

APRENDIZAGEM, LINGUAGEM E INFÂNCIA: EDUCAÇÃO E (DES)VIA
PEDAGÓGICA – REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA E SALA DE AULA.

César Donizetti Pereira Leite
UNESP, Rio Claro, SP

Resumo:

Este texto busca, a partir de uma situação de sala de aula, interpretar a realidade dos processos de aprendizagem e constituição de sentidos de uma criança em fase inicial de aquisição da língua escrita. Este percurso será construído a partir da noção de *semelhança, linguagem e experiência em Benjamin e Agamben*. Para tanto a noção de uma ‘inversão’ de lógica no modo freqüente que pensamos a educação e que olhamos a escola parece necessário, nesta perspectiva alguns eixos se tornam centrais, (1) o primeiro é um olhar sobre a idéia de conhecimento e de aprender (2) o segundo em relação a noção de ‘ensinar’ e finalmente o terceiro, (3) a partir de um enfoque sobre a infância e um olhar sobre o filme “A Vila” de Shiamallan, surge uma necessidade de ‘infantilização’ da pedagogia, ou seja, o indicativo para caminhar para uma educação que vá ‘aquém’ da pedagogia.

Palavras chaves: infância; ensino; linguagem; escola

Aprendizaje, lenguaje e infancia: educación y desvío pedagógico. Reflexiones sobre experiencia y aula

Resumen:

Este texto busca, a partir de una situación en el aula, interpretar la realidad de los procesos de aprendizaje y la constitución de sentidos de un niño en la fase inicial de adquisición de la lengua escrita. Este recorrido será constituido a partir de la noción de *semejanza, lenguaje y experiencia*, en Benjamin y Agamben. Para ello, parece necesaria la inversión de la lógica frecuente con la que pensamos la educación y miramos la escuela. En esta perspectiva una nueva mirada sobre los siguientes ejes son centrales: 1) la idea de conocimiento y de aprendizaje; 2) la noción de enseñar y, finalmente, 3) un enfoque sobre la infancia y una mirada de la película “The Village”, de Shiamallan. De ellos, surge una necesidad de infantilización de la pedagogía, o sea, indicaciones para una educación que camina “más acá” de la pedagogía.

Palabras claves: infancia; enseñanza; lenguaje; escuela

aprendizagem, linguagem e infância: educação e a (des)via pedagógica - reflexões sobre a experiência e a sala de aula

Learning, language and childhood: education and pedagogical deviation - reflections about experience and classroom.

Abstract:

This article search, from a situation of classroom, to interpret the reality of the processes of felt learning and constitution of a child in initial phase of acquisition of the written language. This passage will be constructed from the notion of similarity, language and experience in Benjamin and Agamben. For in such a way the one notion 'inversion' of logic in the frequent way that we think the education and that we look at the school seems necessary, in this perspective some axles if they become central offices, (1) the first one is a look on the knowledge idea and to learn (2) as in relation the notion of 'to teach finally' and third, (3) from an approach on infancy and a look on the film "The Villa" of Shiamallan, appears a necessity of 'pedagogy of childhood', that is, the indicative for walking for an education that of the pedagogy inferiorly.

Keys words: Infancy; teaching; language; school

APRENDIZAGEM, LINGUAGEM E INFÂNCIA: EDUCAÇÃO E (DES)VIA
PEDAGÓGICA – REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA E SALA DE AULA.

César Donizetti Pereira Leite

Aprender, conhecer, construir, saber. Ensinar, formar, informar, deformar, transmitir. Nos últimos anos muitos têm sido os modos de falar dos processos que ocorrem nas práticas educativas em nossa sociedade, em particular na escola. As discussões passam pelas reflexões metodológicas, pedagógicas, filosóficas, psicológicas. Passam também pelas profundas transformações culturais e sociais que temos vivido. Contornam o sentimento de mal estar que ecoam nos corredores das escolas e cola nas frustrações dos professores.

O que sabemos é que, marcados por profundos ir e vir os debates sobre o que fazer na e pela educação pouco tem, efetivamente, contribuído para avanços. Não acredito que estes 'fazer' sejam apenas produto de um amontoado de artigos, pesquisas e Políticas Públicas distantes e distanciados da realidade educacional. O que verifico é que, esta realidade, tem se constituído cada dia de forma mais complexa e multifacetada.

