alethéia* foi acontecendo. Esse mesmo autor ainda afirma que Simônides foi o primeiro a fazer da poesia um ofício, pois compunha poemas por dinheiro e *as musas tornavam-se cobosas, mercenárias*. A partir desse poeta, ocorreu o início das analogias entre a pintura e a poesia, no entanto a primeira era vista como uma técnica e um ofício, o que indicava que, para o poeta, que muitos chamam de precursor do sofismo, era possível criar técnicas para desenvolver a poesia.

Chama nossa atenção a figura de Simônides, não só seu desejo de praticar a poesia como ofício, mas a reflexão que esse ‘poeta’ sugere sobre ela e, conseqüentemente, sobre a oralidade, seu objetivo, seu valor e sua função. O referido autor rompe com a visão do poeta como o inspirado, tendo por objetivo enfatizar a *Alethéia*, indicando também a necessidade de uma nova reflexão sobre o problema da verdade. Após o rompimento, relaciona-se de imediato a desvalorização da *Alétheia* com a criação de uma nova técnica, a *mnemotécnica* (toda uma corrente de pensadores

atribui a Simônides a invenção da mnemotécnica). Mas, o que significa de fato a criação da mnemotécnica?

Detiene (1981: 57), esclarece dessa forma:

Até Simônides, a memória era um instrumento fundamental para o poeta: era uma função de caráter religioso que lhe permitia conhecer o passado, o presente e o futuro. De uma vez por todas, através de uma visão imediata e através da memória, o poeta entrava no além, atingia o invisível. Função religiosa, a memória era o fundamento da palavra poética e o estatuto privilegiado do poeta. Com Simônides, a memória torna-se uma técnica secularizada, uma faculdade psicológica que cada um exerce mais ou menos segundo regras definidas, regras postas ao alcance de todos.

A partir dessa fase, a memória deixa de ser uma forma de conhecimento privilegiado e passa a ser um instrumento para o aprendizado da poesia, tornando-se um ofício e não mais um dom divino.

No entanto, as atribuições feitas a Simônides não terminam na invenção da mnemotécnica, elas vão além disso, e chegam a outro ponto que nos interessa. *É atribuído a Simônides a invenção das letras do alfabeto que deviam permitir uma melhor notação escrita. É notável, de fato, que os poetas líricos recorram à escrita, e não mais a simples recitação, para apresentarem as suas obras* (Detiene, 1981: 58).

Com a mnemotécnica e a escrita, estabelecesse-se uma nova relação do homem com a memória, deixando de ter um aspecto religioso e passando a ser algo profano, que pode ser aprendido. Institui-se, então, uma relação da memória com o tempo, porém, não mais com uma potência do esquecimento, mas como algo prudente que se pode através dele aprender e memorizar. Esta nova relação indica também uma nova relação do homem com a linguagem e com a verdade. Deste modo, os aspectos em

que esta discussão nos interessa são o adulto, entendido como ser que possui a razão, e a criança, como ser privado dela.

A partir daqui, podemos encontrar um caminho para a crítica platônica à escrita, e para entendermos o lugar que o *in-fans* começa a ocupar na cultura. Para isso retomemos algumas passagens do *Fedro*, para verificarmos que, na visão de Sócrates, a escrita é um simulacro e a fala possui uma materialidade da alma. Vejamos:

O uso da escrita, Fedro, tem um inconveniente que se assemelha à pintura. Também as figuras pintadas têm atitudes de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar conservar-se-ão gravemente caladas. O mesmo sucede com os discursos. [...] . Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda a parte, não só entre os conhecedores mas também entre os que não entendem, [...] . Quando é desprezado ou injustamente censurado, necessita do auxílio do pai, pois não é capaz de defender-se nem de proteger de si.

Ora, o homem ao qual nós dois desejamos ser iguais, Fedro, pensaria do seguinte modo: um discurso escrito, não importa qual seja o seu assunto, contém necessariamente grande número de fantasias; nenhum discurso seja ele escrito em prosa ou em verso, merece que se envide grande esforço na sua composição. (Platão, Diálogos)

As críticas de Sócrates precisam ser entendidas dentro de um contexto no qual se leve em consideração também o pensamento de Simônides, porque na verdade, essa discussão passa pela esfera política, mas mostra com muita clareza a distinção entre esses dois tipos de grupos: os filósofos e os sofistas. Nessa distinção, verificamos que a palavra é colocada como um objeto de segunda ordem, ou seja, na relação entre a oralidade e a escrita, por uma discussão sobre o sagrado e o profano, a verdade / memória e a errância /

esquecimento, parece ter uma discussão sobre o poder de quem fala e de quem escreve; a crítica platônica, na verdade, parece ser crítica política.

Nesse percurso grego, podemos verificar que a passagem da cultura oral para a cultura da escrita inaugura um modo diferente de pensar e elaborar o conhecimento, que deixa, então, de ser revelado pelas musas e manifestado no cântico dos poetas, e passa a ser algo que precisa ser aprendido, que será construído. Assim a criança, nesse percurso, passa a ser vista como um ser que **não é, mas será**.

Nesta perspectiva, Havelock (1996: 16) contribui para entendermos tal pensamento, pois acredita que:

O alfabeto converteu a língua grega falada num artefato, deste modo separando-a do locutor e tornando-a uma linguagem, isto é, objeto disponível para inspeção, reflexão, análise [.....] Um artefato visível podia ser preservado sem recurso à memória. Podia ser recomposto, reordenado, repensado, a fim de produzir formas de declaração e tipos de enunciação antes indisponíveis – por não serem facilmente memorizáveis. Se fosse possível memorizar o novo discurso por uma palavra nova o termo seria ‘conceitual’.

Parece que Havelock quer nos chamar a atenção para o discurso oral, porque ele oferece uma atividade verbal mais descritiva da ação do sujeito, enquanto que o discurso escrito permite uma inclinação em favor da reflexão, em última análise, a razão.

Essa passagem da oralidade para a escrita acaba por significar interpretação (Havelock aponta como a Odisséia é um exemplo disso), e aponta para uma discussão que se manifestava implícita, podendo aparecer com a escrita, que o texto original não existe. Detienne (1992), em os, “Os Mestres da Verdade”, já aponta essa discussão, dizendo que nem nos mitos podemos encontrar a verdade. Porém, o que é decisivo para nossa

discussão é que a ordem da escrita instaura uma outra ordem, outra forma de pensar e, essa nova ordem não valoriza a memória como o lugar da busca da verdade. É interessante pensar nesse sentido em uma das frases bastante presentes na academia: “voltar as fontes”, significando essa “volta”, no caso, representa volta ao texto escrito.

Sendo assim, acreditar que a verdade está na escrita, ou seja, acreditar que a noção de verdade instaura-se a partir da cultura letrada, é acreditar que a verdade, e sua noção, relaciona-se como a razão e não mais com a idéia de revelação.

Marcamos aqui uma posição, a de que a verdade não mais é dada como antes, mas sim é algo que precisa ser construída, conquistada. Dessa forma, podemos admitir que não se muda só um pensamento em função de uma nova linguagem, mas muda-se também todo o modo de organização de uma cultura. Ou seja, agora, a linguagem e o sentido não estão mais prontos e acabados, mas têm que ser produzidos no próprio círculo das relações humanas.

Aqui se encontram alguns elementos que dão indícios para o que pode significar a idéia de infância. Ora, se a infância significa este não falar, dentro da discussão que tecemos até este momento, podemos acenar para dois lados:

- **O primeiro indica que esta relação está vinculada à idéia de verdade, e deste modo, que o *in-fans* seria aquele que não possui a verdade, porque não possui a palavra.**
- **O segundo caminho indica que a idéia da palavra está ligada não mais a uma verdade que é revelada, mas sim a uma verdade como produto da atividade racional.**

São estes dois caminhos que observamos estarem presentes nas visões de infância que chegam até nós e se manifestam nas práticas diárias com a criança, bem como nas teorias da Psicologia e da Pedagogia.

Gagnebin (1997: 85) diz que a história desse conceito se faz em duas grandes correntes. A primeira, que nasce com Platão,

atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho [...] e chega até nós por meio do racionalismo cartesiano, nos diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional.

Assim, essa noção nos reporta à noção de criança e de educação trazida por Durkheim, que abordaremos em seguida. Porém, antes apontaremos a outra grande corrente a qual é descrita por Gagnebin.

Essa segunda linha, para Gagnebin, também nasce com Platão e *atravessa o renascimento com Montaigne e chega a nossas escolas ditas alternativas por meio do romantismo de Rousseau.* Essa linha nos mostra que não adianta querer encher as crianças de ensinamentos, regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num *preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada uma em particular* (Gagnebin, 1997, p. 85).

Um rápido olhar para essas duas perspectivas pode nos levar a pensar que elas sugerem práticas pedagógicas diferentes, como de fato ocorre se olharmos para diferentes propostas pedagógicas de trabalho na escola, e, também, para diferentes teorias psicológicas que sustentam esses trabalhos. No entanto, **aos nos atermos à origem dessas duas tendências, iremos verificar que as contradições surgidas, à primeira vista, apontam para uma mesma noção de sujeito e, em especial, de criança, que precisa ser cuidada e vigiada em todos os seus movimentos, pois se isso não ocorrer a criança pode se perder** ou,

como afirma Platão, *a criança é de todos os animais o mais intratável, [...] na medida que seu pensamento, ao mesmo tempo cheio de potencialidades e sem nenhuma orientação reta ainda, o torna o mais ardiloso, o mais hábil e o mais atrevido de todos os bichos*⁵.

Retomemos aqui o percurso que uma mesma visão toma no curso da história da humanidade, caminhos diferentes que chegam até a escola hoje.

2.3 INFÂNCIA: O LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA.

Para esclarecer melhor a noção de infância recorreremos a outra situação de sala de aula, a que chamaremos de situação 2, ocorrida durante a coleta de dados, representativa das questões que estamos discutindo:

As crianças estavam bastante agitadas porque nós havíamos combinado com a professora a realização de uma atividade, que seria conduzida por nós. Em um determinado momento, após um dos pesquisadores ter contado uma história, instalase um verdadeiro caos na sala de aula, pois algumas crianças falavam, agitavam-se, e iam em nossa direção; outras gritavam, brincavam e algumas começavam a produzir o texto. Enquanto isso, a professora ficava sentada em uma carteira no meio dos alunos. Após o início das produções de textos, andamos pela sala com o intuito de auxiliar os alunos, porém, em um determinado momento, ouvimos:

*- Você viu como não é fácil lidar com essas crianças, precisa ter pulso forte, colocar de castigo, reprimir mesmo, ficar em cima, eles se perdem e aí não vamos mais conseguir controlá-los*⁶.

⁵ Citação extraída do texto “Infância e Pensamento” de Jean Marie Gagnebin. A tradução do grego é feita pela própria autora. A citação em grego se encontra no texto referido nas páginas 85 e 86.

⁶ Citação extraída do diário de campo de um dos pesquisadores.

Esse **ser** que precisa ser controlado de forma bastante definida, como aponta a professora, assemelha-se com o animal monstruoso de que nos fala Platão, que possui uma força bruta e animalesca, precisando ser domesticada. Vejamos:

Educação repressora ou educação como um amoroso ajudar das faculdades naturais de cada criança para que cresçam na boa direção? Essa alternativa, apontada pelos escritos de Platão, nos remete, mais profundamente, ao estatuto paradoxal da infância e dos infantes, isto é, desses seres humanos sim, mas, no entanto privados de fala, ou seja, privados daquilo que, segundo toda a tradição metafísica ocidental, é o próprio homem: a linguagem, portanto a razão, linguagem e razão que permitem a instituição de uma ordem política (Gagnebin, 1997: 86-87).

Faz-se necessário dizer que para a autora, *logos* implica indistintamente dois conceitos. O primeiro, que não há, *logos* sem uma racionalidade nele inscrita, nem razão que não possa se manifestar fora da palavra. Retomo aqui, o que já foi dito anteriormente, ou seja, que a noção de infância não remete a uma noção de “idade” cronológica, mas sim àquilo que caracteriza o início da vida do homem, “a incapacidade, mais a ausência de fala”.

No entanto, o que significa essa ausência primeira?

Segundo Gagnebin, Santo Agostinho afirma que a criança é o testemunho vivo do pecado, pois desde o seu nascimento ela já representa a falta de uma harmonia com o Divino, uma separação. E é contra essa separação, e o estado de falta que nos resta lutar, para sairmos dessa situação. Porém, para isso, precisaríamos entrar para o mundo onde esses instintos animalescos fossem aniquilados, ou seja, para o mundo da razão, que permitirá controlar nossos instintos. Então, para Santo Agostinho, a infância está longe de ser o estado da inocência, mas é sim e, sobretudo, a época em que se revela a marca do pecado, não só porque cada criança é

o sinal latente do pecado carnal de seus pais profundamente marcada pelo pecado original, mas também por ser a criança o momento em que se manifesta seu desejo e ódio, o que significaria dizer que a criança não é pura. Desse modo, essas manifestações precisam ser censuradas e reprimidas, assim como argumenta a professora na situação 2.

Essa forma de pensar, tanto sobre a criança, como sobre os modos de se relacionar com ela, que vai passando por vários séculos de história, dentro de diversas culturas, aponta para um modo de educação pautado nas relações do cotidiano, mas indicam também que, a partir das posições pedagógicas que surgem juntamente com a escola na modernidade, um amálgama vai se formando entre esse modo de pensar a criança e o trabalho da escola.

Isso fica claro, pois, segundo Durkheim, educar é *declarar guerra interminável e sem tréguas, contra as paixões* (Fernandes, 1997: 64), aqui a paixão deve ser entendida como o desejo indisciplinado pelas coisas novas e desconhecidas, que tira o homem do caminho da disciplina, da abnegação e da autonomia da vontade. O modelo durkheimiano é bastante revelador dos modos de educação contemporânea.

Fernandez (1997: 63) aponta que, Durkheim, ao se preocupar com o momento da sociedade de sua época, que estava doente e precisada de um processo de cura, porque a modernidade atravessava uma crise de moralidade em “conseqüência do que (Durkheim) denominou anomia”, faz um tecido composto pelo fio da criança e pelo fio da escola. Para ele, essa paixão presente no homem moderno se manifesta de forma mais latente na criança, que é um ser *curioso, imaginativo, instável, e que possui o que há de bicho no homem*, isso que a faz *habitante do mundo primitivo; semelhante aos déspotas; análoga às mulheres, aos loucos, aos poetas* (ibidem, p.64) infante.

É, provavelmente, essa, a noção de criança que Durkheim possui, que nos permite entender qual é o caminho que o leva a dizer que lugar de

criança é na escola, pois essa *criança imaginária fraturada*, possui uma *parte útil*, a que serve de alavanca ao papel do educador, e, uma *parte bicho*, a que o educador manterá sob vigilância constante, transformará em faltas e submeterá à censura e punição, produzindo desse modo, na criança, o remorso e a vergonha (ibidem, p.64).

A imaginação, a fantasia e a imprevisibilidade da criança é o que provoca medo em Durkheim, e, do nosso ponto de vista, provoca medo também no adulto e na própria escola, porque isso nos leva ao mundo do desconhecido, do descontrolado, bastante diferente daquele do adulto normalizado, respeitador das normas e regras sociais, um adulto cidadão.

O discurso durkheimiano está ainda presente na escola contemporânea, cujo objetivo é educar para transformar a criança em ser cidadão, que, dentro do percurso que Durkheim desenvolve na sua 'sociologia', e também no que a própria escola contemporânea fez, é aquele sujeito que é

apenas normal, sinônimo dessa chateza do traçado, dessa timidez das aspirações, desse desaparecimento, ou esmagamento do desejo. [.....] . Quem sabe possa ser aquele que a polícia nos acostumou a chamar de cidadão de bem para nos diferenciar do marginal (Fernandez, 1997: 67).

Cabe aqui perguntar: O que queremos de fato dizer, quando falamos de educação para a cidadania, se não estamos falando exatamente desse sujeito que obedece às regras definidas pela sociedade, através de um comportamento dito produtivo, que acaba por ser o adulto 'politicamente correto'.

O projeto de Durkheim só se efetiva na medida em que, esse autor vê duas coisas que ocorrem concomitantemente na criança e no educador. Na criança, aparece a capacidade, por sua própria natureza, de *tradicionalismo, credulidade e receptividade às ordens*, mas que se contrapõe às outras características naturais da criança, *curiosidade, imaginação instabilidade*. Já

no educador, aparecem duas características: a *sugestionalidade* e o *poder hipnotizador*.

Graças ao poder hipnotizador, o educador, desde que saiba ocupar o lugar de magnetizar, ganha a potência de corrigir o outro [...] com sugestionalidade, a possibilidade de sufocar no outro o que é avaliado como mau e, mais ainda, de criar no outro algo que lá não estava (Fernandez, 1997: 68-69).

Isso é extremamente relevante, pois ao retomarmos o diálogo entre a professora e o aluno na situação 1, tratada no início deste capítulo, e também as observações da professora na situação 2, é possível verificar que a maneira como a professora aborda o aluno e também o modo pelo qual ela pensa a educação, não dá à criança uma outra alternativa a não ser fazer o que a professora diz. Durkheim, ao explicar o poder de sugestionalidade e o poder hipnotizador do professor, diz que ele deve

falar em tom de mando, com autoridade. Deve dizer: Quero! Fazer entender que a recusa de obedecer não é concebível, que o quanto deve ser cumprido [...]. Não pode ocorrer de outra maneira (Durkheim in Fernandez, 1997: 68)

Em termos pedagógicos, a proposição de Durkheim encontra um contraponto, cuja origem está em Platão, mas que toma rumos absolutamente diferentes no pensamento de Rousseau. Para este autor, a premissa se inverte, e, em vez de corrigir a natureza da criança e torná-la mais rapidamente adulta, o educador deve exatamente fazer o contrário. Deve escutar a voz da criança e colaborar com seu desenvolvimento harmonioso, não a partir de regras ditadas por convenções sociais ou determinadas por outrem, mas deve permitir que o convívio com o outro e o desenvolvimento dessas habilidades seja algo oriundo da maturação natural de suas faculdades infantis.

A proposta de Rousseau defende que a criança não só deve ser protegida de uma educação dura e castradora, como também deve ser protegida das arbitrariedades dos adultos. Vejamos:

*Ponhamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza são sempre retos: não há nenhuma perversidade originária no coração humano. Não se encontra nele nenhum vício do qual não se possa dizer como e por que caminho penetrou por ali. A única paixão natural do homem é o amor por si mesmo ou o amor próprio, entendido no sentido amplo. Até que o guia do amor próprio, que é a **razão, possa nascer** (grifo meu), importa, portanto que a criança não faça nada...* (Rousseau in Gagnebin, 1997: 93).

Portanto, a criança tal como entendida por Rousseau, se caracteriza por ser diferente da criança tal como compreendida por Durkheim, e é isso que marca formas bastante diferentes de elaboração do trabalho com a criança. Para Rousseau, é natural o processo de adentramento da criança na cultura. Além disso, também observa que devemos respeitar os ritmos naturais do crescimento e,

Em particular, respeitar na criança sua ausência de linguagem articulada, de não apressá-la a aprender nem a andar, nem a falar, nem a escrever, o in-fans não é mais, pois, o rastro vergonhoso de nossa natureza corrupta e animal, mas sim, muito mais, o testemunho precioso de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência mundana (Gagnebin, 1997: 94).

Fica claro aqui a idéia do **devir, do vir a ser**.

Segundo Rousseau, esse processo deve ser natural, portanto deve ser respeitado pela educação, pois *o desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que aprendemos a fazer desta educação dos homens; e o acesso de nossa*

própria experiência aos objetos que nos afetam é a educação das coisas (Rosseau 1999: 37). Sendo assim, a educação da natureza acaba por moldar a infância com maior nitidez, mostrando que a má educação seria aquela que não sabe detectar a criança dentro da própria criança, aquela que não constrói cotidianamente a própria criança, como explica Narodowski (2000: 34) em Emílio a criança é um não adulto e sua principal carência é de razão: Se as crianças entendem-se razões, não teriam necessidade de ser ensinadas. A infância é o longo caminho que os seres humanos empreendem da falta da razão (adulta) à razão.

Essa discussão procura abordar a temática de duas vertentes teóricas distintas, tanto na forma de compreender a criança, como no seu processo de desenvolvimento. A partir dessa compreensão as formas de trabalho com a criança também se diferem, porque nos coloca diante de uma questão bastante relevante no que diz respeito à temática da escola, da linguagem e da criança. Esse questionamento diz respeito ao trabalho da escola e às formas de abordagem, a partir dos referenciais da Psicologia, da Pedagogia, das noções de infância e das próprias relações postas nas interações entre professor e aluno.

CAPÍTULO 3.

