INFÂNCIA E ENSINO: A LINGUAGEM COMO (RE)VELADORA DE POSSIBILIDADES.

César Donizetti Pereira Leite¹ [1]

Michel Foucault² [2] em *A ordem do discurso* nos pergunta *O que é, afinal, um sistema de ensino senão a ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?*

Palavras, discursos, sujeitos, poderes e saberes, são estes os temas levantados por Foucault e que indicam um caminho para podermos pensar o ensino e suas relações.

Quais os desdobramentos possíveis são indicados para as questões que se colocam quando pensamos a linguagem e os sujeitos nela imersos e por ela constituído? Que relações de saberes se efetivam na e pela linguagem que revelam e ocultam relações de poderes nas trocas intersubjetivas? De que palavra? De que discurso? De que sujeitos? De que saberes? De que poderes falamos quando falamos do Ensino?

Esta minha fala tem por objetivo refletir estas questões a partir da noção de INFÂNCIA, trabalharemos esta noção tendo como ponto de partida a idéia do **in-fans**, ou seja, aquele que não fala, o que não possui a palavra, o que não tem a razão. Procurarei indicar o caminho de uma discussão que nos permita ver as relações de poder que se efetivam nas trocas dialógicas dentro do espaço escolar. Neste sentido, partirei de uma situação real, concreta, de um evento ocorrido em uma sala de aula de 1^a. série do ensino fundamental de um Escola Pública em

1 [1] Professor Doutor da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMEP.

2 [2] M. Foucault *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1999, p. 44-45.

Piracicaba, interior de São Paulo. O evento é um recorte de uma pesquisa mais ampla e já concluída³ [3] .

A Escola, as crianças e o professor: Tramas e Dramas dialógicos.

Partirei da idéia de que *em toda educação está em questão a transmissão de um conjunto parcial de conhecimentos ou uma amostra daquilo que os outros souberam acumular com antecedência. Porém, aquele que aprende algo não só adquire um certo domínio sobre algum dos mundos possíveis - – mas também é marcado pelo apre(e)ndido no próprio coração da vida*⁴ [4] . As palavras de Lajonquière são extremamente oportunas, pois nos indicam que educar, de algum modo é sempre aquilo que ocorre entre um sujeito e outro, e que de alguma forma toca as pessoas, produz um sentido de vida no outro. Este pressuposto sobre o que é uma das possibilidades do educar, solicita pensar o ato educativo como aquilo que ocorre entre um adulto e uma criança, um professor e um aluno, enfim entre um sujeito e outro, farei aqui um recorte no que diz respeito à relação entre adulto e criança, especificamente entre o professor e o aluno e os meandros da palavra que circula nesta relação.

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*⁵ [5] . 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 acabam ao longo da história da humanidade sendo responsáveis pelo processo de levar a criança da esfera do que **não é** ao lugar do **ser**.

3 [3] Esta pesquisa se encerrou em novembro de 2002 com a tese de doutoramento defendida junto a Faculdade de Educação da UNICAMP, e tem o título “Labirinto: Infância, Linguagem e Escola”.

4 [4] L. Lajonquière *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica Escritos de Psicanálise e Educação. Petrópolis: RJ. 1999, 176-8* .

5 [5] Sirota. *Emergência de uma Sociologia da Infância*. Cadernos de Pesquisas. 112 p. 7-31 Março 2001, 9.

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. Verificamos que estas relações 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, discutir a relação professor / aluno se torna fundamental, pois estas relações podem dizer muito sobre as concepções de criança implícitas e explícitas nas práticas educativas. Sendo assim, o foco nestas questões nos fez concluir que nas relações cotidianas entre adulto e criança e 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 evento 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.*

Durante o trabalho que lá desenvolvemos, 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.

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 do aluno como também sua intencionalidade. 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 aluno⁶ [6] .

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. Vigotski⁷ [7] 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, para nós, foi ficando implícito, para pensarmos a questão pedagógica 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, acaba sendo um dos “lugares” onde se estabelece a relação de poder, e neste caso garante o poder nas mãos do

6 [6] 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”.

7 [7] L. S. Vigotski *Pensamento e Linguagem*. São Paulo Martins Fontes. 1989. 108.

professor, pois ela se apresenta com apenas uma 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 nesta discussão, 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. Faremos um recorte do que chamaremos de aspecto ‘monológico’ desta relação, por seus limites e im-possibilidades. Acreditamos que o evento acima relatado ajudará a tecer o fio de muitas concepções de infância que surgem na modernidade e chegam-nos de diferentes modos.

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 ao texto que a 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.

Um dos aspectos presentes nas formas democráticas de vida social 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 significação⁸ [8] .

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.

8 [8] 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”.

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*^{9 [9]}. 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 indica 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 (ibden), *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 o evento 1 relatado no início de minha fala, 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

9 [9] R. J. Ribeiro. *O Poder de infantilizar* in *Infância Escola e Modernidade* – Guiraldelli Jr. São Paulo Cortez Editora, 1997, 101.