Este esfacelamento, este caco, tem solicitado/ exigido do professor além do que muitas vezes ele se sente capaz (não digo aqui que ele não seja capaz, indico apenas que deste ponto de vista, a 'incapacidade' é um sentimento presente na prática cotidiana do professor, que no 'ter que fazer' acaba 'confundindo' limitação, impotência com incapacidade). É comum ouvirmos dos professores que, atividades, além das pedagógicas, que geralmente são atribuídas a ele, estão fazendo parte do cotidiano de sua atividade enquanto docente. Escuto dos professores, nas escolas, falas como 'às vezes tenho que ser psicóloga de meus alunos, mãe, enfermeira, assistente social ...' ou ainda, 'não sei o que fazer, cada dia a coisa está mais difícil, ...'.

Este texto não tem a pretensão de resolver este problema, apenas aponto estes temas para dizer que, a prática docente tem nos colocado diante de novas necessidades de construção de novos caminhos. Desta forma, buscando

interpretar a realidade real e concreta da sala de aula e da escola, percebemos a necessidade de refletir, dentro de uma outra perspectiva, que possa sugerir um outro olhar, um outro enfoque, que não vá além do que temos feito e trabalhado, mas que aponte para uma educação *'aquém da pedagogia'*. Para tanto a noção de uma *'inversão'* de lógica no modo freqüente que pensamos a educação e que olhamos a escola parece necessário, nesta perspectiva alguns eixos se tornam centrais, (1) o primeiro é um olhar sobre a idéia de conhecimento e de aprender (2) o segundo em relação a noção de *'ensinar'* e finalmente o terceiro, (3) a partir de um enfoque sobre a infância, surge uma necessidade de *'infantilização'* da pedagogia, ou seja, o indicativo para caminharmos para uma educação que vá *'aquém'* da pedagogia. Trabalharei isto a partir de um estudo realizado com crianças em processo inicial de escolarização – alfabetização, tomando como ponto de partida uma situação real de sala de aula.

Experiência e Narração: Pressuposto para pensar uma prática educativa.

A cena¹ que segue faz parte de uma situação de sala de aula de 1ª. série do ensino fundamental, e sugere algumas reflexões em relação a temática dos processos de aprendizagem e de aquisição da língua escrita.

Em um momento de ditado em sala de aula, uma criança que chamarei de T escreve, enquanto a professora dita:

- *"Naná"*.

Ao ouvir Naná, T abre a cartilha, que estava embaixo da sua carteira, procura a lição "Naná" e copia "Naná". Isso ocorre com várias palavras ditadas pela professora, essas sempre se referem a 'lições' da cartilha, sendo assim, T acerta todas, sempre encontrando as palavras nas respectivas lições. Porém, no final do ditado, a professora dita:

- *Igreja.*

¹ Esta cena foi retirada de uma pesquisa já concluída, que possui o título *"O Processo Inicial de Alfabetização: Espaços de inter-relações e Inter-constituição"* e que teve por objetivo refletir os processos de aprendizagem da leitura e escrita em crianças de 1ª. série do Ensino Fundamental. Esta pesquisa foi financiada pelo FAP-UNIMEP. 1998.

Como era de se esperar, T procura a lição da “Igreja” e não encontra, Igreja era uma das palavras da lição da “Praça”, o que se observou é que T, prontamente, copia “Praça”.

Passado alguns minutos o pesquisador pergunta a T como ele faz com as palavras que ele ‘erra’ nos ditados e como as corrige. T explica que quando a professora faz a correção na lousa ele as copia no caderno.

Um dos dados importantes em relação a este episódio é que, segundo a professora, T era um dos poucos alunos que não estava alfabetizado e que ‘pouco ou nada sabia’ (sic professora) em relação a leitura e escrita e que por isso, segundo ela, não poderia servir como referencia para análise da proposta de trabalho que era utilizada por ela com os alunos. Porém, como na referida pesquisa nosso objetivo não era analisar ‘modelos de ensinagem’ e sim pensar processos de aprendizagem, um dado chamou a atenção. O fato é que T aprendia. O que pude verificar é que, não só nesta situação supracitada, mas em outros tantos eventos, esta criança demonstrava um curioso modo de indicar seu conhecimento e suas formas de aprender. Este episódio em particular produz as seguintes perguntas: O que T aprende? Como T aprende?

Em *A doutrina das Semelhanças* Benjamin (1996) é pontual ao dizer que *o comportamento imitativo está na gênese da linguagem* (110), o autor também diz que é “a semelhança ... que estabelece a ligação não somente entre o falado e o intencionado, mas também entre o escrito e o intencionado, e entre o falado e o escrito. E o faz de modo sempre novo, originário, irreduzível” (Benjamin, 1996 p.111), a partir destas observações de Benjamin procuro identificar os contornos da aprendizagem de T que escapa ao controle efetivo de uma mensuração, de uma cognição, vai além, está no detalhe e se efetiva na experiência, tomando forma na narração.