INFÂNCIA, LINGUAGEM E RELAÇÕES DE ENSINO:

As concepções de infância implícitas no trabalho com a criança na sala de aula acabam se revelando de diferentes modos que, implicitamente ou não, anunciam as formas pelas quais as relações de ensino e, sobretudo as relações de poder se manifestam na linguagem e no modo como as crianças são constituídas na narração que o outro faz dela. Isso mostra que a criança vai, ao longo do seu processo de desenvolvimento dentro da escola, não só dizendo o que sente, pensa e deseja, mas também sendo marcada pelo que o outro sente, pensa e deseja em relação a ela.

Este capítulo pretende mostrar alguns modos pelos quais estas relações se manifestam em sala de aula, e como as crianças, na dinâmica dialógica, com outra criança e com a professora, vai sendo constituída, tanto pelo que é dito dela como pelo que ela faz com o que é dito dela. Para tanto, procuraremos, em um primeiro momento, mostrar como este processo vai se dando e como a palavra do outro vai marcando e delineando os modos pelos quais a criança vai sendo, na relação com outra pessoa. Em um segundo momento, neste mesmo capítulo, nosso objetivo será mostrar como a criança ‘reage’ aos lugares que a linguagem, o outro e as relações sociais vão atribuindo a ela. É importante salientar que entendemos que em muitos momentos a criança ‘escapa’, ‘foge’ destes lugares, porém, em outros, ela constrói o seu espaço como no espaço que o outro lhe atribui.

3.1 INFÂNCIA E LINGUAGEM: O DITO DO DISCURSO

Em nossa primeira visita à sala de aula, *lócus* de nossa pesquisa, aconteceu um fato curioso, que revela os processos pelos quais a narração

que o outro faz vai sendo constitutiva dos sujeitos, e que chamaremos de situação 4 . Vejamos:

Ao chegarmos lá, a aula estava começando, conseqüentemente as crianças ajeitavam-se nas carteiras e a professora estava sentada em seu lugar com um grupo de alunos em sua volta. Ao nos ver, ela dirigiu-se até nós e cumprimentou-nos, no entanto, antes de nos apresentar às crianças, indicou (apontando com o dedo) três alunos e disse o seguinte:

- Gostaria que vocês prestassem bastante atenção nessas crianças. Observe: aquele ali é W, um coitadinho, tem leucemia e já está com 11 anos, não tem jeito de aprender. Além do que falta muito às aulas. Apesar do interesse, é doente e não dá (nesse momento tentamos interrompê-la, mas ela continuou); aquele outro é T, um terror, você sabe, eu tento ajudar, mas não tem jeito. Mora com a avó aqui pertinho, mas é desinteressado, não pára quieto, os pais são separados, não aprende, dá dó. Mas fazer o quê? Essas são as únicas crianças que ainda não alfabetizei. Todas as outras estão alfabetizadas, mas esses dois não têm jeito. Aquela é V, a minha sobrinha, vocês verão observando-a, que nossa proposta é muito boa, ela é a melhor aluna.

Após a “apresentação” das crianças, solicitamos que a professora apresenta-nos para a turma, mas nesse momento, as crianças estavam andando pela sala, conversando bastante, correndo, enquanto outras estavam quietas olhando em nossa direção, e ainda havia um aluno que, sentado no fundo da sala, lia um livro. Assim, a professora pediu um minuto de atenção, mas não foi atendida, solicitou silêncio, e mais uma vez o pedido não foi

atendido. Até que a professora, finalmente, deu um grito e, neste momento, apenas alguns alunos continuaram falando, dentre eles a sua sobrinha que escutou da professora:

- Senta bem, eu quero falar uma coisa para vocês.

Neste momento, a professora apresentou-nos, e assim pudemos conversar um pouco com as crianças antes de iniciarmos nosso trabalho¹.

Observamos que vários alunos estavam academicamente na mesma condição, e até mesmo outros em condições melhores do que a sobrinha da professora. Isto para nós tornou-se importante, porque no período em que essa professora esteve na sala de aula², esta aluna era referencial de 'bom comportamento e bom rendimento' para os outros.

Assim, as declarações da professora indicam dois aspectos importantes sobre as concepções de infância que estão implícitas na prática cotidiana da sala de aula: o primeiro aponta para os modos com que o professor pensa, sente e deseja as crianças e, o segundo, para o 'como', a partir desses modos, o outro age em relação à criança. Além disso, é possível observar também como o processo de constituição do conhecimento vai sendo constituído, não só pela criança, por suas potencialidades e desejos, mas também, e, sobretudo, pelo que o outro e, nesse caso, a professora acredita e deseja dela.

Ao observarmos as crianças destacadas pela professora, verificamos que:

V de fato era uma aluna que possuía muitas qualidades do ponto de vista acadêmico, o que poderia, sem dúvida, justificar os constantes elogios que recebia das professoras, não só de sua tia, mas também das outras

¹ É importante salientar que, segundo nossa observação, dentro do que a escola entende por alfabetizados, não eram apenas as duas crianças indicadas pela professora que não estavam alfabetizadas, mas sim grande maioria delas, haja visto que o mês era setembro e a professora já havia terminado, a cartilha e estava retomando algumas lições para reforço.

² Logo após o início de nosso trabalho, a professora pede vários afastamentos por motivo de saúde, até que se aposenta próximo ao final do ano.

que a substituíram, do mesmo modo que tanto W como T apresentavam algumas dificuldades que também justificavam as preocupações das professoras. Mas o interessante é que as declarações iniciais da professora (tia) apontam para algo que vai muito além destes problemas, pois suas observações rotulam as crianças. Sendo assim, muitas das ações destes alunos são justificadas a partir do que é dito pela professora em relação a eles, e também, que em vários momentos a fala da professora acabava por induzir as próprias ações das crianças.

Uma outra cena da sala de aula (situação 5) que envolve T e V, é bastante representativa disso. A situação ocorre da seguinte forma:

Enquanto a professora passava a tarefa na lousa, V levanta-se de sua carteira vai até T que no momento copiava a tarefa, mexe com ele e volta ao seu lugar. No entanto, imediatamente T levanta-se, vai até a carteira de V e dá um empurrão na garota que prontamente diz:

- Professora, olha o T aqui.

A professora imediatamente se vira para a classe e diz para T:

- Só podia ser você mesmo, você não tem jeito, não pára quieto.

Esta situação é bastante representativa dos modos pelos quais as coisas vão sendo constituídas na relação dentro da sala de aula, sobretudo, como a criança vai sendo marcada em seu processo de constituição pela fala do outro e como as crianças, ao lerem o que é dito, vão também constituindo seu papel. Nesta cena, é explícito que nem T é responsável pelo ocorrido e nem a professora sabe de fato o quê ocorreu, mas as 'coincidências' provocadas na situação reafirmam, tanto para a professora, como para T, que ele '*é o problema, que não pára quieto e não tem jeito*'. De acordo com Fontana (1996: 124-125)

A finalidade da apreensão do dizer do outro e os lugares sociais ocupados pelo falante e pelo dizer aprendido – exercem uma influência inibidora ou estimuladora sobre as relações dinâmicas que se processam sobre o discurso de outro (discurso citado) e o discurso e o que o discurso transmite (contexto da transmissão).

Porém, este discurso do outro no processo de internalização do sujeito, depende também de aspectos internos do próprio sujeito, ou seja, o que se verifica é que um processo dialógico vai de uma palavra à outra, de um sentido ao outro, *a enunciação do narrador, tendo integrado na sua enunciação uma outra enunciação, elabora regras sintáticas e estilísticas e composicionais para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicionais* (Bakhtin, 1990: 145). Neste sentido, seguindo as orientações de Bakhtin, poderíamos dizer que a unidade real da língua não está na palavra, mas no diálogo e que este, por sua vez, pressupõe uma recepção ativa da palavra de outrem, isto indica que o dito produz no outro muitas coisas, que podem ser diferentes do que ele pretende.

No percurso teórico proposto por Bakhtin, faz-se necessário perguntar sobre este processo e o que o define, pois no caso da cena descrita poderíamos até dizer que T replica internamente o discurso da professora e, conseqüentemente, o lugar que ela atribui a ele no contexto das relações, porém, o que o autor acena é que

toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavras, mas o contrário um ser cheio de palavras interiores (Bakhtin, 1990: 147).

A questão da constituição desta subjetividade parece se conformar dentro deste movimento dialógico movido por réplicas, ou seja, a questão é que dentro desta discussão, segundo o mesmo autor,

é importante levar sempre em conta a posição que um discurso a ser citado ocupa na hierarquia social de valores. Quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão suas fronteiras (Bakhtin, 1990: 153).

Desta forma, a relação de poder dentro da escola, entre T, V e a professora se constitui como pouco dialógica, com isso pouco democrática, pois a questão democrática acena para o que Bakhtin chama de hierarquia social, marcando assim, tanto para os alunos como para a professora o lugar da criança, ser o **in-fans**.

Os discursos enunciados pela professora vão narrando histórias ao longo do processo, impregnando sentidos às ações dos sujeitos, acabam, conseqüentemente, por 'ser o que diz o outro'. Sendo assim, na relação de T com a professora, devido à hierarquia social, fica mais forte a tendência da ocupação destes lugares, pois o espaço ocupado por ela na esfera das relações também define o que é ocupado por ele, transformando questões de ordem da relação intersubjetiva em 'posições' da ordem subjetiva, ou ainda como diz Vigotski (in Smolka, 1999:31) *Eu me relaciono (e narro) para mim mesmo como as pessoas se relacionam comigo (e narram para mim). Eu sou uma relação social comigo mesmo*.

Esta internalização das práticas sociais e do discurso do outro como já citado anteriormente não ocorre de forma linear e direta, mas acaba sendo produto de um longo processo em que questões simbólicas vão no jogo das relações, ganhando contornos e possibilidades que são confirmadas ou não. Quando a confirmação ocorre como na cena descrita, estabelece-se a questão de quem diz, o que diz, como diz, e em que medida nas relações de poderes, estes ditos podem assumir outras formas.

Portanto, o processo de constituição da subjetividade de T e de V passa pelo que a professora sente e pensa sobre eles, pois, apesar do 'empurrão' de T ser produto das 'provocações' de V, o lugar ocupado por

eles define-se não pelo ‘fato ocorrido’, mas sim pelo que é dito pela professora, que em seu lugar de autoridade, ‘diz o outro e seus lugares’, ou ainda como diz Rouanet (1978: 40) *O que importa não é o que se diz, mas o lugar de onde se fala.*

No entanto, não são apenas estas questões que aparecem implícitas e que revelam os modos pelos quais a infância vai sendo constituída no processo de narração do outro / adulto. Nas questões em torno dos processos de aprendizagem, verificamos estas relações e observamos como isto se dá, na medida em que os processos, que são fundamentalmente pedagógicos, vão se tornando especificamente psicológicos, e as questões em torno do ensino e da aprendizagem passam pelo lugar que o aluno ocupa nas relações.

3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONHECIMENTO: O ENTORNO DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA – O LUGAR DA PSICOLOGIA.

Além das questões levantadas acima, algumas outras reflexões são possíveis a partir das afirmações feitas pela professora em relação aos alunos, fundamentalmente àqueles que apresentam algum grau de dificuldade de aprendizagem. Tomemos como recorte o que ela diz sobre W e T, ou seja, que apenas os dois alunos não se encontravam alfabetizados. No entanto, suas justificativas não se colocam em aspectos relativos a problemas basicamente pedagógicos, mas sim a questões de ordem psicológica, sendo estas manifestadas em problemas orgânicos e emocionais dos seus alunos.

Do primeiro aluno descrito por ela, o W, verificamos que ele de fato apresentava uma fragilidade orgânica, pois vinha de algumas sessões de quimioterapia, estava magro, e apesar de ter 11 anos de idade (a maioria das crianças desta sala possuíam entre 7 e 8 anos) era, com certeza, o menor em estatura na sala de aula.

Esses são alguns dos aspectos para os quais, que em outros momentos, as professoras (tanto a titular, como as substitutas) chamam nossa atenção. As justificativas dadas por elas para a não aprendizagem desse aluno estavam no fato dele estar doente. No entanto, verificamos que a doença dele, motivo que justificava seu não aprendizado, era mais recente do que seu período de ingresso à escola, e em se tratando de uma primeira série, isso se tornava bastante significativo.

O fato é que, por estar doente, esse menino era deixado de lado, e seu fracasso na aprendizagem era assim justificado: um sujeito adoecido, submetido à doença, por isso impossibilitado e então incapaz de aprender. Não havia nenhum trabalho que o ajudasse a avançar em seu processo pedagógico. Estar doente determinava todo seu processo de aprendizagem/não-aprendizagem.

Não se sabe, por parte da família, que tipo de tratamento era dado a essa criança, mas na escola era possível verificar como essas teias de relações eram constituídas, e como, nesse processo de constituição, a criança foi se apresentando como sujeito/não sujeito da aprendizagem.

Fora da sala de aula, W estava sempre sozinho, e dentro dela, poucas crianças procuravam auxiliá-lo através de uma relação de troca. Porém, quando havia algum movimento das crianças em direção a W, isso ocorria basicamente sob duas formas: ora reclamavam que ele estava atrapalhando e nesse caso a resposta da professora era para que W ficasse “quietinho” e deixasse seus colegas trabalharem, ora W. era objeto de excessivo cuidado e assim ficava livre das exigências pedagógicas de outros alunos, pois, por estar ‘doente’, era privado das exigências de seus colegas.

Nessa perspectiva, o que Lahire (1997: 18) diz citando Roustang, é que *ninguém é esperto, ou dependente, ou falante, ou fatalista no vazio. Cada traço que atribuímos ao indivíduo não é seu, mas corresponde mais ao que acontece entre ele e alguma outra coisa (ou alguma outra pessoa).*

Com essa perspectiva este autor discute que *de certo modo, podemos dizer que os casos de 'fracassos' escolares são casos de solidão do aluno no universo escolar* (Lahire, 1997: 19).

Segundo o mesmo autor, é possível uma compreensão mais cuidadosa de alguns traços das situações de fracasso, como a de W. As formas de constituição do fracasso e do sucesso escolares se encontram dentro em uma teia na qual a

Família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas. Sendo assim, o sucesso e o fracasso escolar podem ser apreendidos como resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra.

Essa proposição do autor coloca em xeque, a meu ver, duas abordagens bastante presentes e divergentes na psicologia sobre a aprendizagem e a não aprendizagem dentro da escola.

A primeira funda-se sobre a idéia de privação cultural, e a segunda de patologização e medicalização do problema de aprendizagem. Apesar destas concepções, nota-se nesse processo uma visão determinista de sujeito e de sua constituição. Conseqüentemente, as relações sociais, aí, acabam por assumir um papel ambíguo, pois, se por um lado, tanto a escola como esta esfera social pouco ou nada podem fazer por esse aluno, já que a questão é orgânica, como no caso de W, por outro lado, acena-se, como no caso de T, para uma impossibilidade de aprendizagem por questões fundamentalmente culturais.

Portanto, do nosso ponto de vista, estas duas concepções, que se apresentam divergentes quanto à própria noção de sujeito, acabam por convergir na idéia de que há uma passividade da criança em relação ao que está posto a ela, no sentido de que ambas se vinculam a um determinismo,

ora orgânico, ora social. Aqui é possível notar como funciona a noção de infância como *in-fans*, mas agora no sentido do aspecto da passividade que este conceito traz implícito.

Ao verificarmos esse movimento na sala de aula, alguns questionamentos surgem sobre as propostas pedagógicas “vigentes” na escola que eram, no dizer da coordenação pedagógica, trabalhada ali, e que, em certo sentido, apontam os caminhos que vão da Escola à Psicologia, ou ainda, da Psicologia à Escola.

O discurso da Psicologia, em diálogo com o discurso da Pedagogia e de uma Sociologia da e na Escola, supõe um modo de ‘dizer a criança na escola’, e por assim ser, uma definição de um papel, um lugar e mesmo suas subjetividades. Uma das falas mais freqüentes que escutamos das professoras durante as atividades solicitadas às crianças, bem como por inspetoras, durante a hora do lanche, era “**vamos ver se você é capaz**”. Essa frase, apesar das contradições presentes no processo, nos dá uma clara visão de sujeito e do trabalho com este sujeito, ou seja, ela é reveladora dos sujeitos de que falamos. Desse modo, quando falamos da visão de criança na sala de aula, e, sobretudo, de como este processo de constituição vai se dando nas práticas discursivas do professor e marcando os lugares das crianças nas relações com o adulto/professor, acreditamos que as questões da “autonomia e da disciplina” aparecem, pois elas estão presentes no discurso da escola de um modo geral e constituem o lugar da criança nas relações sociais.

Segundo Lahire (1997:58), há uma

Autonomia vista como autodisciplina corporal (saber conter seus desejos, portar-se bem, ficar calmo, escutar, levantar a mão antes de falar, começar a trabalhar sem que o professor tenha necessidade de intervir, imprimir regularidade ao trabalho, ou esforço, ser ordenado...) e como autodisciplina mental (saber fazer um exercício sozinho sem ajuda do professor, sem perguntar

nada, fazer uma leitura silenciosa e resolver por si mesmo um problema, saber fazer sozinho um exercício escolar somente com as indicações escritas).

Estas observações de Lahire sugerem a figura de um aluno domado e sensato racionalmente, próximo muitas vezes ao ‘cidadão de bem’ de que fala Durkheim, conforme exposto no capítulo anterior, e que se manifesta no trabalho da sala de aula, no discurso pedagógico, aqui no Brasil. Ou seja, as professoras gostariam que os alunos tivessem essa autonomia e autodisciplina. No entanto, ao mesmo tempo em que a escola pretende esse tipo de atitude do aluno, sua postura de trabalho com a criança caminha em uma outra direção, muito mais próxima a mecanismos que permitam um controle externo por parte dos professores. Além disso, a noção de autonomia é entendida de forma bastante distorcida em relação ao discurso construtivista assumido pela escola, pois se verifica que aquilo que é feito acaba, muitas vezes, por se reduzir à frase da ‘inspetora’ acima descrita, de que **o aluno é capaz**.

As mudanças políticas da década de 80 provocaram profundas transformações no discurso oficial sobre a educação no Brasil, mas muitas vezes essas mudanças ficaram apenas no nível do discurso, com dificuldades de se efetivarem na prática escolar. A escola assume assim um discurso piagetiano-construtivista, e em particular as idéias de Emília Ferreiro tornam-se centrais nas atenções dos profissionais que conduzem essas mudanças.

Na educação, o construtivismo traz uma contribuição importante nas mudanças da relação de ensino-aprendizagem, fundamentalmente no Estado de São Paulo, que era dominado por uma postura pedagógica baseada em pressupostos que viam a escola como o lugar de transmissão do conhecimento, isto é, o aluno era visto como sujeito passivo da aprendizagem, talvez muito próximo ao aluno presente na visão da professora que acima descrevia T e W, e o professor era entendido como o

elemento central dentro do processo de aprendizagem. Essas formas de pensar o processo pedagógico, mais conhecidas como “tradicional”, sofrem mudanças radicais com a entrada do construtivismo. Esta perspectiva teórica acaba por oferecer iniciativas em que no processo de aprendizagem se deixa de perguntar como se ensina (como era feito no ensino tradicional) para se perguntar como se aprende, e o eixo de preocupações e discussões desloca-se assim do lugar do professor, como central no processo, para o aluno.

Porém, o modo pelo qual os elementos da teoria piagetiana vêm sendo trabalhados na escola pouco parece manter dos elementos mais centrais desta teoria, mas reflete modos de pensar e entender a criança.

As noções de infância dentro da escola podem ser observadas na questão da autonomia, que reflete, em última análise, o desejo tanto do professor empírico como da perspectiva teórica construtivista. Muito embora, em nossa cultura, não é só a escola que acena na direção de uma aceitação desta perspectiva; fora dela também observamos a valorização de uma postura que visa uma atitude autônoma da criança em nossa sociedade.

Para essa análise, procuramos basear-nos em falas que, com frequência, escutamos na escola. Nessas colocações, a construção da autonomia na criança torna-se fato importante, pois na escola onde desenvolvemos esta pesquisa, o argumento para o trabalho com a autonomia vinha acompanhado de que era necessário oferecer às crianças condições para que se sentissem cada vez mais “capazes de fazer coisas sozinhas”, de “ter idéias” e “ser dona de suas próprias ações”. A palavra “capaz”, sobretudo, era uma das mais presentes nessa escola. Em frases do tipo “você é capaz de fazer”, “vamos ver se você é capaz de” “será que você é capaz de”. Entretanto, é bem verdade também que esse tipo de discurso acabam desencorajando as crianças.

Sendo assim, é possível observar que, a autonomia tornou-se sinônimo de capacidade de fazer coisas sozinho, e o trabalho com autonomia se faz através de um reforço verbal por parte do educador. Porém, muitas vezes, na prática, isto acaba sendo confundido com espontaneísmo e liberdade de ação. É neste aspecto que, geralmente, se localizam as críticas, seja de educadores, seja da sociedade (as críticas a uma educação da autonomia, que apesar de ser pretendida pelos diferentes meios sociais são, também criticada por esses meios, pois esta postura tem constituído uma geração onde o controle ‘externo’ é cada vez mais rejeitado e o interno cada vez menos constituído), de uma educação que pouco tem contribuído para a construção de uma sociedade democrática que sabe através das relações dialógicas construir uma vida verdadeiramente cidadã.

