

**EF**  
EDUCAÇÃO & REALIDADE

V.31 n.1

**PEDAGOGIAS E  
FORMAÇÃO DOCENTE**

JAN/JUN 2006

## ***Educação & Realidade*** - v. 31, n. 1, jan/jun 2006

Publicação semestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Reitor:** *José Carlos Ferraz Hennemann*

Faculdade de Educação

**Diretora:** *Malvina do Amaral Dorneles*

### **Editora**

*Rosa Maria Bueno Fischer*

### **Comissão Editorial Executiva**

*Dagmar E. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),*

*Malvina do Amaral Dorneles (DEE), Margareth Shäffer*

*(DEBAS)*

### **Conselho Editorial**

*Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antônio*

*Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino, Clarice*

*Nunes, Cleci Maraschin, Edvaldo Souza Couto, Guacira*

*Lopes Louro, Gustavo Fischmann (USA), João Wanderley*

*Geraldi, Jorge Larrosa Bondía (Espanha), Luciola Licínio*

*C. Paixão Santos, Luis Cláudio de Figueiredo, Maria Alice*

*Nogueira, Mariano Narodowski (Argentina), Victor Vincent*

*Valla*

### **Consultores ad hoc**

*Alfredo Veiga-Neto, Carmen Soares, Eliana Ayoub, Júlio*

*Emílio Diniz Pereira, Maria Cristina M. Kupfer, Maria Isabel E.*

*Bujes, Marisa Vorraber Costa, Nádia Geisa S. de Souza,*

*Reinaldo Fleuri, Rosa Hessel Silveira, Sandra Corazza, Simone*

*Rickes, Tânia Galli Fonseca, Walter Omar Kohan*

### **Revisão**

*Tânia Cardoso de Cardoso, Gisela Schrader de Oliveira*

### **Bibliotecária Responsável**

*Neliana Schirmer Antunes Menezes*

### **Produção Visual**

*Central de Produções/FACED/UFRGS*

### **Projeto Gráfico**

*Aldanei Areias*

### **Editoração Eletrônica**

*Aldo L. Jung, Marcus Vinícius R. da Rocha*

### **Capa**

*Vera Lúcia Gliese*

Texto da contracapa: BENJAMIN, Walter. O narrador. In:

\_\_\_\_. *Magia e técnica. Arte e política*. São Paulo: Brasiliense,

1993, p. 214.

### **Bolsista**

*Mariane Ohlweiler, Scheila Thais Lüdke*

### **Assinatura e números avulsos**

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com

cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901

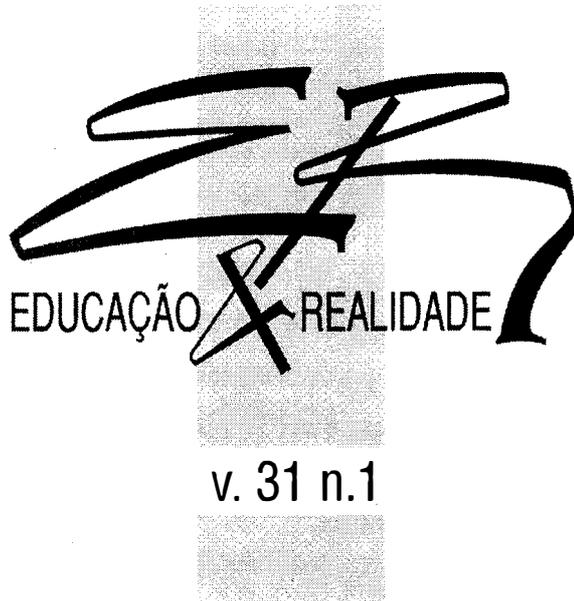
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

### **Informações**

educreal@ufrgs.br

jan/jun 2006

# PEDAGOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE



v. 31 n.1

Educação & Realidade Porto Alegre v. 31 n. 1 p. 5-187 jan/jun 2006.

Educação & Realidade - v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.  
Índices de Autores e Assuntos: v. 4, n. 1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

#### **Fontes Indexadoras Nacionais**

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

#### **Fontes Indexadoras Estrangeiras**

Boletim de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de Resúmenes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/UNAM, México.

IRESE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa. CEUTES/UNAM, México.

LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Fone: (51) 3308 3268

Fax: (51) 3308 3985

e-mail: educreal@ufrgs.br

<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista>



v.31 n.1

C O N T E N T S      S U M Á R I O

Editorial	<b>5</b>	Editorial
<i>Pedagogies and Teacher Education</i>		<i>Pedagogias e Formação Docente</i>
Experience, narration and teacher education		Experiencia, narración y formación docente
<b>Andrea Alliaud</b>	<b>7</b>	<b>Andrea Alliaud</b>
Paradigms of Philosophy and educational theories: new perspectives from the concept of culture		Paradigmas da Filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura
<b>Amarildo Luiz Trevisan</b>	<b>23</b>	<b>Amarildo Luiz Trevisan</b>
Thinking Pedagogy through Deleuze and Guattari: friendship in the perspective of apprenticeship		Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender
<b>Hélio Rebello Cardoso Jr.</b>	<b>37</b>	<b>Hélio Rebello Cardoso Jr.</b>
Piagetian and psychoanalytical critique to current teacher education		Críticas piagetianas e psicanalíticas à atual formação de professores
<b>Paulo Padilla Petry</b>	<b>53</b>	<b>Paulo Padilla Petry</b>
Freudian sexuated childhood: the historical conditions of its appearance		Infância sexuada freudiana: condições históricas de seu aparecimento
<b>Amadeu de Oliveira Weinmann</b>	<b>69</b>	<b>Amadeu de Oliveira Weinmann</b>

Psychoanalysis and the debate on the disappearance of childhood <b>Leandro de Lajonquière</b>	<b>89</b>	A Psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da Infância <b>Leandro de Lajonquière</b>
Fairy tales and childhood <b>Betina Hillesheim e Neuza Maria de Fátima Guareschi</b>	<b>107</b>	Contos de fadas e infâncias(s) <b>Betina Hillesheim e Neuza Maria de Fátima Guareschi</b>
Sexuality, gender and education: Women's subjectivation by the cinema <b>Vera Helena Ferraz de Siqueira</b>	<b>127</b>	Sexualidade, gênero e educação: a subjetivação de mulheres pelo cinema <b>Vera Helena Ferraz de Siqueira</b>
Body conceptions within postural education <b>Adriane Vieira e Jorge Luiz de Souza</b>	<b>145</b>	Concepções de corpo na educação da postura <b>Adriane Vieira e Jorge Luiz de Souza</b>
Laboratory studies in high school based on Bruno Latour <b>Moisés Alves de Oliveira</b>	<b>163</b>	Estudos de laboratório no Ensino Médio a partir de Bruno Latour <b>Moisés Alves de Oliveira</b>

## R E S E N H A   C R Í T I C A

Some considerations inspired by Gramsci <b>Ana Lúcia Eduardo Farah Valente</b>	<b>183</b>	Algumas considerações de inspiração gramsciana <b>Ana Lúcia Eduardo Farah Valente</b>
--	------------	---

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* – no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



31 (1) : 5 - 6  
jan/jun 2006

# EDITORIAL

Narração e experiência. Arte e pensamento científico. Corpo, saberes e práticas pedagógicas. Histórias para crianças e teorias da infância. Pedagogia do conceito e concepções de educação. Formação docente e filosofia da experiência. São muitos *e, e, e*. É assim que agrupamos os artigos de nossos colaboradores, neste número intitulado “Pedagogias e formação docente”, buscando juntar isto *e* aquilo e afastando a exclusão do *ou*, para que nossos debates em educação se façam a partir das impurezas do pensamento e da vida, da complexidade própria do humano *e*, claro, das práticas discursivas e não discursivas do cotidiano de professores e alunos, *aqui, agora*.

*Educação & Realidade* se propõe a oferecer aos leitores e leitoras um conjunto de textos que, de diferentes pontos de vista teóricos e focando distintos objetos de investigação, endereçam-se a todos os que se ocupam da formação docente, com um objetivo que parece percorrer a escrita de todos os autores: o de *problematizar* narrativas ficcionais ou experienciais, modos de fazer história da infância, filosofias de educação, teorias pedagógicas.

Presente em vários dos artigos deste número, o tema da narração nos remete, inevitavelmente, a Walter Benjamin, e a seus belos ensaios, especialmente o célebre “O Narrador”, texto absolutamente atual, apesar de escrito em 1936. Nele, somos convidados a pensar sobre os modos de narrar de nosso tempo, sobre o que narramos no cinema, na TV, nos romances e contos de nossa época; sobre como nos narramos e nos deixamos narrar no cotidiano familiar e escolar, como tratamos ou deixamos de tratar das experiências mais genuínas, para dar lugar à avalanche inescotável de informações.

Será que nossas pesquisas chegam a falar de alguma forma da narrativa que transforma, que permite esquecer-nos por algum tempo de nós mesmos e nos entregarmos ao que nos chega, pela leitura recolhida e silenciosa ou pela voz do contador de histórias? Em que medida nos damos conta de que, como escreve Benjamin, “a morte é a sanção de tudo o que o narrador pode contar”?<sup>1</sup>

Trazer para o interior da discussão do pensamento pedagógico os modos de fazer história *e* o próprio tema da narração parece ser um programa inquietante e inquietador, nessa perspectiva benjaminiana de que, quando nos colocamos

diante do destino alheio (pela escuta, pela leitura, pela busca das narrativas do outro), na verdade estamos diante da real possibilidade de uma chama que queima e consome, estamos diante da morte, real ou metafórica – e é exatamente isso o que nos aquece “a vida gelada”. É isso que mobiliza profundamente nosso ser, numa perspectiva talvez trágica, mas profundamente vital, de sairmos de nós mesmos, para conosco nos enfrentarmos. Não seria essa uma instigadora proposta para a prática docente: armar-se ética e esteticamente, como queriam os filósofos gregos e romanos clássicos, para viver a vida como pensamento e o pensamento como vida, e aceitando que jamais haverá pensamento sem riscos?

Técnica e filosofia. Ciência e arte. Ficção e experiência. Divino e humano. Filosofia e criação. Fantasmas e cotidiano. Poesia e matemática. Corpo e pensamento. Articulações e *adições* como essas estão em cada um dos textos publicados neste número. Agradecemos especialmente aos colaboradores que nos confiaram suas escritas e desejamos a todos uma agradável leitura.

*Rosa Maria Bueno Fischer*  
*Editora*

1. BENJAMIN, Walter. O narrador. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica. Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 208.



# EXPERIENCIA, NARRACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

**Andrea Alliaud**

**RESUMEN – *Experiencia, narración y formación docente.*** Los maestros perciben que no pueden enseñar. Los formatos habituales en materia de formación y capacitación docente se muestran impotentes. Este trabajo presenta una serie de reflexiones destinadas a re-pensar las prácticas y políticas formativas, a partir de la recuperación y producción de narraciones y relatos de experiencias pedagógicas. Textos “provocadores” que superan épocas y autores. Condiciones que se crean para producir encuentros entre aquellos que cuentan lo que han hecho y tienen la intención de transmitirlo a otros. Experiencias vividas que se legan, alentando nuevas propuestas. Acciones, reflexiones y nuevas narraciones que surgen del saber de la experiencia que se recupera y dispone con la intención de transformar el porvenir.

**Palabras clave:** *experiencias pedagógicas, relatos, formación docente.*

**ABSTRACT – *Experience, narration and teacher education.*** Teachers realize that they cannot teach. Usual formats in teacher education and qualification show it self impotent. This paper presents a series of reflections aimed at rethinking teacher education practices and policies, by recovering and producing narrations and tales of pedagogical experiences. “Provocative” texts which overcome times and authors. Conditions are created to put together those who tell what they have done and have the intention to transmit it to others. Vivid experiences that are bequeathed, end up encouraging new proposals. Actions, reflections and new narrations that arise from experience knowledge are recovered and available with the intention of transforming the time to come.

**Keywords:** *pedagogical experiences, tales, teacher education.*

*Ella quería saber qué debería haber hecho en su situación, no que le contaran que hay cosas que no deben hacerse. Bernard Schlink. El lector.*

## **Para empezar**

En una investigación finalizada recientemente se ha concluido que los maestros asumían responsablemente el proyecto de educar, aunque se sentían impotentes o imposibilitados a la hora de enseñar<sup>1</sup>. Los maestros no saben enseñar o, mejor, piensan que no saben o no pueden hacerlo. Se ha intentado comprender estas percepciones aludiendo a la “desproporción” existente entre la grandeza depositada en la empresa educativa por quienes enseñan (o intentan hacerlo) y la pretensión de hacerse cargo individualmente de la misma actuando con cada sujeto en el microterritorio del aula<sup>2</sup>. Si bien se entendió que el “malestar” que esta desproporción genera trasciende al mundo educativo y sus habitantes, algo quedó pendiente. Retomando aquella deuda, en este trabajo se presentarán algunas reflexiones que intentan avanzar sobre las preocupaciones que fueron tomando forma a la hora de interpretar aquel “estar-mal” de los docentes<sup>3</sup>.

Los maestros no pueden enseñar. La primera reacción que surge ante el cuadro planteado es: “debemos enseñarle a los maestros a enseñar”. Elemental. La cuestión se torna algo más difícil a la hora de plantear y decidir o definir, en los distintos órdenes (político, institucional, práctico), cómo se enseña a enseñar o, lo que es similar, qué debe saber un maestro para enseñar. Este camino conduce, en cualquier dirección que se tome, a reparar en la formación de los docentes, tanto inicial como continua o permanente. Y es allí donde pueden rastrearse innumerables y diversas respuestas, aun cuando el problema no se haya considerado en su más pura y simple agudeza.

Tratando de simplificar la variedad, es posible distinguir dos posturas aparentemente antagónicas que han estado vigentes en los últimos años y se han plasmado en distintos “formatos” de formación y capacitación.

Una de ellas consiste en concebir que los maestros (y los docentes en general) no saben enseñar porque no saben. El desconocimiento alude, en este caso, a los contenidos (medidos en términos de falta o desactualización) y a las formas o metodologías necesarias para su transmisión. Bajo esta mirada, el problema se resolvería enseñando a los docentes los conocimientos, procedimientos y habilidades que, según la especialidad o nivel en el que trabajan, deben “dominar” y junto con ellos la maneras de enseñanza acordes. Para completar el menú, los procesos de formación así concebidos suelen añadir el conocimiento acerca de las características de los alumnos y por qué no, desde los planteos más aggiornados, algún dato o referencia sobre el llamado “contexto social de la escolarización”.

A diferencia de la anterior, la otra postura que se plantea aparece algo más sofisticada. Ya no se trata de focalizar en contenidos y enseñanza (sólo o principalmente), sino de centrarse en las complejidades de los nuevos escenarios y las

subjetividades de quienes intervienen en los procesos educativos escolares. Desde estos planteos habría que, principalmente, “jerarquizar” la tarea docente, ofreciendo las oportunidades para que quienes enseñan se apropien de ciertos códigos culturales y marcos conceptuales que les permitan estar mejor posicionados a la hora de tomar las decisiones más específicas (consideradas a veces superfluas) sobre lo que tienen que hacer con los alumnos. Y si bien dejan mejor posicionados a los docentes, como respuestas (políticas, institucionales o prácticas) pueden resultar dudosas a la hora de asumir el desafío planteado al comienzo: los maestros perciben que no pueden enseñar. ¿Será que mediante la apropiación de nuevos marcos conceptuales y culturales resultará suficiente? Algunos creen que no y añaden los aportes de las didácticas específicas. Mientras otros intentan definir y especificar los contenidos a enseñar. Todo en simultáneo. Sin embargo, pareciera que tampoco alcanza.

Nada de esto es desdeñable. En algún caso, alguna de estas fórmulas y las prácticas formativas que de ellas derivan pudieron/pueden resultar “útiles” y hasta parecen necesarias para lograr que los maestros puedan hacerlo. Sin embargo, la mayoría de las veces estas posturas demostraron sus limitaciones. Por más formación, capacitación, actualización o perfeccionamiento que reciban, los docentes parecen resistentes (¿impermeables?) a la hora de plasmar en las aulas lo que “aprendieron” en los espacios de formación. Así, lo que prima en las situaciones prácticas suele ser lo que sabían, producto de lo que alguna vez aprendieron, lo que les resulta o resultó a lo largo de su carrera o simplemente lo que les “sale” como mezcla de todo ello. Vale resaltar que no es intención de estas reflexiones quitarle importancia a los contenidos ni a las formas de enseñanza, más bien todo lo contrario. Asimismo, no es posible abandonar la pretensión de contar con docentes cultos, críticos y renovados. La preocupación central radica en que los maestros enseñen; o mejor, que quienes pasen por la escuela aprendan.

Los modelos anteriores presentan, al parecer, dos características comunes. Una, dejan de lado el carácter situacional propio de la enseñanza, considerando que es en el “afuera” donde se van a encontrar las respuestas para solucionar aquello que no sale “adentro” (el aula). Dos (relacionada con la anterior), siempre son otros quienes definen lo que los maestros tienen que aprender y les enseñan lo que suponen necesitan para enseñar. Hay una tercera, pensándolo mejor, y tal vez sea la más importante: ambas posturas conciben la formación como “brindar conocimientos o información” a quienes se cree no la tienen.

Al reparar en el “estar mal” de docentes que perciben que no pueden hacerlo o que lo hacen mal y en las consecuencias derivadas de semejante situación, se ha vislumbrado una posibilidad en *el establecimiento de citas secretas*<sup>4</sup> entre saberes, haceres y docentes. Sobre este aspecto se va a centrar el trabajo a continuación, no sin antes aclarar que es ésta tan sólo una posibilidad y así debe entenderse. No pretende ser la tercera vía, superadora de las formas vigentes en materia de formación y capacitación. Por el contrario, puede leerse como

una alternativa para enfrentar, con algunas herramientas más, la preocupación planteada y avanzar en procesos vinculados con la calidad y la democratización de la educación.

## Avanzando en las citas...

Los maestros perciben que no pueden enseñar, o sienten que no saben cómo hacerlo. Sin embargo a algunos (pocos, muchos) de ahora, de hace poco o de hace mucho, de aquí o de allá les sale o les salió bien. Es decir, seguramente hay, hubo y habrá maestros que han conseguido enseñar. Muchas veces sin proponérselo, ni calcularlo de antemano, hay hubo y habrá maestros que han logrado que otros aprendan. Partiendo de esta simple constatación, surge la siguiente pregunta: ¿no sería posible generar (en los distintos ámbitos de formación profesional) condiciones para que se produzcan encuentros entre aquellos que les sale o les salió bien y quienes perciben que no pueden hacerlo? ¿Por qué no darle chance a “*citas ciegas*”, secretas, potenciales provocadoras de “*encuentros fugaces*”<sup>5</sup> entre maestros?

A menudo cuando se piensa que un docente le enseñe a otro lo que sabe o lo que aprendió se recurre a la “*pedagogía del modelo*”<sup>6</sup> desde una particular acepción. El que “sabe” le muestra al otro (o le cuenta) en quien tiene que convertirse. El que “sabe” se muestra como una obra completa, acabada y, por lo tanto, se convierte en una meta a alcanzar. Por oposición, el que “no sabe” se concibe desde su imperfección e imposibilidad para llegar a ser o a hacer lo que el modelo le muestra (o le cuenta). Se conformará entonces con la imitación o réplica devaluada y quedará sujeto al patrón (entendido como forma fija a copiar) mientras dure el proceso formativo en el que está involucrado. Pensemos en las clases modelos, en las instituciones modelos, en la maestra modelo... e incluso en la misma teoría concebida en los espacios de formación como modelizadora de las prácticas docentes<sup>7</sup>.

Menos frecuente es que quienes saben hacerlo le cuenten a otros cómo lo han hecho. Y de eso precisamente se trata: de propiciar citas o encuentros entre maestros que lo hacen o lo hicieron bien y aquellos que buscan respuestas o están ansiosos (angustiados, frustrados) por saber cómo se hace. No es que los “buenos” (circunstancialmente buenos) cuenten grandes aventuras y hablen de sus progresos, mostrándose como modelos acabados, “perfectos”, para que los otros, los “malos”, imaginen o proyecten una visión de sí imposible de alcanzar. Es algo mucho más sencillo, pequeño y terrenal, tal como mostrar una posibilidad desde lo concreto, desde la sencillez del hacer.

La apuesta se dirige, entonces, a generar espacios en los que sea posible compartir experiencias vividas a través de *narraciones y relatos*. Más específicamente consiste en propiciar citas o encuentros en los que se intercambien o pasen *experiencias pedagógicas* entre docentes. Desde esta apuesta formativa, se trata de favorecer un “*encadenamientos de experiencias*”<sup>8</sup>,

reparando en la influencia que lo vivido y protagonizado por maestros concretos puede tener en el presente, específicamente en aquellos otros “buscadores” de palabras, de saberes, de respuestas.

El imaginar situaciones con docentes “encadenados” entre experiencias y relatos, se aleja del pasaje de información “objetiva” sobre hechos y acciones que los que saben les transmiten a los que no. El encadenamiento planteado, a partir del relato de experiencias pedagógicas, más que dejar docentes atrapados en los decires o hazañas de otros, tendería a producir lazos; es decir, docentes encontrados entre ideas, consejos y reflexiones. Desde esta concepción, los “buscadores” no se convertirían en fieles “reproductores” de lo que otros hicieron (o les contaron que hicieron), lo cual no sería posible entre otras cosas debido al carácter particular que toda situación de enseñanza plantea y a la intranferibilidad propia de toda experiencia. Por el contrario, la propuesta apuesta a una dimensión (incontrolable, inmanejable) de las narraciones de experiencias pedagógicas: lo que ellas pueden *provocar* en otro/s (si es que el encuentro llega a producirse), en términos de pensamiento, imaginación, decisiones, creación; y en definitiva, en dar curso a la propia acción, en generar la propia narración.

Para estos propósitos, no importan épocas ni generaciones. Un maestro actual le puede contar a otro u otros cómo lo hizo. Puede narrar su experiencia acerca de cómo abordó una clase, un tema o un problema puntual que se le haya presentado. Las narraciones podrán ser orales o escritas. Es probable que esos relatos sean de utilidad también para quienes los producen. Sabido es que narrar, contar acerca de lo que se hizo, puede tener en sí mismo un componente formador o reflexivo, en tanto aleja al protagonista de la situación vivida y lo pone en una situación distinta, la de contar o de dar cuenta (para otros, ante otros) de lo que hizo y cómo lo hizo. Pero también un maestro de otra época puede haber dejado testimonio de lo que ha hecho y de cómo lo ha hecho. Se recordarán los relatos de las hermanas Cossettini, acerca de la “experiencia de reforma” llevada a cabo en la Escuela Serena<sup>9</sup>; los de Iglesias que nos hablan sobre la libre expresión en las escuelas multigrado<sup>10</sup>; Freinet; Montessori, en otras tierras... Reggio Emilia y se podría continuar...

Primeras o segundas manos valen todas por igual. Muchas veces los que han protagonizado directamente experiencias pedagógicas las cuentan, mientras que hay quienes narran experiencias de otros. En el *Maestro Ignorante*, Jaques Rancière relata la experiencia de Jacotot, un profesor que sobre comienzos del siglo XIX asumió la “aventura intelectual” de enseñar a leer a alumnos con quienes no compartía el idioma. A diferencia de los relatos producidos en el presente, los del pasado llegan o nos llegan (a través del autor o del relator) en forma de publicaciones; es decir, son producciones “consagradas” que ya cuentan con cierta “publicidad” y en tanto tal tienen forma y formalidad definidas, asociadas con la divulgación. Sin entrar en detalles, sólo cabe aclarar (dados los fines de este trabajo) que las producciones que pudieran realizar los

docentes presentes (“a consagrarse”) requieren de procesos de producción (escrituras y sobre-escrituras), a fin de estar disponibles para ser compartidas con otros<sup>11</sup>.

Poco interesa el contexto en el que se llevaron a cabo las experiencias pedagógicas. En esta apuesta, el centro de preocupación está puesto en los textos y su potencial provocador. Interesa el relato en tanto producción discursiva que abre una posibilidad en otros. La “referencia”<sup>12</sup> de las narraciones está constituida, de este modo, por los posibles oyentes o lectores. Es así que valen por igual (y así deben tratarse) producciones pedagógicas de distintos autores y épocas diversas. Relatos “deslocalizados”<sup>13</sup>, despojados de las variables “estructurales”, así como de las intenciones del autor que los produjo. De este modo, cada texto liberado es libre de entrar en relación con otros textos, con los que cada uno produzca en el proceso de interpretación que realice. Textos libres que podrán ser leídos, interpretados y re-inscriptos en diferentes situaciones y contextos siempre que logren seducir o (en términos de Benjamin) “hacer vibrar” a otros: “Lo extraordinario, lo prodigioso, están contados con la mayor precisión, sin imponerle al lector el contexto psicológico de lo ocurrido. Es libre de arreglárselas al tema según su propio entendimiento, y con ello la narración alcanza una amplitud de vibración de que carece la información. (...) (Benjamin, 1999, p. 117).

A partir de los planteos expuestos, parecería que el desafío consiste entonces en “detectar”, “elegir” relatos de experiencias pedagógicas producidos por quienes consideran o consideraron que tiene algo para contar acerca de sus quehaceres y relatos que, por alguna razón, alguien decidió que valía la pena recuperar. Aunque también es posible trabajar en las condiciones (o producción) para que relatos tales se realicen<sup>14</sup>. De una u otra forma, la pregunta se impone: pero entonces, ¿todo vale? La respuesta no es afirmativa y dos verbos recientemente mencionados sirven para avanzar sobre esta cuestión. Se trata de “elegir”, “detectar” o crear las condiciones para que se produzcan e intercambien relatos de experiencias pedagógicas en los que se recuperen vivencias y situaciones que porten una cualidad (o vibración) especial que las hagan merecedoras de ser legadas, compartidas y transmitidas a otros, con otros. Se trata de “acercar” relatos de experiencias pedagógicas lejanos, ya sea en el tiempo (producciones de otras épocas históricas) o en el espacio (producciones realizadas en distintos escenarios).

En principio, puede ayudar para estos fines reparar en los propósitos que persigue el productor de un relato. Quien elige/eligió contar algo, narrar una experiencia, siempre lo hace “para...” que eso que está contando llegue a otros, o por lo menos salga de la propia interioridad. El narrador de Benjamin intercambia sus experiencias con otros y está preocupado, de alguna manera, por legar, conservar o perpetuar lo que él mismo ha protagonizado o lo que otros le han contado. El narrador de Benjamin es alguien interesado en que su experiencia trascienda:

*En nuestros libros de cuentos está la fábula del anciano que en su lecho de muerte hace saber a sus hijos que en su viña hay un tesoro. Solo lo tienen que cavar. Cavaron, pero ni un rastro del tesoro. Sin embargo cuando llega el otoño, la viña aporta como ninguna otra en toda la región. Entonces se dan cuenta de que el padre les legó una experiencia: la bendición no está en el oro, sino en la laboriosidad”* (Benjamin, 1933, p. 167, el subrayado es nuestro).

En segundo lugar, quien cuenta o considera que tiene algo para contar selecciona, entre el vasto cúmulo de acontecimientos vividos, situaciones que presentan alguna particularidad que las distingue del resto. El narrador no cuenta todo. Y si bien como sostienen diversos autores, la cotidianeidad, lo común, es la materia prima que utilizan los narradores, hay algo de lo ordinario que en cierto momento o por un motivo particular, se vuelve extraordinario, diferente, y por lo tanto digno de ser contado, legado. Es decir, dentro de la vasta existencia, son las vivencias cotidianas dotadas de una significación especial, las que el narrador tendría interés en conservar e intercambiar con los demás. Muchas veces el sentido adjudicado deviene de una enseñanza que cierta situación vivida brindó al protagonista. Desde esta perspectiva, no tendría sentido contar acontecimientos, apostando a su continuidad, si no fuera porque el que narra o relata reconoce en ellos alguna influencia, algo que lo hizo cambiar, modificar sus pensamientos, sus creencias y hasta sus actos: “El relato de un acontecimiento tan fútil (como la caída de un caballo) – concluye Montaigne – sería bastante vano de no ser por la enseñanza que me brindó (...) Ésta no es mi doctrina: es mi estudio; no es la lección de otro sino la mía” (Agamben, 2004, p. 52-53).

En tercer lugar, conviene resaltar que es el carácter aleatorio, casual, no controlado de la experiencia que se relata (distinta pero a la vez integrante de la cotidianeidad misma) lo que proporciona al texto la riqueza de lo no previsto, lo no planificado, lo inesperado. La experiencia como materia prima de la narración se distingue del experimento<sup>15</sup>, en tanto situación creada artificialmente para provocar ciertos resultados. No se trata, por lo tanto de crear situaciones que “produzcan experiencias” para producir relatos a partir de ellas. Las experiencias se tienen, surgen en el curso de una vida, sin previsión, plan, diagrama o control. Es éste, el carácter imprevisto, lo que suele sorprender al propio protagonista y lo que seguramente lo llevará a cambiar sus pensamientos, sus creencias y a transformar así el contenido de lo vivido en una experiencia que pretende transmitir, conservar, perpetuar, continuar.

Por lo general, los narradores son los que han vivido y superado situaciones “extremas”, de cercanía con la muerte – diría Benjamin. Yendo a cuestiones más terrenales, se podría pensar que alguien que haya superado un desafío o una situación problemática, habiendo sobrevivido, podría tener algo para contar. Las narraciones suelen comenzar enunciando o identificando algún problema que se haya presentado en el transcurso de la habitualidad. Ya sea porque lo que se venía haciendo no resulta, porque se plantea una situación imprevista, o bien una demanda inesperada, lo cierto es que hay algo diferente que desafía y promueve formas de acción alternativas.

El ejemplo paradigmático en materia pedagógica, lo constituye el ya mencionado profesor Jacotot. Su propuesta de enseñanza, surgida por azar, se transforma en el “método de la igualdad”, el “método de la voluntad”. Es posible aprender solo y sin maestro explicador (que no es lo mismo que sin maestro) cuando se quiere, ya sea por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación. Tal es su legado, producto de la experiencia que él mismo protagonizó. Fue esa experiencia que “sobrepasó sus expectativas”, la que provocó una nueva manera de concebir la enseñanza: “La experiencia le pareció suficiente para entenderlo: se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia” (ibidem, p. 25). Rancière narra lo que le pasó a este profesor “ignorante” quien estaba firmemente convencido (antes de enfrentar la paradójica situación de tener que enseñarles una lengua a alumnos con quienes no compartía el idioma) en la eficacia de la explicación. Su texto recupera los hechos de Jacotot, así como los interrogantes que le iban surgiendo en el transcurso de la experiencia, y sus pareceres. Enuncia también, a lo largo del relato, reflexiones que se desprenden de los acontecimientos vividos pero que alcanzan cierto grado de generalidad y que, por lo tanto, resultan fértiles para generar otras experiencias, otras narraciones: “El narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida. Y la torna a su vez, en experiencia de aquellos que escuchan su historia” (Benjamin, op. cit, p. 115).

Con lo dicho hasta aquí y tratando de avanzar en el intercambio o el encadenamiento de experiencias, como relación particular que se establece con otro/s, es probable que aquello de una existencia que recibe (en el presente) cierto sentido por la enseñanza que aportó (en el pasado) y que en tanto tal constituye una experiencia de alguien, tenga sentido para otros y les brinde alguna enseñanza, a través del diálogo o del intercambio de esa experiencia que a esta altura ya es un relato. *La marca del sujeto* es lo que según Benjamin distingue la narración de la información y lo que otorga al relato un carácter potencialmente provocador o convocante que puede mover, inspirar, solucionar si logra seducir a otros:

*(La narración) no hace hincapié en transmitir el puro ‘en sí’ del asunto, como pretende una información o un informe. Hunde, más bien, el tema en la vida misma del informante para luego volver a extraerlo de ella. De ahí que en la narración permanezcan las trazas del narrador; como en el barro del ceramista quedan las huellas de sus manos* (Benjamin, 1986; en: Milstein, 2005, p. 26).

Relatos interesados de experiencias “incontroladas”. Relatos de experiencias que dejaron marcas o enseñanzas. Relatos marcados por quienes los producen, podrían llegar a provocar a otros. En este punto, vale la pena resaltar algo que suele desdibujarse en los espacios destinados al intercambio de experiencias entre docentes (encuentros, jornadas de reflexión, o denominaciones semejantes) y que atenta contra la producción de “encuentros” en el sentido que se está tratando. Son frecuentes, en estos ámbitos, decires “espontáneos” que ponen

de manifiesto los estados de ánimo que experimentan o experimentaron quienes cuentan algo. Las “marcas subjetivas” se ven reducidas a pareceres, padecimientos, satisfacciones, alegrías; emociones varias y variadas surgidas de la situación que se relata e intenta compartirse con otros. Aparecen así relatores emocionados, apesadumbrados que “expresan”, que se expresan, y desahogan los efectos de sus vivencias.

Sin embargo, al imaginar sujetos habladores, narradores, “encadenados” entre experiencias, aparece un potencial provocativo que se activa y, por lo tanto, una transmisión que se enriquece, si el relato no sólo contiene sensateces y sentimientos (ligados al qué le pasó al relator) sino contenido, es decir, *qué hizo y cómo lo hizo*, qué pasó. Al respecto, Jaques Rancière es muy minucioso y cuenta en detalle lo hecho por Jacotot en sus clases, así como lo que no hizo. En diversos relatos pedagógicos es posible detectar este componente considerado fundamental para generar experiencias en otros, del mismo modo que las reflexiones que los hechos suscitan. De lo contrario, cuando el cómo nos sentimos o el cómo se sintió el narrador aplasta el contenido, se obtura la posibilidad de abrir interrogantes, de brindar propuestas vinculadas con la acción y la reflexión que la narración puede suscitar. Contenido ligado al qué hizo y cómo lo hizo, reflexiones, máximas o consejos desprendidos de ellas parecen componentes esenciales del relato provocador.

En su carácter de “interesando”, *El narrador* de Benjamin está *orientado hacia lo práctico*. Específicamente, a través de las máximas y consejos que las narraciones contienen, se expresa la necesidad de continuidad o trascendencia de la experiencia en otros. “...la bendición no está en el oro, sino en la laboriosidad” es lo que enseña la fábula (ya citada) de la vid. Para Benjamin, son las indicaciones prácticas, los consejos, las moralejas las que revelan en los textos la intención de perpetuidad de lo que se narra: “...el padre les legó una experiencia”, se leía a continuación en la misma fábula. Siguiendo a Agamben (op. cit.), la experiencia en sentido tradicional es la que se traduce en máximas y principios. Los narradores aconsejan, presentan aleccionamientos y todo ello indica una cualidad presente en una “verdadera” narración que aporta de por sí, velada o abiertamente su utilidad. *El narrador* de Benjamin tiene consejos para el que escucha. En algunos relatos de experiencias pedagógicas es posible encontrar aleccionamientos; los que siguen pretenden ser sólo una muestra de ello:

*(...) las palabras que el niño aprende mejor; aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador...* (Rancière, op. cit, p. 14).

*El secreto está precisamente en no enseñar reglas gramaticales. (...) El aprendizaje de la lengua es un proceso de asimilación y de creación lenta por lo que es imposible anticipar el conocimiento de la gramática al conocimiento de la lengua* (Cossetini, op.cit, p. 40 - 41).

*...el maestro también tiene que opinar; analizar; criticar; aprobar; desaprobado; dando con serenidad sus razones sensatas, claras, fundamentadas; no sería justo que se mantuviese neutral y menos aún indiferente, como si estuviera voluntariamente marginado de su propia comunidad (Iglesias, op. cit, p. 235).*

Lo que brindó una enseñanza para el que narra, lo que le resultó, lo que tiene desde el presente algún sentido que promueve el relato y, por lo tanto, la continuidad de la historia en curso, proporcionará a otro/s, antes respuestas que le digan qué hacer, *una propuesta* que orientará su propia decisión y facilitará el curso de su propia acción. Las indicaciones, los consejos apuntan a la continuidad de la experiencia aunque no pautan ni fijan, orientan: “El consejo no es tanto la respuesta a una cuestión como una propuesta referida a la continuación de una historia en curso” (Benjamin, 1999, p. 114).

Los relatos de experiencias se alejan así de los programas de acción y las recetas. Los relatos de experiencias no pretenden clones ni réplicas, lo cual sería imposible (y aquí se revela el sentido de lo intransferible de toda experiencia). Muchos objetan sobre la posibilidad de “transferir” experiencias. La experiencia es de alguien, está ligada a una situación vivida por el alguien en cuestión y es eso, no puede ser más. Pretender “pasar” experiencias, trasladarlas, traspasarlas, sería inútil y hasta imposible desde esta posición. Y es cierto. Sin embargo, el aludir a “narración y experiencia” conduce – desde la perspectiva que se está planteando- a relatar experiencias pedagógicas, narrarlas, de manera tal de propiciar “citas ciegas” “encuentros fugaces” entre maestros, generadores de acciones, creaciones y nuevas narraciones. Seguramente, los relatos ligados a sujetos y situaciones tienen chance en este sentido.

Importan, así, las narraciones de lo que salió bien, lo que contribuyó a solucionar un problema determinado, lo que surgió por azar pero modificó algo, lo que “sorprendió” e impactó al protagonista. Sin embargo, la “efectividad”, en estos casos, está más ligada a la pasión que a la acción en sí misma: “El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Lo que no quiere decir que sea pasivo, inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía” (Larrosa, 2004, p. 4).

Importa, sí, lo que pasó en determinadas circunstancias y lo que le pasó a un sujeto concreto. Por eso, antes que “buenas prácticas” o “experiencias exitosas” interesan *experiencias convocantes*, capaces de brindar propuestas desde el lugar de la atracción, de la seducción y no diciendo lo que habría que hacer sin más. Relatos que abren interrogantes. Relatos que mueven e inquietan y promueven inquietudes por saber cómo siguen:

*“¿Por qué ha sido?”, “Pues, cuéntelas. “¿Qué le ocurrió?”, “¿Qué bien la describe!”, “...siga usted”, “¿Y qué pasó con su amor?”. Son todas ellas preguntas o inquietudes que manifiestan quienes oyen una narración. Oyentes inquietos, sorprendidos por las descripciones y queriendo saber más sobre el curso de la historia<sup>16</sup>.*

Por lo anterior, *relatos provocadores* no serían cronogramas de acontecimientos ni listados de acciones. No serían puramente sensaciones como tampoco meramente reflexiones. Sujetos, acciones, situaciones, pareceres, pasiones, interrogantes, reflexiones, consejos, indicaciones, parecen ser ingredientes importantes de estas propuestas en las que tampoco se trata de dar explicaciones. Como se ha visto, las narraciones se caracterizan precisamente por su libertad respecto de las intenciones, de lo que quieren o quisieron decir quienes cuentan o contaron algo. Y esta cualidad las convierte en un material o en una materia que se presta, para el pasaje, para inspirar o promover otras producciones. Las narraciones más que imponer, suscitan cursos de acción, interrogantes y respuestas diversas. Proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando al lector u ocasional oyente. Son, de este modo, potencialmente ricas para producir prácticas, pensamientos y reflexiones en tanto convocan, interpelan o provocan. En tanto no explican, sino más bien relatan y cuentan, las narraciones se prestan a distintos usos y explicaciones: “Se asemeja a las semillas de grano que, encerradas en las milenarias cámaras impermeables al aire de las pirámides, conservaron su capacidad germinativa hasta nuestros días” (Benjamin, 1999, p. 118).

## Llegando al final.....

Ya visualizando el final, se precisarán *algunos criterios* que podrán ser de utilidad a la hora de elegir, detectar o crear las condiciones para producir relatos de experiencias pedagógicas. Resulta conveniente reparar en aquello que se presta y hasta necesita de la intervención cuando se piensa en estas propuestas desde el ámbito de la formación. Seguidamente, y por oposición, se resaltarán lo que desde estas posturas atenta contra la producción de encuentros (entre docentes) generadores de diversas creaciones.

Recuperando las reflexiones expuestas, es posible sostener que interesan para estos fines:

- Relatos significados, marcados, que *pretenden transmitirse*, compartirse, publicarse, conservarse, continuarse en otros.
- Relatos que den cuenta de cómo se hizo, *cómo lo hizo* quien vivió la experiencia, del proceso y los resultados, así como de lo *que le pasó* (al protagonista) a lo largo de la misma. Lo que al sujeto que vivió la experiencia le ocurrió y no simplemente lo que ocurrió.
- Relatos que contengan *reflexiones* producidas a partir del curso de los hechos y de las acciones. Es aquí donde suelen expresarse cambios de pareceres, creencias y se exponen nuevas maneras de pensar, percibir y de actuar en función de lo experimentado.
- Relatos que brinden *consejos*, moralejas, indicaciones prácticas que puedan servir para orientar acciones y decisiones de otros. En este nivel, la narración se aleja de la situación y alcanza una generalidad tal que promueve cursos de acción para situaciones diversas<sup>17</sup>.

Cada uno de estos componentes no vale sino en su integración en relatos que los contemplan. No sólo acciones, no sólo sensaciones. Pero tampoco ni puras reflexiones o teorizaciones, sin ser las que surjan de vivencias y acontecimientos concretos que hayan tenido una significación o sentido particular para el narrador, relator o productor de una historia que pretende continuarse en otros.

De ningún modo es posible, desde estas perspectivas, intentar controlar *las formas de apropiación* de los relatos ni los efectos que causen. No es posible ni deseable hacer de los relatos cosas útiles, aplicables, replicables. No es posible ni deseable intervenir, guiar, pautar el proceso de encuentro, de seducción, de provocación, como tampoco lo era crear las condiciones para fabricar o producir una experiencia. Las narraciones no se explican ni se aplican. Y así como las experiencias se producen o no, la provocación o la seducción, también.

De lo contrario, si se intenta maquillar o disfrazar los relatos traduciéndolos y apostando a su mayor utilidad, no se hará más que ocultarlos y despojarlos de lo que potencialmente pueden brindar (“encuentros fugaces”, “citas ciegas”). Es lo que se anticipaba hace un momento al advertir sobre el peligro que representa convertir un relato en un listado de acciones o prescripciones. ¿Qué de esto puede servirnos?, ¿cómo utilizar este relato? es lo que no hay que preguntar. Antes que eso interroguemos a un relato y veamos y juzguemos si (a nuestro criterio) puede seducir, convocar o provocar. Lleguemos hasta ahí...

Tal como suele aparecer en las narraciones de experiencias pedagógicas, se punteará lo que no hay que hacer cuando se apuesta al trabajo con relatos: a) provocar experiencias que den materia prima para el relato; b) transformar las narraciones en listados de acciones o prescripciones; c) explicarlas, tratando de develar la intención del autor; d) contextualizarlas, justificando el contenido en la corriente pedagógica de turno y/o en las características del momento sociopolítico; e) controlar el sentido adjudicado. El sentido de un relato no se puede trabajar ni explicar. Por el contrario, manipulaciones tales suelen jugarle en contra. No se puede (y por lo tanto no vale la pena intentarlo) controlar lo que se ofrece ni “encuadrarlo”.

Llegados a este punto del trabajo, podrá conjeturarse que no hace falta haber vivido mucho para ser un narrador de experiencias, para tener algo que decir o contar a otros. Tampoco ser un maestro o profesor “exitoso”. Al asociar experiencia con sentido, con provocación, todos podrían tener algo para contar o muchos podrían convertirse en potenciales narradores, seductores. Es importante para ello evitar las categorizaciones y clasificaciones que frecuentemente impone el saber formalizado donde hay quienes saben y no saben, exitosos y fracasados, noveles y experimentados. Basta tener algo para contar, algo dotado de sentido, ligado con la vida de un sujeto, con lo cotidiano, con lo común. Tradicionalmente ese fue el contenido de la experiencia que cada generación le transmitía a la siguiente:

*Cada acontecimiento en tanto que común e insignificante, se volvía así la partícula de impureza en torno a la cual la experiencia condensaba, como una perla, su propia autoridad. Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir en la palabra y el relato (Agamben, op. cit, p. 9).*

La autoridad del narrador se liga con la palabra, con la posibilidad de contar algo. Bajo esta mirada, la autoridad se construye y no se obtiene directamente por la cantidad de años o acontecimientos vividos.

Retomando por fin la preocupación inicial presentada en este artículo: los maestros no pueden enseñar (o perciben que no pueden hacerlo), se cuenta a esta altura con algunos elementos que permiten confrontar con las formas y formaciones habituales. El aportar conocimientos o información a los que se supone no la tienen, desde ámbitos y fuentes “ajenas” a las experiencias, a los sujetos y a las situaciones parece ser el elemento común que unifica las propuestas más frecuentes en materia de formación docente y que explica, quizás, su escaso poder de “impacto”, llegada, transferencia, seducción o atracción hacia docentes formados, titulados y acreditados aunque inmovilizados, insatisfechos e imposibilitados.

La formación entendida como información suele resultar resbaladiza. Por el contrario, la formación entendida como narración, como relato de experiencias marcadas con la huella del que narra y experimenta, podría resultar más convocante, más marcadora, atractiva o impactante. Para Larrosa (1998) es importante la forma en que se construye y presenta el saber humano si quiere tener efectos en la subjetividad. Parecen facilitarlos los textos o las narraciones que sin buscar la universalidad en sus enunciados y siendo fragmentarias voluntariamente, sin pretensión de verdad, pretenden vehicular un sentido para lo que nos pasa. Las narraciones de experiencias pueden ser interpretadas (a diferencia del conocimiento sistemático que sólo puede ser asimilado) desde la situación particular de cada uno. Ese “*saber de la experiencia*”, sostiene Larrosa, tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra transformación (ibidem, p. 27).

El saber de la experiencia (aquel asociado con la palabra y no con la cantidad de años vividos) forma, transforma, en tanto no clausura o encorseta en formas ni formatos, sino que abre posibilidades. La narración misma es una posibilidad que proviene de situaciones y que propicia la transformación de los sujetos y, por lo tanto, de sus producciones/creaciones. Es un saber que rompe con la lógica del decir o prescribir en quiénes deben convertirse quienes se están formando, lógica frecuente, implícita y potente en los ámbitos especializados.

Ya cerrando. No son soluciones lo que aquí se propone. Sino un modo de concebir la formación de los que enseñan que intenta recuperar el saber de la experiencia (el gran ausente en la formación profesional); saber que recupera la existencia y la transforma en contenido de la vida por venir<sup>18</sup>.

## Notas

1. Se trata de: Alliaud, Andrea. 2004. "La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles". *Tesis de Doctorado*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
2. En: Alliaud y Antelo, 2004.
3. Muchas de las reflexiones aquí expuestas fueron producidas en el marco de una investigación denominada "*El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*" (UBACYT F099), dirigida por Andrea Alliaud y co-dirigida por Daniel Suárez. IICE, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
4. E términos de Benjamin, 1999.
5. Términos utilizados por Benjamin.
6. En un artículo recientemente producido *La maestra modelo y el modelo de maestra*, denominé de este modo a la forma en que se instauraron los modelos en los orígenes de la escuela moderna. Cabe aclarar que en el trabajo se recupera la utilidad de los modelos desde una acepción que excluye las formas fijas o rígidas que encorsetan, empobrecen o entorpecen el proceso educativo.
7. Ver Suárez, 1997.
8. Se ha tomado prestado el término de John Dewey.
9. Se trata de una experiencia desarrollada por Olga y Leticia en una escuela pública de la provincia de Santa Fe (Argentina) por los años 30. La experiencia da cuenta de una manera particular de enseñar y vivir en la escuela donde la creación, la libertad y el contacto con el ambiente desafiaban la ritualidad y formalidad propia de la educación "tradicional". Hay varios escritos que recuperan la experiencia; entre ellos cabe mencionar: Cossettini, Olga y Cossettini, Leticia 2001. *Obras Completas*. Santa Fe, ediciones AMSAFE.
10. Se trata de una experiencia llevada a cabo por el maestro Luis Iglesias, en una escuela rural de la provincia de Buenos Aires, entre los años 40 y 50. La experiencia que protagonizó este docente y que él mismo relata, está registrada (entre otras obras) en: *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires, ediciones pedagógicas, 1979. La mencionada publicación da cuenta del trabajo realizado sobre la expresión oral, escrita y artística de niños campesinos de distintas edades que convivían en un mismo ambiente de aprendizaje.
11. En esta línea de trabajo puede consultarse: Suárez, Daniel. et al. 2005. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. OEA/ Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.
12. En el sentido otorgado por Ricoeur, 2001.
13. Rancière denomina "operación deslocalizante" al procedimiento por el cual los textos se tratan como producciones iguales, más allá de la época y la autoría.
14. Ver Suárez et al., op. cit.
15. Ver Larrosa, 2003.

16. En este caso es la historia que cuenta Iván (en el cuento *Después del baile* de León Tolstoi) El relato remite a la noche en que el joven conoció al amor de su vida, quien estaba en el baile junto a su padre. Narra con precisión cómo se desencadenaron los hechos y lo que sintió. Terminada la fiesta y de modo casual, Iván vio al padre de su amada, un militar honorable, en una circunstancia donde éste comandaba el martirio de un prisionero. Tal fue su sufrimiento (el de él que como espectador formó parte del suceso) que intentó explicarlo por el propio desconocimiento sobre lo que seguramente (desde su perspectiva) el capitán sabía para hacer lo que hacía. Trató de averiguar qué podía ser aquello que él desconocía. Al no encontrar respuesta abandonó su idea de ser militar, así como de ocupar cargos públicos de cualquier tipo. Respecto a su amada la distancia comenzó a ocupar protagonismo en las escenas de un amor que paulatinamente se extinguía.
17. Considerando los dos últimos rasgos podemos decir (siguiendo a Jorge Larrosa, a través del párrafo recientemente citado) que de este tipo de relatos se desprende una pedagogía, una epistemología, una ética y tal vez incluso una política.
18. Inspirada en Kertész, 2002.

### Referencias Bibliograficas

- AGAMBEN, Giorgio (3ra edic.). *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2004.
- ALLIAUD, Andrea y Antelo, Estanislao. "Grandezas y miserias de la tarea de enseñar"; en: *Revista Linhas*. Universidad Do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. Brasil, 2004.
- ALLIAUD, Andrea. "La maestra modelo y el modelo de maestra" (mimeo), 2005.
- BENJAMIN, Walter. 1933. "Experiencia y pobreza". En: *Discursos interrumpidos I* (1989). Madrid, Editorial Taurus.
- BENJAMIN, Walter. (2da edición). "El narrador". En: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid, Editorial Taurus, 1999.
- DEWEY, John. *Escuela y sociedad*. Madrid, Francisco Beltrán, 1929.
- KERTÉSZ, Imre. (2da edic.). *Un instante de silencio en el paredón. El holocausto como cultura*. Barcelona, Herder, 2002.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Alertes. 1998.
- LARROSA, Jorge. "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". Conferencia dada en el: *Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI"*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires, 2003.
- MILSTEIN, Diana. "La experiencia educativa-escolar como fuente de conocimiento". Ponencia presentada en las *Segundas Jornadas Nacionales de Formación Docente Continua: Contextos, políticas y sujetos en la formación de profesores*. Instituto Superior de Formación Docente Continua Villa Mercedes – Programa de Educación Superior. Ministerio del Progreso. San Luis, 2005.
- RANCIÈRE, Jaques. *El maestro ignorante*. Barcelona, Alertes, 2003.

RICOEUR, Pierre. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

SUÁREZ, Daniel. "Curriculum, formación docente y construcción social del magisterio"; en: *Revista del IIICE* (del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación), Fac. de Filosofía y Letras UBA/ Miño y Dávila eds, 1997.

Andrea Alliaud é doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Directora General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Endereço para correspondência:  
andrealliaud@ciudad.com.ar



# PARADIGMAS DA FILOSOFIA E TEORIAS EDUCACIONAIS:

## novas perspectivas a partir do conceito de cultura

**Amarildo Luiz Trevisan**

**RESUMO** – *Paradigmas da Filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura.* O artigo pretende discutir a metamorfose das teorias educacionais contemporâneas provocada pelo câmbio dos grandes paradigmas norteadores do conhecimento. Procura investigar as bases da reflexão pedagógica, alicerçada nas grandes sínteses do conhecimento filosófico, tomando como ponto de partida o debate travado por Jürgen Habermas com alguns filósofos contemporâneos, notadamente com Richard Rorty. A idéia é oferecer uma abordagem do modo como se constituíram historicamente os eixos aglutinadores do pensamento filosófico e suas influências em diversas concepções teóricas da educação. O artigo discute, em especial, a repercussão na formação de palavras-chave que vão delimitar novos horizontes de compreensão da cultura, possibilitando assim repensar o esquema das “tendências” e “correntes” da educação.

**Palavras-chave:** *paradigmas da Filosofia, teorias educacionais e cultura.*

**ABSTRACT** – *Paradigms of Philosophy and educational theories: new perspectives from the concept of culture.* The article intends to discuss the metamorphosis of contemporary educational theories brought forward by the change of the great paradigms guiding knowledge. It seeks to investigate the basis of pedagogical reflection, anchored on the great syntheses of philosophical knowledge, taking as start point the debate between Jürgen Habermas and some contemporary philosophers (Richard Rorty in particular). The idea is to offer an analysis on the way the agglutinating axes of philosophical thought and its influences in different theoretical conceptions of education were historically constituted. The article focuses on the impact of the constitution of key-words that delimitate new horizons of comprehension of culture, making possible to rethink the idea of “tendencies” and “trends” in education.

**Keywords:** *Philosophy paradigms, educational theories, culture.*

## Considerações introdutórias

É possível avaliar a efetividade das teorias educacionais<sup>1</sup> de acordo com as grandes sínteses orientadoras do conhecimento filosófico? O artigo aposta na afirmação dessa hipótese, por intermédio da relação entre ambos os tópicos em questão, que pode ser estabelecido pelo conceito de cultura. Em se tratando da avaliação de teorias e paradigmas no contexto atual, a centralidade da cultura como instrumento de abordagem é evidente, pois, conforme assinala Eagleton: “Nos debates contemporâneos sobre a modernidade, o modernismo e o pós-modernismo, a ‘cultura’ parece ser a categoria-chave para a análise e compreensão da sociedade capitalista tardia” (1993, p. 7). A investigação pretende aprofundar certos aspectos culturais que se encontram subjacentes às teorias da educação, revendo em que bases paradigmáticas elas foram construídas. Além disso, sabendo que as teorias pedagógicas – assim como toda teoria – emergem de um determinado contexto de análise, o artigo procura discutir a influência dos grandes paradigmas filosóficos na formação de novas metáforas e analogias definidoras das concepções teóricas da educação.

O ponto inicial é a controvérsia tipificada na década de 90 entre dois reconhecidos filósofos da atualidade, Jürgen Habermas e Richard Rorty, quando debatem a idéia de cultura de acordo com a virada dos grandes paradigmas do pensamento filosófico. Segundo eles, na história da humanidade se colocam basicamente três paradigmas filosóficos: metafísico, epistemológico e lingüístico, ou então, o paradigma do ser, da consciência e da linguagem. Os paradigmas filosóficos são inspirados nas três grandes revoluções culturais da história da humanidade: a virada metafísica da objetividade transcendental, a virada epistemológica da subjetividade transcendental e a virada lingüística, cujo operador é um quase transcendental. Porém, no texto *A virada pragmática de Richard Rorty*, Habermas afirma que, enquanto seu debatedor considera a articulação entre os paradigmas de maneira analítica, ele deduz que isso acontece de forma dialética. Explicando melhor, o filósofo alemão assevera que ao contrário do que pensa Rorty, que teria uma visão isolada ou fragmentada dos paradigmas filosóficos, o que leva à mudança de um a outro seria uma articulação histórico-dialética do desenvolvimento desse processo.

Desse modo, Habermas permite que se explicite melhor cada um desses paradigmas e como eles ocorrem, bem como as suas influências em diferentes contextos da educação. Ele oferece assim uma pista importante para debater os destinos da educação em suas estruturas de compreensão mais ampla. O caminho indicado pode servir para repensar a educação após a crise do esquema que a dividia em “correntes” e “tendências” do pensamento pedagógico (Saviani, 1993, 1995; Suchodolski, 1978). A procura de novas fundamentações do processo educativo – a partir dos grandes universos ordenadores do conhecimento – deve-se à constatação de que não se pensa mais a educação a partir de “correntes” e “tendências” que limitam e dividem, mas sim de acordo com horizontes e perspectivas que somam e incluem.

## O enigma da Esfinge que desafiou Édipo

Que criatura anda com quatro pés pela manhã, duas ao meio-dia e três à noite? Cada época propõe seus enigmas e desafios para serem corretamente decodificados. A antiguidade grega, mesmo considerada o berço da civilização ocidental, não fugiu daquilo que era um verdadeiro quebra-cabeças para as sociedades da época clássica: definir em que parâmetros ocorre o destino humano terreno. Um exemplo nesse sentido é a tragédia Édipo Rei, de Sófocles, quando Édipo decifrou o enigma da Esfinge, tornando-se rei de Tebas. A Esfinge importunava os viajantes às portas da cidade de Tebas, propondo-lhes um enigma e devorando os que não conseguiam responder a questão adequadamente. A resposta de Édipo para tal enigma foi “o homem”, pois de manhã ele anda apoiado em mãos e pés, na idade adulta anda ereto e à noite apóia-se num cajado. Mortificada pela resposta correta, a Esfinge atirou-se de cima de um penhasco e morreu. Encantados, os tebanos elegeram Édipo seu rei e ele casou-se com Jocasta, viúva do rei falecido, gerando quatro filhos.