Não é a ‘cópia por si’, ou o ‘saber onde estão as palavras’ que indicam a possibilidades de aprendizado de T, pois não é o registro das semelhanças encontradas que devem dirigir nossos olhares, “mas as reproduções dos processos que **engendram** tais semelhanças” (grifo meu) (Benjamin, 1996 p.109), ou seja, algo que está na origem e nas funções superiores, desta condição predominantemente humana de produzir semelhanças, a *capacidade mimética*.

Ao estabelecer relações entre esta capacidade de produzir semelhanças, a onomatopéia e o papel dos comportamentos imitativos, Benjamin encontra vestígios para se pensar a gênese da linguagem (Benjamin, 1996 p.110), porém mesmo considerando menos sensível a relação de semelhança entre a palavra oral e a escrita, Benjamin afirma que a capacidade mimética é extremamente importante para atividade de quem escreve e que por isso “a escrita transformou-se assim, ao lado da linguagem oral, num arquivo de semelhanças, de correspondências extra-sensíveis” (Benjamin, 1996 p.111), no percurso destas discussões o autor acaba indicando que a linguagem é um dos *medium* mais importantes de manifestação das capacidades miméticas, pois é nela que as coisas se relacionam, não como antes “no espírito do vidente ou do sacerdote, mas em suas essências, nas substâncias mais fugazes e delicadas, nos próprios aromas. Em outras palavras: a clarividência confiou à escrita e à linguagem as suas antigas forças, no correr da história.” (Benjamin, 1996 p.112).

O que se observa na situação de sala de aula acima descrita são processos em que semelhanças se estabelecem, sons, palavras, letras e desenhos acabam compondo enredos em que tecidos de significação vão se entrelaçando em tramas narrativas nas quais T mesmo que, ‘supostamente’ não saiba ler e escrever, o faz, seja quando escuta as palavras ditas pela professora, seja quando as ‘marcas’ no papel, ou ainda quando as ‘cópia’ da lousa ou da cartilha.

Porém, apesar das possibilidades que se efetivam na cena acima, estes tecidos de significação não são observados pela professora, pois, ela busca, nas produções de T, algo onde se verifique o mensurável, o observável, o produto, esta busca dentro da corrente teórica assumida neste texto, estas possibilidades se articulam aos conceitos de experiência e, neste sentido, podemos afirmar que invertendo a lógica apresentada por Benjamin em *Experiência e Pobreza* ao explicar a fábula do pai moribundo diz que a “felicidade não está no ouro, mas no trabalho” (Benjamin, 1996 p.114), o que a professora procura e não encontra em T o ‘ouro’ e todo processo de aprendizagem que poderia ser verificado nos processos de cópias, imitações e semelhanças se perdem, se subtraem e nos

escancara outra verdade, a de que vivemos um profundo momento de transformações de nossas experiências em um 'amontoado' de reproduções sem sentido.

Agamben (2005) é factual ao afirmar que este processo ocorre devido a um declínio da 'experiência' na modernidade, pois a expropriação da experiência que se encontra no projeto que fundamenta a ciência moderna acaba nos colocando diante da redutível condição em que nos encontramos. Hoje, distanciados de nossa experiência, entendemos que esta quando encontrada *espontaneamente* se chama *caso* e se é expressamente buscada se chama *experimento*. A experiência comum não é mais um proceder de alguém que 'tateia' no escuro, como se fosse uma vassoura giratória, "como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia e acender o lume, e só então pôr-ser a caminho". (Agamben, 2005 p. 25). Agamben ainda continua:

A verdadeira ordem da experiência começa ao acender lume; com este, em seguida aclara o caminho, iniciando pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e as avessas; primeiro deduz os axiomas e depois se procede a novos experimentos. (2005 p.25)

Neste contexto, o que a Filosofia de Benjamin nos ensina é que, vivendo no universo da desconfiança e de uma forma linear de vermos as coisas, buscamos a exatidão, a linearidade que deve ser assegurada para que também nos sintamos seguros. Assim, toda a produção e os meandros dos processos que passa T acabam sendo desconsiderados, e aquilo que poderia indicar modos de significar não é observado.

Em certo sentido esta busca na Filosofia, para observar estes fatos, nos ensina como nossa realidade concreta de sala de aula, ainda hoje é orientados pelas descrições de Comenius (1997) no livro 'Didática Magna' (texto do século XVII) e recortado por um discurso da disciplinarização e do controle efetivamos uma forma que se pretende exata e dirigida, linear e precisa dos processos de ensino e aprendizagem, sugerindo algo que mais do que garantir 'sucesso', conforta nossos medos e define nosso controle.