Deste modo, não apontaremos a crítica a quê dentro de várias abordagens tem sido feita, apenas nos reportaremos à abordagem histórico-cultural, na qual não se vê a autonomia como a capacidade de sujeitos fazerem coisas sozinhos, mas sim como a capacidade de saber o quê se sabe fazer sozinho e quando se necessita da ajuda de outrem, ou seja, de entender qual é o seu limite, a sua incapacidade. Isso fica claro nas discussões que Vigotski (1989^a; 1989b.) traz em seu trabalho a respeito da importância do outro na constituição da subjetividade e, fundamentalmente, como essa constituição vai se dando no processo de simbolização, que passa pelo outro.

A crítica ao modo pelo qual a abordagem construtivista, e fundamentalmente a escola, trabalham com a autonomia, ganha seus contornos também no discurso proveniente da sociedade. Nela, a crítica a essa prática baseia-se no fato de as crianças hoje terem muita liberdade e fazerem tudo o que querem, ou ainda, no fato de que a escola deveria voltar a ser como era antigamente, porque, “naquela época”, havia mais limites. “O limite” é um tema que volta a chamar a atenção das escolas, mas dentro delas mesmas é possível observar que a falta do limite se deve

a uma nova postura educacional diante das crianças, ou seja, uma nova visão de criança.

No entanto, assumir a necessidade de uma re-orientação do olhar para a criança não resolve o problema, poderia apenas colocá-lo na situação de ser mal trabalhado, o que acaba se tornando interessante dentro desta proposta, por que estas questões parecem apontar, ou mesmo revelar, não um erro conceitual por parte dos professores, mas uma visão de infância e de como / o que fazer com a criança.

Desta forma, fica claro que uma visão que individualiza a construção da subjetividade e particulariza as dificuldades estão presentes nesse processo, pois as aparentes contradições da professora, mencionadas no início deste capítulo revelam um modo de pensar a criança como um ser passivo e sem a **razão**. É importante ressaltar que esta construção da razão é o princípio da teoria piagetiana, que fundamenta esta prática pedagógica. Nesse contexto, em nome de uma suposta autonomia, o trabalho pedagógico perde força, dando lugar para a culpa do aluno no processo de aprendizagem. Sendo assim, é possível observar que a autonomia objetivada pelo professor e pela escola está bastante ligada a uma relação particular do sujeito da aprendizagem com o conhecimento, e deste modo, a uma visão de sujeito. Para a professora, apenas aprende a criança que possui autonomia, pois “é capaz” de assumir seus deveres e, acima de tudo, “parar quieta em seu lugar”, podendo assim aprender. O que demonstra que questões fundamentalmente pedagógicas são tratadas de forma psicológica.

Na escola, porém, toda essa relação do sujeito com o conhecimento acaba estabelecendo uma relação de dependência. Vejamos o que Lahire nos diz sobre isso:

essa dependência existe em relação aos saberes, às instruções, às regras objetivadas, das quais é preciso apropriar-se para chegar-se sozinho a uma solução, uma descoberta, a uma

progressão ao saber, [...], mas o conjunto de técnicas que conduzem a autonomia constitui uma relação de poder e uma relação com o saber (Lahire, 1997: 62.).

A partir dessas considerações, podemos constatar que “a autonomia” acaba sendo uma forma de dependência não mais do professor, mas das regras e do conhecimento. *A figura do professor desaparece em proveito de dispositivos pedagógicos objetivados.* Na verdade, se verifica na prática que nem a dependência do professor nem a do conhecimento se efetivam, mas sim o abandono, que acaba sendo justificado pelas freqüentes dificuldades que as crianças apresentam no processo de constituição do conhecimento.

A autonomia, diferente do que tem sido visto e trabalhado pela escola, acaba sendo o nome dado para uma relação específica com o poder e o saber, gerando a ilusão do poder fazer, e também a sensação do fracasso, por não ser efetivamente trabalhada na sala de aula. Nesse ponto, nem a autonomia e nem a aprendizagem se efetivam, pois um problema que a princípio é pedagógico, o da aprendizagem, torna-se psicológico, o da autonomia. Conseqüentemente, é comum verificar crianças que não aprendem porque, segundo os professores, não possuem autonomia. Vejamos:

A segunda criança descrita pela professora, a qual chamaremos de T, é um menino inquieto e se enquadraria no perfil do que tem sido chamado de hiperativo. Porém, muitas de suas atitudes descritas pela escola como indisciplinadas são provocadas por uma inquietude bastante interessante, pois T levanta-se, vai conversar com a professora, passa pelas carteiras dos seus colegas sempre provocando algum tipo de tumulto, outras vezes, porém, fica quieto, sentado, com aspecto bastante depressivo, e seus colegas, por sua vez, chegam até ele para cutucá-lo, falar algo, casos em que, geralmente, T levanta-se para agredir seus colegas, que

reclamam com a professora, fazendo-a chamar a atenção do garoto, afirmando que ele não tem jeito mesmo.

Para a professora, segundo conversas que tivemos com ela, o que poderia justificar os comportamentos do aluno e a não aprendizagem era o fato de T viver com a avó e não com os pais, que são separados. Ou seja, seus supostos problemas emocionais afetam a sua aprendizagem. Além disso, ela diz, ele não possui a capacidade de 'inteligência' (para justificar isto a professora diz: 'é só observar outras crianças'). Quanto a isso, a professora solicita nossa ajuda, o que recebemos como um desafio. Entendíamos que devíamos prestar atenção em T, e não que precisávamos dar algum tipo de solução, naquele momento, para aqueles problemas, pois este não era nosso objetivo ali. Em nossas buscas de procurar entender essas questões, uma cena com T, que chamaremos de situação 6, tornou-se central em nossa reflexão.

Em um momento de ditado em sala de aula, a auxiliar de pesquisa senta-se ao lado de T, enquanto a professora dita:

- "Naná".

Ao ouvir, T. abre a cartilha, que estava embaixo da sua carteira, procura a lição da "Naná" e copia "Naná". Isso ocorre com várias palavras ditadas pela professora, por isso o aluno acerta todas, sempre encontrando as palavras nas respectivas lições. Porém, no final do ditado, a professora dita:

- Igreja.

Como era de se esperar, T. procura a lição da "Igreja" que não existia. Mas como Igreja era uma das palavras da lição da "Praça", T prontamente, copia "Praça".

A justificativa dada pela professora, quando trata dos problemas de T, mostra-nos a sua visão sobre o que é aprender e quais seus

determinantes. Pois, é possível através dela, perceber que sua concepção de aprendizagem não está desprovida de uma lógica científica fundamentada pela psicologia, inclusive, bastante aceita no discurso clássico sobre essa temática. Assim, além do que já foi refletido, a cena descrita anteriormente, leva-nos, a fazer várias outras interpretações sobre a infância. No capítulo anterior, verificamos que as diferentes noções de infância, nos diferentes meios sociais e culturais, provocam distintas formas de trabalhar com essa criança.

Observamos que essas diferentes formas de concepção e de trabalho com a criança, também provocam diferentes modos de sua constituição. Ou seja, a criança de hoje constitui-se diferentemente da do século passado, de décadas atrás, ou até mesmo de alguns anos. Um bom exemplo disso está nos modos de atribuição de sentido por parte das crianças, já explicitado no início do primeiro capítulo, onde verificamos não só que coisas diferentes são apropriadas pelas crianças de forma diferente, como também que dentro do mesmo espaço as mesmas coisas são internalizadas de formas diferentes por diferentes gerações, e disso os filmes de Disney foram apontados como um bom exemplo. Se assim é, pode-se dizer que os processos pelos quais as crianças aprendem também são bem distintos. Por isso a cena de T sugere a necessidade desta reflexão.

Poderíamos dizer, como a professora, que T nada aprende, pois apenas copia as palavras, de modo que até mesmo chega a copiar a palavra errada, e a justificativa para isso seria que T não pára quieto. Ora, se isso é toda a verdade, como explicar que T sabia exatamente onde estavam as palavras que a professora ditava? Naquela mesma situação, o pesquisador que acompanhava T na atividade perguntou como ele fazia quando a palavra estava errada, e ele simplesmente disse que quando a professora fazia a correção na lousa ele a copiava. T sabe as respectivas lições, sabia copiar as palavras, sabe 'ler' as palavras da lousa, do caderno, e corrigi-las. Apesar de não parar quieto, T sabia muitas coisas.

Mediante esse fato, é possível observar que havia muitas coisas implícitas nessa fala de T., dentre elas o fato de que o aluno presta atenção em vários momentos da aula, sendo a correção um deles. No entanto, T não dá nenhuma pista se ele sabe se está correta ou não, tanto que copia “praça” no lugar de “Igreja”. Mas nos mostra saber exatamente onde se localizam as lições que a professora trabalhou e quais as respectivas palavras presentes nessas lições. Desse modo, é possível levantarmos algumas questões sobre a aprendizagem de T, quais sejam:

- O que de fato T aprende?
- Como aprende?
- Quais os modos de significação presente nesses modos de aprender?
- E como, apesar de não parar quieto, aprende alguma coisa?
- Ou ainda, **que sujeito é esse que aprende ‘coisas’ de diferentes modos em diferentes espaços?**

Perguntamo-nos se essa noção de infância trazida pela psicologia, segundo a qual para aprender é preciso ficar quieto, prestando atenção, ainda diz algo a respeito das crianças dentro de uma cultura marcada pelas multi-mídias, pela TV, computador, internet?

De certo modo, as falas das professoras em relação a T, e a todos os ‘que aprendem’ e os ‘que não aprendem’ indicam uma visão de sujeito na escola que está implícita nas questões em torno da aprendizagem, pois o modo de atuar com a criança na escola como já se disse, indica o modo pelo qual a criança é pensada na escola, e em certa medida, também fora da escola. Sendo assim, observamos que alguns aspectos acabam sendo constitutivos desta noção de infância, quais sejam:

- Uma visão determinista que ora se pauta na questão orgânica, ora, justifica-se em aspectos sociais.

- Uma noção de aprendizagem organizada em um processo de construção do conhecimento que se pauta em questões cognitivas / afetivas, que sugere uma visão em que predomina a construção da razão e do conhecimento como seu aporte. Exemplo disso é a idéia de que T ‘não aprende’ por problemas de ordem afetivas, psicológicas e cognitivas. Desse modo, funda-se uma visão de sujeito e de projeto educacional centrados na visão cognitiva – razão.
- Além dessa visão cognitiva / razão, se acena para a idéia de que não se aprende, porque não se pára quieto. Há aqui algo das relações de poder, implícitas na necessidade de controle do corpo do outro. Na visão de aprendizagem / sujeito posta na dinâmica da sala de aula, há uma tentativa de regressão e até mesmo de castração do corpo que, na verdade, acaba por indicar uma necessidade de controle da esfera acadêmica por parte do professor, ou seja, efetiva-se aqui uma relação de poder de um sobre o outro.

Esses aspectos acenam para a necessidade de uma reflexão de novas possibilidades no que diz respeito às concepções de criança, pois é possível observarmos que dentro da escola convivem múltiplas formas de pensar a criança, muitas vezes, distintas e contraditórias, outras vezes convergentes. Todas, porém, trazem uma visão em que, a criança é um ser sem racionalidade e sem ‘voz’, ou ainda, é como o ‘devir’, **aquele que não é**, ‘não é capaz, mas será’.

A situação 6, na qual verificamos que a aprendizagem de T é singular, define que é necessário avançar a discussão para além de uma visão de “aprendizado”, e acima de tudo, de sujeito cognitivista. Do nosso ponto de vista, T aprende, como diz Smolka (1999: 32): *Tornar próprio não significa exatamente, e nem sempre coincide com tornar adequado às*

expectativas sociais. Existem modos de tornar próprio, de tornar seu, que não são adequados ou pertinentes para o outro.

A temática levantada acima aponta aspectos aparentemente opostos, que se complementam e que acenam para uma reorientação do olhar para a criança. Apesar de todas as questões postas pelas professoras para justificar a idéia de um não aprendizado, verificamos que T aprende. O quê e como, não sabemos. Apesar de acreditarmos que a criança é constituída, entre outros fatores, pela narração do outro, o aprendizado de T implica a necessidade de explicitar novos contornos da aprendizagem, pois apesar de T ser ‘marcado’, ‘falado’ pela professora como ‘aquele que não aprende’, ele acaba por desviar a narrativa do outro. Isso aponta novas possibilidades para se pensar o que é este ser que **não fala**, mas é ‘**falado**’. T resiste a este assujeitamento. Isto se verifica também no caso de V que, apesar da professora construir e ‘narrar’ como uma criança modelo de comportamento e rendimento, autoriza-se a ter ações que escapam a esta narração.

Foi apontada, neste capítulo a visão de infância, mesmo que muitas vezes multifacetada, indica uma noção em que predomina a razão e a construção de racionalidade e que, dentro desse contexto, a linguagem é apenas um instrumento desta construção. Assim, todas as questões postas sobre a infância, ou decorrem desta concepção, ou a criam. O fato é que a cena de T, a do ditado, sugere que este aluno, apesar de não parar quieto e de ter um quadro cognitivo / afetivo diferente do que seria considerado ideal, aprende. Sendo assim, este modo de aprendizado sugere a necessidade de reflexão, ou seja, de uma discussão sobre a infância na atualidade. Continuaremos, portanto a abordar o tema a partir das questões da linguagem e de como alguns caminhos se fazem possíveis em uma trajetória que avance nessa concepção de infância.

3.3 INFÂNCIA E LINGUAGEM: DA RAZÃO À PRODUÇÃO DE SENTIDO

Em trabalhos desenvolvidos anteriormente sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e os processos de constituição do sujeito (Leite: 1996; 1998), tivemos a oportunidade de verificar que raramente se dão de forma linear e conclusiva. Além disso, a constituição dos sentidos, que permeiam a ambos, aprendizagem e constituição do sujeito, ocorrem através de uma dinâmica dialógica nas relações intersubjetivas e intra-subjetivas. Esta discussão pautou-se nos referenciais da perspectiva histórico-cultural, bem como nas discussões trazidas por Benjamin e Bakhtin. As in-conclusões que compõem estes trabalhos sugerem um espaço para a ampliação da compreensão das questões que se colocam sobre a infância.

A questão da linguagem é trazida por estes autores de modo diferente do que foi apontado anteriormente. Desde o nascimento, a criança se constitui não só como um ser racional, mas, sobretudo, como ser de linguagem. Para Bakhtin, o choro do recém-nascido é dirigido ao outro, e o médico o interpreta como um sinal de vida, a mãe como um sinal de fome, dor, sono, indisposição. Assim, poderíamos dizer que o bebê não chora, pois o que chamamos de ‘choro’ são manifestações que ocorrem no recém-nascido, e que são lidas pelo outro, dentro de condições concretas destas produções, ou seja, o bebê é “chorado pelo outro”.

Desde cedo, o sujeito está envolvido em uma esfera social e encontra no outro, na interpretação do outro, formas de saciar suas necessidades, seus desejos. Então, o choro que acontece no bebê vai, socialmente, tomando formas culturais de serem ditas. E estas maneiras de “dizer” estão sempre ligadas à interpretação, ou ainda, às possibilidades de interpretação por parte do outro.

Deste modo, a criança vai construindo um mundo de sentidos a partir de seus desejos, necessidades, em relação ao outro. Assim, tanto os

sujeitos vão construindo seu mundo de significação como também vão construindo, na cultura, novas formas de representação.

A criança vai sendo capaz de dizer de muitas maneiras o que deseja, e, com isso, vai construindo sua fala e constituindo um mundo significativo, ao mesmo tempo em que se constitui. Desta forma, este significado, circunscrito em uma esfera social e cultural, acaba por ser ideológico. (Bakhtin, 1990: p.34) e o que é ideológico acaba sendo passível de erro e de julgamento. Isso ocorre porque o signo que é constituído no sujeito, enquanto semiótico, é cultural.

Dito isso, pode-se afirmar que, com o passar do tempo, a palavra vai ocupando o lugar do choro, e não só a palavra ocupa o lugar do choro, mas também outras formas de representação; e também não é só o choro que vai dando lugar à palavra. Assim, a palavra vai ocupando um lugar de representações no sujeito e ao ocupar este lugar, ordena o sentido, ou a falta dele, dando nome a eles. Porém, a palavra não é apenas uma forma de expressão dos pensamentos, dos desejos. Segundo Vigotski (1989b: 108), é ela quem permite a sua existência. Conseqüentemente, ela se torna um *microcosmo da consciência humana*.

Carregada de sua significação, a palavra vai ocupando espaços cada vez maiores no sujeito, ou seja, vai transformando, generalizando, conceitualizando. Nas relações entre pessoas, vai sendo o lugar comum e o lugar de encontro, nas relações intrapsicológicas, sendo o lugar dos sentidos.

Durante este processo de generalização, de conceitualização, no qual a palavra vai ocupando o lugar das percepções e dos sentimentos, verifica-se que a apropriação da palavra, ou da significação, vai também dando ao sujeito falante um lugar concreto nas relações humanas.

Este processo de significação e de aglutinação dos sentidos pela palavra pode ser observado no fenômeno denominado por “fala egocêntrica”, descrito tanto por Piaget como por Vigotski. Esse nome que

cabe perfeitamente na teoria de Piaget mereceria outra classificação na perspectiva vigotskiana, tendo em vista o seu modo de abordá-lo, pois diferente de Piaget, Vigotski discute a fala egocêntrica não como uma fala para si, em que a criança, não podendo dialogar com outras crianças, ou adultos, utiliza-se desta fala como forma de organização de suas atividades.

Para Vigotski, a fala egocêntrica da criança é uma das maneiras encontradas para processar o discurso social. E ela acaba por tornar-se fundamentalmente o lugar onde a criança vive um período de transição: do discurso social para o discurso individual, ou interior. Para este autor, diferentemente de Piaget, não é o discurso individual que vai, com o desenvolvimento cognitivo da criança, podendo tornar-se social, mas, ao contrário, é pela palavra, entre outras coisas, e a partir de sua realidade social, que vai se constituindo a subjetividade. O que a definiria não só em um campo cognitivo, mas também em uma esfera mais ampla no campo da linguagem. O fato é que o sujeito vai internalizando o discurso social de forma própria e dialógica, transformando-o em discurso individual.

A fala egocêntrica, segundo Vigotski, sendo uma atividade da criança (ela não é, porém uma atividade exclusiva da criança, estando presente também no adulto), ajuda a organizar suas ações. Porém, ela não se esgota aí, pois é através dela, mas não só dela, que a ação humana é transformada e redimensionada.

Mas afinal, o que há de tão próximo nesta discussão entre as questões que permeiam a visão de infância presente no discurso dentro da escola e as anteriormente apresentadas? Uma observação pouco cuidadosa dentro deste referencial poderia sugerir que as mesmas questões, postas na perspectiva anteriormente trabalhada, também aparecem aqui, ou seja, a noção de que o processo de constituição do sujeito passa, na verdade, pelo processo de transformação da criança desse sujeito que **não é** nesse sujeito que **é**. Desse modo, esta leitura, que consideramos equivocada, não aponta nada mais do que para uma visão

em que se verifica o predomínio da razão, e isto, dependendo do modo como se lê estas teorias, realmente é possível, vale lembrar que na perspectiva de Vigotski, está explícito a noção do devir, mas não como uma posição alocada na infância, mas em toda a existência humana, neste sentido, o que se questiona e atribui-se a criança pertence a toda espécie humana. As questões da aprendizagem podem ser vistas nessa perspectiva, do seguinte modo:

- Há uma íntima relação entre construção da linguagem e construção do pensamento. Desse modo, uma análise meramente cognitivista poderia sugerir que esta relação vai, ao longo do tempo, indicando a transformação das atividades involuntárias em ações voluntárias. Porém, esta íntima relação aponta, sobretudo, ao nosso ver a necessidade de se considerar que as questões semióticas são constitutivas das questões racionais e o vice-versa também.
- Este processo, por ser social poderia ser, sobretudo, indicativo de um determinismo.
- A noção de que a linguagem vai assumindo o lugar das coisas é indicativo de representação, e, por isso, predomínio do cogito.

Um olhar um pouco mais detalhado sobre como esses autores compreendem o processo de internalização pela fala egocêntrica, pode vir a tona se estabelecermos relações desse processo com a brincadeira na idade pré-escolar. Pois para Vigotski, a brincadeira, nesta idade, produzida na ação simbólica, permite a internalização dos sentidos, e conseqüentemente, as relações, neste processo, serão as responsáveis por conduzir a amplitude de sentido na e pela palavra. Ou seja, o que ocorre é que uma criança, em início de idade pré-escolar, atribui sentidos plenos aos objetos e, na sua ação simbólica, esse sentido pleno transforma-se,

dessacralizando-se. Por isso é possível que um cabo de vassoura se torne “cavalo”, “arma”, “guitarra”. Esta ação simbólica, acompanhada e modificada pela fala, também produz mudanças significativas nessa palavra, que se torna plural na sua significação. Constitui-se assim em uma das características fundamentais da subjetividade a pluralidade.