Essa pergunta reflete bem a analogia que alicerçava as construções culturais dos gregos entre o mundo da *physis* e o mundo humano, ao comparar o percurso da vida humana ao ciclo diário que a natureza desenvolve do raiar do dia ao anoitecer. A resposta ao problema implicava na capacidade de compreender a influência da natureza sobre a existência humana. Estavam em jogo na verdade dois extremos opostos, duas forças antagônicas bastante comuns à arte trágica. De um lado, a decifração, revelação ou interpretação correta da questão era premiada com o cargo mais importante do reino; mas, por outro, sua incapacidade para responder à questão era punida com a morte.

Embora vitorioso nessa empreitada, Édipo não conseguiu fazer a leitura da pergunta na sua plenitude e por isso, mais tarde, foi arrastado pela força inexorável do destino trágico. Ao decifrar o mistério, ele compreendeu parcialmente o processo, apenas enquanto era ameaçada a sua sobrevivência. A decodificação completa do eterno movimento do devir circular cósmico deveria levar em consideração também o destino inevitável a que ele próprio seria submetido mais tarde. Assim como o dia amanhece ou anoitece, quer o ser humano aceite ou não, Édipo desposou a sua própria mãe, Jocasta, selando assim a inevitabilidade da força da natureza que se repete. Logo, não se pode compreender o trágico da existência fora do devir da *physis*, do seu fluxo contínuo, que a discussão posta em cena pela arte trágica vai explicitar. O amplo espectro de penetração do cosmos ordenador na vida humana demonstra, portanto, que o entendimento do segredo da vida humana estaria em decifrar a sua poderosa influência.

## As antigas metáforas do conhecimento

Para o paradigma do ser, dos gregos e medievais, o problema é então explicar racionalmente o movimento. Pelo menos duas metáforas marcaram predomi-

nantemente essa discussão na época greco-clássica. Ao dizer que *não se pode entrar duas vezes no mesmo rio*, Heráclito inaugurou uma forma de pensar na Filosofia preocupada em se posicionar contrariamente à compreensão cíclica da natureza. E o cínico Diógenes tentou dar um fim hilário à discussão, quando *tentou provar o movimento, andando*.

Já Aristóteles apostou na leitura do movimento da natureza a partir do *logos*, por analogia ao conhecimento divino. Assim ele alçou o *logos*, como fala racional, ao mais alto grau da hierarquia epistemológica dos antigos, como instância capaz de decodificar os segredos do mundo da *physis*. Por isso, sua frase famosa “a verdade é a adequação do intelecto à coisa” é vital nesse sentido. Em realidade, Aristóteles efetuou a separação das atividades humanas em três dimensões: a do *logos*, da *práxis* e *poiésis* ou *téchne*, isto é, as instâncias do contemplar, do agir e do fazer. Segundo Lima Vaz (1992), a pura contemplação pertence à instância do *logos* e por isso ela é responsável pela teoria como visão distanciada da realidade. O homem se assemelha a Deus, pois este tem uma visão panorâmica do universo, sendo que a teoria tem no seu radical a expressão *teo*, que também está na raiz de palavras como teologia e teatro. É fácil explicar por que a Teologia se vincula a essa discussão; já o teatro se liga a ela devido à posição que ocupam os espectadores no auditório, tendo uma visão observadora privilegiada ou distanciada da cena, semelhante à visão divina quando contempla o universo.

A esfera da *poiésis* ou *téchne* pertence ao mundo da produção separado da ação, isto é, o fazer que resulta em objetos ou artefatos responsáveis pela sobrevivência ou dominação do sujeito sobre seu meio ambiente natural. Ela também tem a ver com o cultivo do campo artístico ou literário de expressão, dado que o artista produz obras ou artefatos representativos da beleza do mundo. A *téchne* se opõe à *physis*, pois enquanto esta pertence ao mundo intocado pelo homem, aquela, propriamente, é a instância do mundo humano transformada pela técnica, ou seja, o agir que na modernidade se confundiu com o aspecto mecânico ou instrumental da racionalidade. Por sua vez, a *práxis* é o campo do agir intersubjetivo, ético e político, isto é, o agir que se compraz na pura fruição do momento e que não espera resultados fora da ação.

Existem relações entre sujeitos estabelecidas em cada um dos modos de ação, porém, como dissemos anteriormente, elas são construídas com vistas a atingir fins fora do âmbito da ação, com exceção da *práxis*, cujo fim se esgota no próprio processo. Por isso, essa última é depositária das expectativas éticas e políticas mais elevadas e seu aprimoramento resulta na excelência do agir moral ou nas virtudes. No mundo grego havia uma hierarquia entre os três modos de agir sobre o real, de tal maneira que, conhecendo o *logos* na sua essência, ou o *noûs* – sabendo contemplar as coisas divinas da natureza –, o ser humano poderia fazer as escolhas corretas no campo ético (*práxis*) e esses princípios passariam a guiar a ação fabricadora (*téchne*).

O paradigma da educação que se gesta nesse período enfatiza a idéia da contemplação, que implica conhecer para recordar as coisas perfeitas e belas

vistas no outro mundo, cujo protótipo bem acabado foi a teoria da rememoração das almas, conforme descreve Platão. E é assim que o mundo grego associou o filosofar ao *phatos*, que está na raiz de palavras como espanto e admiração, no sentido da vivência positiva do conceito, ou apatia, que é a situação de ausência da positividade do conceito. Desse modo, o *phatos* ou admiração ocorre no momento em que há uma prevalência do agir orientado à contemplação do ser presente em todas as coisas. Nesse contexto, a escola é uma academia ou um templo, lugar sagrado do diálogo, mas também de silêncio e meditação. E o professor é o porta-voz do *logos*. Ele é um sábio, mestre ou guia espiritual. Os conteúdos devem ser essencializados, isto é, devem ser trabalhados visando a buscar as essências que lhe são próprias, dado que o homem deve cultivar a interioridade.

Em suma, o paradigma da contemplação, mesmo delimitado a uma época histórica definida, teve o mérito de estabelecer as bases da Pedagogia no Ocidente, através da instauração de três prerrogativas básicas: a) o conhecimento como *logos* (fala racional) voltado à contemplação; b) a teoria como leitura do todo, e não apenas de parte do processo; e c) entendimento do sentido da vida individual na unidade social ou cósmica. É a partir desse último aspecto que se entende, mais tarde, a idéia de providência divina e da própria razão, que assumem o lugar da *physis*. Assim, tanto no mundo grego quanto nos mundos medieval e moderno, há uma predominância do pensamento da unidade sobre a pluralidade; unidade enquanto natureza, Deus ou a *ratio* moderna. Por isso o rompimento de paradigma, proposto por Kant na época moderna, como uma nova forma de apreciar a trajetória do conhecimento filosófico, guarda também uma secreta relação de continuidade.

## As metáforas modernas do conhecimento

Em princípio, o paradigma epistemológico moderno apostou no lado oposto ao desenvolvido pelo mundo antigo, que entendeu a multiplicidade referida à unidade do objeto. Kant foi uma figura central para a estruturação desse paradigma, ao desamararr os laços cognitivos que impediam a autonomia do eu. Ele soube desmontar as peças do quebra-cabeça da linguagem hermética que prendia o sujeito à metafísica da objetividade, ao dizer:

*Até agora se supôs que todo o nosso conhecimento tinha que se regular pelos objetos; porém todas as tentativas de mediante conceitos estabelecer algo a priori sobre os mesmos através do que ampliaria o nosso conhecimento, fracassaram sob esta pressuposição. Por isso tente-se ver uma vez se não progredimos melhor nas tarefas da Metafísica admitindo que os objetos têm que se regular pelo nosso conhecimento, o que concorda melhor com a requerida possibilidade de um conhecimento a priori dos objetos que deve estabelecer algo sobre os mesmos antes de nos serem dados (Kant, 1980, p. 12).*

É interessante perceber como Kant luta para desamararr o sujeito cognoscente do apego à *physis*, ao objeto, como vetor das demandas cognitivas, liberando assim a instância do eu autônomo para o livre-arbítrio da vontade, consolidando a visão da multiplicidade referida à unidade do sujeito cognoscente. De uma dominação da natureza exterior, a investigação faz migrar o foco da fundamentação para a natureza interior, baseada na filosofia da subjetividade, que opera segundo as demandas da consciência. E para explicar melhor esse giro, Kant lança mão de uma metáfora, isto é, de uma comparação abreviada, fazendo referência aos progressos da ciência com a revolução *copernicana* do conhecimento. “O mesmo aconteceu com os primeiros pensamentos de Copérnico que, depois das coisas não quererem andar muito bem com a explicação dos movimentos celestes admitindo-se que todo o exército de astros girava em torno do espectador, tentou ver se não seria melhor que o espectador se movesse em torno dos astros, deixando estes em paz” (Idem. *Ibidem.*).

Kant propõe uma mudança paradigmática semelhante no campo do conhecimento, pois é sabido que Copérnico rompeu com o paradigma *ptolomaico* que, por intermédio do geocentrismo, acreditava ser a terra (objeto do conhecimento) o centro do universo. Agora o centro do processo cognitivo é o sol (sujeito cognoscente), ficando então determinada a centralidade da autonomia do eu. Esse giro epistemológico é descrito assim pelo próprio Kant:

*Na Metafísica pode-se então tentar algo similar no que diz respeito à intuição dos objetos. Se a intuição tivesse que se regular pela natureza dos objetos, não vejo como se poderia saber algo a priori a respeito da última; se porém o objeto (como objeto dos sentidos) se regula pela natureza de nossa faculdade de intuição, posso então representar-me muito bem essa possibilidade (idem. *ibidem.*).*

Interessa observar aqui como a racionalidade, que se institui na modernidade, precisou fazer um salto para efetivar a dominação do sujeito sobre o objeto, por intermédio de sua representação aprimorada. Esse modo de teorizar foi inaugurado por Descartes, quando sugeriu a idéia de conceber metaforicamente a *cidade do conhecimento* como obra da imaginação de um só arquiteto. E isso foi levado às últimas conseqüências por Hegel, quando colocou definitivamente a decifração do mundo a partir do *paradigma da consciência que pensa o absoluto*. Deveria, para isso, seguir os parâmetros da previsão e controle das ocorrências do mundo, caso contrário não seria considerado saber científico. E para cumprir esse objetivo, a razão vai fragmentando tudo, dividindo o objeto em suas partes mínimas para dominá-lo por inteiro.

Do mesmo modo que Kant promoveu um deslocamento nas peças que compõem o cenário do paradigma anterior, pode-se entender melhor essa situação a partir de um novo arranjo das categorias aristotélicas. Apoiado na reflexão de Lima Vaz (1992), é possível dizer nesse sentido que a modernidade emancipou a *téchne* – compreendida agora como instância do agir instrumentalizador – por força da hegemonia da ciência e da tecnologia, em detrimento das esferas de atuação da *práxis* e do *logos*. A *práxis*, ou agir intersubjetivo, perdeu-se na

consciência moral burguesa, solipsista e até relativista. Enquanto isso, o *logos* passou a ser contestado como pensamento metafísico, fora do alcance da crítica da razão pura. Assim como já ocorrera com a metafísica da objetividade, o conhecimento se separa da vida uma vez mais e assume funções bem específicas, outorgadas pelo saber que se autonomizou no processo de racionalização. O mundo da cultura artística acompanha essa mudança, pois o paradigma que passa a vigorar de ora em diante também é o da representação. Os museus, galerias de arte e outros espaços culturais passam a ser os lugares privilegiados onde se manifesta a consciência da arte moderna, que representa a esfera autônoma da estética (Gadamer, 1996). Assim também a escola passa a ser o lugar que melhor representa o cuidado com a educação, o hospital, o lugar da saúde, e os tribunais e prisões o lugar da justiça.

A influência do paradigma epistemológico moderno na constituição das teorias e práticas educacionais desse período é notável, pois, se toda a realidade é reduzida a um problema de representação aprimorada na consciência, logo tudo depende da idéia que vige na subjetividade do indivíduo, ou seja, tudo é ideológico. A ameaça permanente à consciência é deixar-se instrumentalizar pela falsa consciência ou pseudo-ideologias. Assim as teorias pedagógicas modernas foram construídas, em largo sentido, tentando realizar as ideologias ou contra-ideologias conhecidas.

A Pedagogia, de maneira geral, assume claros compromissos com a ampliação do campo da consciência do eu sobre si mesmo e sobre o mundo. Desde a Pedagogia Tradicional, passando pelo Escolanovismo, Tecnicismo e as Pedagogias Críticas, cada tendência ou corrente lutava para apresentar o *caminho seguro* para despertar a consciência crítica, a idéia de subjetividade e de autonomia, de pensar com a própria cabeça para não ser manipulado pelas heteronomias. Dependendo da posição ocupada no tabuleiro da disputa entre as teorias pedagógicas, elas poderiam auxiliar ou então impedir a construção do eu autônomo, como pessoa ou cidadão.

Porém, as Pedagogias Críticas tentarão uma correção nos rumos dessa empreitada, ao levar esse ideário para o plano político-social. O sentido da atividade pedagógica não está mais na adequação ao movimento do cosmos ordenador (*physis*), nem na produção da autonomia solipsista do ego, mas na emancipação da sociedade como um todo. Para isso, é necessário tomar consciência sobre o caminhar da humanidade. Deriva daí a aposta na transformação do modo de produção da sociedade, para que, em decorrência disso, a escola também possa ser transformada.

## **O eclipse da terra e do sol**

O logocentrismo ocidental se rendeu ao campo das forças de produção da sociedade industrial (ciência e técnica), passando a praticamente ser confundido com ele, a partir do momento em que o sujeito só se relaciona ou conhece um

objeto que pode manipular. A manipulação ocorre em nome da homogeneização, porque a razão moderna herdou o pensamento da unidade, não sendo capaz de romper com a coesão do sentido e estruturar-se de acordo com a pluralidade das formas da vida. É justamente nessa direção que Habermas pondera:

*Quando tomamos consciência de que a história e a cultura são as fontes de uma imensa variedade de formas simbólicas, bem como da especificidade das identidades individuais e coletivas, percebemos também, pelo mesmo ato, o tamanho do desafio apresentado pelo pluralismo epistêmico (2004, p. 9).*

Os mecanismos de coação, em nome da unidade da razão, foram ridicularizados por Nietzsche, que os considerava, em outras palavras, como recurso do “pensamento dos fracos” ou “moral dos escravos”; foram igualmente denunciados por Freud, como “repressão do *eros*”; Max Weber via-os como fenômenos do “desencantamento do mundo” e “secularização da razão”; Herbert Marcuse considerou-os atrelados ao “pensamento unidimensional”; e Michel Foucault às “disciplinas do corpo e da alma exercidas pelos micro-poderes”. A educação é atingida frontalmente pela emergência das reivindicações da multiplicidade, porquanto foi entregue à escola moderna a tarefa de construir a autonomia do sujeito frente a um mundo objetivo adverso. O debate travado a respeito das filosofias da diferença, dos estudos culturais e do multiculturalismo ganha ênfase nesse quadro, ao se opor à unidade metafísica da razão, que enfatiza o lado homogêneo dos conhecimentos com o sacrifício das suas especificidades ou diferenças.

Segundo Lima Vaz, a desarticulação da matriz teórica aristotélica na modernidade está na raiz contemporânea da crise e também “entre as causas profundas do aparecimento do niilismo ético na civilização contemporânea.” Além disso, “o predomínio do produzir sobre o agir” passou a ser praticamente o modo distintivo do sistema de vida moderno, sendo

*essa situação que está, sem dúvida, na origem do florescimento da literatura sobre a chamada ‘teoria da ação’ (Handlungstheorie) na filosofia contemporânea, que oscila entre uma teoria sociológica e uma teoria analítico-lingüística da ação, ambas mostrando a sua insuficiência na ausência de uma conceptualização satisfatória da distinção entre práxis e produção (1992, p. 161).*

Habermas assume a segunda alternativa proposta acima, na qual a racionalidade das ações passa não mais a ser entendida como agir puramente instrumental. O *logos* passa a significar algo mais próximo do que foi para os gregos: palavra, fala, ou, como ele mesmo interpreta, “ação comunicativa”. A *práxis* torna-se um campo central para o desenvolvimento do ser humano na contemporaneidade, pois, como ainda observa Lima Vaz:

*Situada entre o operar humano voltado para o domínio da objetividade e que assume, por isso mesmo, as características da produção, e o operar humano*

*voltado para o domínio da transcendência e ao qual convém as características do puro conhecer ou contemplar, a práxis é, por definição, o operar intersubjetivo. Ela é a realização do homem no seu mundo humano e é pois, no seu conceito abrangente, essencialmente política, isto é, orientada necessariamente para o movimento da auto-realização para o horizonte do ser-com-os-outros (ibidem., p. 159-160).*

No paradigma intersubjetivo é possível estabelecer consensos ou normas de ação internas ao processo vivido, o que permite uma integração motivada sem coação ou sem forçar a relação entre os participantes da esfera de discussão. Nele há um incentivo à ação ética, que produz o contentamento interno dos agentes, a evolução do indivíduo no seu aspecto moral e social, e não unicamente em termos de dividendos materiais imediatos, que proporcionavam à racionalidade cognitivo-instrumental agir de maneira totalitária. Já o conhecimento se torna pós-metafísico, isto é, algo contingencial, falível e criticável, um simples ato de fala. Será sempre um simulacro da realidade, eclipsando a metáfora kantiana da terra e do sol, acompanhando assim o que ocorre no campo da cultura no sentido mais amplo. Nesse aspecto, “as artes partilham a situação da cultura pós-moderna como um todo – que, como Jean Baudrillard exprimiu, é uma cultura de *simulacro*, não de *representação*” (Bauman, 1998, p. 129, grifos do autor). E mais: “Como sugere Baudrillard, a importância da obra de arte é medida, hoje, pela publicidade e notoriedade (quanto maior a platéia, maior a obra de arte)” (ibidem, p. 130). Temos como exemplo desse paradigma as obras de arte do búlgaro Christo, considerado um dos artistas contemporâneos mais significativos. Ele recobriu o Central Park, em Nova York, com a maior obra de arte em extensão do século XXI. Intitulada “The Gates”, a obra continha 38 km de portais com 7.500 varais amarelados espalhados por todo o parque.

De maneira semelhante, no paradigma da comunicação, o conhecimento torna-se pragmático, isto é, medido pelo seu caráter público, pela sua repercussão junto à opinião dos possíveis afetados. Antes, o autor da teoria deveria submeter a apreciação do seu discurso ao “tribunal da razão” ou à “consciência” dos mais esclarecidos. Agora, conforme sublinha Habermas, “o intelectual se dirige a uma esfera pública liberal e depende, por sua vez, da ressonância que seu discurso provoca nessa esfera” (2004, p. 68).

Assentado nas contribuições da virada da linguagem, formulada por Wittgenstein, na hermenêutica de Gadamer, a semiótica de Pierce e a teoria dos atos de fala de Austin e Sierle, esse paradigma requer que o processo cultural seja concebido a partir da inclusão em horizontes e perspectivas mais amplos. Habermas dá um exemplo importante nesse sentido, ao referir-se à filosofia kantiana, situada, em princípio, no paradigma anterior:

*A idéia que quero sublinhar é a seguinte: com sua noção de autonomia, o próprio Kant já introduz um conceito que só pode explicitar-se plenamente dentro de uma estrutura intersubjetiva. E como essa idéia está indissoluvelmente*

*ligada ao conceito de razão prática, e ambas colaboram para constituir o conceito de personalidade, parece-me que só podemos preservar a substância mesma da filosofia de Kant dentro de uma estrutura que nos impeça de desenvolver a concepção de subjetividade independentemente de quaisquer relações internas desta com a intersubjetividade (ibidem., p. 13-14).*

É por isso que, devido à crise da modernidade e de seu paradigma epistemológico de sustentação, as instâncias de justificação do agir fabricador, ancoradas na perspectiva do eu, perderam seu espaço e *status* de grandeza teórica, acima das demais, surgindo então com muita força a mudança para o paradigma da linguagem, que supera a relação sujeito e objeto do paradigma da consciência. Essa crise revela o fracasso das expectativas de encontrar um caminho seguro (unidade de ação) que daria acesso ao conhecimento do objeto, para efetuar a transformação da sociedade pela tomada de iniciativa do sujeito epistêmico. Esse fracasso mostra o que acontece quando, em nome da modernidade, pretende-se buscar a humanização da natureza e naturalização do homem, tornando mecânicos e técnicos todos os procedimentos. A humanidade conheceu então a modernização, isto é, a face perversa desse processo resultante de o projeto moderno ter ficado no meio do caminho, com o homem se tornando uma cópia despersonalizada e caricaturada da natureza e a natureza do próprio homem.

Em síntese, o novo paradigma educacional, que se corporifica na contemporaneidade, procura responder a três desafios básicos, os quais não foram suficientemente equacionados pelo paradigma anterior: a) *as reivindicações da pluralidade do conhecimento* – emergentes das múltiplas culturas e da heterogeneidade infinita dos jogos de linguagem – do pensamento complexo da Babel pós-moderna e das demandas estéticas, inclusive das novas mídias, que povoaram o universo humano com um bombardeio de novos símbolos, signos e ícones da sociedade de consumo; b) *os desafios da ética (e da bioética) da solidariedade ou da compaixão*, através do cultivo da tolerância e da alteridade, que implica saber conviver com o outro, na inclusão sem homogeneização e no cuidado com o equilíbrio da natureza (terra, água, ar, animais e plantas); c) *equalização das identidades pessoais e coletivas*, através de processos de individualização e socialização com qualidade de inserção social.

Para fazer frente a problemas tão complexos, as demandas para a educação surgem desde a aceitação e adoção do novo paradigma, pois é uma dificuldade fazer o câmbio dos propósitos de unidade do paradigma da consciência, que está entranhado em nossas práticas. E isso ocorre não apenas pela atração do conforto oferecido historicamente à educação pelo pensamento da unidade, mas também porque as teorias educacionais pretendem, fundamentalmente, construir a subjetividade moderna, algo que ainda não foi atingido no plano político e social em países periféricos como o Brasil.

A partir da virada no campo da cultura, começar a pensar os nossos problemas segundo o novo modo de colocar a realidade em perspectiva, significa rever

a forma como nos relacionamos com a cultura no sentido mais amplo. Se a arte e a cultura assumem uma função pública, o desafio para a educação é semelhante, no sentido de pragmatizar o conhecimento, isto é, vinculá-lo ao mundo da vida. Para isso, é preciso orientá-lo dentro de uma racionalidade interpretativa. É nesse sentido que o conhecimento assume compromissos com a *realização*, que Habermas chamaria de paradigma da cooperação ou da solidariedade. Vattimo (1996) entende que o fim da modernidade não denota que o seu projeto sofreu um acabamento ou estagnação. As transformações que estão ocorrendo, com o fim da autonomia da arte e da estética, por exemplo, significam que o projeto moderno estaria se realizando na prática da vida, acabando por voltar ao convívio do mundo vivido.

Se o novo paradigma da Filosofia da Educação aposta no sentido da realização, nós precisamos, para isso, nos entender, estabelecendo consensos e normas de ação universalmente válidos. Porém, não se pode atingir o consenso sacrificando as particularidades, as diferenças, mas, sim, mediado por uma adesão racionalmente motivada pela via do convencimento. É por esse motivo que no paradigma da filosofia da linguagem ou da comunicação o desafio é superar a incomunicação, as confusões de linguagem ou, como diz Habermas, as patologias da comunicação que impedem uma relação efetiva com o mundo da vida. Daí percebermos que os nossos problemas fundamentalmente são problemas de linguagem, derivam do mau uso ou dos usos indevidos da comunicação.

A nova Pedagogia assume claramente a função de análise dos discursos nesse contexto, fazendo a terapia da linguagem e do uso dos conceitos, purificando os seus excessos. A idéia da terapia é a de que a diluição dos problemas acontece pelo desmonte da mentalidade metafísica, que está por trás da maioria dos nossos equívocos teóricos, provocando a comunicação perturbada. A diluição é importante para motivar a superação das falsas expectativas e utopias, no sentido de encarmos os problemas de maneira real, com os pés-no-chão, isto é, não descolados do mundo da vida.

Temos, enfim, muito trabalho pela frente, uma vez que as modernas teorias educacionais, de igual maneira, não respondem satisfatoriamente à demanda pela superação das dicotomias que reduplicaram o mundo em pensamento e ação, ser e fazer, teoria e prática, razão e vida. Elas foram construídas, em larga medida, em cima de paradigmas dualistas esgotados, que mantinham vivas as ambigüidades e oposições em que se entredaram os pensamentos metafísicos. Diante desse impasse, cabe pensar em novas metáforas para definir melhor o conhecimento pedagógico na contemporaneidade. Quem sabe um dos caminhos seja através da utilização do referencial dos antigos de maneira modificada.

## **Resposta em profundidade à pergunta da Esfinge**

Que interpretação poderia ser oferecida ao enigma da Esfinge hoje? É preciso considerar, por um lado, que o “estudo de uma criação como a tragédia”, conforme descreve Werner Jaeger, “adquire força normativa para o espírito dos contemporâneos e para a posteridade” (1995, p. 315). Assim, podemos repensar

a experiência do mundo trágico, como forma de desencadear novos processos de aprendizagem no contexto em que vivemos. Mas, por outro lado, é preciso considerar que a cultura se metamorfoseou historicamente, redefinindo novas relações entre paradigmas da Filosofia e teorias educacionais, necessitando da criação de novas metáforas que vão estabelecer contornos diferentes para a educação e para a Pedagogia. Como então responder hoje à pergunta da esfinge em profundidade? Distanciados do mundo das tragédias gregas pela perda da unidade de sentido, podemos aludir ao significado do enigma à resposta de Édipo em forma de analogias e metáforas – ou seja, pelo uso da linguagem – pois elas podem auxiliar pragmaticamente como pistas para entender melhor a realidade contemporânea.

Uma primeira inferência que pode ser feita, a partir da tragédia de Sófocles, é a de que a decodificação do mistério implica agora não apenas fazer a leitura do ponto de vista da totalidade de um paradigma, como era o desafio para Édipo. Não é correto viver no tempo presente somente sob o influxo do paradigma da *physis*, ou da contemplação, pois atualmente o desafio é mais complexo. É necessário levar em consideração ou reexaminar as estruturas de entendimento da tradição de maneira mais ampliada. E isso significa compreender o fenômeno em questão, levando em conta o raio de alcance dos três grandes paradigmas do conhecimento filosófico, enquanto: 1) *physis* (natureza): ser/movimento, estabilidade/mudança; 2) autonomia do eu: consciência/inconsciência ou falsa consciência, ideologia/contra-ideologia e 3) linguagem: comunicação/incomunicação ou comunicação distorcida.

Ora, se existe uma analogia entre ontogênese e filogênese, ou seja, se a história individual repete a história da humanidade, como propõe a teoria da ação comunicativa de Habermas, é possível estabelecer semelhanças entre o desafio proposto pela pergunta da Esfinge e a trajetória dos grandes paradigmas norteadores do conhecimento. De posse dessa premissa, é conveniente deduzir que o homem, quando anda pela manhã com quatro pés, está vivendo sob os desígnios do paradigma da natureza, conforme acreditavam os antigos; quando caminha com dois, dispõe-se à conquista da autonomia do eu, agindo de acordo com as promessas da modernidade; e quando à noite se movimenta apoiado no cajado, alegoricamente isso quer dizer que ele não se locomove mais senão amparado no universo artificial, isto é, na infinidade da profusão dos signos, símbolos e ícones da comunicação contemporânea. Na transição de um paradigma a outro há um descentramento evolutivo, segundo Habermas, intermediado por processos de aprendizagem que funcionam como pontes entre um estágio e outro.

Uma segunda relação a ser feita diz respeito à aprendizagem resultante do cometimento dos equívocos de Édipo. Conforme é a interpretação de Aristóteles: “se cai no infortúnio, tal acontece não porque seja vil e malvado, mas por força de algum erro, e esse homem há de ser algum daqueles que gozam de grande reputação e fortuna, como Édipo e Tiestes ou outros insignes representantes de famílias ilustres” (1993, p. 69). Cabe lembrar que um dos seus erros foi não ter compreendido que estava em jogo a totalidade do sentido, ou seja, as regulari-

dades da *physis* que se repetem no mundo vivido. Não lendo o enigma na perspectiva mais ampliada, a culpa e a punição o levaram à catástrofe. À luz dessa situação, podemos concluir que não é mais apropriado fragmentar o conhecimento pedagógico a “tendências” e “correntes”, que o limitem e o dividam, mas, sim, pensar a partir de horizontes alargados que promovam a inclusão de diferentes perspectivas. Esse é um dos aspectos que está na raiz do atual descrédito da discussão sobre as teorias da educação, pois elas, induzidas pelo paradigma da transformação cega da natureza e da sociedade, aderiram, por vezes, a vocabulários fechados e excludentes. Para evitar tal viés equivocador, procuramos compreender a Filosofia da Educação através de estruturas mais profundas em que se apóia o saber pedagógico. O objetivo é repensar os esquemas pedagógicos que balizam a educação do ponto de vista das grandes perspectivas que orientam a cultura, uma vez que se faz mister empreender um recuo hermenêutico na forma de encarar o problema.

Uma terceira ilação refere-se, propriamente, ao destino trágico de Édipo. Ele não responde satisfatoriamente ao desafio formulado pela Esfinge, mas é possível encontrar essa resposta prestando atenção ao que acontece à sua trajetória de vida após ter desposado a própria mãe. Ao que parece, o trágico aí ocorre em função das suas escolhas duvidosas, em consequência do *encaminhamento dado aos seus relacionamentos*. Podemos entender aqui a mudança dos paradigmas da Filosofia da Educação, que se apresentam na seqüência: 1) contemplação; 2) transformação e 3) realização. A palavra-chave do novo paradigma educacional não é mais a *contemplação* das regularidades do cosmos, nem a *transformação* do homem e da natureza pelo processo de racionalização, que seria o equivalente ao paradigma da produção na visão de Habermas. O novo modo de encarar o conhecimento diante das mudanças culturais é o da *realização*, pois como iremos transformar o mundo se ainda não realizamos em nós esse ideal, se não podemos dar o exemplo? Tal realização também incorpora as demandas da sociedade mais ampla, abrindo espaços importantes para captar as reivindicações das diferenças. “Nesse sentido enfático,” Habermas afirma que “uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente” (2004, p. 13). Para isso, temos de nos entender com nós mesmos, com os outros e com o mundo. Buscar a harmonia implica, nesse caso, saber *relacionar-se de maneira ética e estética*.

O modo de encarar o saber a partir do paradigma da realização se traduz, por conseguinte, em duas idéias básicas: 1ª) O sentido da educação não se encerra mais entre iniciados e não iniciados, indivíduos conscientes ou inconscientes, mas passa a ser medido pelo grau de impacto que adquire junto ao grande público, à sociedade; 2ª) Se para os antigos o conhecimento deveria ser contemplado pelo *logos* ordenador, e para os modernos deveria ser processado na representação ou na consciência monológica, para os contemporâneos ele supera as dicotomias e ambigüidades e passa a ser *vivenciado*. No mundo dominado pela comunicação, e a troca permanente de informações e sentidos, saber já não se resume mais a admirar ou operar simplesmente, mas implica, antes de tudo, *em saber se relacionar*.

## Notas

1. Dada a complexidade do tema, as referências históricas aos grandes paradigmas filosóficos e às teorias pedagógicas serão efetuadas de maneira introdutória, pois a ênfase do texto é dirigida à relação entre os tópicos em discussão apoiada no conceito de cultura.

### Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Fundamentos de uma hermenêutica filosófica. Vol. I. 6 ed. Salamanca: Sígueme, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. Richard Rorty's pragmatic turn. In: BRANDOM, Robert B. (Ed.) *Rorty and his critics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2004.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores).
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SÓFOCLES. *A trilogia tebana: Édipo Rei. Édipo em Colono. Antígona*. Trad. de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*. Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia filosófica II*. São Paulo: Loyola, 1992. (Col. Filosofia).

Amarildo Luiz Trevisan é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, pesquisador do CNPq e líder do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (<http://www.ufsm.br/gpforma>).

Endereço para correspondência:  
Av. João Machado Soares, 1240/315 – B3 – Bairro Camobi  
97110-000 – Santa Maria – RS  
[amarildoluiz@terra.com.br](mailto:amarildoluiz@terra.com.br)



31(1): 37-52  
jan/jun 2006

# PENSAR A PEDAGOGIA COM DELEUZE E GUATTARI: amizade na perspectiva do aprender

**Hélio Rebello Cardoso Jr.**

**RESUMO** – *Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender.* O presente artigo parte da proposição de uma pedagogia do conceito, segundo Deleuze e Guattari. Com base na mesma, isola-se e explora-se a idéia de que todo pensamento exige, como sua condição interna, “traços relacionais”. Dos traços relacionais definidos pela pedagogia do conceito, enfatiza-se o “amigo” como personagem que caracteriza um dado pensamento. Nota-se que o conceito de amizade, em Deleuze e Guattari, está calcado numa teoria das relações de caráter empirista e pragmatista. O amigo é um personagem do pensamento de Deleuze e Guattari que permite pensar na relação entre um devir-mestre e um aluno-bumerangue como traços relacionais de uma pedagogia singular, calcada na diferença conceitual entre “saber” e “aprender”.

**Palavras-chaves:** *Deleuze, Guattari, pedagogia, educação.*

**ABSTRACT** – *Thinking Pedagogy through Deleuze and Guattari: friendship in the perspective of apprenticeship.* This essay begins with the proposal of a “pedagogy of the concept” according to Deleuze and Guattari. On this basis, I emphasize and explore the assertion that all thinking demands, as its internal condition, “relational traces”. Among the relational traces defined by this pedagogy of the concept, I choose the “friend” as a character who exemplifies a given thought. I try to show that the Deleuze/Guattari’s concept of friendship is based on empiricist and pragmatist theory of relationships. The friend is a character – in Deleuze and Guattari – that leads us to think of a relationship between a master-becoming and a boomerang-pupil as proper relational traces of a singular pedagogy, based on the conceptual difference between “knowledge” and “apprenticeship”.

**Keywords:** *Deleuze, Guattari, pedagogy, education.*

*A relação que se pode ter com os alunos é ensiná-los a serem felizes com sua solidão. É ensinar a se reconciliarem com sua solidão* (Deleuze, 1988a).

Não se pode encontrar, no pensamento de Deleuze e Guattari<sup>1</sup>, uma filosofia da educação; eles não fazem incursões à pedagogia. Contudo, lendo e ouvindo as aulas de filosofia dadas por Deleuze, sentimos que está ali presente uma lição que pode, e deve, ser destacada como uma preocupação deleuzeana com o ensino e a aprendizagem. Deleuze sabe o que é uma aula, apesar de não gostar da vida sem graça dos professores de filosofia. Há, em seus cursos, que podemos ouvir em gravações ou ler através de transcrições, uma leveza e uma clareza didáticas que criam um contraste positivo com a complexidade de seus livros e escritos. Mas, enfim, como entender as relações pedagógicas em Deleuze, já que ele não defendeu uma pedagogia específica ao longo de sua extensa obra?

É evidente que o tema da Pedagogia e da Educação, embora não explícito nem extensamente tratado por Deleuze e Guattari, merece uma abordagem dentro dos quadros de seu pensamento. Há alguns exercícios que se tem proposto a justo título em nome de uma pedagogia deleuzeana e que já vêm sendo aventados por múltiplas vozes, tais como: a aula como acontecimento, uma pedagogia rizomática, o encontro entre professor e aluno, etc. (*Educação & Realidade*, 2002 e ANAIS, 2004). Essas e outras tantas possibilidades são, por assim dizer, os vetores programáticos ou os lemas para se pensar a Pedagogia e a Educação com Deleuze e Guattari.

No entanto, com o fito de operarmos um recorte mais proporcional ao espaço de que dispomos, vamos ao que, na obra de Deleuze e Guattari, esparsamente, pode ser tomado como sugestivo para a Filosofia da Educação. Tais enunciados perfazem tão-somente momentos pontuais em seus escritos, mas um leitor atento diria que estes enunciados contêm dois tipos distintos de proposição, a saber:

a) as proposições sobre o que significa aprender, por exemplo:

não se aprende através da verdade ou da contemplação, mas à custa de uma violência ou força – *essa proposição está contida no livro de Deleuze dedicado a Proust, em que se evidencia que o apaixonado não sabe o que é o amor, até que ele sofre de ciúme. Então, ele precisa de um conceito de amor para entender o que lhe acontece. Sem a pressão das circunstâncias, nada se aprende sobre o amor* (Deleuze, 1976, p. 13-18).

é besteira pensar que a tristeza nos faz aprender algo – *esta proposição aparece nas lições dedicadas ao pensamento de Espinosa, onde o ensino e a aprendizagem são tomados como um processo baseado na emissão de signos resultante de encontros entre os corpos ou entre os corpos e as idéias. Um encontro triste nada ensina, ao contrário, a alegria sempre vem acompanhada de um aprendizado, pois alegrar-se significa, do ponto de vista epistemológico, que uma nova relação surge, que há, efetivamente, algo novo a saber* (Deleuze, 1978).

Além das proposições sobre o que é aprender, pode-se encontrar ainda um segundo tipo:

b) as proposições acerca da relação entre professor e aluno.

Vamos deter-nos neste segundo tipo, pois tais proposições nos dizem respeito mais de perto. Elas remetem à relação pedagógica propriamente dita, escopo do presente artigo.

Vejam alguns exemplos. São proposições que, em nosso entender, indicariam a direção a ser seguida para se alcançar, no pensamento de Deleuze/Guattari, um *devir-mestre*, expressão esta que se tornará explícita ao longo de nossa argumentação:

- “A relação que se pode ter com os alunos é ensiná-los a serem felizes com sua solidão” (Deleuze, 1988a);

- *toda relação para Deleuze tem um caráter pragmático, ou seja, a relação é exterior aos termos relacionados* – esta proposição enuncia que a relação pedagógica está fora do professor e fora do aluno, eles se comunicam pela exterioridade, conforme esclareceremos adiante. Somente com esta condição – a da relação pela exterioridade – o aluno pode “reconciliar-se com sua solidão” (ibidem), isto é, utilizar o ensinamento do mestre para criar algo novo, não previsto na própria relação.

O mestre entra em *devir* porque algo se passa *entre* o professor e o aluno, modificando ambos. Por isso, são duas as condições para um *devir-mestre*, a saber, que a relação pedagógica seja exterior ao aluno e ao professor e, assim sendo, seu efeito, sua realização de base, é o ensino da felicidade de ser só ou da reconciliação com *sua* solidão, a solidão de cada um. Ora, com estas duas proposições ou condições, temos apenas que o *aprender* configura-se em uma equação bastante complexa, da qual derivam algumas questões que cabe enunciar: 1. como uma relação, justamente uma *relação*, poderia reconciliar o aluno com sua solidão?; e 2. o que significa que a relação professor-aluno está fora e não dentro dos termos relacionados? Os dois braços da equação deleuzeana do aprender podem ser resolvidos por qualquer um de seus fatores. De um lado, o professor; de outro, o aluno.

Deleuze, na única entrevista que deixou gravada, o seu *Abecedário*, declara não apreciar a vida dos professores, que reputava de enfadonha, principalmente a do professor universitário de filosofia (Deleuze, 1988a). Ele considerava este um profissional da comunicação, cuja função era trocar o que o senso comum quer ouvir por dinheiro, com a vantagem – duvidosa, assevera Deleuze – das viagens que mesclam trabalho e turismo (Deleuze, 1990, p. 188).

Deleuze declara, igualmente, que não gosta de um tipo específico de aluno (seja ele estudante de filosofia ou não), que é o tipo que ganha unanimidade na maioria das pedagogias. O aluno pelo qual ele não tem apreço é justamente aquele que surge como expectativa, sempre ilusória, do professor que alimenta o senso comum pedagógico (Deleuze, 1988a). Tal professor sente-se recompensado se suas aulas geram uma reação imediata do aluno, o qual, agitado

por dinâmicas apropriadas, torna-se participante ativo e multiplica-se em perguntas e comentários. Tal comportamento é de regra tomado como um índice de que a relação pedagógica é profícua.

Deleuze esquia-se desse tipo de aluno e da imagem do professor a ele ligada, pois, em se tratando de ensino, as reações imediatas são, mais provavelmente, indícios de que o circuito do senso comum se retroalimenta e se efetiva com o afã inócuo do participacionismo (Deleuze, 1988a). Nesse sentido, Deleuze considerava bons alunos de filosofia, mesmo os não-filósofos, loucos e drogados que freqüentavam suas aulas, pois eles lhe devolviam, posteriormente, as questões lançadas, mas com acréscimos de forças de mundos desconhecidos ou estranhos para o mestre (ibidem). Uma aula, pensa Deleuze, por melhor que seja preparada e por mais que envolva treinamento, somente produz ínfimos e imprevisíveis momentos de inspiração (ibidem). E esses pequenos momentos produtivos não geram no aluno reações imediatas. É de um outro tipo de alegria que fala Deleuze. O momento da aula é aquele que injeta no aluno vacúolos de silêncio, de não resposta. É nessa lacuna da aparente passividade que os verdadeiros problemas se afirmam. Esses não aparecem no calor da hora, pois sua apresentação requer um *timing* próprio.

Os problemas da relação pedagógica, aqueles que conduzem o aprendizado e não o senso comum, somente retornam, se retornam, como bumerangues. Como estes, surgem totalmente deslocados do contexto em que foram gerados. Após descrever sua parábola, o bumerangue já não mais responde às condições de seu lançamento (a sala de aula). Ele obedece, isso sim, a um trajeto intensivo que afeta campos e situações não previstos inicialmente, isto é, o conteúdo que o professor ensina faz um contorno por paisagens não visitadas, por mundos desconhecidos para a escola. As questões de uma aula, somente na condição de sofrerem um tal deslocamento parabólico, retornam à sala de aula (Deleuze, 1988a).

Tal relação pedagógica se dá através, portanto, do elemento do silêncio. Mas isso não quer dizer que professor e aluno deixem de falar. O aluno tem de reconciliar-se com sua solidão, no sentido de que ele já não precisa se angustiar com a imagem genérica do bom aluno, daquele que reage prontamente aos estímulos didáticos. O professor também se reconcilia com sua solidão, pois ele se coloca numa atitude de espera – espera de que o aluno-bumerangue o atinja; atitude essa que rasura em sua mente e em seu coração uma imagem pré-concebida de aluno e de professor. É mais benéfico falar e dialogar impulsionado pelo vácuo do silêncio do bumerangue que perdemos de vista do que pressionado pela imagem projetada e sempre premente dos resultados. Afirma Deleuze,

*(...) estamos trespassados de palavras inúteis, de uma quantidade demente de falas e imagens. A besteira nunca é muda nem cega. De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer (Deleuze, 1990, p. 177).*

É óbvio que se embeber em silêncio e em solidão não é uma tarefa simples. A relação didática envolve, antes de qualquer coisa, uma guerrilha contra as Potências (o Estado, a TV, a Educação) e, como elas constituem nossa interioridade, nota Deleuze, a relação pedagógica envolve sempre uma luta do si contra si mesmo (Deleuze, 1990, p. 177). A relação pedagógica entre professor e aluno é tal que, por conseguinte, leva-os para fora, despersonificando-os enquanto professor e como aluno.

Qual o trajeto para que isso se torne viável? A relação pedagógica está inclusa nos próprios conceitos de um pensamento. Expor conceitos já é ensiná-los, principalmente porque eles envolvem os ouvintes ou alunos em um tipo especial de amizade, uma amizade deleuzeana, pela qual se processa um devir-mestre molecular que passa ao largo das formas majoritárias ou molares do professor e do aluno, desterritorializando-os, desrostificando-os (Deleuze & Guattari, 1980, p. 214-220). É que o aprender despersonificado, o do aluno-bumerangue e da solidão, aventamos nós, é um tipo especial de amizade.

Ora, com a idéia de que a relação pedagógica, no sentido deleuzeano, é uma relação de amizade – uma espécie anômala de amizade que precisamos especificar – somos devolvidos a nosso ponto de partida, a nossas perguntas iniciais. Pois, como uma amizade poderia reconciliar os amigos com a solidão e o silêncio? Ou, ainda, como essa amizade levaria professor e aluno a desfazerem seus rostos? Esse tipo de relação não colocaria professor e aluno no domínio da impessoalidade e da frieza? Tais questões, por sua vez, nos levam a indagar o que é, exatamente, uma amizade deleuzeana. Vejamos, para delimitarmos ainda mais nosso argumento, o caso especial do professor de filosofia, cuja função seria a de ensinar através de conceitos.

A dificuldade é que o tema da amizade está, de certa forma, enrustido na história da filosofia. No entanto, se observarmos com um pouco de atenção, não especialmente os conceitos, mas as paisagens e personagens que os mesmos emitem, a situação de escassez se altera. Podemos dizer que, em quase todos os pensadores, a relação de amizade e as imagens de amigo são traços que envolvem as condições de criação de um conceito. Se transpusermos tal idéia para o terreno da relação pedagógica, temos que toda aula já está condicionada por um traço de amizade, o qual pode ser muito diverso, dependendo do caso. Dar uma aula é criar algum tipo de amizade e, no caso especial da filosofia, trata-se de criar um laço de amizade através do conceito.

É justo o protesto que fazem Deleuze e Guattari quando assinalam que o amigo e amizade são preocupações quase ausentes do pensamento filosófico, sendo uma das raras exceções a essa regra o livro *A amizade* de Maurice Blanchot (Deleuze & Guattari, 1991, p. 10). Não que os filósofos não se tenham preocupado com a questão, mas amigo e a amizade aparecem tratados, quase exclusivamente, do ponto de vista ético. Parece-nos suspeito que esta temática tenha sido tão escassamente abordada do ponto de vista da própria produção do conceito, já que, etimologicamente, como se sabe, o filósofo é o amigo do saber.

Segundo Deleuze e Guattari, todo conceito emite certos “afectos” e “perceptos” que provocam sentimentos. Para falar de modo simples, posso sentir um conceito como simpático ou antipático (ibidem, p. 64, 124-125). Essas afectos e perceptos emitidos pelos conceitos não são sentimentos que se confundam com os sentimentos vividos, num meio histórico, pelos tipos psíquico-sociais dos filósofos que criaram aqueles conceitos (ibidem, p. 68). Na verdade, ainda segundo Deleuze e Guattari, os dados sensíveis produzidos por um conceito não coincidem com os sentimentos do filósofo como pessoa ou, se coincidem, é como se outra pessoa os experimentasse, por isso, afirmam eles, “o rosto e o corpo dos filósofos abrigam esses personagens que lhes dão um ar estranho, sobretudo no olhar, como se outra pessoa visse através de seus olhos” (ibidem, p. 71).

Os conceitos nos dão esses olhos que, dentro de cada um, são os olhos de outra pessoa. O olhar do conceito não vem dos olhos dos sentidos ou dos sentimentos pessoais. Os conceitos nos fazem trocar olhares que não são de ninguém. Eis aí uma das condições que, como vimos, Deleuze exige para que haja uma boa aula, ou seja, que o professor se despersonifique, que perda seu rosto, ele tem olhos de outro.

Por isso, em todo pensamento, constrói-se uma relação de amizade como “traço relacional” (Deleuze & Guattari, 1991, p. 69) inerente a uma “pedagogia do conceito” (ibidem, p. 17). O amigo, para sermos mais precisos, é um “traço de personagem conceitual” que tem a ver com “personagens psico-sociais”, para lançarmos mão de expressões de Deleuze e Guattari (ibidem, p. 68). O amigo se *auto*-apresenta juntamente com um determinado conceito. Embora o traço existencial do conceito se relacione com situações vividas, deve ao *pathos* do conceito sua expressão, posto que

*(...) os traços de personagem conceituais têm um relacionamento com a época e o meio histórico que somente os personagens psico-sociais permitem avaliar. Mas, inversamente, os movimentos físicos e mentais dos tipos psico-sociais, seus sintomas patológicos, suas atitudes relacionais, seus modos existenciais, seus estatutos jurídicos, tornam-se susceptíveis de uma determinação puramente pensante e pensada que os arranca seja dos estados de coisa históricos de uma sociedade seja do vivido pelos indivíduos, para deles fazer traços de personagens conceituais* (Deleuze & Guattari, 1991, p. 68).

Mas que tipo especial de amizade é essa que se dá através dos conceitos, a qual circunscreve uma relação pedagógica, denominada “pedagogia do conceito”? Justamente, a amizade que se dá entre professor e aluno constrói-se na exterioridade dos indivíduos. A amizade, portanto, modifica o professor e o aluno. A amizade se dá pelo exterior. É uma amizade impessoal cuja atmosfera envolve a todos. A exterioridade é o lugar da amizade. Tal exterioridade foi pensada por Deleuze e Guattari como uma “zona de indiscernibilidade” ou de “vizinhança” (Deleuze & Guattari, 1980, p. 276, 334-342, 350-351, 360, 609) onde

um elemento põe o outro em devir, de modo que ambos se tornam algo distinto do ponto de partida – *devir-mestre e aluno-bumerangue*.

A amizade do conceito é uma amizade pelo exterior. Está aí a lição da pedagogia deleuzeana. Trata-se de uma amizade sem imagem, cujo alcance está contido, afirmamos nós, na teoria das relações que Deleuze procurou desenvolver através de toda sua obra com a cooperação de Hume e dos pragmatistas americanos. Averiguemos, por conseguinte, os traços principais desse contato com os pragmatistas.

A lógica humeana das relações é um tema que Deleuze desenvolve desde seu primeiro livro, que fora dedicado justamente ao estudo do empirismo de Hume (Deleuze, 1953). Segundo Deleuze, um “ponto de vista comum a todos os empiristas” é o de que as “relações são exteriores às idéias” (ibidem, p. 109) ou aos termos relacionados. Sendo assim, podemos dizer que os empiristas propõem, como um dos traços distintivos de seu pensamento, uma “teoria das relações”. Particularmente, o empirismo de Hume criou a “primeira grande lógica das relações” (Deleuze & Parnet, 1977, p. x) e com ela se processa “algo muito estranho, que desloca completamente o empirismo”, pois a teoria das relações se desenvolve com uma “prática das relações”, conferindo ao empirismo um poder genuíno (ibidem, p. 15).

Para uma filosofia essencialista, neste caso, oposta ao empirismo, uma relação entre dois termos deriva e é determinada pela essência desses termos, ou seja, a relação como que emana dos termos e a eles pode ser reduzida. Dessa perspectiva decorrem algumas posições correlacionadas que, segundo a ênfase deleuzeana, rompem a cláusula de imanência que deve presidir a experiência empírica. Transcrevamos o que faz observar um comentador de Deleuze dedicado à parte empirista de sua filosofia, ao caracterizar a rejeição deste ao essencialismo:

*um termo e suas relações formam uma unidade orgânica e as relações que interligam dois ou mais termos são necessárias para a identidade de cada um e do todo que eles formam. Isto implica, no mínimo, então, que a relação e a coisa que a possui nunca podem existir de uma maneira diversa daquela determinada pela essência da coisa. E há apenas um pequeno passo daí para a posição ontológica de que todas as coisas estão relacionadas de uma maneira inextricável e necessária, e que esta unidade absoluta de alguma forma transcende a diversidade e as contingências do mundo da experiência empírica (Hayden, 1998, p. 285).*

Julgamos apropriado definir a *relação* entre os amigos (professor e alunos) na acepção empirista que lhe confere Hume, segundo a qual toda relação é exterior aos termos relacionados, ou seja, independente deles, de modo que relações, se modificadas, alteram concomitantemente os termos interligados (Hume, 1978, p. 69-70). O mundo é um mundo das relações antes de ser um mundo das entidades que o povoam.

A amizade deleuzeana é uma amizade não essencialista, no sentido acima definido. A singularidade de Deleuze, particularmente quanto aos traços relacionais de sua (e de Guattari) pedagogia do conceito, terá sido que nela não encontramos uma imagem de amigo definido de acordo com esta ou aquela Pedagogia. Encontramos, isso sim, uma prática das relações, o que em termos empiristas e pragmatistas, envolve um “hábito” e uma sensação (“confiança”). A noção de “hábito”: uma flor, uma idéia, um “eu” é a contemplação ou contração de elementos heterogêneos. E os hábitos se fazem ou se desfazem, de acordo com “convenções” ou relações que unem os elementos dados. Por isso, esclarece Deleuze: “dada uma proposição, à que convenção ela remete, qual é o hábito que constitui um conceito? É a questão do pragmatismo” (Deleuze & Guattari, 1991, p. 101). Diga-se de passagem que tal consideração faz eco com a definição de Peirce, segundo a qual “o pragmatismo nos ensina que aquilo que pensamos deve ser interpretado em termos do que estamos preparados para realizar” (Peirce, 1935, 5.35)?

Os homens que vivem de convencionar hábitos, e a amizade é um deles, sabem que os hábitos são temporários e suas verdades são crenças buriladas pelo tempo, de forma que carregamos verdades em estoque, como pensava James (1974, p. 26). Os pensadores dos hábitos são por isso vistos com certo temor, porque eles pensam um mundo de relações instáveis ou passageiras. Desejam eles que mesmo a filosofia seja uma terra da “confiança”, onde um amigo se une a outro pela simples confiança em um mundo dos hábitos e convenções inventados, como se, mesmo em sociedades altamente sedentárias, fosse possível um encontro nômade entre seus membros ou elementos. Tal encontro *nômade* é o tipo de relação que se pode dar entre professor e aluno, como amizade, no sentido deleuzeano do termo, de acordo com o argumento que desenvolvemos até este ponto.

Enfim, pode-se afirmar que uma pedagogia deleuzeana, por mais restrições que se possa fazer ao adjetivo *deleuzeana* neste caso, determina um conceito singular de amizade como confiança em um mundo dos hábitos passageiros. Como construir uma relação pedagógica num mundo marcado pela instabilidade é o desafio. Do ponto de vista da história da filosofia, Deleuze e Guattari solicitam que lancemos um novo olhar para as filosofias pragmatistas da educação, com o propósito de, ao invés de as entendermos como uma espécie de ideologia capitalista, a tomarmos como um antídoto a todo essencialismo em termos pedagógicos, a favor de uma pedagogia operária ou nômade. Para o mestre em devir, o devir-aluno é um amigo inessencial, um amigo dos acordos com o qual se pode construir um mundo, um amigo sem imagem, nosso amigo sem rosto.

Sem dúvida, um das vias possíveis para seguirmos nossa reflexão seria o aprofundamento da teoria das relações de caráter empirista e pragmatista. Contudo, tal progressão ficará tão somente indicada como possibilidade para um estudo potencial e conseqüente, pois, na medida em que envolve um universo filosófico peculiar, necessitaríamos reunir recursos que extrapolariam os limites

de um artigo consistente. Sendo assim, devemos optar por uma solução mais *econômica*, qual seja, procuraremos aduzir mais elementos para se pesquisar o problema da amizade como expressão da relação pedagógica, mas permaneceremos, com vistas a esse objetivo, no campo conceitual de Deleuze e Guattari, cujo manancial está longe de esgotar-se quanto à temática em foco. Então, veremos mais dois aspectos, ou seja, a qualidade da amizade deleuzeana como relação pedagógica em contraste com certas metodologias educacionais disponíveis e o caráter do *aprender* que tal amizade proporciona em face da finalidade de todo *saber*, isto é, a competência no manejo de certas regras que torne o conteúdo de uma disciplina (Matemática, Gramática, Filosofia, etc.) operacional.

Quando nos referimos à amizade como base da relação pedagógica, não esquecemos que o aprendizado somente se efetiva através da transmissão de conteúdos: a leitura e as operações fundamentais, por exemplo. A amizade é a paisagem em que as mais diferentes metodologias realizam a transmissão de conhecimento. A propósito, pode-se classificar as metodologias educacionais disponíveis com base em tipos de amizade em que se plasma a relação pedagógica.

Por exemplo, é demonstrável que o elo entre professor e aluno se altera quando a alfabetização (leitura) se dá através da cartilha tradicional calcada na escrita fonética (bê-á-bá) ou se aceitamos que existe uma alfabetização que envolve um processo mais amplo que a própria competência de escrever ou escrever certo (garatuja, escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita alfabética e escrita ortográfica). Todas as fases têm seus expedientes no processo de alfabetização, mesmo que como etapas a serem vencidas. Algo semelhante acontece quando professores de matemática ensinam as *continhas* mediante o método da prova real/prova dos nove ou por meio da teoria dos conjuntos. A prova real dispensa o conhecimento analítico das propriedades das operações fundamentais; ao passo que a teoria dos conjuntos- Matemática Moderna, como já foi denominada- parte do conhecimento das propriedades de tais operações, como fundamento lógico que ultrapassa a competência da Matemática como disciplina. É óbvio que, em cada um dos exemplos citados, a relação entre professor e aluno é diversa.