O problema parece se acentuar quando em nossa cultura precisamos estabilizar as coisas em alguma medida concreta e estável, e acabamos tendo que transformar a experiência em uma certificação científica na forma de experimento, pois ele permite deduzir as impressões sensíveis com a exatidão de determinações quantitativas, e poder prever impressões futuras - esta condição acaba respondendo a esta perda de certezas que, arranca, desloca a experiência para o mais fora possível do homem: Os instrumentos e os números. Deste modo, a experiência tradicional perde em realidade todo o valor, é assim que, por exemplo, não conseguimos perceber ou mesmo ver o aprendizado de T, pois 'quantitativamente' não se manifesta em resposta a algo esperado/ desejado.

Temos a partir destas discussões uma garantia que a modernidade nos ensinou a ter, de que se não seguirmos as prescrições previstas no discurso científico da Psicologia e da Educação corremos o risco de produzir uma legião de pessoas com problemas e dificuldades - é o que se verificou freqüentemente no discurso da professora em relação a T - mas também corremos o risco de não saber o que falar sobre nossas vidas, que se tornam projetos de uma sucessão de cenas em que nenhum enredo pode ser montado, onde por vezes nos tornamos sujeito e em outras situações objetos.

Neste percurso, o que vemos é que a idéia de uma experiência separada do conhecimento, exato e preciso, volta para nós tão estranha que temos esquecido que, até o nascimento da ciência moderna, ciência e experiência tinham cada uma o seu próprio lugar, e não é só isso, também era diferente o sujeito do qual dependiam. O sujeito da experiência era o sentido comum, presente em cada indivíduo, enquanto que o sujeito da ciência é a 'inteligência', o intelecto agente que está separado da experiência - dito de outro modo, o conhecimento nem sequer tinha um sujeito no sentido moderno de um ego, senão que o indivíduo singular era o *sub-jectum* onde o intelecto agente, único e separado efetua o conhecimento.

Para nós, talvez, seja tranqüilo, graças as novas modalidades de discursos pedagógicos, dizer que o que se coloca é uma idéia de um sujeito da

inteligência que interage com o objeto do conhecimento, ou seja, nosso atual modo de ver e conceber as coisas, mesmo que indique o 'processo' como fundamental nas aprendizagens, acaba reforçando o modelo de expropriação das experiências, pois separa o sujeito e o objeto, assim como o que se percebe o aluno acima referido não por seus movimentos de produções e composições de sentido, mas, T surge para a professora por aquilo que produz, pelo suposto objeto que ele e nele se inscreve, não é mais T e os enredos de sua experiência que se apresentam, mas sim o processo do produto deste movimento que circunscreve e diz o aluno, o que seria a mesma coisa dizer que é o produto.

Nesta separação entre experiência e ciência devemos ver o sentido das disputas em torno da unicidade e da separação e sua comunicação com o sujeito da experiência. Para o pensamento antigo inteligência e alma não são em efeito a mesma coisa, e o intelecto não é, como estamos acostumados a pensar, uma faculdade da alma – de nenhum modo lhe pertence apenas aquele separado, não mesclado, não passivo, são idéias que se comunicam para efetuar o conhecimento (Aristóteles). Assim, para a antiguidade o problema central do conhecimento não é a relação entre um sujeito e um objeto, mas a relação entre o uno e o múltiplo, de modo que o pensamento clássico desconhece o problema da experiência como tal, aquilo que para nós se apresenta como um 'problema da experiência' era visto como um problema de relação, de participação ou ainda como prefere Platão de diferença, entre o intelecto separado e os indivíduos singulares, entre o uno e o múltiplo, entre o inteligível e o sensível, entre o humano e o divino.

Neste movimento um problema se coloca, pois temos nos últimos anos aprendido que o processo de conhecer/ aprender se dá, se efetiva em uma perspectiva da relação de um sujeito e de um objeto, se assim o é, como poderíamos pensar se esta relação se apresentasse de outra forma, ou seja, se pudéssemos compreender que o aprender é um processo de atribuição de sentido que se efetiva a partir das semelhanças que se apresentam nos processos e ocorre através da experiência. Ou ainda, longe de ser algo que se produz (como propõem a modernidade e aceita a escola) no intelecto, na

cognição, que possa ser algo que se efetiva nas práticas cotidianas das relações humanas de atribuição de sentido às coisas e ao mundo.