A ampliação destes modos de olhar para as questões da linguagem na criança, trazendo para o centro das discussões não a noção de representação, mas outras possibilidades de relações, poderiam nos levar a afirmar por exemplo, que a alfabetização não é apenas um processo de aprendizagem pelo qual a criança se apropria de um novo saber, mas sim um espaço efetivo de constituição de sentidos, que acompanha a ação de escrever.

A linguagem se estabelece assim, **não apenas como uma representação, um simulacro, mas um espaço efetivo de organização e constituição dos sentidos**. Esta afirmação traz a necessidade de uma reflexão sobre os processos de internalização discutidos por Vigotski. Assim, são algumas questões acerca das relações entre linguagem e constituição da subjetividade: o que internalizamos? A palavra? O sentido? Qual a diferença entre palavra e sentido? A palavra carrega o sentido? Qual o sentido explícito e oculto presente na palavra? Se o que internalizamos é a palavra, e se este processo só começa a ocorrer com o surgimento da mesma nas manifestações da criança, e antes, o que a constitui? E ainda: se o que internalizamos é o sentido, como podemos entender a expressão de Vigotski de que somos seres povoados de palavras? No lugar do que está a palavra? E o sentido? E se tudo isso faz coro, o que significaria dizer que a criança é um **in-fans, aquele que não possui a palavra?**

Estas questões trazem para a pesquisa a necessidade de uma discussão sobre as idéias de “representação” e de “instrumento”, constitutivas da idéia de linguagem. É importante salientar dois aspectos que se tornam procedentes na teoria de Vigotski. Para a compreensão

deste fenômeno, dividindo sua elaboração teórica em duas partes, segundo Smolka (1992: 329), o referido autor aponta

movimento de oscilações entre um metodólogo semioticista e um psicólogo cognitivista, que se fundem na formulação do princípio explicativo e na escolha de uma unidade de análise. Como semioticista, Vigotski redimensiona a fala como ação humana; trazendo as marcas de um cognitivista, ele focaliza os processos mentais. Em tal quadro teórico, fala e funcionamento mental se encontram articulados no 'significado da palavra' (como unidade de análise) que é, ao mesmo tempo material internalizado e recurso/fonte de mediação.

O esforço de Vigotski em estabelecer as distinções metodológicas entre as esferas inter e intra-subjetivas é nítido. Suas discussões sobre instrumentos orientados externamente e instrumentos orientados internamente, entre fala comunicativa e fala interna, reguladora da ação do sujeito, entre som e significado mostram como, para este autor, estas categorias devem ser trabalhadas dialeticamente em um campo que não sobreponha uma vertente sobre a outra. Como um exemplo, que as leituras não sejam plenamente cognitivistas e nem semioticistas.

Deste modo uma série de leituras de caráter cognitivistas que se apresentam à teoria vigotiskiana devem ser revistas, na perspectiva de como coloca Smolka (1992: 329):

Se pensarmos que o social – a esfera de contato e da relação com o outro – é lócus da produção de significado; que o significado é fundamentalmente social, então o funcionamento externo, intermental, do indivíduo está inerentemente relacionado ao aspecto interno da fala. O lugar do significado é portanto, o espaço social, que pode ser localizado dentro ou fora do indivíduo e não ser simplesmente configurado como espaço físico. Como Bakhtin menciona 'o organismo e o mundo encontram-se no

signo'. Ainda, 'o significado transcende os limites entre o individual e o social'.

Estas discussões acerca da teoria histórico-cultural; os modos pelos quais entendemos a linguagem, não como algo em si mesma, mas como algo que faz parte da partilha do sensível que dá forma às relações humanas e ao próprio sujeito (Rancière, 1995); as questões que observamos na sala de aula em torno dos modos pelos quais as crianças atribuíam sentido, juntamente ainda com o nosso objetivo de verificar como as crianças 'escapam', 'fogem' às narrações que os adultos fazem delas, tudo isso criou em nós a necessidade de procurar romper com os dualismos que a princípio pareciam existir na teoria vigotskiana. Uma situação de sala de aula, que chamaremos de situação 7, nos levou a compreender este fenômeno da linguagem, além das questões da racionalidade. A cena diz respeito a um momento em que a professora solicita aos alunos que formem frases a partir de uma lista com uma série de palavras.

Nesta atividade, uma das palavras era "higiene" e ao lê-la P diz para o pesquisador:

- *"Eu já fiz tudo só falta 'higiene', o que é isso? O que será que é isso? Higiene?". (1)*
- *"O que é isso?" (pergunta o pesquisador) "Você não sabe o que é isso? O que você acha que pode ser?" (2)*
- *"Não sei?" (3)*
- *"Você já perguntou para a professora ou para um amigo?" (P foi perguntar para a professora, ela responde do seguinte modo) (4)*
- *"É limpeza". (5)*
- *"E aí P, o que ela disse?" (perguntou o pesquisador) (6)*
- *"Que é limpeza".(7)*

- *“E então, como ficamos?”.(8)*
- *“Eu não entendi nada”(9)*
- *“Olha, quando digo que ‘se você lavar a mão antes de comer você tem higiene’, o que pode significar isso?”(10)*
- *“Como assim?”(11)*
- *“Ah! Você lava a mão depois que vai ao banheiro?”
(pesquisador) (12)*
- *“Sim” (P) (13)*
- *“Então você tem higiene.” (pesquisador)(14)*
- *“Ah! Já sei.” (escreve “eu sou higiênico”)(15)*

É difícil saber qual o significado que P atribuiu à palavra em questão. O que se pode verificar é que o que ele escreve pressupõe um exercício bastante interessante na busca da compreensão da palavra ‘higiene’, processo que passa pelos espaços dialógicos ocorridos, bem como pela frase que o encerra. Se analisássemos as frases separadamente do corpo geral do diálogo, verificaríamos que estas se apresentam como algo fragmentado, com uma difícil interpretação dos sentidos nelas aglutinados, mas quando as observamos como produto das relações dialógicas, elas ganham sentidos. Vigotski (1999: 180), afirma que devemos distinguir os aspectos “semióticos e fásicos”, pois *o que os liga é a relação de unidade e não de identidade. A palavra não é simplesmente o substituto da coisa.*

Deste modo, a unidade de análise deste processo não é a palavra fora de um contexto, mas sim o diálogo e todo o processo que o constitui, mesmo nas frases aparentemente fora de um contexto como nos turnos 1 e 15, podemos verificar que podem revelar processos de interlocução bastante ricos. No turno 1, P praticamente sussurra consigo antes de objetivamente ser questionado pelo pesquisador no turno 2. Estes sussurros parecem buscar respostas ‘internas’, em outras ‘vozes’, outros ‘conceitos’, outros ‘sentidos’, esta mesma atitude de ‘sussurro’ é observada no turno 15,

que parece aglutinar, através do ‘ah! Já sei’, todo diálogo ocorrido entre P e o Pesquisador e P a Professora.

Na cena acima, as conversas entre aluno / pesquisador / professor apresentam-se de forma fragmentária, organizadas por múltiplos sentidos, atribuídos pelos atores do discurso. Essas situações estavam ligadas pela busca de um possível sentido partilhado para a palavra ‘higiene’.

Desse modo, não podemos afirmar o que P entendeu, apenas podemos dizer que sua frase apresenta uma estrutura gramatical correta, o que pode sugerir um momento de um longo percurso que parece já ter sido iniciado, antes mesmo daquele momento (o turno 1 pode ser um indicativo disso, pois P ‘busca’ algum sentido para a palavra). Para uma melhor compreensão do que nos propomos expor, vale lembrar que

o significado não é igual ao pensamento expresso em palavras. Na fala não coincidem seus aspectos semióticos e fásicos; assim, o desenvolvimento da fala vai fasicamente da fala à frase, semioticamente, em contrapartida, a criança começa pela frase (Vigotski, 1999: 181).

Na abordagem histórico-cultural, pode-se ir mais longe em nossa reflexão, já que o lógico e o sintático tampouco coincidem, pois,

Por trás do texto está o subtexto. Toda a expressão tem uma segunda intenção. Todo discurso é uma alegoria, [...]. O pensamento não é algo acabado, pronto para ser expresso. O pensamento precipita-se, realiza certa função, um certo trabalho. Esse trabalho do pensamento é a transição das sensações da tarefa – através da construção do significado – ao desenvolvimento do próprio pensamento”. Assim, “o pensamento não apenas se expressa na palavra mas nela se realiza” (Vigotski, 1989: 182).

Desse modo, concluímos que a formação da palavra é a principal função do signo, pois o significado só pode existir onde há signo:

Percebemos assim, o desdobramento do externo e do interno, em Vigotski, e caminhos para pensar o “instrumental e o constitutivo”.

O entendimento da discussão da ‘fala interna’ permite essa compreensão. Para tanto, vejamos o que Vigotski (1999: 183) tem a nos dizer. Este autor se pergunta o que é ‘fala interna’, e nos aponta algumas respostas:

A fala interna é abstrata em dois aspectos: a) é abstrata em relação a toda fala sonora, ou seja, reproduz apenas seus traços fonéticos semantizados [...] e b) é agramática nela qualquer palavra é predicativa. A gramática não é senão a semiótica da fala externa: na interna os significados se enlaçam entre si de outro modo do que na externa: na fala interna a fusão se efetua de acordo com um tipo de aglutinação.

Ou seja, na fala interna, a aglutinação e a predicação estão na palavra. A fala externa extrapola isso e localiza-se num contexto mais amplo, presente na relação dialógica. Então, entendemos que a fala interior possui uma gramática diferente, pois está mais ligada ao significado, ao passo que na fala externa é onde se dá a gramatização do modo que é socialmente partilhada. Segundo Vigotski (1989^a: 124) esse processo se dá seguinte forma:

A presença invariável e inevitável, na fala interior, dos fatores que facilitam a pura predicação: sabemos o que estamos pensando – isto é, sempre conhecemos o sujeito e a situação. O contato psicológico entre os interlocutores numa conversa pode estabelecer uma percepção mútua, que leva a compreensão da fala abreviada. Na fala interior, a percepção ‘mútua’ está sempre presente, de forma absoluta; portanto, é uma regra geral que ocorra uma ‘comunicação’ praticamente sem palavras, até mesmo no caso dos pensamentos mais complexos.

Além disso, o mesmo autor, continua dizendo que esse processo de predicação não está dado “a priori”, mas é um produto do desenvolvimento da criança que passa, fundamentalmente, pela fala egocêntrica.

Para esse autor, no início, a fala egocêntrica possui uma estrutura e uma forma de organização próxima à fala social. No entanto, durante o processo de desenvolvimento da criança, que vai sendo marcado pelo crescente processo de simbolização (fala, desenho, brincadeira, etc), a fala egocêntrica vai se tornando, gradativamente, menos coerente e completa, chegando a ser predicativa.

Vigotski, ao traçar as linhas de inter-relações entre o pensamento e a linguagem, acentua os pontos de contato entre essas duas possibilidades humanas: pensamento e linguagem. Para ele, determinado momento do desenvolvimento, pensamento e linguagem, praticamente se confundem. Considerando esse processo a partir das brincadeiras em crianças de idade pré-escolar, pode-se verificar como se dá isso. E mais ainda, verifica-se como o social e o individual, o externo e o interno se confundem.

Quando a criança começa a operar no mundo com o auxílio de “sua linguagem” e não mais da “linguagem do outro”, toda a sua atividade se reestrutura e se organiza de um outro modo. Não porque a linguagem, ou a fala sejam um instrumento do qual a criança se utiliza, mas porque, na relação com o outro e na sua atividade concreta, ela aprende a apropriar-se da coisa pelo signo, e do signo pela coisa. Portanto, podemos entender que a coisa só existe se há um nome que a nomeie, assim como todo nome se refere a algo. Esse fato dá uma outra dimensão da ação e da própria “coisa” para a criança, pois na medida em que a criança vai se desenvolvendo e suas atividades vão se transformando, sua linguagem vai ganhando, cada vez mais, proporções novas, o que mostra que a questão não é só cognitiva, mas é também simbólica, orgânica, afetiva.

Nesse processo todo de “fala – pensamento – ação”, a fala egocêntrica, que a princípio era próxima da fala social, vai se tornando

predicativa, ocorrendo um declínio dessa vocalização, a ponto da fala egocêntrica ir se internalizando e a *fala interior (ser) uma fala quase sem palavras* (Vigotski, 1989^a: 125).

Com a sintaxe e o sons reduzidos, o significado passa ao primeiro plano, fazendo com que o pensamento e a palavra sejam cada vez mais predicativos. *A fala egocêntrica opera com a semântica e não com a fonética. A estrutura semântica específica da fala interior não é menos original do que a sua sintaxe gramatical* (iden p. 125)

Ao fazer esse percurso, Vigotski (1989^a: 126) aponta que três peculiaridades semânticas aparecem na fala interior: *o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase constitui a regra*. Neste ponto, retomamos as nossas preocupações sobre as questões da constituição da infância na contemporaneidade. O que é fundante dessa discussão é a noção de sujeito como ser da e na linguagem. Deste modo, a linguagem não pode ser tida como algo cognitivo, mas como lugar das relações sociais e de poder, como lugar do simbólico, como lugar do encontro, como lugar de tocar o outro.

Para Vigotski, o homem, diferente dos animais, cria instrumentos que possam mediar suas relações com a natureza. Compreendemos, então que eles são tudo aquilo que está entre o homem e a natureza e que, nessa relação, modificam, ampliam as formas de ação humana, transformando a natureza e o próprio homem. O instrumento, então, é algo que está fora do homem como, por exemplo, o martelo do carpinteiro, o giz do professor, o bisturi do médico.

Segundo o referido autor, o instrumento humano, que é “criado” pelo homem, por sua vez, cria o “signo”. Para ele também:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como condutor da influência

humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido ao controle próprio do indivíduo; o signo é orientado internamente (Vigotski, 1989b: 62)

O signo, que media toda a ação humana, é uma forma de instrumento psicológico. Ele está presente nas palavras, nos números, nos símbolos. Então, ao mesmo tempo em que o signo é instrumento, ou seja, está fora, está também inscrito, marcado no sujeito. Essa dualidade, que caracteriza o signo, pode ser explicada pelo “processo de internalização” descrito por Vigotski. Segundo esse autor, não se pode tratar esse assunto sem falar que toda a estrutura humana é organizada e constituída pela história individual de cada um e pela história social de um determinado grupo cultural (idem: 63 e 64).

A individualidade, porém, passa pela internalização destas práticas culturais, que aqui é vista em três aspectos distintos: como

uma operação que é externa e reconstruída internamente [...]; Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal [...] e como a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (Vigotski 1999)

Desta forma, observamos que isso tudo marca fundamentalmente, no indivíduo, a presença do outro, e, mais do que a presença do outro, a relação com o outro, os modos que os sentidos são propostos e articulados, os diálogos na busca do sentido ou da imposição desse sentido pelo outro etc. Porém, cabe a pergunta, o processo intersubjetivo é

predominantemente cognitivo, ou é predominantemente social, cultural, afetivo, político, estético e ético?

Na teoria de Vigotski encontram-se brechas para superar o dualismo que a princípio pode ser suposto. Para isso, um dos caminhos é considerar o processo de internalização dos signos não como processos de ‘internalização’, na medida em que isto desencadearia um reforço da perspectiva dualista, mas como espaços dialógicos nos quais se efetivam processos de atribuição do sentido das coisas, do mundo. Assim, não seriam ‘palavras que internalizamos’ com o objetivo de controlarmos nossas atividades, mentais e práticas, mas seriam relações sociais de que nos apropriamos, dentro de um processo dialógico. Estas relações são preenchidas de significação, referenciando nossa atividade social e individual. Isso torna a subjetividade algo extremamente ‘sazonal’, pois ela não se fixaria em lugares definidos, não estaria em um campo fechado e conclusivo.

Este corpo de discussões nos faz voltar à criança e ampliar as questões que se colocam para ela como um ser da não razão, pois se ela é ‘privada de racionalidade e de verdade’, passamos a entender a busca da verdade como um espaço dialógico, em que a linguagem permite o encontro com o outro e a razão é um processo que é lingüístico, motivo por que também se efetiva na relação dialógica com o outro. Caberia dizer que a criança, nas suas práticas dialógicas do cotidiano, tem muito a dizer para o adulto sobre o processo de constituição da subjetividade, não na perspectiva de quem não é e será, mas sim, tanto como aquele que é o ‘eterno’ devir, devido a sua própria condição humana, como também aquele que efetivamente é dentro de suas esferas dialógicas.

Auge (1984: 37), em sua obra “Não Lugares”, mostra com procedência essa idéia. Ele coloca esta questão como algo da modernidade, ou da ‘sobre modernidade’. Para ele, devido à superabundância de fatos, não nos fixamos mais em um único lugar, mas

*os não-lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde estão **estacionados** (grifo nosso) os refugiados do planeta (1984: 37).*

Essa perambulação do sujeito, ao mesmo tempo em que marca sua incompletude, que é o que nos chama a atenção na criança, marca a instabilidade da própria palavra e do sentido. A complexidade se dá porque nos deixa a incerteza. Ao mesmo tempo, permite que as relações possam ser mais democráticas e abertas.

A linguagem, as palavras também surgem como possíveis lugares de estacionamento do sujeito. Elas passam a circular na medida em que são interpretadas, na leitura pelo outro. O diálogo, então, localiza o sujeito que está no movimento. Relacionando isso com a escrita, uma citação de Duras pode ser representativa, pois ela afirma que: *o escritor só escreve a partir do momento em que está perdido, e não tem mais nada a escrever ou a perder*, aí então procura constituir sentido.

Nesse percurso, a linguagem deixa de ser vista como pura representação, e a sua aquisição deixa de ser vista como o lugar de aquisição de um conhecimento, ou de um instrumento, e vamos para uma esfera onde possamos concebê-la como o lugar no qual podemos chegar ao conhecimento. Neste ponto, a linguagem pode ser tida como um instrumento, não porque é externa, mas porque é meio, é caminho de organização da subjetividade; não no sentido cognitivo, mas no sentido benjaminiano. Concebemo-la como aquilo que captura a dispersão do pensamento, e age como ponto vital dentro de uma cultura.

Segundo Vigotski podemos entender o processo de internalização da palavra, dos sentidos, se tomarmos o brinquedo como referência, não como algo linear, pois o que internalizamos não são exclusivamente os papéis,

mas, fundamentalmente, as relações possibilitadas nos jogos de papéis. Assim, tornamo-nos seres povoados de outros seres internamente, o que faz com que toda e qualquer produção do sujeito seja sempre uma produção de caráter social e cultural.

Pensando essa “internalização” a partir das relações entre pensamento e linguagem, Vigotski (1989b) afirma que não há um elo primário, mas que essas relações resultam, ao contrário, de um movimento que poderia ser denominado evolutivo, cujo procedimento seria o de significação, isto é, não estaria nem na palavra, nem no pensamento, mas seria *um efeito (grifo nosso) da interlocução (Pino, 1991:37)*. As idéias de Vigotski e Pino fazem-nos pensar que a criança iria, com o outro, elaborando um mundo de sentidos. Desse modo, os sujeitos tanto elaborariam seu mundo de significações como também, na cultura, constituiriam novas formas de representação.

Carregada de sua significação, a palavra vai ocupando espaços cada vez maiores no sujeito, vai transformando, generalizando, conceitualizando. Além disso, vai ocupando, nas relações entre pessoas, o lugar comum (o lugar dos sentidos de uma comunidade). Durante este processo de generalização, de conceitualização, verifica-se que o processo de significação vai oferecendo, ao sujeito falante, um lugar concreto nas relações humanas.

Ao voltarmos ao início deste capítulo, e lembrarmos do que falamos sobre T, W e V, podemos afirmar que, mesmo sendo inscrito na sua subjetividade, a fala do outro, da professora, que de fato constitui as ações destas crianças nas práticas escolares, também em vários momentos escapam e apontam a partir de suas atividades, para novas possibilidades.

Assim, a linguagem é um processo que se constitui na esfera dialógica na relação com o outro e que *flui no jogo fônico verbal* (Kossovitich, 1990:13) lançando um tecido cheio de lacunas, fragmentos, ou seja, verdadeiros cacos, provocados pelo silêncio, pelo não dito, por aquilo

que faz parte da linguagem, mas que escapa ao controle que está no que chamei de sub-mundo da sala de aula, onde se efetiva uma trama complexa de relações e de significações, que muito diz do e no processo dialógico de produção de sentidos.