No momento em que os Construtivismos e outras teorias/metodologias mais técnicas roubam a cena, em detrimento de uma pedagogia com sabor natural ou espontâneo, a professorinha torna-se um tipo raro e anômalo, uma excrescência ou nostalgia na escola de hoje: “Que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-à-bá” (Alves, 2006). Um livro anticonstrutivista é *Infância*, de Graciliano Ramos (2003); nele, a potência pedagógica da professorinha aparece em uma escola que é descrita como um hospício ou presídio, mas onde algo acontece em termos educacionais.

Especificamente, tendo em vista os exemplos acima, podemos dizer, emitindo uma opinião em sintonia com as idéias de Deleuze (cf. 1988b, p. 216-221), que as pedagogias ou metodologias educacionais, em geral, vivem enclausuradas em

dois tipos de amizade. De um lado, o aprendiz isolado que somente teria seu pensamento natural e isento de pressupostos, correspondendo ao mestre que, de certo modo, fiscaliza a naturalidade do aprender, a fim de que a espontaneidade do aluno não seja tolhida ou aviltada pelos pressupostos artificiais ou viciosos. O aluno, neste caso, é dotado de uma boa-vontade original, nele reside uma aptidão para aprender o que está ao alcance de todo mundo. De outro lado, está o aluno *escolado*, aquele que já nasce determinado por uma cultura em ressonância com certo amadurecimento sensório-motor, de modo que, para ele, aprender é colocar em ação os pressupostos que sua imersão cultural lhe confere potencialmente. Neste caso, o professor é aquele que emula tais pressupostos, aproveitando-se da *bagagem* do aluno.

O primeiro personagem é ingênuo, sem maldades, mas pode aprender o que todo mundo sabe. Aprender, então, é desfrutar, na relação entre professor e aluno, dessa afinidade como de uma verdade reconhecida por todos. Já o segundo personagem, mesmo que seja uma criança, não possui, e isto necessariamente, a modéstia da ignorância. Ele é eloqüente e tem o que dizer, de modo que o professor se coloca numa situação de elo de transmissão numa cadeia de aprendizado que ele próprio não domina. Às vezes, ele não é mais que um aprendiz diante do aluno.

A diferença entre ambos é que o segundo, um aprendiz *informado*, possui pressupostos objetivos e públicos. O professor pode reconhecer quais as bases de seu aprendizado e até consegue, dependendo do ponto de vista pedagógico, anular seus pressupostos para que ele retorne ao estágio incipiente, talvez mais desejável, de acordo com o caso, de um aprendiz *informe*. Quanto a este, o nosso primeiro personagem, quer o professor o desvalorize como o inculto, quer o valorize como a tabula rasa de todo aprender, não é totalmente correto dizer que sua abertura para a aula não tenha pressupostos. Acontece que, ao contrário do outro, seus pressupostos são implícitos ou subjetivos. O seu pressuposto é que ele aprende o que todo mundo sabe e que ninguém pode negar, por isso o professor pode ser, de fato, o mestre que transmite regras e conhecimentos prontos a serem acumulados pelo aluno, sem muitos percalços além daqueles que se pode evitar com a disciplina e as técnicas mnemônicas apropriadas.

Essa clausura entre o aprendiz *informe* e o *informado* rompe-se, mostra Deleuze, quando entre em cena o aprendiz que nega tanto os pressupostos objetivos da cultura quanto os pressupostos subjetivos de um aprendizado natural (cf. Deleuze, 1988b, p. 216-217). Este, realmente, não tem pressupostos, pois não pode nem mesmo aprender o que se espera de todo mundo. O aluno sem pressupostos coloca na impotência o ponto de partida de todo aprender. Ele nega que sua faculdade de aprender tenha qualquer afinidade com a verdade universalmente válida, seja ela natural ou cultural, dependendo da pedagogia ou metodologia considerada.

É esse personagem destituído de pressupostos que a filosofia de Deleuze e Guattari nos impõe pensar, a fim de que desenvolvamos uma outra imagem do que seja aprender e ensinar. Afirma Deleuze:

*(...) muita gente tem interesse em dizer que todo mundo sabe isto, que todo mundo reconhece isto, que ninguém pode negar isto. (Eles triunfam facilmente, enquanto um interlocutor desagradável não se levanta para responder que não quer ser assim representado e que nega, que não reconhece aqueles que falam em seu nome) (Deleuze, 1988b, p. 218).*

Não ter pressupostos, essa é a solidão do aluno, poderíamos dizer com Deleuze, quando ele está imerso em vacúolos de silêncio e solidão. Reconciliar-se com a solidão é o único alicerce para a confiança pragmatista que, como vimos, é um dos traços da relação que se estabelece entre professor e aluno. Como assim?

Para fazermos jus a esta tipologia do aprendiz que Deleuze indica, tivemos que esboçar uma certa caracterização das pedagogias segundo os tipos de atitude que estas perpetram diante do aluno e, por extensão, diante do mundo em que este está inserido. Sendo assim, o personagem-aprendiz e o personagem-professor de cada pedagogia, além de representarem o que significa o ato de aprender, em sua relação, trazem consigo, igualmente, um modo de vida. Com mais esse elemento já podemos retornar ao tema da amizade.

A relação pedagógica, a amizade de que falamos, com Deleuze e Guattari, é de um tipo especial. Tal relação se desenvolve num meio de silêncio e de solidão, repetimos nós. Trata-se de um *meio* e se a aprendizagem nele medra, não há inconveniente em ser seu condutor a professorinha intuitiva do aluno informe ou a professora mais técnica da linguagem não-silábica do aluno informado.

Do ponto de vista de ambos pensadores, a amizade entre professor e aluno – a confiança que entre eles se estabelece – não é uma paisagem condicionada pela transmissão de conteúdo de acordo com este ou aquele método pedagógico. Antes, a amizade entre professor e aluno independe da paisagem onde eles se encontram. A desrostificação como efeito da amizade deleuzeana não só produz o professor e o aluno como amigos sem rosto, como, ao mesmo tempo, acarreta uma despasageificação das cenas em que se desenvolvem as metodologias educacionais disponíveis, seja ela informe ou informada, como definimos anteriormente. Trata-se de, ao invés da desconfiança ou de uma atitude de deslumbramento diante destas pedagogias, uma busca dos problemas que nelas permanecem virtualmente ocultos.

Não cremos que se pode reivindicar, em nome de Deleuze e Guattari, uma outra pedagogia concorrente ou alternativa com relação às disponíveis. Na verdade, eles querem nos tranquilizar, pois acreditam que, por debaixo de toda técnica ou método pedagógico, estabelece-se um processo virtual ou molecular, sem pressupostos, que vinga apesar dos lugares comuns, paralisações e sufocações dos conjuntos massivos ou molares das pedagogias. A amizade sem pressupostos de que tratamos neste artigo desenvolve-se nesse nível molecular ou virtual. Ela é um vetor de fuga ou de desrostificação/despasageificação com relação às amizades que se estabelecem entre professor e aluno no nível mais *duro* ou programático dos pressupostos pedagógicos.

Para finalizar, vejamos mais um passo conceitual sobre esta questão e alguns exemplos que podem facilitar o entendimento e ilustrar nosso argumento. A percepção de que uma amizade e de uma confiança fluem no nível, por assim dizer, mais líquido, que atravessa a relativa cristalização das pedagogias específicas com suas relações (a professorinha, a professora-mãe, a professora-aprendiz, a professora-amiga, a professora-pedagoga, a professora-psicóloga, etc.), está contida na diferença conceitual, estabelecida por Deleuze, entre “saber” e “aprender”. Saber e aprender se imbricam, posto que toda pedagogia ou técnica educacional tem como finalidade um saber, mas qualquer uma, igualmente, contém um aprender. O que a amizade pedagógica valorizada por Deleuze propõe é que o aprender seja colocado em primeiro plano pelas pedagogias que, muitas vezes, o escamoteiam ou sufocam em função de um saber.

Vejamos alguns traços da distinção saber e aprender, de acordo com Deleuze. Aprender é o salto que leva do não-saber ao saber. Nesse caminho, muitas coisas acontecem, muitas marcas riscam nossos corpos ou ficam gravadas como memória de um tipo especial. Aprender é sempre algo da ordem do virtual, do inconsciente, de que o corpo participa, necessariamente. Por isso aprender carrega consigo uma violência, um adestramento diverso daquele que caracteriza o saber, o qual, como resultado de um aprender, é o domínio das regras de uma disciplina.

Por exemplo, saber Latim é o domínio de uma gramática, com seus casos e declinações. Mas o exercício de regras não é apenas uma aplicação do saber, já que ele traz consigo todas as intensidades do aprender. Então, todo aprendizado é um movimento peculiar – peculiar, no sentido de que cada caso é um trajeto com intensidades diversas – pelo qual pequenas partículas de meu corpo (língua, boca e voz) se encontram com as singularidades da idéia (o Latim com suas características fonéticas, sintáticas e semânticas). Nunca se aprende Latim do mesmo jeito.

Aprender a nadar, antes de conhecer-se os estilos e dominar as técnicas, é um campo problemático que se estabelece entre o mar e a sensibilidade de um corpo. O mar é a reunião de pontos singulares cujas relações formam os movimentos *visíveis* das ondas, a maré. Um corpo que entra na praia tem apenas a sensibilidade do mar, movimentos de fluxo e refluxo. Mas, *aprender* a nadar consiste em ajustar atos reais de um corpo ao movimento das ondas. Para tanto, o aluno tem de formar uma idéia de mar. Aprende-se quando a idéia de mar entrou no ou se ajustou ao corpo do aprendiz. Ou, ainda, quando o mar se tornou uma “micropercepção”, para utilizar um termo deleuzeano, que se conjuga à sensibilidade de seu corpo. Com isso, temos uma solução para o campo problemático que se cria entre um corpo e o mar, através de uma idéia. O professor é aquele que *nada* com o aprendiz, mesmo que seja no nível elementar da idéia através da qual o aluno problematiza seu encontro com o mar.

Outros exemplos são possíveis. Uma aula de matemática não seria um encontro com um objeto ou elemento como o mar, mas também não envolveria a

capacidade de experimentar novas habilidades do aparelho fonador, como no caso do aprendizado da língua latina. Aprender um teorema matemático seria, propriamente, a constituição de um campo problemático entre o corpo do aluno, uma idéia, e outra idéia (o teorema). E se quiséssemos esmiuçar os exemplos do Latim e da natação, poderíamos pensar em outros campos problemáticos, muito diversos, que se constituem em cada situação. Certamente, ensinar uma língua *morta*, como o Latim, não envolve as mesmas intensidades que se fazem presentes no ensino da língua inglesa cuja inflação nos assola por todos os lados. Nem é a mesma coisa aprender a nadar no mar, no meio das ondas, e aprender a nadar em uma piscina. Aprender a nadar no mar apresenta intensidades de um campo problemático ou idéia mais próximas da dança do que aprender nado em uma piscina.

Conectar um corpo e um objeto através de uma idéia, essa é a principal razão pela qual podemos dizer, com Deleuze, que o aprender envolve um tipo especial de amizade. *Vis-à-vis*, ensinar significa criar condições ou, antes, deixar correr certas intensidade para que um corpo e uma idéia, uma sensação e um conceito possam encontrar-se sob circunstâncias que nunca se repetem. Aluno e professor estão em um mesmo movimento, eles desconhecem para onde vão, como se remassem um barquinho à deriva no grande mar entre o não-saber e o saber. Não reconhecer o destino é o que torna a aventura do aprender o lugar da confiança. Quanto a isso, pode-se observar, igualmente, a importância dos professores do nível elementar, visto que os campos problemáticos que se criam, por exemplo, na classe de alfabetização, são necessariamente múltiplos, abertos e em estado de crescente complicação mútua. Muito embora, obviamente, o ensino de disciplinas mais estritas, como no caso do ensino universitário, não deixe de envolver aprendizados que vão muito além dos conteúdos requeridos para os domínios de regras de um saber, no sentido em que este foi definido acima. Em todo caso, a complicação dos campos problemáticos do aprender constitui e revolve de tal forma a relação de amizade entre professor e aluno que é impossível que não se crie nesse âmbito uma terra da confiança, mesmo que esta sofra impasses, enguiços, aviltamentos e traições de toda ordem.

Deleuze, sintetizando, de modo bem-humorado, o que procuramos demonstrar acerca da diferença entre saber e aprender, diz: “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (Deleuze, 1988b, p. 270). Embora a amizade entre professor e aluno seja um elo pedagógico, também é verdade que o aprender implica uma solidão própria a uma “estética da existência”, no sentido foucaultiano do termo, pela qual *aprendemos* a nos dobrar sobre nós mesmos, em busca de um governo de si que lance novos modos de existir (Foucault, 1984, p. 28 e 31). Ser feliz com *essa* solidão é a lição básica de uma pedagogia que vibra com o pensamento de Deleuze e Guattari.

## Notas

1. Ao propormos “Pensar a pedagogia com *Deleuze e Guattari*”, cumpre alertar o leitor que as indagações levantadas nesse artigo dizem respeito, principalmente, aos escritos de Deleuze sem a parceria de Guattari. No entanto, como, em menor medida, também nos referimos aos livros que ambos escreveram em co-autoria, o título de nosso artigo mantém a generalidade da referência a um pensamento comum. Tal procedimento convém, pois o pensamento de Deleuze está em ressonância com o de seu parceiro, mesmo quando ambos escrevem por conta própria.
2. Essa é uma nomenclatura que se usa para este autor, quer dizer, livro 5 parágrafo 35, o que dispensa a paginação e vale para qualquer edição, mesmo brasileira.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Ataúlfo. *Tempos de criança*, disponível no site <http://www.mvhp.com.br/ataulfo.htm>, acessado em 30/05/2006.
- ANAIS DO II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. O DEVIR-MESTRE - ENTRE DELEUZE E A EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: UERJ, 18 e 19 de novembro de 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Empirisme et subjectivité*. Paris: PUF, 1953.
- DELEUZE, Gilles. *Proust et les signes*, 4<sup>o</sup> ed. rémaniée. Paris: PUF, 1976.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1977.
- DELEUZE, Gilles. *Aula sobre Espinosa*, em 24/01/78, disponível em <http://www.webdeleuze.com>, acessada em 12/10/2004.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mille plateaux*. Paris: Minuit, 1980.
- DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*, entrevista a Claire Parnet, em 1988a, em vídeo, transcrito e traduzido por Tomás Tadeu da Silva, incluído no site “Máquina da diferença”, [www.ufrgs.br/faced/tomaz](http://www.ufrgs.br/faced/tomaz), acessado em fev. de 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.
- DELEUZE, Gilles. *Pourparlers*. Paris: Minuit, 1990.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 1991.
- EDUCAÇÃO & REALIDADE (Dossiê Gilles Deleuze), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade vol. II (o uso dos prazeres)*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- HAYDEN, Patrick. *Multiplicity and becoming: The pluralist empiricism of Gilles Deleuze*, er Lang Publishing, 1998.
- HUME, David. *A treatise of human nature*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- JAMES, William. “O que significa o pragmatismo”, “Concepção de verdade no pragmatismo”, “O significado da Verdade”, “Ensaio de empirismo radical”, in *Os Pensadores*, vol. XL. São Paulo: Abril, 1974.

PEIRCE, Ch. Sanders, Hartshorne, C. & Weiss, P. (Ed.), *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, vol. 5. Cambridge: Harvard University Press, 1935.  
RAMOS, Graciliano. *Infância*, 37ª ed. São Paulo: Record, 2003.

Hélio Rebello Cardoso Jr. é professor de filosofia da UNESP.

Endereço para correspondência:

Rua Tupi 608/1001

Londrina – PR

86020-350

herebell@uel.br



# CRÍTICAS PIAGETIANAS E PSICANALÍTICAS À ATUAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Paulo Padilla Petry

**RESUMO** – *Críticas piagetianas e psicanalíticas à atual formação de professores.* Neste artigo, parte-se das teorias piagetianas e psicanalíticas para criticar algumas práticas atuais na formação de educadores. Pela teoria psicanalítica, é impossível chegar a um meio termo ideal entre repressão excessiva e falta de limites, mas é possível criticar a idéia de ajustar medidas educativas aos educandos por dificultar a ação educativa e aumentar a impotência de pais e professores. Pela teoria piagetiana, parece claro que a mera repetição de teorias apresentadas em cursos não causa grande impacto na prática educativa e que uma alternativa viável mais interessante para mudar a educação seriam cursos nos quais os educadores possam construir suas próprias teorias sobre sua prática – sendo elas respeitadas por seus formadores.

**Palavras-chave:** *Psicanálise e Educação, tomada de consciência, formação de professores.*

**ABSTRACT** – *Piagetian and psychoanalytical critique to current teacher education.* In this work, the Piagetian and psychoanalytical theories are used to criticize some of the current initiatives in teacher education. According psychoanalytical theory, it's impossible to find an ideal middle ground between too much repression and the lack of it, but it's possible to criticize the idea of adjusting educational measures to children and adolescents because this jeopardizes educational actions and increases parents' and teachers' helplessness. According to Piagetian theory, it seems clear that the mere repetition of theories introduced in classes does not create a great impact in educational practice and that a viable and more interesting alternative to change education would be having courses in which the educators could build their own theories about their practice, theories which should be respected by teacher educators.

**Keywords:** *Psychoanalysis and Education, consciousness raising, teacher education.*

## Introdução

*Crianças bem-educadas, crianças mal-educadas. Crianças abandonadas, crianças sobreprotegidas. Repressão demais, repressão de menos. Crianças que têm tudo, crianças que não têm nada. Demasiado espertas, demasiado ingênuas. Saber demais, saber de menos. Educar com a verdade, mas sem dizer tudo. Aprender aos poucos, mas depressa para não “ficar para trás”. Bater, acariciar, castigar, prometer. Prevaler sem humilhar; se deixar ganhar, se deixar enganar sem “bancar o paspalho”; divertir sem ser palhaço; manter a autoridade sem autoritarismo. Permitir o prazer sem perder a disciplina; manter a disciplina sem perder o prazer. Quando se trabalha não se brinca. Mas, a criança, quando brinca, trabalha. Demasiada retórica e pouco significado, puro sentido sem forma. Lógica demais, informação de menos; demasiada informação sem lógica (Jerusalinsky, 1999, p. 5).*

A insatisfação com a educação de crianças e adolescentes não é novidade e ainda que as críticas aos educadores variem entre extremos, como Jerusalinsky bem ilustra na passagem acima, parece que a solução proposta para os problemas resultantes dessa educação insuficiente passa sempre pela mudança dos educadores. Pais e especialmente professores são convidados freqüentemente pelos especialistas em educação e pelas equipes diretivas das escolas a se ‘reciclarem’ para poderem educar a sempre nova geração de crianças e adolescentes. No caso dos professores, o convite manifesta-se freqüentemente sob a forma de cursos e palestras para os quais são gentilmente convocados. Esses eventos quase sempre tentam alertar e falar aos professores sobre novos conhecimentos, novas técnicas e teorias que, se propriamente aplicadas (quase todos concordam que não há ‘receita de bolo’), revolucionarão a educação.

O motivo invocado para a necessária transformação dos professores é quase sempre um suposto descompasso que haveria entre, de um lado, os professores, seus pensamentos sobre educação e suas práticas educacionais e, de outro, as descobertas científicas no campo da psicologia e da educação sobre a infância e a adolescência atuais. Essa diferença entre professores e alunos costuma ser explicada por supostas defasagens que, a princípio, poderiam e deveriam não existir. Por exemplo, tecnologicamente o professor está usando o quadro-negro enquanto o aluno se diverte com os jogos eletrônicos, a televisão, o computador e a Internet. No campo dos costumes, o professor tem como referência as suas práticas de quando era criança e adolescente enquanto hoje em dia os costumes são outros com os púberes e adolescentes ‘ficando’ nas festas. Alguns assumem assim que o modo de pensar das crianças e dos adolescentes de hoje seria muito diferente do modo de pensar do professor quando ele era criança ou adolescente e mais distinto ainda agora que é adulto.

Apesar da sucessão de tentativas formadoras e reformadoras de professores, a insatisfação continua e não é exclusiva dos especialistas ou das equipes diretivas das escolas; pais e professores, filhos e alunos queixam-se também do que se passa nos processos educacionais de hoje em dia.

A teoria psicanalítica e a teoria piagetiana, entre várias outras, são muitas vezes invocadas pelos formadores para sustentar e justificar a necessidade da dita reciclagem de educadores. É claro que por se ocuparem de objetos distintos, tais teorias são chamadas para responder a problemas diferentes não complementares. A teoria piagetiana pode, por exemplo, ser usada para tratar de questões relativas à aprendizagem e aos métodos de ensino, e a teoria psicanalítica pode servir para tratar das relações entre educadores e educandos ou do desenvolvimento psíquico.

Sendo assim, a proposta deste artigo, ao partir dessas duas teorias, é questionar e refletir sobre o que ocorre nas tentativas “de re-formar” educadores. Ou seja, parte-se do pressuposto de que, se essas teorias podem ser úteis para educadores, talvez possam ser mais úteis ainda para os que se propõem a formá-los desde que elas sejam aplicadas criticamente ao próprio processo de formação.

## **Contribuições da teoria psicanalítica**

Segundo Cifali (1994), as críticas aos métodos e objetivos dos educadores de antigamente repetem-se ao longo do tempo. Bastam vinte anos de distância para que as propostas educacionais tornem-se motivo de riso. Segundo a autora, pode-se aprender a partir dessa constatação a se ter modéstia, pois qualquer escrito sobre educação está restrito à época, à cultura e à subjetividade de quem o faz. Os que vêm depois podem identificar nossas preferências pessoais, localizar nossos erros e continuar a busca por uma educação que permita à criança escapar de qualquer sofrimento, que a poupe da angústia. O debate apaixonado, a culpabilidade e os julgamentos sobre a educação dada e as dificuldades da criança ocorrem não só porque a educação é um jogo social, mas também porque a educação concerne a todos, inclusive às crianças do passado que são os adultos de hoje. Assim, todos sabem e se cegam, todos têm a sua teoria e não faltam racionalizações.

Freud em momentos diferentes já apontava a falta de estranhamento dos adultos em relação à amnésia infantil. No capítulo sobre lembranças encobridoras de *A psicopatologia da vida cotidiana*, Freud (1901) habilmente argumentava que a perda da lembrança dos primeiros anos de vida é aceita com indiferença exagerada. Afinal, pela hipótese freudiana, foram anos tão importantes que deixaram marcas e exerceram influência determinante sobre toda a vida que se seguiu. Ele sugere que esse esquecimento deveria ser tomado como um enigma a ser resolvido. “Esquecemos como são grandes as realizações intelectuais e como são complicados os impulsos emocionais de uma criança de uns quatro anos” (p. 70). Assim como não há lembranças de fatos estruturantes, assume-se também que a educação poderia ter sido muito melhor do que foi. Mesmo sabendo que pais e professores são sempre frutos de sua época e limitados à sua própria subjetividade, assume-se que seria possível hoje dar uma educação muito melhor que a que se teve. Ideais infantis ou científicos à parte, assim como

não se estranha a amnésia infantil, parece óbvio também que seria possível uma educação muito diferente que atendesse ao que nossos pais e professores não conseguiram.

Lajonquière (1999) critica as crenças psicopedagógicas atuais, que tentam reduzir a ação do professor a um desenvolvimento de potenciais já presentes nos seus educandos. Elas inviabilizam o ato educativo e dele se demitem porque a educação ocorre a partir de uma diferença entre adulto e criança e não a partir de uma adequação entre o ato do professor e o 'potencial' do aluno. Quando propõem essa adequação, esquecem que a educação é um processo relacional que produz efeitos formativos ou subjetivantes justamente a partir de uma diferença insuperável entre adulto e criança. Para o autor, as teses psicopedagógicas atuais recalcam exatamente a impossibilidade de superar essa diferença. Diante de uma criança, o adulto depara-se com sua própria criança recalçada. Aceitar que pode educá-la a partir da sua posição de adulto – que já não é mais criança e que a criança que foi não é idêntica à que está diante dele –, pode produzir efeitos formativos mais facilmente do que buscar uma relação perfeitamente ajustada. Sendo assim, é difícil educar e, ao mesmo tempo, tentar estabelecer uma relação de parceria entre iguais ou anular as diferenças em relação à criança. Lajonquière (1999, p. 24), referindo-se a práticas educativas do passado como um “trator pedagógico”, por não tolerar a mínima diferença entre os ideais educativos e os educandos, afirma que elas produziam um efeito final similar à renúncia atual à educação, pois condenavam alguns alunos à repetição ecológica ou à inibição intelectual. Ao não permitir que o sujeito do desejo da criança ou do adolescente metaforizasse e deslocasse o que lhe era proposto, tais práticas autoritárias e intolerantes acabavam impedindo a própria aprendizagem, pois esta pressupõe a possibilidade de se apropriar da sua maneira do que tentam lhe ensinar.

A crítica de Lajonquière fica ainda mais pertinente para a formação dos professores quando ele menciona a ilusão de educar para o futuro. Para ele, a idéia de educar para o futuro não deixa de ser uma tentativa de superar a própria história do educador. Ao invés de aceitar educar a partir do legado do seu passado, ele tenta adivinhar o futuro imaginando as necessidades futuras das crianças. Ao fazer isso, além de tentar o impossível, acaba numa saída mais reacionária ainda, pois tenta antecipar algo que não será feito pelos adultos de hoje e, sim, pelas crianças e adolescentes que tentarão, de alguma forma, superar o passado de seus pais e professores – passado este que tanto “insistiu” na sua educação. Ou seja, ao tentar educar para o futuro, recusam-se a deixar sua construção a cargo de quem, como eles, precisará, de alguma forma, deixar o passado dos seus educadores para trás. Assim, ao mesmo tempo em que precisam jogar fora o seu passado – porque não servirá para as futuras gerações –, também rejeitam o seu lugar enquanto história de quem de fato construirá o futuro.

Ao pensar sobre as conseqüências das críticas de Lajonquière para as atividades de formação dos professores, seria ingenuidade considerar que o “discurso psicopedagógico hegemônico”, do qual o autor fala, não parta dos próprios pais e professores e apenas dos que são considerados especialistas em educação. Assim, não se pode considerar os educadores como meras vítimas desse discurso, mas também como autores de tal discurso. De fato, a ilusão de poder acabar com a distância entre as gerações e conseguir uma educação plenamente ajustada ao educando – e de seu pleno agrado – parece um sonho perseguido por muitos educadores hoje em dia. A demissão do ato educativo de que fala o autor, parece tratar-se menos de uma renúncia deliberada e mais de *uma armadilha na qual dificilmente não se cai ao tentar amenizar os possíveis efeitos traumáticos de sua autoridade arbitrária sobre a criança e o adolescente*. Ou seja, quando o educador busca o ajuste mencionado por Lajonquière, essa intervenção na medida certa acaba por inviabilizar seu ato educativo. Essa busca por algo impossível acaba por paralisar o educador na expectativa de que apareça o momento certo para dizer o que julga necessário ou ainda faz com que, de forma constrangida, tente um ensino às escondidas. Um bom exemplo disso são os professores que tentam trabalhar com projetos de aprendizagem nos quais a iniciativa e a escolha do tema devem ser exclusivamente dos alunos. *Certos de que devem incluir no projeto do aluno algum conceito matemático*, alguns professores se vêem na curiosa situação de ter que fazê-lo às escondidas, como se o aluno não pudesse saber que o professor resolveu introduzir algum conceito matemático que julgava importante no seu projeto de aprendizagem. O propósito mesmo de atualizar educadores para lidar com os educandos de hoje parece conter no seu âmago a suposição de que é possível ‘sintonizá-los’ e com isso reduzir as diferenças de que fala Lajonquière.

Contudo, não parece se tratar apenas de acabar com as diferenças, mas também do antigo sonho de uma educação sem traumas. Melman afirma que *todos têm uma posição ambígua em relação à educação que receberam dos seus pais*, amando-a por tudo que lhes trouxe e detestando-a porque obviamente fracassou; não somos completos. Diferenciando traumatismos que provocam uma reivindicação permanente daqueles que serão recebidos como um ato de amor, o autor lembra que alguns pais pensam ser possível e desejável poupar os filhos de qualquer traumatismo. Aliás, curiosamente, no longa-metragem de animação distribuído no Brasil com o nome de *Procurando Nemo (Finding Nemo, Disney/Pixar, 2003)*, num dado momento, o pai (Marlin), que busca seu filho (Nemo) revela ter prometido que nunca deixaria algo acontecer a ele e recebe uma crítica sutil da sua companheira de busca (Dory). Ela lhe diz que isso é uma coisa estranha de se prometer, pois assim de fato nada aconteceria! Pode-se dizer, sem grandes psicologismos, que Marlin é apresentado como um pai superprotetor, o que parece relacionado de alguma forma à morte da mãe de Nemo no início da história. Apesar de ser uma história dirigida a crianças, a crítica à esperança de que nada de mal aconteça a seus filhos parece claramente voltada para os pais.

Em relação aos pais que se recusam a infligir traumatismos, Melman (1999) afirma que estes poderão ocorrer por uma autoridade exterior à família, e que não ama a criança. O traumatismo “infligido pelo inimigo” (Melman, 1999, p. 36) pode arrastar a criança a uma relação ambígua com essa autoridade estrangeira, na qual desejará ser amada e reconhecida por ela, mas a odiará.

No final do seu artigo, Melman propõe uma explicação para a já tão referida dificuldade dos pais de colocar limites às crianças. Segundo ele, o ideal de felicidade proposto faz com que os limites e as regras dos pais sejam da ordem do tapa e não da carícia, referindo-se à distinção feita por Lacan em relação a como os pais podem significar um mesmo ato. Ou seja, a suposição de que é possível ser plenamente feliz faz com que qualquer limite imposto pelos pais pareça mais uma agressão contra esse ideal por eles prometido do que um gesto de amor. A função paterna fica assim oposta ao discurso dominante da ciência que assegura que tudo é possível. Para não ficar no lugar do tapa, os pais acabam participando desse discurso prometendo para seus filhos um gozo ilimitado, uma possibilidade de aproveitarem tudo ao máximo sem se frustrar.

Apesar da necessidade de impor limites ser muito enfatizada na formação atual de professores e nos cursos para pais, é possível concluir, a partir de Lajonquière e Melman, que é conferida aos educadores uma missão quase impossível. Eles devem de uma só vez entrar em sintonia com crianças e adolescentes para anular diferenças e estabelecer limites, só possíveis pelas próprias diferenças. Como se ajustar aos potenciais e interesses dos educandos e ao mesmo tempo sustentar leis? Como sustentar um outro saber a partir de uma igualdade? Impossível não lembrar da ênfase dada por muitos à necessidade de o professor aprender junto com o aluno, que é escutada por muitos como se ambos fossem aprender exatamente o mesmo diante daquela situação de aprendizagem. É como se tudo que separasse o adulto da criança ou do adolescente pudesse ser reduzido a nada e ambos passariam a aprender juntos sobre um determinado tema.

Sobre o sonho de poder controlar uma técnica de ensino que produza os melhores resultados possíveis, Kupfer (1990), em sua tese de doutorado intitulada *Desejo de saber*, lembra que a elaboração progressiva de Freud sobre o inconsciente o levou a uma relação mais estreita entre este e a fala. Assim, as pessoas, inclusive os educadores, dizem muito mais do que pretendem expressar e ninguém tem controle absoluto sobre a própria palavra. “Ao falar, o educador estará também fadado a se perder, a revelar-se, a ir na direção contrária àquela intencionada. A palavra com a qual esperava submeter acaba, na verdade, por submetê-lo à realidade de seu próprio desejo inconsciente” (Kupfer, 1990, p. 145).

A autora questiona como se pode esperar que a psicanálise oriente a criação de técnicas pedagógicas ou que produza efeitos sobre vários corpos ao mesmo tempo num campo onde a transferência está presente, mas não é possível seu manejo. Como Millot, Kupfer lembra que a psicanálise não pode recomendar qualquer conduta de controle ou de manipulação do que considera incontrolável.

Por outro lado, defende que o educador desejoso de um contato com a psicanálise pode beneficiar-se dele. Poderá, por exemplo, renunciar a um controle excessivamente rígido e tentar controlar seu saber, mas não o efeito que tem sobre seus alunos. Destarte, a psicanálise poderia transmitir ao educador uma ética, um modo de entender sua prática. Usando a metáfora de Freud, Kupfer diz que o educador deverá ser capaz

*de ensinar o catecismo a selvagens, acreditando no que faz, com paixão mesmo, sem desconhecer que seus selvagens, às escondidas (vale dizer, nos domínios do inconsciente) continuarão adorando seus deuses antigos. Ou seja, que manterão a fidelidade a modos de pensar subjetivos. Escutarão o que lhes convier e jogarão fora o resto, sem que isso implique uma rebeldia consciente, uma manifestação perversa ou delinqüente (idem, p.148).*

Logo após essa passagem, Kupfer lembra oportunamente que um professor fará exatamente o mesmo quando tiver contato com as idéias psicanalíticas. Aquelas idéias que melhor fizerem sentido para ele ou que se liguem melhor a seu desejo inconsciente poderão ser “ingeridas e digeridas”, e outras serão rejeitadas. Obviamente, pode-se estender a conclusão de Kupfer para todas as formações às quais os professores são submetidos. A capacidade mencionada por Kupfer de ensinar, acreditando no seu trabalho e ao mesmo tempo tolerando os modos de pensar subjetivos dos seus alunos, parece a saída aos opostos mencionados por Lajonquière: trator pedagógico e adequação das intervenções às condições dos sujeitos. É claro que se pode supor uma dificuldade de conciliar paixão pelo ensino e tolerância à subjetividade de quem é ensinado e, ironicamente, essa dificuldade tem sido muito grande nas propostas formativas dirigidas a professores. Com mais ou menos autoritarismo, sobra intolerância dos formadores às teorias de aprendizagem e às propostas de ensino de professores em formação. Espera-se de certa forma que haja uma adesão total dos professores aos ‘novos paradigmas’ que lhes são impostos quando, partindo dos pressupostos psicanalíticos sobre a aprendizagem, é claro que os professores precisarão apropriar-se do que lhes é proposto, esburacando-o de alguma forma. Apenas ao preço de uma ingenuidade psicanalítica é possível acreditar que a formação ideal seria aquela que produzisse professores que aderissem totalmente ao que lhes é proposto. Seja qual for a teoria que se suponha transmitir numa formação de professores, para a teoria psicanalítica, tal transmissão estará limitada àqueles elementos aos quais os professores se engancharão e alterarão.

Em Kupfer (2001) é possível encontrar uma crítica à posição de Millot, que poderia paralisar o educador. Assim como não é possível um método pedagógico inspirado na psicanálise, também não é possível ao educador ocupar o lugar de analista. Saber que é impossível controlar o inconsciente pode levar o educador a uma posição ética de grande valor, mas também paralisá-lo. Kupfer questiona se a radicalidade da existência do inconsciente obrigaria, no limite, a que se

cruzassem os braços, aceitando uma entrega ao imponderável. Ela recusa assim o que qualifica de exageros de Millot e aposta na possibilidade de o educador beneficiar-se da psicanálise sem abandonar o seu papel e sem que se tente uma aplicação da psicanálise à educação. A crítica de Kupfer a Millot sobre a paralisia de um educador diante da incontornabilidade do inconsciente talvez possa ser estendida aos que esperam hoje em dia ler manifestações do que seria o desejo verdadeiro da criança para poder agir. Como criados tendo que agradar um rei infantil que muda de idéia toda hora ou não sabe o que quer, muitos pais e professores sentem-se impotentes e paralisados. Ao mesmo tempo, a idéia de um inconsciente que nos controla e é incontornável nunca agradou muito. Se buscamos o controle da tarefa educativa que nos é delegada, podemos até nos conformar com a existência do inconsciente, mas sempre buscando um jeito de domá-lo.

Cifali (1994) também afirma que nenhum educador pode escapar da sua história inconsciente, mas ela parece preocupada com o efeito de uma culpabilização dos educadores. Se cada educador ocupar-se daquilo que inconscientemente o mobiliza diante de uma criança ou de um adolescente, pode também descobrir o que funda sua ação educativa; mas se, por causa disso, for de antemão apontado como culpado só poderá negar e não querer escutar. Para a autora, se, por um lado, ninguém pode ser culpado de suas construções psíquicas, por outro, ao negá-las torna-se irresponsável. A crítica da autora está dirigida a quem usa essa determinação inconsciente como uma sentença, que recebida do exterior, serve apenas para fechar e impedir qualquer possibilidade de trabalho sobre essa história inconsciente. Novamente, não se está falando de algo estranho às formações de professores. Sempre que se trata, na formação de professores, de dizer o que deve ou não ser feito, pode-se apelar para a culpa. O que Cifali aponta, no entanto, parece especialmente importante por se tratar ironicamente da teoria psicanalítica, servindo para impedir qualquer elaboração a partir do inconsciente, o que mostra que as teorias podem servir para finalidades bastante incompatíveis com elas mesmas. De qualquer forma, Cifali aponta o quanto a noção de inconsciente na educação pode ser usada para paralisar e atrapalhar mais do que provocar verdadeiras mudanças.

É oportuno lembrar aqui das considerações de Dör (1994) a respeito da diferença entre o ensino da psicanálise nas universidades e nas instituições psicanalíticas. Apesar de o autor estar tratando da formação de psicanalistas e não de professores, o assujeitamento possível no ato de ensino da teoria psicanalítica vale claramente para outros campos. Sem afirmar que o ensino da teoria psicanalítica nas instituições psicanalíticas não tentaria o assujeitamento dos candidatos, o autor aponta, no entanto, que nas instituições universitárias existe um assujeitamento a um *gradus* medido por exercícios escritos ou orais. A grande diferença para Dör não está entre o ensino da teoria psicanalítica nas universidades ou nas instituições psicanalíticas e sim na compatibilidade desse ensino com as vicissitudes da transmissão da psicanálise. Um ensino compatí-

vel com a teoria psicanalítica deveria já, desde Laplanche (1975), ser transparente e permeável aos efeitos do inconsciente. O assujeitamento do aluno ao professor deveria ser substituído por uma transferência de trabalho compatível com o ensino da psicanálise. Apesar de não se estar tratando da formação de psicanalistas ou do ensino da teoria psicanalítica para professores, as proposições de Dör e Laplanche abrem algumas possibilidades para se pensar a relação entre formadores e professores. Como já apontado anteriormente, tentativas de assujeitamento dos professores em formação aos seus mestres não faltam e a independência suposta entre sujeito e objeto (Dör, 1994) contribui para isso. As críticas de Dör e Laplanche a certas tentativas de ensino da teoria psicanalítica – que ocorrem tanto nas universidades quanto nas instituições psicanalíticas – permitem pensar que, no afã de formar educadores em dia com as descobertas científicas sobre as crianças e adolescentes de hoje, muitos podem assumir tais descobertas como verdades independentes de sua posição subjetiva ou de qualquer subjetividade de quem está sendo formado. Assumiriam assim que as crianças e adolescentes de hoje são ‘assim’ e devemos nos adequar a elas independente de como subjetivamente elas nos parecem. Ou seja, em tal formação, além de se supor o fim da distância que separa um adulto de uma criança ou de um adolescente, supõe-se também que a subjetividade de cada professor em relação aos seus alunos poderia dobrar-se a conhecimentos científicos supostamente independentes dele ou de seus formadores.

Se a alternativa proposta por Dör e Laplanche fosse aplicada na formação de professores, os formadores deveriam melhor acolher a subjetividade dos professores em formação, aceitar, portanto, que cada professor lida de forma absolutamente pessoal com o que está sendo proposto. Os formadores deveriam também ter uma maior transparência em relação à sua própria posição subjetiva, deixando mais claro o que pensam e sentem em relação ao que estão propondo. Assim, ainda que continuassem tentando reduzir a distância entre as gerações ou sintonizar adultos e crianças, formadores e professores poderiam pelo menos manter uma conversa mais honesta e transparente sobre como cada um se coloca diante de quem pretende educar.

## **Contribuições da teoria piagetiana**

Talvez mais do que a própria teoria psicanalítica, a teoria piagetiana faz parte do currículo de muitas propostas formadoras dirigidas a educadores, especialmente professores. Usada freqüentemente de forma bastante incoerente, tem servido ao longo dos últimos anos de argumento para uma necessária renovação das práticas educativas. Na defesa disso, supostos piagetianos lançam-se a repetir bordões como “o conhecimento é construído em interação com o meio” e paradoxalmente não hesitam em apelar para a força, através de imposições e mecanismos de controle que seriam bastante criticados nos seus próprios dis-

cursos se fossem aplicados a crianças e adolescentes. Ou seja, quando se trata do jovem aluno, deve-se respeitar o seu processo de construção do conhecimento; quando se trata do professor que ‘precisa’ mudar, parece sempre inacreditável, para não dizer insuportável, que ele ainda não tenha mudado e aceitado as novas teorias que se está propondo para ele. A incoerência bastante evidente entre o que se propõe e se espera das crianças e dos adolescentes e o que se faz com os professores não parece ser tão fácil de notar, pela insistência com que se repete.

Igualmente, parece difícil escapar de uma certa oscilação entre querer professores que repitam a teoria piagetiana e que, de fato, construam teorias sobre sua prática. Em muitas propostas de formação supostamente piagetianas, parece haver um desejo sincero dos formadores de que os professores em formação construam suas próprias teorias e elaborem seus próprios projetos de aprendizagem. No entanto, até o fim do curso deverão concordar com as idéias e explicações de seus formadores, caso contrário se dirá que não mudaram e continuaram ‘tradicionais’. Ainda que tenham feito progressos construindo teorias sobre sua prática, se elas não forem coerentes com as teorias dos formadores, o objetivo da formação não foi atingido. É claro que, diante de uma exigência contraditória dessas, muitos professores em formação passam a responder o que esperam que eles respondam e o resultado aproxima-se mais de uma repetição do que de uma construção de teorias.

## **Teorizar sobre a prática ou repetir teorias?**

Dois livros de autoria de Piaget e seus colaboradores publicados originalmente em 1974 tratavam do conceito de tomada de consciência. Em *Tomada de consciência* (Piaget, 1978a) foram examinadas situações nas quais o sucesso na ação ocorria antes da conceituação. Em *Fazer e compreender* (Piaget, 1978b) tratavam de casos nos quais a conceituação podia enriquecer e inclusive ultrapassar a ação. De qualquer forma, tratavam de como alguém pode a partir de um maior ou menor grau de sucesso, construir conceitos que expliquem as relações causais presentes na sua ação. É importante compreender aqui que para Piaget existe um conhecimento autônomo na ação e que a tomada de consciência não é tornar consciente algo que estaria inconsciente na ação. Os esquemas de ação responsáveis pelo sucesso de uma ação qualquer podem existir sem que haja qualquer esquema conceitual do sujeito que os explique. No senso comum, é bem conhecida a diferença entre saber fazer e saber explicar o que se faz. Através de sucessivas tomadas de consciência – que ocorrem da periferia (objetivos e resultados) para o meio (mecanismos, meios empregados) –, o sujeito constrói esquemas conceituais que explicam as relações causais presentes numa ação sua ou numa ação exterior a si. Enquanto na sua ação o sujeito deve assimilar objetos a seus esquemas de ação por meio de assimilações práticas, na

conceituação ele deve assimilar por meio de conceitos. Ao construir conceitos, não há uma mera cópia de processos motores para imagens mentais e sim uma construção inteiramente nova. Essa construção não só não é automática como também enfrenta obstáculos. O sucesso na ação não implica uma tomada de consciência, que leve a uma explicação e o próprio processo de construção de conceitos pode resistir ao que o sujeito constata. Piaget (1978a) trata de situações nas quais o sucesso na ação pode existir apesar de uma explicação contraditória. Um dos exemplos mais conhecidos da obra piagetiana talvez seja o do arremesso de projétil através de uma funda que atinge o alvo apesar de, num dado momento, o sujeito explicar que soltou uma das cordas da funda quando o projétil estava diante do alvo. Como o projétil descreve uma trajetória oblíqua ao círculo inicialmente descrito pelo movimento da funda, se ele soltasse uma das cordas, quando o projétil estivesse diante do alvo, ele seguiria uma trajetória lateral em relação ao alvo. Ou seja, se a ação correspondesse à explicação, o sujeito jamais acertaria o alvo. Logo, é possível que, apesar da explicação, a ação tenha sucesso.

Assim como o sucesso da ação pode coexistir com o fracasso da explicação e progressivas tomadas de consciência podem dar à ação uma certa capacidade de antecipação e uma regulação mais ativa, as teorias também podem atrapalhar o sucesso de uma ação. O trabalho de Karmiloff-Smith & Inhelder (1974) aponta justamente que as “teorias-em-ação” de crianças entre 4;6 anos<sup>1</sup> e 9;5 anos podiam atrapalhar suas tentativas de equilibrar blocos de madeira sobre uma haste metálica. As crianças entre 5;6 e 7;5, por exemplo, tinham mais dificuldades por insistirem em tentar equilibrar sempre a partir do centro geométrico, quando alguns blocos possuíam pesos metálicos escondidos nas suas extremidades. As autoras definiram teorias-em-ação como “idéias implícitas ou os modos variáveis de representação subjacentes às seqüências” (p.196). Segundo elas, havia uma resistência a abandonar as teorias-em-ação, que eram mantidas enquanto outras começavam a ser desenvolvidas para lidar com as exceções. Comparando as crianças com os cientistas, as autoras afirmam que a tendência para unificar teorias e supergeneralizar teorias limitadas são processos produtivos, e não surpreende que as crianças e os cientistas recusem contra-exemplos porque estes complicam o processo de unificação. No entanto, para unificar exemplos que confirmam a teoria, deverão encontrar também um princípio unificador para os contra-exemplos.

Diante do que foi teorizado sobre tomada de consciência e do que ocorre nos processos de formação de professores, parece claro que as teorias tão cuidadosamente apresentadas poderão ser compreendidas e ao mesmo tempo permanecerem bastante isoladas da prática. Segundo Piaget (1978c), um esquema conceitual deve assimilar todos os outros conceitos em sistemas de conjunto coerentes e os conceitos correspondentes alheios. Isso não impede, no entanto, que alguém consiga construir esquemas conceituais para compreender uma teoria e como ela se diferencia das outras – sempre tratando os objetos

dessa teoria como categorias abstratas não reconhecíveis na prática. Assim, alguém pode avançar muito numa teoria sobre aprendizagem, por exemplo, sem conseguir definir exatamente em que momentos da sua vida está aprendendo. Esse fenômeno parece extremamente comum no cotidiano da escola. Após inúmeras palestras e aulas sobre teorias diversas, alguns professores conseguem repetir com maior ou menor proeza o que ouviram nesses momentos. Ao tentar identificar exemplos práticos do que dizem, os problemas começam. Não é raro também que as teorias estudadas sirvam para explicar o que acontece com alguns alunos, mas não com todos. Como Karmiloff-Smith & Inhelder explicam, os contra-exemplos não são sempre bem-vindos.

Por outro lado, parece que a natureza impositiva da maioria dos cursos de formação de professores favorece a ecolalia de teorias não coordenadas entre si. Aprende-se a repetir o que se supõe que a direção da escola ou os especialistas desejam e se mantém algumas convicções antigas. Parece que uma alternativa razoável para superar essas divisões entre teorias e teoria e prática passa pela tomada de consciência. À medida que um professor tentar construir conceitos sobre o que acontece no seu trabalho, ele pode repensar e mudar sua prática, mas também testar as teorias estudadas e confrontá-las com as suas, o que só é possível se não se partir do princípio de que as suas teorias só estarão corretas se concordarem com as teorias estudadas.

De qualquer forma, uma outra consequência importante da teoria piagetiana seria um grande respeito pela prática. Independente das teorias repetidas ou construídas, o que um educador consegue fazer diante de crianças e adolescentes corresponde a esquemas que foram construídos ao longo do tempo. Por mais irracionais ou inadequados que possam parecer, esse saber na ação é também fruto de sucessivas assimilações e acomodações, por mais desconhecidas e inconscientes que elas sejam para aquele educador. Seria realmente uma grande ingenuidade para um piagetiano considerar que a compreensão conceitual de um processo acarretasse necessariamente mudanças na prática. Finalmente, é interessante lembrar que Piaget (1978b) afirma que quando os sujeitos conseguem enriquecer sua ação pela conceituação, não se trata para eles de duas realidades independentes (conceituação e ação), mas uma só. Quando se fala de uma influência da conceituação sobre a ação, não se está falando de um processo consciente no qual a pessoa pensaria o que fazer a partir de uma teoria e então a executaria. Para Piaget, mesmo quando os esquemas conceituais aumentam os poderes dos esquemas de ação, não há uma fronteira perceptível para o sujeito entre eles.

## **Conclusão**

Apesar de não serem complementares, tanto a teoria piagetiana quanto a teoria psicanalítica podem contribuir de forma distinta para o debate em torno da formação de

professores e da tendência de atualizar ou reciclar educadores. O fato de que muitas propostas de formação sirvam mais para produzir impotência, paralisia e repetição de bordões não implica que toda tentativa de formação recaia nisso. A partir de ambas as teorias utilizadas neste artigo, é possível pensar em propostas de formação que possam, por exemplo, produzir novidades na prática educativa e ou na compreensão de professores sobre o seu próprio trabalho.

Pela teoria psicanalítica, um princípio fundamental seria o que se poderia chamar de transparência. Não é de hoje que os psicanalistas vêm dizendo aos pais e professores que a mentira tem perna curta e a verdade é sempre a opção mais recomendável em qualquer processo educativo. O mesmo pode ser aplicado a quem se propõe a formar professores. A clareza de um formador sobre a sua implicação subjetiva no que está propondo é importante não só para os educadores que tenta formar como para si mesmo. Por que está ali propondo alternativas para a educação e defendendo tais teorias? No que de fato acredita e como isso tem atravessado sua prática? Todo educador e obviamente todo formador acaba dizendo mais do que pretendia e nem sempre se dá conta disso. No entanto, quanto mais clareza tiver sobre o que está fazendo ali e quanto mais honesto for com as pessoas a quem se dirige, menor será a suposição de independência entre sujeito e objeto do conhecimento, menores serão as tentativas de assujeitamento e menor será o desconhecimento do próprio formador sobre o que diz. Sendo assim, um bom ponto de partida para qualquer tentativa de formar professores poderia ser assumir o seu lugar subjetivo no campo da educação. Assim, o que se está propondo deixa de ser a verdade definitiva para a educação e passa a ser simplesmente aquilo no que o formador acredita por suas próprias razões subjetivas. Ele continuará defendendo as idéias nas quais acredita, mas tentará, pelo menos, dar conta no seu discurso de como está implicado nelas. Os educadores em formação poderão, como sempre puderam, fazer o que quiserem dessas idéias, mas estarão menos assujeitados a um formador com sua verdade supostamente objetiva e inabalável sobre a educação atual.

Parece importante também a partir da teoria psicanalítica criticar a culpabilização que paralisa educadores ao supor que alguém poderia educar sem partir da sua própria subjetividade. Por mais importante que seja uma certa clareza do educador a respeito da sua subjetividade, considerar *a priori* um educador culpado de um 'crime' por educar a partir da sua própria história é, como diz Cifali (1994), uma forma de impedir qualquer elaboração dessa mesma história. Parece igualmente paralisante uma exigência de certa forma velada de que todo educador passe por uma análise. Seria como se novamente a psicanálise só pudesse oferecer aos educadores o próprio tratamento psicanalítico. Parece difícil para alguns formadores até certo ponto inspirados pela teoria psicanalítica admitir e analisar situações educativas nas quais a educação pode muito bem acontecer sem que o próprio educador saiba por que, ou tenha passado por uma análise.

Como Lajonquière (1999) alerta, a inflação da dimensão psicopedagógica reduz a dimensão educativa. De tanto se buscar uma sintonia entre professores e alunos, pais e filhos, acaba-se por produzir educadores que se sentem e se colocam como desamparados e impotentes diante de adolescentes e crianças desde a mais tenra idade. Pais que não conseguem dizer não para uma criança de 2 anos de idade, professores que reclamam para seus alunos adolescentes de como seu trabalho é pouco recompensador, professores que têm vergonha de tentar cumprir o currículo, professores que precisam negociar normas mínimas de respeito a si mesmo, pais que tentam colocar-se como adolescentes diante dos filhos, enfim, os exemplos são inúmeros. Pode-se dizer sem exagero que, nessas condições, não há perspectiva de alívio de sofrimento psíquico nem para educadores nem para educandos. Assim como crianças e adolescentes não se sentem bem com adultos inseguros e titubeantes, apenas aumentar a culpa e as incertezas de educadores não serve para sua formação.

Ao tentar desacomodar professores, muitos formadores de professores partem para um discurso que tenta reduzir a pó todas as suas certezas e culpá-los por não atender ao desejo de seus alunos. É claro que, como toda tentativa educacional fracassa por nunca alcançar plenamente seus intentos, essas tentativas de formação felizmente também falham. De qualquer forma, algum estrago pode ser produzido ao colocar esses professores na posição de uma ignorância nada douta (Lajonquière, 1999) com uma tarefa impossível pela frente: produzir alunos que construam conhecimentos cooperando com os outros, sendo críticos, autônomos e... felizes.

A partir da teoria piagetiana, parece bastante claro que a repetição de teses piagetianas ou de outras teorias pode ter um impacto mínimo nas práticas educacionais. Por outro lado, tomadas de consciência sobre o próprio trabalho e a possibilidade real de elaborar teorias confrontando-as ou não com as dos formadores pode levar não só a construção de conceitos sobre o seu trabalho como também a mudanças nele. Essas tomadas de consciência e as possíveis mudanças decorrentes delas dependerão obviamente da disposição de examinar a própria prática. Estudar mais teoria pode ser muitas vezes uma alternativa bem-vinda em relação à difícil e incômoda tarefa de pensar sobre o que se faz.

O construtivismo piagetiano não supõe tomadas de consciência sobre a própria ação como decorrência de seu sucesso, nem como necessárias para tal. Tampouco a psicanálise acredita na passagem de elementos inconscientes para a consciência em função apenas de uma necessidade de compreensão desses elementos. D'Agord (2000), por exemplo, comenta que a formação do professor não o preparou para ser um desafiador e orientador da construção de conhecimento e muito menos para construir conhecimento junto com o aluno. A autora explica que, diante da necessidade de mudança, os professores resistem a ela, buscam transformar sua ação pedagógica sem mudar sua posição subjetiva, ou seja, sem angústia ou desconforto. Para ela, a resistência pode ser explicada pela teoria psicanalítica, uma vez que toda construção exige uma desconstrução de

algo que já existe. Assim, pode-se supor que, tanto para o construtivismo piagetiano quanto para a psicanálise, é compreensível, por razões diferentes, que, diante de uma necessidade, muitos professores preferiram estudar mais teorias a debruçar-se sobre sua prática para tentar compreendê-la de uma forma diferente ou simplesmente falar sobre ela e suas implicações. Parece assim que a dificuldade de alguns formadores de tolerar a prática que pretendem mudar pode ser um ótimo complemento para aqueles educadores que desejam apenas atualizar seu discurso. Finalmente, assim como é uma ilusão acreditar num ideal de sintonia e anulação de distâncias entre educadores e educandos, também é ilusório pensar numa formação de professores na qual não haja diferenças entre formadores e professores e que os objetivos sejam plenamente alcançados por todos de comum acordo. Como Cifali (1994) sugere, a modéstia pode ser um bom ponto de partida para os formadores. O respeito não só às hipóteses dos professores, mas também ao direito de discordarem dos formadores também parece importante. Obviamente, não se pode aqui recair no que tanto foi criticado, ou seja, não se pode esperar que formadores fiquem impotentes ou paralisados diante dos professores que pretendem formar. Ao contrário, o desejo dos formadores por mudanças na educação é necessário para que se lancem a esse trabalho, mas também pode ser especialmente útil para mudanças no próprio processo de formação de professores.

## Notas

1. Marcação de idade em anos e meses, típica dos textos piagetianos.

## Referências Bibliográficas

- CIFALI, Mireille. *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Presses universitaires de France, 1994.
- D'AGORD, Marta Regina de Lcão. *Processos inconscientes em situações construtivistas de "aprendizagem por projetos" enriquecidas com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs)*. Porto Alegre: Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. Tese de doutorado.
- DÖR, Joel. *Clinique psychanalytique*. Paris: Denoël, 1994.
- FREUD, Sigmund. Psicopatologia da vida cotidiana. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1901, Vol. VI, p. 11-347
- JERUSALINSKY, Alfredo. Apresentação. In: CALLIGARIS, Contardo e outros. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p. 5-8.
- KARMILOFF-SMITH, Annette & INHELDER, Bärbel. If you want to get ahead, get a theory. *Cognition*, Volume 3, Fascículo 3, 1974, p. 195-212.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. *Desejo de saber*. São Paulo: Instituto de Psicologia / Universidade de São Paulo, 1990. Tese de doutorado.

- KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2001.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LAPLANCHE, Jean. *Psychanalyse à l'université. Psychanalyse à l'Université*, Volume 1, Fascículo 1, 1975, p. 5-10.
- MELMAN, Charles. Sobre a educação das crianças. In: CALLIGARIS, Contardo e outros. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p. 31-40.
- MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1978a.
- PIAGET, Jean. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978c.

Paulo Padilla Petry é professor de Psicologia da Educação, Elementos de Psicopatologia e Psicopedagogia Clínica e Institucional II no Centro Universitário Unilasalle.

Endereço para Correspondência:  
Rua Comendador Rheingantz 570/402  
90450-020 – Porto Alegre – RS  
pppetry@ufrgs.br



31(1): 69-88  
jan/jun 2006

# INFÂNCIA SEXUADA FREUDIANA: condições históricas de seu aparecimento

Amadeu de Oliveira Weinmann

**RESUMO** – *Infância sexuada freudiana: condições históricas de seu aparecimento.*

O artigo analisa as condições históricas da elaboração, por Sigmund Freud, de uma teoria da infância, que tem na sexualidade um dos seus pontos nodais. Indica de que modos as linhas de força do dispositivo de infantilidade constituem a infância sexuada freudiana e a configuram como um dos mais poderosos modos de subjetivação infantil, vigentes no século XX. Por fim, problematiza em que medida tal forma de subjetivação ainda opera na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** *infância freudiana, sexualidade infantil, dispositivo de infantilidade.*

**ABSTRACT** – *Freudian sexuated childhood: the historical conditions of its appearance.*

The paper analyses the historical conditions of Sigmund Freud's elaboration of a childhood theory, which has sexuality as one of its crucial aspects. It points out in which ways the lines of force of the childhood device constitute the Freudian sexual childhood and turns it into one of the 20<sup>th</sup> century most powerful ways of children's subjectivation. Finally, it discusses to what extent such way of subjectivation still operates in the present days.

**Keywords:** *freudian childhood, infantile sexuality, childhood device.*

## Freud: instaurador de discursividade sobre a infância

Se, como postula Corazza (2000), a Modernidade<sup>1</sup> constrói a infância como uma espécie de mito de origem dos sujeitos que somos e, ainda hoje, nela buscamos a nossa verdade mais essencial, impossível não reconhecer que poucas vozes foram tão eloqüentes no estabelecimento das novas formas de subjetivação infantil, que irromperam ao longo do século XX, como a de Sigmund Freud. Por esse motivo, neste artigo o fundador da Psicanálise é compreendido como um instaurador de discursividade sobre a infância. Na análise que realiza da função autor, Foucault (2001a [1969])<sup>2</sup> assinala que há autores responsáveis pela produção de algo bem maior do que um livro ou uma obra; refere-se àqueles que inauguram uma tradição, uma teoria, ou uma disciplina, em cujos marcos outros livros, obras e autores florescem. Dentre esses, Foucault isola um grupo, que diferencia dos grandes criadores, que fundam tradições religiosas, literárias ou científicas. Trata-se do que denomina instauradores de discursividade, dentre os quais aponta Freud e Marx como sendo os mais importantes.

De acordo com Foucault, o que singulariza esses autores é muito mais do que a obra que assinam. É o fato de haverem estabelecido as condições e as regras para a produção de uma infinidade de outros discursos. E isso de um modo muito peculiar. Do retorno à obra desses instauradores de discursividade, decorrem formulações conceituais, que não mantêm com o texto inaugural apenas relações de semelhança ou de analogia; “(...) eles tornaram possível (e tanto quanto) um certo número de diferenças. Abriram o espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram” (idem, p. 281).

Tomar Freud como instaurador de discursividade sobre a infância implica considerar que, a partir da sua elaboração teórica, inaugura-se uma nova configuração de saberes acerca das subjetividades infantis. Em decorrência do seu valor de verdade, esta configuração adquire força normativa e incita àqueles que se encontram sob a sua influência a pôr em movimento um conjunto de práticas de si, no sentido de realizarem-se como sujeitos infantis freudianos. É a partir de tal perspectiva que este artigo analisa, especificamente, um modo de subjetivação infantil, que emerge com relevância da teoria freudiana: o infantil sexuado<sup>3</sup>.

Para realizar tal estudo, efetuo um recorte na obra de Freud, elegendo os trabalhos que versam sobre Educação como o ponto de partida das análises sobre a constituição da infância sexuada na elaboração teórica freudiana. Essa escolha decorre da importância atribuída pelos historiadores da infância – especialmente Ariès (1981) e Corazza (2000) – às práticas educacionais da Modernidade, no processo de construção da infância. Porém, também deriva da relevância da infância freudiana, no que concerne aos projetos pedagógicos contemporâneos (cf. Kupfer, 1997). É a partir desses textos de Freud, nos quais a infância e a Educação são entrelaçadas como objeto de discurso, que descrevo essa forma de subjetivação infantil, fabricada pela conceitualização freudiana: o

infantil sexuado. Esboçada essa modalidade de relação consigo, remeto-me a outras produções do fundador da Psicanálise, com o intuito de conferir densidade a tal descrição.

Neste artigo, a análise do sujeito freudiano infantil sexuado problematiza a historicidade da discursividade que o constitui. Nesse sentido, questiona: em que medida a teorização de Sigmund Freud produz uma essencialização da infância? A infância assim construída é um diagnóstico (cf. Foucault, 2000a [1984]), isto é, um esboço de compreensão dos processos de infantilização da atualidade freudiana? Ou, ao contrário, consiste em um universal antropológico<sup>4</sup>? Em uma tentativa de apreender a infantilidade em sua suposta transcendência? Ou, ainda, em um esforço por capturar o que se presume serem os traços essenciais do infantil, para além da diversidade das suas formas históricas?

O ponto de vista sustentado neste artigo é o de que a teorização freudiana sobre a infância produz uma essencialização do infantil, implicada por uma dupla operação. De um lado, essa discursividade apaga os vestígios que vinculam a infância por ela delineada aos processos de infantilização, que lhe são contemporâneos; de outro, fixa identidades infantis e instaura formas infantis de subjetivação, que ainda se projetam sobre a nossa atualidade. Na perspectiva genealógica foucaultiana<sup>5</sup>, que norteia a elaboração deste artigo, importa rastrear os laços existentes entre essa modalidade de relação consigo – a infância sexuada freudiana – e os processos históricos de infantilização, engendrados pelo dispositivo de infantilidade (cf. Corazza, 2000). Nesse sentido, faz-se necessário interrogar em que medida esse dispositivo<sup>6</sup> consiste na condição de possibilidade de elaboração do sujeito freudiano infantil sexuado, no seu *a priori* histórico.

## Um infantil sexuado

### *Educar é prevenir neuroses: a crítica à moral sexual repressiva*

Nos primeiros artigos freudianos, que tomam a Educação como objeto de análise, observa-se que a questão crucial, que orienta a reflexão em curso, é a prevenção de neuroses. De acordo com Filloux (1997, p. 9), nesses trabalhos – escritos entre 1907 e 1913 – “(...) a educação é vista como um fator de vocação virtual ou realmente patogênica, na medida em que a repressão social das pulsões é fator de neuroses”. Nesse momento da sua teorização, interessa a Freud, especialmente, introduzir a abordagem da sexualidade infantil em Educação. Este processo tem três eixos principais:

A. O esclarecimento sexual das crianças: Freud (1996 [1907]) manifesta-se perplexo com o fato de se pretender ocultar das crianças fatos relativos à sexualidade. Do seu ponto de vista, essa postura decorre do pudor, da má consciência e da ignorância dos educadores. Em relação a este último ponto, Freud critica a premissa de que a sexualidade desperta apenas na puberdade, com o amadure-

cimento dos órgãos reprodutivos, afirmando que a criança já vem ao mundo capaz de experimentar sensações sensuais, que não se restringem às estimulações da região genital: “a puberdade apenas concede aos genitais a primazia entre todas as outras zonas e fontes produtoras de prazer, assim forçando o erotismo a colocar-se a serviço da função reprodutora” (idem, p. 125). Desde tenra idade, essas excitações atraem a curiosidade da criança e o não esclarecimento, ou as respostas que tergiversam acarretam danos ao seu desejo de saber e à sua independência de pensamento, podendo, inclusive, conduzir ao adoecimento neurótico<sup>7</sup>.

B. A crítica à repressão dos impulsos sexuais infantis: de acordo com Freud (1996 [1913a]), as tentativas dos educadores de suprimir pela força as manifestações da sexualidade infantil sempre fracassam no seu intento, pois, ao invés de produzirem a extinção ou o controle de tais impulsos, elas acarretam apenas o seu expurgo da consciência e do comportamento, soterrando-os no inconsciente<sup>8</sup> – o que implica a constituição de uma predisposição à neurose. Em vez de tentar reprimir os impulsos pertinentes à sexualidade infantil, o educador psicanaliticamente orientado deve incentivar que tais impulsos tomem caminhos diversos tanto da gratificação direta – que, no adulto, desemboca na perversão –, quanto do recalque: berço da neurose. Nesse sentido, compete ao educador adotar uma postura que contribua para que essas excitações abandonem os seus alvos originais (sexuais) e desloquem-se em direção a objetivos culturais (atividades artísticas, intelectuais, etc) – destino este a que Freud denomina sublimação –, ou para a formação de traços de caráter, por meio de um mecanismo psíquico, que preserva a forma como um sujeito lutou para não ser dominado por esses prazeres: a formação reativa. De acordo com Freud, essa é a única maneira da Educação deixar de implicar-se no adoecimento psíquico e de colocar-se a favor de uma profilaxia das neuroses<sup>9</sup>.

C. A orientação para a realidade: por ser governada pelo princípio de prazer (cf. Freud, 1996 [1911]), a sexualidade infantil despreza as necessidades do corpo, as regras sociais e as forças da natureza, colocando em risco a sobrevivência da criança. Por esse motivo, o ato educativo deve consistir em uma atividade de proteção da infância, mediante a orientação para a realidade:

*A educação pode ser descrita (...) como um incentivo à conquista do princípio de prazer e à sua substituição pelo princípio de realidade; isto é, ela procura auxiliar o processo de desenvolvimento que afeta o ego. Para este fim, utiliza uma oferta de amor dos educadores como recompensa* (idem, p. 242).

A leitura desses artigos freudianos permite vislumbrar alguns importantes aspectos concernentes à infância construída por tal discursividade. Por um lado, a sexualidade é uma dimensão intrínseca a essa infância, dimensão esta que força alguma é capaz de destruir, dadas as suas múltiplas possibilidades de metamorfose: sublimação, sintomas neuróticos, manifestações perversas, etc. Por outro lado, da repressão cultural dessa sexualidade – realizada, especial-

mente, pela Educação – advêm conseqüências nocivas a um sujeito infantil, as quais podem ser englobadas, sinteticamente, na expressão adoecimento psíquico (neuroses, perversões, inibição do pensamento, etc). Como solução para o problema educacional da prevenção de neuroses, Freud propugna não a gratificação dos impulsos libidinais infantis, tampouco a sua repressão, mas a submissão desses impulsos ao princípio de realidade, mediante o seu deslocamento para alvos não sexuais: fundamentalmente, a sublimação.

Nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, o autor expõe o que entende serem

*(...) as três características essenciais de uma manifestação sexual infantil. Esta nasce apoiando-se numa das funções somáticas vitais, ainda não conhece nenhum objeto sexual, sendo auto-erótica, e seu alvo sexual acha-se sob o domínio de uma zona erógena* (Freud, 1996 [1905], p. 171).

Da confluência desses três fatores, erigem-se circuitos de prazer auto-erótico (pulsões sexuais parciais), em torno de uma zona erógena, constituída a partir da satisfação de uma necessidade biológica<sup>10</sup>. Uma vez que esses circuitos encontram-se dispersos pelo corpo e não constituem um sistema integrado, sob a primazia de uma zona erógena determinada, Freud batiza a organização sexual infantil como perverso-polimorfa.

Entretanto, essa modalidade de organização libidinal já nasce com os seus dias contados. A mesma infância que a produz erige forças psíquicas contrárias à sua constituição hedonista: o asco, a vergonha, as exigências morais, os ideais estéticos, etc. Freud assinala que a construção desses entraves à sexualidade infantil pode parecer efeito da Educação – e, em parte, considera que é. No entanto, postula que “(...) esse desenvolvimento é organicamente condicionado e fixado pela hereditariedade, podendo produzir-se, no momento oportuno, sem nenhuma ajuda da educação” (idem, p. 166). Como que animado por uma teleologia biológica, esse desenvolvimento tem um destino: “o desfecho do desenvolvimento constitui a chamada vida sexual normal do adulto, na qual a obtenção de prazer fica a serviço da função reprodutora, e as pulsões parciais, sob o primado de uma única zona erógena, formam uma organização sólida para a consecução do alvo sexual num objeto sexual alheio” (idem, p. 185).

Embora a Educação pouco contribua para o desenvolvimento sexual normal, o seu potencial de perturbar este curso, desviando-o em direção à anormalidade<sup>11</sup>, não é nada desprezível. Em *Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna*, Freud faz uma crítica contundente à moralidade sexual do seu tempo – a qual é transmitida às crianças por meio da Educação –, imputando-lhe a responsabilidade pela proliferação de transtornos psíquicos de toda ordem. Para o autor, essa moralidade, ao admitir a satisfação libidinal apenas no interior do casamento monogâmico e perpétuo, e com fins estritos de procriação, implica um nível de renúncia, que poucas constituições subjetivas podem tolerar sem adoecer. Freud argumenta que a severidade das exigências efetuadas por tal

moral é contraproducente inclusive no tocante aos seus objetivos culturais, visto que a construção da civilização – suposta herdeira, mediante a sublimação, dos investimentos libidinais aos quais foi negada gratificação – em nada pode beneficiar-se do adoecimento em larga escala dos seus membros.

## O perverso polimorfo e a anormalidade

A partir dessas considerações, pode-se pensar o sujeito infantil sexuado, elaborado pela teoria freudiana, em sua relação com a trama de saberes, poderes e modos de subjetivação do dispositivo de infantilidade<sup>12</sup>. Em um primeiro momento, é necessário investigar se este infantil é um natimorto, isto é, se é erigido pelas linhas de força, que constituem o que Corazza (2000) denomina a-vida-a-morte da infantilidade. Em seguida, cabe interrogar se essa subjetividade relança os processos de infantilização, no sentido de extrair a mais-valia de uma infância-sem-fim, e de que modo o faz.

Não é difícil perceber que o infantil sexuado freudiano é uma identidade subordinada e dependente em relação aos adultos. É aos educadores – pais, tutores, professores, etc – que Freud endereça os seus apelos no sentido de que esclareçam as crianças sobre os temas da sexualidade, de que não reprimam as suas manifestações sexuais e de que as ajudem a lidar com a sua instável organização libidinal – sempre passível de desembocar no adoecimento psíquico e, no limite, na morte –, de modo a que possam estruturar-se como sujeitos adultos razoavelmente saudáveis.

Por outro lado, uma educação psicanaliticamente orientada, tal como a enunciada nos textos freudianos em exame, implica a adultização do infantil – e pressupõe a infantilização do adulto. Conforme assinalado acima, a meta de Freud para a educação das crianças é de que elas possam fazer a passagem de uma configuração psíquica governada pelo princípio de prazer para outra, orientada para a realidade. No que concerne ao infantil sexuado, isso acarreta o abandono da sua constituição hedonista e anárquica, por meio da sublimação de todos os componentes libidinais que não convergem para a organização de uma sexualidade adulta dita normal, ou seja, genital, heterossexual e reprodutiva. Embora Freud (1996 [1913b], p. 417) postule que o educador psicanalítico “trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão, e tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias idéias pessoais, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando”. A sua conceitualização possui um caráter normativo, que atribui à infância um ideal de adultização.

Em *Doença mental e Psicologia*, Foucault aponta o evolucionismo presente na teoria freudiana da libido, vinculando-o às tentativas da Psicologia, de uma maneira geral, de fornecer à Psiquiatria instrumentos conceituais e metodológicos para pensar a doença mental, tais como os que a Fisiologia disponibiliza à Medi-

cina, para a compreensão da doença orgânica. Nessa perspectiva, o evolucionismo tem a função de conferir cientificidade aos saberes psicopatológicos. Em *Vigiar e punir*, essa questão retorna de uma outra forma. Em sua análise das instituições disciplinares, Foucault assinala que as disciplinas instituem séries segmentarmente divididas, hierarquicamente definidas e orientadas para um ponto ideal: “os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Emsuma,umtempo ‘evolutivo’” (Foucault, 1987, p. 145).

Penso que essa temporalidade evolutiva é um aspecto crucial da lógica disciplinar e que essa forma de racionalidade consiste no *a priori* histórico de todas as psicologias do desenvolvimento. Em *Os anormais*, Foucault afirma que a infantilização da conduta anormal foi a condição de possibilidade da generalização da Psiquiatria, na segunda metade do século XIX: “parece-me que foi tomando a infância como ponto de mira da sua ação, ao mesmo tempo do seu saber e do seu poder, que a psiquiatria conseguiu se generalizar” (2002a, p. 387). Anteriormente, para que um comportamento fosse psiquiatrizável, era necessário reconhecer nele uma sintomatologia coerente e inscrevê-lo no interior de uma doença reconhecida; a partir do momento em que a infância é adotada como o filtro de análise das condutas, para que essas sejam consideradas anormais, é suficiente que se encontre nelas um vestígio qualquer de infantilidade. Para essa formulação, a anormalidade corresponde a uma falha no desenvolvimento.

Em *A vontade de saber*, Foucault observa que a suspeita de que a sexualidade pudesse consistir em outro poderoso foco de irradiação de anormalidades já se encontra presente na Psiquiatria do século XIX, a qual começa a procurar – nas extravagâncias sexuais, no onanismo e nas fraudes contra a procriação – a etiologia das doenças mentais. Deste processo, resulta a incorporação do conjunto das denominadas perversões sexuais ao domínio exclusivo do saber psiquiátrico.

A partir dessas análises históricas, é possível afirmar que tanto a infância, quanto a sexualidade – bem como uma lógica evolutiva de desenvolvimento – já constituem os saberes disciplinares psicopatológicos do século XIX, isto é, os discursos com pretensão de cientificidade, que procuram estabelecer a normalidade dos comportamentos. A inovação freudiana foi ter entrelaçado esses elementos, desligando-os da teoria da degenerescência (cf. Foucault, 1997). No primeiro dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud faz um inventário das aberrações sexuais, fazendo-as desembocar no infantilismo do sexo. Ligada, simultaneamente, à infância e à sexualidade, a anormalidade, a partir da teorização freudiana, deixa de ser um privilégio concedido a uns poucos degenerados e passa a consistir em uma dimensão intrínseca à subjetividade humana<sup>13</sup>, a qual deve ser idealmente superada – ao longo de um processo de desenvolvimento –, a fim de que o sujeito não se exponha ao risco de sucumbir no adoecimento psíquico.

Porém, se o infantil sexuado freudiano, que emerge dos artigos sobre Educação orientados para a prevenção de neuroses, é adultizado de uma forma cristalina, mais difícil é descobrir, nesses mesmos trabalhos, a infantilização dos adultos. Penso que isso se deve ao fato de Freud pretender sensibilizar pais e professores por meio da difusão das suas teorias:

*Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças (Freud, 1996 [1913a], p. 191)<sup>14</sup>.*

Freud ainda apela à consciência dos educadores, à sua adulez. Quando, mais tarde, Freud (1996 [1933], p. 148) invoca a necessidade de análise dos educadores, é à infância destes que se reporta: “os pais que tiverem em si a experiência da análise (...), além de lhes deverem [a] compreensão (...) das falhas havidas na sua própria educação, tratarão seus filhos com melhor compreensão e lhes pouparão muitas coisas de que não foram poupados”. E eis que se estabelece a especularização! Educar – prevenir neuroses – é impossível (cf. Freud, 1996 [1925; 1937]), porque tanto educandos, quanto educadores são atravessados pelo infantil de uma constituição libidinal, que não cessa de ser adultizada, e pela adulez de uma sexualidade, que não pára de recair na infantilização. É essa incontornável e permanente dissolução de si próprio, documentada pela inevitabilidade do adoecimento psíquico<sup>15</sup> – ou, nos casos mais felizes, por certa dose de anormalidade –, que faz do infantil sexuado freudiano uma identidade natimorta.

## **Tornar-se um sujeito desejanle**

Se o infantil sexuado freudiano é um natimorto, que procedimentos de reanimação lhe são oferecidos? Corazza (2000) assinala que a ruptura do dispositivo de infantilidade, que relança a infantilização – rumo a uma infância-sem-fim – constitui-se de dois conjuntos estratégicos: a pedagogização e a sexualização do corpo/alma infantis. Os infantis construídos por essa rede de saberes, poderes e modos de subjetivação devem dobrar (cf. Deleuze, 1988) essas forças, no sentido de educarem-se e sexualizarem-se. Dessa maneira, elaboram-se como sujeitos infantis normais, garantindo uma sobrevida a si próprios e, por extensão, ao Homem (cf. Foucault, 2002b), compreendido como a forma de assujeitamento dominante, na Modernidade.

O sujeito freudiano infantil sexuado insere-se nesse processo, porém de um modo que lhe é peculiar. Educar-se, isto é, dobrar as forças que o pedagogizam, segue sendo um imperativo, mas as formas assumidas por esse educar-se são parcialmente novas. Foucault (1997, p. 29-30) comenta que, ao contrário do

postulado por Ariès (1981), a Pedagogia moderna não organiza as relações das crianças com o sexo no sentido de uma passagem do despudor à inocência: “não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos”. A partir dessa reorientação discursiva, o que as instituições escolares modernas realizam, em sua obstinada preocupação moralizadora – dita repressiva – com o sexo das crianças, é inocular a sexualidade no coração dos infantis.

Freud opera uma reviravolta tática nessa discursividade. Quando da emergência da teoria psicanalítica, não se trata mais de sexualizar os infantis – por meio de uma educação austera, a qual aponta o sexo como um mal, que pode contaminar, desde o exterior, esses sujeitos –, pois a infância já foi, inexoravelmente, sexualizada<sup>16</sup>. A partir da assunção freudiana da natureza sexual do infantil, educar-se é pôr em novos termos as relações entre sexualizar-se e moralizar-se, de modo a que se perpetue a sexualização do infantil e a infantilização do sexo. Para dar conta deste trabalho, a Pedagogia ganha uma aliada: a Psicanálise.

Na introdução ao livro do pastor e pedagogo suíço Oskar Pfister, sobre o método psicanalítico, Freud (1996 [1913b]) pergunta-se pelas relações existentes entre as práticas educacional e analítica. Do seu ponto de vista, uma vez que os sintomas neuróticos lançam as suas raízes no período da vida em que um sujeito está sendo educado, é possível afirmar que, entre Educação e Psicanálise, estabelecem-se laços de atribuição recíproca<sup>17</sup>. Uma educação sensível à organização sexual infantil pode evitar a eclosão atual ou futura de uma neurose e tornar prescindível a análise. Por outro lado, a análise intervém sobre uma organização neurótica já estabelecida, podendo ser considerada uma espécie de pós-educação. Na perspectiva freudiana, essa confluência é possível porque tanto educar, quanto analisar almejam o mesmo fim: auxiliar o sujeito a desembaraçar-se das inclinações próprias à constituição libidinal infantil, por outros meios, que não a repressão.

Na análise do pequeno Hans, Freud (1996 [1909]) observa que mesmo uma educação psicanaliticamente orientada pode desembocar em uma neurose. E isso porque, na medida em que uma criança introduz-se na cultura, lhe é solicitado que supere a sua organização libidinal originária – o que, muitas vezes, acarreta a um sujeito infantil dificuldades intransponíveis. Nesses casos, a análise propriamente dita pode tomar o lugar da Educação. Mas de que forma? Freud argumenta que, quando as crianças não conseguem sublimar as suas inclinações perverso-polimorfas, a tendência é de que se livrem delas mediante o recalçamento, o que faz com que aquelas inclinações retornem sob a forma de sintomas neuróticos. Nesses casos,

*(...) a análise não desfaz os efeitos da repressão. Os instintos que foram suprimidos anteriormente permanecem suprimidos, mas o mesmo efeito é produzido de uma maneira diferente. A análise substitui o processo de repressão, que é um processo automático e excessivo, por um controle moderado e resoluto da parte das mais altas instâncias da mente. Numa palavra, a análise substitui a repressão pela condenação (idem, p. 129)<sup>18</sup>.*

A partir dessas formulações, pode-se afirmar que educar a si próprio – seja por meio de uma pedagogia psicanalítica, ou mediante a própria análise – consiste, para o infantil sexuado freudiano, em uma delicada operação moralizadora, por meio da qual esse sujeito renuncia aos atos e prazeres peculiares à sua constituição libidinal, dela retendo apenas a sua ressonância psíquica: o desejo. Dito de outra forma, educar-se é o exercício ético por meio do qual essa subjetividade escava uma profundidade interior, onde deposita a sua verdade mais essencial: a infantilidade do seu sexo e a sexualidade da sua infância (a dupla face do desejo). Nessa recôndita interioridade, onde reinam o sonho, a fantasia e a imaginação, tudo é permitido. Lá não há tempo – o prazer é instantâneo –, nem contradição: todas as formas de amar ali encontram livre expressão. Em suma, educar-se, para o infantil sexuado freudiano, consiste em vergar a moralidade sexual da Modernidade, elaborando-se como um sujeito desejanste. E essa é uma das mais potentes estratégias freudianas de extrair uma mais-valia da infância.

O conceito de desejo é crucial na elaboração teórica de Sigmund Freud e concerne à força das impressões deixadas em um sujeito pelas primeiras vivências de satisfação. No *Projeto para uma Psicologia científica*, de 1895, o modelo teórico do desejo já se encontra delineado. Freud postula que, nos primórdios da sua existência, um ser humano é impotente para remover o estado de premência psíquica gerado pelo afloramento de uma necessidade biológica, dependendo de outra pessoa para que se realize a ação específica, capaz de eliminar tal tensão. A experiência de satisfação proporcionada por essa intervenção inscreve-se de tal forma em uma subjetividade infantil, que, toda vez que a necessidade reapresenta-se, a lembrança daquela vivência é reativada, isto é, o aparelho psíquico “(...) produz algo idêntico a uma percepção – a saber, uma *alucinação*” (Freud, 1996 [1895], p. 337). É a essa tendência a reproduzir as percepções relacionadas às condições em que uma dor psíquica foi apaziguada, que Freud denomina desejo; ao investimento alucinatório da imagem mnêmica da vivência primária de satisfação, Freud (1996 [1900]) designa como realização de desejo.

Entretanto, uma alucinação é incapaz de remover, de um modo duradouro, a tensão da necessidade. Por esse motivo, o aparelho psíquico reorganiza-se, no sentido de promover a realização do desejo também por outros meios, que levem em consideração a realidade. Dessa reorientação resulta uma clivagem subjetiva. Em uma dimensão da subjetividade – o inconsciente –, a atividade mental é altamente instável e as experiências prazerosas são plenas e imediatas, isto é, não encontram barreiras psíquicas para a sua realização. Em outra – o sistema pré-consciente/consciente –, geneticamente posterior e derivada da primeira, os processos mentais são controlados e estáveis, de modo a que um sujeito possa obter de forma segura – embora retardada e parcial – a gratificação almejada. Tanto em uma como em outra, o anseio de reativar as vivências primordiais de satisfação constitui o fulcro do processo desejanste.

A teoria freudiana do desejo apresenta-se como uma discursividade racional, elaborada a partir de uma matéria empírica – a clínica psicanalítica. Nesse sentido, refere-se ao desejo como um processo que opera nas subjetividades e que se oferece como um referente para o discurso. Foucault questiona tal enfoque:

*A noção de desejo ou a de sujeito desejante constituía (...), senão uma teoria, pelo menos um tema teórico geralmente aceito. A própria aceitação parecia estranha: com efeito, era esse tema que se encontrava, segundo certas variantes, no centro da teoria clássica da sexualidade, como também nas concepções que buscavam dela apartar-se; era ele também que parecia ter sido herdado, no Século XIX e no Século XX, de uma longa tradição cristã (2001 b, p. 10).*

Em contrapartida, Foucault aborda o desejo como uma construção discursiva – dotada de grande força subjetivante, em nossa cultura –, a qual se encontra dispersa em diferentes discursividades, nelas recebendo uma multiplicidade de sentidos.

Em sua genealogia do sujeito do desejo, Foucault problematiza uma determinada forma de subjetivação, a qual ocupa um lugar relevante na história das sociedades ocidentais: a hermenêutica de si. Tal ética caracteriza-se por incitar os sujeitos que a assumem a constituir, em si próprios, uma interioridade a ser permanentemente esquadrihada, decifrada e revelada – em uma palavra: confessada<sup>19</sup>. No centro dessa interioridade, absorvendo inteiramente a sua atenção, cintilam os obscuros movimentos do desejo. Foucault (2004a [1982]) localiza na organização da instituição monástica cristã, no século V, o ponto de emergência da experiência cristã da carne, em torno da qual se estrutura a hermenêutica de si.

Nesse modo de subjetivação, o alvo da ação moral, por excelência, é o desejo (concupiscência, luxúria, espírito de fornicação), o qual é identificado com o mal, com o pecado, com a queda e com a morte<sup>20</sup>. Nessa perspectiva, a ascese cristã toma a forma de um combate permanente, que lança mão de técnicas de revelação de si – para si próprio e para os outros –, de decifração do pensamento e de purificação da alma, com o intuito de erradicar do espírito a luxúria. Essa ascética orienta-se por um ideal de pureza absoluta, visando à imortalidade da alma – o que implica a renúncia a si próprio –, e é adotada pelo sujeito cristão como forma de obediência à lei divina, a qual é mediada pelo poder pastoral da Igreja.

Essa ética assenta-se sobre uma distinção sutil, porém crucial, entre o corpo e a carne (cf. Foucault, 2004a [1982]). Não é às necessidades do corpo que o cristão deve renunciar, mas aos prazeres da carne. Entretanto, tal renúncia tem de ir muito além da não realização dos atos vinculados aos prazeres. É imperativo que se perscrutem os movimentos do desejo – as tentações da carne – até nas mais recônditas dobras da alma, até as suas mais longínquas raízes no corpo. E, uma vez encontradas as marcas da concupiscência, o sujeito tem de mortificar-se, a fim de aniquilar, em si próprio, as excitações voluptuosas – ou, ao menos, dissociar-se completamente delas.

No entanto, esse infundável trabalho de auto-análise não se dá sem que intervenha uma interpretação, sem que se decifrem signos, cujo sentido não é imediatamente claro. Como distinguir, dentre os movimentos do corpo e da alma, aqueles que têm inspiração divina e os que provêm do demônio? Pois Satanás é ardiloso e opera a sua obra insinuando-se inclusive nos pensamentos que aparentam possuir a mais pura das procedências. É essa peculiaridade que singulariza a experiência cristã da carne; ela não consiste, simplesmente, em um código de normas que, ao invés de proibir determinados atos, interdita certo tipo de intenção. Ela produz “(...) a abertura de um campo (...) que é o do pensamento, com seu curso irregular e espontâneo, com suas imagens, suas lembranças, suas percepções, com os movimentos e impressões que se comunicam do corpo à alma e da alma ao corpo” (idem, p. 117). Essa ética instaura uma atitude de suspeita em relação ao pensamento, ao que nele pode haver de obscuro ou oculto.

Nesse sentido, Foucault (1999) observa que o cristianismo é não apenas uma religião de salvação, mas, também, uma religião confessional. E isso acarreta obrigações muito estritas com a verdade. O cristão deve professar, em seu íntimo e publicamente, a sua fé na verdade transmitida pela Igreja. Contudo, também é obrigado a revelar, para si e para os outros, a verdade a respeito de si próprio. No cristianismo primitivo, a revelação de si era feita, especialmente, através de um ritual denominado *exomológesis*. Por meio desse ritual, um sujeito se reconhecia como pecador e adquiria o estatuto de penitente. E essa penitência era realizada de uma forma ostensiva – por meio de atos, não de verbalizações –, diferenciando o pecador do restante da comunidade cristã. Dessa forma, ao mesmo tempo em que expressava a sua fé, o penitente produzia o martírio ritual da sua condição pecaminosa.

Com a organização da vida monástica, aparece uma nova técnica de revelação de si: a *exagóreusis*. Essa técnica se fundamenta na obediência irrestrita do monge ao seu diretor espiritual e na obrigação de que oriente os seus pensamentos, o tempo todo, a Deus (contemplação). Por meio da contemplação, o monge investiga, permanentemente, a sua consciência, procurando identificar os pensamentos que não se dirigem a Deus. Por dever de obediência, o monge verbaliza, para o seu diretor, o resultado desse exame. Assim, a *exagóreusis* consiste na “(...) verbalização analítica e contínua dos pensamentos, que o sujeito pratica no marco de uma relação de obediência absoluta a um mestre” (idem, p. 473). Por seu intermédio, o diretor de consciência verifica a pureza de pensamento do monge, procurando descobrir se nele ocultam-se sinais de concupiscência.

Foucault postula que, com a *exagóreusis*, inaugura-se a hermenêutica cristã do desejo, a qual subjetiva fazendo do conhecimento de si um instrumento da renúncia a si próprio. Inicialmente praticada no âmbito dos mosteiros, essa modalidade de elaboração de si mesmo disseminou-se amplamente na cultura ocidental. Na Modernidade, a hermenêutica de si desvincula-se do ideal de

renúncia, reconfigurando-se como técnica de produção de saberes, a qual se encontra na gênese das novas formas de subjetivação:

*A partir do século XVIII e até o presente, as 'ciências humanas' re-inseriram as técnicas de verbalização em um contexto diferente, fazendo delas não o instrumento da renúncia do sujeito a si mesmo, senão que o instrumento positivo da constituição de um novo sujeito. O fato de que a utilização dessas técnicas tenha deixado de implicar a renúncia do sujeito a si mesmo supõe uma ruptura decisiva (idem, p. 473-4).*

A entrelaçar condições históricas tão distintas – a experiência cristã da carne e a experiência da sexualidade –, destaca-se uma técnica, crucial em toda hermenêutica do desejo: a confissão<sup>21</sup>. Foucault (1995b) atribui a proeminência dessa prática de si ao fato de tanto o poder pastoral, quanto o bio-poder consistirem em tecnologias de governo ao mesmo tempo individualizantes e totalizadoras, as quais se exercem impondo aos governados a exigência de revelarem a verdade a respeito de si próprios.

Na moderna hermenêutica de si, a incitação a que um sujeito produza um saber sobre o próprio desejo é indissociável da injunção a que elabore a si mesmo de acordo com a verdade elucidada desse desejo. Nesse sentido, se, na experiência cristã da carne, um sujeito é levado a identificar-se com o seu desejo e, precisamente por esse motivo, a renunciar a si próprio, de modo que se eleve a sua alma imortal, na experiência da sexualidade esse processo tem um outro destino: o si próprio deve coincidir com a singularidade do desejo que se aninha em suas entranhas – constituindo-se como uma individualidade sexuada, dita normal ou patológica – e promover a reiterada afirmação dessa identidade. É em decorrência dessas intrincadas relações entre desejo e verdade do sujeito, que Foucault se interroga:

*Como se explica que, em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? Não seja simplesmente alguma coisa que dê prazer e gozo? Como é possível que ela tenha sido considerada como o lugar privilegiado em que nossa "verdade" profunda é lida, é dita? Pois o essencial é que, a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer "Para saber quem és, conheças teu sexo" (1995c, p. 229).*

A conceitualização freudiana ocupa um lugar estratégico nesse processo. Se, antes de Freud, os sujeitos modernos constituem-se como individualidades sexuadas, mediante um conjunto de práticas moralizadoras austeras, as quais implantam as sexualidades diversas e as distribuem em torno de uma linha de normalização – por meio de uma irrefreável vontade de saber e de controlar o sexo –, a partir do aparecimento da Psicanálise a experiência da sexualidade reorganiza-se. A teoria freudiana consiste em um discurso com pretensão de cientificidade, o qual emerge em oposição às discursividades vigentes acerca da

sexualidade, afirmando o desejo – com toda a carga de anormalidade que lhe é atribuída, dadas as suas perigosas ligações com o sexo e a infância – como uma verdade humana universal e a sua liberação, por meio de práticas pedagógicas e clínicas específicas, como a estratégia crucial de prevenção e tratamento do adoecimento psíquico. Nessa perspectiva, embora assinala uma importante descontinuidade na experiência da sexualidade, a Psicanálise re-insere a subjetivação no curso da moderna hermenêutica do desejo, ao relançar a identificação do sujeito à verdade do seu sexo.

O sujeito freudiano infantil sexuado elabora-se nos marcos desse processo. Sua constituição libidinal originária – hedonista e anárquica, na qual atos, desejos e prazeres coexistem e convergem no sentido de uma gratificação ampla, geral e irrestrita – produz-se como uma ruptura, que subverte os modos hegemônicos de subjetivação infantil. Capturada nas malhas da moral sexual da Modernidade, por uma discursividade que mantém relações ambíguas com a vontade de normalização própria a tal moralidade, essa constituição libidinal torna-se a matéria bruta de uma operação ética. Por meio de técnicas pedagógicas e clínicas psicanalíticas, um sujeito freudiano infantil sexuado deve refinar, depurar, purificar – isto é, tornar sublime – essa parte de si próprio, até que dela nada mais reste, senão a memória viva dos prazeres experimentados – desejo – e as modalidades bem comportadas de uma sexualidade genital e heterossexual devotada à reprodução (biológica e psíquica) dessa forma de subjetivação. Entretanto, o que se pode esperar de tal desejo, assim esvaziado em sua potência disruptiva e, ainda, circunscrito à esfera familiar e submetido às formas ordenadoras da Lei (cf. Foucault, 1997 e 2001c; Deleuze e Guattari, 1976)? Pode-se esperar que vise restaurar, nostalgicamente (compulsão à repetição?), um estado no qual a economia dos prazeres era muito mais abundante, ou seja, que dele emane uma insaciável vontade de infantil.

## **Ainda somos infantis sexuados freudianos?**

Este artigo interroga-se sobre as condições históricas do aparecimento da infância sexuada freudiana. Tal forma de problematização implica considerar que a constituição de tal modo de subjetivação não é possível em quaisquer circunstâncias, mas apenas em condições passíveis de serem determinadas em sua transitoriedade e efemeridade. Em outras palavras, significa conceder-lhe o estatuto de acontecimento (cf. Foucault, 2000a [1971]), recusando-lhe qualquer pretensão à universalidade. Tal procedimento inspira-se no enfoque genealógico foucaultiano, o qual problematiza a tendência – tão cara à episteme moderna (cf. Foucault, 2002b) – de remontar a um sujeito universal a multiplicidade das modalidades de elaboração de si próprio, que proliferam nas distintas circunstâncias históricas. Por outro lado, tal abordagem permite descentrar a análise do sujeito propriamente dito – no caso, dos infantis sexuados freudianos –, deslocando-a para as práticas heterogêneas, que possibilitam a construção de tal experiência de si.

Especificamente no que concerne à elaboração da infância sexuada freudiana, este artigo sugere que tal modo de subjetivação engendra-se no cruzamento das linhas de força (cf. Deleuze, 1996) dos dispositivos de infantilidade e de sexualidade, precisamente no momento em que essas linhas, entrelaçadas, dobram-se sobre si próprias, relançando a infantilização do sexo e a sexualização da infância. Como afirma Corazza, essa intersecção “(...) pôde funcionar como o lugar de articulação de uma verdade central ao sujeito ocidental: a verdade sexual de seu ser infantil, ou a verdade infantil de seu ser sexual” (2000, p. 227). Freud introduz uma ruptura em tal processo – ou, mais exatamente, tal inflexão histórica torna Freud possível. E é essa descontinuidade que é preciso compreender.

Antes de Freud, os infantis são erotizados mediante um conjunto de estratégias moralizadoras (médicas, pedagógicas, higiênico-sanitárias, demográficas, etc), que visam disciplinar os corpos – regulação do sono e da alimentação, controle esfinteriano, combate à masturbação e ao exibicionismo, etc – e suprimir os prazeres. Tais estratégias, ao mesmo tempo em que intensificam as sensações – circunscrevendo, nos corpos infantis, algumas zonas erógenas –, restringem-lhes as possibilidades de gratificação (em termos freudianos, induzem ao recalçamento). É em tal solo que, embarcando em uma linha de fuga (cf. Deleuze, 1996), a subjetivação infantil relança-se transpondo as linhas de força, que assinalam os limites dos dispositivos de infantilidade e de sexualidade. No tempo fugaz desse movimento transgressivo, os infantis deleitam-se com a sua constituição libidinal hedonista e anárquica – ou, em termos mais austeros, perverso-polimorfa (cf. Freud, 1996 [1905]).

Freud é, simultaneamente, o lugar discursivo onde tal linha de fuga irrompe fulgurante e aquele no qual ela é capturada na tecitura de novos modos de subjetivação infantil, por meio do expurgo dos seus aspectos mais disruptivos. A partir de Freud, a subjetivação infantil dobra-se sobre si própria, descentra-se de uma consciência racional e moral e aloja a sua verdade mais essencial – e, ao mesmo tempo, mais perigosa: o desejo – em uma dimensão da subjetividade que, indubitavelmente, é a mais relevante contribuição freudiana para os sujeitos modernos: o inconsciente. Em *As palavras e as coisas*, Foucault observa que, em torno do conceito freudiano de inconsciente, as Ciências Humanas giram sobre si próprias e instauram novas discursividades acerca do Homem. É na imanência desses saberes que se constituem as novas formas de subjetivação peculiares aos sujeitos do século XX. Nelas, a infância sexuada freudiana ocupa um lugar primordial. Importa interrogarmo-nos em que medida os diversos projetos educacionais, que assumem a infância sexuada freudiana – um sujeito desejante – como o alvo da sua ação pedagógica, promovem efeitos de assujeitamento a determinadas formas de inscrição identitária, as quais se desdobram das práticas constitutivas da experiência freudiana da infância – práticas essas que se supõe serem muito distintas das que organizam a subjetivação infantil na atualidade.

## Notas

1. Este artigo deriva de uma seção da Proposta de Dissertação de Mestrado *Nas dobras do dispositivo de infanilidade: a infânciã freudiana*, defendida em dezembro de 2004, no PPGEDU/UFRGS.
2. Em todas as citações onde aparecem duas datas, a primeira é a da edição utilizada e a que se encontra entre colchetes é a da publicação original.
3. Na Proposta de Dissertação de Mestrado *Nas dobras do dispositivo de infanilidade: a infânciã freudiana* também são analisados outros dois modos freudianos de subjetivação infantil: o infantil filiado e o infantil mortífero.
4. Foucault define universais antropológicos como “tudo o que nos é proposto em nosso saber, como sendo de validade universal, quanto à natureza humana ou às categorias que se podem aplicar ao sujeito” (2004a [1984a], p. 237).
5. De acordo com Foucault (2000a [1971]), a genealogia reintroduz no devir tudo o que se considera transcendente no humano. Ela analisa práticas históricas em termos de correlações de forças e como acontecimentos, cuja proveniência encontra-se dispersa em séries descontínuas de outros acontecimentos e cuja emergência ocorre como uma irrupção de singularidade. A genealogia caracteriza-se, também, por deflagrar o processo de investigação a partir de uma problematização da atualidade (cf. Foucault, 2004a [1984b]).
6. Foucault compreende dispositivo como uma rede de domínios do saber e de técnicas de poder, em cujas dobras constitui-se um sujeito (cf. Deleuze, 1988; 1996).
7. Em outro momento, Freud (1996 [1937]) coloca sob suspeita os efeitos de tal esclarecimento, afirmando que as crianças aderem tenazmente às fantasias que correspondem à sua organização libidinal.
8. Dimensão da vida psíquica postulada por Freud (1996 [1915a]), a qual é engendrada pela operação de recalçamento (cf. Freud, 1996 [1915b]), que cinde o sujeito e produz o apagamento, na consciência, das representações conflituosas – especialmente as de natureza sexual infantil.
9. Posteriormente, Freud (1996 [1916-17]) torna-se cético em relação à possibilidade da Educação possuir um efeito profilático sobre a formação de neuroses. Nesse sentido, argumenta que os processos que conduzem a uma neurose são complexos e que não são inteiramente influenciáveis – sobretudo o que denomina fator constitucional. Além disso, Freud (1996 [1933]) sustenta que a medida exata entre reprimir e liberar é extremamente difícil de ser atingida, dadas as diferenças que se observam entre as crianças, as sutilezas dos processos inconscientes e as dificuldades subjetivas dos educadores com a sua própria infância.
10. Inicialmente imbricadas às pulsões de autoconservação, posteriormente as pulsões sexuais adquirem autonomia no que concerne aos seus alvos e aos seus objetos (cf. Freud, 1996 [1915c]).
11. Freud postula que, quando o desenvolvimento libidinal “(...) do auto-erotismo ao amor objetual com seu objetivo de união dos genitais, não se realizou de forma perfeita e completa” (1996 [1908], p. 175), os componentes sexuais infantis sobrecarregam-se, produzindo dois tipos de desvios: as perversões e as neuroses. Sobre as relações existentes entre essas duas formas de distúrbio, acrescenta: “defini as neuroses como

o 'negativo' das perversões porque nas neuroses os impulsos pervertidos, após terem sido reprimidos, manifestam-se a partir da parte inconsciente da mente – porque as neuroses contêm as mesmas tendências, ainda que em estado de 'repressão', das perversões positivas” (idem, p. 177).

12. Corazza (2000) constrói o conceito de dispositivo de infantilidade em torno de duas grandes linhas de ruptura: a) a que se relaciona à temática do fim-da-infância (“a-vida-a-morte da infantilidade”), mediante a subordinação das subjetividades infantis e a adultização das crianças/infantilização dos adultos – com as figuras correspondentes do infantil dependente e adulto; b) e a que se vincula aos esforços no sentido da produção de uma infância-sem-fim (“mais-valia de uma infância sem fim”), por meio da pedagogização do corpo-alma infantil e da sexualização do infantil/infantilização do sexo – com as figuras do infantil educado e sexuado.
13. De acordo com Foucault (1995a), o corte operado por Freud na psicopatologia moderna se dá com a formulação do conceito de inconsciente – e não com a teoria da sexualidade –, conceito este que pressupõe um sujeito cindido e descentrado em relação a uma consciência racional e moral.
14. Neste artigo, o termo instinto, adotado pela Imago como tradução do conceito freudiano *trieb* (cf. Laplanche e Pontalis, 1986), é utilizado apenas nas citações textuais, optando-se, em outras circunstâncias, pelas expressões impulso ou pulsão.
15. Em relação ao menino Hans, Freud assinala que “(...) ele não é a única criança que foi atingida por uma fobia em uma época ou outra na sua infância. Problemas desse tipo são conhecidos por serem extraordinariamente freqüentes, mesmo em crianças cujo cuidado da educação não deixava nada a desejar” (1996 [1909], p. 127).
16. Podemos pensar que a infância onanista, erigida pela vigorosa campanha antimasturbação infantil, que atravessa todo o século XIX (cf. Foucault, 1997), consiste em um dos fatores que tornam possível a elaboração da infância sexuada freudiana, por meio do deslocamento de algumas das suas técnicas de governo (nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud define a masturbação como o poder executivo da sexualidade infantil e fonte principal de culpa na infância, dadas as suas vinculações com fantasias de incesto).
17. Em outro artigo, Freud (1996 [1925]) trata de afrouxar esses vínculos, assinalando a incontornável diferença existente entre analisar e educar, embora reconheça a possibilidade de que ambas as atividades adotem um objetivo comum.
18. Neste artigo, o termo repressão, adotado pela Imago como tradução do conceito freudiano *verdrängung* (cf. Laplanche e Pontalis, 1986) – o qual designa uma operação psíquica específica, descrita acima –, é utilizado apenas nas citações textuais (ou quando se refere à ação de uma força coercitiva exterior a um sujeito), optando-se, em outras circunstâncias, pelas expressões recalçamento ou recalque.
19. Na Antiguidade greco-romana, o dizer verdadeiro – a *parrhesia* – diferencia-se da confissão cristã, pois não se baseia na interrogação hermenêutica do desejo, na qual o sujeito do enunciado coincide com o sujeito da enunciação e a palavra percorre o caminho que leva do dirigido ao diretor de consciência. De acordo com Foucault (2004b), a *parrhesia* é a palavra livre do mestre, por meio da qual a verdade – isto é, a compreensão da ordem ao mesmo tempo natural e divina do mundo (o *logos*), em sua racionalidade imanente – é transmitida aos discípulos, o que pressupõe a

adequação entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta (o mestre tem de ter subjetivado a verdade para poder ensiná-la).

20. Na experiência cristã da carne, os atos e prazeres associados ao desejo não consistem no foco principal de problematização moral. Em contrapartida, “na experiência [grega e latina] dos *aphrodisia* (...), ato, desejo e prazer formam um conjunto cujos elementos (...) podem ser distinguidos mas que são fortemente associados uns aos outros” (Foucault, 2001b, p. 42).
- 21 “Por confissão entendo todos estes procedimentos pelos quais se incita o sujeito a produzir sobre sua sexualidade um discurso de verdade que é capaz de ter efeitos sobre o próprio sujeito” (Foucault, 1995a, p. 264).

### Referências Bibliográficas

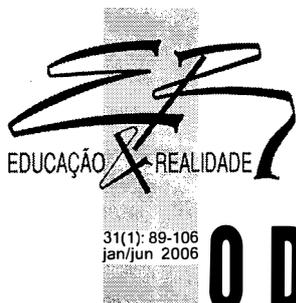
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- CORAZZA, Sandra. *História da infância sem fim*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_. O que é um dispositivo? In: *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996.
- \_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FILLOUX, Jean-Claude. Psicanálise e Educação, pontos de referência. In: *Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas*, São Paulo, ano 2, n. 2, j u l . / dez., 1997, p. 8-17.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. Sobre a história da sexualidade. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995a.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.
- \_\_\_\_\_. Não ao sexo rei. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995c.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- \_\_\_\_\_. Las técnicas de sí. In: GABILONDO, Ángel (Org.). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999.
- \_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia, a história (1971). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. Coleção Ditos e Escritos: II.
- \_\_\_\_\_. O que são as Luzes? (1984). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. Coleção Ditos e Escritos: II.
- \_\_\_\_\_. *Doença mental e Psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000b.
- \_\_\_\_\_. O que é um autor? (1969). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a. Coleção Ditos e Escritos: IV.

- ..... *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2001b.
- ..... *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2001c.
- ..... *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- ..... *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.
- ..... O combate da castidade (1982). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. Coleção Ditos e Escritos: V.
- ..... Foucault (1984a). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. Coleção Ditos e Escritos: V.
- ..... O cuidado com a verdade (1984b). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. Coleção Ditos e Escritos: V.
- ..... *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- FREUD, Sigmund. *Projeto para uma Psicologia científica* (1895). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 1.
- ..... *A interpretação dos sonhos* (1900). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 4 e 5.
- ..... *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 7.
- ..... *O esclarecimento sexual das crianças* (1907). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 9.
- ..... *Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa moderna* (1908). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 9.
- ..... *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos* (1909). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 10.
- ..... *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental* (1911). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 12.
- ..... *O interesse científico da Psicanálise* (1913a). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 13.
- ..... *Introdução a "The psycho-analytic method", de Pfister* (1913b). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 12.
- ..... *O inconsciente* (1915a). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.
- ..... *Repressão* (1915b). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.
- ..... *Os instintos e suas vicissitudes* (1915c). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.

- \_\_\_\_\_. Os caminhos da formação dos sintomas. In: *Conferências introdutórias sobre Psicanálise* (1916-17). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 16.
- \_\_\_\_\_. *Prefácio a "Juventude desorientada", de Aichhorn* (1925). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 19.
- \_\_\_\_\_. Explicações, aplicações e orientações. In: *Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise* (1933). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 22.
- \_\_\_\_\_. *Análise terminável e interminável* (1937). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 23.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1997.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

Amadeu de Oliveira Weinmann é psicólogo, historiador, especialista em Clínica Psicanalítica e doutorando em Educação (PPGEDU/UFRGS).

Endereço para correspondência:  
weinmann.amadeu@gmail.com



31(1): 89-106  
jan/jun 2006

# A PSICANÁLISE E O DEBATE SOBRE O DESAPARECIMENTO DA INFÂNCIA

Leandro de Lajonquière

**RESUMO** – *A Psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância.* Parece que as crianças se comportam de forma diferente de outros tempos. Tratar-se-ia de novas produções subjetivas, ora bem-vindas, ora indesejáveis. Assim, impera, no campo pedagógico e psicológico, a idéia de que a educação deve se adequar a essa nova forma de ser das crianças, como conseqüência do desaparecimento da infância inventada pela modernidade. No entanto, os estudos em Psicanálise e Educação (tributários da noção de *o infantil*) possibilitam operar um deslocamento nesse raciocínio viciado por certo naturalismo e, dessa forma, considerar o retorno inevitável e disruptivo de um resto de produção discursiva da infância no devir da história.

**Palavras-chave:** *infância, infantil, psicanálise, educação.*

**ABSTRACT** – *Psychoanalysis and the debate on the disappearance of childhood.* There seems to be a difference in the way children behave today in comparison to the past. This would be new subjective productions that sometimes it is desirable but sometimes not. For this reason, we frequently find pedagogic and psychological ideas that try to embrace this new way of being a child, as the consequence of the disappearance of childhood that which is created by modernity. However, studies in Education and Psychoanalysis (tributaries of the idea of *the infantile*) make possible to produce a displacement on the idea supported by the naturalism and, therefore, it is inevitable to consider the return to a rest of a discursive production of childhood in the historical transformation to come.

**Keyword:** *childhood, childlike, psychoanalysis, education.*

Nos estudos educacionais, tornou-se um hábito intelectual fazer referência à polêmica aberta pelo já clássico trabalho de Philippe Ariès sobre o surgimento do “sentimento de infância”. Sendo a infância uma invenção societária, com data de aparição mais ou menos certa, entende-se que entre as crianças e a infância não haja uma relação natural e dada para sempre. Nos últimos tempos, outras investigações voltaram a lembrar essa falta de co-naturalidade, embora não mais assinalando a “invenção” da infância, mas o seu possível desaparecimento. É o que sentencia, por exemplo, o norte-americano Neil Postman, devido à utilização em massa dos meios eletrônicos de comunicação, como o telégrafo, primeiro, e a televisão, um tempo depois.

Porém, nesta ocasião<sup>1</sup>, não é de meu interesse elencar a sucessão de teses sobre a origem e os fatores responsáveis tanto pelo surgimento, quanto pelo desaparecimento do sentimento de infância – ou diretamente da infância –, ora qualificada de moderna, ora tida como simples infância. Se esse debate histórico e sociológico me interessa como pesquisador no campo das ditas ciências da educação, é particularmente pelo fato de assinalar a falta de co-naturalidade entre o que se entende por infância – seja o que ela for – e por crianças, uma vez que lembra a historicidade das formas subjetivas. No entanto, a mim parece que tal debate continua, em seu contexto de origem, a mascarar o fato de criança alguma possuir uma infância. Pretendo assinalar que só um adulto pode “ter uma infância” – enquanto algo perdido. Eis, precisamente, a tese a ser desenvolvida nesta oportunidade<sup>2</sup>, ainda que de forma introdutória – o que se deve ao estado da reflexão –, como também à impossibilidade de desenvolver num único ensaio as múltiplas referências implicadas nesse avanço investigativo.

Certa vez, em 2003, ao ministrar um seminário na Universidade de Brasília, alguém comentou que havia formulado a seguinte pergunta a uma criança: “O que é a infância?”. Essa criança, de uns dez anos, respondeu: “A infância é aquilo do qual os adultos falam quando lembram que foram crianças”. Em 2004, na Universidad Nacional del Comahue, na Patagônia, uma das pessoas que assistia a um curso de pós-graduação relatou que, não resistindo à tentação de refazer após a aula da véspera aquela mesma pergunta por mim comentada na ocasião, obteve a seguinte resposta de sua filha de uns oito anos: “Essa não é uma pergunta para se fazer a uma criança”.

Justamente, considero ilustrativos esses dois episódios. As respostas dadas por ambas as crianças permitem destacar, entre outros, os seguintes elementos:

- As crianças negam possuir aquilo que os adultos supõem que elas detêm: o ‘saber sobre’ a infância;
- pelo contrário, elas indicam os adultos como os detentores desse saber. Enquanto a primeira afirma ser o adulto aquele que fala sobre a infância e, portanto, possuiria um saber sobre ela, a segunda criança qualifica a

pergunta inadequada para menores, aludindo à possibilidade de a mesma caracterizar-se como uma pergunta que única e exclusivamente deveria ser feita a adultos;

- a infância é da ordem de um relato adulto, conforme aponta a primeira criança.
- a pergunta adulta pressupõe a existência de um nexo conatural entre ‘ser criança’ e a infância.

## **As formas da infância, o infantil e a Psicanálise**

A Psicanálise possibilita recolocar o debate sobre os sentimentos e representações da infância para além da clássica tensão entre biologismo e culturalismo. Tanto num, quanto no outro, não há lugar para se pensar as vicissitudes próprias da ‘instituição de um sujeito’<sup>3</sup>. Não é gratuito raciocinar em termos de ‘um sujeito’; o debate inaugurado por Ariès padece de sua própria marca de origem, qual seja, a idéia de mentalidade. A história das mentalidades não pode pensar a irredutibilidade das experiências ou formas históricas, já que supõe uma humanidade de base fora do tempo discursivo.