Vale lembrar que em alemão Benjamin descreve a palavra *experiência* como *Erfahrung* - usado no antigo alemão no sentido literal de *percorrer, atravessar uma região durante uma viagem*. Portanto, a verdadeira transmissão da experiência na fonte da narração tradicional, encontra-se a autoridade que não é devida a uma sabedoria particular, mas que circunscreve o mais pobre homem na hora de sua morte, ou seja, na única coisa que de fato nos une. Percorrer, atravessar, caminhar, andar significa literalmente deixar o conforto de casa e ir para o mundo, sendo que o mundo é o lugar das incertezas, das aberturas, das ex-posições. Assim, longe de ser algo certo, exato, garantido, aprender/conhecer é algo que abre para uma variedade de possibilidades em relação aos processos de atribuição de sentido, das coisas, do mundo, e aqui um forte indício de uma das questões que se efetivam nos processos de aprendizagem de T, parece que esta criança aprende entre outras coisas a lidar com o mundo, a 'responder' ao mundo algo que é esperado dele.

Um dos problemas é que separados de nossa experiência e só podendo nos apropriar delas através dos objetos, já não a temos mais. Um exemplo que Benjamin usa para definir isso pode ser posto na idéia de fotografia, a experiência deixa de ser algo que carrego e passa a ser algo que está fora, e que eu tenho contato com algo exterior a mim e a minha própria sensação.

É neste campo que na busca de procurar encontrar meios, formas de nos ligarmos ao outro, de nos efetivarmos como seres de experiência, e não como um sujeito que se relaciona a um objeto que aparece a temática da linguagem, pois esta passa então a ser o meio que me liga a experiência, me liga a outro, mas também e ao mesmo tempo aquilo que me separa do outro, ou seja, a marca notória de minha separação, de meu distanciamento. E é pela linguagem também que atribuímos sentidos, não ao que é previamente dado, mas ao que na busca de tentar compor com o outro eu teço o fio que me liga e que por isso partilho (o fio que talvez T, da cena do início possa nos indicar, apresentar).

Educação e Escola - O problema do ensinar:

Definirei, grosso modo, *educação* como todo processo em que seres humanos se relacionam, e que neste relacionar-se se fazem se transformam. Desta forma, educação pressupõe um espaço de relações humanas onde palavras, sentidos, afetos, corpos, pessoas, se posicionam, marcam lugares, definem ações e se encontram. Neste sentido, nos educamos nas escolas, nas famílias, nas ruas, nos bares, nas Igrejas, no cotidiano. A educação em nossa cultura ocidental, moderna, acabou institucionalizou e ganhou os contornos dos muros das escolas e de nossas casas. Assim também que podemos ver a educação como uma possibilidade destas composições, como um (e)feito da experiência.

Porém, nossa 'fome' de expropriação da experiência nos faz circunscrever esta produção de sentido em algo que possamos controlar, domar, e é aqui que recorro a Foucault (1999) que em *A Ordem do Discurso* é contundente, ao nos perguntar:

O que é, afinal, um sistema de ensino senão a ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos que falam, senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, senão a distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (p.44-45)

Talvez por alguns termos utilizados, talvez pelo caráter contundente com que se manifesta, talvez pelo que de fato apresenta (a educação) Foucault acaba por marcar o caráter institucional, quase religioso da educação. É este aspecto que acaba por indicar, os muros, as cercas, os limites desta 'prática' de ações entre os homens.

Ao nos trazer esta perspectiva Foucault acaba marcando o lugar das ritualizações dos discursos que ao serem dogmatizados nos empurram às idéias de disciplina, de disciplinarização. Pensar etimologicamente este termo poderia nos colocar diante de uma variedade de possibilidades, vou fazer apenas um destes movimentos. 'Disciplina' segundo o *glossário etimológico de termos usuais na prática docente* de Castello e Márcico (2007) está certamente ligada ao verbo *discere*, que significa aprender. É daí também que derivam palavras como

discipulus – quem aprende – o aluno – o aprendiz – o discípulo. Em seus primeiros usos disciplina significa – ensino, educação e posteriormente veio significar *ensino, matéria ensinada*. Estes dois significados acabaram se mantendo em português e ganhando os seguintes contornos: (1) disciplina enquanto poder – *disciplina militar* ou *eu tenho problemas disciplinares com meus alunos*. (2) e disciplina enquanto saber – *disciplina de Matemática, Psicologia, Literatura, outros*.

Falar de educação significa então falar de um campo de ações em que se relacionam ‘poder’ e ‘saber’. Falar de educação escolarizada significaria então falar em uma instituição em que este poder e este saber ganham estatuto, um lugar (por exemplo a escola), ou ainda, como nas palavras de Rancière “a escola funciona, mais fortemente do que nunca, como analogia, como ‘explicação’ da sociedade, isto é, como prova de que o exercício do poder é o exercício natural e único das desigualdades das inteligências” (Rancière, 2003 p.200).