Nessas enunciações, *o que seduz ou atíça o desejo é muito a suspensão, o sequestro...* (Kossovitich, 1990:17), a necessidade de capturar o outro e com o outro compor sentidos. Essas marcas, instituídas na linguagem e reveladas nos processos de produção de sentido, podem apontar-nos um caminho para pensar o sujeito na contemporaneidade, que supere uma visão determinista. Ao interromper o desenrolar de uma frase, ao propor no dito e no não dito, ao olhar o gesto, a palavra produz uma cesura que marca o lugar conjunto de cessação e de surgimento da linguagem e a possibilidade do sentido:

É o lugar angustiante, onde o fôlego está suspenso como se, abandonado pelas palavras, se apagasse na noite do impensado; lugar feliz onde o fôlego renasce como ao retornar-se a respiração para aventurar-se a um novo caminho, em direção às novas palavras, à prova de um novo verso. (Gagnebin, 1994:118).

Assim, ampliamos a questão da linguagem e da infância para uma questão que aponta aceita com a idéia do devir, enquanto algo que nunca está pronto, mas que também procura ir além deste **devir**, colocando a idéia de que a criança **não é**, pois não possui a linguagem, mas que chegue na questão de que a criança **é**, exatamente pelo fato de que possui uma linguagem que investe na relação com outro, na busca do processo de constituição do sentido, ou seja, uma linguagem suspensa, inacabada, que traz a noção de uma palavra que não se encerra em si mesma, mas que busca no outro os modos de sua constituição.

Dessa forma, a criança ensina ao adulto o essencial da linguagem e de sua constituição, a necessidade de uma palavra que circule e crie em seus desdobramentos uma palavra democrática, aberta e inconclusa. E com

isso um processo de constituição que acene para a sua inconclusibilidade, o seu eterno vir a ser.

CAPÍTULO 4.

INFÂNCIA, LINGUAGEM E POSSIBILIDADES:

No percurso deste trabalho, verificamos que, se por um lado, a partir de uma série de argumentos científicos e mediante um contexto discursivo e condições sociais e políticas, a infância se *instala* definitivamente perto do fim do século XVIII, por outro lado, este processo de *instalação e nomeação* começou com o próprio início da cultura ocidental, no mundo grego, o que fica explícito quando verificamos que os mesmos argumentos filosóficos da Antiguidade são constitutivos da chamada invenção da infância na modernidade.

No fio que tecemos no percurso deste texto, a noção de que a origem da infância está na Antiguidade foi ganhando força. Como diz Gagnebin (1994) reflexão filosófica e a pedagógica nascem juntas, por que é em redor da questão da Paidéia que se constitui o primeiro ‘sistema’ que se autodenomina de filosófico, o pensamento de Platão. Assim, desde a Antiguidade, questões relativas às temáticas da infância se apresentam, porém sua demarcação definitiva dá-se na modernidade. Conseqüentemente é nela também que infância e pedagogia começam definitivamente a caminhar juntas.

Dessa forma, a infância acaba sendo condição e, ao mesmo tempo, produto do discurso pedagógico, fundamentalmente na modernidade, pois foi assim que se pôde verificar que tanto o discurso de Rousseau como o de Durkheim, anunciam as formas com que a modernidade pensava, olhava, sentia e dizia da e sobre a criança. Também se pôde notar como esta cultura foi se apropriando das idéias destes autores e marcando suas práticas com a criança.

Outra discussão que poderia ser levantada a partir deste trabalho é que as idéias em torno da criança, as concepções de infância, não

possuem uma relação linear e fechada com um tempo homogêneo da história e da própria sociedade, pois, se por um lado vemos uma constituição social deste conceito, por outro, observamos que em uma mesma época convivem idéias convergentes e divergentes; concepções que dialogam e outras que não dialogam, impossibilitadas devido às suas distâncias conceituais.

Do mesmo modo, diferentes noções de infância partem de conceitos idênticos sobre a criança. Assim, vemos que tanto Durkheim como Rousseau partem do princípio da criança como ser da não-razão. Isto indica que a visão da criança não poderia ser marcada por uma visão linear e contínua de história, nem tampouco por uma concepção positivista de superação, no sentido de que o que virá depois é melhor do que existe agora. A análise da infância, como indica Narodowski (2001: 40), é:

Uma opção pela análise do descontínuo, pelo que interessa, [...]. A imagem que talvez represente com maior agudeza a situação que já se começou a desenvolver é a de um caleidoscópio onde os diferentes fragmentos se misturam e se separam; se unem e se rejeitam, se colam e se descolam formando, a cada volta do cone, um conglomerado singular.

É nesta lógica que as teorias constroem sua argumentação, e que, por exemplo, o discurso da dependência natural da infância em relação ao adulto é levado às últimas consequências por Rousseau, e, ainda, que Durkheim traz em sua teoria o anúncio da educação – repressão – e encontra na escola o lugar do disciplinamento da criança. Não são apenas só os momentos sociais, culturais, que marcam estas produções, mas também as escolhas e os modos de abordar as temáticas relativas aos interesses dos próprios autores. Desse modo, pudemos perceber que a criança, sua noção, as questões que estão em torno de sua constituição, se organizam em torno de dois aspectos:

- O primeiro indica a necessidade de um olhar plural e não unívoco para a criança.

- O segundo é que, apesar de díspares, as concepções de infância acabam sendo tecidas a partir de uma mesma linha, a de que *como as ovelhas não podem ficar sem pastor, senão se perdem, assim também e ainda mais nenhuma criança pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos, pois a 'criança é, de todos os animais o mais intratável [...] 'o mais ardiloso, o mais hábil e o mais atrevido' de todos os bichos* (Gagnebin, 1997: 171).

É assim que o tecido da infância vem sendo costurado ao longo da história do pensamento ocidental. Mesmo antes de Rosseau e de Durkheim, ele ganha seus primeiros ensaios com Comenius em sua *Didactica Magna*, que tem como finalidade buscar a ordem (uma ordem natural, portanto uma ordem racional) nos afazeres relacionados ao ensinar e ao aprender. Para Comenius, o importante é buscar, encontrar uma ordem em tudo, ordem esta que se conquista em um processo gradual e constante de aperfeiçoamento da alma. *Se nos observarmos a nós mesmos, veremos que tudo procede gradualmente, e o que vem antes abre caminho para o que se segue* (Comenius 1997: 49).

Neste contexto, observamos que o nascimento da infância, de uma pedagogia da criança, da família, da distinção entre os mundos da criança e do adulto vão se dando quase paralelamente, e também na medida em que se vai profissionalizando o trato com a criança dentro da escola e organizando o que é dito e pensado em relação a ela. Assim, torna-se procedente acompanhar o que diz Narodowski (2001:51)

A pedagogia não coloca a criança no lugar que lhe corresponde, mas acompanha a criação moderna desse lugar. A infância é histórica embora essa normatização tente condensar o histórico com o biológico e o psicológico.

As diferenças de olhares para a criança ficam nítidas quando, em um determinado momento, ela é vista e pensada de forma heterônoma, como em Durkheim, o que acaba por produzir modos de lidar com a criança, e um exemplo disso é o trabalho com a disciplina, em outro, porém, a disciplina é vista de forma autônoma como nas propostas de Rousseau, o que indica uma outra visão de criança. Estes modos surgem e se organizam na modernidade com o pensamento de Descartes em relação aos processos de subjetivação, onde percebemos que, definitivamente, aparece a noção do sujeito, o sujeito do saber, do conhecimento, do cogito. Esta subjetividade instala na modernidade um novo lugar da busca da verdade. A noção de *in-fans* ali aponta para a questão de que a infância seria um estado originário de recálque da razão, enquanto racionalidade, cognição.

Com o argumento da construção da subjetividade ligada a uma noção de razão, é possível apontar para uma pedagogia que se preocupa, a princípio, com a idéia de que a educação passa por este processo de construção desta racionalidade. Autores como Guiraldelli Jr (s/d: 27-28) e outros apontam que, se por um lado o sujeito enquanto *cogito* perdeu seu lugar, não faz mais sentido preocupar-se com a pedagogia, pois esta se ocupa com a construção deste sujeito, com a educação deste *in-fans* que também já não existe. Pois em uma sociedade do mundo administrado,

Não é mais possível pensarmos em uma infância daquelas programadas pelo liberalismo¹. Se se pensa na família burguesa tradicional, deve-se conferir algum poder econômico, e muitas vezes político, ao pai, do qual se entende derivar seu respeito da sociedade e na família perante esposa e filhos. Corresponde a esse tipo de família uma necessária insurreição dos filhos, que ocorrendo em algum nível e com intensidade variável é participe da construção de suas individualidades. Ora, [...], se se pensa na família no mundo contemporâneo, sabe-se que ela participa bem

¹ Como sujeito da razão e do domínio do cogito

menos da formação dos filhos. O pai, [...], não possuindo a mesma mobilidade que lhe confere o horizonte liberal, já não é digno nem mesmo de um enfrentamento dos filhos na disputa pelo amor da mãe, o que resulta entre outras coisas na impossibilidade do complexo de Édipo e na impossibilidade da estruturação individual.

Guiraldelli Jr argumenta que um sujeito em si já não existe mais, pois o que passa a existir é um sujeito para si. Portanto, este sujeito em si, marca da modernidade, e em que também se constitui a noção de infância tal qual a entendemos hoje, também já não existe. Para o referido autor, na

falta de uma nova subjetividade, o homem continua acoplado em suas experiências individuais a velha noção de sujeito – a do homem seguro e de sua autonomia -, mesmo que se saiba o quanto tal noção é um fantasma em um mundo em que a autonomia é impossível (s/d:29 – 30).

Desse modo, poderíamos simplificar o pensamento de Guiraldelli (s/d) dizendo que boa parte da Pedagogia se apóia na idéia de *uma infância estabelecida na primeira metade do século. A idéia de criança como um ser ativo – eis uma condição existencial transformada em essência* diz o autor. Ela já não existe mais, porque este sujeito também não existe. Consideramos esta idéia factual, porém não participamos da compreensão de que a infância tenha acabado. Se partilhássemos dessa idéia estaríamos contradizendo todo o argumento que até agora fomos contrários: **o de que o sujeito é a única possibilidade de pensa-lo estaria na racionalidade.** Mas o argumento que acreditamos ser mais forte é de **uma pluralidade de coisas que constituem a subjetividade e a própria criança**, e deste modo, em uma época marcada por múltiplos olhares, a noção de sujeito e de sua constituição ganha novos contornos. Conseqüentemente, surge um novo sujeito, uma nova criança.

Portanto, com os questionamentos postos para o sujeito enquanto ser da razão pela filosofia contemporânea poderíamos dizer ou ampliar a lógica do '**penso logo existo**' para a do '**penso logo penso e existo por que penso, sinto, vejo, ando, etc**'. Isto ampliaria a visão de uma unicidade do sujeito, unicidade que se encerra em si mesma. Esta ampliação da questão do sujeito ampliaria também a questão da infância. Sendo assim, se toda noção de criança se pauta nesta noção de sujeito, não seria procedente dizer que a noção de infância acabou.

Desse modo, este trabalho faz alguns apontamentos. Se pensarmos a noção de infância como algo constituído socialmente, as práticas sociais e pedagógicas ganham novos contornos e apontam um novo olhar para a infância, e, conseqüentemente, para a sua relação com a linguagem na sala de aula.

Assim, perde força a postura 'autoritária', que se traduz muitas vezes em uma palavra que se pretende unívoca e acaba por 'anular' os processos dialógicos de produção de sentido e constituição da subjetividade.

Isto posto, procuramos discutir quais possibilidades dialeticamente se efetivam neste processo, quer dizer, quê sentido circula na sala de aula, objetivando-se a partir dessas relações, e possibilitando espaços para a subjetividade?

O trabalho de Fontana (1997: 124) que reflete sobre a formação do conceito nas interações tanto cotidianas como escolares, pode nos ajudar na compreensão da questão acima, pois ela admite que *a influência do adulto não sufoca a atividade da criança na formação de generalizações, mas **oculta** (grifo nosso).*

Portanto, assim, ao mesmo tempo em que abre uma possibilidade para pensarmos sobre a questão da constituição da subjetividade, revela-se também que a prática pedagógica se concretiza além dos seus processos metodológicos, pois ela não é apenas uma ação *consciente, deliberada e planejada* (Fontana, 1997: 124). No entanto, nas relações de ensino,

verifica-se que essas ações, muitas vezes, **escapam, fogem** a esse planejamento, assim revelando que o professor não consegue chegar sempre ao seu objetivo como pretendia, assim como também em outros momentos o ultrapassa. Deste modo acompanhamos Bakhtin quando observa que os processos de elaborações conceituais e dialógicas ocorrem dentro de um *redimensionamento que faz da significação um fato sócio-ideológico* e promovido em uma esfera de *enunciações (que são) sempre parte de um diálogo social ininterrupto* (Fontana, 1997: 125 e 126).

A dialogia em Bakhtin não se limita à conversa entre duas pessoas colocadas face a face, mas vai além. Diz respeito a diversas formas como duas vozes encontram-se e entram em contato. Porém, a idéia de dialogia fundante se faz sob o ponto de vista das interações cotidianas, que só se efetivam, de fato, quando ocorre compreensão entre as pessoas envolvidas, e só pode ser entendida em um espaço onde os ouvintes confrontam as enunciações. Isto significa dizer que para cada palavra que vamos compreender, confrontamos e formulamos um conjunto de outras palavras, ou seja, a dialogia se manifesta também na leitura e na escritura, pois ambas pressupõem tudo o que acabamos de dizer.

Desse modo, podemos dizer que *compreender* é, então, um processo que requer uma orientação, tanto por parte dos ouvintes como por parte do enunciador. Ou seja, o processo de enunciação pressupõe uma série de palavras e réplicas nossas e de outros interlocutores, e deste modo quem constrói seus discursos, seu texto, não é um sujeito isolado, mas um sujeito na interlocução com outros sujeitos. Além disso, compreender é também confrontar, opor de forma dialógica os sentidos envolvidos nas enunciações, para se construir novos significados, novos sentidos para as palavras e para as coisas. Por isso, muitas vezes, mesmo fora do que consideramos adequados como modo de aprendizagem pelas crianças, elas aprendem, atribuem sentidos às coisas do mundo e mesmo àquelas da própria escola.

Esse princípio dialógico descrito por Bakhtin pode nos ajudar a entender as possibilidades de sentido que surgem na esfera concreta de sala de aula. Na cena que chamamos de situação 1, descrita no início do capítulo II sobre o aluno que se dirige ao pesquisador perguntando de que **cravo** falava a professora, verificamos que ele revela uma intencionalidade, uma predisposição ‘polissêmica’ de compreensão da palavra. Porém, ao se dirigir à professora e escutar dela que “**é lógico que é do cravo flor**”, efetiva-se um suposto contexto monológico, que *conhece apenas uma orientação direta e imediata da palavra para o objeto, sem levar em conta o discurso do outro* (Bakhtin, 1981: 161).

Por outro lado, as possibilidades dialógicas não se encerram nessa suposta orientação, mas podem estar *inclusive no íntimo de uma palavra isolada e nela se chocam dialogicamente duas vozes* (idem p. 160). Este fato relativo a dialogia pode ser verificado não só nesta cena, mas pode ser também observado na situação 7 do capítulo III, em que P discute consigo mesmo e, posteriormente, com o pesquisador e com a professora, o significado da palavra “higiene”. Os modos pelos quais estes diálogos ocorrem, tanto ‘internamente’ (com ele próprio), como externamente (com o pesquisador e o professor) são bons exemplos da dialogia de que fala Bakhtin.

Essa noção de Bakhtin reflete, em última análise, todo o processo de reflexão sobre sua noção de diálogo e, por fim, sua discussão sobre a consciência. Em “Problemas da Poética de Dostoiévski” (1981), o autor tece as diversas possibilidades para o diálogo. Dentre elas, ressalta os diálogos entre pessoas, entre culturas e internamente ao próprio sujeito. Essa terceira forma de entender a dialogia, para nós, é a que mais interessa, e dela queremos ressaltar a idéia de diálogo enquanto confronto de múltiplas vozes. Para Bakhtin, essa noção fica evidente quando

Num artigo científico, são citadas opiniões de diversos autores sobre um dado problema – umas para refutar, outras para

confirmar e completar – Sendo assim, temos diante de nós um caso de inter-relação dialógica entre palavras diretamente significativas dentro de um contexto. As relações de acordos – desacordos, afirmação – complemento, pergunta-resposta, são relações puramente dialógicas, mas não são, evidentemente, relações entre palavras, orações ou outros elementos de uma enunciação, mas relações entre uma enunciação completa.

Porém, na cena citada anteriormente (situação 1), na medida em que não tenho a continuidade do texto da criança (nem tenho informação sobre que texto este aluno produziu), o quê pode dar pistas de que o efeito monológico não destruiu as possibilidades dialógicas? Bakhtin (1981: 164) diz que o

*Debilitamento ou a destruição do contexto monológico só ocorre quando convergem duas enunciações iguais e diretamente orientadas para o objeto, ou seja, duas palavras iguais e diretamente orientadas para o objeto não podem encontrar-se lado a lado nos limites de um contexto sem se cruzarem dialogicamente, **não importa que se confirme uma à outra** (grifo nosso) ou se completem mutuamente ou, ao contrário, estejam em contradições ou em quaisquer outras relações dialógicas.*

Longe de querer legitimar práticas docentes que não possibilitam deliberadamente a situação dialógica, percebemos que a postura da professora ‘pode’ ainda assim ter produzido os confrontos necessários, pois há muitos modos de se falar de **cravo** falando somente do **cravo flor**.

Assim, a confirmação da palavra da professora de que era do **cravo flor** que se falava não garante por si só o anulamento da palavra do aluno embora aponte talvez seu ocultamento. No mesmo contexto, Bakhtin (ibidem p.164) afirma que **duas palavras de igual peso** (grifo nosso) sobre o mesmo tema, desde que estejam juntas, devem orientar inevitavelmente uma à outra. A esse respeito, levantamos algumas questões:

- No contexto de sala de aula, a palavra da professora assume peso igual à palavra do aluno?
- No processo das práticas pedagógicas, a palavra do professor, que no contexto possui maior valor, não acaba por anular a palavra do aluno?

Esse problema de qual discurso predomina em um dado contexto é também enfrentado por Bakhtin (1981 p. 176), quando ele se pergunta: *Qual o discurso que domina numa determinada época e numa dada corrente? Quais as formas de refração da palavra que existem, o que é que serve de meio de refração?* Contudo, uma das saídas apontadas pelo autor está em uma certa garantia da subjetividade presente nas esferas das interações. Assim, o sujeito ganha lugar central para Bakhtin, na medida que só pode haver diálogo se houver sujeitos.

A noção de sujeito que esse autor nos oferece requer uma ampliação destas questões, pois ele afirma que

As palavras do outro introduzidas na nossa fala são revestidas de algo novo da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. [...]. Podemos confirmar isso através do nosso discurso da vida prática, pois ele está cheio de palavras dos outros. Assim, com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo de quem são, com outras reforçamos as nossas palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras de nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. [...]. Aqui a palavra do outro não se reproduz sem nova interpretação, mas age, influi de um modo ou de outro, determina a palavra do autor, permanecendo ela mesma fora desta (ibidem: 176).

Essa proposição de Bakhtin, indicando certa proposição de sujeito, ou mais especificamente de consciência, revela que é impossível pensar a subjetividade fora da esfera da intersubjetividade, e que a orientação do

homem em relação a um discurso, ou a uma palavra sua, sempre se relaciona de algum modo a uma palavra ou a um discurso do outro. A atitude de uma pessoa em relação a si mesma, como no dizer de Bakhtin sobre o herói no romance de Dostoievski, é inseparável da atitude do outro em relação à própria pessoa: *a consciência de si mesmo fá-lo sentir-se constantemente no fundo da consciência que o outro tem dele* (ibidem, p.180). Por isso o discurso que elaboramos sobre nós mesmos se constitui sob influências diretas, porém dialógicas, com outras vozes, do discurso do outro sobre nós mesmos.

É como se ao dizer algo existisse na nossa palavra a do outro encravada, presa, enraizada. É como se a consciência fosse sempre **consciência**,

A consciência que o outro tem dele, na auto- enunciação estivesse lançada a palavra do outro sobre ele; a consciência do outro e a palavra do outro suscitam fenômenos específicos, que determinam a evolução temática da consciência de si mesmo, as cisões, evasivas, [...] de um lado, discursos de si mesmo, fraturas sintáticas, repetições, ressalvas e prolixidade por outro (Bakhtin, 1981: 182).

Os caminhos que essas colocações nos apresentam indicam que a possibilidades da subjetividade, ou seja, da própria constituição do sujeito, se encontra não só no que se revela no dito pelo próprio sujeito e pelo outro, mas também no que se oculta nele, onde o dito e o não dito convivem, onde o eu e o outro, em uma relação de complementaridade, se efetivam.