Fica claro, então, que deixo de lado a idéia da determinação social ou biológica de uma realidade pré-fabricada, segundo a qual a humanidade resultaria do processo de atualização de determinações prévias a sua ‘emergência’ propriamente dita. Considero que cada ‘situação’ engendra, institui ou determina sua própria subjetividade. O ato de determinação marca e significa: é efeito de discurso que se tece junto à ‘matéria-prima inconclusa’ a ser determinada. A matéria-prima em si, devido ao fato de ser inconclusa, é um ‘pressuposto abstrato’, pois não tem existência empírica anterior e exterior ao processo de produção resultante do funcionamento dos artefatos sociais de linguagem.

A tríade lacaniana Real, Simbólico e Imaginário possibilita a seguinte tese: o *homo sapiens* nasce incompleto ainda que tomado num impulso à complementação biológica, esta sim, impossível. O caráter biológico incompleto da cria é real<sup>4</sup>; enquanto a ânsia de totalidade, a busca de complemento, faz pulsar o registro imaginário. O ‘complemento’ é simbólico e, se está aqui entre aspas, é precisamente porque o simbólico é falho, inconsistente. Por conseguinte, o complemento simbólico acaba por tornar-se de fato um ‘suplemento’ que recoloca, uma e outra vez, a incompletude primeira – o real.

Dessa forma, a humanidade é instituída senão pela via dos artefatos sociais discursivos. Ela resulta de marcas práticas discursivas sobre a indeterminação de base da *cria sapiens*, em que a marcação, por excelência, é a sujeição da carne a uma genealogia e, dessa forma, um antídoto contra nosso extravio no turbilhão dos devires temporais. No entanto, a humanidade nunca é exaustiva, uma vez que a instauração em si dos sentidos possíveis produz, também, um avesso de sombra. O homem instituído em situação social não se esgota na figura visível

do discurso, na série das representações; há sempre um a mais, um resto a que chamamos: real. Assim, o homem é descentrado por esse efeito excedente produzido pelo próprio processo instituinte, o que nos permite, portanto, falar em termos de ‘um sujeito cindido do desejo’.

O postulado desse avesso de sombra é necessário para pensar as transformações subjetivas. Caso contrário, dever-se-ia recorrer a uma instância autônoma à instituição discursiva capaz de engendrar as formas subjetivas e, assim, ficar-se-ia à mercê das garras de qualquer essencialismo a-histórico. Em suma, considero que o recurso à psicanálise permite sustentar que as próprias práticas de produção de subjetividade engendram também ‘o outro’ do sujeito, ou seja, o real, capaz de alterar não apenas a subjetividade, como também o laço social – a vida entre os homens.

Por outro lado, a subjetividade não é nem uma substância, nem uma estrutura dada para sempre. Ela é um conjunto de operações ou jogos de linguagem instaurados na carne do *sapiens* por dispositivos societários. A simples presença desses artefatos de linguagem obriga o ‘candidato-a-sujeito’ a produzir uma série de operações ditas subjetivas. Essa produção dará ao ‘sujeito-efeito-ainda-por-vir’ a chance de outorgar um pouco de sentido ao fato de estar-aí no mundo.

A infância não é um mal necessário, nem condição próxima ao animal, nem simples pecado, menos ainda fonte de erros – como sustenta a tradição inaugurada por Platão, recuperada por Santo Agostinho e remoçada por René Descartes. Tampouco é um precipitado de sinceridades ou de bondades naturais. Justamente, não se trata de invertermos, mais uma vez, o platonismo na trilha já aberta por Jean-Jacques Rousseau. Trata-se de pensar a infância para além do registro habitual de idade natural da vida ou de humanidade pré-formada, passível de padecer de representações sociais diversas, segundo a época e a geografia. Proponho, então, graças à psicanálise, subverter o paradigma inerente às clássicas psicologias do desenvolvimento que reduzem o devir infantil ao progresso mais ou menos inelutável de um saber natural.

A matéria-prima para a produção da infância como subjetividade ou realidade psíquica é o cachorro humano, lembrando a nomenclatura laciana, matéria biológica indeterminada enquanto humana, mas também impossível em ser animal, sobre a qual todo e qualquer artefato educativo institui um tempo de infância como uma ‘quarentena’ mais ou menos prolongada, ora em bloco, ora segundo proporções diversas – conforme a história, a geografia, a classe social, etc – do mundo adulto do trabalho, da política e do sexo.

Precisamente, de tal processo instituinte, a educação, resulta a infância, esse tempo de espera a ser fruído por seres pequenos. Resulta a infância como marca e realidade psíquica, efeito do usufruto temporal instalado como possibilidade pela demanda educativa; mas de tal processo instituinte resulta também o real da infância, ou seja, o suplemento – o infantil – que cinde o sujeito produzido.

Por sua vez, enquanto suplemento de produção, o infantil atua como corrosivo das condições de possibilidade da mesmíssima infância. Na medida em que não cessa de não se inscrever, esse excedente ainda relança sobre si mesmo o processo instituinte de uma infância numa história. Por isso, não só as formas das quarentenas do mundo adulto mudam, como também os seres pequenos acabam, em algum momento, por não fruir mais do tempo de infância para, assim, passarem a ter – como gente grande – uma infância que faz falta.

Todo artefato social para produzir efeitos de metáfora deve estar articulado em torno de uma falta de proporção. Na proporção de ‘alguma coisa’ faltar, o dispositivo é passível de fazer desdobrar o infantil – resto produzido.

Em suma, a infância, seja como marca temporal, miolo da operatória psíquica, seja como resto infantil que excede à reintegração total, é simples e pura diferença discursiva no âmago do laço social no decorrer dos tempos.

Para que tudo ‘isso’ – a infância, o inconsciente – se desdobre, não é preciso fazer muita coisa. Para o desconforto de muitos, acredito ser mesmo irrelevante aquilo que os adultos deliberam e perseguem como meta de consciência pedagógica. Entretanto, paradoxalmente, aquilo que como adultos almejamos, na vida com as crianças, também não é sem conseqüências para o mundo e, portanto, para as próprias crianças.

Assim, a infância é objeto de inflexões tanto múltiplas quanto históricas e, portanto, produto de realidades humanas e infâncias diversas. O fato de tratarmos todas elas como sendo *A Infância* no singular e com maiúsculas, é a prova do caráter tanto universal quanto natural sonhado para a infância moderna.

## **De como a infância é um dos nomes de nossa própria estrangeirice**

Uma mãe troca as fraldas e alimenta o bebê. Porém, a satisfação dessas necessidades, ainda que imprescindível, não é suficiente para inocular os germes da produção subjetiva. A questão é que essa mãe lhe fala e que essa fala é melódica. A mãe inventa histórias de todo tipo. Coloca palavras na boca de seu bebê, como quando aproximando-se para pegá-lo nos braços, diz: “vem, mamãe!”. Mais ainda, uma mãe inventa diálogos (se) fazendo perguntas que ela mesma (se) responde<sup>5</sup>. Em suma, toma como metáfora o desencontro com esse pequeno ser no mundo e, sem saber, faz (*ex)istir* – existir fora de si – sentidos não previamente dados “na” criança. Esses sentidos injetados pelo linguajar materno ‘fazem diferença’. Primeiro, fazem diferença porque não é sem conseqüências que uma mãe se endereça desejosa à *cria sapiens*. Precisamente, isso faz desta – de direito e de fato – ‘sua criança’; segundo, porque os dizeres maternos inscrevem-se como pura ‘letra’ sem sentido na carne infantil, imprimindo uma ‘diferença’ ou abertura de origem a se desdobrar – o desejo; e, por último, a impressão implica na produção de um *plus* que marca um antes e um depois no devir das satisfações.

Por que uma mãe se lança em semelhante empresa? Porque ela não sabe de que a criança precisa na sua concreta e parca existência. Porque se tivesse certeza, não lhe falaria desse jeito. Se esta mãe fala à sua cria é por duas razões: tanto para se tranqüilizar pelo fato de, precisamente, não saber (como aquele que cantarola no escuro), quanto para colocar palavras na boca de ‘seu filho’ na esperança de que, assim, ele possa lhe contar do estranho mistério que o anima.

O mistério que anima o bebê é o enigma da diferença entre a Mulher e ‘uma mãe’. Uma mulher lançada a ser Mulher, depara-se com um homem. Como prova do mal-entendido do encontro entre os sexos, aparece o bebê, que reinstala a diferença irreduzível entre a Mulher e uma mãe. Isto é, o pequeno sujeito causa o desejo e, assim, faz-se marca da falta de proporção entre os sexos<sup>6</sup>.

A criança aterriza nos braços da mãe como se fosse um ‘estrangeiro’, e isto a difere do ‘selvagem’ – cujos mistérios o ‘civilizado’ teima em apagar, já que, ao ‘estrangeiro’, é suposto ter coisas de Outro mundo para nos contar. Dessa maneira, a mãe espera que o bebê aprenda sua língua para vir a saber sobre esse Outro mundo e, então, tornarem-se menos ‘estranhos’ e mais ‘familiares’ um ao outro.

Quando uma criança chega ao mundo, já faz um tempo que os adultos o habitam. A chegada implica uma reordenação do mundo posto que a *cria sapiens*, não sendo um adulto em miniatura, instala uma diferença que, feita tensão temporal, moverá o ‘devir adulto’. Todo adulto quando se endereça a uma criança, demanda-lhe deixar para trás essa sua condição estrangeira de *infans* – ser privado de palavra. Todavia, o adulto sabe da impossibilidade de o pequeno sujeito responder à altura da demanda, isto é, ‘sabe’ do tempo próprio à espera. Não há vestígios de que os adultos, por mais antigos (*sic*) que tenham sido, não tenham colocado as crianças numa certa quarentena do mundo adulto e, assim, tenham simbolizado a diferença real entre grandes e pequenos. A exceção estaria limitada a episódios singulares<sup>7</sup>.

Enquanto dá tempo ao tempo, o adulto demanda à criança, apostando no desdobramento da diferença posta na origem pela simples chegada do *infans* a este mundo. Desta feita, a disposição metafórica do adulto produz um tempo a ser doado como tempo de espera ao pequeno sujeito que chegou ao mundo um tempo depois.

Já à criança, tomada nesse dispositivo temporal, sempre escapa o ‘ponto de vista’ do adulto, ou seja, o desejo que anima a demanda educativa. Por essa razão, ela passa a supor no adulto um ‘saber fazer com a vida’ – um *savoir-vivre*. Mais ainda, a criança passa a ‘desejar saber esse saber suposto’ aos adultos e, dessa forma, às vezes de brincadeira, outras vezes nem tanto, faz questão, hora e outra, de entrar num mundo sempre velho.

Contudo, quando por fim chega sua vez, a criança de outrora – agora já convertida em adulto – defronta-se com o fato de que ‘o ponto de vista suposto aos adultos’ na aurora de sua vida não era tão sabido, assim e que o tempo – a espera que a própria quarentena outrora fabricou – fora só para ser fruído, ou seja, era tempo para ser gasto.

A introdução da criança numa história em curso instaura uma tensão no campo do discurso entre o lado de lá, do *infans*, e este outro de cá, do adulto, onde ambos os termos, *infans* e *adulto*, não são pontos de uma linha genético-evolutiva rumo a uma razão mais ou menos iluminada – conforme postulam as psicologias do desenvolvimento, herdeiras paradoxais do iluminismo –, mas posições no discurso com relação ao desejo, à palavra Outra<sup>8</sup>.

Ser adulto é, paradoxalmente, ‘não Ser’. ‘Está adulto’ aquele que não pode não tentar a impossibilidade de falar em nome próprio – isto é, no nome (im)próprio do desejo que o habita e ‘faz falta’. Para tanto, o sujeito recalca a criança que foi para outros, ou seja, não sabe sobre esse ser para Outro. Nesse sentido, mais que adulto, o ‘adulto’ é tão somente gente grande, gente velha.

Desta feita, uma infância só existe como perdida, desconhecida, recalçada e, assim, não cessa de não se escrever/inscrever, de insistir em “nós”. No entanto, como ela insiste enquanto diferença temporal – enigma – nos torna estranhos ao presente, nos torna ‘estrangeiros em relação a nós mesmos’.

Para que um ser grande advenha no lugar da cria *sapiens* é necessário, por conseguinte, que aquele outro, que já está aí grande, tome como metáfora o inevitável desencontro com esse pequeno ser no mundo. Esse giro de posição discursiva é a própria condição de possibilidade de que venha a (*ex*)istir uma infância. Quando o *infans* deixa de ser tal, pois agora é gente grande, a infância passa a existir como perdida, tornando-se presença de uma ausência num mundo sempre velho. A infância passa a existir como perdida, mas não toda.

Quando um ser grande se depara com uma criança, olha-se nela como se fosse um espelho. Olha olho no olho e, assim, pretende que do fundo desse olhar lhe retorne sua própria imagem às avessas, ou seja, espera ver-se não sujeito à castração, espera voltar no tempo, para fruir à exaustão do que restou da infância perdida – o infantil. Justamente, o adulto investe narcisamente a criança na tentativa – sempre vã – de esgotar esse infantil que não cessa de não retornar para, assim, finalmente, saber tudo sobre ‘sua’ infância e, dessa forma, ser um verdadeiro adulto, e não simples gente grande.

O ‘saber não sabido’, depositado na conta da criança, faz dela um estrangeiro de quem queremos apre(e)nder suas histórias de um Outro mundo. Porém, isso é de fato impossível, pois pretendemos que nos revele essa estrangeirice que habita em nós mesmos. De ‘isso’<sup>9</sup> só podemos nos falar a nós mesmos à medida que as crianças, permanecendo sempre um pouco estranhas, nos retornem na vida o fato de sermos sempre ‘estrangeiros a nós mesmos’. No entanto, o mal-entendido não aborta o diálogo; pelo contrário, alimenta-o ao tempo que faz acontecer ‘uma’ educação.

Em suma, educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo. O desdobramento de uma educação, de uma filiação simbólica de humanização, pressupõe que o adulto receba a criança como se fosse um ‘estrangeiro’. Já a ‘a

educação de um selvagem' <sup>10</sup> é *a priori* um fato de difícil acontecimento. Ela é uma contradição em seus termos, porque só pode advir 'uma educação para um sujeito' se, porventura no *(des)encontro* com uma criança, os adultos permitirem deparar-se com o retorno da (im)própria estranheza a si mesmos, deparar-se com a própria estrangeirice.

Contudo, a maioria das crianças consegue, paradoxalmente, usufruir de 'uma educação' na proporção da estrangeirice infantil que ainda guardem para si a despeito de terem se tornado 'familiares'. O pequeno sujeito atravessa vicissitudes – assim como Ulisses no regresso a sua Ítaca familiar – e acaba chegando do outro lado senão para continuar a navegar, embora em outras condições, no campo da palavra e da linguagem.

'Uma educação' acaba sendo de fato possível a despeito de sua própria impossibilidade, também alojada nos sonhos dos grandes. Todos nós – crianças de outrora – pegamos no tranco de nossa travessia na medida em que invertemos a demanda educativa, garimpando, cada qual, um lugar para si nos sonhos de outros.

Porém, às vezes, 'uma educação' pode não avançar no seu desdobrar, entrando num impasse. A criança passa a experimentar dificuldades, ou a estar em dificuldades, para poder continuar sua travessia no processo de filiação simbólica ou de familiarização. Não por acaso, nesse mesmo momento, deixa de travessar – ou travessear – como uma 'criança com nome e sobrenome' e passa a deambular com uma etiqueta pendurada onde se anotam todas 'suas necessidades', mais ou menos especiais. Corre, então, o risco de entrar numa espécie de pane psíquica, ficando à deriva sem muito rumo, poética ou graça.

Inexoravelmente, escapa à ciência *psi* o conhecimento *a priori* do momento preciso em que se aborta uma educação em nome d'A Educação das supostas necessidades da *cria sapiens*. Escapa também a ela a porcentagem exata de como as supostas variáveis acabam se combinando entre si. Entretanto, a psicanálise nos alerta sobre como uma educação pode vir a se tornar um fato de difícil acontecimento. O *quid* em pauta é a impossibilidade do adulto desdobrar o *(des)encontro* com uma criança ou, se preferirmos, a impossibilidade d'A Educação. Assim, os seres pequenos ficam à mercê da falta de oportunidade de advirem diferentes da maneira como são excepcionalmente supostos em suas ditas deficiências<sup>11</sup>.

## **O sonho que nos fez modernos, as crianças e a infância**

O homem sonha-se a si mesmo de forma a inventar-se sempre Outro. Na modernidade, o homem passou a se relacionar consigo mesmo, com sua estrangeirice e com os outros – isto é, a experimentar a sua transitoriedade – de uma maneira nova. Aquilo que sempre resta e faz falta em seus sonhos deixou de ser creditado num paraíso perdido no passado e vivido junto aos deuses, para

ser, ao contrário, buscado neste mundo de homens. Lançou-se à sua procura, precipitando-se para frente, mesmo sabendo que *isso* – o inconsciente – sempre falta ao encontro, pois está sempre num outro lugar neste nosso único mundo e, dessa forma, foi se tornando moderno enquanto secularizava a vida na Cidade. Isso que passou a esperar para o amanhã aqui na terra – e fora chamado *utopia* – foi esculpindo, aos poucos, o rosto de uma infância radicalmente outra.

A insatisfação pulsional – o mal-estar na cultura –, outrora equacionado graças à referência a um passado vivido em companhia dos deuses, passou na modernidade a insuflar a idéia de um futuro diferente, aqui mesmo, na Terra. A gestação de um futuro almejado como diferente entranha uma retrospectiva que é o gesto de se inventariar o passado uma e outra vez, de ‘passar a limpo’ a tradição. Essa construção de “verdades históricas”, como diria Freud, implica numa outra relação com o vivido e, portanto, possibilita experimentar um presente novo, ou seja, experimentar um outro sentido que não esteja contido no passado. O gesto retrospectivo cavouca uma diferença na série temporal dos devires passados, o que produz tanto uma história, quanto um resto temporal por vir, um tempo mais além da história, ou seja, o ‘histórico’.

A criança, tendo chegado ao mundo depois dos adultos, faz-se rapidamente depositária imaginária dessa diferença temporal. Assim, a moderna diferença entre passado e história deu impulso à invenção de uma infância também moderna.

A infância moderna, essa espécie de sonho que o homem passou a sonhar para si, é um ponto numa trama contraditória de ilusões e, portanto, encerra em si mesmo uma tensão de equação delicada. Ela passou a ser o ponto de fuga no horizonte dos sonhos dos grandes, em que se tocam de forma assintótica desejo e narcisismo. Ou em outras palavras, parafraseando Hannah Arendt na sua referência ao registro moderno dos acontecimentos passados, a infância foi o precipitado da imortalidade terrena à qual aspirava a Idade Moderna.

O homem moderno acabou se entregando ao sonho de um mundo diferente, de uma sociedade secularizada ou “desencantada”, como disse Max Weber, mas não por isso desprovida de sonhos, bem como de pesadelos<sup>12</sup>. Entregou-se ao sonho de um mundo em que imperasse a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Essa figuração da *utopia*, em particular, foi sonhada, disputada e reivindicada com insistência por muitos, de maneira a se perfilar como a própria invenção do espaço democrático. Os homens passaram a se considerar livres, autorizando-se no engajamento público, ‘usando a palavra’ que os desnaturalizava enquanto ‘cidadãos’; cidadãos iguais na responsabilidade de sustentar a Cidade que os via nascer; cidadãos fraternos na orfandade de origem que os lançava na fundação de uma nova narrativa histórica.

O sonho moderno resumiu uma maneira nova de o homem se interrogar sobre o ‘impossível’ que permeia sua relação com seus semelhantes, sobre nossa própria estrangeirice, ou, se preferirmos, sobre a impossibilidade da relação do sujeito ao Outro. E por isso o Antigo Regime fora, antes de tudo, enterrado

no parlatório público e generalizado<sup>13</sup>. E é por isso também que o fantasma burocrático inerente ao totalitarismo tenta suturar a palavra, o inconsciente, o ‘infantil’ e, dessa forma, abolir o ‘histórico’ na história, ou reabsorver o estrangeiro nas profecias do familiar.

Em suma, o espírito moderno implicou numa outra ‘economia psíquica’ do desejo ou numa outra figuração histórica – lembrando Freud – da “idéia de pai”<sup>14</sup>. Na modernidade, o adulto passou a esperar que a criança viesse a usufruir no futuro desse outro mundo. A diferença criança/adulto virou objeto de máxima e singular tensão psíquica e social, talvez como nunca ocorresse na história dos homens.

## **O processo de escolarização e a Infância Moderna**

A chamada escola republicana foi a figuração discursiva mais acabada da infância dita moderna. Ela foi reivindicada como direito a despeito da vontade de alguns que sempre quiseram e ainda querem que os direitos fossem e ainda sejam, de fato, privilégios de poucos. Por quê? Porque a escola foi reivindicada para sua descendência, dentre outros, por exemplo, pelos nossos antepassados imigrantes? Porque todos intuía que ela detinha, naquela época, a chave de acesso à infância e esta, por sua vez, era a chave que dava acesso a um mundo Outro, aqui mesmo, na Terra.

A escola incorporou a tensão narcisismo/desejo embutida na infância e, assim, além de ter exprimido, como toda instituição, um projeto de moralização ‘a la Durkheim’ – segundo Fernandez (1994) –, também funcionou como uma máquina movida a desejo, possuidora de grande força subjetivante. A tensão entre a família nuclear e a escola, ambas articuladas em torno da assimetria adulto/criança, continha a possibilidade de operar a recuperação metafórica do resto excedente na produção dessa mesma infância. O cruzamento entre assimetrias adulto/criança e família/escola possibilitava fazer deferir o suplemento do mesmíssimo processo instituinte da infância da época.

O cenário escolar dito tradicional<sup>15</sup> gira em torno de uma paradoxal demanda endereçada às crianças. Ele implica, por um lado, uma dialética entre o lado ‘criança’ e ‘sua psicologia infantil’ – recalçadas à intimidade privada do lar –, e o lado ‘aluno’ que frequenta a escola e, portanto, que passa a ficar sob o olhar público.

Por outro, a escola também implica tanto numa diferenciação máxima adulto/criança quanto, paradoxalmente, numa negação da mesma. A escola despontou como um ‘lugar outro’, não familiar, onde as crianças – agora alunos – são interpeladas a responderem como se fossem os adultos que ainda não são.

O folclore escolar de outrora se reduzia à fórmula: “menino, faça de conta que é adulto!”. Assim, a legalidade escolar, ao mesmo tempo em que reconhecia a diferença adulto/criança, também a denegava, uma vez que interpelava a criança num lugar não mais familiar, num lugar não infantil. O mundo que a escola

ensina às crianças está escolarizado, pasteurizado, pois não é o mundo adulto, aquele outro, de verdade-verdadeira, como costumam dizer as próprias crianças. O mestre aparece aos olhos infantis como o embaixador desse Outro mundo, encarregado de nele introduzir as crianças segundo uma dosagem e um tempo escolares.

A escola chamava à ordem seus alunos, valendo-se da seguinte pergunta retórica: “Onde pensa que você está?”<sup>16</sup>. Ou seja, “Atenção aí! O senhor (ou a senhorita) não está na sua casa, está num cenário público, num cenário Outro, – a Escola – onde as infantilidades não devem ser dadas a ver, devem ser deixadas em casa!”. Exatamente essa divisão do mundo em dois cenários possibilitava a ‘denegação’ da própria demanda adulta. A escola, na verdade, não pedia às crianças para serem adultas, mas tão somente para parecê-lo! E isso, embora pareça um jogo tolo, é sumamente importante, pois nele se jogam as chances de toda criança ‘pegar no tranco’ da demanda adulta, em particular a escolar (de Lajonquière, 1999, p. 119-128). Em outras palavras, é como se a criança ‘escutasse’: embora não seja ruim ser como eu sou, parece que vale a pena tentar ser diferente <sup>17</sup>.

Entretanto, hoje em dia, o apagamento da distinção entre o ‘escolar’ e o ‘familiar’, na esteira do esvaziamento da diferença entre o público e privado, implica uma demanda que não se denega a si mesma e, portanto, condena as crianças a responder no real do ato. Hoje, a confusa substância amorfa família/escola – resultante não só do imperialismo da escola particular, mas também do psicologismo cotidiano – pede às crianças que ‘sejam normais’, ou seja, pede a elas que sejam da forma prescrita por uma ou outra norma de desenvolvimento psicológico natural. Por conseguinte, essa confusão de cenários retira da demanda escolar seu espírito de ‘fazer de conta’ e a criança é obrigada a entregar as infantilidades a um leque de profissionais voltados para a infância que tudo vêem, tudo sabem.

Hoje em dia, todavia, à medida que a demanda dos adultos visa à montagem de um cotidiano de relações adequadas, coloca-se a educação das crianças, e em geral a vida junto delas, no registro da complementaridade. Sendo assim, os adultos aparecem aos olhos infantis como indivíduos movidos por necessidades claras e distintas, não se movendo na vida como embaixadores animados por um espírito sempre estrangeiro – sempre Outro – para parecer ao olhar dos pequenos como seres assépticos não movidos a desejo.

As estrangeirices advêm aos adultos<sup>18</sup> pelo fato de terem uma infância perdida, mas não toda, como já foi dito antes. Quando as estrangeirices advêm de um memorar o passado, carregam as marcas da excentricidade do tempo, abrindo a possibilidade para a criança – a quem a palavra adulta se endereça – vislumbrar um horizonte para além do estado presente ou futuro dos mercados, do império gozoso da moda, do desenvolvimento ‘como um todo’ das potencialidades – e outras realidades que os pretensos adultos costumam cada vez mais invocar para, assim, conformar as crianças a seus votos (psico)pedagógicos.

Os adultos de hoje pretendem que a infância não (lhes) faça estranha falta no mundo e, dessa espécie de não-lugar numa genealogia, pretendem conseguir a façanha de que as crianças sejam simplesmente crianças e, ainda por cima, felizes. Um adulto, em particular, pode se dispor a dialogar sobre tudo com uma criança na tentativa de ser ‘mais democrático’ que seus antecessores, mas sempre haverá um ponto que escapará. Esse ponto não pode ser compartilhado, pois ao adulto escapa aquilo que essa criança representa inconscientemente para ele, assim como a sua própria infância se perdeu no instante mesmo que passou a tê-la. Isso que escapa faz suplemento inevitável de relação e, portanto, foge a qualquer *aggiornamento* das relações cotidianas.

Todos os dias, especialistas tanto em Pedagogia quanto em Psicologia aconselham ajustarmos aos novos tempos a vida com as crianças. Orientam-nos sobre como fazer para estarmos certos de algo e arranjarmos disposição para falar disso a uma criança. No entanto, essas iniciativas impossibilitam que se opere um desdobramento fértil da diferença entre as gerações e, portanto, infelizmente, acabam por ir na contramão de uma institucionalização renovada do tempo de infância a ser gasto por uma criança.

A infância, embora sólida como a humanidade que soubemos conseguir, pode bem desmanchar-se no ar. Para que isso venha a acontecer, o próprio funcionamento discursivo que faz das crias *sapiens* candidatas à gente grande, deveria explodir pelos ares. Seria o caso limite de um mundo de clones. De um mundo onde estaria extirpada de vez a possibilidade de vivermos memórias ou sermos incomodados por reminiscências do que não passou, mas que não cessam de insistir em nós – como disse Freud.

Semelhante destino me parece um pouco difícil, mas nada impossível. Até a pequena Mafalda já tinha percebido que o mundo está sempre doente. Mas o importante é saber que, enquanto o pior não chega, restam conseqüências para as nossas crianças. Hoje, o dispositivo instituinte de infâncias – o quiasma entre as assimetrias escola/família e adulto/criança – experimenta um desarranjo que implica na impossibilidade de se reciclar o resto de produção da mesmíssima infância. O grau de colapso desse funcionamento bem pode entranhar para uma criança a diferença entre o mal-estar inerente ao tempo da infância e o sofrimento psíquico próprio de quem perde toda referência simbólica na sua travessia de um lado ao outro no campo da palavra e da linguagem, na vã tentativa de converter o real em ideal.

## **A Educação, a dívida simbólica e os tempos contemporâneos**

Como tentamos mostrar, o gesto adulto de endereçar-se a uma criança está implicado na produção psíquica de uma infância. Mas vamos além, por que um adulto é levado a ocupar uma posição educativa perante esses seres pequenos?

Além das pequenas escusas da nossa vida cotidiana, endereçamo-nos às crianças na esperança de saldarmos uma ‘dívida simbólica’<sup>19</sup> que, quando

pequenos, contraímos junto àqueles adultos significativos para nós. Explico: Todos nós deixamos na vida alguma conta pendente no cartório das expectativas parentais. Independentemente de nosso esforço, da magnitude das dívidas e da teimosia cobradora de nossos pais, sempre se decanta a experiência subjetiva de estarmos em dívida com eles. Não podendo conhecer a magnitude do devido, o adulto resolve sabiamente reconhecer que alguma coisa deve e que, portanto, pagará embora passando para frente aquilo que sem dúvida nenhuma irá sempre restar. A dívida que o pequeno recebe via educação, longe de vir a zerar-se com o tempo, mantém seu poder de endividar de forma tal que, quando ele cresce, repete a renegociação ensaiada pelo adulto anterior. Assim, cada um de nós tenta, na educação de crianças, vir a repor algo que ficou pendente em nosso percurso. Em outras palavras, se educamos alguém, só o fazemos em nome da dívida que recebemos de um outro.

Em suma, toda educação tenta repor aquilo experimentado como falta. Essa falta de ser para outro é creditada como uma espécie de fracasso educativo a ser reparado. Vejamos: em primeiro lugar, se um pai<sup>20</sup>, quando educa, transmite uma dívida existencial, é porque deve a seus próprios pais; em segundo, se deve algo, é porque ‘deixou a desejar’ quando da sua educação nas mãos de seu próprio pai; em terceiro e último lugar, se deve, é porque a educação por ele recebida revelou ser fracassada, no sentido que o avô em questão não conseguiu obter o sucesso imaginário pretendido. Logo, a educação visa articular simbolicamente um mandato restitutivo de uma ordem – de uma exigência – sempre perdida, bem como só se educa a partir do lugar da dívida contraída de seu próprio pai.

Nesse sentido, se a intervenção educativa adulta institui a subjetividade infantil, aquilo que está em causa é a posição do adulto a respeito da dívida para com seus antecessores. A modernidade se forjou como uma forma nova de posicionamento perante a tradição, como uma nova forma de equacionar a ‘dívida simbólica’ para com os ancestrais, de inventar os precursores, dando lugar a uma infância singular como figuração radical da falta de proporção entre as gerações e os sexos.

Como vimos, o dito desaparecimento de qualquer infância resulta de um desajuste não-metafórico no nível dos dispositivos educativos. Em particular, o descompasso discursivo que atinge em cheio as crianças de hoje seria a marca de uma posição não mais moderna do adulto a respeito dos antecessores. Assim, isso que é chamado de desaparecimento da infância moderna seria função de uma posição particular a respeito do projeto da vida moderna na Cidade. Ou seja, função da posição inconsciente do adulto, respeito daqueles ancestrais que se lançaram à invenção democrática. A impossibilidade de metaforizar-se o resto produzido no endereçamento às crianças exprimiria a ‘recusa’ dos adultos para a ‘dívida simbólica’ com os pais da democratização da vida na Cidade.

Em suma, a infância não periga pela suposta falta de adequação natural e científica da educação às crianças diferentes de hoje, como se costuma afirmar

de forma distraída. Ao contrário, a deflação de seus dispositivos produtores é a marca registrada de um mundo que renuncia ao dever de se “educar o soberano” como repetia Domingo Faustino Sarmiento<sup>21</sup> – aquele incansável da pena e da palavra, sempre lembrado por Euclides da Cunha.

## Epílogo

Quando eu era criança, na escola, nos diziam que Sarmiento tinha inventado a escola. Foi nela, então, que aprendi a cantar, em homenagem a este senhor, o hino que dizia ser ele “*el padre del aula*”<sup>22</sup>. Na minha cabeça de menino, entretanto, o Sr. Sarmiento aparecia como um sujeito meio estranho, pois a letra do hino rezava ainda, que tal homem tinha virado imortal. Fato é que, depois de já grande, fiquei sabendo que o digníssimo senhor não tinha de fato inventado a escola, mas que havia sido a narrativa pedagógica quem de fato tinha inventado ‘um pai’ na tradição dos mestres, um ‘precursor’ na formação de professores, ou simplesmente, um ‘nome’, um significante, – Sarmiento – no lugar do ‘ancestral’.

Contudo, não fiquei bravo ao descobrir a mentira piedosa que as dedicadas “senhoritas professoras”, como eram chamadas na época, nos contavam quando pequenos. Já grande, tomei conhecimento de uma outra história, também fantástica, que aconteceu algumas décadas depois de Sarmiento ter ‘inventado’ a escola. Foi a vez de outro senhor, Sigmund Freud, inventar uma teoria *sui generis*, de forma tão *sui generis*, que ficou conhecido como ‘o Pai da Psicanálise’. Pude saber ainda que, a propósito de sua tarefa de inventor, Freud certa vez declarou não poder retroceder perante a exigência de ele mesmo ser seu próprio ancestral. Demorei a compreender que a riqueza de tal declaração estava, justamente, no caráter paradoxal da frase pouco lógica. De certa forma, frase que opera na “outra cena”<sup>23</sup> deste texto. Lembrá-la, permite-me retomar a anedota infantil sobre Sarmiento, para afirmar que a sua importância reside no fato de apontar para o seguinte: os velhos da Cidade inventaram na história um simples nome, que cada criança passa a também inventar, uma e outra vez, a cada conta bem feita e a cada ditado bem escrito.

E por que insisto nisto?

Porque nos dias de hoje, ao contrário, pretendemos endereçar nossa palavra às crianças invocando ‘nomes anônimos’, precisamente aqueles da racionalidade técnica feita ciência (psico)pedagógica. Dessa forma e não de outra, para além de nossas boas intenções educativas, acabamos por transmitir a esses seres pequenos não histórias de sonhos, mas pesadelos, como um “mito morto” incapaz de indicar caminhos a lugar algum, como dizia Maud Mannoni. Em outras palavras, acabamos agindo – memorando mais uma vez Freud – como se estivéssemos enviando as crianças para uma expedição polar, vestidas com roupas de verão e equipadas com mapas dos lagos italianos.

## Notas

1. Aula de Erudição proferida em concurso público para professor titular da FEUSP, realizada em 13/04/2005. O texto conserva, propositadamente, marcas próprias da argumentação oral, assim como referências estreitas ao meu percurso intelectual. Levando em consideração a natureza própria da tese psicanalítica aqui apresentada, tais características – pouco ortodoxas segundo certo padrão acadêmico – talvez não pudessem não estar presentes. O leitor verá que, no decorrer da argumentação, dialogo com um leque amplo de fontes e/ou outras teses. Contudo, só foram registradas no texto as referências imediatas. Agradeço especialmente aos avaliadores *ad hoc* do presente texto por possibilitarem ajustar certas imprecisões presentes na primeira versão submetida à avaliação da *Educação & Realidade*.
2. Tese sustentada também por outros colegas. Consultar, por exemplo, Corazza (2000).
3. Sigo de perto neste item o desenvolvimento da tese de I. Lewkowicz e C. Corea, 1999. No entanto, os leitores que consultarem o estudo precioso dos colegas poderão apreciar em que ponto minha tese acaba por distanciar-se deles.
4. Note-se que chamo de real à incompletude e não ao organismo em si do bebê.
5. E por que não dizer que uma mãe vê e fala, revê seu bebê e sorri? Assim, aquilo que opera é algo de uma *revêrie* materna, lembrando Bion. Essa associação me ocorreu ao escutar uma interessante palestra de Tales Ab´Saber na USP.
6. Uma mãe ultrapassa a encruzilhada de ‘dar’ o fruto desse (des)encontro no sexual ao homem (candidato a usufruir do lugar de pai), cujo desejo viril ela consente causar, enquanto participa da Mulher. Assim, uma mulher ‘metaforiza um pai’, ou seja, experimenta a produção de uma inversão condensada e deslocada da posição contrária de se ‘demandar ao pai’ a doação de um objeto impossível – um filho restaurador do narcisismo maculado pela privação de um pênis. Essa singular inversão desloca essa mulher do destino preconizado pelo Pai da Psicanálise. A impossibilidade de se experimentar essa ultrapassagem pode acabar colocando o filho como tampão fálico no fantasma materno. Por outro lado, essa impossibilidade em se produzir a metáfora pode também figurar como recusa da maternidade, embora, é claro, ‘ter filhos’ não signifique a Mulher excedente à lógica fálica. Nesse sentido, o ‘operador sujeito’ – a castração – é a mesmíssima falta de proporção sexual.
7. Como por exemplo, a educação que Daniel G. M. Schreber deu a seus filhos foi toda tomada na delirante exigência de que suas crianças viessem a responder sem *resto* algum à sua demanda. Lembrando que todo discurso, além do sentido, produz também um avesso de sombra, pode-se dizer que o médico e pedagogo alemão da segunda metade do século XIX exigia que seus filhos lhe respondessem sem sombra de dúvida.
8. Enunciação testemunho da castração no Outro.
9. Referência ao *isso* como inconsciente.
10. Cf. Banks-Leite, L. e Galvão, I. (2001); de Lajonquière, L. (2001).
11. Essa suposição de excepcionalidade lança a criança fora do laço – fita de Moebius – entre o familiar e o estrangeiro.
12. Como Goya lembrou em uma de suas telas da “série negra”, o sonho da razão produz seus monstros. Em castelhano tanto o ‘sono’ quanto o ‘sonho’ possuem a mesma grafia ‘sueño’.

13. Em não poucos ensaios psicanalíticos sobre o laço social na modernidade, insiste-se sobre o caráter inaugural – porém regressivo do ponto de vista de seu desdobramento – do regicídio. Entretanto, é a liberação da palavra e não o regicídio o que marca a fogo a modernidade.
14. O fato de pensar o sonho moderno como uma outra figuração da metáfora paterna é fundamental para também se produzir um deslocamento no interior do debate sobre a relação psicanálise-cultura que, como se sabe, costuma girar em torno da tese lacaniana sobre o declínio da “imagem social do pai” atrelada à lei da contração da família, enunciada dentre outros por Durkheim e, hoje, contestada por não poucos historiadores e sociólogos, inclusive no que tange ao Brasil.
15. Cada imaginário pedagógico fabrica no *a posteriori* sua ‘escola tradicional’ a ser superada. Para além do impressionismo que caracteriza o quadro da dita escola tradicional nos dias de hoje, utilizo a expressão para observar que aquilo que faz diferença no discorrer pedagógico é o voto ‘tradicional’ de se preservar ‘algo’ de nosso mundo do arribo disruptivo dos ‘recém-chegados’. Em certo sentido, há cem anos a escola pretendia preservar a República; hoje, pretende-se preservar uma suposta felicidade infantil inerente ao ser natural da criança (*sic*).
16. Devo esta lembrança a Estanislao Antelo.
17. Mais ainda, a criança pensa: “Se é só isso que estão me pedindo, então, por que não tentar?” Talvez seja o caso de considerar que as diferentes formas do “renegar da escola” por parte das crianças e jovens sejam de fato os únicos ‘comproventes da falta’ possíveis perante uma demanda perversa de anulação, qual seja: “para ser amado, você deve se deixar despojar de seu próprio ser”. Aqui reside, precisamente, a razão da profecia auto-realizadora implicada no dito fracasso escolar.
18. Não confundir com as estereotípias bizarras próprias da loucura.
19. Cf. de Lajonquière, 1999.
20. As considerações são também válidas para a mãe à qual me referi no segundo item deste artigo. Tanto uma mãe quanto um pai se endereçam – falam – à uma criança do lugar da ‘dívida do pai’, uma vez que o agente da castração é o ‘pai real’, ou seja, o pai submetido ao desejo. Ambos falam do mesmo lugar da dívida, mas o fazem conforme posições diferentes, em se considerando a diferença sexuada.
21. Escritor, militar, político, professor primário e ideólogo argentino da educação popular. Foi presidente da República Argentina no período 1868-1874.
22. Ainda hoje, em todo 11 de setembro, nas escolas argentinas, sem exceção, realizam-se atos solenes à sua memória.
23. Freud referia-se ao inconsciente como “a outra cena”.

### Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 1954.
- ARIES, Philippe. *História social da criança e a da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. *Le coût humain de la mondialisation*. Paris: Hachette, 1999.

- BANKS-LEITE, Luci. e GALVÃO, Izabel. *A educação de um selvagem*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CORAZZA, Sandra M. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2000.
- DUBET, François. *Pourquoi changer l'école?* Paris: Textuel, 2001.
- FERNANDES, Heloisa. *Sintoma social dominante e moralização infantil*. São Paulo: Escuta/Edusp, 1994.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças com necessidades educativas especiais. *Pro-Posições*, Campinas, UNICAMP, vol. 12, n. 2-3, 47-59, jul-nov, 2001.
- LEFORT, Claude. *As formas da história*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- LEWKOWICZ, Ignacio. e COREA, Cristina. *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires: Lumen/Humanitas, 1999.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Graphia, 1999.

Leandro de Lajonquière é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, co-fundador do LEPSI IP/FE – USP, pesquisador do CNPq 1-D e Co-Editor do periódico científico *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*.

Endereço para correspondência:  
Av. da Universidade, 308  
05508-900 – São Paulo – SP  
ldelajon@usp.br



# CONTOS DE FADAS E INFÂNCIA(S)

**Betina Hillesheim e Neuza Maria de Fátima Guareschi**

**RESUMO** – *Contos de fadas e infância(s)*. Neste artigo buscamos discutir como os contos de fadas produzem modos de ver, descrever e compreender a infância, prescrevendo formas de ser criança. A escolha dos contos de fadas pautou-se no fato de que eles marcam o começo da leitura infantil, sendo que, no decorrer deste artigo, apontamos alguns detalhes, acidentes, acasos, assim como regularidades que acompanham essas obras. Discutimos como os contos de fadas articulam as produções discursivas sobre a infância – tanto de culpa e irracionalidade quanto de inocência – no sentido de torná-la governável, ou seja, agindo no disciplinamento e controle dos corpos infantis, entrelaçando-se, assim, com um projeto pedagógico. Ao mesmo tempo, a arte traz consigo possibilidades de ruptura, transgressão e resistência, trazendo a experiência de estranhamento, de como as coisas ainda não são.

**Palavras-chave:** *contos de fada, infância, produções discursivas.*

**ABSTRACT** – *Fairy tales and childhood*. This paper discusses the procedure fairy-tales use to produce ways of seeing, describing and understanding childhood, prescribing ways of being children. The decision of studying the fairy-tales was made based on the fact that these are the spotlight for children's literature. In this paper we have highlighted accidents, coincidences as well as regularities that appear in this literature. We discuss the ways in which fairy tales articulate the discursive production on childhood (of blame and irrationality, as well as of innocence) as a way of governing it. By doing so, fairy tales discipline and control children's bodies and become a pedagogical project. We claim, nonetheless, that art brings the possibility of rupture, transgression and resistance, allowing for the experience of strangeness, of "things that did not yet become".

**Keywords:** *fairy tales, childhood, discursive production.*

Neste artigo, buscamos discutir os modos de ver, descrever e constituir a infância a partir de alguns contos de fadas, visto que estes marcam a literatura infantil desde os seus inícios. Desta maneira, apontamos alguns detalhes, acidentes, acasos, assim como regularidades que acompanham essas obras, a partir da discussão dos seguintes contos: *Chapeuzinho Vermelho* – nas versões de Perrault (publicada na França, em 1697) e dos irmãos Grimm (publicada na Alemanha, em 1812); *A fada que tinha idéias* (publicado no Brasil, em 1971) e *Chapeuzinho Amarelo* (reelaboração do conto *Chapeuzinho Vermelho*, publicada no Brasil, em 1979).

Diversos autores têm se debruçado sobre a temática dos contos de fadas, dentre os quais citamos Bettelheim (1980), Franz (1981), Fromm (1973), Warner (1999) e Propp (2002). Destes, os três primeiros são oriundos do campo da Psicologia; entretanto, há diferenças significativas entre os mesmos, visto que partem de distintas escolas teóricas: a psicanálise freudiana (Bettelheim)<sup>1</sup>, a psicologia analítica (Franz)<sup>2</sup> e a psicanálise sob um enfoque culturalista (Fromm)<sup>3</sup>. Por sua vez, Warner centra-se na representação da figura feminina nos contos de fadas, enquanto Propp tem como objetivo estabelecer as leis gerais de composição e da gênese dos contos maravilhosos<sup>4</sup>.

Conforme Barbosa (1991), embora outras formas de criação literária para as crianças tenham surgido, os contos de fadas se configuraram, por muito tempo, como paradigma do gênero. Não se trata de uma análise exaustiva e sistemática, mas de um exercício de reflexão e diálogo, no qual nossos interlocutores são os contos de fadas a quem interrogamos sobre a infância. Nossa proposta aqui, portanto, é de uma conversa, tomando aqui a afirmação de Larrosa (2003), o qual coloca que a riqueza da conversa é que nunca se sabe onde ela nos levará, pois a conversa não se faz, mas se entra, podendo-se dizer o que não se pretendia dizer, ou não se sabia dizer, ou mesmo não podia ser dito. Também não é necessário que, numa conversa, chegue-se a um acordo no final, até porque uma conversa não termina, mas se interrompe, mudando-se o assunto para retomá-lo mais tarde, em outro lugar, em outros termos, com outros(as) interlocutores(as).

## **Era uma vez...**

Quando se fala em contos de fadas, os primeiros autores lembrados são, geralmente, Perrault e os irmãos Grimm. Porém, listá-los dessa forma significa desconsiderar diferenças importantes, visto que eles são oriundos de diferentes tempos e lugares, sendo que suas obras são realizadas a partir de diferentes concepções sobre a infância. Cabe, assim, indagar sobre o começo da literatura infantil: quais marcas que ela carrega?

A palavra *conto* origina-se do latim, sendo que seu significado remete a duas dimensões: por um lado, à oralidade e, por outro, à ficcionalidade, isto é, trata-se de um relato que não tem compromisso com a realidade, utilizando-se do

maravilhoso com a função de entreter e possibilitar a verbalização das dificuldades humanas (Barbosa, 1991). Até o século XVII, os contos não eram destinados às crianças, mas eram narrados a qualquer pessoa, de qualquer idade, e relacionavam-se a uma tradição narrativa que fluía especialmente através da fala das mulheres camponesas, as quais reproduziam histórias retiradas do folclore, nas quais expressavam sua inconformidade com os valores feudais (Tatar, 2004; Barbosa, 1991).

Charles Perrault, ao recolher, na forma escrita, uma produção que, até aquele momento, era de natureza popular e de circulação oral, é responsável pelo primeiro impulso à literatura infantil, o qual irá incorporar, retroativamente, a obra de La Fontaine (*Fábulas*) e de Fénelon (*As aventuras de Telêmaco*) (Lajolo e Zilberman, 1999). Segundo Coelho (1998), no início de seu trabalho de redescoberta e recriação da literatura folclórica, Perrault não estava preocupado com a infância, mas buscava, a partir de uma literatura autenticamente francesa e, portanto, moderna, “provar a identidade de valores entre a criação dos novos povos e a produção dos antigos (gregos e romanos), tidos como modelos superiores pela cultura oficial” (p. 66). Além disso, os contos selecionados por Perrault centravam-se especialmente na figura de mulheres injustiçadas, ameaçadas ou vítimas, confirmando seu apoio à causa feminista, da qual uma de suas sobrinhas participava ativamente. Somente após a publicação de *A pele de asno*, em 1696, Perrault manifesta sua intenção de produzir uma literatura voltada para a infância, voltando-se para os contos populares como forma de entreter as crianças e orientar sua formação moral.

Em 1697, Perrault publica *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*. O livro foi dedicado ao príncipe da França e teve sua autoria atribuída ao filho de autor, visto a dificuldade de legitimação de uma literatura destinada ao público infantil (Lajolo e Zilberman, 1999).

A coletânea realizada por Perrault inclui histórias como *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Barba Azul*, *O Pequeno Polegar*, *As fadas*, *Riquet o Topetudo*, *O Gato de Botas*. Ao trazer para o universo literário os contos populares, Perrault transformou histórias que até então eram vistas como vulgares, trazendo-as para o centro de uma cultura que pretendia socializar e educar as crianças. Ao final de cada um dos contos, ele acrescentou uma lição moral, às vezes duas, as quais, muitas vezes, não se harmonizavam com a história relatada e serviam para explicitar algum comentário social e digressões sobre o caráter. No prefácio de *Contos da Mamãe Gansa*, Perrault deixa claro suas intenções: seus contos pretendem conter *uma moralidade louvável e instrutiva*, mostrando que *a virtude é sempre recompensada e o vício é sempre punido*, estabelecendo uma relação direta entre a obediência e a possibilidade de uma boa vida (Tatar, 2004). Deve-se assinalar ainda que, como pontua Chartier (2003) em entrevista para o jornal Zero Hora, a transformação de uma narrativa oral em texto escrito pressupõe as mediações daqueles que a transcreveram, fixaram e publicaram.

Desse modo, Perrault modifica os contos populares, adequando-os à idéia de uma literatura apropriada à infância.

Antes de seguir com Perrault, realizamos aqui um breve desvio, que pode auxiliar a pensar sobre esses primeiros contos de fadas apresentados na forma impressa. Áries (1981), ao analisar os manuais de civilidade – que surgiram no século XVI e que se destinavam às crianças e jovens, abordando a soma dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade (por exemplo, como falar corretamente, como cumprimentar, como se portar à mesa, etc.) – mostra como os conselhos aí registrados muitas vezes pertenciam ao universo adulto (por exemplo, como tratar a mulher e os criados, como envelhecer bem, etc.), o que denota que adultos e crianças encontravam-se ainda misturados. No século seguinte, porém, surgem novas preocupações educativas, das quais os tratados de civilidade tradicionais já não davam mais conta, surgindo então uma série de manuais dirigidos aos pais, sobre como educar as crianças. Assim, não se trata mais de transmitir os hábitos adultos para as crianças ou outros adultos tidos como ignorantes das regras de civilidade, mas de instrumentalizar a família em relação a seus deveres e responsabilidades no que se refere às crianças. Tal diferença mede a distância entre os costumes medievais de aprendizagem em casas estranhas e a família da segunda metade do século XVII, já organizada em torno da figura da criança.

Por que este desvio? Ora, os contos de Perrault parecem reunir características desses dois períodos, justamente por se situarem em um momento que a infância, enquanto categoria social revestida de importância, vem consolidar-se. Em primeiro lugar, um livro destinado às crianças só é possível neste contexto, ou seja, para que exista uma literatura infantil é necessário que haja uma infância. Porém, é na tradição oral que Perrault busca suas histórias, sendo que, originalmente, tais histórias não foram pensadas especificamente para crianças, mas se endereçavam a todos(as) que se dispusessem a ouvi-las. Desse modo, em seus contos, ao mesmo tempo em que o autor mantém características das narrativas que em adaptações posteriores são *suavizadas* – possivelmente por serem consideradas *impróprias* para a infância –, preocupa-se em explicitar suas preocupações educativas, a partir do entendimento das crianças como seres necessitados de proteção e orientação moral.

Para ilustrar tais colocações, tomemos, por exemplo, alguns aspectos que chamam a atenção na versão de Perrault sobre *Chapeuzinho Vermelho*<sup>5</sup>: a) a menina, *a mais bonita que poderia haver*<sup>6</sup>, parte, a pedido da mãe, para a casa da avó, no intuito de levar alguns bolinhos e um potinho de manteiga, assim como averiguar como ela está passando, visto que a mãe teve notícias que a avó estaria doente; b) no caminho, passando por um bosque, a menina encontra um lobo, *que teve muita vontade de comê-la, mas não se atreveu*, devido à presença dos lenhadores; c) a menina, *que não sabia que era perigoso parar e dar ouvidos a um lobo*, responde a suas perguntas sobre seu destino e aceita o desafio que ele propõe sobre quem chegaria primeiro à casa da avó; d) o lobo

toma o caminho mais curto e corre o mais rápido que consegue, enquanto Chapeuzinho segue pelo caminho mais longo e distrai-se pelo trajeto; e) o lobo chega à casa da avó e se faz passar por Chapeuzinho, jogando-se sobre a mulher e a devorando rapidamente. Depois, deita-se na cama da avó e espera a menina; f) quando Chapeuzinho bate na porta, assusta-se com a *voz grossa do lobo* e sua primeira reação é de medo, porém lembra que a avó está gripada e se tranqüiliza; g) ao ver Chapeuzinho entrar na casa, o lobo *esconde-se sob as cobertas* e pede que ela guarde o bolo e a manteiga, dizendo que *venha se deitar* com ele; h) Chapeuzinho *tira a roupa e se enfia na cama*, espantando-se então com a figura que está vestida com a camisola da avó; i) segue-se o diálogo entre Chapeuzinho e o lobo (*minha avó, que braços grandes você tem! É para abraçar você melhor, minha neta!...*), finalizando com o momento em que Chapeuzinho pergunta sobre os seus dentes (*É para comer você!*) e o lobo lança-se sobre ela e a come. Imediatamente depois da cena final (que termina com a morte – ou sedução? – de Chapeuzinho Vermelho, contrariando os  *finais felizes* que caracterizariam a maior parte dos contos de fadas), Perrault escreve sua moral:

*Vemos aqui que as meninas,  
e sobretudo as mocinhas  
lindas, elegantes e finas,  
não devem a qualquer um escutar.  
E se o fazem, não é surpresa  
que do lobo virem jantar.  
Falo 'do' lobo, pois nem todos eles  
são de fato equiparáveis.  
Alguns são muito amáveis,  
serenos, sem fel nem irritação.  
Esses doces lobos, com toda educação,  
acompanham as jovens senhoritas  
pelos becos afora e além do portão.  
Mas ai! Esses lobos gentis e prestimosos,  
são, entre todos, os mais perigosos.*  
(Perrault, 2004, p. 338).

Vê-se aqui como a literatura infantil, já neste seu início, atrela-se a um emergente mecanismo de governamentalidade dos sujeitos infantis, os quais se constituíam, cada vez mais, como um alvo de preocupações econômicas, políticas, religiosas, morais, médicas e pedagógicas. Foucault (1989) assinala que, no começo do século XVIII, os poderes modernos se voltam para o sexo das crianças, constituindo uma sexualidade infantil, a qual é constituída como algo precário, nocivo e objeto de constante exame e vigilância. Desse modo, segundo o autor, a sexualidade passa a existir a partir do século XVIII: “antes, sem dúvida existia a carne” (p. 259).

Ariès (1981) discute como, antes do século XVII, era prática familiar a associação das crianças às brincadeiras sexuais adultas; porém, a partir dessa época,

dá-se uma grande mudança nos costumes, antes detectada na voz isolada de alguns moralistas: impõe-se a noção da inocência infantil, em contraposição com o des pudor até então vigente. A educação das crianças passa a ser entendida como uma tarefa essencial, visto uma concepção moral que insistia na associação entre a fraqueza infantil e sua inocência. Entre alguns princípios gerais decorrente dessa concepção, destacam-se: as crianças nunca devem ficar sozinhas e precisam ser constantemente vigiadas; o mimo excessivo deve ser evitado; deve-se cuidar do recato e da decência; elas não devem ser deixadas sozinhas em companhia dos criados, especialmente no quarto.

A adaptação de *Chapeuzinho Vermelho* feita por Perrault contém referências explícitas à sedução da menina – aspectos esses que, mais tarde, serão suprimidos da história, como por exemplo, o convite do lobo para que a menina *deite-se* com ele e o momento em que ela *tira a roupa*. Se, depois da descrição da última cena, restar alguma dúvida quanto à identidade do *lobo*, Perrault trata de esclarecer, a partir dos versos finais, sobre os perigos das mocinhas *lindas, elegantes e finas*, caírem na lãbia dos *lobos* sedutores – quanto mais *gentis e prestimosos*, mais *perigosos*.

Dessa maneira, percebe-se que “o sentido da inocência infantil resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão” (Ariès, 1981, p. 146). Assim, a partir do que Corazza (2000) denomina dispositivo da infantilidade, as famílias e os filhos são colocados “ao lado da norma, do saber, da vida, do sentido, das disciplinas e das regulamentações” (p. 122).

Mais de um século depois, na Alemanha, os irmãos Grimm publicam seus contos, recorrendo à mesma fonte original que Perrault: o folclore celta, europeu, oriental, que circulava tanto na França quanto na Alemanha. Entretanto, apesar da identificação de um fundo comum entre determinadas narrativas e a similaridade entre os procedimentos para a coleta do material, os contos de Perrault e os de Grimm diferem entre si de vários modos (Barbosa, 1991). A edição dos irmãos Grimm, publicada em 1812, obtém a consagração dos contos de fadas como literatura para crianças (Lajolo e Zilberman, 1999), estabelecendo-se, ao lado de Perrault, como a fonte autorizada dos contos atualmente disseminados pela cultura anglo-americana e européia (Tatar, 2004).