Vemos-nos diante de uma curiosa situação, a da relação de poder/saber que se estabelece na educação. A apropriação do *saber* garante ao sujeito o estatuto de *poder* sob o que *não sabe*. Relações que por vezes se orientam em práticas ‘emudecedoras’, ‘infantilizadoras’, práticas pedagógicas que marcam e definem modos e meio e um aprendizado reprodutivista de uma verdade supostamente única, de uma educação tutelar e não emancipatória.

Rancière em seu livro *O Mestre Ignorante* (2003) nos oferece uma importante colaboração no tocante as discussões sobre as relações de poder, acenando que muitas vezes ela se efetiva no que o autor chama de uma *lógica da explicação*, pois esta comporta um princípio de regressão ao infinito, ele aponta que o problema está relativo ao caráter explicativo, pois este sempre indica um modo de pensar a partir de uma lógica do explicador,

o mito pedagógico, ... divide o mundo em dois. Mas deve-se, dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por métodos do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos,

adaptando-os as capacidades intelectuais dos alunos, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação tal é o princípio do embrutecimento. (Rancière, 2004 p. 22)

É importante observar que nesta lógica infere-se outra, a de que a relação entre duas inteligências se pauta pela concentração de um conhecimento nas mãos de uns, “os superiores”, em detrimento da ignorância de outros, “os inferiores”. O ‘saber’, garante ao superior o estatuto de poder sobre o inferior, neste saber guarda-se supostos segredos, tesouros, os quais somente mentes iluminadas poderão, na medida do possível e do indicado, revelar, trazer à luz, possibilitar o conhecimento.

É assim que se processa a educação, é assim que pais, professores e educadores, protegem seus filhos, alunos, educandos; É assim que as práticas educativas são legitimadas por discursos científicos como os da Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Sociologia e outros, ou seja, é inferiorizando/ infantilizando que definimos por vezes o que supostamente é bom para o outro.

O que é perceptível neste quadro é que as inúmeras iniciativas, na busca de caminhos para a Educação, têm encontrado dificuldades em romper (se é que pretendem) com este modelo, e as práticas educativas continuam trombandando em suas próprias pernas. Assim, procurar um caminho que produza outro discurso se faz necessário, procurarei encontrar espaço para esta possibilidade e para isso recorrerei a uma discussão sobre a infância.

Nos Des-caminhos da Infância:

Olhando para os mais diferentes modos de pensar a educação, dos modelos alternativos aos tradicionais, de concepções interacionista e construtivistas aos modelos deterministas todos acabam se aproximando, de algum modo, pelo menos em um aspecto, de que educar é em certo sentido levar a criança da condição de ser este *ser* que ainda *não é* em um ser que um dia *será*. Vemos com isso alguns indicativos para ancoragem de nossa reflexão, pois se nós podemos compreender que ‘todo’ projeto de transformar o in-fans – aquele que não possui a razão - em seres de razão, podemos compreender que

as práticas educativas se organizam a partir das idéias de infância(s), mas que também, por analogia, buscam acabar com a infância do homem, ou seja, uma ritualização da educação estaria em um processo de organização de práticas que visam tirar a criança da infância e também a infância da criança, é assim, através de construções de verdades, que muitas vezes definimos práticas, ações, currículos, etc.

Neste percurso, toda a pedagogia se organiza a partir deste pressuposto e talvez por conta disso tenhamos muita dificuldade de entender o que T aprende e mesmo de admitir que ele aprendeu alguma coisa. Toda a pedagogia então, se organiza entorno de um discurso, que define como já vimos modos de conhecer e aprender, assim como modos de ensinar.

Admitindo que o aluno do episódio que trouxemos no início deste texto possa aprender alguma 'coisa', estaríamos então dialogando com um pressuposto pedagógico que indique outras e novas possibilidades para pensarmos as práticas educativas, ou seja, de uma educação que procure romper, que transgrida a ritualização indicada, seria uma prática em que o predomínio da construção deste modelo de razão - proposto pelas práticas pedagógicas - não seria mais hegemônico e que a previsibilidade das ações docentes seriam pautadas também em um eterno vir-à-ser, ou seja, invertendo a lógica de Pietá, não seria o filho que deita no colo da mãe, mas o contrário, o adulto que deitaria no colo da criança e com ela aprende, a partir de outras possibilidades, fora da exclusividade do campo da razão, ou ainda na celebre frase de Picasso que é contundente quando diz *Quando eu tinha 15 anos sabia desenhar como Rafael, mas precisei uma vida inteira para aprender a desenhar como as crianças* (in www.br.geocities.com/mmbarranco).