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 in-fans - *aquela que não fala, o que não possui a razão*.

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 no evento acima relatado, 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, ou seja, a professora instaura o sujeito da **não razão**. Será que esses modos de relações ao mesmo tempo não 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.

2.1 INFÂNCIA, LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE.

Partiremos agora para uma reflexão sobre a questão da infância que poderá nos ajudar a compreender um pouco mais os meandros deste sentido que está posto no cotidiano da relação do adulto com a criança. Segundo Ariès¹⁰ [10] o

10 [10] P. Ariès. *A História Social da Criança e da Família e da Criança* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

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 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*¹¹ [11].

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 da idéia de Ariès de que a criança é uma invenção moderna, consolidada no século XVIII, Comenius¹² [12] explica que desde o século XVI já começava a ser reservado um lugar para a criança dentro da

11 [11] M. Narodowski *Infância e Póde: Conforação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista. SP. Editora da Universidade São Francisco, 2001:27

12 [12] C. Comenius *Ditáctica Magna*. São Paulo Martins Fontes, 1997.

sociedade, e que as questões em torno da educação das crianças já começavam a ser olhadas e pensadas de outro modo, a de um 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, ibden).

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.

A partir das idéias de Ariès, e se tomarmos por base o discurso de Vigotski (1989) 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 Gagnebin¹³ [13], 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*

13 [13] J. M. Gagnebin *História e Narração em Walter Benjamin* são Paulo: ed. Perspectiva, 1994

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.

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. 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.

Para isso procuramos compreender, mesmo que pontualmente a questão da **razão** e Platão aparece com uma importante questão sobre a “verdade” e a “racionalidade”. 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*¹⁴ [14]. Segundo Detiene (1981), a idéia de verdade, na Antiguidade, se articula à idéia de *Alétheia*.

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*”¹⁵ [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 Alexandria¹⁶ [16] pode nos ajudar a entender. Vejamos:

14 [14] M. Detiene *A Invenção da Mitologia* Brasília: José Olímpio: 1992, 13.

15 [15] Ibidem . 15.

16 [16] Trecho encontrado no livro “*Os mestres da verdade na Grécia antiga*” de Marcel Detiene.

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

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 e revelá-lo pela palavra.

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, no evento 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 criança é então o ser da não verdade, o que não sabe, ao passo que o adulto passa a ser o ser da verdade, o ser da palavra o que sabe e por isso manda e a criança obedece.

Esse é o aspecto que se torna interessante, do nosso ponto de vista, para a reflexão sobre o problema da verdade – *Aletheia*. 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 parceria 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.

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, indicando também uma discussão sobre a questão da verdade palavra e a questão da racionalidade.

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 *Aletheia*, 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?

Detiene¹⁷ [17] , 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, 1992: 58).

17 [17] M. Detiene *A Invenção da Mitologia*. Brasília, Editora José Olímpio. 1992, 57.

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, Havelock¹⁸ [18] contribui para entendermos tal pensamento, pois acredita que:

18 [18] E. Havelock. *Prefácio a Platão* Campinas, Papirus, 1996.

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.

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. 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.

Gagnebin¹⁹ [19] diz que a história desse conceito se faz em duas grandes correntes. A primeira, que nasce com Platão,

19 [19] J. M. Gagnebin. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro. Ed. Imago, 1997, 85.

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.

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* (ibden).

Um rápido olhar para essas duas perspectivas pode nos levar a pensar que elas sugerem práticas pedagógicas diferentes, como de fato ocorre se olhamos 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*²⁰ [20] .

Alguns Apontamentos:

Para concluirmos a nossa argumentação voltamos a fala inicial de Foucault e nela nos vemos diante da questão da linguagem e da das relações de poder, olhamos também para os inúmeros documentos oficiais que discutem a questão da educação e do ensino no Brasil, neles nos defrontamos com as questões da democratização do ensino e, não só no sentido de um ensino para todos, mas e sobretudo, em um ensino que respeite as diferenças e se alimente delas para a constituição de subjetividades e de novos sentidos para a vida. Assim educar passa

20 [20] 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.

a ser um ato político e da esfera de poder como sugere Foucault, e que nós dirigiremos para a forma que J Rancière nos ensina, a da *Coisa política enquanto gesto que pertence a 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 a 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 em partes exclusivas* 21 [21].

Desta forma, educar a criança indica que pensemos a infância, o in-fans e a palavra, implícita neste conceito, como um espaço de inconclusibilidade, de inacabamento de sentidos e formas. Pensar a educação das crianças nos colocaria diante da necessidade de pensar as questões da própria vida humana e da própria condição dos homens, a de sermos seres incompletos e inacabados, condição que tentamos a todo custo fugir, esconder através do anulamento e do apagamento da palavra da criança no espaço escolar.

21 [21] J. Rancière *Políticas da escrita* Rio de Janeiro Editora 34, 1995, 7.