Conforme Tatar (2004), o projeto de compilação dos contos populares alemães por parte dos irmãos Grimm visava à preservação do folclore popular, o qual se via ameaçado pelo processo de industrialização e urbanização. A primeira edição de *Contos da infância e do lar*, estava repleta de notas e sobrecarregada por uma pesada introdução, assemelhando-se mais a um tomo erudito do que a uma obra dirigida a um público amplo. Apesar da expressa intenção dos autores em preservar a *pureza* da linguagem, os historiadores, mais recentemente, têm-se questionado sobre os contos de Grimm espelharem a narrativa espontânea das histórias, visto que, possivelmente, os informantes

tenham escolhido palavras e expressões consideradas mais adequadas aos ouvidos dos compiladores. Além disso, os autores, após a primeira edição, realizaram uma série de revisões e alterações da obra, *polindo-a* de modo a apagar suas possíveis qualidades rudes – diferentemente de seu primeiro propósito, que era escrever uma obra para estudiosos da cultura popular, os irmãos Grimm voltaram-se para as crianças, transformando seus contos em leitura para a hora de dormir. Wilhelm Grimm, um dos irmãos, riscou, na segunda edição, cada expressão considerada *imprópria* para crianças: por exemplo, referências à gravidez antes do casamento.

*Na primeira edição dos Contos da infância e do lar, as travessuras diárias de Rapunzel com o príncipe na torre têm graves conseqüências: 'Diga-me, madrinha, por que minhas roupas estão tão apertadas e por que não me servem mais?' uma donzela confusa pergunta à feiticeira. Na segunda edição dos Contos da infância e do lar, Rapunzel pergunta à feiticeira simplesmente porque é tão mais difícil puxá-la à janela que ao príncipe (Tatar, 2004, p. 352).*

Por outro lado, a autora assinala que se os irmãos Grimm buscaram suprimir qualquer resquício de vulgaridade nos seus contos, isso não ocorria no que se refere às cenas violentas, sendo que nas sucessivas edições, os sofrimentos e castigos infligidos aos personagens fracassados ou maus, foram ficando mais explícitos. Desse modo, se na edição original as irmãs de Cinderela têm sua visão preservada, na edição seguinte seus olhos são picados por pombos e elas são punidas com a cegueira *por serem tão malvadas e falsas* – enquanto que na versão de Perrault, Cinderela é mais compassiva, perdendo os maus-tratos sofridos e instalando as irmãs no palácio real.

Em *Chapeuzinho Vermelho*<sup>7</sup>, os irmãos Grimm omitem os detalhes eróticos que aparecem na narrativa de Perrault<sup>8</sup>, e também modificam o final: a menina é resgatada pelo caçador, que, ao encontrar o lobo adormecido, abre a sua barriga com uma tesoura e a enche de pedras, salvando *Chapeuzinho* e a avó. Nessa versão, o lobo morre devido ao peso das pedras em sua barriga<sup>9</sup>. A história também termina com uma moral: *nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando sua mãe proibir*.

Cabe aqui investigar, inspiradas em Foucault, as modificações de uma versão para outra, indagando sobre quais as condições de possibilidade desses contos: que mudanças podemos perceber nas formas de entender a infância, que resultam nas diferentes versões de Perrault e dos irmãos Grimm sobre um mesmo conto?

Para auxiliar nessa discussão, é necessário apontar a existência de duas produções discursivas dominantes sobre a infância. A primeira, ligada a Santo Agostinho e Descartes, entende a infância como um momento a ser superado, seja pela criança estar imersa no pecado (e, portanto, ser fonte de todo o mal), seja por ser desprovida da razão. A segunda visão, que rompe com a noção cartesiana, relaciona-se a Rousseau, o qual considera a infância um período de

pureza e inocência, imprescindíveis para a definição da verdade e o julgamento do que é moralmente correto (Guiraldelli, 2000). Não se trata de perguntar qual desses discursos é mais verdadeiro, mas sim buscar compreender o que eles enunciam sobre a relação que se estabelece entre adultos e crianças. E, em ambas as produções discursivas, as crianças são constituídas como seres que necessitam de educação, seja para alcançar a razão, para livrar-se do pecado ou para evitar a corrupção de sua suposta inocência.

O estudo de Áries (1981) assinala que um dos grandes acontecimentos da época moderna foi justamente a preocupação com a educação, que, pouco a pouco, instalou-se no cerne da sociedade e transformou-a radicalmente, sendo que, paulatinamente, e de modo mais intenso nos séculos XVIII e XIX, a família e a escola retiraram a criança do convívio da sociedade dos adultos, privando-a da liberdade outrora usufruída e cobrindo-a de um amor obsessivo. Nessa perspectiva, podemos pensar que os contos dos irmãos Grimm sedimentam a tendência de separação entre assuntos adultos e infantis; assim, as referências sexuais explícitas deixam de ser consideradas adequadas ao universo infantil, mas, por outro lado, os sofrimentos são narrados em detalhes – podendo-se relacionar com a severa disciplina imposta nas escolas, inclusive com castigos físicos, como coloca Ariès (1981) – talvez com o intuito de marcar a necessidade de obediência aos princípios educativos.

Deste modo, se a desobediência, a maldade, a mentira e todos os *vícios* são castigados, a bondade, a obediência, enfim, as *virtudes* são recompensadas, podendo-se então *viver feliz para sempre*. Se para *Chapeuzinho*, no conto de Perrault, não havia perdão – a menina morre no final –, para os irmãos Grimm, apesar de sua *desobediência*, a menina é salva, porém aprende a *lição* que encerra a história: a obediência aos pais. Aliás, após o término da história, há um pequeno trecho de *uma outra vez* em que *Chapeuzinho* encontra um lobo no caminho da casa de sua avó, sendo que, nesta oportunidade, a menina não o escuta e segue na trilha. Chegando à casa da avó, contou-lhe o ocorrido e juntas trancam a porta para impedi-lo de entrar. Como o lobo aguardava a menina sair da casa, a avó preparou uma armadilha, e o lobo, atraído pelo cheiro de salsichas, cai do telhado e se afoga no cocho com água fervente. Dessa maneira, tendo aprendido a lição da obediência no primeiro episódio, *Chapeuzinho* não precisa mais temer ser devorada pelo lobo e é capaz de proteger-se.

Sobre a omissão das referências sexuais explícitas na narrativa de *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, recorremos a Foucault (1985), o qual diz que o desaparecimento da antiga *liberdade* entre adultos e crianças para tratar de sexo, “não significa um puro e simples silenciar” (p. 29), mas o sexo passa a ser falado por outras pessoas, de outras maneiras e para obter outros efeitos. Além disso, aquilo que se recusa dizer – na história em questão, o fato de *Chapeuzinho* tirar a roupa e deitar-se com o lobo, por exemplo – não deve ser compreendido como um limite absoluto do discurso, mas a partir dos elementos que funcionam ao lado do que é dito nas estratégias de conjunto. Não se trata,

portanto, de opor, de forma binária, o dito e o não-dito, mas de tentar determinar os diferentes modos de não dizer, quem pode e quem não pode falar, quais os discursos autorizados ou que silêncios são exigidos de uns e outros.

Dessa forma, a supressão de aspectos considerados *impróprios* às crianças insere-se no que o autor chama de pedagogização do sexo das crianças, que, juntamente com a histerização do corpo das mulheres, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso, constituiu-se, a partir do século XVIII, como um grande conjunto estratégico que desenvolveu dispositivos de saber-poder sobre o sexo. Se é possível que se tenha escamoteado uma forma considerada mais grosseira e direta de se falar sobre o sexo, isso não significa um silêncio geral com relação ao sexo das crianças, mas uma intensificação dos poderes relacionada a uma multiplicação dos discursos – assim, o *polimento* da linguagem serve de condição para que outros discursos funcionem. O século XIX é profícuo em controles sobre a sexualidade das crianças – e aqui podemos pensar nos contos de fadas como encarregados, ao lado das famílias, dos pedagogos, dos médicos, etc., de alertar sobre os *perigos* da sexualidade infantil, inscrevendo-se, portanto, em uma tecnologia do sexo, que escapava às instituições religiosas e se exercia a partir da pedagogia, da medicina e da economia.

Um outro aspecto refere-se a quem estas narrativas se direcionam: considerando-se a população alfabetizada, pode-se supor que esses contos de fadas não se destinavam às classes populares, com o intuito de uma sujeição que visasse ao deslocamento de suas energias da sexualidade para o trabalho, mas sim que se dirigissem às classes economicamente privilegiadas e politicamente dirigentes – em suma, à burguesia – que tinham acesso aos livros e à educação formal. Como coloca Foucault (1985), a problematização da sexualidade infantil se deu, em primeiro lugar, nas famílias burguesas, enquanto que as camadas populares, por muito tempo, escaparam aos controles sexuais. Desse modo, “neste investimento sobre o próprio sexo, por meio de uma tecnologia de poder e saber inventada por ela própria, a burguesia fazia valer o alto preço político de seu próprio corpo, de suas sensações, seus prazeres, sua saúde, sua sobrevivência” (Foucault, 1985, p. 116).

E neste ponto, arriscamos uma hipótese sobre os diferentes finais de *Chapeuzinho Vermelho*, nas versões de Perrault e Grimm, visto que, como coloca Bettelheim (1980), a história de Perrault é destituída de escape, recuperação ou consolo, mas se constitui como uma ameaça deliberada à criança, sendo enfatizada a sedução sexual de Chapeuzinho, enquanto que na versão dos Irmãos Grimm a sexualidade não é mencionada diretamente, estando sutilmente implícita. A sexualidade das crianças já era problematizada, segundo Foucault (1985), pelo cristianismo, o que mostra uma continuidade na noção de *pecado*; entretanto, a passagem do século XVIII para o século XIX traz consigo uma transformação radical, ou seja, a tecnologia do sexo passa a ser ordenada em torno da instituição médica e da normalidade, sendo que ao invés da questão da

morte e do castigo eterno, o problema passa a ser a vida e a doença. A partir disso, pode-se considerar que, no conto de Perrault, *Chapeuzinho* é punida com a morte pelo seu *pecado*, sendo que os versos finais da narrativa condenam *as mocinhas que dão ouvidos aos lobos*; por outro lado, no conto de Grimm, a ênfase não está no *pecado* de *Chapeuzinho Vermelho*, mas na sua *recuperação*, ou melhor, na possibilidade desta controlar seus desejos sexuais *anormais* e, assim, viver uma vida *sadia e feliz*.

Nesse sentido, apontamos a interpretação de Bettelheim (1980) sobre o final de *Chapeuzinho Vermelho* na versão dos Irmãos Grimm, a qual considera que a salvação da menina simboliza uma transformação interna:

*Chapeuzinho Vermelho e a avó não morrem realmente, mas certamente renascem. Se há um tema central na grande variedade dos contos de fadas, esse é o tema de um renascimento para um plano mais alto de existência. As crianças (e também os adultos) devem ser capazes de acreditar que é possível atingir uma forma de existência mais alta se dominam os graus de desenvolvimento que isso requer (p. 214-5).*

Entretanto, podemos considerar aqui que não se trata de dois discursos distintos, mas, como assinala Corazza (2002), ao discutir a inocência e a culpa dos infantis na pastoral educativa, de dois momentos de uma mesma formação discursiva. Assim, se o cristianismo criou o pecado e a culpa, sendo a partir deste registro moral que a epistemologia ocidental passa a pensar cientificamente a criança – com a configuração dos campos da cultura, da família e da escola –, a Modernidade vem tomá-la em uma situação de menoridade racional e moral. A autora pontua que cabe interrogar tais momentos desse discurso não sobre seu sentido, mas sobre sua função, recolocando-os no seu elemento genealógico: as relações de poder. Portanto, não se afirma aqui que esses discursos dizem o mesmo acerca do infantil ou que adotam um mesmo ponto de vista, uma vez que as relações de poder que estão implicadas em cada um deles operam de modos distintos; o que se indica, porém, é que esses são linhas de força que vêm constituir o sujeito infantil ocidental.

Warner (1999) salienta que, entre as diversas leituras possíveis do final infeliz da história de Perrault, pode-se pensar que “tal como as crianças que crescem dentro do folclore e da linguagem tradicional, *Chapeuzinho Vermelho* é incorporada por ele [o lobo], como descendente linear e feminina da avó que foi ela própria devorada, e o lobo não liberta nenhuma das duas” (p. 214). Uma leitura alemã de caráter nacionalista e romântico, realizada na década de 20, coloca a avó como representante do antigo matriarcado ariano, o qual deveria ser regenerado pela neta. Entretanto, a autora adverte que compreender a morte de *Chapeuzinho* como uma alegoria da tradição nacional implica em uma leitura claramente contrária à mensagem final que Perrault anexou ao conto, alertando as meninas em relação aos lobos. Desta maneira, ressaltamos que há diferentes entendimentos para as versões desse conto, sendo que a presente análise realiza apenas uma das leituras possíveis.

Assim, os contos de fadas, articulados a um discurso pedagógico que busca governar a infância, veiculam uma concepção moral da mesma, na medida em que esta passa a ser relacionada tanto a um período de inocência, quanto de irracionalidade ou fraqueza. Tomando-se como exemplo as versões de *Chapeuzinho Vermelho*, trazidas anteriormente, percebemos que tal concepção moral da infância resulta em uma literatura infantil que busca preservar as crianças da *corrupção* do mundo – particularmente das questões referentes à sexualidade –, a partir do cultivo de determinadas virtudes (no caso deste conto, destaca-se a obediência filial) e do uso da razão.

Tendo analisado até aqui duas versões, produzidas em diferentes tempos e lugares, de um conto de fadas considerado clássico e difundido amplamente pelo mundo ocidental, buscamos mostrar como esses produzem modos de ver, descrever e compreender a infância, prescrevendo formas de ser criança. Partimos ainda do entendimento de que os contos de fadas articulam as produções discursivas sobre a infância, tanto de culpa e irracionalidade quanto de inocência, no sentido de torná-la governável, ou seja, agindo no disciplinamento e controle dos corpos infantis, assim como da sociedade como um todo. Para dar andamento a essa discussão, tomaremos a seguir dois contos de fadas contemporâneos, provenientes da literatura infantil brasileira: *A fada que tinha idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida e *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque.

## **E viveram felizes para sempre?**

Façamos aqui um salto de época e lugar: estamos agora no Brasil, no século XX. A literatura infantil brasileira, de acordo com Lajolo e Zilberman (1999), surgiu em resposta à consolidação de um projeto moderno para o País, sendo que, desde o final do século XIX, proliferaram as traduções e adaptações de obras estrangeiras para crianças, tais como os *Contos da Carochinha* (1894), de Figueiredo Pimentel, o qual fez circular, entre as crianças brasileiras, os contos de Perrault, Grimm e Andersen.

Se tomarmos a primeira obra infantil de Monteiro Lobato – *Narizinho Arrebitado*, de 1921, que mais tarde vem compor a primeira parte de *Reinações de Narizinho* – vemos que, neste início, o autor faz referência aos contos de fadas de origem européia, buscando renová-los, em histórias que sejam compatíveis com o universo brasileiro. Assim, ele apresenta a *Dona Carochinha* à procura do *Pequeno Polegar*, que fugiu da história tradicional para ir ao encontro de Narizinho e, mais adiante, relata a festa que as crianças do sítio organizam para os personagens dos contos de fadas e na qual a boneca Emília os questiona sobre as diferentes versões das narrativas (Lobato, 1993).

Aliás, o interesse de Lobato pelos contos de fadas insere-se também em sua busca de uma renovação da língua. Eis aqui um fragmento de uma carta escrita por ele para Godofredo Rangel, que mostra sua preocupação com a leitura até então oferecida às crianças, constituída principalmente de traduções feitas em

Portugal e algumas obras publicadas pelas edições Garnier, a livraria Quaresma Editora e a Weiszflog Irmãos (hoje Melhoramentos): “Estou a examinar os contos de Grimm dados pelo Garnier. Pobres crianças brasileiras! Que traduções galegas! Temos que refazer tudo isso – abrigar a linguagem” (Sandroni, 1998, p. 13).

Segundo a autora acima, após o período de estagnação na literatura infantil brasileira que sucedeu Monteiro Lobato, há, nos anos 70, um aumento do público leitor, relacionado à lei da reforma de ensino<sup>10</sup> e, em consequência, o surgimento de novos autores para atender a esta demanda, fortalecendo-se a ligação entre literatura infantil e escola. Se os elementos dos contos de fadas são muitas vezes retomados, parcial ou totalmente, em diferentes contextos ficcionais, será a partir desta década que ocorre um aproveitamento mais significativo da herança cultural européia na literatura infantil brasileira, agora sob uma nova ótica, tanto de adaptação da mitologia poética ao mundo contemporâneo, quanto de desmitificação das narrativas originais (Barbosa, 1991).

Detendo-nos sobre alguns livros infantis que retomam os contos de fadas, citados por estudiosos da literatura infantil brasileira, como Lajolo & Zilberman (1999), Sandroni (1998), Cunha (1998), Bordini (1998), Palo & Oliveira (1998) e Brandão (1998), encontramos alguns elementos para dar continuidade a essa *conversa* sobre literatura e infância, entendendo que é característico da modernidade que, em cada sociedade e em cada tempo, manifestem-se nos discursos determinadas aspirações sobre a infância. Assim, voltamo-nos para os modos de descrever e compreender a infância que são produzidas no Brasil no final do século XX, interrogando os textos sobre que crianças são descritas/vistas/constituídas pelos mesmos.

Em 1971, Fernanda Lopes de Almeida publica *A fada que tinha idéias*, que versa sobre uma menina-fada, chamada *Clara Luz*, que não queria aprender as mágicas que constavam no Livro das Fadas, mas queria inventar suas próprias mágicas. Tal fato causava preocupação à sua mãe, que temia que a Rainha das Fadas descobrisse a rebeldia de *Clara Luz*. Após uma série de peripécias, quando *Clara Luz* realiza suas próprias mágicas – como transformar o bule em um passarinho de três asas, colorir a chuva ou dar vida aos *bichos-nuvens* – a Rainha das Fadas convoca todas as fadas para descobrir as causas dos transtornos no reino. A menina enfrenta a autoritária Rainha – *as lições desse Livro, detesto, porque não gosto de bolor* – e, após uma discussão, é nomeada Conselheira-Chefe do palácio. A narrativa encerra com o primeiro conselho de *Clara Luz* – *acabar com o Livro das Fadas e abrir os horizontes* – e uma grande comemoração, onde *até a Rainha dançou* (Almeida, 1971).

Este livro coloca-se ao lado de outros textos infantis brasileiros da década de 70 e início de 80 – período marcado pela ditadura militar – como uma literatura contestatária, utilizando-se da decomposição dos elementos dos contos de fadas tradicionais para a discussão sobre os abusos do poder totalitário<sup>11</sup>. Neste sentido, Bordini (1998) assinala que tais textos, mediante uso do universo

mágico infantil, “puderam desacreditar os valores que sustentavam a política de linha dura dos militares, de certo modo induzindo uma geração a pensar por si e a desconfiar de idéias que matam” (p. 38). De qualquer modo, para a autora, as motivações da literatura infantil colocavam-se mais no plano pedagógico do que estético, sendo que tanto *conservadores* como *progressistas* entendiam o livro infantil de uma forma pragmática, seja com um papel civilizatório ou emancipatório.

Um pouco mais devagar aqui, pois é preciso olhar melhor este percurso, distrairmo-nos mais pelo caminho, tal como a desobediente *Chapeuzinho Vermelho*. No conto de Fernanda Lopes de Almeida, *Clara Luz* desobedece, subverte, questiona, afronta. E o final não traz sua punição (a morte, em Perrault) ou mesmo sua redenção (pelo caçador, em Grimm), mas uma recompensa: o cargo de confiança da Rainha das Fadas. Meninas desobedientes, *Chapeuzinho Vermelho* e *Clara Luz*, porém, tão diferentes finais! Ou não?

Talvez possamos colocar outra questão: o que faz ressurgir os contos de fadas com tanta força nos anos 70? Parte da resposta parece residir na necessidade de recorrer à fantasia para questionar o autoritarismo (explícito) da época, acrescentando-se a isso, tal como apontado por Silveira (2003), o discurso pedagógico hegemônico sobre a necessidade da leitura para a formação do pensamento crítico e criativo, resultando no aparelhamento das bibliotecas escolares e outras ações governamentais. Nesse contexto, o livro de Fernanda Lopes de Almeida é exemplar. É dado à criança o poder da transgressão das instituições – a família, a escola, o Estado. A criança é concebida, dessa maneira, como a possibilidade do novo, em contraposição ao *embolorado* mundo adulto. Por outro lado, não esqueçamos que essa expansão da literatura infantil vem atrelada à lei de reforma de ensino, o que nos leva às formas pelas quais o discurso pedagógico constitui uma *realidade* sobre a infância – qual o discurso que está posto? De acordo com Silva (1999), essa década foi marcada pelo surgimento das chamadas teorias críticas do currículo, as quais se opunham ao cunho funcionalista das teorias tradicionais e propunham-se ao questionamento e transformação das desigualdades e injustiças sociais, fundamentando-se nos conceitos de ideologia, alienação, emancipação, autonomia e libertação.

No conto de Fernanda Lopes de Almeida, não se trata do governo da sexualidade como em *Chapeuzinho Vermelho*, mas de um governo das *consciências* infantis. A literatura do período tem um caráter emancipatório – entretanto, quem emancipa quem? E do quê? E em que direção? A literatura infantil atribui-se uma tarefa grandiosa: ensinar as crianças a pensar, ou, para recorrer às palavras de *Clara Luz*: *inventar em liberdade*. Para dar cabo dessa tarefa, impõe-se como virtude o que em *Chapeuzinho Vermelho* era condenado: a desobediência à autoridade. A narrativa vem celebrar um dos valores tão queridos da Modernidade: a liberdade – tanto de pensamento, como de ação. Por um lado, a incitação à transgressão – pois são as crianças que podem transformar o mundo. Mas há uma condição: é preciso libertar-se das amarras da *racionalidade*

adulta. Separa-se aqui razão e emancipação, tal como é dado no projeto moderno? Diríamos que não, pois a crítica se centra na (ir)racionalidade, isto é, no fracasso não da razão, mas no seu *desvio*, a partir do autoritarismo, da arbitrariedade, do apego à tradição. É, pois, a razão que vem salvar o reino das Fadas – *Clara Luz*, a partir de uma série de argumentos lógicos, conscientiza a Rainha da importância de *abrir os horizontes*. Não é um questionamento do projeto moderno, portanto, mas a inserção da criança na consolidação do mesmo – um mundo baseado nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade.

*A fada que tinha idéias* vem reafirmar, portanto, o discurso sobre o sujeito moderno, no qual este é representado como consciente, dotado de razão, centrado, unitário, coerente, criativo e capaz de resistir a todas as formas de opressão e injustiça. Às crianças cabem, conforme esse conto, o desenvolvimento da racionalidade e a busca do progresso. Além disso, se *Chapeuzinho Vermelho* personifica o despreparo infantil e sua fragilidade moral, em *A fada que tinha idéias* percebe-se a positividade da especificidade da infância. Essa mudança de perspectiva relaciona-se, de acordo com Gouvêa (1999), a diferentes momentos do pensamento psicopedagógico, ou seja, de um modelo centrado na noção de falta, em que a criança é remetida ao padrão adulto e os comportamentos infantis expressam sua imaturidade, para uma concepção de que a criança é qualitativamente diferente do adulto<sup>12</sup>. Desta forma, a criança passa a carregar a dimensão do novo, sendo associada à expressão de afetos e sentimentos – não mais uma força a ser domesticada e disciplinada, como no caso de *Chapeuzinho*, mas uma fonte de energia e vitalidade, como *Clara Luz*.

Mas deixemos *Clara Luz* e o reino das fadas em suspenso e voltemos nossa atenção para um outro conto, cuja primeira edição foi publicada em 1979: *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, que reescreve o clássico *Chapeuzinho Vermelho*. Chico Buarque, em sua incursão pela literatura infantil, realiza um texto impregnado de musicalidade, no qual o lobo representa os medos infantis:

*Era a Chapeuzinho Amarelo  
amarelada de medo.  
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.  
Já não ria.  
Em festa, não aparecia.  
Não subia escada, nem descia.  
Não estava resfriada, mas tossia.  
Ouvia conto de fada, e estremecia.  
Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.  
(...)  
E de todos os medos que tinha  
o medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO.  
Um LOBO que nunca se via,  
que morava lá pra longe,  
do outro lado da montanha,  
num buraco da Alemanha,*

*cheio de teia de aranha,  
numa terra tão estranha,  
que vai ver que o tal do LOBO  
nem existia.*  
(Buarque, 1980. s.p.)

De *Chapeuzinho Vermelho* – cor do sangue e da paixão – a *Chapeuzinho Amarelo* – amarelada de medo... O que pensar sobre a infância na contemporaneidade a partir desta transformação da história? O poema-texto de Chico Buarque, ilustrado por Ziraldo, faz lembrar a afirmação de Deleuze (1992): “criar não é comunicar, mas resistir. (...) É a potência de uma vida não orgânica, a que pode existir numa linha de desenho, de escrita ou de música” (p. 179). Poder e resistência, que caminhos tão intrincados... Mas novamente estamos indo depressa demais, é melhor ler, ouvir e sentir mais um pouco a história dessa *Chapeuzinho* tão medrosa:

*Mesmo assim a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do  
medo de um dia encontrar um LOBO.  
Um LOBO que não existia.  
(...)  
Mas o engraçado é que,  
assim que encontrou o LOBO,  
a Chapeuzinho Amarelo  
foi perdendo aquele medo:  
o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO.  
Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo.  
Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo.  
(...)  
O lobo ficou chateado.*

*Ele gritou: sou um LOBO!  
Mas a Chapeuzinho, nada.  
E ele gritou: EU SOU UM LOBO!!!  
E a Chapeuzinho deu risada.  
E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!!!!!!!!!!  
Chapeuzinho, já meio enjoada, com vontade de brincar de outra coisa.  
Ele então gritou bem forte aquele seu nome de LOBO umas vinte e cinco vezes,  
que era pro medo ir voltando e a menininha saber com quem não estava  
falando:  
LO BO LO  
(Buarque, 1980.s.p.)*

A partir de uma elaboração da palavra LOBO, esta se transforma em BOLO, operação que anula os efeitos amedrontadores e inverte a relação entre a menina e o lobo: agora é ele que pode ser devorado por *Chapeuzinho*, que somente não o faz *porque sempre preferiu de chocolate*. Assim, para Lajolo e Zilberman (1999), este “é um texto que tematiza a relação da palavra com as coisas e que

sugere o poder da linguagem na transformação da realidade” (p. 156). O autor, utilizando-se dos contos de fadas, segue um dos caminhos indicados por Calvino (1990) a respeito da literatura fantástica no limiar do ano 2000: a re-significação das imagens, a partir de sua inserção em um novo contexto, introduzindo o gosto pelo maravilhoso em formas narrativas que lhe acentuem o estranhamento.

Ora, a noção de estranhamento remete-nos a Blanchot e Deleuze, quando estes escrevem sobre a experiência do Fora<sup>13</sup> e a literatura. Começemos por Blanchot (1997), que nos diz: “a literatura tem um privilégio: ela ultrapassa o lugar e o momento atuais para se colocar na periferia do mundo e como no fim dos tempos, e é dali que fala das coisas e se ocupa dos homens” (p. 325). Ou então: “o livro, coisa escrita, entra no mundo, onde cumpre sua obra de transformação e negação” (p. 303). Para ele, a palavra literária se constitui como fundadora de sua própria realidade, ou seja, ao nomear, realiza a si própria, apresentando não o mundo, mas *o outro de todos os mundos*. Dessa forma, a obra é sempre ausência e o leitor se vê lançado em um mundo de estranhamento, onde não é mais possível o reconhecimento.

Ao ler, ouvir e sentir *Chapeuzinho Amarelo*, os conceitos que até então vínhamos articulando, parecem-nos faltar. Onde está o projeto pedagógico? Como pensá-lo em termos de governamentalidade do infantil? Enfim, como compreender este conto, *arredondá-lo*, aparar suas arestas, enquadrá-lo, apontar seus propósitos, denunciar seus mecanismos de saber/poder, revelar seu regime de verdade? E, justamente por isto, escolhemos este conto para figurar aqui, para que se mostre tal momento de confusão, incompreensão ou, para seguir Blanchot (2001), para mostrar que a arte literária não nos orienta para uma relação de potência, de revelação ou de compreensão, nem mesmo para dizer a impossibilidade, mas para lhe responder. Nas palavras do autor: “*nomeando o possível, respondendo ao impossível*” (p. 93), considerando-se que responder não significa a elaboração de uma resposta, visando esclarecer aquilo que é obscuro, mas implica em atenção ao que se destina na impossibilidade.

A criação traça seu caminho entre impossibilidades. Dessa maneira, a literatura diz respeito à vida: “*escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga*” (Deleuze, 1992. p. 176). Como assinala Levy (2003), Deleuze nos aponta para a combatividade da experiência literária, visto que se coloca na contramão do que é tido como verdade para determinada época, inventando estilos de vida estéticos que estão para além dos poderes estabelecidos. Para a autora, Deleuze concebe a arte como algo que possibilita um contato que nos tira com violência do campo onde tudo é conhecido, lançando-nos ao acaso, abalando verdades e rompendo com o senso comum. A arte como experiência do Fora se constitui como uma experiência de resistência, sendo que resistir é perceber a necessidade de transformação, a presença do intolerável, permitindo a criação de novas possibilidades de vida.

*Chapeuzinho Amarelo* abre as palavras e racha as coisas, criando suas próprias impossibilidades e, ao mesmo tempo, criando um possível, linhas de fuga, resistência. Afinal, Foucault (1998) nos alerta que o discurso é um jogo

complexo e instável, podendo ser tanto instrumento e efeito do poder como obstáculo e resistência – ao mesmo tempo em que o discurso veicula e produz o poder, ele também o fragiliza, ataca, expõe. Assim, podemos pensar os contos de fadas: impregnados de um discurso pedagógico, explícito ou não, que produz um saber/poder sobre a infância e insere-se em uma estratégia de governamentalidade do infantil, e, ao mesmo tempo, invenção, criação de outros mundos possíveis, estranhamento, experimentação, advento do novo.

E aqui suspendemos, pois, esta conversa. Não para finalizá-la, encerrá-la, concluí-la, mas para deixá-la ecoando, mantendo viva a possibilidade de seguir conversando. Deste modo, deixamos aqui o final da história de *Chapeuzinho Amarelo*, agora que ela perdeu o medo de viver:

*Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira.  
E transforma em companheiro cada medo que ela tinha:  
o raio virou orrái;  
barata é tabará;  
a bruxa virou xabru;  
e o diabo é bodiá.*  
(Buarque, 1980, s.p.)

## Notas

1. Bettelheim (1980), ao analisar a importância que os contos de fadas assumem para as crianças, considera que estes possibilitam a elaboração dos conflitos infantis, mediante sua identificação com o herói, nos níveis consciente, pré-consciente e inconsciente. Para a interpretação dos contos de fadas, o autor utiliza os conceitos freudianos sobre o desenvolvimento infantil e a formação da personalidade, tais como as fases de desenvolvimento psicosexual (oral, anal, fálica, latência e genital), as instâncias da personalidade (*ego, id, superego*) e os mecanismos de defesa (projeção, introjeção, identificação projetiva, negação, repressão, sublimação, etc).
2. Como analista junguiana, Franz (1981) trabalha a partir do conceito de arquétipos e de inconsciente coletivo, criticando as interpretações que abordam os arquétipos de qualquer maneira, perdendo-se no caos dos significados sobrepostos e das interconexões que existem entre as imagens arquetípicas.
3. Fromm (1973), ao realizar uma análise sobre o conto *Chapeuzinho Vermelho*, centra a interpretação na conflitiva edípica, apoiando-se na teoria freudiana. Entretanto, ele incorpora em sua discussão as questões culturais, a partir da ótica feminista sobre as diferenças/desigualdades entre os sexos.
4. Apesar das diferenciações existentes entre contos de fadas e contos maravilhosos (Coelho, 1998), para fins deste trabalho utilizaremos esses termos como sinônimos.
5. Para o presente, artigo utilizou-se a seguinte versão em português da história de Perrault: TATAR, Maria (Org.). *Contos de fadas. Edição comentada & ilustrada*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2004.
6. Os grifos são nossos.

7. A versão em português da história dos irmãos Grimm utilizada neste artigo encontra-se em: TATAR, Maria (Org.). *Contos de fadas. Edição comentada & ilustrada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
8. Contudo, é necessário apontar que também Perrault preocupou-se em extirpar os elementos obscenos ou grotescos dos contos originais (há versões da tradição oral, como por exemplo *A História da avó*, registrada na França, em fins do século XIX, em que Chapeuzinho tira toda a roupa na frente do lobo e, depois de questioná-lo sobre suas partes do corpo, pede para sair da casa para *aliviar-se*, quando então foge do lobo. Na mesma versão, Chapeuzinho come a carne e bebe o sangue da avó, que o lobo guardara na despensa.) (Tatar, 2004).
9. Os contos de fadas serviram, mais tarde, para uma série de interpretações sobre seu conteúdo simbólico, destacando-se os trabalhos de Bruno Bettelheim (1980), Marie Louise von Franz (1981) e Erich Fromm (1973). Entretanto, não é o propósito deste trabalho realizar uma análise do simbolismo presente nos contos de fadas, em busca de significados ocultos, mas interrogá-los a partir de sua superfície, ou seja, em sua exterioridade, tal como proposto por Foucault (1998).
10. Por esta lei, estabelece-se a obrigatoriedade da adoção de livros de autores brasileiros em escolas de 1º grau.
11. Cabe lembrar que a literatura infantil foi um espaço onde toda uma geração de intelectuais pode exprimir seu descontentamento político, utilizando-se das narrativas fantásticas e da ironia como forma de fugir à censura imposta pelo governo militar.
12. Esta perspectiva começa firmar-se no saber psicopedagógico a partir do início do século XX, tendo como principais nomes Claparède, Dewey, Montessori e Binet, que irão propor um novo olhar sobre a criança.
13. O conceito de “fora” é pensado de formas diferentes em cada um destes autores, embora haja pontos convergentes. Na presente discussão não nos deteremos nisto, mas sim na possibilidade da arte como ruptura, transgressão, resistência. Entretanto, cabe colocar aqui que Levy (2003), ao analisar o conceito do “fora”, assinala que a literatura não se constitui como uma explicação do mundo, mas a possibilidade de vislumbrar o outro do mundo, inaugurando uma experiência de como as coisas ainda não são. A experiência do “fora”, ao colocar o leitor fora de si e do mundo, aponta para o porvir, para a impossibilidade. E é a impossibilidade, a paixão do “fora”, que possibilita que a literatura escape às relações de poder. Citando Deleuze, Levy pontua que, uma vez que o lado de “fora” é a dimensão onde as singularidades não têm forma e na qual a pluralidade de forças circula, a resistência, ao estabelecer uma relação direta com o Fora, tem o primado sobre o poder. Por isto, Deleuze (1992) considera que Foucault acrescenta uma terceira dimensão às dimensões do poder e do saber – os modos de subjetivação –, visto que há necessidade de linhas de fuga, de forma a não ficarmos enclausurados nas relações de poder.

### Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BARBOSA, Maria T. A. Por uma mitologia poética dos contos de fadas no Brasil. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 26, n.3, p. 1-167, set. 1991.

- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 11-28.
- BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita*. São Paulo: Escuta, 2001.
- BLANCHOT, Maurice. A literatura e o direito à morte. In: \_\_\_\_\_. *A parte do fogo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 291-330.
- BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p.33-46.
- BRANDÃO, Ana Lúcia. A literatura infantil nos anos 80. In: *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p.47-58.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARTIER, Roger. *Internet sim, mas, antes de tudo, a palavra viva*. Porto Alegre: Zero Hora, caderno Cultura, 30 de agosto de 2003. p. 4-5.
- COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. 3ª ed. São Paulo: Ática 1998.
- CORAZZA, Sandra M. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Infância e educação. Era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.
- CUNHA, Maria Antonieta A. Balanço dos anos 60/70. In: *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p.27-32.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade. A vontade de saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FRANZ, Marie Louise von. *A interpretação dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Achiamé: 1981. p. 15-33.
- FROMM, Erich. *A linguagem esquecida: uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos e mitos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 172-76.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A construção do 'infantil' na literatura brasileira. *22ª Reunião Anual da ANPEd*. Florianópolis: 26 a 30 de setembro de 1999. <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/gouvea.pdf> (acessado em 05/4/04)
- GHIRALDELLI, Paulo Jr. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Educação e Realidade*, v.4, n. 1, p. 45-58, dez-jan/jul. 2000.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6 ed. São Paulo: ed. Ática, 1999.
- LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. p. 211-6.
- LEVY, Tatiana S. *A experiência do Fora. Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

- PALO, Maria J. e OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil: voz de criança*. 3ª ed. São Paulo: ed. Ática, 1998.
- PROPP, Vladímir. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 11-26.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel Silveira. Nas tramas da Literatura Infantil: olhares sobre personagens 'diferentes'. *Seminário Internacional de Educação Intercultural, gênero e movimentos sociais*. Florianópolis: abril de 2003. <http://www.rizoma.ufsc.br/showprod.php?id=166>.
- TATAR, Maria (Org.). *Contos de fadas. Edição comentada & ilustrada*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2004.
- WARNER, Marina. *Da fera à loira. Sobre contos de fadas e seus narradores*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

#### OBRAS INFANTIS COMENTADAS:

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A fada que tinha idéias*. São Paulo: Ática, 1971.
- BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1980.
- GRIMM, Jacob e Wilhelm. Chapeuzinho Vermelho. In: TATAR, Maria (org.). *Contos de fadas*. Edição comentada & ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2004. p. 30-6.
- LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. 48ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Betina Hillesheim é psicóloga, docente do Departamento de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul, mestre em Psicologia Social e da Personalidade (PUCRS), doutoranda em Psicologia (PUCRS).

Neuza Maria de Fátima Guareschi é professora e pesquisadora do PPGP – Faculdade de Psicologia – PUCRS. Coordenadora do Grupo de Pesquisas Estudos Culturais e Teorias Contemporâneas.

Endereço para correspondência:

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS  
Avenida Ipiranga, 6681 – prédio 11 – sala 930  
90619-900 – Porto Alegre – RS



31(1): 127-144  
jan/jun 2006

# SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO: a subjetivação de mulheres pelo cinema

Vera Helena Ferraz de Siqueira

**RESUMO** – *Sexualidade, gênero e educação: a subjetivação de mulheres pelo cinema.*

O artigo, fundamentado a partir do pós-estruturalismo, tem como foco os efeitos da imagem cinematográfica na constituição das identidades de gênero. Com base em resultados de pesquisa, analiso o caráter contingencial do processo de apropriação das imagens por mulheres educadoras, assim como o papel da imagem como âncora para que o sujeito pense sobre si mesmo e se modifique em relação a questões de gênero e sexualidade. Discuto por fim possibilidades de ampliação da percepção sobre questões de gênero através da introdução de mediações na leitura da imagem.

**Palavras-chave:** *gênero, educação, mídia, cinema, identidades.*

**ABSTRACT** – *Sexuality, gender and education: women's subjetivation by the cinema.*

Using the theoretical framework of post structuralism, this paper focuses on the mediations of cinematographic images on the construction of gender identities. Based on an empirical research, the text analyzes the contingent nature of images appropriation processes by women teachers. Image is presented as an anchor for self reflection and transformations related to issues of gender and sexuality. Finally, I discuss some possibilities of widening the perception on gender issues through mediations introduced in image reading.

**Keywords:** *gender, education, media, cinema, identities.*

Neste artigo<sup>1</sup>, partimos do pressuposto de que os discursos constituem práticas sociais determinadas pelo contexto sócio-histórico e que influem, de forma complexa, na constituição da identidade do sujeito. Apresentamos uma análise de como se dá a subjetivação de um grupo de mulheres educadoras em relação a questões de gênero e sexualidade – através da linguagem cinematográfica – e possibilidades de ocorrência de “novas formas de subjetivação”.

Foucault (1988) situa o século XVIII como aquele em que se dá início a uma proliferação de discursos sobre o sexo, através da incitação promovida pelas instituições escolar, familiar, pela medicina e, sobretudo, pela pastoral cristã. Este se constitui o marco histórico na sociedade ocidental para que cada um passe a fazer de sua sexualidade um discurso permanente, para que tudo passe a ser dito e detalhado:

*O essencial é bem isso: que o homem ocidental há três séculos tenha permanecido atado a essa tarefa que consiste em dizer tudo sobre seu sexo; que, a partir da época clássica, tenha havido uma majoração constante e uma valorização cada vez maior do discurso sobre o sexo; e que se tenha esperado desse discurso, cuidadosamente analítico, efeitos múltiplos de deslocamento, de intensificação, de reorientação, de modificação sobre o próprio desejo (Foucault, 1988, p. 26).*

Contrariamente à teoria vigente sobre a repressão do sexo, o filósofo introduz a noção da constituição de uma aparelhagem, nos últimos séculos, que põe em funcionamento discursos múltiplos e entrecruzados, estabelecidos a partir de diferentes pontos de vista para obter efeitos de poder sobre os sujeitos. Nessa sociedade, à qual Foucault se refere como “inexaurível e impaciente” em relação ao sexo (idem, p. 35), o cinema, a partir do século XX, constitui-se como acréscimo discursivo, fazendo circular na sociedade, novas narrativas de gênero e sexualidade.

Apesar de Foucault não ter tido como foco em seus estudos especificamente questões de gênero, algumas noções que desenvolveu – como a dos efeitos do poder na subjetivação do sujeito moderno, e sua incidência sobre o corpo – tiveram importante influência nas teorias feministas. Em sua genealogia da ética social, como coloca Albuquerque na Introdução de *Microfísica do poder* (1985), Foucault mostra como se efetivou em nossa sociedade a emergência da subjetividade em relação às questões da sexualidade e do poder. Encontramos em *História da sexualidade III – o cuidado de si*, reflexões sobre a moral dos prazeres orientadora de como o indivíduo deve constituir-se em sujeito moral, ou seja, da “cultura de si” (Foucault, 1985). Tomando como tema o poder na sociedade capitalista, evidenciou como a identidade é produto de uma relação de poder exercida sobre os corpos, movimentos e desejos. Tal noção, ao situar o corpo e a sexualidade como construções culturais, corre em direção oposta à visão essencialista das diferenças concebidas em torno da matriz genital e biológica predominante até os anos 60, quando teóricas feministas criaram a noção

de gênero como categoria analítica da divisão sexuada do mundo. Essa formulação constituiu um marco importante no conhecimento da área, pois desloca o eixo do entendimento das relações – sobretudo para aspectos da cultura – de forma coerente com a visão de descentramento do sujeito.

As rápidas mudanças pelas quais passa a sociedade moderna exercem uma ação desestabilizadora sobre as estruturas, as instituições e conseqüentemente sobre os indivíduos, que perdem os referenciais seguros que lhes conferiam uma estabilidade no mundo social. À medida que a identidade étnica, racial, nacional e de gênero não encontram mais apoio nas antigas noções e conceitos, sucedem múltiplos deslocamentos. Como nos indica Hall (2000), a visão do sujeito descentrado toma cada vez mais força ao longo do século XX, influenciada por novos saberes, como os provenientes do feminismo e do pós-estruturalismo.

As transformações geradas pelos meios de comunicação de massa na sociedade moderna são influentes nesses deslocamentos. Para Thompson (1998), o poder de ordem simbólica confere a esses recursos um estatuto comparável a outras atividades – como a coercitiva e produtiva – na constituição da sociedade moderna. A partir de sua intervenção no curso de acontecimentos, verifica-se a criação de novas formas de ação e de interação no mundo social e de novos tipos de relações sociais, tanto na relação que os sujeitos mantêm com os outros como consigo mesmos. Aspectos da vida pessoal dos indivíduos são influenciados pelos discursos da mídia, que integram os sistemas de poder da sociedade atual. Como sinaliza Giddens, o sujeito na “ordem pós-tradicional” percebe que não está totalmente aprisionado às identidades herdadas e vai buscar na profusão de recursos reflexivos disponíveis na sociedade contemporânea algumas “receitas” para novas formas de ser e viver (Giddens, 1993, p. 41). Quem sou eu? Como posso me relacionar com o/a outro/a? Que papéis devo assumir na sociedade? Como e em que posso me modificar? A história de quem somos e de como chegamos onde estamos, vai assim se tecendo na interação com o mundo externo, do qual participam hoje, de forma essencial, os meios de comunicação de massa. Essa construção se dá em um determinado momento histórico, em que a sociedade tem o que foi conceituado por Foucault como um dado “regime de verdade”, ou seja, os tipos de discursos que acolhe e faz funcionar como verdadeiros (Foucault, 1979, p. 12).

O cinema contribui na oferta dos múltiplos sentidos que interpelam o sujeito moderno: há praticamente um século, milhões de espectadores vêm interagindo e tendo suas biografias influenciadas pelas narrativas dessa mídia. Barthes (1984) colabora para o entendimento do cinema como um sistema significativo ao lembrar que o mesmo funciona em grande parte no nível do mito, à medida que dá margem à construção de signos totalmente novos, perdendo a referência com qualquer objeto do mundo real. Entretanto, é importante não tomar o cinema apenas como algo que remete a conteúdos ou a representações, mas como discurso, ou seja, “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 1986, p. 56), um dispositivo que constitui certo saber ao nomear,

classificar e estabelecer o lugar dos objetos que representa. Temas como o do desejo feminino, do prazer sexual, da homossexualidade, e questões de poder e de dominação fazem parte do seu repertório e postulam verdades sobre padrões de comportamento sexual e as relações que, em um dado contexto histórico e social, ocorrem entre homens e mulheres, homens e homens e mulheres e mulheres.

Nos últimos anos, estudiosos das áreas da Educação, Estudos Culturais e Comunicação Social têm desenvolvido pesquisas que ajudam a compreender as intrincadas relações entre mídia e educação e a romper com a tensão histórica, tanto na prática como na teoria, entre essas instâncias. Entre as temáticas desenvolvidas estão: a centralidade adquirida pela cultura na sociedade atual (Hall, 1997); a caracterização do estatuto pedagógico da mídia (Fischer, 1997, 2005); a violência presente em imagens fílmicas (Duarte, 1997); o entendimento do mundo da imagem como terreno de contestação (Giroux & McLaren, 1995). Esses estudos, historicamente datados, ocorrem em uma época na qual se efetua “o deslocamento de algumas funções básicas, como a política e a pedagógica, que gradativamente deixam seus lugares de origem – os espaços institucionais da escola, da família e dos partidos políticos – para serem exercidas de um outro modo, através da ação permanente dos meios de comunicação” (Fischer, 1997, p. 61-62). A partir do reconhecimento de que escola e mídia são espaços sociais de formação e negociação de sentidos, “onde se constroem a teia de significados que define a vida das pessoas” (Souza, 1997, p. 55), esses/as estudiosos/as reconhecem a necessidade, por exemplo, de se contemplar as formas pelas quais a mídia está implicada no sentido que é dado por professores/as e alunos/as para aquilo que são e para os papéis que exercem no mundo.

Como docente universitária em um núcleo de tecnologia educacional de uma universidade pública, há cerca de cinco anos investigo as transformações identitárias de educadores e educadoras, a partir de deslocamentos contemporâneos, principalmente relacionados à crescente influência exercida pela mídia na vida cotidiana. Com isso, busco caminhos para articular esses conhecimentos à minha prática docente, como no caso de uma disciplina que ministro em programa de pós-graduação<sup>2</sup> desse núcleo, na qual tomo o discurso cinematográfico para pensar a construção de identidades sociais, particularmente de gênero e sexualidade. Em uma das unidades, alunos/as educadores/as<sup>3</sup> selecionam, narram e comentam sobre imagens de filmes focalizando questões de sexualidade e gênero, que tiveram impacto em suas vidas. É possível identificar um grande envolvimento por parte das alunas<sup>4</sup>, o que provavelmente está relacionado à possibilidade encontrada, nessas ocasiões, de se expressarem sobre suas vidas.

As instituições escolares e as de saúde de onde provêm estas mulheres são *locus* de discursos que estabelecem regras, normas e fazem proliferar significados sobre a sexualidade com seus múltiplos efeitos. Tais questões, a despeito de integrarem o cotidiano dessas instituições, são ignoradas ou apresentam

limitações nas abordagens de seus currículos e procedimentos formais. Na formação docente, conforme estudo conduzido por Paraíso (1997), gênero e sexualidade são questões silenciadas no currículo, apesar de estarem presentes nas múltiplas interações mantidas em sala de aula. No Ensino Básico, como aponta Louro (2003), a abordagem curricular da sexualidade é geralmente restrita a aspectos de cunho biológico, excluindo os determinantes culturais, sociais e psicológicos. Nessa perspectiva, os significados trazidos pelos sujeitos – que incluem dimensões como as de desejo e prazer, e temáticas como a homossexualidade e prostituição, em cuja construção as mídias têm papel essencial – não são devidamente contemplados ou são ignorados. Essa visão contribui para reforçar noções deterministas como as que circulam na sociedade sobre papéis sexuais diferenciados entre homens e mulheres, e dos impulsos sexuais tomados como “naturais” aos homens.

Neste artigo – fundamentado principalmente nas noções de poder, sexualidade e descentramento do sujeito conforme Foucault – analiso os efeitos da imagem cinematográfica na constituição identitária de gênero de mulheres educadoras, indagando sobre as possibilidades de novas formas de subjetividade ocorrerem a partir de processos de narração e reflexão sobre essas imagens. Parto do pressuposto de que para o entendimento cultural dos meios de comunicação de massa é importante efetuar-se um deslocamento, da abordagem do recurso em si para sua interação com o espectador, conforme apontam vários autores (Martín-Barbero, 1997; Thompson, 1998; Eco, 1993; Bal, 1996). Entretanto, levo em conta que os sentidos são também colocados do lado do emissor, já que o poder é exercido pelos meios de comunicação de massa através de múltiplas relações de força. De um lado se situa a obra – instituidora de sentidos – e do outro o indivíduo, historicamente situado, que é ao mesmo tempo sujeito e objeto do discurso.

Em um primeiro momento, situo as questões de sexualidade e de gênero na constituição dos sujeitos, e estabeleço algumas relações entre mídia e gênero. A seguir, evidencio o caráter contingencial do processo de apropriação das imagens e analiso também o papel da imagem como âncora para que essas mulheres pensem sobre si mesmas e se modifiquem em relação a questões de gênero e sexualidade. Discuto, por fim, possibilidades de ampliação do campo visual e de percepção de novas relações sobre essas questões através da introdução de algumas mediações na leitura da imagem.

## **Gênero, cinema e a subjetivação do indivíduo**

A partir dos anos 70, no bojo dos movimentos sociais, em que novos atores encaminham suas questões, surgem os estudos de gênero em nosso País, passando-se a estudar, analisar e qualificar culturalmente as origens das diferenças, em contraposição às qualificações da categoria biológica. Ao longo dos anos

essa categoria vai se complexificando, conforme se pode verificar na forma como algumas décadas depois a historiadora norte-americana Joan Scott interpreta a constituição das relações de gênero. No texto *Gênero: uma categoria útil de análise*, ela teoriza gênero como um sistema de marcação de diferenças e organização do poder, situando como núcleo essencial da sua definição a relação entre duas proposições: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significações às relações de poder” (Scott, 1990, p. 14). Tendo em vista essa visão relacional, ligada a questões de poder, Scott postula que o gênero implica em quatro elementos inter-relacionados:

*(...) primeiro, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (...). Em segundo lugar, os conceitos normativos que põem em evidência as interpretações do sentido dos símbolos, que se esforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas (...). O gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia e na organização política (...). O quarto aspecto de gênero é a identidade subjetiva (Scott, 1990, p.14-15).*

Dessa forma, a estudiosa expõe a multiplicidade de correlações de forças a partir das quais se deve pensar o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais. A centralidade que confere às ordens simbólicas – na construção das identidades subjetivas de homens e mulheres – sugere uma reflexão sobre o impacto da mídia naquilo que Hall chama “a última fronteira” de penetração da cultura, correspondendo à identidade e subjetividade do indivíduo, e da pessoa como um ator social (Hall, 1997, p. 23-24). Desde o início da Idade Moderna, com a invenção da imprensa, a mídia passa a ter influência sobre a configuração social dos indivíduos; mas, é na sociedade contemporânea, com as novas tecnologias de comunicação, que essa influência se faz mais marcante. O cinema se estabelece no século XX como influente veículo de intercâmbio simbólico, gerando significados aos quais tem acesso uma pluralidade de destinatários. Estudos desenvolvidos nas últimas décadas, como os de Kaplan (1995) e Geada (1985), evidenciam as relações mantidas entre transformações sociais e as representações feitas da mulher pelo cinema, sem deixar de evidenciar a prevalência de uma visão patriarcal nessas produções.

Para entender a natureza da relação mantida pelos indivíduos com o cinema é importante nos voltarmos para o estatuto da imagem. Na vasta literatura existente sobre linguagem cinematográfica, um aspecto ressaltado refere-se ao fenômeno da impressão de realidade produzida pelo cinema narrativo, à medida que este contém vários elementos da realidade, como o movimento, produzindo um “vácuo, que os sonhos sem demora preenchem” (Metz, 1991, p. 10, tradução da autora). Assim é que nessa relação até certo ponto, dá-se a imposição de um determinado sentido, colocado pela articulação forma e conteúdo, a partir do qual os sujeitos, mediados por sua atividade afetiva, perceptiva e intelectual, dão sentido às suas experiências e à forma como se concebem. Entretanto, a

constituição da subjetividade dos indivíduos, seja por qualquer instância, não se refere a algo que diz respeito somente a uma experiência única e individual da pessoa, de caráter meramente psicológico, mas se trata de algo ligado às condições práticas e históricas de produção do sujeito. Assim como a família e a escola, o cinema igualmente exerce poder: um poder que não deve ser entendido apenas como repressivo, mas que também é produtivo, à medida que incita, atrai e suscita emoção. O que é visível ao sujeito ao interagir com as imagens em um dado momento é contingente à época em que vive, aos saberes disponíveis e ao acesso que tem ao conhecimento.

Uma das questões centrais dos discursos pós-modernos é sua ênfase na centralidade da linguagem e da subjetividade como novas frentes a partir das quais se repensam as questões de significado, identidade e política. Algumas noções centrais do paradigma moderno são questionadas, e surge o entendimento de que os *selves* dos sujeitos não são centrados, mas lugares complexos e continuamente transformados pelas práticas e discursos que constituem as suas subjetividades. Nesse sentido, a identidade é compreendida como uma “celebração móvel” “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2000, p. 13); a visão essencialista do sujeito perde a hegemonia, inferindo-se processos contínuos de construção e modificação das formas pelas quais o ser humano vê o mundo e cumpre seus papéis na sociedade.

A obra de Michel Foucault é de grande importância no deslocamento efetuado pelo pós-modernismo em relação ao sujeito. O filósofo coloca que o indivíduo “não é uma entidade pré-concebida que é tomada pelo exercício do poder”, mas que é “o produto de uma relação de poder exercida sobre os corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças” (Foucault *apud* Biesta, 1998, p. 7, tradução da autora). Nessa perspectiva, a identidade está sempre em processo de construção, não havendo um ponto de chegada em que ela se ancore e se torne permanente. Há um rompimento com abordagens essencialistas em sua concepção de identidades naturais e imutáveis, as quais estão bem estabelecidas em representações que rotineiramente estabelecem classificações binárias através de afirmações como “X é homossexual”, ou “Y é uma boa dona de casa”, e daí por diante. A indeterminação e a mobilidade na concepção das identidades constituem noções férteis para se pensar reificações e transformações nos papéis sociais de homens e mulheres, a partir da multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural que os interpelam na assim chamada modernidade tardia.

## **Os contornos das leituras: vemos o que podemos**

Os dados da pesquisa que subsidia este artigo foram coletados através de observação participante do exercício feito pelas alunas, de narrativa e interpretação de filmes de sua escolha. Tivemos também como dados os textos desen-

volvidos<sup>5</sup> pelas alunas na disciplina mencionada, oferecida no segundo semestre de 2003.

Influente nos contornos das “leituras” fílmicas empreendidas foi o fato das informantes serem um grupo de mulheres vivendo em um grande centro urbano no início do novo milênio. Nessa condição elas têm acesso a uma gama de informações veiculadas pelos diferentes meios de comunicação, incluindo problematizações e questionamentos provenientes dos múltiplos discursos sobre os papéis assumidos por homens e mulheres na sociedade contemporânea. São mulheres que se situam dentro de uma minoria privilegiada da população, que tiveram oportunidade de finalizar uma faculdade e hoje estão buscando continuar seus estudos em cursos de pós-graduação.

Outro fator contextual é que não nos aproximamos do campo de recepção nos aspectos do cotidiano das educadoras, com todos os seus determinantes. Foi através da mediação dos determinantes específicos da sala de aula, onde se coletaram os dados, que os discursos sobre o cinema foram estabelecidos.