Assim, na cena descrita acima alguns ícones aparecem e ganham contornos interessantes, primeiro por que pensar a possibilidade de que há um aprendizado ali é indicar uma quase transgressão, ruptura com um pré-definido, com o que vem a ser conhecer, e segundo por que esta cena acaba sendo a porta de entrada de uma travessia que talvez tenhamos que fazer, pois se assumimos que há uma partilha de sentido ali - T sabe em que lições estão as

palavras ditadas, sabe corrigi-las da lousa – ela pode ser o ponto de partida de vermos, não o erro, a impossibilidade, a hipótese, mas o caminho.

Para tal recorrerei a um filme, a “Vila” de Shiamallan. É um filme que deve estar catalogado em qualquer locadora como filme de suspense, ou coisa do gênero. Desde o início da película ficamos imersos em uma mescla de leveza e de suspense. A morte, a celebração, o uivo que vem da floresta, as roupas, as brincadeiras das crianças, o clima. O filme trás cenas, indicando ícones, símbolos a serem re-velados, personagens a serem construídos. A narrativa de tudo isso trás o enredo de uma história de amor que será tecida em um clima de suspense.

É entre o medo do desconhecido, ou do dito sobre o desconhecido, que Ivy, Lucius e Noha vão construindo um triângulo amoroso, repleto de suspense e de enredos que nos envolvem em uma teia em que se processam discursos, ritos e práticas disciplinares que se assemelham por vezes a práticas religiosas. Há líderes que se agrupam em conselhos onde se decide e orienta o percurso e o rumo das coisas, das vidas das pessoas, eles, por sua vez guardam segredos, velados em baús e abertos como modo de convencimento de suas opções de vida, como memória de verdades que os constituem.

O fato é que, a vila, separada da cidade por uma floresta e por discursos organizados, disciplinados e orientados pelo medo, precisa construir suas leis, seus limites. Estes por sua vez não se justificam por algo pequeno e corriqueiro, sem valor moral, mas pelo mais nobre dos valores humanos, “pelo amor”. É em nome do amor que punimos, anulamos e calamos entes queridos. Mesmo que estas formas se manifestem através do terror de uma produção discursiva/imaginária garantidora do controle.

É interessante o grande desperdício de energia dos ‘líderes’ para manter suas idéias e desejos. Suportam mortes, criam fatos, fazem reuniões, assustam e se assustam. Por outro lado, vemos o enfretamento a estas práticas expressos nas curiosidades das crianças, nas brincadeiras dos mais jovens, na coragem de Lucius e na ‘loucura’ de Noah, dois vértices de nosso triângulo amoroso.

É interessante percebermos que se tirarmos as alusões ao filme e trazermos dados genéricos, verificaremos que este enredo pode ser enquadrado perfeitamente nas discussões que realizamos acima a respeito de educação, tanto na família como na escola, espaço em que se manifesta o esforço dos professores, as dificuldades que estes encontram ao procurar ajudar seus alunos, eles acabam também impondo suas idéias e desejos, ou ainda, se mudarmos os personagens e o lócus, este enredo cabe perfeitamente a uma sala de aula de qualquer uma de nossas escolas, o que notamos é que em nome do 'bem de todos' há também uma ritualização da palavra, que produz medo e controle, superiores e inferiores, se produz e se reproduz práticas educativas.

Mas o que acaba sendo decisivo no percurso que o filme toma a partir deste enredo é que, novamente em nome do amor que sente pela filha e pela mãe de Lucius o Sr. Walker, personagem central do filme, pai de Ivy e um dos líderes do grupo que fundou a vila, decide por si rever os dogmas e leis criadas, decide por em risco todo projeto por eles construído. Conta os segredos à filha, que, cega é mandada à cidade para buscar os medicamentos necessários para a cura de Lucius, aqui é que ficamos diante de um paradoxo que o filme não resolve, mas apenas indicia narrativas e por isso se torna primoroso.

O fato é que o Sr. Walker, sozinho e por conta própria decide revelar os segredos à filha, instruindo-a e desmistificando a verdade criada pelo grupo. Revela as nuances da trama e trás um novo cenário para a história. Ivy lamenta a verdade, mas também em nome do amor que sente por Lucius e pelo medo de perdê-lo parte parceira da 'verdade criada'. A travessia de Ivy será cheia de certezas e dúvidas (talvez como na caverna de Platão). Certeza de que o temido não existe a não ser enquanto produção imaginária discursiva, as dúvidas possuem a mesma origem e características, pois aquilo que é produção, 'criação' cultural passa a ser verdade subjetiva e mesmo cientes das verdades dos mitos temos medo do que a partir deles produzimos, ou seja, medo de nós mesmos.