Isso tudo nos faz voltar à afirmação do segundo capítulo deste trabalho, onde discutimos a idéia de que a verdade está não só no que a linguagem revela, mas também em tudo o que ela e nela se ocultam. Ou seja, a verdade estaria, então, dentro das possibilidades dialógicas que se efetivam no e pelo diálogo. É como se a palavra ganhasse autonomia ao

ser dita, é como se ao 'sair por aí' a palavra ganhasse o que Deleuze chama de *o desviar essencial, o ponto de vista diferencial, igualmente o devir louco, o devir ilimitado do simulacro* (Gagnebin, 1997: 57)

Essa perambulação da palavra, que abre o espaço da sua dialogicidade, uma vez que vai ao outro, produz riscos, pois *sai a vagar por toda a parte, com o perigo de maus encontros* (Gagnebin, 1997: 57). Estabelecendo uma relação com a escrita e deste modo com a racionalidade, Gagnebin acena que para Platão o texto ganha uma estranha autonomia em relação ao escritor, pois é destinado à leitura e prescinde do autor. E aí o livro pode ser compreendido de um modo diferente do que o autor dele desejaria. Assim, a autora nos relata uma metáfora utilizada por Derrida sobre o filho que deixa a casa do pai e faz seu caminho. Independente dele cria suas variantes e com isso acaba anunciando, pronunciando a *morte, possível e segura do pai* (ibidem p.57). Nesse sentido, a autora anuncia que ainda para Platão,

O escrito é desvio, afastamento, que ele não leva de volta a origem, mas ajuda, pelo contrário a poder dela prescindir. Ausência afinal bastante suportável, talvez bem-vinda, pois a gente pode se sair bem sem voltar à casa paterna, sem pedir ao autor a leitura justa, sem voltar a subir até a fonte ou até o princípio. E é claro que Platão, por sua parte, se esforça em lutar contra as tentações dessa perigosa liberdade, dessa dispersão arriscada.

Ao falar isto sobre o escrito, Platão pressupõe uma fala plena de sentido e possível de ser controlada pelo locutor, com uma noção de linguagem que não partilhamos, por acreditar que o que ele atribui ao escrito pertence em essência a toda à linguagem, inclusive à fala. Isso aponta para a questão da dialogicidade proposta por Bakhtin, que se apresenta tanto no discurso oral como no escrito, de forma diferente e constitutiva tanto do texto (oral /escrito), como do sujeito.

Neste contexto, uma afirmação deste autor permite um livre trânsito entre a linguagem oral / fala e a escrita,

Toda a enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos fala. Toda a inscrição prolonga aquelas que a precederão, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (Bakhtin, 1990: 98).

Um outro autor cujas afirmações seguem esta mesma direção é Rancière. Ao falar sobre o escrito, e que nós entendemos servir à linguagem de um modo geral, o autor trata o tema de modo inovador, trazendo uma reflexão sobre relação entre escrita e política. Sua abordagem permite uma proposição diferente sobre a nossa temática. No prefácio de seu livro “Políticas da Escrita” Rancière introduz o seguinte comentário:

A palavra política, assim como a palavra escrita, é certamente tomada em uma multiplicidade de sentidos, e a conjunção das duas está submetida à lei dessa multiplicação. No entanto, quando se fala aqui de política da escrita não se quer inferir da polissemia da escrita e da dispersão do político que a conjunção das duas é indeterminada. Pelo contrário, [...] O que liga a supradeterminação do conceito de escrita ao pensamento da ligação comunitária. O conceito de escrita é político por que é um conceito de um ato sujeito a um desdobramento e a uma disjunção essenciais. Escrever é o ato que aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que a anima e com os outros com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com sua própria alma.

Ora, nesta belíssima passagem de Rancière, podemos verificar um novo olhar para escrita / linguagem, como aquilo que dá forma à sociedade, às relações humanas, e como algo que passa fundamentalmente por uma atividade de significação do sujeito, mas que, nesse processo de significação, liga esse sujeito a outros de uma determinada comunidade.

Para nós, é interessante, o modo como Rancière aponta não só possibilidades extremamente ricas em relação ao escrito e à escrita, mas também pelo fato de que sua afirmação aponta algo que vai além da proposição organizada e trabalhada pela escola, a que vê e pensa a escrita / linguagem como *instrumento* social. Neste caso, dois pontos são valorizados dentro da escola, vejamos:

- O ato comunicativo com funções e características extremamente demarcadas por essa função social. Isto fica explícito nas diversas formas pelas quais esta função é trabalhada na prática pedagógica.

- A escrita como 'conhecimento a ser construído'. Neste caso valorizam-se as habilidades e competências para este processo, e disto as atuais práticas pedagógicas de alfabetização são bons exemplos.

Dessa forma, o autor aponta que o olhar para a linguagem remete a um olhar para o sujeito que atua no processo de significação, e aqui o lugar do sujeito vai muito além do que, freqüentemente, tem sido tratado pela escola, ou seja, não como uma competência física e cognitiva, mas como *uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação* (Rancière, 1995: 7)².

Tais questões apontadas por este autor permitem uma reflexão sobre as inter-relações entre linguagem e constituição da subjetividade, pois se amplia a questão da linguagem enquanto *cogito* e construção da

² Voltaremos a essa citação mais adiante porque acreditamos que ela não só define um lugar extremamente interessante para a questão da escrita, mas também por que nos dará espaço para realizar análises interessantes sobre relação entre o oral e o escrito de crianças de nossa pesquisa.

razão e do sujeito como ser da razão, abrindo para uma dimensão da linguagem enquanto ‘encontro’, enquanto ‘lugar’, ou seja, onde tocamos o outro, e neste tocar partilhamos com o outro e constituímos sentidos, e, neste processo, vamos dando formas às relações humanas.

Ao relacionarmos esta reflexão ao segundo capítulo deste trabalho, algumas questões sobre a função social da linguagem, que muito tem sido trabalhada como ‘coisa’ política, como um instrumento de poder nas mãos de quem a possui, solicita uma nova forma de pensar este ‘poder’ e este ‘político’, porque se desloca do eixo do controle e da racionalidade para o campo da partilha e da constituição de sentido. ‘Controlar’ é então limitar o campo possível de atribuição de sentido, controle que pode se efetivar pela palavra, pela postura, pelo corpo, pelo lugar que ocupamos.

Neste contexto, Rancière aprofunda esta esfera de discussão, pois ele vê sim a escrita / linguagem como coisa política, mas

Não é por que ela é o instrumento do poder ou via real do saber, [...]. Ela é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição. Pelo termo constituição estética deve-se entender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição dos quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas. (ibidem, p 7).

Pensando a linguagem como Rancière, duas novas possibilidades surgem para a reflexão sobre a infância/criança e sobre como esta constituição vai sendo tecida a partir do trabalho docente:

- A primeira indica a função social da linguagem.
- A segunda diz respeito à constituição da subjetividade.

Estas duas questões parecem convergir para um mesmo aspecto, pois a questão do sujeito e da linguagem se entrelaça no dialogismo das vozes e no movimento dos corpos: *uma relação da ordem dos corpos e da ordem das palavras* diz Rancière (1995: 97). Ou seja, é nesse movimento que se define a posição do sujeito e do processo de significação manifestada na partilha do sensível. É aqui que o sujeito na relação com outro sujeito compõe sentidos, e a linguagem começa a tomar lugar de coisa política nas relações, porque é este político, enquanto lugar de encontro, enquanto modo de atribuição de sentido e, sobretudo enquanto processo de partilha deste sentido, que vai, no processo, dando forma à relação e constituindo os lugares dos sujeitos.

É o político da e na relação, que é definido a partir de uma *hierarquização social*, que define o modo pelo qual o professor trabalha com a criança na sala de aula. É ele que pode explicar a circulação da palavra possibilitada pelo professor na relação dialógica com o aluno e é ele também que, através desta circulação da palavra, vai definindo ou mesmo possibilitando uma relação dos corpos, dos sujeitos, dos sentidos, e de suas constituições. Muitas vezes, presente nas concepções de aprendizagem manifestada pelas professoras como controle do corpo da criança e não como espaço em que os processos de significação vão se efetivando. Ou seja, as idéias de ‘ficar quieto’ e ‘parar sentado’ indicam um modo em que, ao controlar o corpo, o sujeito também pode controlar os processos de significação, pois, muitas vezes, através do controle do corpo é que se manifesta dentro da sala de aula o controle do sujeito.

As possibilidades do sujeito e da linguagem não se esgotam por aí, pois:

- Como se efetivam esses espaços, de constituição do sujeito e da linguagem, na contemporaneidade, marcada por diferentes formas de dizer, de viver, de estabelecer sentido para as coisas, para o mundo e para si mesmo?

- Quais as pistas, que rastros podemos perseguir quando se fala disso em relação à sala de aula?
- Que rastros e marcas os sujeitos deixam nas suas práticas cotidianas com a linguagem que permite ver implícita/explicita a subjetividade?
- Qual é de fato o espaço do sujeito e da linguagem nesses diferentes processos?
- Como os sujeitos **fogem, escapam**, constituem novos e diferentes sentidos nestes processos que são hierarquicamente circunscritos?
- E enfim, **de que linguagem se fala quando se fala do *in-fans***?

4.1 OS CACOS DA HISTÓRIA E O ENCONTRO COM A INFÂNCIA: UM ÍCONE DA CONTEMPORANEIDADE

A discussão que estamos compondo até o presente momento se constitui como uma reflexão que procura romper com a visão de que a linguagem está ligada exclusivamente à racionalidade, acenando assim para outras alternativas de sua compreensão. Este movimento que fizemos indica que apesar de entendermos a importância fundamental do lugar do outro na constituição social do eu, a subjetividade não pode ser vista ‘apenas’ como um fato ‘determinado’ socialmente. Para isto, trouxemos as reflexões de Bakhtin e Rancière, que indicam o papel da dialogicidade nesta temática. Esta discussão, porém, pode nos levar ainda a refletir sobre o fato de que, quando falamos em ‘diálogo’, não estamos falando de uma racionalidade pautada neste princípio, que seria também o que garantiria o sujeito, mas de uma esfera onde a linguagem, a palavra, seja o lugar de encontro com o outro, o lugar da partilha do sensível.

Temos procurado buscar alternativas nos autores acima citados. Acreditamos que eles permitem uma ruptura, dentro do campo e do lugar em que se pretendem trabalhar. Do nosso ponto de vista, porém, seria procedente refletirmos sobre esta ruptura relativamente à temática da própria infância, já que a ela é atribuído o lugar da **não fala, da não razão**.

Nesse sentido, um autor que acreditamos trazer uma contribuição fundamental neste processo é Walter Benjamin. Sua reflexão pode dar algumas pistas sobre os problemas da relação entre subjetividade e linguagem na contemporaneidade, relacionando-a à infância. Gagnebin, discutindo Benjamin, aponta três textos deste autor extremamente significativos: *“A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica”*, *“Experiência e Pobreza”* e *“O Narrador”*, que podem nos auxiliar nessa investida.

Nesses textos, dois conceitos aparecem de forma mais marcante, o de **experiência** e o de **narração**.

Em *“Experiência e Pobreza”*, Benjamin conta uma lenda sobre um rico pai moribundo que, no leito de morte, revela a seus três filhos que o tesouro que o tornou rico está escondido em seu vinhedo, mas que, no entanto, os filhos o descobrirão sob a condição de trabalhar sem folga. Diz a lenda que os filhos obedecem, mas não encontram nenhum tesouro. Os filhos concluem, então, que não há lá nenhum tesouro, mas sim a experiência que o pai lhes transmitiu.

Essa idéia de experiência transmitida de pai para filho, mencionada por Benjamin, reflete sobre a tradição que é partilhada em uma narração e indica a experiência como algo completo que se aproxima do verdadeiro conselho, podendo ser comum e direta e, ao mesmo tempo, aberta e ampla. Pois se todos podem concluir que o tesouro é a própria experiência do pai, o que significa esta experiência para cada filho pode ser visto de maneira bem oposta. Para Benjamin, porém, essa ilusória completude, esvaziou-se, esvaziamento pode ser percebido em dois momentos. O

primeiro teria ocorrido a partir do final do século XIX, quando as sociedades burguesas cravaram nos diversos espaços da vida social o fim das referências coletivas. O segundo ocorreu no século XX, quando a Primeira Guerra mundial consagrou o fim da “experiência e da narração”.

Desse modo, verificamos que o processo de individualização no século XIX é marcado por um duplo processo de interiorização, vejamos:

No domínio psíquico, os valores individuais e privados substituem cada vez mais a crença em certezas coletivas, mesmo que estas não são nem fundamentalmente criticadas ou rejeitadas. A história do si vai pouco a pouco, preencher o papel deixado pela história comum [...]. Essa interiorização psicológica é acompanhada de uma interiorização especificamente espacial: a arquitetura começa a valorizar, justamente, o interior (Gagnebin, 1994:68).

Por outro lado, o que se verifica com a Primeira Guerra Mundial é a *sujeição do indivíduo às forças impessoais e toda poderosas da técnica, que só faz crescer e transformar cada vez mais nossas vidas de maneira tão rápida que não conseguimos assimilar essas mudanças pela palavra* (ibidem p. 67)

A partir desta perda de sentido pela linguagem, ou pelo menos de uma linguagem plena de sentidos, o sujeito vai procurando deixar marcas individuais às coisas do mundo, como se elas garantissem algum tipo de sentido à vida, e elas vão, mesmo ilusoriamente, dando lugares e constituindo subjetividade, ou como diz Gagnebin (1997: 180),

Numa época de ‘desencantamento’ como a nossa, numa época em que não consegue nem mais crer na vida depois da morte, nem no progresso histórico, nem na emancipação da sociedade, esforçamo-nos para, pelo menos, acreditar ainda na possibilidade da felicidade individual. E nisso a construção de uma infância idealizada nos ajuda: fomos sim crianças felizes e inocentes, e

nossos pais só podem (e devem) ser igualmente, belos, alegres, ingênuos e despreocupados.

No contexto acima descrito, a autora, ao mesmo tempo em que aponta a ilusão do espaço seguro desse sujeito no mundo, também acena para um outro espaço, que só pode, de fato, efetivar-se em uma relação, abrindo mão da plenitude do sentido e se assumindo a experiência partilhada na esfera de uma relação dialógica, e por isso, aberta, incompleta, onde nela encontramos o velado e o revelado, aquilo que não está pronto, mas está por vir, por ser, o devir, ou seja, o próprio *in-fans*. Se, na discussão sobre a linguagem, perdeu-se a ilusão dos princípios da plenitude de sentido na palavra, e se esta perda vale também para as questões relativas à subjetividade; então, tanto a linguagem como a subjetividade são constituídas em uma perspectiva da incompletude. Não seria procedente dizer que a infância é o lugar por excelência para se pensar o sujeito na contemporaneidade?

Com isso, esperaríamos que a infância cumpra um papel que não é dela, mas que a ela atribuímos enquanto adultos, por termos que lidar com nossas frustrações e anseios de uma vida adulta que se manifesta de forma diferente da que idealizamos, já que porque nem sempre (ou quase nunca) nos realizamos enquanto pais, professores, profissionais. E mesmo quando conseguimos supostamente nos realizar individualmente, nunca sentimos a completude, a plenitude daquilo e naquilo que acreditamos que nos completaria.

Assim, a infância torna-se o reino encantado onde nossa mágoa da vida pode se manifestar e se realizar.

Delas (crianças) esperamos que nos ofereçam a imagem de uma plenitude e de uma felicidade que não é, e nunca foi, a nossa, mas graças a qual podemos amar a nós mesmos. Olhamos para elas como para uma foto de nossa infância onde queremos parecer felizes. E para isso a protegemos, cuidamos e satisfazemos. A

criança é a caricatura da felicidade impossível: vestida de feliz, isenta da fadiga do sexo e do trabalho, idealmente despreocupada (Galligaris in Gagnebin 1997: 180 – 181).

A afirmação de Calligaris não pode ser vista como conclusiva, porque ela indica uma relação bastante complacente entre adulto e criança. Mas ela pode indicar que talvez um dos grandes problemas de se pensar e viver com a criança não esteja no modo pelo qual vimos a infância (afinal, o **devir**, o **vir a ser**, são fatos que nos constituem como sujeito) mas no modo como vivemos a vida adulta, e em como este modo, por sugerir ‘plenitude’, ‘completude’, ‘prontidão’, implica em formas de atuar com a criança, ora como objeto de nossos desejos, ora como sujeito do livre desejo.

Isto nos veste de uma máscara, segundo Benjamin (1984), em que nos escondemos, na vida adulta, da nossa verdade essencial, que a infância nos acena a todo momento. Para este autor, o adulto também foi criança

Também desejou outrora o que as crianças desejam, também ele não acreditou em seus pais; [...] . E ele sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco – de antemão ele já desvaloriza os anos que vivemos, converte-os em época de doces devaneios pueris, em enlevação infantil que precede a longa seriedade da vida séria. Assim são os bens intencionados, os esclarecidos. Mas conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos proporciona nem sequer os curtos anos da juventude; sisudos e cruéis, querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. Ambos, contudo, subestimam, destroem nossos anos. E, cada vez mais, somos tomados pela sensação de que nossa juventude não passa de uma curta noite; depois vem a grande experiência, anos de compromisso, pobreza de idéias e monotonia. Assim é a vida, dizem os adultos. (Benjamin, 1984: 23).

Este adulto pronto, acabado, que vive ‘em prol’ deste ser que ainda não é, mas será, será produto de nossos anseios e desejos, de nossa vontade, daquilo que não fomos e nunca seremos, mas que no outro podemos ilusoriamente realizar. É dentro deste contexto que muitas vezes, as relações de poder se manifestam de forma autoritária na relação entre adulto e criança e, especificamente, na relação entre professor e aluno. Olhar o aluno que ‘não aprende’, que ‘não sabe’ é também olhar para o ‘professor que sou e que não ensina, que não sabe’; olhar para as dificuldades da criança é olhar de certo modo para a nossa própria dificuldade, e, por isso, a incompletude da criança muito incomoda, pois ela indica a nossa própria incompletude da qual, procuramos, na própria história, escapar.

Neste percurso, a infância se encontra com a memória, com aquilo que lembramos e esquecemos da nossa própria vida, e com a narração da história que tecemos com aquilo que lembramos e esquecemos. Mas a história que narramos nunca é de fato a que aconteceu,

nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido. Tal como a palavra que ainda há pouco se achava em nossos lábios libertaria a língua para arroubos domésticos, assim o esquecido nos parece pesado por causa de toda a vida vivida que nos reserva (Benjamin, 1995:104 – 105).

Deste modo, a narração e a memória são processos de significação das histórias que vivemos, ou como diz Gagnebin (1994: 86) *a imagem do labirinto (na infância Berlinense de Walter Benjamin) metáfora ao mesmo tempo das relações temporais entre presente, passado e futuro e das relações privilegiadas que o sujeito entretém consigo mesmo.*

É sobre este **labirinto** que Benjamin encontra modos de falar de sua infância, não como uma autobiografia, mas como um tecido que olha ao mesmo tempo para o passado, o presente e o futuro. Este é o olhar que leva Benjamin a fazer a afirmação de que o labirinto pode ser uma rica metáfora sobre a infância, na medida em que

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer orientação. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco a ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro. Essa arte aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujo labirinto nos mataborrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios. Não, não os primeiros, pois havia antes um labirinto que sobreviveu a eles. O caminho desse labirinto onde não faltava sua Ariadne, passava por sobre a Ponde Bendler, [...], Desde logo percebi que havia algum significado nesse labirinto (Benjamin, 1995: 74 – 75).

Desse modo, Benjamin procura, na sua infância, o fio pelo qual Ariadne ensina o caminho, dá as pistas. Procura na infância não só a memória deixada pelas marcas, mas, sobretudo, o modo de olhar para as marcas. A questão é que para este autor *as crianças fazem a história a partir dos lixos da história. É o que as aproxima dos inúteis, dos inadaptados e dos marginalizados* (Bolle, 1984: 14), dos sem razão, dos incompletos e daquilo que as torna **in-fans**.

Em Benjamin, a narrativa vai sendo constituída como um campo aberto de significação que se depara não apenas com uma consciência individual e particularizada, mas como algo que extrapola e passa por uma memória coletiva, narrada e constituída na relação dialógica com outro sujeito, como algo em constante movimento, negando a existência de um eu finito e determinado, mas que abre, como Ariadne, um fio que é também

o fio da linguagem, às vezes entrecortado, às vezes rompido, o fio da história que nós narramos uns aos outros, histórias que lembramos, e também a que esquecemos e a que tateamos e enunciamos hoje (Gagenbin, 1994: 105).

Benjamin, ao relatar uma lenda de um Rei egípcio de nome Psamenita, explica de modo interessante o lugar da narração. A história narrada pelo autor é a seguinte:

O Rei foi batido e preso por Cambises, Rei dos persas, empenhou-se este em humilhar o prisioneiro. Deu ordens para que Psamenita fosse colocado junto à estrada pela qual deveria passar o desfile de triunfo persa. Além disso, determinou que o detetive visse sua filha como escrava dirigindo-se a fonte com a jarra. Enquanto todos os egípcios reclamavam deste espetáculo lastimando-o Psamenita permanecia mudo e imóvel, os olhos pregados no chão, ficou igualmente sem se mover quando depois viu seu filho ser levado à execução. Mas em seguida, ao reconhecer um dos seus criados, homem velho e empobrecido, nas filas de prisioneiro, bateu com os punhos na cabeça e deu todos os sinais da dor mais profunda (Benjamin, 1983: 61).