O relato dos filmes apresentados – narrativas feitas a partir de outras narrativas, os filmes em si – necessariamente resultaram em ênfases, recortes e interpretações diversas.

Todos os filmes escolhidos pelas participantes são recentes, pós anos 60, a maior parte com narrativas que denunciam construções da “realidade” dominadas pela ideologia patriarcal, ou que tentam romper com as tradicionais dicotomias de gênero. A marca da “diferença” foi comum às personagens centrais dos filmes: um personagem masculino que não se enquadra nos padrões prevalentes do “macho”; uma mulher com comportamentos muito “masculinos” para os padrões de seu tempo; ou um homossexual que não é representado de forma estereotipada. Como lembra Kaplan, em *A mulher e o cinema*, não foi por acaso que as narrativas cinematográficas, a partir dos anos 50, procuraram incluir outros discursos, rompendo com o teor tradicional das produções hollywoodianas nas quais “os mitos patriarcais funcionam para situar a mulher como silenciosa, ausente e marginal” (Kaplan, 1995, p. 59). Ao situar o cinema historicamente, a autora evidencia as relações mantidas entre as mudanças sociais e as representações feitas da mulher, identificando produções que rompem com as dicotomias tradicionais – como no caso daquelas que dão vozes às mulheres – questionam a solidificação da família nuclear e a rigidez dos papéis sexuais e de gênero, ou evidenciam a natureza construída das identidades.

Nas apresentações, as alunas davam destaque a certas situações representadas nos filmes, explicando-as minuciosamente em redor de centros temáticos identificados como importantes: a força de uma mulher em uma sociedade machista; a opressão masculina em uma sociedade oriental; um olhar da câmara que, ao contrário do cinema tradicional, não ultraja a mulher; um relacionamento homossexual cuja natureza não parece ficar clara no filme... As falas surgiam carregadas de implicações afetivas, perpassadas por valores, juízos, implicações para as masculinidades e feminilidades. Centravam-se na descrição das ações

das personagens principais, com ênfase no que percebiam como suas principais características – ser corajosa/o, ter uma relação complicada com o/a outro/a, ser dominado/a pelas normas excludentes de uma sociedade, e daí por diante.

As falas confirmam que o que essas mulheres vêem, e aquilo que faz sentido para elas, são processos delimitados pelo tempo a que pertencem. Bal (1996) aborda a obra de Foucault como poderosa ferramenta para um trabalho crítico sobre a visão, à medida que permite concepções mais diferenciadas sobre a mesma. O autor ressalta que a noção do filósofo de visualidade e visibilidade como formações discursivas é indispensável para qualquer abordagem histórica da arte visual que seja ao mesmo tempo uma abordagem histórica da visão. Bal traz a fala do estudioso de história da arte, John Rajchman, sobre algumas noções produtivas de Foucault a respeito da visão:

*Foucault teve como uma de suas hipóteses a existência de um tipo de “inconsciente positivo” na visão, que determina não o que é visto, mas o que pode ser visto. A idéia é que nem todos os tipos de visualização ou de dar visibilidade são possíveis de uma única vez. Um dado período apenas permite que algumas coisas sejam vistas e não outras; ilumina certas coisas e coloca sombras em outras. Existem muito mais regularidades, muito mais fatores restringindo aquilo que podemos ver do que nós supomos. Ver é sempre pensar, uma vez que aquilo que se vê é parte daquilo que já foi pensado pelas estruturas. E, ao contrário, pensar é sempre ver (apud Bal, 1996, p. 272, tradução da autora).*

As interpretações possíveis em relação à imagem cinematográfica relacionam-se ao conhecimento historicamente disponível. Poderosas instâncias de regulação do corpo – como o discurso da medicina do século XIX – contribuíram para a construção da sexualidade como patologia e para a associação da maternidade a comportamentos dóceis e assexuados. A partir dos meados do século XX, mudanças conceituais introduzidas através da Psicanálise, do marxismo, dos Estudos Culturais e do feminismo passaram a questionar a produção e apropriação dos discursos sobre gênero e sexualidade, bem como a produção de identidades e de subjetividades. E ocorreram nas últimas décadas, transformações concretas nas condições de vida das mulheres, apesar de não poderem ser generalizadas. Atualmente podemos afirmar que há uma maior flexibilidade quanto às diferenças e mais complacência em relação a diferentes modos de comportamento.

Uma jovem odontóloga, Ângela<sup>6</sup>, trouxe para apresentação o filme *Tomates Verdes Fritos (Fried Green Tomatoes, Jon Avnet, 1991)*, que retrata relações patriarcais na tradicional sociedade sulista dos Estados Unidos. O seu foco, ao falar sobre o filme, esteve centrado na força da personagem principal, Idge, uma “mulher corajosa, que desafiou o poder masculino, em uma época e local marcados pelo tradicionalismo”. Através da identificação com essa personagem, relatou encontrar apoio para a possibilidade de ser “diferente”, de contestar as

normas da sociedade. Com o tempo passou a apreender outros sentidos, ver coisas anteriormente não vistas no filme, “mas a admiração por Idge, personagem que não pactua com os comportamentos esperados para o gênero feminino, dentro do contexto em que o filme se situa, permaneceu a mesma”. Interessante notar em seu depoimento e em vários outros, um “vai e vem” no tempo, servindo como referência para as leituras. Diferentes significados são atribuídos em distintas épocas da vida: as narrativas vão se transformando, ganhando nuances relacionadas ao contexto de vida e às proveniências específicas das leitoras. Essa incessante resignificação pode ser entendida a partir do questionamento introduzido pelo discurso pós-moderno à visão convencional da linguagem como um meio lingüístico transparente de transmissão de idéias. As incessantes possibilidades de formulações e reutilizações da linguagem são postuladas por Foucault, quando afirma que “a linguagem parece sempre povoada pelo outro, pelo ausente, pelo distante, pelo longínquo; ela é atormentada pela ausência” (Foucault, 1986, p.128). O filósofo Jacques Derrida também evidencia a dificuldade de definir os limites da linguagem ao apontar para “a deriva indefinida dos signos como errância e mudança de cenas, encadeando as representações umas às outras, sem começo nem fim. Segundo o autor, “(...) ao contrário do que o nosso desejo não pode deixar de ser tentado a crer, a própria coisa se esquia sempre” (Derrida, 1994, p. 116-117).

Ângela relatou ter visto o filme várias vezes, sendo que na primeira, quando tinha catorze anos, não percebeu a sugestão de lesbianismo entre as duas jovens personagens. No contexto de repetição, comentários, críticas, envolvimento emocional, a apropriação vai se efetivando, e o sujeito “construindo uma compreensão de si mesmo, uma consciência daquilo que ele é e de onde ele está situado no tempo e no espaço” (Thompson, 1998, p. 46). A apropriação feita desses filmes foi contingente à época e cultura atuais, e só se fez possível em um contexto social marcado por questionamentos sobre os padrões tradicionais prevalentes nas relações sociais e onde questões relativas à sexualidade e gênero recebem cada vez maior visibilidade.

Outra pessoa do grupo trouxe o filme *A Lei do Desejo* (*La Ley del Deseo*, Pedro Almodóvar, 1987); os significados são buscados na memória, para falar da relação que estabeleceu com o filme há catorze anos atrás, quando tinha 27 anos. Os sentimentos suscitados na época são atribuídos ao tipo de criação tradicional que teve, em cidade considerada tradicional. Implícito na fala dessa mulher está o reconhecimento da medida em que sua cultura, grupo social e familiar lhe impuseram padrões, que constituem verdadeiras lentes controladoras das formas pelas quais se percebe e das leituras do mundo que consegue fazer. Em seu relato aparece não apenas a consciência da interdição a partir da prescrição das condutas pela instância familiar, mas também o prazer advindo da transgressão, ao sair da casa dos pais, formulando verdades a partir de outras relações.

*Eu estava aqui remoendo a minha memória e me veio este filme de imediato. Até porque eu me senti muito constrangida no cinema, fiquei morrendo de vergonha assistindo aquelas cenas. Hoje em dia não. Agora, realmente tem muito a ver com a sua formação, de onde você vem [risos] mineira, entendeu? Toda aquela coisa, a sexualidade é altamente privada mesmo, os pais não se beijam diante dos filhos e tampouco se acariciam. Eu tive, apesar de estarmos no século XX, esta educação. Vim para o Rio de Janeiro já adolescente, e me senti assim. Eu me lembro que foi uma amiga minha que me chamou, a gente viu as cenas gays e comentou: – Nossa! Como eles se beijam assim tão intenso [risos] eles se tocam que nem a gente quando namora [referindo-se a relações heterossexuais]. Como eu tinha em minha mente uma imagem do que eram as relações privadas, a relação do homossexual era uma relação de violência, porque me vinha esta imagem, claro, porque eu fui criada com conceitos de que “não beba nada em bar porque vai ter droga... não use nada...” (Lélia, com formação em filosofia e professora de dança).*

As “perpétuas espirais de poder e prazer” a que se refere Foucault em *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, não se constituem em interdições, mas são exercidas através de múltiplos dispositivos como a escola e a família, que desde o século XIX, apelam, atraem, suscitam emoção a partir do controle:

*O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas, mas na realidade funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e por outro lado, prazer que se abrasa por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo (Foucault, 1988, p. 45).*

Claramente a interpretação de Lélia se ancora em comparações com a caracterização da homossexualidade feita pelos vários discursos circulantes, entre os quais se destaca o midiático, que constrói certa verdade sobre o “diferente”, no caso o homossexualismo, imprimindo-lhe fortes marcas distintivas dos padrões “normais” da heterossexualidade. Esses discursos cinematográficos, instauradores de binômios, inserem-se no movimento centrífugo em relação à monogamia, uma das modificações importantes introduzidas pela proliferação discursiva dos séculos XVIII e XIX em que o casal heterossexual com sua sexualidade regular serve como norma (Foucault, 1988, p. 39).

*Foi uma coisa que me deixou mais ou menos perplexa. Puxa, alguém falava... Aquele cara é um gatinho... E aí alguém chegava para mim e dizia, é gay. Eu ficava perplexa e dizia, o que é isto [pausa]. Não acredito. Ele não tinha o estereótipo de gay que é o afeminado, que é o bicha. E neste filme todos os gays não têm nada de afeminado, são pessoas comuns (Lélia).*

Metz, discutindo o estatuto da imagem, coloca que, como espectadores, somos “desconectados” do mundo real, investindo “a realidade” da ficção nos personagens, “uma realidade que vem apenas de dentro de nós, a partir de projeções e identificações que estão misturadas à nossa percepção do filme” (1991, p.10, tradução da autora). A abordagem psicanalítica que influencia o pensamento do autor sem dúvida responde aos processos inconscientes que são importantes para explicar as relações obra/espectador, mas não dá conta da sua complexidade, ignorando aspectos culturais e históricos. Nesse sentido, foi interessante notar que tanto na narrativa de Lélia como das outras mulheres “o mundo real” esteve bastante presente como, por exemplo, quando se referem às condições de produção de suas subjetividades de gênero no contexto familiar, na escola ou no trabalho. Podemos inferir como uma das causas desse investimento afetivo “controlado”, o contexto de visionamento e da emissão de comentários sobre os filmes, deslocado do ambiente propício para a entrega proporcionado pelas salas de cinema, através do ambiente escuro e de simplicidade do anonimato.

## **A ação na constituição das subjetividades**

Conforme coloca Biesta (1998), apesar de apresentar o indivíduo como produto da episteme moderna, Foucault enfatiza que isso não implica que seja meramente passivo. A contribuição do sujeito em sua própria subjetividade se tornou um tema explícito na terceira fase do trabalho de Foucault, quando ele discute a forma pela qual este se constitui de forma ativa através do que refere como “práticas do *self*”. O autor lembra que para Foucault estas não são algo que o indivíduo por si próprio inventa. “Elas são padrões que ele encontra em sua cultura e que são propostos, sugeridos e impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (Foucault, apud Biesta, 1998, p.8, tradução da autora). Ao expressarem suas visões, essas mulheres estão conformando e modificando suas subjetividades, a partir dos repertórios que possuem moldados por discursos de seu tempo, dentre os quais o da mídia tem centralidade.

Outra participante, Márcia, uma enfermeira bastante crítica sobre o paradigma positivista que entende ter orientado a sua formação e, atualmente, seu trabalho em um hospital psiquiátrico, mostra um envolvimento importante no exercício proposto. Ela trouxe para discussão o filme *Pink Floyd - The Wall* (Alan Parker, 1982), em que o personagem principal recorda várias passagens de sua vida. Distingue uma cena do musical que mostra crianças numa instituição escolar perfiladas em fila “indiana”, em uma metáfora de marchas militares.

Márcia estabelece paralelos desta seqüência que, segundo ela, sempre a “impactou” bastante, com sua formação escolar. Indica ter sido submetida, como menina e jovem questionadora, a uma tentativa constante de condicionamento e disciplinamento, por parte dos adultos, à qual sempre resistiu. Nesta re-leitura

do filme, afirma ter percebido coisas que antes tinham passado despercebidas, como a presença de mulheres fortes, e a submissão do personagem central a tais mulheres. Relaciona esta situação àquela trazida em um texto lido na disciplina, de autoria do estudioso sobre questões de gênero Sócrates Nolasco, sobre o dilema contemporâneo da masculinidade.

A participante identifica que o disciplinamento teve continuidade em sua vida adulta, constantemente perpassada por questões de gênero, como aluna do curso de Enfermagem e, mais tarde, trabalhadora em equipe de saúde majoritariamente masculina. Para ela, ter oportunidade de engajar-se na interpretação e discussão dos filmes significou o que denominou na avaliação escrita sobre a disciplina, “meu crescimento enquanto GENTE!”(...). Me seduziu esse exercício, principalmente o desafio de ver o não visto, de perceber o subliminar, de me emocionar e me distanciar para criticar, depois compartilhar com a turma e receber novos olhares, foi muito forte!”.

Nesse sentido, as imagens do cinema se confundem muitas vezes com as próprias imagens que o sujeito tem de si mesmo. As imagens não são vistas como objetos externos que trazemos para reflexão, mas como âncoras facilitadoras do conhecimento de nós mesmos/as. Como coloca Biesta, influenciado por noções pós-estruturalistas: “O sujeito está sempre já no interior da história, no interior da linguagem, no interior das práticas discursivas e não discursivas nas quais ele constitui sua própria subjetividade e trabalha nos limites da mesma” (Biesta, 1998, p.11, tradução da autora).

Na visão pós-moderna, essa noção se relaciona ao reconhecimento da impossibilidade de conhecimento de uma verdade profunda sobre nós mesmos, pois a mesma não existe. E, ao mesmo tempo, da historicidade e finitude de nossa subjetividade: encontramos-nos em uma história da qual não somos autores, em uma linguagem que não inventamos, e em uma intersubjetividade que nos precede.

Teóricas feministas como de Lauretis, Rita Felski e Linda Alcoff, entre outras, sem abandonar a idéia de indeterminação, aberta através do processo de uma prática auto-analisadora, defendem que a ação dos sujeitos é possibilitada pelas formas múltiplas e mutáveis da consciência construídas através dos discursos e práticas disponíveis. Para elas a construção da experiência do sujeito, de sua identidade, é uma prática teórica e política, que não é realizada fora das intenções e escolhas humanas, embora de forma limitada. Segundo Alcoff, “a identidade de uma mulher é o produto de sua própria interpretação e reconstrução de sua história, mediada através de um contexto discursivo cultural ao qual ela tem acesso”(apud Giroux, 1999, p. 86). Assim, a ação dos sujeitos é possibilitada pelas formas mutáveis e múltiplas da consciência construídas através dos discursos e práticas disponíveis, mas sempre abertas a uma interrogação através do processo de uma prática auto-analisadora, sendo que essa prática é teórica e política: “Foi muito importante para aprender a “ver”, “ouvir” e “compreender” os filmes através de uma análise crítica. Eu percebi o quanto nos

identificamos com os personagens dos filmes que escolhemos” (Celina); “Os filmes apresentados falam muito daquilo que somos” (Anete).

A oportunidade de se tornarem intérpretes das representações foi percebida como algo importante e inédito na vida dessas mulheres. Acreditamos que no processo de narrar, analisar e discutir filmes, um espaço público interessante tomou corpo. Como coloca a filósofa Maxine Greene, “a habilidade de se entrar em contato com nossas próprias realidades, com coisas com as quais temos íntima conexão em nossas vidas, até certo ponto ajuda a romper com a naturalização que nos envolve sobre os significados impressos pela cultura, ampliando nossa percepção para outras realidades”. (Greene, 1994, p. 19, tradução da autora).

### **“Novas formas de subjetivação” e algumas articulações com o pedagógico**

Para concluir, podemos dizer que processos de identificação, de subjetivação, e, principalmente, uma ampliação do “campo visual”, a qual permitiu visualizar questões antes invisíveis, estão entre os aspectos observados nas interações mantidas por essas educadoras com a imagem cinematográfica. A instrumentalização através de textos e discussões, e a oportunidade de imersão nas imagens, mostraram-se importantes ferramentas para que se ampliassem suas visões e se efetivasse um distanciamento, permitindo outras apreensões. A leitura das imagens não é “natural”, conforme compreendida pelo senso comum. São muitos os elementos – tomadas de câmera, música, iluminação – que compõem a narrativa, e uma aprendizagem é necessária para percebê-los.

Ao longo de tais narrativas as alunas foram tomando consciência de que suas identidades de gênero, antes que garantidas para toda a vida, são ao contrário negociáveis; e que cada vez mais, nesta época que Zygmunt Bauman (2005) denomina “líquido-moderna”, caracterizada pela imprevisibilidade desorientadora das estruturas e instituições sociais, há possibilidade de transgredir, de libertar-se da inércia de papéis sedimentados e rotinas pré-estabelecidas. A narrativa cinematográfica é uma construção que depende de escolhas; outros caminhos até certo ponto são possíveis para o sujeito, facilitados através de “práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições” (Louro, 2003, p. 51).

Ao romper com o ilusionismo próprio do cinema tradicional, o grupo passou a identificar as marcas da construção na linguagem cinematográfica – nos efeitos especiais, na música, nas técnicas empregadas – verificando assim a contingência das situações e das personagens representadas. No mesmo sentido, foi facilitada a apreensão de que “vidas vividas e vidas narradas (no caso, narradas no espaço midiático) estão em íntima conexão” (Fischer, 2005, p. 47), e que vivemos hoje em um contexto no qual para muitos de nós é possível acreditar que se possa ser outra coisa além de “si próprio/a”.

Para tais mulheres, romper com os parâmetros tradicionais no exercício de seus papéis de gênero ainda se constitui um ensaio. Nossas ações cotidianas são guiadas por normas e conhecimentos culturais. As normas vigentes ainda são muito sedimentadas naquilo que em nossa cultura é “tido como certo”, o exercício de papéis tradicionalmente atribuídos a cada gênero. Mas, essas normas vêm sendo alteradas, uma nova linguagem vem sendo criada, par a par com novas classificações que redefinem os limites do que é ou não aceitável em relação aos comportamentos. Essas redefinições são estabelecidas pelos diversos espaços sociais – como a família, a mídia e a escola – onde se constroem os significados que definem nossas vidas e referenciam nossos saberes e desejos.

As relações entre cultura e educação não podem ser subestimadas. A cultura não está fora dos agentes, mas localizada nos próprios. O que eles são e pensam foi constituído pelos discursos familiares, culturais e sociais de uma determinada época, conforme foi apreendido por Lélia ao comentar o exercício empreendido no decorrer da disciplina: “Por mais subjetivo que possamos ser ao expormos nossa visão do mundo, há uma objetividade em desenvolvimento, isto é, uma leitura que demonstra o quanto os discursos são fruto da formação do indivíduo dentro do contexto social e histórico”.

As situações criadas de interação dos indivíduos com as imagens certamente não foram espaços neutros, mas também promotores de subjetivações. Entretanto, pelas mediações estabelecidas e, sobretudo, no contexto das narrativas efetuadas, permitiu-se “ensaiar novas formas de subjetivação” (Larrosa, 1994, p. 84), dando lugar para um agenciamento dos sujeitos no interior das narrativas. Até certo ponto, através do exercício de narrativa de filmes, que não deixa de ser um processo de autonarrativa, permitiu-se que se desse um estranhamento de coisas que essas mulheres tomavam como dadas e efetivou-se aquilo que Foucault coloca, em um dos poucos momentos em que, de forma direta, menciona estratégias de resistência do sujeito em relação às estruturas do poder moderno: “Sem dúvida o objetivo principal atualmente não é de descobrir o que somos, mas de recusar o que somos. É preciso imaginar e construir o que poderíamos ser (...). Cabe a nós promover novas formas de subjetividade em recusa do tipo de individualidade que nos foi imposta durante muitos séculos” (Foucault, 1984, p. 308, tradução da autora).

### Notas

1. Artigo baseado na pesquisa “Construção de Identidades de gênero através do cinema” apoiada pelo CNPq (Edital Universal/03).
2. A disciplina “Imagem, Subjetividade e Gênero” é oferecida como eletiva no Programa de Pós-Graduação “Educação nas Ciências e na Saúde”, sendo cursada por pós-graduandos do programa e por alunos externos.
3. Trata-se de indivíduos que exercem a profissão de magistério ou que desenvolvem

atividades educativas em instâncias não formais, principalmente ONGs e serviços de saúde.

4. A disciplina vem sendo cursada principalmente por mulheres.
5. Os textos foram desenvolvidos a partir das apresentações feitas, incorporando referências de leituras realizadas no decorrer da disciplina.
6. Os nomes aqui mencionados são fictícios.
7. Baseado no álbum “The Wall” da banda de rock Pink Floyd.

### Referências Bibliográficas

- BAL, Micke. *Double exposures- the subject of cultural analysis*. Routledge: Nova York, 1996
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BIESTA, Gert J. J. Pedagogy without Humanism: Foucault and the subject of Education *Interchange – a quarterly review of education*. Kluwer Academic Publishers, v.29, no.1, Jan. 1998, p.1-16.
- DERRIDA, Jacques. A voz e o fenômeno: introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- DUARTE, Rosália. A violência em imagens fílmicas. *Educação & Realidade*. V. 22 n. 2, Porto Alegre, RS, Jul/Dez 1997, p. 133-145.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. *Caderno CEDES*, Campinas, vol.25, n. 65, Jan./Abr. 2005, p.43-58.
- \_\_\_\_\_. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*. v. 22 n. 2, Porto Alegre, RS, Jul/Dez 1997, p. 59-79.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade 3: O cuidado de si*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. Pourquoi étudier le Pouvoir: La question du sujet. In: DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Um parcours philosophique. Au- Delà de L'Objectivité et de la Subjectivité. Avec un entretien et deux essais de Michel Foucault*. Traduit de l'anglais par Fabienne Durand-Bogaert. Paris: Editions Gallimard, 1984, p.297-308.

- GEADA, Eduardo. *O poder do cinema*. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.
- GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade*. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- GIROUX, Henri. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Novas Políticas em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GIROUX, Henry A. & Mc LAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 144-158.
- GREENE, Maxine. The lived world. In: STONE, Lynda (Org.). *The education feminism reader*. London: Routledge, 1994, p.17-25.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. v. 22 n.2, Porto Alegre, RS, Jul/Dez 1997, p. 15-46 .
- KAPLAN, Ann E. *A mulher e o cinema: os dois lados da câmera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.35-86.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane.Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2003, p. 41-52.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da Recepção em Comunicação Social. In: SOUZA, Mauro Wilton. *Sujeito, o lado oculto do receptor*. Brasiliense, 1995, p.39-68.
- \_\_\_\_\_. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- METZ, Christian. *Film language: a semiotics of the cinema*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- PARAISO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. *Caderno de Pesquisas* n.102, nov.1997, p. 23-45.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 16. n. 2, jul./dez. 1990, p. 5-22.
- SOUZA, Mauro Wilton. Juventude e os novos espaços sociais de construção e negociação dos sentidos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.22 n.2, Jul/Dez 1997, p.47-58.
- THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade*. Uma teoria social da mídia. Petrópolis, Vozes, 1998.

Vera Helena Ferraz de Siqueira é professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Endereço para correspondência:  
verhfs@yahoo.com.br



# CONCEPÇÕES DE CORPO NA EDUCAÇÃO DA POSTURA

Adriane Vieira e Jorge Luiz de Souza

**RESUMO** – *Concepções de corpo na educação da postura.* Este artigo propõe discutir as repercussões de diferentes concepções de corpo na educação da postura. Partimos da idéia, presente na Antropologia do Corpo e da Saúde, de que diferentes formas de abordar o corpo contribuem para a produção de diferentes corpos-sujeitos. A presença de conhecimentos advindos de várias áreas do conhecimento possibilita uma visão multidimensional do corpo e um questionamento do discurso biomédico, que tem predominado na educação postural. Ao enfatizarmos as concepções de corpo mecânico e de corpo perceptivo, traçamos uma reflexão sobre os parâmetros que dão suporte às abordagens corporais direcionadas à educação da postura e sobre os corpos produzidos a partir desses diferentes referenciais.

**Palavras-chave:** *educação postural, postura corporal, educação somática.*

**ABSTRACT** – *Body conceptions within postural education.* This article discusses the impact of different body conceptions within postural education. Body and Health Anthropology states that different ways of treating the body contribute to produce different bodies. Having knowledge from different fields give us the possibility to have a multidimensional view of the body and allow us to discuss the biomedical approach, which has been dominant in postural education. Emphasizing the mechanical and perceptive body approach we offer reflections about the parameters that give support to different body conceptions within postural education, and about the bodies they are helping to generate.

**Keywords:** *postural education, body posture, somatic education.*

## **Introdução**

O cuidado e a educação da postura, como uma das formas de promoção de saúde ou de prevenção de problemas álgicos e desvios na coluna, é uma das temáticas recorrentes no discurso midiático e no de profissionais da saúde. Nesses discursos têm predominado uma concepção mecanicista de corpo, a qual dá suporte a propostas que enfatizam a manutenção da retitude corporal na postura ortostática e dinâmica, através de exercícios corretivos e do treino de formas corretas de executar as atividades do cotidiano.

Entretanto, nas últimas décadas, outras concepções de corpo têm estimulado a formulação de novos discursos – como os da educação somática – que se distinguem daqueles que embasam as propostas supracitadas e que podem ajudar na formulação de um novo olhar sobre a educação da postura.

Neste artigo, visamos refletir sobre como novas concepções de corpo podem acrescentar novos entendimentos à educação da postura corporal. O ponto de partida para tais reflexões advém do pressuposto, presente no campo da Antropologia do Corpo e da Saúde, de que diferentes formas de abordar questões corporais contribuem para a produção de diferentes corpos-sujeitos (Víctora, Knauth e Hassen, 2000). Se considerarmos que os saberes são relativos, pois são constituídos e construídos a partir de uma trama de enunciados e conceitos que formam discursos específicos de acordo com o tempo e com espaço onde estão contextualizados, podemos considerar que os discursos que embasam a educação da postura corporal, mais do que explicar o que é normal para o corpo, produzem o que é normal. Assim, é possível questionar não somente os diferentes pressupostos que embasam esses discursos, mas a maneira como eles enfatizam o cuidado e a educação da postura.

## **A educação da postura**

Foi na Ortopedia do século XVIII que surgiu um olhar atento e clínico sobre a postura corporal. Nesse período, a medicina definiu uma normalidade para a postura corporal, relacionando-a ao bem-estar e à saúde física, e passou a propor intervenções específicas para tratar as anormalidades. O discurso formulado a partir desse contexto biomédico ainda predomina nas abordagens da postura corporal, sendo facilmente encontrado nos livros acadêmicos, nos meios de comunicação, nos prospectos de consultórios médicos, nas academias de ginástica, nas escolas, nos sistemas e programas de saúde.

Para Helman (2003), tal discurso enfatiza a mensuração objetiva e numérica dos corpos humanos, tendo por pressuposto a racionalidade científica, o dualismo corpo-mente e o reducionismo; segundo Ceccim (1998), está de acordo com uma perspectiva paradigmática de medicalização, na qual a saúde é concebida como o bom funcionamento da “máquina corporal”, em oposição à

doença, que seria a sua falha. Sendo assim, nega-se a determinação social do processo de saúde-doença-cura, como também os mecanismos neuroquímicos e hormonais e os estados do corpo – fatores que apenas integralmente poderiam explicar a defesa e a proteção da saúde corporal.

A prevenção instituída como especialidade médica detém-se na difusão de conhecimentos anatomoclínicos ou fisiopatológicos e amplia o número de regras da boa saúde que valem para todos e que são de repercussão irrestrita, negando a globalidade entre objetividade orgânica e subjetividade corporal e eliminando os significados da doença, as repercussões sociais e psicológicas do problema de saúde, a cultura, as crenças, o *status* socioeconômico e a subjetividade.

No transcorrer do século XX, as teorias formuladas principalmente no campo da Psicologia e da Neurologia possibilitaram novas vias de compreensão para a educação da postura e do movimento, bem como reconhecimento de propostas que se distinguiam daquelas reconhecidas no meio acadêmico-científico, a partir do discurso biomédico, como demonstra Vigarello no livro *Le Corps Redressé* (1978).

Duas noções foram particularmente importantes para a aceitação pública das novas propostas corporais: a de cenestesia – introduzida por Freud ao abordar a influência de sensações e de sintomas corporais no conteúdo dos sonhos, na formação do ego e nos estados histéricos, e a de sentido cinestésico – introduzida por Head ao estudar a inervação periférica, salientando a importância da sensibilidade profunda e do esquema corporal na localização acurada do corpo no espaço (Gorman, 1969). A teoria de imagem corporal de Schilder (1994) e a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1994), ao dar continuidade às noções e às reflexões introduzidas por Freud e Head, salientaram a importância do corpo perceptivo para o entendimento do movimento, da postura e principalmente da constituição do sujeito, rejeitando, portanto, as propostas embasadas apenas numa mecânica corporal.

Nesse mesmo período, na tese *O normal e o patológico*, Canguilhem (2002), a partir de uma perspectiva epistemológica, questionou a intenção da Medicina em estabelecer fronteiras objetivas entre o que é normal e o que é patológico; para tanto, discute a importância da cultura e da percepção do indivíduo na determinação do estado patológico e a da presença de valores, e não somente de fatos, na distinção entre saúde e doença.

Posteriormente, Foucault (2001), sob uma perspectiva histórica, abordou as relações entre saber e poder que possibilitaram o surgimento e as transformações nos discursos da Medicina e da Psiquiatria e demonstrou como os dispositivos e os mecanismos da sociedade moderna produziram corpos disciplinados e dóceis - por exemplo, na produção do corpo endireitado defendida a partir do século XVIII nas pedagogias militares (Foucault, 1987). Na *História da sexualidade* (volumes I e III), Foucault (1980; 1985) também demonstrou como a cultura ocidental produziu nos indivíduos uma “experiência de si mesmos”

através de dispositivos como o ‘exame’ – tecnologia utilizada pelas disciplinas científicas para objetivar a produção da sexualidade – e a ‘confissão’ – tecnologia orientada ao trabalho do sujeito sobre si mesmo e que lhe prometia mostrar a ‘verdade sobre si mesmo’ e o ‘caminho para sua libertação’.

Essas diferentes perspectivas teóricas propõem, segundo Scheper-Hughes & Lock, (1998), três abordagens e epistemologias sobre o corpo humano: a fenomenologia trata do corpo individual, o estruturalismo e o simbolismo do corpo social, e o pós-estruturalismo do corpo político. Alguns autores têm optado por dialogar com apenas uma dessas formulações teóricas. Todavia, outros procuram uma forma de articulação entre essas diferentes abordagens e epistemologias sobre o corpo humano, tratando-as como diferentes dimensões de um mesmo fenômeno (Scheper-Hughes & Lock, 1998) ou como tensões que requisitam uma articulação (Grosz, 1994; Lupton, 2000; Csordas, 1999). Sendo assim, como argumentam Scheper-Hughes e Lock, apesar da impossibilidade de uma fusão entre as diferentes dimensões do corpo humano, a emoção assinala uma mediação entre o corpo individual, social e político, pois ela afeta os caminhos em que o corpo, a doença e a dor são experienciados e projetados em imagens do bom e do mau funcionamento do corpo social e político: “O corpo individual deve ser visto como o mais imediato, o terreno próximo, onde as verdades sociais e as contradições sociais são despejadas, assim como um local de resistência pessoal e social, de criatividade e de luta” (1998, p.221).

Esses novos textos ou essas novas intertextualidades<sup>1</sup>, vigentes nas Ciências Humanas e Sociais, possibilitam uma reflexão multidimensional do corpo e dão suporte para que o discurso biomédico seja questionado e para que as intervenções sobre o movimento e a postura tomem rumos distintos daqueles existentes nas abordagens tradicionais.

Nas abordagens alternativas da postura, é possível perceber que a dimensão do corpo individual – que se detém em uma análise psicológica e fenomenológica do corpo perceptivo – foi incorporada de forma muito mais significativa do que as dimensões do corpo social e do corpo político. As razões para vincular-se predominantemente à dimensão do corpo perceptivo e individual estão possivelmente relacionadas a três fatos. Primeiro, porque as práticas de intervenção sobre o movimento e a postura lidam diretamente com corpos individuais. Segundo, por haver, no discurso do corpo perceptivo, um diálogo muito mais próximo com as Ciências Biológicas, as quais são inquestionavelmente dominantes nos saberes sobre o corpo e, portanto, nas práticas corporais. Terceiro, pelo fato de a dimensão do corpo individual formular, fundamentar e procurar respostas a certas questões psicofísicas, as quais não eram cabíveis no discurso biomédico.

As abordagens alternativas da postura também compartilham de conceitos presentes no discurso que deu origem à medicina alternativa e complementar, a qual fundamenta e dá suporte, por exemplo, à acupuntura, à meditação, à massagem e à homeopatia (Helman, 2003). A validação das experiências subjetivas, a

ênfase dada à relação entre mente, corpo e espírito e a utilização de sistemas holísticos para abordar a saúde são alguns dos pressupostos que as caracterizam. Nas últimas décadas, todas essas abordagens vêm ganhando uma crescente divulgação e uma crescente procura tanto dos profissionais quanto daqueles que almejam uma solução para seus problemas<sup>2</sup>.

## O soma e o corpo

A Educação Somática pode ser definida como um campo teórico e prático que se interessa pela percepção do corpo em movimento. Ela reúne abordagens corporais que foram formuladas independentemente – e em diferentes partes do mundo –, mas que apresentam características em comum: valorizam as sensações corporais, abordam o movimento e a postura como ações sensório-motoras e consideram o indivíduo como unidade psicofísica. Tais abordagens, portanto, enfatizam o domínio e a experimentação do movimento, a melhora da apreciação sensorial e o auto-conhecimento (Fortin, 1999).

Dentre as propostas que podem ser contextualizadas na Educação Somática, podemos citar a Técnica de Alexander, do australiano Frederick Matthias Alexander (1869-1955), a Consciência Sensorial, da alemã Elsa Gindler (1885-1961), a Ginástica Holística, da alemã Lili Ehrenfried (1896-1994), a Eutonia, da alemã Gerda Alexander (1908-1994), a Consciência pelo Movimento, do israelense Moshe Feldenkrais (1904-1984). Os criadores dessas propostas não tendo encontrado soluções para seus problemas na Medicina e áreas afins, desenvolveram práticas próprias para lidar com seus problemas e passaram a utilizá-las para ajudar outras pessoas<sup>3</sup> (Johnson, 1995). As premissas filosóficas que deram início à Educação Somática, como campo de estudo, foram formuladas principalmente pelos americanos Thomas Hanna (1988) e Don Johnson (1992).

Hanna (1986) propôs uma distinção entre a forma de compreender o corpo na visão tradicional da Fisiologia, da Medicina e da Psicologia, e a forma de compreendê-lo nas abordagens somáticas. O autor utiliza o termo ‘soma’ para referir-se ao organismo percebido de dentro – pela percepção da primeira pessoa, ou seja, pelo senso proprioceptivo – e a utilização do termo ‘corpo’ para referir-se ao organismo observado de fora – pela percepção da terceira pessoa – considerando fundamental reconhecer que o mesmo indivíduo é categoricamente diferente quando visto a partir da percepção da primeira pessoa do que quando visto da percepção da terceira pessoa.

Na Antropologia do corpo e da saúde, também encontramos uma distinção entre os modelos explanatórios, utilizados pelos profissionais da saúde e pelos ‘doentes’ (Helman, 2003; Hahn, 1980; Eisenberg, 1977) que se aproxima das considerações feitas por Hanna (1988) ao salientar a não-simetria entre as percepções de uma terceira pessoa e as da própria pessoa<sup>4</sup>. Na Antropologia do corpo e da saúde, a palavra *disease* – traduzida para o português como *doença*

– tem sido utilizada para caracterizar o saber da Medicina, e a palavra *illness* – traduzida para o português como *perturbação* – para caracterizar as percepções do doente (Helman, 2003).

Assim, a *doença* refere-se às percepções da terceira pessoa que, embasada em um discurso advindo do conhecimento científico, observa de fora as anormalidades de sistemas e de órgãos corporais identificadas e descritas através da biologia, da química ou de outras evidências. Essas anormalidades são assumidas como universais em sua forma, progresso e conteúdo e são, portanto, similares em diferentes indivíduos.

Já a *perturbação* refere-se à percepção subjetiva da primeira pessoa que, embasada em um discurso advindo do meio cultural em que se desenvolveu, interpreta o próprio sentir para qualificá-lo como anormal. Essa interpretação inclui várias questões, dentre elas: como o indivíduo percebe a origem desse evento, qual o significado que dá para tal experiência, como isso afeta seu comportamento e relacionamentos com outras pessoas e quais são os passos que toma para remediar a situação. Segundo sugere Helman (2003), a experiência de *perturbação* não é somente um dado físico; é influenciada tanto pelo seu *background* quanto pelos traços de personalidade, indicando que não somente a dimensão psicológica está em jogo, mas também a moral e a social.

Na abordagem tradicional da postura, salientam-se as anormalidades corporais, prevalecendo, quase que exclusivamente, as percepções da terceira pessoa. O corpo é analisado objetivamente: o especialista avalia a forma do corpo através do fio de prumo – uma linha vertical que serve de referência à observação do alinhamento dos segmentos corporais nos planos frontal e sagital – e identifica quais grupos musculares podem ser os responsáveis pelos desvios e prescreve exercícios que devem alongar os grupos musculares encurtados e fortalecer os grupos enfraquecidos (Kendall, McCreary & Provance, 1995).

Diferentemente, na Educação Somática, a concepção e o entendimento de ‘soma’ (Hanna, 1988) possibilitam que os problemas posturais sejam pensados não somente como anomalias da mecânica corporal, mas principalmente como *perturbações*, ou seja, eles estão relacionados a uma percepção e experiência que são num só tempo psicológicas, corporais, socioculturais e históricas. É relevante, contudo, salientar que o foco de interesse é diferente na Educação Somática e na Antropologia, em relação à idéia de *perturbação* e de ‘soma’.

Na Antropologia, o enfoque está nas representações sociais que acompanham os estados emocionais e a natureza da resposta afetiva do indivíduo aos seus estados e sintomas, isto é, ela visa compreender a lógica presente na explicação que os corpos sociais dão aos seus estados e sintomas. Enquanto que, na Educação Somática, o enfoque está nas percepções corporais – isto é, sobre o corpo individual – acreditando-se que, a partir dessa percepção, o indivíduo poderá compreender o que está acontecendo e interferir conscientemente na sua regulação interna. Demonstra, assim, uma preocupação maior com as *perturbações* trazidas pelos indivíduos – uma preocupação e uma escuta às

sensações e à lógica do indivíduo que não está contextualizada na abordagem vinculada à Biomedicina.

Víctora, Knauth e Hassen (2000) salientam que a concepção de corpo como espécie de máquina não é universal e só é possível em uma sociedade que privilegia os aspectos físicos, em detrimento daqueles de ordem social, moral e espiritual. Em sociedades que, por exemplo, tomam por referência uma representação holística do ser humano, como as orientais, acredita-se que o desequilíbrio de um desses domínios leva a implicações no outro (Scheper-Hughes & Lock, 1998). Nesse sentido, podemos afirmar que a forma de entender a disfunção corporal – como *perturbação* ou como *doença* – determina os tipos de recursos e de práticas de cura aceitos em uma sociedade. Podemos, então, considerar que a Educação Somática – como uma área de estudo que pretende tratar o corpo considerando “o ser humano como experiência para si mesmo a partir de dentro” (p. 5) – vincula-se ao discurso do corpo perceptivo, que, dentre outras coisas, concebe o corpo como uma unidade sensoriomotora. O ser humano não é entendido apenas como ser pensante que observa passivamente suas ações (como um cientista fazendo uma observação); nessa perspectiva, considera-se que o ser humano está constantemente agindo sobre si mesmo, isso é, quando observa suas ações, já está interferindo sobre o seu processo de regulação sensoriomotora:

*O sistema sensoriomotor funciona como um sistema de feedback circularmente fechado dentro do soma. Nós não podemos sentir sem agir e nós não podemos agir sem sentir. A unidade indissolúvel é essencial para o processo somático de auto-regulação; a toda hora, isso nos permite conhecer o que nós estamos fazendo. E também isso está no âmago do nosso único caminho de aprendizagem e de esquecimento (Hanna, 1986, p. 6).*

Essa capacidade biológica de auto-regulação sensoriomotora também está presente nas considerações feitas por Schilder (1994) sobre a imagem corporal. Para tais autores, apesar do processo de auto-regulação ocorrer independentemente de uma ação volitiva ou consciente, ele pode ser conscientizado e desenvolvido em um processo educativo que remete a atenção do aluno para suas sensações e percepções. Nesse processo, valoriza-se um saber sobre o próprio corpo através da percepção cinestésica ou proprioceptiva<sup>5</sup>, tornando consciente processos biológicos que passavam despercebidos.

Nas abordagens vinculadas ao discurso biomédico, o corpo, sendo reconhecido como entidade biológica universal e distinta do sujeito, faz com que o ‘eu’ seja pensado em distinção ao próprio corpo, um elemento quase ‘estranho’ a si mesmo, que deve ser entendido e analisado por outro – ou como um outro –, e seguir as normas e as regras estabelecidas como saudáveis pelo conhecimento científico. A capacidade de auto-regulação não é considerada como instrumento de aprendizagem. Isso justifica a utilização de dispositivos pedagógicos que valorizem técnicas corporais a serem executadas sem questionamento por serem reconhecidas como corretas e saudáveis à produção do corpo normal.

Nas abordagens que tomam por referência a Educação Somática, o sujeito, definido como sendo o próprio corpo, é considerado capaz de interpretar as sensações advindas de si mesmo – do próprio corpo – e de formular um entendimento e uma análise do que não está internamente bem e de quais são as suas necessidades. Espera-se, portanto, que ele tenha uma participação ativa nas decisões que visam melhorar sua saúde. Isso justifica a utilização de dispositivos pedagógicos que valorizem o autoconhecimento, pois consideram que conhecer o próprio corpo é conhecer a si mesmo e tornar-se capaz de autogovernar-se. O poder de decidir o que é bom ou ruim para a saúde deixa de estar ancorado apenas em um saber científico, para tomar por referência um saber interior, isso é, um saber proprioceptivo. De certa maneira, algumas abordagens tradicionais da postura também salientam o autogoverno, mas a partir do cumprimento do que foi prescrito como saudável, independentemente das sensações que acompanham o cumprimento das regras prescritas. Não existe o conceito de ‘escuta do corpo’ como parâmetro para identificar-se o que ele sente ou necessita, nem uma preocupação com a educação das sensações.

Essa nova maneira de educar o corpo humano também pode ser relacionada ao que Larrosa (1999), tendo por referência Foucault, chama de práticas pedagógicas que produzem a experiência de si ou a transformam através da elaboração – ou da reelaboração – de uma relação reflexiva do educando consigo mesmo e que, portanto, criam dispositivos pedagógicos capazes de produzir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo. Essa relação reflexiva do educando consigo mesmo inexistente nas práticas pedagógicas decorrentes do discurso biomédico que consideram o corpo como objeto de estudo e análise apenas do especialista. O educador detém-se em um conhecimento genérico sobre os corpos humanos para prescrever exercícios, que independem de uma auto-regulação consciente através de uma auto-reflexão e de um auto-julgamento das percepções decorrentes das próprias ações corporais. Nessa abordagem tradicional da postura não há uma valorização da percepção corporal como ferramenta para mudança na postura. No processo pedagógico, não se estimula o indivíduo a identificar ‘como’ ele executa o movimento, nem a prestar atenção nas suas sensações para repensar seu movimento. As técnicas reforçam apenas o uso de determinadas articulações e/ou a forma resultante que o corpo deve adquirir no espaço. Por exemplo: em uma educação postural tradicional, o aluno seria orientado a flexionar os joelhos de determinada maneira enquanto se abaixa, e repetiria isso várias vezes com o objetivo de automatização; em uma abordagem somática, o aluno seria orientado a questionar-se sobre suas ações – perguntado-lhe como se abaixa para pegar um objeto no chão, se ele observa alguma diferença quando flexiona ou não os joelhos para abaixar-se, qual é a percepção de esforço muscular em uma e outra situação, qual a diferença entre executar esse movimento inspirando, expirando ou bloqueando a respiração, quais seriam as diferentes maneiras de aproximar-se do chão através da utilização dos membros inferiores. Visto dessa maneira, a valorização de uma atenção à experiência do próprio

corpo nas práticas corporais é histórica e culturalmente constituída, e sua produção adota formas singulares. A questão é analisar, na Educação Somática, o que é valorizado nesse saber interior, o que deve ser aprendido para a produção de uma postura saudável através de um “corpo perceptivo”.

## A Educação Somática

A Educação Somática não está apenas interessada na percepção do corpo vivo da primeira pessoa, mas principalmente em como o sujeito pode utilizar essa percepção para auto-regular-se. A aprendizagem somática visa a uma expansão ativa dessa consciência volitiva, algo muito diferente do condicionamento, que é um procedimento corporal imposto sobre um sujeito por manipulação externa, como aponta Hanna:

*Os modelos de aprendizagem de Pavlov e Skinner contemplam técnicas manipulativas que forçam uma resposta adaptativa dos mecanismos reflexos involuntários do corpo. Condicionamento é um procedimento de engenharia que se opõe à função da aprendizagem somática por tentar reduzir o repertório de consciência voluntária. Condicionamento não requer foco de atenção e não resulta na aprendizagem de ações somáticas conscientes. O objetivo é criar uma resposta automática que está fora da variedade de volição e consciência (1986, p. 7).*

A resposta automática, como qualquer evento orgânico, é sensoriomotora; mas, por tornar-se habitual e involuntária, não é acessível à consciência. Hanna chama isso de um estado de amnésia sensoriomotora, que é “um estado que ocorre universalmente na espécie humana como a condição resultante previsível de condições de estresse por longo tempo” (idem, p. 7). Uma vez que a amnésia sensório-motora ocorre, essa região corporal não pode ser voluntariamente sentida nem controlada; o músculo permanece rígido e imóvel. Entretanto, o autor sugere que, se focarmos a atenção sobre essa região esquecida do soma, podemos começar a perceber uma sensação mínima que é suficiente para dirigir um movimento mínimo e, assim, a perceber novas sensações na área que possibilitam um movimento mais claro. Esse ir-e-vir do procedimento motor vai gradualmente acessando a área amnésica, fazendo-a retornar ao controle voluntário: o desconhecido torna-se conhecido, e o esquecido é lembrado. Como consequência, a principal aprendizagem é a consciência voluntária para adaptações constantes com o meio. Como diz o autor:

*O soma que é maximamente livre é o soma que obteve um grau máximo de controle voluntário e um grau mínimo de condicionamento involuntário. Esse estado de autonomia é um estado ótimo de individualização, i.e., é ter um repertório altamente diferenciado de respostas possíveis para os estímulos do meio (ibidem, p. 8).*

Segundo Hanna, esse estado de liberdade somática pode ser observado tanto pela terceira pessoa, que observa um estado de eficiência máxima e de mínima entropia, quanto percebido pela primeira pessoa, que observa um estado 'claro'. O estado claro do soma humano é um estado de sinergia ótimo, no qual qualquer ação intencional evoca uma coordenação espontânea do processo somático inteiro, sem qualquer inibição involuntária inconsciente. O autor argumenta que a capacidade humana de perceber suas próprias funções individuais e suas estruturas externas e situações objetivas possibilita que o próprio indivíduo tenha dois modelos de percepção de si mesmo: em um, ele se percebe como estrutura objetiva, quando olha seu corpo em ação através de um espelho; no outro, ele se percebe como estrutura subjetiva, quando 'olha' seu corpo em ação a partir das suas sensações cinestésicas. Algumas reflexões são necessárias para entendermos as repercussões desses pressupostos quanto ao tipo de corpo que está sendo produzido.

Em primeiro lugar, devemos considerar que o corpo nas ações cotidianas não é consciente da maioria dos seus atos, os quais ocorrem automaticamente, sem uma reflexão consciente. Poderíamos nomear essas ações, tomando por referência Merleau-Ponty (1994), de pré-objetivas. O corpo, 'observado' a partir de dentro, tendo por referência as sensações decorrentes do movimento, deixa de agir automaticamente, tornando-se um objeto de análise pelo próprio indivíduo, tal qual ocorre ao olhar-se em um espelho. A diferença está no recurso sensorial utilizado para percepção, e não no tipo de percepção (objetiva ou subjetiva), pois a percepção visual e a cinestésica são percepções do próprio sujeito; portanto, ambas são formas de objetivar o corpo e ambas são subjetivas – se considerarmos percepção como uma interpretação de dados sensoriais, sejam eles visuais ou cinestésicos. O que poderíamos alegar é que existe maior acuidade da percepção visual – muito utilizada e desenvolvida na cultura ocidental –, em relação à acuidade cinestésica – subdesenvolvida e pouco conhecida na cultura ocidental (Gardner, 1994).

Em segundo lugar, é preciso considerar que, se biologicamente possuímos órgãos que nos possibilitam olhar o mundo e sentir o nosso corpo, é na experiência dentro de uma cultura que aprendemos *o que* olhar e sentir e *como* olhar e sentir. Essas percepções que vêm de dentro ou esse 'escutar o corpo' só são possíveis através de um processo de aprendizagem que indica o que deve ser observado e o que significa o que é sentido, por exemplo: sentir tensão muscular é ruim e ter sensação de leveza no movimento é bom. Assim, o saber interior, gerado pela reflexão sobre si mesmo ou pelo autoconhecimento – e que visa a um reconhecimento do que não está internamente bem e de quais são as necessidades para uma melhora da postura do indivíduo – é, desde o início, também permeado por saberes exteriores ao indivíduo e que estão presentes na cultura ou no grupo social em que ele nasceu e se desenvolveu. As ações corporais geram sensações biológicas, mas essas sensações são percebidas pelo indivíduo como boas ou más, adequadas ou inadequadas, saudáveis ou patológicas

a partir de saberes que são incorporados do exterior – quer sejam ou não científicos – e que estão vinculados a representações sociais do corpo.

Uma questão relevante nessa discussão é que, na nossa cultura, os parâmetros utilizados para classificar a postura corporal como *boa, saudável e adequada* são diferentes se tomamos como referência a percepção visual ou a cinestésica. A retitude corporal, a massa muscular delineada, o ventre sem volume são parâmetros relevantes quando tomamos por referência a percepção visual, enquanto que as sensações de leveza no movimento, de relaxamento muscular e de facilidade para respirar são parâmetros relevantes quando tomamos por referência a percepção cinestésica. Assim, as expectativas em relação à postura corporal podem tornar-se distintas se elas têm por referência parâmetros ‘da aparência externa’ ou ‘da experiência interna’ do indivíduo. Shusterman (2000) comenta essa distinção, nomeando de representacionais as práticas corporais que focalizam a aparência externa do corpo e de experienciais as que focalizam as sensações internas. O autor evita uma dicotomia entre representação/experiência e entre interno/externo, afirmando que representação e experiência estão intimamente conectadas e que cada uma constitui e contém a outra; entretanto, considera útil essas distinções<sup>6</sup>. Shusterman alega que, nas práticas corporais representacionais, existe uma preocupação maior com a visibilidade dos contornos corporais, enquanto nas experienciais há uma preocupação maior com o ‘sentir-se melhor’ ou ‘sentir-se mais confortável’, isso é, com uma referência proprioceptiva<sup>7</sup>.

Como demonstra Canguilhem (2002), apesar de a discussão sobre normal e patológico ultrapassar os fatos concretos, ela teve origem na percepção, pelos indivíduos, de um mal-estar interno e pessoal que, em algum momento, requisiitou significação. A doença e a saúde, a dor e o prazer, a morte e a vida são alguns dos fatos humanos que adquirem valores e significados múltiplos ao serem explicados e teorizados. Assim, não podemos esquecer que o entendimento de si mesmo e as próprias necessidades acaba fazendo parte de uma construção cultural ou sendo contextualizados culturalmente (Larrosa, 1999). Nesse sentido, a lógica e coerência interna são, elas mesmas, formuladas em uma negociação constante entre percepções, discursos e práticas.

Se pensarmos em termos de educação da postura, talvez haja uma diferença caso o indivíduo relacione a *perturbação* a uma insatisfação com seus contornos corporais (assimetrias, aumento da lordose lombar ou da cifose dorsal, protusão abdominal, etc.), com suas sensações internas (cansaço, tensão, dor, perda de agilidade no movimento, etc.), ou com ambos. E talvez seja impossível determinar qual é o melhor procedimento para solucionar tais *perturbações*. Mas é necessário entendermos, quando educamos a postura, por que assumimos como verdadeiros ou valorizamos determinadas qualidades corporais em vez de outras, e quais serão as possíveis repercussões desses discursos para os indivíduos ou para a produção de corpos sociais.

Vigarello (1978), ao comentar essas novas abordagens da postura, chama a atenção para o fato de que a substituição do foco dado à retitude pelo da precisão cinestésica do movimento não elimina, necessariamente, o idealismo de perfeição e tampouco de autocontrole presente nas práticas corporais direcionadas à postura. Os ideais de um grau máximo de controle voluntário tendem a reproduzir, de diferentes maneiras, ideais de perfeição dos contornos corporais ou do controle sensoriomotor como representantes da verdadeira ‘natureza’ do ser humano. Essa ‘natureza’ – que foi ‘perdida’, mas que pode ser reencontrada<sup>8</sup> – implica um sujeito autônomo e harmonioso em sua beleza, com retitude e delicadeza de movimentos. Além disso, na leitura de alguns textos (Ehrenfried, 1991; Bertherat, 1986), podemos constatar que ainda é central em certas abordagens somáticas o parâmetro de retitude como modelo de normalidade. Ele é utilizado para avaliar, identificar desvios, educar e prescrever tratamento, mesmo que os recursos pedagógicos para produção dessa retitude sejam outros.

Essas questões foram identificadas por autores inseridos na perspectiva da Educação Somática, os quais vinculam-se a uma dimensão mais política do corpo para refletir e discutir suas estratégias pedagógicas (Behnke, 1991; Johnson, 1980; Green, 1996; Green, 2000). Eles defendem o enfoque sobre as percepções internas dos indivíduos, pois acreditam na potencialidade delas para criar um tipo de ‘autoridade interna’ que possa resistir às normas corporais e aos modelos de corpo propostos pelo discurso dominante, mas não tem a pretensão de reencontrar a ‘natureza perdida’. Ao questionar os ideais e as concepções de sujeito que acompanham certas abordagens da Educação Somática, estes autores visam sensibilizar os sujeitos e oferecer formas criativas de lidar com questões corporais, diminuindo o poder dos saberes dominantes que privilegiam tipos específicos de corpos e que normalizam e corrigem os comportamentos corporais<sup>9</sup>.

Johnson (1980), em artigo publicado na revista *Somatics*, aborda essa questão ao perguntar quais são as conseqüências – humanas, éticas e terapêuticas – da crença em um tipo ideal de corpo humano e comenta a presença de um idealismo platônico em muitas das propostas reconhecidas pela Educação Somática. O autor argumenta que as abordagens sobre a produção de um tipo ideal de corpo – o qual é um modelo teórico que serve de parâmetro para avaliar, classificar e educar todos os indivíduos – se tornam problemáticas porque: a) criam insatisfação constante pela inviabilidade de corresponder plenamente ao modelo; b) dificultam a percepção a partir da própria realidade corporal; c) contribuem para a rigidez na abordagem educativa ou terapêutica e no comportamento do aluno; d) podem tornar-se a própria fonte de dores pelo conflito que geram entre a forma ‘real’ do indivíduo e a idealizada; e) são ferramentas do poder político e pessoal. Assim, o autor, como os demais citados, mostra-se favorável a abordagens que estão preocupadas em desenvolver possibilidades gerais e úteis a todos os indivíduos e que respeitam as diferenças individuais,

bem mais do que àquelas preocupadas com a produção de determinada postura pré-estabelecida.