É esta travessia povoada de beleza (que Ivy não pode ver) e de suspense (que a moça pode sentir), que a levará a cidade, lugar que exerce o papel de um

pharmacón, de uma droga, da qual precisamos fugir, mas que também por outro lado pode nos curar.

Voltando à escola

Irei fazer rápidas analogias das cenas do filme e dos enredos vividos na sala de aula. Vejo na educação um movimento (em causas e efeitos) bastante semelhante ao que observo no filme em discussão, pois em nome do amor que temos por nossas crianças e do medo de que possam ser infelizes, permitimos e privamos as mesmas de coisas que nos assustam e a qual tentamos controlar. As necessidades históricas e culturais, a organização e padronização de discursos e a dogmatização das práticas educativas, nos colocam em uma esteira onde ficamos amarrados e cerceados, marcados profundamente pelo dever de educar e pelas diretrizes de como fazê-lo.

Cria-se com isso uma disciplinarização do educador na busca de uma do educando, estabelece-se uma relação de poder em que verdadeiras tecnologias são construídas e aplicadas, ou ainda, dizendo de outro modo, controlamos a nós e aos outros através de normatizações e práticas discursivas. Este também parece ser o enredo do filme.

No entanto, na “Vila” acontece algo de outra ordem e que pode ser muito interessante quando tratado nesta relação com a educação, é a transgressão do Sr. Walker. Ao transgredir os pactos de ordem, em nome do amor (pela filha ou pela mãe de Lucius) o Sr. Walker abre a possibilidade de por um lado ver todo o projeto, a tanto idealizado, se perder e por outro lado de abrir novas perspectivas. É a transgressão do pai de Ivy que pode salvar Lucius e ao mesmo tempo abrir caminhos para os moradores da vila.

Esta transgressão a uma prática pré-definida, pré-estabelecida, na sala de aula, pode ser vista e vivida de diferentes formas por alunos e professores. Os alunos como Noah e como os jovens da vila, sempre desafiam os limites colocados e sempre sofrem as conseqüências de suas ações, seja concretamente ou nos sentidos e sentimentos subjetivos.

Mas é a ruptura com o pré-estabelecido, definido, como a que o Sr. Walker fez (e que os professores algumas vezes fazem), que permite sair do suposto lugar seguro, enfrentar suas arenas, proclamar uma educação que caminhe no desvio e que pode salvar histórias e criar possibilidades.

Porém, toda a Educação, acaba se pautando em tirar a criança da infância e de tirar a infância da criança e para isso o caminho e o lugar seguro são estratégias, necessárias para a construção de um ser adulto, cidadão normal, normatizado.

Pois se a transgressão, no discurso e nas práticas normatizadas, é uma possibilidade, que caminho seguir?

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 p.99). Assim, a criança revela a nós o que somos e o que tentamos a todo custo esconder: seres incompletos, inacabados, e é por isso também que se a pedagogização da educação produziu um discurso que nos leva a tirar a

infância da criança e a criança da infância, talvez pensar uma educação que vá **aquem da pedagogia** possa fazer sentido e compor novas possibilidades.

Bibliografia:

- AGAMBEN, Giorgio (2005) *Infância e História. Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2005.
- BENJAMIN, Walter (1987). *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- BENJAMIN, Walter (1984). *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- BOLLE, Willi (1997) "A idéia de Formação na Modernidade" in *Infância, Escola e Modernidade* Guiraldelli Jr, P. (org) São Paulo: Cortez.
- CALVINO, Ítalo (1995). *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CASTELLO Angel, MÁRCICO Claudia (2007) *Oculto nas palavras*. Glossário etimológico de termos usuais na praxis docente. Belo Horizonte: Autêntica, no prelo.
- COMENIUS, Cornelius (1997). *A didática magna*. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, Michel. (1999) *A ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie (1994). *História e narração em W. Benjamin*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie (1997). Infância e pensamento in *Infância, Escola e Modernidade* in Guiraldelli Jr. P. São Paulo: Cortez.
- KRAMMER, Sônia (2000). "Infância e Educação Infantil: Reflexões e Lições". in *Educação, Psicologia e Contemporaneidade*. Leite, C. D. P. Taubaté: Cabral Editora Universitária.
- MONTAIGNE, Michel de (1972). *Ensaio*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Victor Civita.
- RANCIÈRE, Jacques (2004). *O Mestre Ignorante*. 2a. Ed Belo Horizonte: Autêntica.

Recebido em: 07/01/2007
Aprovado em: 12/04/2007