Segundo Benjamin, esta história representa de modo significativo o que de fato poderia ser considerado uma narração, pois se aproxima da idéia antiga do conselho, que para ele é *menos resposta a uma pergunta do que uma proposta que diz respeito à continuidade de uma história que se desenvolve agora. Para recebê-lo seria necessário, primeiro de tudo, saber narrá-la. [...]. O conselho entretido na matéria da vida é sabedoria* (Benjamin, 1983: 59).

Deste modo, o narrador significa o que narra na experiência própria, ou narrada. Assim, a narração estende ao outro e na relação com o outro, as possibilidades de compreensão, porque ela nunca se encerra, é como um longo fio artesanal da linguagem que é lançada de um sujeito ao outro,

Narrar histórias é sempre a arte de continuar contando e esta se perde, já não são mais retidas. Perde-se por que já não se tece e fia enquanto elas são escutadas. Quanto mais esquecido em si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se agrava nele a coisa escutada (Benjamin, 1983: 62). Nestas inter-relações entre linguagem, narração e lugar da palavra na constituição do sentido, poderíamos estabelecer um elo com as relações de ensino na sala de aula. Ao entendermos o lugar da escola como um lugar da constituição do conhecimento, poderíamos ver o papel do professor como um narrador, porém um narrador que ‘conta histórias’ em uma época em que não se contam mais as experiências. Deste modo, o professor seria um sujeito que deveria lutar contra a corrente histórica em que caminha a educação para o lado da in-formação, da não formação, e propor que a narrativa instaure a palavra democrática, aberta, inconclusa, na relação com o aluno.

Dentro deste contexto, ancoramos nossa reflexão sobre a constituição da subjetividade no/do espaço escolar, pois os modos pelos quais a escola trabalha acaba uniformizando as possibilidades de constituição do sujeito e, com isso, cria esferas ilusórias dessa constituição. O que é relevante aqui é o fato de que a escola (também uma invenção moderna) vem, pelo menos desde o surgimento da Psicologia, usando os referenciais psicológicos para organizar sua prática e, essa, por sua vez, vem usando tanto os referenciais do sistema como de áreas afins como a Filosofia e a Sociologia. Isso nos leva a compreender que muitas teorias, assim como muitas práticas da escola, assemelham-se às idéias de Rousseau e Durkheim trabalhadas anteriormente. Ou seja, a postura que assumimos em nossa prática docente é produto de uma história da educação e de seus princípios, das ideologias que as constituem, dos modos de ver e pensar a criança pela ciência e pela própria sociedade. Talvez agora seja momento de narrarmos novas histórias sobre educação, docência, criança.

Neste momento, cabe refletir sobre os referenciais da Psicologia, mas também sobre a noção de sujeito e de seu processo de constituição, pois vivemos ainda a polaridade (de origem única) da noção de infância dentro e fora da escola. Nessas noções, verifica-se a idéia de que a criança é um ser imaturo, em desenvolvimento, em formação, e o adulto é um ser maduro, desenvolvido, formado. Portanto, se por um lado devemos punir, prender, vigiar a criança, em nome de um adulto saudável (como em Durkheim), por outro lado, devemos deixar essa criança crescer livre e com o mínimo de interferência externa para que ela possa se desenvolver de forma desejável (como em Rousseau). Fica claro, nas duas teorias, apesar de serem absolutamente distintas, a noção da infância como incompleta e do adulto como ser completo.

Observamos com isso que muitas coisas são produzidas para as crianças em nome de sua constituição sadia, e que, como diz Benjamin (1984) a Pedagogia vem se apoiando na Psicologia para organizar suas práticas e deixa de olhar para a criança, não observando que o

Mundo está repleto dos mais incomparáveis objetos da atenção das ações das crianças. [...] .Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, na atividade do alfaiate e do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior. Dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar pré meditadamente para as crianças e não se prefere que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesmo um caminho para elas.

Neste caminho para uma compreensão da infância, a partir de uma experiência com esta infância, Benjamin procura, em seu texto “A infância em Berlim por volta de 1900”, descrever muitas histórias sobre estas questões da infância. Neste texto, *o que interessa a Benjamin é tentar elaborar uma certa experiência com a infância* (Gagnebin, 1997: 97).

Sendo assim, poderíamos ver nessa experiência duas faces. A primeira, partindo da memória, ou seja, ao se lembrar do passado, o adulto nunca o toma, de fato, pelas mãos, mas sempre o toma a partir de um prisma do presente projetado sobre ele. Nesse movimento, redescobre sinais, símbolos, signos que, na nossa condição, devemos decifrar, entender e elaborar. No presente, devemos *decifrar caminhos e sendas que ele pode retomar, apelos aos quais deve responder, pois, justamente, não se realizaram, foram pistas abandonadas, trilhas não percorridas* (Gagnebin, 1997: 97). Dessa forma, a lembrança da infância, por parte do adulto, não pode ser idealização, mas sim a realização do possível esquecido na memória. Assim, a memória é a experiência crítica daquilo que poderia ter sido diferente. Essa memorização não é vista como a memória psicológica, individual e particularizada, mas como um ato de elaboração intersubjetivo que se dá pela palavra, pelo diálogo, pelo outro e com o outro, por isso aberto, sempre inconcluso.

A outra face dessa discussão, trazida por Benjamin, nos faz aprofundar ainda mais sobre essa questão. Para esse autor, o que deve ser observado e ressaltado na infância não é a ingenuidade e inocência, mas sim sua inabilidade, desorientação e desorganização em detrimento da ‘habilidade, orientação e organização’ do adulto. Pois essas incapacidades da criança nos levam a olhar para a nossa própria incapacidade, na qual, a partir disso, nos defrontamos com nossa ‘não soberania’, nossa fraqueza.

A incapacidade infantil de entender direito certas palavras ou de manusear direito certos objetos também recorda que, fundamentalmente, nem objetos nem palavras estão aí somente a

*disposição para nos obedecer, mas que nos escapam, nos questionam, podem ser outras coisas que nossos instrumentos dóceis*³.

4.2 DO ADULTO À INFÂNCIA, OU A INVERSÃO DA LÓGICA: EM BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES.

O percurso que estamos fazendo solicita que o ‘olhar’ que estamos dirigindo para a criança, que procura romper com uma tradição, vá até o adulto questionar os lugares da infância. Isso implica um questionamento do próprio lugar do adulto. Não há a criança sem um adulto, assim como também não há adulto que não tenha sido criança. Deste modo, ao mesmo tempo em que este trabalho discute a infância, dialeticamente pode ser entendido como um texto que reflete sobre a vida adulta.

Uma citação de Kramer (1998: 32) mostra com precisão como é impossível separar reflexão sobre essas duas realidades e como os caminhos da infância são marcados pelos da razão adulta. Ela diz que

A criança no mundo moderno, também veste as asas do anjo da história (se refere a texto de Walter Benjamin ‘Teses Sobre o Conceito de História’), ‘O que você vai ser quando crescer?’ Crescer. Futuro. A asas abertas talvez não signifiquem promessas de vôo. Seriedade e Sisudez. É preciso tornar-se um sujeito de Razão. Prontidão. Amadurecimento. Pressa. Rotina catalogada: escola inglês judô informática natação ufa! Crianças vivendo na rua. Trabalho infantil. Erotização. Prostituição. Objeto de consumo. Apressando a infância. Empurrada/seduzida cada vez mais para o futuro – O mundo adulto.

³ Ver mais sobre essa temática em História e Narração em Walter Benjamin”, J. M. Gagnebin

Observamos, a partir das contribuições de Kramer, que o ‘tempo-lugar’ da infância é constituído a partir de práticas sociais hegemônicas, em um mundo onde se enfatiza a linearidade e a unicidade de um caminho cronológico e definido. Porém, verificamos que no mundo contemporâneo não são estes modos de compreensão que apontam para as possibilidades de olharmos para tudo isto de modo diferente. Alguns ícones de nossa cultura abrem uma perspectiva interessante em torno destas questões: as artes plásticas, a literatura e, sobretudo o cinema são bons exemplos. Tomemos este último como espaço de nossa reflexão.

Consideramos como ponto de nossa análise dois filmes que retratam a questão da infância de modo interessante: “*O Jardim Secreto*” de Agnieszka Holland e “*Central do Brasil*” de Walter Salles Jr⁴. O primeiro, apesar de ser um filme produzido na década de 80 e de retratar crianças possivelmente da primeira metade do século, possui alguns elementos interessantes para nossa apreciação.

O filme trata da história de três crianças, diferentes, de origens distintas que se encontram devido a uma catástrofe ocorrida com uma delas, a protagonista do filme, de nome Mary Lennox. Mary é uma garota de dez anos de idade, natural da Índia e filha de pais ingleses. Logo no início da narrativa, após um terremoto, ela fica órfã e vai viver junto a seu tio em um castelo no interior da Inglaterra. A segunda criança é um garoto da mesma idade de Mary, seu primo que vive isolado e ‘adoecido’ dentro de um quarto e que se chama Craven. A terceira criança é um garoto camponês que acompanhará Mary nas suas descobertas e transformações.

Os outros personagens da história são a governanta Medlock, dura com a vida, com os criados e com as crianças. Sua dureza é o que produz

⁴ Consideramos importante salientar que, apesar de admitirmos que há muitos filmes que refletem uma produtiva discussão em relação à infância e a criança, acabamos por escolhê-los afim de orientar nossas reflexões, sobretudo por que eles acabam dialogando com o ‘fio’ que estamos tecendo neste trabalho, o fio que sugere uma inversão da lógica ocidental do predomínio da razão, para a lógica de que, muitas das possibilidades entorno da subjetividade e de sua constituição passam sim pela razão, mas desta como uma das possibilidades de constituição do sujeito. As explicações relativas estão nas discussões que se seguem no texto.

a doença de Craven e sustenta a tristeza da casa; uma criada de nome Martha, pessoa simples que dá toques de leveza ao peso da governanta, e é quem rompe os valores culturais de Mary ensinando-a a brincar, a se vestir, a ser criança; o tio de Mary, Sr. Craven, um homem triste depois da morte da mulher.

No filme de Holland verificamos que alguns ícones são importantes. Dentre eles destacamos a *chave* e a *menina*. Tomaremos por base uma citação de Kramer (2000: 34) para construirmos nossa argumentação, vejamos:

O filme começa com um terremoto e um incêndio, prenunciando tristeza e infelicidade: depois da morte da mãe e do pai, depois da perda da casa, a menina chega a um lugar onde não é nem esperada e nem querida. Mas com o desenrolar da história, o filme inverte clichês e reverte o fatalismo anunciado no início. O objeto central do enredo é a chave: a chave abre o jardim secreto que foi mantido trancado, como as crianças, portas e janelas são mantidas trancadas. Mas a chave que pode trancar pode também abrir. [...] Nele, são as crianças que escancaram as portas, as janelas, as frestas, os buracos.

É uma criança quem, na tentativa de sair do quarto trancado pela governanta, descobre a chave, e em um ato de desobediência, de fuga da regra determinada, abre o jardim e traz de volta a felicidade para o castelo.

Usaremos a chave como ícone da razão/não razão, que tranca as possibilidades de encontrarmos caminhos e frestas para solução de problemas. Na criança vemos a possibilidade subversiva de romper com a lógica pré-definida.

Esta ruptura provocada pelas crianças, suas ‘artes’, seu ‘cultivar’ jardins, suas magias, medos, incertezas, inseguranças marcam uma ponte que as leva a romper com a dureza da governanta, uma dureza que se manifestava na opressão dos corpos, das roupas, das palavras e

fundamentalmente da postura, que não atingia só a governanta, mas todos os moradores do castelo, pois, *a intrincada rede de constrições públicas e privadas acaba por aprisionar cada existência em suas malhas cada vez mais cerradas* (Calvino, 1990: 19).

Esta criança desordeira foge às regras e indica o lado “in-humano” do que consideramos o fundante do homem, e conseqüentemente a necessidade de ampliar a compreensão da infância na contemporaneidade, pois a razão e todo o seu processo de construção oculta aquilo que é essencial na infância, ou ainda no próprio homem. Deste modo, procuramos ver a criança como a possibilidade da reconstrução do lugar do sujeito na contemporaneidade. É a criança, a partir de sua **não razão**, que pode ver o que o adulto oculta pela sua racionalidade e narra pelo seu discurso com uma pretensa palavra unívoca, de sentido pleno. É a criança, pelo imaginário, pelo seu faz-de-conta, que encontra, assim como Mary a encontrou no jardim, em meio à ‘pedras e galhos secos’, a vida e as possibilidades de fazer florir o jardim que a princípio parecia morto.

Neste percurso de reflexão, vemos a sala de aula, a ‘suposta’ dureza de uma professora que, sem ajuda alguma, se ancora em uma postura que lhe dê segurança, lhe dê garantia de um lugar já narrado. Vemos os alunos, as crianças, que rompem com esta dureza ao romperem com a própria narração dela e para ela. Vemos também a professora que olha para nós pedindo ajuda. Talvez por conhecer a dureza da sala de aula, da vida das crianças, da sua própria vida, pode também saber o ‘peso’ da leveza, e os caminhos possíveis a ela para e na educação. Assim como a criança, com seus modos e formas de aprender, tem muito a nos ensinar, o adulto/professor também tem, pois *devemos recordar que essa idéia de um mundo constituído de átomos sem peso nos impressiona é porque temos experiência de peso das coisas; assim como não podemos admirar a leveza da linguagem se não soubermos admirar igualmente a linguagem dotada de peso* (Calvino, 1995: 27).

Assim como no *Jardim Secreto*, *Central do Brasil* também traz possibilidades para refletirmos sobre a questão da infância e de sua relação com o adulto. Walter Salles retrata de modo interessante como é possível pensar a própria vida dentro deste complicado jogo entre o adulto e a criança. Em *Central do Brasil* as histórias de Dora, um adulto, e Josué, uma criança, personagens centrais do enredo, se confundem, e de modo diferentes ambos parecem buscar os mesmos objetivos, encontrar suas origens e a partir disso reconstruir suas próprias histórias. A busca de Dora se dá através da memória, em um reencontro simbólico com o pai, e de uma brusca mudança de sua vida. A de Josué está em encontrar na própria experiência o pai real, e assim a sua origem perdida. Segundo Gagnebin (1994: 17) a

totalização do objeto, independente de sua inserção cronológica. Enquanto origem, justamente, ela também testemunha a não realização da totalidade. Ela é ao mesmo tempo indício da totalidade e marca notória desta falta.

Parece exatamente isto que Josué e Dora nos ensinam, a origem não designa somente a lei estrutural de constituição. Porém, seus caminhos são marcados por vários acontecimentos. Um deles, sobretudo, chama a nossa atenção por estar diretamente relacionado ao nosso tema.

Em várias passagens do filme vemos que, na tentativa de salvar Josué, Dora acaba sendo salva pelo menino. Isto fica explícito em uma cena em que as possibilidades, de equacionar sérios problemas que os dois enfrentavam, surgem na e da criança. Após um desmaio de Dora, ela acorda no colo de Josué. Aqui se inverte a lógica, é o adulto que deita no colo da criança, e não o inverso. Após esta cena, o que vemos, são os dois brincando. Brincadeira que é deixada por Josué, que sai a andar pela cidade e em poucos instantes encontra a solução dos problemas que enfrentavam. A criança pode olhar para alguns lugares, como os porões, de modo mais tranquilo, sem sacrifício e com menos esforço que os adultos.

Estes, para ver o que está oculto, velado, no porão, precisam se abaixar, se esforçar.

Esta temática assim posta nos faz pensar que na escola e nas relações que nela se efetivam, as possibilidades de reflexão em torno da constituição da subjetividade e das relações sociais indicam que em uma época como a nossa marcada por múltiplos olhares, e pelo desencantamento, a infância poderia mostrar à própria escola o seu lugar, como um lugar da possibilidade daquilo **que é** e não mais do **que pode vir a ser**.

Assim, o que parece *desordem, caos, impossibilidade*, poderia ser o verdadeiro rosto das coisas e as possibilidades poderiam estar no *in-fans*, ou ainda, segundo Benjamin em outra passagem a criança

Mal entra na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorre-lhes anos, durante o qual seu campo visual permanece livre de serem humanos (grifo nosso). Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada estável; acontece-lhe de tudo, pensa a criança, tudo lhe sobrevém, tudo a acossa. Seus anos de nômade são horas passadas no bosque onírico. De lá ela arrasta a pressa para a casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal zoológico, museu policial ou cripta (Benjamin, 1984: 79-80).

Assim, os “esconderijos”, a “escrivanhinha”, o “labirinto” são imagens que Benjamin nos traz para dizer que, como Alice, da clássica obra de Lewis Carrol “Alice no País das Maravilhas”, a experiência⁵ e a formação⁶ revelam a estrutura misteriosa do desejo humano que não cessa com a

⁵ No sentido benjaminiano, a experiência não se localiza em algo eminentemente pessoal, mas ultrapassa essa característica e abrange a algo cultural.

⁶ Novamente o termo é usado no sentido benjaminiano. Para ver mais sobre o assunto, “A Idéia de Formação da modernidade” de Willi Bolle in *Infância Escola e Modernidade* Guiraldelli Jr, Cortez Editora 1997.

obtenção da sua meta, mas se compraz em inventar e reinventar desvios, imagens, gestos e palavras... (Gagnebin, 1994: 105).

O texto de Benjamin (1995) sobre a escrivadinha revela que a criança procura uma certa independência em relação ao ensino oficial, como se quisesse uma aprendizagem subversiva, clandestina, que fugisse ao dever e se materializasse no lúdico. E nesse espaço, fora da racionalidade do discurso acadêmico, a criança encontra o seu modo de ser, *ao passo que na escola o espírito lúdico foi substituído pelo dever. Com sua escrivadinha junto à janela a criança tem uma relação afetiva. Ela se tornou seu recanto favorito, um motivo de festa quando se reencontram ao voltar da escola* (Bolle, 1997: 10). Dessa forma, vemos a possibilidade de subjetivação no espaço escolar, pois no contraponto da voz **com maior peso** do professor, *a criança protagonista se vale da astúcia da mimese para desarmar o poder da instituição de ensino. Representando o espírito 'lúdico', a escrivadinha, como simulacro da carteira escolar, consegue desmontar o austero poder desta* (Bolle, 1997:10).

Refletindo sobre isso, é possível pensar que a imagem do homem colocada diante daquilo que está presente no prefixo *in* da palavra infância nos remete a nossa falta originária de linguagem, de palavra e de razão. Ora a infância coloca-nos ao pé a revelação esclarecida por Aganbem (in Gagnebin, 1997), de uma experiência inefável: *não por ter um início paradisíaco além das palavras, ao mesmo tempo sem palavras, sem linguagem e, porém, condição de possibilidade de sua eclosão – que essa experiência exclui que a linguagem possa se apresentar como totalidade da verdade*. Isso nos deixaria fora da condição confortável em que nos encontramos como adultos, pois a razão possui também sua completude, e assim, a linguagem nos traz a marca da infância, como origem, como incompletude.

Dessa forma, a infância nos revela duas faces de nossa constituição enquanto sujeitos: uma na qual vivemos a ilusão da completude na vida

adulta e a outra que escancara essa incompletude explícita na própria infância. Porque a infância não é *humanidade completa e acabada*, é por que a infância é, como diz Lyotard, *in-humana* que, talvez, ela nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude (Gagnebin, 1997: 99). Assim, a criança revela a nós o que somos e o que tentamos a todo custo esconder: **seres incompletos, inacabados.**

CAPÍTULO 5.

ÚLTIMAS PALAVRAS: ALGUMAS IN-CONCLUSÕES.

Nosso propósito, neste último capítulo, é retomar a discussão que desenvolvemos até o presente momento, a fim de organizar as questões em torno de nossa tese sobre a infância. Partimos do princípio de **que a subjetividade é constituída social e historicamente, e desde modo, compreendemos que a noção de infância também o é. Neste contexto, entendemos que esta noção passa por um intenso processo de transformações em nossa cultura e que, ao mesmo tempo em que ela não comporta mais as antigas concepções de infância, agregam-se nela muitas das noções presentes em toda a história da sociedade ocidental.**

Este nosso ponto de partida surge de observações que realizamos em sala de aula, a partir de um projeto de pesquisa sobre as relações entre fala e escrita em criança em processo inicial de escolarização. Nossas visitas à escola, indicaram que as crianças apresentavam modos bastante plurais de se organizar, de aprender, de compor sentidos nas e pelas falas, em seus textos. Isto tudo, aliado ao nosso interesse em refletir sobre as questões pautadas na constituição da subjetividade na contemporaneidade, levou-nos a nos perguntar sobre a infância hoje.

Porém, o quadro que se apresentava a nós não possuía uma clareza muito evidente sobre o quê e como pensar a infância. Entendemos que uma compreensão da criança que pudesse abarcar nossas perguntas só poderia se apresentar dentro de um quadro onde a 'pluralidade' deste fenômeno estivesse presente. Não poderíamos apontar esta diversidade em um ecletismo teórico que desse conta de diferentes partes sobre nosso tema, na intenção de assim resolver as questões teóricas que nos propúnhamos. Esse modo de pensar a infância e a subjetividade se distanciava da maneira pela qual entendemos a constituição do sujeito.

Com base nessa perspectiva teórica fomos assumindo que uma noção de infância só poderia dialogar com os fatos, eventos e cenas que assistíamos, se ela trouxesse para o centro de nossa discussão, a pluralidade, a diversidade, este mosaico que começa a se apresentar para nós, da infância e da incompletude do humano. **Este ‘mosaico’, tentamos traduzi-lo também em nosso modo de compor o texto, bem como em nossa ‘garimpagem’ pelas áreas do conhecimento que realizamos. Deste modo, nossa pesquisa bibliográfica passou pela Filosofia (Montaigne, Rosseau, Ribeiro, Benjamin, Gagnebin, Rancière e outros), pela Antropologia (Ariès, Badinter, Augè), Sociologia (Durkheim, Sirota, Montandon, Lahire, Narodowski), Lingüística/ Filosofia da Linguagem (Bakhtin) e Psicologia (Vigotski, Wallon, Piaget), além de uma série de outros autores da contemporaneidade e de outras formas de linguagens presentes em nossa manifestação cultural (cinema, literatura, música). Essa bibliografia foi nos ensinando que o olhar para infância só pode ser plural e inconcluso, assim como as próprias características de nosso ‘sujeito’ de estudo, a criança.**

Outra face do nosso trabalho que indicou a peregrinação teórica que realizamos, mostra o fio que procuramos tecer no decorrer de todo o trabalho e que articulamos com nossas próprias opções metodológicas. Esta face é a do exercício da observação e das ‘interpretações’ das cenas. A princípio, tínhamos em mãos objetivos e princípios bastante claros, definidos. Porém, a pluralidade dos fatos, acontecimentos e enredos da e na sala de aula levou-nos a um campo de reflexão que se apresentou a nós de modo também multifacetado. No decorrer de nosso trabalho, e aliado às questões teóricas que perseguimos, pudemos perceber que estas cenas eram apenas partes de algo que nunca estará inteiro, que é a própria fundamentação do que consideramos o humano, a **incompletude**.

Nossa aparente **dispersão** encontra, neste espaço, o seu sentido, pois *o que pode parecer um descaminho, um devaneio, naquilo que*

concerne mais especificamente a uma psicologia do desenvolvimento humano, encontra sua razão de ser nos próprios fundamentos da perspectiva teórica assumida e nos objetivos do trabalho em questão (Smolka, 2000: 168). O trabalho então foi sendo composto a partir de uma noção, que consideramos fundante de toda a atenção dirigida à criança ao longo da história do ocidente, em grande parte dos projetos educacionais e curriculares presentes nas instituições de ensino formal e informal, bem como nos modos dos adultos pensarem sobre e para as crianças: a noção de **infância como in-fans**, isto é, de que todo processo de desenvolvimento e de constituição da subjetividade passa por um projeto de construção da razão nesse ser da **não razão**.

O olhar histórico/filosófico nos ensinou que algumas formas de pensar e viver com a criança na contemporaneidade estão arraigadas em um percurso que começa com os gregos e atravessa toda a história da cultura ocidental. Pensar e viver com a criança como este ser que não é, **mas será**, não só permite um anulamento da criança em meio às atitudes do adulto, mas também capacita o adulto a criar modos e meios de dominação em relação à criança.

Pensar a criança como este ser que **não fala, como in-fans**, levou-nos a refletir sobre a linguagem, não só porque não acreditávamos que a criança não ‘falasse’, mas, sobretudo porque queríamos entender de que ‘fala’ era esta a que estes autores se referiam. Pudemos entender o uso ‘político’ da linguagem, suas variações e as posturas que podem ser observadas e reveladas dentro das relações dialógicas presentes em sala de aula, entre professor e aluno, professor e pesquisador, entre aluno e aluno e entre aluno e pesquisador. Estas constatações levaram-nos a compreender e dar novos sentidos aos trabalhos que muitas vezes desenvolvemos junto aos professores em programas de capacitação docente; fizeram-nos pensar sobre as posturas que são reveladas nos modos pelos quais a palavra circula, e sobre o fato de que a constituição do sentido é tecida nos espaços dialógicos do cotidiano escolar; para concluir,

nos ensinaram que pela palavra e pela circulação desta palavra indica-se muito do que é dito e não dito, mas está posto nos modos de pensar e viver com a criança.

Fomos amadurecendo a idéia de que **o in-fans como aquele que não fala** estava muito mais ligada a uma idéia de que a criança **é falada** pelo outro, que a criança muitas vezes fica ‘presa’ à narração que o outro, o pai, a mãe, o professor, enfim, o adulto faz dela. No percurso de nosso estudo e nas constatações que tínhamos em sala de aula ao observarmos as crianças, esta anulação da criança pelo discurso do outro, muitas vezes, caía em contradições, pois observávamos crianças rompendo o que a princípio se manifestava pelo adulto. Estas contradições, por sua vez, mais do que enfraquecer nosso argumento reforçavam-no, pois nos conduziram para fora daquilo a que freqüentemente nós nos sentíamos presos, a idéia da transformação do ser **da não razão no ser da razão**.

Isto foi ficando explicito, para nós, não só no que diz respeito às teorias e correntes filosóficas, psicológicas e educacionais, mas principalmente nas práticas dos docentes em sala de aula, onde correntes que se contradizem e muitas vezes se anulam acabavam fazendo parte da prática cotidiana dos professores em relação às crianças na escola. Verificamos que estas posturas dos adultos em relação às crianças tinham por fim marcar um processo de dominação destes em relação a elas, e que se manifestava fundamentalmente nos modos pelos quais as práticas dialógicas eram efetivadas com as crianças em sala de aula.

Foi neste ponto que optamos por buscar compreender de modo mais profundo as práticas discursivas presentes em sala de aula, e que pudemos tanto ‘pluralizar’ a construção da razão como uma das possibilidades do humano, como também verificar que as práticas dialógicas que ocorrem no processo de constituição da subjetividade permitem que a criança escape, fuja, aponte para outras possibilidades em relação à narração que o adulto faz dela e nela.

Neste processo de reflexão, Vigotski e Bakhtin se tornaram autores centrais, pois a partir de suas idéias verificamos que os processos de internalização das práticas culturais e sociais não são lineares e unilaterais, mas sim marcados por múltiplas vozes que dialogam tanto externamente como internamente no sujeito, vozes que negociam sentidos, que apontam alternativas que extrapolam o previsível, o definitivo, que acenam para o sujeito e para novas subjetividades, que vão além da razão, indicando um sujeito, plural, múltiplo e inconcluso que, em seu processo de relações dialógicas com o outro, vai dando sentido para o mundo e para si mesmo.

Esta constatação, da pluralidade e da inconclusibilidade, que se apresentava para nós nos levou a buscar compreender duas questões que aparecem na obra de Vigotski e que se tornavam importantes para a compreensão das possibilidades da infância. Uma diz respeito ao processo de internalização; a outra acena para uma crítica à visão cognitivista, muito presente em várias leituras da obra de Vigotski.

Em relação aos processos de internalização e às discussões possibilitadas pela corrente teórica histórico cultural, assumimos uma postura trazida por essa teoria, que pensa ‘internalização’ em termos de espaços dialógicos nos quais se efetivam processos de atribuição de sentido às coisas e ao mundo. Assim, não seriam palavras que internalizamos com o objetivo de controlarmos nossas ações e comportamentos, mas relações sociais, preenchidas de significação, que neste processo, servem como referência a nossas atividades sociais e individuais, e que, deste modo, apontam para uma constituição da subjetividade como algo plural e inconcluso, pois coloca o sujeito sempre em movimento. Aqui, a criança aparece como uma possibilidade interessante no que diz respeito ao ‘escapar’ à narrativa que o outro faz dela, pois na infância, pelo fato da criança não estar presa à razão, ela encontra na própria esfera dialógica espaços para sua constituição e a linguagem assume seu papel de referência e não mais de controle, seja do outro ou do próprio sujeito.

Neste sentido, dentro da perspectiva vigotskiana, avançamos em relação a uma idéia fundamentalmente cognitivista, pois a linguagem deixa de ser instrumento, ou ferramenta, e passa a ser meio, caminho de organização da subjetividade, no sentido de que é por ela e com ela que o sujeito captura a dispersão, tanto do seu pensamento como de sua própria subjetividade. Assim, a constituição da subjetividade, que ocorre através da linguagem, é produto de um processo dialógico, que cria um campo de sentidos que definem o próprio sujeito.

Esta reflexão nos leva a Bakhtin e à questão da dialogia. Para este autor, o diálogo não diz respeito unicamente a conversas entre pessoas colocadas face a face. Ele procura entender este princípio como o produto de vozes que se confrontam e neste confronto ampliam o campo de significação, onde a palavra do outro é sempre colocada diante de uma contra palavra, ou seja, não há produção de sentido fora do campo dialógico, assim como também não há consciência de si que não seja permeada pela consciência do outro. Mesmo assim, dentro do campo bakhtiniano, a narrativa que o outro faz de mim é sempre constitutiva da que eu mesmo faço, porém não é puro reflexo, mas sim, uma resposta de algo que me toca dentro de um campo de significação. É aqui que se efetiva o espaço de possibilidade para a criança, para que esta não seja puro reflexo da narração alheia, para que deixe de ser o in-fans, no sentido daquele que não é, e passe a ser o in-fans, no sentido do que não fala, não possui a razão, mas possui uma pluralidade de outras coisas que constituem a própria subjetividade, mas que também, em contrapartida acena sempre para o devir.

É em Benjamin, enfim, que encontramos os caminhos que nos levarão a olhar para a infância, **não a infância que não é, mas a que nos mostra na sua contra-face, a verdadeira face do adulto**. Foi pela *Infância Berlinense* que pudemos entender a criança e os devaneios da linguagem e de sua própria constituição,

A criança, por sua pequenez, percebe na pálida luz dos respiradouros (o corcundinha) ou nas colunas secundárias das bases das estátuas e das colunas da vitória (Coluna de Vitória). Verdade que atrapalha e que é reforçada por uma outra incapacidade infantil: a de não entender 'certo' as palavras, estes mal entendidos infantis que nem sempre são engraçados, Benjamin lhes consagra páginas extraordinárias e insiste no acesso privilegiado à linguagem que a criança ainda tem, pois, para ela, não são primeiro instrumentos de comunicação, mas sim, 'cavernas' a serem exploradas ou 'nuvens' nas quais se envolve e se desaparece, como o velho pintor chinês que entra em sua última tela para desaparecer na casa desenhada no fim do caminho (Gagnebin, 1994:93).

É este percurso descrito por Gagnebin, referindo-se ao trabalho de Benjamin, que indica a nossa grande dificuldade de olhar e ver a criança, não como uma projeção nossa, mas como uma possibilidade concreta, aquela que suspende no tempo a ilusão da plenitude e nos faz encontrar na própria memória a verdade de nossa incompletude, como no dizer de Cony (1995: 171).

Desde que recebi o embrulho e vi a letra do meu pai, tão inconfundível, dão dele e tão recente, o tempo deixou de funcionar. Lá fora anoiteceu, a secretária foi embora, todos foram embora, não senti fome nem pressa, acho que o pai me mandou esse embrulho para isso mesmo, para que eu abrisse espaço e ficasse pensando nele.

Assim, esta tese se comprova em sua anti-tese, a de que pensar a infância é um modo de pensar a própria vida adulta. Pensar o ser da não razão é o modo de pensar a pluralidade do ser da razão, olhar para os caminhos que se abrem na discussão das relações entre o adulto e a

criança é pensar também no **labirinto**, a mais precisa e dispersa imagem da infância, pois ele,

Revela a estrutura misteriosa do desejo humano que não cessa com a obtenção de sua meta, mas se compraz em inventar desvios, imagens, gestos, palavras; ele é o outro lado da cultura, outro mas conjunto. A Infância Berlinense descreve esse avesso, [...] o avesso e o direito são inseparáveis como o 'lembrar' que forma a trama e o esquecimento que forma a urdidura no tecido do mesmo texto. [...]. O fio de Ariadne que guia a criança no labirinto não é somente o da intensidade do amor e do desejo; também é o fio da linguagem, às vezes entrecortado, às vezes rompido, o fio da história que nós narramos uns aos outros, a história que lembramos, também a que esquecemos e a que, tateante, enunciamos hoje (Gagnebin, 1994: 105).

VOZES, VOZES, VOZES

BIBLIOGRAFIA:

- ABAURRE, M.B. "Introduzindo a Questão dos Aspectos Linguístico da Alfabetização" Boletim da Abralín - 7, 1986.
- ABAURRE, M.B. O Que Revelam os Textos Espontâneos sobre a representação que faz a Criança do Objeto Escrito. in KATO, M. *A Concepção da Escrita pela Criança*. Campinas: Pontes Editores, 1988.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- AUGÉ, M. *Não Lugares - Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade*. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus 1994.
- AUGÉ, M. *Por uma antropologia dos mundos contemporâneos*. Trad. Clarice Meireles. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand do Brasil 1997.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado: O mito do amor materno*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAKHTIN, M. *Estética de la creacion verbal*. Buenos Aires: Siglo Vientiuno, 1982.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5a. ed. trad. M. Lohud e Y.F.Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARTHES, R. *O grão da voz*. Lisboa: Ed. 70, 1981.
- BARTHES, R. *O grau zero da escrita*. Lisboa: Ed. 70, 1989.

- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire, Um lírico no auge do Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BOLLE, W. "A idéia de Formação na Modernidade" in *Infância, Escola e Modernidade* Guiraldelli Jr, P. (org) São Paulo: Cortez, 1997.
- CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CANEVACCI, M. *Dialética do indivíduo*. 3a. ed. São Paulo, Brasiliense.
- CARROL, L. *Aventuras de Alice no país das maravilhas*. Trad Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Summus Editorial, 1980.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. 1976.
- COMENIUS, C. *A didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CONY, C. H. *Quase memória: quase romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- COX, M.I.P. "Je Est un Mot de Ordre: Escritos em Torno do Sujeito, Linguagem e Educação". Tese de Doutorado em Educação.

- Campinas, UNICAMP, 1989.
- DE LEMOS. C.T. "Sobre a Aquisição da Linguagem e Seu Dilema (Pecado) Original". Boletim da Abralín, 3 ed. Recife: Universitária da Universidade Estadual de Pernambuco. 1982.
- DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- DETENNE, M. *A invenção da mitologia*. Brasília: José Olympio Editora. 1992.
- FERNANDEZ, H. "Infância e Modernidade: Doença do Olhar". In *Infância, Escola e Modernidade* in Guiraldelli Jr P.(org.). São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- FONTANA, R. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GAGNEBIN, J. M. *História e narração em W. Benjamin*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.
- GAGNEBIN, J. M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro. Ed. Imago, 1997a.
- GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento in *Infância, Escola e Modernidade* in Guiraldelli Jr. P. São Paulo: Cortez ed., 1997b.
- GERALDI, J.W. Linguagem, Interação e Ensino. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP. 1990.
- GINZBURG, C. *Mitos emblemas e sinais. Morfologia e História*. Trad Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GINZBURG, C. *Olhos de madeira. Nove reflexões sobre a distância*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GOETS, J. P. e LECOMPTE, M.D. *Ethnography and Qualitative Design in Education Research*. Orlando: Academic Press, 1984.

- GOODY, J. *The Domestication of the Savage mind*. Cambridge University Press, 1978.
- GUIRALDELLI JR, P. "Subjetividade, Infância e Filosofia da Educação". in *Infância, Escola e Modernidade*. Guiraldelli Jr. P. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- HAVELOCK, E. *Prefácio a Platão*. Trad. Enid Abreu Dobrasnzsky. Campinas: Papirus, 1996.
- HOMERO. *Odisséia (em versos)*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- JURADO Fo., L.C. "Ritmo da Escrita: Uma Organização do Heterogêneo da Linguagem". Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP. 1996.
- KOSSOVITCH, E A. *Mário de Andrade, plural*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- KRAMMER, S. *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos. 1986.
- KRAMMER, S. *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola*. São Paulo: Editora Ática. 1994.
- KRAMMER, S. "Infância e Educação: O Necessário Caminho de Trabalhar Contra a Barbárie". In *Infância e educação infantil*. Vários Organizadores. Campinas: Papirus, 1999.
- KRAMMER, S. "Infância e Educação Infantil: Reflexões e Lições". in *Educação, Psicologia e Contemporaneidade*. Leite, C. D. P. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. de Ramon Vasques e Sônia Goldefeder. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LEITE, C. D. P. "O Processo Inicial de Alfabetização: Espaços de Inter-

- relações e Inter-constituição” Projeto de Pesquisa. FAP - UNIMEP, 1996.
- LEITE, C. D. P. *Escritas e sujeitos: histórias de interconstituição*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1998a.
- LEITE, C. D. P. “O Processo Inicial de Alfabetização: Espaços de Inter-relações e Inter-constituição” Relatório Final de Pesquisa - FAP – UNIMEP, 1998b.
- LEITE, C. D. P. “Mosaico: Os Múltiplos Olhares da/na Sala de Aula”. in *Educação, Psicologia e Contemporaneidade* Leite, C. D. P. (org). Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.
- MARCUSCHI, LA *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MONTAIGNE, M. *Ensaio*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Editor Victor Civita, 1972.
- MONTANDON, C. “Sociologia da Infância: Balanço dos Trabalhos em Língua Inglesa”. *Cadernos de Pesquisa* n 112, p 33-60 março / 2001.
- MOTTA, S. B. V da “O Quebra Cabeça A Instância da Letra na Aquisição da Escrita”. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado. 1995.
- NARODOWSKI, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Trad. de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- ORLANDI, E. “Nem Escritor, Nem Sujeito: Apenas Autor”. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, ano 6, n.9 junho de 1987.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PASSOLINI, P.P. *Caos - crônicas políticas*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

- PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. 17a. ed. Trad. Maria Alice Magalhães Damorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- PINO, A. "O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e Seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano". in *Cadernos do CEDES*, no. 24, Campinas: 1991.
- PLATÃO. *Diálogos*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RANCIÈRE, J. *Políticas da escrita*. 1a. Ed Rio de Janeiro: Editora 34.
- RANCIÈRE, J. *Os nomes da História - Um ensaio sobre poética do saber*. Campinas: Pontes, 1994.
- RIBEIRO, R. J. *Ao leitor sem medo. Hobbes escrevendo contra o seu tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- RIBEIRO, R. J. "A Leitura e o Simulacro". Campinas, UNICAMP, s/d. (Texto apresentado no 8o. COLE - mimeo).
- RIBEIRO, R. J. "O Poder de Infantilizar". In *Infância, Escola e Modernidade in Guiraldelli Jr. P.* São Paulo: Cortez Editora 1997.
- ROJO, R. *Alfabetização e letramento: perspectiva lingüística*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- ROUANET, S.P. *Imaginário e dominação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- ROUANET, S.P. *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1981.

- ROUSSEAU. J.J. "Do Contrato Social. Ensaio Sobre a Origem das Línguas". In Coleção *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- SILVA, A. "A Relação entre a Fala e a Segmentação na Escrita Espontânea de Crianças da 1a. Série de Primeiro Grau". Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP. 1989.
- SIROTA, R. "Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar". *Cadernos de Pesquisa* n. 112 p.7 – 31. Março, 2001.
- SMOLKA, A L. B. *A Criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo*. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- SMOLKA, A L. B. "A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal". *Temas em Psicologia*, número 2. 1995.
- SMOLKA, A L. B. "A Memória Em Questão: Uma Perspectiva Histórico-Cultural". *Educação e Sociedade* n 71. Campinas: Cedes, 2000.
- SMOLKA, A.L.B. e GÓES M. C. R.. "A Criança e a Linguagem Escrita: Considerações Sobre a Produção de Texto". in. *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. Alencar, E. S. São Paulo: Cortez, 1992.
- SMOLKA, A L B e WERTSCH J.V. "Continuando o Diálogo: Bakhtin, Vigotski e Lotman". In *Vigotski em foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Daniel H. Campinas: Papirus, 1994.
- TERZI, S. B. *A construção da escrita*. Campinas: Pontes, 2001.
- TRUZZI. M. "Você Conhece Meu Método – Uma Justaposição de Chales Peirce e Sherlock Holmes". In *O Signo de Três*. Orgs Eco U. e Sebeok, T. A., São Paulo: Perspectiva, 1991.
- VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins

Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 3a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

VYGOTSKY, L.S. *Psicología del arte*. Barcelona: Barral Editores, 1972.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, H. *Henri Wallon*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Editora Ática 1986.