Segundo Herzilich (1991), pode-se modificar as explicações, a compreensão, mas é muito mais difícil modificar a representação internalizada por uma cultura. A retitude como representante do corpo ideal é um conceito muito forte na educação postural e constantemente influencia a forma de pensarmos a postura corporal, sendo difícil abandoná-lo ou reformulá-lo. A idéia de ‘soma’ presente na perspectiva da Educação Somática pode fornecer um caminho para novos entendimentos sobre o ensino da postura corporal, valorizando qualidades e capacidades corporais que viabilizem a produção de corpos mais sensíveis e respeitados nas suas diferenças – mas também pode apenas instituir outra tonalidade a concepções mais tradicionais. Devemos estar atentos às novas concepções de corpo, identificando não somente como ampliam o conhecimento sobre questões corporais, mas também como reproduzem e perpetuam antigas concepções.

## **Considerações finais**

As concepções de corpo mecânico e de corpo perceptivo possibilitam uma reflexão sobre os parâmetros que dão suporte as abordagens corporais direcionadas à educação da postura e sobre os corpos produzidos a partir desses diferentes referenciais. Entretanto, como comentado, novas concepções não findam, necessariamente, com os parâmetros daquelas que as precederam. A valorização da individualidade somática e da escuta do corpo associada à perpetuação da retitude corporal como representante central da natureza ou da normalidade humana reforçaram a idéia presente na Antropologia do corpo e da saúde de que é muito difícil mudar representações socioculturais nas quais fomos formados. A tentativa de re-significar o corpo pode trair a si mesmo ao não conseguir desvincular-se de determinados pressupostos e práticas que constituíram-nos como educadores da postura corporal dentro de determinada cultura e momento histórico.

As considerações de Helman (2003), sobre os modelos de *perturbação*, e as de Hanna (1986), sobre o ‘soma’, ressaltam a existência de um entendimento do indivíduo acerca do próprio corpo, o qual se configurou a partir de uma lógica e de uma coerência interna. Esse entendimento deve ser considerado seriamente pelos educadores quando buscam promover a saúde e ajudar o aluno a resolver ou a lidar com questões posturais. Concordamos com os autores que defendem o cuidado e a educação da postura através do desenvolvimento da percepção cinestésica, no qual seja estimulado a curiosidade do indivíduo sobre suas possibilidades de movimento e postura – e não a reprodução de um modelo pré-estabelecido de boa postura. Em outras palavras, consideramos importante refletir sobre as concepções de corpo que dão suporte a educação postural, mas também sobre nossos modelos de normalidade e de boa postura.

O conhecimento, assim como a vida, está em processo e confortamo-nos com a idéia de estar caminhando e procurando transformações possíveis para as limitações e dificuldades que encontramos naquilo que nos é apresentado ou que vamos aprendendo, estando abertos para repensar, de diferentes maneiras, o que pode parecer simples e natural.

### Notas

1. Intertextualidade é entendida aqui como a dinâmica relacional de pressupostos e conceitos advindos de diferentes formações discursivas que passam a interagir dentro de um mesmo discurso (Fischer, 1995).
2. Helman (2003) cita pesquisas que demonstram uma grande procura por formas de medicina não-convencional nas últimas décadas para tratar problemas crônicos de saúde como as dores nas costas.
3. Apesar de as propostas da Educação Somática não se restringem a uma intervenção sobre a postura corporal, a maioria desses métodos tem como um dos seus enfoques o cuidado com a postura.
4. A distinção entre soma e corpo, proposta por Hanna (1988), pode ser comparada também à definição dada por Csordas (1994) ao corpo “como entidade biológica ou material” e à corporificação “como um campo metodológico indeterminado definido pela experiência perceptual e por modos de presença e engajamento no mundo” (p.12).
5. A percepção cinestésica ou propriocepção refere-se a percepção que temos da nossa posição no espaço, da posição de nossos segmentos um em relação aos outros, dos movimentos corporais e do estado de tensão muscular. Os mecanismos que permitem essa percepção são as sensações geradas nas articulações, nos músculos, nos tendões e no sistema vestibular. As sensações cinestésicas estão sempre guiando nosso movimento mesmo que não estejamos prestando atenção a elas, utilizando-as, nesse caso, em um nível subconsciente ou inconsciente. Mas também podemos fazer um uso consciente dessas sensações, quando direcionamos nossa atenção a elas, observando-as e interpretando-as (Tood, 1937; Juhan, 2003).
6. Uma prática corporal que focaliza a experiência interna pode ter significados representacionais – por exemplo, a construção de um corpo reto – e uma prática que primariamente focaliza a forma externa pode ter significado experiencial – por exemplo, a sensação de relaxamento gerada por exercícios aeróbicos. Markula (1995) apresenta a diversidade de significados que as mulheres dão a prática de ginástica aeróbica, os quais envolvem uma experiência de “sentir-se melhor” que não podem ser limitados a uma preocupação com o embelezamento dos contornos corporais.
7. O “sentir-se melhor” indica aqui uma percepção interna e subjetiva de conforto e de bem-estar corporal que é diferente da sensação de bem-estar gerada pelo “sentir-se belo”. Na primeira, o parâmetro é a sensação corporal e, na segunda, o parâmetro é a visualização corporal. Os dois parâmetros estão relacionados a uma “sensação de bem-estar”, mas a partir de referenciais distintos.
8. Essa concepção se coaduna com a noção iluminista de sujeito, apontada por Hall (2002), segundo a qual o sujeito é “centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia em um núcleo interior” (p. 10).

9. Esses autores trabalham com uma concepção de sujeito que se aproxima da visão de sujeito pós-moderno proposta por Hall (2002), na qual o sujeito não tem “uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente.” (pp. 12-3).

### Referências Bibliográficas

- BEHNKE, Elizabeth A. moving into a somatic future. *Somatics*, Novato, Novato Institute for Somatic Research and Training, v. 8, n.1, p. 48-52, autumn/winter 1991.
- BERTHERAT, T. *O corpo tem suas razões: Antiginástica e consciência de si*. Colaboração de C. Bernstein. 10 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5. ed., Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2002.
- CECCIM, Ricardo B. Saúde e doença: Reflexão para a educação da saúde. In: MEYER, Dagmar Elisabeth E. (Org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.37-50.
- CSORDAS, Thomas J. Embodiment and Experience. In: \_\_\_\_ (ed.), *The existential ground of culture and self*. Cambridge: University Press, 1994, p. 1-24.
- CSORDAS, Thomas J. The body's career in anthropology. In: MOORE, Henrietta L. (ed.). *Anthropology theory today*. Cambridge: Polity Press, 1999, p. 172-260.
- EHRENFRIED, Lili. *Da educação do corpo ao equilíbrio do espírito*. São Paulo: Summus, 1991.
- EISENBERG, Leon. Disease and Illness. *Culture, Medicine and Psychiatry*, v. 1, n. 1, 1977, p. 9-23.
- FISCHER, Rosa Maria B. A análise do discurso: para além de palavras e Coisas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.20, n.2, p. 18-37, jul/dez 1995.
- FORTIN, Sylvie. Educação somática : Novo ingrediente da formação prática em dança. *Cadernos do GIPE-CIT*, Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 2, p.40-55, fev. 1999.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 3 ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. 6 ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. 14. ed., Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Onascimento da clínica*. 5 ed., Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2001.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a Teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GORMAN, Warren. *Body image and the image of the brain*. Warren H. Green Inc., St. Louis, Missouri, 1969.

- GREEN, Jill. Moving through and against multiple paradigms: Postpositivist Research in Somatics and Creativity: Part II. *Journal of Interdisciplinary Research in Physical Education*, V. 1, n. 2, p. 73-86, 1996.
- GREEN, Jill. Social somatic theory, practice, and research: an inclusive approach in higher education dance. *Dancing in the millennium*, Washington DC, July 19-23, p. 213-217, 2000.
- GROSZ, Elizabeth. *Volatile bodies: Toward a corporeal feminism*. Indianapolis: Indiana University, 1994.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HANNA, Thomas. What is somatics? *Somatics*, Novato, Novato Institute for Somatic Research and Training, v.5, n.4, p. 4-8, spring/summer 1986.
- HANNA, Thomas. *Somatics: Reawakening the mind's control of movement, flexibility, and health*. Massachusetts: Addison-Wesley, 1988.
- HELMAN, Cecil G. *Cultura, saúde e doença*. 4ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- HERZILICH, Claudine. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. *Physis — Revista de Saúde Coletiva*, v. 1, n. 2, 1991, p. 23-36.
- JOHNSON, Don H. Somatic platonism. *Somatics*, Novato, Novato Institute for Somatic Research and Training, v.3, n.1, p. 4-7, autumn 1980.
- JOHNSON, Don H. *Body: Recovering our sensual wisdom*. California: North Atlantic Books, 1992.
- JOHNSON, Don H. *Bone, breath, & gesture: Practices of embodiment*. Berkeley: North Atlantic Books, 1995.
- JUHAN, Deane. *Job's body: A handbook for bodywork*. (3 ed.), New York: Barryton, 2003.
- KENDALL, Florence P., McCREARY, Elizabeth K., PROVANCE, Patricia G. *Músculos: provas e funções*. 4ed., São Paulo: Manole, 1995.
- LARROSA, Jorge Bondía. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomás Tadeu da (Org.). *O Sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. 3ed, Petrópolis: Vozes, 1999, p. 35-86.
- LUPTON, Deborah. Corpos, prazeres e práticas do eu. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.25, n. 2, p. 15-48, jul/dez 2000.
- MARKULA, Pirkko. Firm but shapely, fit but sex, strong but thin: The postmodern aerobicizing female bodies. *Sociology of Sport Journal*, v. 12, 1995, p.424-453.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2ª tiragem, São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- SCHEPER-HUGHES, Nancy; LOCK, Margaret. The Mindful Body: A prolegomenon to future work in medical anthropology. In: BROWN, Peter. *Understanding and applying medical anthropology*. Mountain View: Mayfield, 1998, p. 208-225.
- SCHILDER, Paul. *A imagem do corpo: As energias construtivas da psique*. 2ed., São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- SHUSTERMAN, Richard. *Performing live: aesthetic alternatives for the ends of art*. New York: Cornell University Press, 2000.

TOOD, Mabel E. *The thinking body*. Hightstown: Dance Horizons Book, 1937.  
VÍCTORA, Ceres G; KNAUTH, Daniela R.; HASSEN, Maria de Nazareth A. *Pesquisa qualitativa em saúde: Uma introdução ao tema*. Porto Alegre, Tomo Editorial, 2000.  
VIGARELLO, Georges. *Le corps redressé: Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: Jean-Pierre Delarge, 1978.

Adriane Vieira é fisioterapeuta e professora convidada do curso de Especialização em Fisioterapia da PUC-RS.

Endereço para correspondência:

Rua Chile, 461/1101

90670-140 – Porto Alegre – RS

adriane.vieira@gmail.com

Jorge Luiz de Souza é professor da ESEF/UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Barros Cassal, 675/503

90935-030 – Porto Alegre – RS

jlsouza@esef.ufrgs.br



# ESTUDOS DE LABORATÓRIO NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE BRUNO LATOUR

Moisés Alves de Oliveira

**RESUMO** – *Estudos de laboratório no Ensino Médio a partir de Bruno Latour.* O presente artigo trata da articulação entre os estudos de laboratório descritos por Bruno Latour e sua pertinência, como enfoque teórico-metodológico, para pesquisas em laboratórios das escolas do Ensino Médio. São abordados principalmente os conceitos de enunciado científico e de articulação. O artigo tem como objetivo contribuir com reflexões acerca da superação da crença das atividades escolares de laboratório como simples correias de transmissão de conhecimentos experimentais. É feita a análise de algumas categorias metodológicas na construção de argumentos, em torno das condições que possibilitam a produção de determinados enunciados práticos no âmbito do laboratório escolar.

**Palavras-chave:** *laboratório escolar, articulação, enunciado científico.*

**ABSTRACT** – *Laboratory studies in high school based on Bruno Latour.* This article deals with the articulation between the laboratory studies described by Bruno Latour and their pertinence as a theoretical-methodological focus for research in High School laboratories. The concepts of scientific proposition and articulation are dealt with in this paper. The article purpose is to contribute with reflections on overcoming the belief of laboratory school activities as simple conveyors of experimental knowledge. In the article, I perform a brief analysis of some methodological categories in the construction of arguments about the conditions that make possible the production of certain practical utterances in the scope of the school laboratory.

**Keywords:** *school laboratory, articulation, scientific utterance.*

## Introdução

Este artigo tem como objetivo pôr em discussão a possibilidade de uma articulação<sup>1</sup> entre os estudos de ciência – notadamente, as concepções de Bruno Latour acerca do conceito de enunciado<sup>2</sup> científico, no campo da observação etnográfica da produção científica, nas pesquisas em laboratórios – e sua pertinência como enfoque teórico-metodológico para pesquisas em laboratórios escolares. A argumentação será feita tomando a descrição de atividades realizadas em um laboratório do Ensino Médio, como um invólucro<sup>3</sup> específico em que ocorrem situações que permitam análises, segundo alguns pressupostos dos Estudos Culturais da Ciência (Wortmann & Veiga-Neto, 2001). Mas se a vontade e a promessa são amplas, o texto é singelo. É antes o fragmento de uma descrição narrativa do que foi realizado em uma aula de laboratório nas condições em que foi realizada. A partir desse recorte, ensaio alguma reflexão acerca das necessidades e interesses que, no final, funcionam como contextos de pesquisa. Como qualquer pesquisa, esta também terá lacunas, ênfases, omissões e marcas provisórias – e, talvez seja importante lembrar, esse é o meu entendimento da questão.

Tais ressalvas buscam assinalar o caráter contingente e específico das pesquisas, e têm a pretensão de afastar este texto da ilusão de uma metanarrativa. Por essa concepção, não há por que pensar que este artigo busca fixar uma nova modalidade de pesquisa, com base em categorias predefinidas, como se fosse possível definir *a priori* uma metodologia para trabalhos de campo, sem o risco de transformá-la em um monólito central do qual partem sendas que levam a ‘aplicações específicas’ de seus conteúdos, mas sim ensaiar e especular a superação da idéia de uma suposta centralidade conceitual – aqui entendida como uma *dificuldade*<sup>4</sup> que se coloca no âmbito da pesquisa de campo.

O artigo é dividido da seguinte maneira: primeiramente, no item *Articulação enquanto teoria e método*, busco uma breve apresentação do problema da articulação no contexto da pesquisa de campo. Depois, em *uma aproximação aos estudos de laboratório realizados por Bruno Latour*, faço uma incursão aos trabalhos deste antropólogo e sociólogo, focando em particular os aspectos metodológicos de sua pesquisa em laboratório – principalmente a questão da autoridade argumentativa do cientista e a questão do conhecimento científico surgir como ‘resultado’ de jogos de interesse e convencimento, ou seja, como enunciados ‘naturais’. Em *as proposições de Latour no campo do laboratório escolar*, apresento um recorte tanto do cenário quanto das pessoas neles presentes, de um contexto maior de pesquisa etnográfica, em que investiguei, durante dois anos, as atividades científicas de laboratório em um colégio do Ensino Médio de São Leopoldo, RS. E, no item *Para concluir: um ensaio de articulação*, lanço uma reflexão acerca da suposta imprescindibilidade do conceito de enunciado científico como especificidade, que parece privilegiar a crença em uma hiperincomensurabilidade metodológica. Busco, neste artigo, a

articulação entre as 'teorias' latourianas e a pesquisa de campo nas escolas do Ensino Médio, na qual tal articulação dá-se não por sua versão de enunciado, mas pela possibilidade da transgressão de seu uso e pela perspectiva de translação, da tradução de todo um contexto de utilização. Discutir a questão dessa 'transgressão' é, a meu ver, um problema central quando se buscam novos olhares acerca da pesquisa em educação – articulada à produção da ciência –, pois sua aceitação tácita pode afastar o olhar justamente dos intermediários, dos híbridos que surgem a cada instante, a cada contingência e que escapam das amarras do autoformalismo, nas quais constantemente a academia se vê imersa, em um processo de acomodação do próprio espaço acadêmico como território de teorização. O que explica, até certo ponto, as dificuldades e a resistência do que se propõe, a partir dos Estudos Culturais da Ciência, como articulação.

## **Articulação enquanto teoria e método**

Trazer um conjunto de teorias e procedimentos metodológicos de uma cultura diversa daquela em que serão aplicadas é motivo de discussão dentro dos movimentos chamados Estudos Culturais (Nelson, 1995). A dificuldade pode tomar um sentido maior quando se considera a vertente dos Estudos Culturais da Ciência, chamada por Hess (1997) de radical ou relativista. Nessa tendência de pensamento, não se faz qualquer distinção de valor entre alta e baixa cultura, por considerar que todo conhecimento é gerado de forma contingencial num local e tempo determinados e que somente adquire uma materialidade e um sentido à medida que se constitui no discurso singular de uma prática concreta (Wortmann, 2001). Esta forma de abordagem do conhecimento lança um problema importante por tratar a *teoria* como uma *especificidade cultural*, imersa em um processo histórico e contextual. Assim, qualquer tentativa de utilização de teorias construídas em outro lugar e tempo, como literatura prévia, para atender necessidades específicas, ou dar sustentação a um novo conjunto de observações de campo, deve ser considerada com cautela.

Pelo enfoque relativista radical (Cepeda, 2000; Veiga-Neto, 1998) não há possibilidade de considerar qualquer realidade material, ao menos, não no sentido de substância ou suporte, que solidifica a compreensão em um jogo de significante e significado. Portanto, não se pode escolher teorias pensando em sustentá-las com uma suposta confrontação com o mundo. Se na concepção radical a gênese do conhecimento seria dada a partir de associações existentes somente entre as condições sociais estabelecidas historicamente e vinculadas a produções culturais de atores individuais e coletivos, teríamos de admitir que diferentes campos sociais gerariam diferentes conhecimentos, cuja validade somente estaria assegurada em condições sociais específicas e particularizadas. Por certo tal concepção dificulta uma abordagem da noção de *rede de relações*,

de associações que superem a noção dicotomizada de sujeito e objeto. Assim, como diz Latour, muito relativismo leva à crença de que acreditar na existência do real seria um atestado de ingenuidade (Latour, 1994) como, por exemplo, suspeitar da existência do ácido sulfúrico. Pode-se até argumentar que essa substância é construída, sociologizada, muito mais do que descoberta, desde que não se decida, num surto niilista, tomar o ácido! A *ausência de materialidade* colocaria em cheque qualquer tentativa de transplante teórico, quando se está lidando com as questões concretas, no caso aqui, o laboratório escolar.

Acredito que alguma possibilidade da utilização de teorias alienígenas tenha mais sentido quando se busca olhar a questão metodológica, para trabalhos em laboratórios escolares, pelo ponto de vista da superação da idéia de um fosso que separa as coisas-em-si das dos humanos-entre-eles. Essa concepção vai de encontro a entendimentos que aceitam os componentes físicos – como os equipamentos de laboratório –, figurando *apenas* como artefatos construídos pelas pessoas envolvidas, como preconizam Erickson & Schultz (1977) e McDermott & Roht (1978). Como antídoto a essa cisão, trazem-se as importantes contribuições de Bruno Latour, que defende o processo da articulação conectando, “ao mesmo tempo, a natureza das coisas ao campo social, sem que se tenha que reduzi-las uma em outra” (Latour, 1994, p. 10). Pelas concepções latourianas, torna-se possível pensar na idéia de *rearticular* os conceitos, as teorias e os métodos de pesquisa antropológica. Tal pensamento tem, a meu ver, um sentido importante, pois permite pensar no que Nelson (1995) chama de *articulação* que, intrinsecamente relacionado aos termos desarticulação e rearticulação, parece fornecer uma possibilidade de se pensar o mundo como uma rede de relações, que opera dentro de um jogo constante de referências que podem: alinhar-se e desalinhar-se constantemente (Latour, 2001); combinarem-se e fornecer a possibilidade de uma circulação de interesses discursivos, políticos, econômicos e de poder, dentro de uma sociedade; e, ao mesmo tempo, podem não se combinar e desfazer qualquer possibilidade de relações. Pensar nessa (in)fluidez, mais do que na solidez das teorias, confere uma probabilidade de relações que se aproxima melhor da ‘realidade’ de estar no mundo, conectado em rede, na qual a perspectiva não-moderna de Latour parece pertinente para a busca de entendimento da condução da ciência em um tempo em que fica cada vez mais difícil distinguir em qual disciplina se enquadra cada estudo. Neste tempo, já não se acredita tão facilmente nas fronteiras disciplinares – que outrora distinguiam a História da Etnografia, a Filosofia da Informática; e agora parecem ser rizomas que engendram novos entendimentos acerca da contingência e do caráter ulterior da ciência e do conhecimento (Latour, 1994; Veiga-Neto, 1998).

O que está em jogo, como pano de fundo neste artigo, é que teorias, metodologias, procedimentos de pesquisas são mais estáveis, ou adquirem o formato de realidade, somente na medida em que os enunciados vão se alinhando dentro de uma rede de interesses comuns, até atingirem um relativo *status* de consenso. Por exemplo: os campos da etnografia e construcionismo social ou os

conceitos que se radicam dentro desse campo como, por exemplo, a ‘especificidade’, que somente pôde figurar como conhecimento aceito depois de esquecidas as controvérsias e acordos que foram necessários para a construção de seus modelos cognitivos no interior do próprio campo dos Estudos Culturais (Nelson, 1995). Vale lembrar que tal maquinaria do esquecimento funciona também no âmbito acadêmico, como em qualquer outro local, as pessoas tendem a dar mais importância a certos discursos, interesses, questões teóricas, metodológicas, epistemológicas, políticas e estratégicas, olhando-as por suas versões finais e não para o processo material lento, negociado e prático pelo qual os modelos cognitivos são *construídos* dentro de um invólucro (Knorr-Cetina, 1981).

A contribuição do pensamento latouriano permite justamente deslocar o foco de atenção das Teorias, Metodologias e Conceitos (com iniciais maiúsculas) para teorias, metodologias e conceitos (com iniciais minúsculas) e infinitamente abertas para novas conexões e novos acordos. Mas não é porque se queira deslocar ou desconstruir conhecimentos vigentes; é antes para dizer que no murmurinho da vida cotidiana das pesquisas elas *nunca* funcionam conforme as versões acadêmicas ou as encontradas em livros, já filtradas e controladas pelas redes de interesses específicos, em última análise, demasiado acabadas para terem alguma função importante nos trabalhos de campo, que não seja a de normatizar as ações na forma de enunciados tácitos. A busca por normatizações é que confere aos modelos teóricos de procedimentos de campo sua força de resistência às novas modalizações e oferece obstáculos às novas especulações. Por essa compreensão paradigmática das atividades de campo, pode-se até discutir a validade de metodologias e teorias como aplicação em um novo campo de pesquisas, mas já pressupondo que suas concepções teóricas estão sedimentadas em um intrincado sistema, que seria custoso e por vezes desnecessário percorrer para testar sua validade, ao menos enquanto não houver interesses que sejam suficientemente alinhados e com novos elementos capazes de problematizar a ‘realidade’ da teoria. Por sorte não é isso que ocorre, e as teorias e metodologias são utilizadas de forma contingente e interessada nos trabalhos de campo (Geertz, 1992, Geertz, 1983, Latour, 2000). É acerca dessa temática que irei discorrer no próximo segmento, no qual apresento alguns aspectos dos trabalhos de Bruno Latour, em especial a importância de seus trabalhos de campo na compreensão do caráter contingente da pesquisa em laboratórios.

## **Uma aproximação com os estudos de laboratório de Bruno Latour**

As contribuições de Bruno Latour para o entendimento da produção da ciência de laboratório foram significativas, em especial na obra *A vida de laboratório* – produzida em parceria com Steve Woolgar (Latour & Woolgar, 1997) –

e na obra *Ciência em ação* (Latour, 2000), na qual busca apresentar sua concepção metodológica para estudos das ciências e das tecnologias. Os objetivos, ambições e motivações dos informantes, no trabalho desenvolvido por Bruno Latour, foram investigados através de uma metodologia que poderia ser entendida como “busca de reflexividade”.

Ainda que tal metodologia reflexiva tenha assumido importância discursiva no Brasil, funcionando em particular como bandeira para normatizar estratégias pedagógicas construtivistas, a reflexividade a que se refere Latour – quando pensada no imbróglgio sutil de familiaridades e distanciamentos que a pesquisa de campo produz – articula-se melhor com a idéia de uma simetria fraca, de um jogo de indefinidas diferenças, em que o pesquisador e os informantes buscam estabelecer seus domínios. Assim, se no exercício de ser reflexivo em pesquisas é possível dar-se o direito de ‘desconstruir’ tanto as ciências dos informantes estudados quanto as ferramentas, teorias e subjetividades do pesquisador, na reflexividade, as agonísticas do próprio campo tornam sem sentido qualquer tentativa de encontrar metanarrativas capazes de preponderar indefinidamente sobre outras, sem que se recaia em algum tipo de simetria esterilizante. É essa igualdade de condições, essa credencial inicial, que permite estar atento aos relatos e ações tanto dos informantes quanto do próprio pesquisador em um campo agonístico, em constante movimento, que entendo como reflexividade.

Em princípio, a metodologia empregada por Latour não difere dos cânones da Antropologia, não fosse pelo fato de os estudos serem realizados em um importante laboratório de pesquisa e de suas análises não se apoiarem no conteúdo dos costumes e explicações que os próprios cientistas davam acerca de suas próprias ações. A importância da empreitada de Latour, além de outras, foi a de estudar tribos que são mais fortes discursiva e financeiramente do que o pesquisador, como é o caso do Instituto Salk, em La Jolla, Estados Unidos, que na ocasião estava engajado em importantes pesquisas endocrinológicas. Embora a condição da escola pesquisada nesse estudo não tenha a mesma importância econômica e estratégica, há um condicionante em comum que pode ser notado. Trata-se da questão da ‘autoridade’ do cientista. Latour argumenta que, diferente de estudos em que os informantes não podem questionar os ‘resultados’ da pesquisa etnográfica, os cientistas e pesquisadores são críticos em relação a essas produções, pois, tal como os professores, guardam um *status* de nó disseminador de culturas e conhecimentos que, no limite, são suas maiores moedas de troca social. Como é justamente o alicerce dessa torre de cristal que os antropólogos dos estudos das ciências vão burilar, por certo não se pode pensar em uma pesquisa assim, sem um jogo agonístico constante. Tornar tangível pensar nessa possibilidade de estudo etnográfico é uma das importantes contribuições de Latour.

Outro foco de importância do pensamento latouriano emerge da maneira como são feitas as descrições da atividade científica, condicionando o conteúdo, aparentemente isento dos enunciados de observação, às condições sociais e

etnometodológicas dos envolvidos nas pesquisas, isto é, enunciados aparentemente livres de qualquer vestígio retórico como sendo, na verdade, resultado de contínuas negociações entre cientistas e grupos de cientistas, resultado de controvérsias que, depois de resolvidas pelo *convencimento*, são descritas como resolvidas apenas pela *razão*. Seguindo os cientistas, anotando movimentos, gravando diálogos, assistindo a seminários, tirando fotos, recolhendo papéis amassados, tentando racionalizar as marcas nos quadros-negros etc., Latour formulou o ‘modelo’ segundo o qual a vida no laboratório giraria em torno de criar enunciados, afastá-los o máximo de suas condições de criação e, depois, tentar convencer outras pessoas de que eles são mais que apenas impressões individuais, ou seja, que refletiriam alguma coisa da ‘realidade’.

O antropólogo e sociólogo Bruno Latour, embora tenha reconhecido a simplificação que faz do conceito de enunciado (Latour, 2000; Latour & Woolgar, 1997), propõe como útil estabelecer um esquema<sup>5</sup> das diferentes etapas pelas quais um enunciado deve passar para se transformar, ou não, em um fato. O esquema utilizado por Latour corresponde a cinco etapas enunciativas que ele classifica, tomando-se um exemplo genérico – um enunciado do tipo *A.B*, no qual *A* está de alguma maneira relacionado com *B*. Para dimensionar os diferentes tipos de enunciado, Latour utiliza-se do conceito de *modalidade*, que fornece a possibilidade de analisar as expressões capazes de pôr em dúvida um enunciado, da seguinte maneira:

- *tipo 1* – o enunciado está situado na esfera da especulação e das conjecturas, sendo influenciado por muitas variáveis modalizadoras;
- *tipo 2* – declarações ou afirmações que contêm modalidades que podem ser consideradas como de descrédito (destrutivas) do enunciado, típico de controvérsias que se dão no início de discussões sobre determinado conceito;
- *tipo 3* – reivindica-se nessa categoria uma certa naturalização do fato, embora com modalidades que podem ser compreendidas como acrescentando argumentos, assertivas (construtivas) que vão criando realidade ao enunciado original, mas também modalidades negativas como no tipo 2;
- *tipo 4* – as modalidades nessa etapa vão sendo superadas por comprovações, e a facticidade do enunciado torna-se plausível, mantendo-se ainda um vínculo de necessidade de identificar, por exemplo, o autor do enunciado;
- *tipo 5* – representam assertivas que mais se aproximam dos fatos, em que já não se adicionam modalidades nem *destrutivas* nem *construtivas* e raramente se faz menção aos autores. Deste ponto em diante o conhecimento torna-se tácito e normalmente é incorporado às novas situações de uso científico ou popular.

Produzir conhecimento válido em um ambiente competitivo envolve o investimento e a busca constante de aliados políticos e técnicos e a eliminação dos concorrentes através da argumentação retórica. Este modelo de pensamento parece ter relações com o “jeito competitivo de viver dos estadunidenses” (Weber, 2001), o que poderia conferir aos resultados da pesquisa de Latour uma

especificidade teórica e prática impeditiva de ser transplantada para outros campos, como é o caso da crença em um Brasil colonial, com um arcabouço de pesquisa e de escola, grosso modo, dependentes das estruturas governamentais (Romanelli, 1980). Guardadas as especificidades e as finalidades sociais distintas que supostamente poderiam criar um fosso entre os trabalhos desenvolvidos no Instituto Salk e o laboratório do Colégio em que trabalhei, as observações feitas proporcionaram uma visão das atividades escolares, relacionadas à produção da ciência, distintas dos modelos que vêem a escola como apenas uma correia de transmissão de conhecimentos tácitos. Em vez disso, defendo que a ciência escolar pode estar ricamente envolvida em estratégias produtivas de ciência, portanto, mais aberta e imersa nos jogos de poder. Com relação às especificidades escolares, as contribuições teóricas latourianas acerca dos jogos agonísticos podem contribuir muito para o entendimento de algumas relações das atividades laboratoriais escolares, sobretudo as que se articulam mais facilmente ao que se aceita como 'atividade científica'.

No próximo segmento, utilizo o conceito de enunciado vinculado à dinâmica das modalidades propostas por Latour, tanto como ferramenta conceitual, quanto uma forma de 'tentar' uma teorização acerca do entendimento de algumas atividades e acontecimentos havidos em uma aula de laboratório escolar.

## **As proposições de Latour no campo do laboratório escolar**

O trecho de observações apresentado nesse segmento é um excerto das anotações de campo de uma pesquisa etnográfica de dois anos, acerca das atividades experimentais nos laboratório do colégio São José, de domínio privado, da cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul; os eventos ocorreram em uma aula de laboratório para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. É a partir destes fragmentos de descrição que pretendo demonstrar, dentro dos limites impostos pelas características deste trabalho, um pouco do que significam as contribuições propostas por Latour, como estratégia de entendimento dos mecanismos da produção de conhecimentos científicos, através dos conceitos de enunciado e modalização.

A 'taxionomia' proposta por Latour por meio do conceito de enunciado tem como elemento mediador o conceito de modalidade, retirado da semiótica, e pode ser entendido como tendo o papel de relativizar um enunciado com expressões e argumentações que se constituem também em enunciados. Assim, modalidade designa todo enunciado acerca de outro enunciado (Latour & Woolgar, 1997). Para Latour, um enunciado se configura como fato quando estiver completamente desmodalizado, ou seja, quando não houver qualquer necessidade de maiores explicações, pois o argumento por si já é suficiente. Segue um excerto de aula experimental como porta de entrada para o que se utilizou do conceito latouriano de enunciado.

A aula prática realizada no laboratório tratou do caráter polar e apolar de determinadas substâncias químicas. O proposição teórica que direcionava a técnica utilizada baseou-se na miscibilidade e imiscibilidade das substâncias estudadas, quando misturadas em diferentes combinações. Acompanhei esta aula experimental fazendo anotações, perguntas, observações e gravando trechos de conversas, enquanto ocorriam as atividades de ‘aula prática’. Para esse texto, vou considerar, como ponto de partida para as argumentações, um excerto do roteiro experimental, utilizado pela professora para direcionar as atividades no laboratório, o que constitui uma porta de entrada importante, pois está relacionada a motivações tácitas, em particular da professora. O axioma em questão é o seguinte: “Não resta a menor dúvida de que a água é o mais importante dos solventes polares, sendo conhecida como SOLVENTE UNIVERSAL”.

Essa assertiva apresentada no roteiro do experimento traz enunciados já aceitos como conhecimentos tácitos que passam a operar no sentido de dar suporte a outros conhecimentos. Por exemplo, partindo do fato consumado de que a água é polar, pode-se abrir a discussão de que solventes polares e apolares não se misturam. Outra situação importante que observei, com base na proposição de enunciados tácitos foi que o vocábulo *água* na frase, encontrada também em outros contextos dentro do roteiro, traz a assertiva de que a sua fórmula já é de tal maneira aceita no cotidiano da Química que dispensa apresentações. No roteiro, dá-se um exemplo dessa naturalização: “Molécula Assimétrica => MOLÉCULA POLAR. Ex: HCl E ÁGUA”. Interessante notar que, embora seja anunciada como o principal solvente, não traz sua fórmula molecular mínima; basta seu nome para que seja reconhecida como fazendo parte do arcabouço de substâncias já mapeadas pela ciência. O *significado* está implícito no enunciado. Na expressão “A água é o mais importante dos solventes polares”, há um conjunto de enunciados que se fundamentam em uma longa cadeia de outros enunciados, que vão dando força à idéia de que *água* é um fato irrefutável. Quando se chega a este ponto não há muito que discutir e raramente se faz menção a Lavoisier, a seus antecessores, ou às controvérsias em torno do flogisto e do oxigênio (Djerassi, 2004, Lavoisier, 1965, Vidal, 1986, White, 2003); ao que parece, não é mais necessário justificar de onde surgiu e como surgiu, toda vez que for utilizada, tornou-se uma ferramenta para outros fins. A este tipo de evento que ocorre nas atividades de produção da ciência, Latour chamou de enunciado desmodalizado e lhe atribuiu o número 5 (*tipo 5*).

Vale lembrar que a desmodalização do vocábulo *água* somente funcionou de forma contingente e local; funcionou para a professora de Química, que preparou o roteiro do experimento, é para *ela* que o vocábulo é suficiente para dar continuidade aos trabalhos. Observei eventos assim – que detalho melhor em Oliveira (2005) – em que enunciados considerados desmodalizados por determinados grupos escolares são focados como tema principal e submetidos aos testes de torção, por outros grupos, os alunos por exemplo. Quando isso ocorre, a idéia de que somente um caminho é válido passa a não ter mais força,

e a controvérsia traz de volta aliados discursivos, teorias, especulações, critérios éticos e toda sorte de recursos na busca de convencimento do outro e, às vezes, de consenso.

Pensar nos interesses que fazem um enunciado tornar-se tácito em condições específicas lança uma perspectiva de análise importante, pois desloca o olhar da centralidade do conteúdo mesmo da ciência escolar para as suas condições de produção, ao mesmo tempo que permite uma ‘tradução’ do conceito latouriano de enunciado para as condições escolares, naquilo que, a meu ver, pode trazer contribuições: justamente a possibilidade do entendimento da mobilidade dos interesses que operam *por trás* dos fatos. É preciso admitir que avanço no sentido de uma justificação da utilização de procedimentos e idéias de Latour, mas a justificação não é dissociável das condições de produção desse texto; não proponho um *a priori* de pesquisa, estou descrevendo o que já foi feito. Ao entrar no campo de pesquisa, a ‘teoria’ já produzia efeitos que direcionavam o olhar, mas não o condicionava. Como já argumentei, no segmento anterior, a especificidade do campo é antes um sistema de tradução para muitos acordos possíveis, e estão contingenciados ao fluxo dos interesses em jogo. Um exemplo argumentativo em direção a essa flutuação, tanto do que se entende por campo de pesquisa quando das teorias e métodos empregados para estudá-lo, penso que pode ser mais bem entendido através da descrição a seguir.

Como preparação para o início do experimento, a professora dedicou-se a expor no quadro a molécula  $H_2O$ , dando-lhe um formato angular e dizendo que “a molécula que apresenta assimetria é uma molécula polar”. Nessa expressão nota-se uma relação entre enunciados, mesmo que ainda figurando dentro de um saber aceito. Este é um tipo muito comum de expressão em livros e manuais, a estrutura semântica do enunciado denuncia que um esquema do tipo *A* tem relação com *B*: “Toda molécula assimétrica é polar”. Embora seus extremos sejam aceitos como fato, há uma relação entre os enunciados *assimetria* e *polaridade*. A especificidade do laboratório escolar também diz respeito à maneira como as relações entre esses conteúdos são tratados, nesse caso, a *assimetria* (proveniente de conexões da química com a matemática) e a *polaridade* (cujas conexões avançam para a mecânica quântica). São ambas utilizadas na aula prática para fornecer um entendimento básico dos processos de separação de líquidos, mas não avançam um milímetro nas controvérsias e ajustes com os quais tiveram que se haver Feynmann, Hoffmann, Woodward e muitos outros para transformar especulações em fatos aceitos (Benfey, 2001). A presença constante desse discurso em laboratórios escolares acaba por criar um campo histórico específico que privilegia uma ascese dos fatos, mantendo apenas a conexão entre assertivas esterificadas. Esse tipo de análise pode configura-se em uma situação diversa da primeira, apresentada acima. O alinhamento de interesses dos alunos e professores em uma mesma direção, através de argumentos e assertivas que se apóiam em um mesmo sistema de formação, pode acabar cor-

roborando a relação entre os enunciados, segundo o contexto do experimento, e conduzindo-o ao *status* de fato. A esse tipo de evento, no qual o enunciado não sofre modificações pelas modalizações, mesmo que presentes, Latour chama de *tipo 4* (Latour, 2000).

O desafio colocado por Latour, porém, está um pouco além de onde chegamos. É necessário ainda compreender, de forma renovada, os pontos particulares por onde passam os enunciados acerca da ciência escolar, lançando olhares sobre as micopráticas dos enunciados, em vez de dar atenção às grandes metanarrativas em torno da escola e do laboratório escolar. Lançar-se a esse desafio, implica buscar mais detalhes, mais intermediários nas atividades de professores e alunos nos laboratórios escolares. É aí que a trama se torna complexa: foi necessário prestar atenção nas situações em que já não são tão facilmente detectáveis os enunciados, como se estivessem pairando como conceitos universais. A princípio esse foi um problema metodológico importante, ao contrário do que foi observado por Latour em suas pesquisas, com cientistas do Instituto Salk, no qual o cuidado em não fazer afirmações é uma estratégia para manter circulando o enunciado e assim preservar o *ciclo de credibilidade* (Latour, 2000). Nas atividades experimentais escolares e, focando a atenção no texto do roteiro e na fala da professora, tive a impressão de que pouco se utilizou desta política, o que implica um desafio para o observador etnográfico, pois parecia haver outra estratégia em jogo, mas não era a mesma utilizada no discurso científico descrito por Latour; a credibilidade do professor e de seus textos pareceu não estar no artifício de manter uma porta de dúvida aberta para atrair aliados à discussão, mas de fechá-las no cubículo da certeza. Foi preciso mais atenção ao roteiro experimental e às atividades dos alunos para ‘perceber’ a presença das modalidades.

No roteiro experimental encontrei a seguinte expressão: “Para decidir se uma substância é ou não polar, devemos observar dois aspectos: 1. a diferença de eletronegatividade entre os átomos. 2. a geometria da molécula”.

A expressão acima dá indícios da presença de modalidades. Se tomarmos modalidade conforme definida por Latour, esta vai funcionar como um enunciado em torno de outro enunciado. É como uma expressão capaz de modificar e contingenciar a assertiva do predicado. Na frase acima, a primeira parte – “Para decidir se uma substância é ou não polar” – pode ser considerada como uma modalização do enunciado, já que propõe a possibilidade da tomada de decisão. Uma expressão como essa, embora estabeleça uma porta para a discussão, mantém o enunciado central intocado, sendo possível decidir apenas se é ou não polar. A essas situações Latour chama de enunciados modalizados do *tipo 3*.

Pode resultar daí a dificuldade de encontrar, no roteiro em análise, qualquer apelo ou abertura a controvérsias. A construção dos roteiros experimentais e seu conteúdo são indissociáveis da idéia ‘natural’ de que o ensino observável de Química ou, sendo generalista, de ciências, se dê no laboratório e seguindo marchas analíticas pré-estabelecidas, cuidadosamente testadas e construídas

de maneira que não restem dúvidas acerca do rigor e precisão dos enunciados. Contudo, acreditar na força dos enunciados desmodalizados como uma força monolítica que empurre todos ao laboratório, para verem tudo dar certo, faria terminar esse texto aqui. Por sorte não foi o que observei. Ao prestar mais atenção às micropráticas laboratoriais e, ao fazer observações mais atentas aos detalhes da produção das aulas e nas dinâmicas dos alunos, foi possível compreender algo da riqueza da produção e da especificidade da científica escolar.

*Tendo em mente que o objetivo é discutir a possibilidade da utilização, em terceira mão, dos pressupostos apresentados por Latour, o trabalho de encontrar enunciados modalizados que permitissem especulações e afirmações provenientes dos alunos e professora ficou mais difícil. Percebi qual era o caminho pelo qual não se pode olhar: para além da apresentação, o espetáculo da prática experimental no qual tudo tem que dar certo. Foi necessário entrar pela ‘porta dos fundos’. Ou seja, olhar o miudinho, as pequenas controvérsias, o murmurinho dos alunos, os bastidores da preparação das aulas práticas, etc. Consideremos o trecho abaixo, como exemplo dessa estratégia metodológica.*

Em um dado instante da execução do experimento, o dispositivo de microcontrovérsia preponderante entre os alunos era a pipeta: constituía-se um desafio para a maioria deles utilizar aquele instrumento de laboratório e, a partir de sua utilização, prosseguir com o processo de ‘descoberta’, proposto no roteiro experimental. Apresento um diálogo entre duas alunas: “Acho que tu tens que segurar em cima com o dedo indicador e não com o dedão!” dizia a colega; enquanto a outra, com olhar preocupado, tentava pela enésima vez reter uma substância líquida dentro da pipeta, que escorria insistentemente, ora porque a destreza não era suficiente para fazer o excesso de líquido escorrer até o limite pré-estabelecido, ora porque fazia confusão sobre qual dedo utilizar. Há uma regra enunciativa clara para os trabalhadores de laboratório, e da qual a colega parecia ser a porta-voz naquele instante, de que o dedo que segura o líquido é o dedo indicador, nenhum outro! Este preceito já está definido em outro lugar, mas sua origem, para as alunas, era tão dúbia quando a eficiência de sua utilização. A maioria, contudo, tendia a segurar a pipeta com o polegar. É esta inserção de modalidades negativas, ou seja, de transformar o enunciado em uma afirmação pouco precisa, que Latour denomina enunciado modalizado do tipo 2. Esses eventos modalizados têm, para mim, importância no entendimento do laboratório escolar, pois ele se mostra mais como local de produção cultural e não apenas de reprodução. Então, depois de várias tentativas e ensaios com os dedos, a aluna conseguiu reter o líquido na pipeta e, com todo o cuidado, foi levantando o dedo indicador e permitindo que o líquido escorresse para a proveta; a seguir, ela saiu pulando e foi contar para o grupo o que havia conseguido. Latour (1997) argumenta que, em enunciados como o que apresentei acima, as modalidades, por vezes, tomam a forma de hipóteses possíveis que devem ser sistematicamente testadas posteriormente, de modo a elucidar o valor da relação estudada; neste caso, a relação entre a eficiência de reter o líquido na pipeta, o melhor dedo para tal e as referências normatizadoras do colega.

Finalmente, há os enunciados que contêm conjecturas ou especulações que figuram geralmente em conversas privadas (Latour, 1997). Esse tipo de enunciado ‘surgiu’ quando tomei a decisão de seguir os alunos, onde as especulações tomavam vulto em vários níveis, dependendo do grupo e dos interesses particulares individuais. A algaravia gerada não permitiu o acompanhamento adequado de todos os grupos enquanto a aula continuava: pipetagens sendo feitas utilizando-se o dedo-fura-bolo, o-pai-de-todos, anelar; faziam-se misturas; observavam-se resultados, anotava-se em folhas próprias e produzindo-se dados. Os alunos pareciam funcionar como um equipamento capaz de perceber informações de um lado e produzir gráficos, letras, símbolos de outro, como um polarímetro, que recebe os estímulos provenientes da passagem de luz pela substância em questão e emite um sinal, produzindo um registro escrito, que indica se a substância é ou não polar, ao mesmo tempo em que nada daquilo parecia ter importância para eles. Ou ainda, que a importância era mobilizada por estratégias e interesses muito locais e específicos como, por exemplo, o ‘feito’ de importância gerado na prática, quando, num relance, a aluna modificou a ordem em que a pipeta, um objeto não-humano, exercia maior poder do que ela. Seguindo determinadas regras experimentais e acatando as assertivas da colega, a força de dominação inverteu-se, e ela passou a controlar a pipeta que antes a controlava.

Percebendo a riqueza dessas micropráticas, por trazerem elementos observacionais importantes para o entendimento de como se articulavam as funções enunciativas presentes, optei por ficar mais próximo a um dos vários grupos que se formaram para executar as tarefas. Por sorte, foi justamente onde, na última parte do roteiro, ocorreu de a separação de fases não ter ‘funcionado’. As instruções mandavam que se misturasse o conteúdo dos tubos de ensaio contendo (água + ácido acético, gasolina + água, água + álcool etílico, gasolina + óleo e gasolina + cloreto de sódio) em uma única proveta. O grupo acabou adicionando também as soluções de nitrato cúprico + água e nitrato cúprico + benzeno, que não faziam parte do rol de substâncias permitidas pelo roteiro. O resultado foi interessante: aparentemente, a fase aquosa e polar deveria se separar da fase graxa e apolar e dirigir-se para o fundo do frasco, para tomar o seu ‘lugar de costume’, mas isso não ocorreu. Para os alunos isso pareceu não ter causado grande espanto, além de um “pssora, deu errado aqui!”; mas, para a professora e para mim, foi motivo de desespero. Sou químico por formação universitária e também tenho dificuldades em ver algo dar ‘errado’, sem me lançar de imediato na tentativa de explicações e conjecturas. Como não houve explicação possível naquele momento, a solução misteriosa foi guardada na sala de preparação.

No dia seguinte, a professora estava na sala de preparação às voltas com mais uma missão de ter que apresentar o ‘resultado legítimo’, de ter que representar confiabilidade. Havia deixado as provetas com as substâncias em repouso por toda a noite, na esperança de que tudo voltasse ao ‘normal’ para a aula do

dia seguinte. Mas lá estava. O azul cúprico insistentemente permanecia na parte superior da solução. A professora disse: “Acho que não vou mostrar esta que deu errado para eles, vou guardá-la para pesquisar mais tarde o que aconteceu”.

A professora parecia ter acatado os fatos como estavam nos livros, no formato ‘caixa preta’ polar com polar, apolar com apolar, substâncias com menor densidade permanecem na parte superior da solução, etc. Foram dadas muitas possíveis respostas e hipóteses, mas nenhuma conclusiva acerca da anomalia: “Tem alguma coisa estranha aqui”; “O azeite parece estar embaixo, quando deveria estar em cima!”; “Foi misturado alguma coisa que não podia!” ...

A grande decisão estava à sua frente, com tons de azul e amarelo: discutir o fato ou descartá-lo? Como não acreditar nos fatos apresentados em todos os livros didáticos? Como encarar os alunos e levantar uma controvérsia, sem ter um bom argumento a seu favor? A professora, na tentativa de salvar seu roteiro e sua reputação, fez uma passagem metodológica, do ponto fraco, ou seja, de uma teoria enfraquecida, o que resultaria abrir espaço para a controvérsia, a especulação e a possibilidade de buscar novas soluções, para um ponto forte e mais estratégico quando se está operando com o pensamento de que um experimento assim tem que dar certo; acatar os fatos dos livros e desviar a anomalia dos olhares dos alunos, ao menos enquanto não se obtivesse uma resposta adequada para aquele fenômeno, que insistia em transgredir a regra. Como diz Latour (1997, p. 274) na nota de rodapé número treze: “Essa formulação corresponde bastante bem à impressão que os pesquisadores têm de uma área desordenada: é uma área na qual se pode dizer *tudo*, ou, mais precisamente, na qual *todos* estão em igualdade de condições para dizer qualquer coisa.” É nesse ponto que o enunciado parece não estar disponível a qualquer assertiva. São, em sua maioria, especulações ao que Latour nominou *de tipo 1*.

Manter a ‘ordem’ do enunciado tipo caixa preta corresponde a marcar território; pensar desordenadamente é abrir o jogo para qualquer participante, é ir para o comum, onde a ciência da certeza acaba se deparando com seu pior demônio: o fim da distinção e do fosso entre as idéias científicas e as pré-científicas ou não-científicas. É desse conjunto de circunstâncias que bifurca o reto caminho da certeza que parece fugir a professora.

As categorias que Latour indica como resultado de suas observações de campo funcionaram na minha pesquisa como ‘teorias modalizadoras’ capazes de ajudar naquilo que sempre me interessou, o problema da articulação – o modo como os professores e alunos se orientam por entre os sistemas de interesses, crenças e valores particulares da ciência escolar – em especial pelo papel das funções que o enunciado científico tem nesse contexto. Algo já parece surgir a partir das reflexões apresentadas; quando se está observando os eventos diretamente no campo, com vista às micropráticas, a pseudociência proposta por Bachelard, como uma atividade carente de constante retificação e em oposição à ciência correta parecem não ter tanto sentido. Pensar a ciência pelas lentes da simetria, da articulação e dos jogos de interesses parece oferecer perspectivas

promissoras para novos olhares acerca da ciência escolar. Quiçá lançar olhares para além da crença de que a ciência escolar e sua história são feitas unicamente por guias mais experientes que dizem aos menos experientes as suas histórias. Quiçá lançar olhares para um entendimento mais articulado a interesses locais e contingentes, *antes* de se aventurar por explicações globais.

### **Para concluir: um ensaio de articulação**

Bruno Latour não se preocupou, em suas análises, com as questões escolares. Esteve envolvido com grandes laboratórios de pesquisa, no que ele chama de tribo dos cientistas, e dedicou-se a descrever suas práticas como se estivesse descrevendo uma tribo exótica, contrapondo-se à idéia de que a ciência é um fato adquirido e inexpugnável, de que o cientista se isola em seu laboratório e somente dali tira suas teorias e enunciados prontos como um mágico que tira o coelho da cartola. (Latour e Woolgar, 1997, Latour, 1995). Sua contribuição foi justamente a de penetrar no interior desta espécie de torre de cristal para checar e descrever, em primeira mão, minuciosamente, de onde vem a idéia do poder da ciência, dos métodos especiais dos cientistas, de suas mentes privilegiadas e sair de lá convencidos de que, quando olhado no miudinho, todo o mito da força, do poder da ciência, desaparece (Rodrigues Júnior, 2002, p. 131).

Aproveitar essas idéias é central para a compreensão da dinâmica da ciência escolar, cujo produto final o 'conhecimento' ainda não foi suficientemente problematizado. Levantar esta discussão é menos para tratar das vantagens e desvantagens da utilização das categorias de análise propostas por Latour, que podem e são facilmente re combinadas, corrompidas e alteradas durante as pesquisas, não como uma maneira de ver nascer o novo, ou aquilo que está ainda por vir, conforme muito bem colocado por Corazza (2002); mas, sim, porque as especificidades e contingências do campo as fazem sempre novas, ao mesmo tempo em que são relativamente estáveis. É mais para pensar na problematização feita por ele acerca dos campos teóricos ditos críticos (Latour, 1999), que insistem na permanência de uma separação entre o saber e o poder ou ainda buscam estabelecer uma espécie de relação entre ambas. Esse é um ponto chave dos estudos de Latour, e é uma contribuição a ser notada; as teorizações críticas não descrevem o fosso entre a escola e seus saberes, de um lado, e a sociedade, do outro, unidas por uma relação de poder, mas antes, o criam.

Do ponto de vista metodológico, com relação às categorias descritivas de enunciados, propostos por Latour, se mantidas as amarras acadêmicas do conceito de especificidade, diria que não é possível utilizá-las, dada a disparidade do campo em que foram geradas e o campo escolar e, ainda, por contrariar a própria idéia de enunciado, que não deve ser tratado como algo produzido em um tempo e lugar e tampouco como podendo ser inteiramente utilizado em outro.

Foucault (1995) talvez seja o que melhor pode ajudar em uma definição de enunciado, dentro de uma perspectiva mais facilmente ‘deslocável’ para o campo da pesquisa escolar. Foucault diz que o enunciado não pode ser isolado como uma frase, uma proposição; definir um enunciado significa definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos uma existência, e uma existência específica, mas tomada em um jogo de posições para um sujeito, um objeto, que não são autônomos, orgânicos, mas elementos em coexistência.

O que parece então, como possibilidade, não são as categorias em si, mas as suas funções de enunciação. Mais móveis e rebeldes que as categorias propositivas, podem se mostrar constantes apenas devido às suas relações identitárias com o campo dos estudos de ciência e com o ambiente específico do laboratório, aqui entendido no seu sentido amplo. Esta materialidade repetível que Foucault chama de função enunciativa pode fazer do enunciado um objeto específico e paradoxal, ao mesmo tempo em que lhe dá a possibilidade de assumir uma materialidade, também permite um *status* de trânsito em redes, ou seja, em campos de utilização (Foucault, 1995).

É nesta posição que o enunciado se oferece à transferência e às modificações possíveis: sua identidade pode se manter ou se apagar. As categorias utilizadas por Latour podem ou não servir como enunciados aos domínios do laboratório escolar, podem ou não manter sua identidade. A materialidade que Foucault proclama pode dar ao enunciado uma certa permanência, uma lentidão no seu processo de modificação, por estar ligado ao campo de significados de sua gênese. No nosso caso, o laboratório, no seu sentido amplo de local de experimentação, como um invólucro que ganhou certa autonomia no quadro de referência do imaginário comum.

A preocupação da professora com a dificuldade de separação polar-apolar, aquoso de um lado, graxo de outro, com a limpeza conceitual, pode ter algo a nos dizer. Os trabalhos no campo escolar têm mostrado, cada vez mais, que não existe a ciência pura, limpa e fluida de um lado, de quem o público pacientemente espera os resultados, e a política, o povo com seus valores, do outro. Todo o desafio está em superar essa dicotomia.

Ao apresentar algumas categorias com as quais se pode focar a atividade de laboratórios escolares, em particular na última, em que tratamos da perplexidade da professora, pode-se pensar que tenha sentido a articulação do conceito teórico latouriano de enunciado como de ‘muito bom senso’ para olhar a atividade científica escolar, como imersa em bifurcações de caminhos, ambigüidades, conflitos, necessidade de arregimentar aliados, ao mesmo tempo trata da necessidade de dar respostas precisas aos alunos. A ambigüidade, a indecisão tomam um contorno muito mais humano, mais ‘próximo’ da vida cotidiana. A noção de *conhecimento* acaba não tendo a clareza que lhe é atribuída e pode representar, ao mesmo tempo, o que se pode discutir, o que está causando perplexidade e o que não deve mais ser discutido, o que é definitivamente provado. Sob a mesma

palavra estão confunde-se o que produz a incerteza e o que produz a certeza. O fato se torna uma estratégia de credibilidade, que pode transitar livremente, fluidicamente, entre as categorias propostas por Latour. Desse modo, proponho que a possibilidade da utilização de teorias de outros campos talvez não esteja limitada propriamente à especificidade do campo, mas sim, à superação das preocupações acadêmicas com a *limpeza teórica*.

Tomando a idéia de terceira mão que mencionei acima, meu argumento é que a possibilidade ou não do entendimento acerca da produção da ciência nos laboratórios escolares, com base no pensamento latouriano, depende menos do rigor teórico e metodológico em relação a uma suposta origem, e mais da possibilidade de fazê-la importante no campo em que a utilizei. Este seria um terceiro tempo dentro das teorizações acerca dos Estudos de Ciência, ou seja, a retomada dos conceitos desenvolvidos dentro dos domínios da sociologia da ciência para estudar o laboratório de ciências na escola do Ensino Médio. Parece possível, se considerada a função enunciativa das categorias de Latour, porém, menos no sentido de elucidar como as muitas teias se articulam para fazer o mundo real parecer existir, mesmo antes de sua invenção, e mais para contribuir com informações para apertar os nós destas teias. Como diz Latour (2001, p. 156), “não se pode mais comer as cebolas do Egito que os hebreus achavam, em retrospecto, muito saborosas”.

Um primeiro passo, embora pequeno é, a meu juízo, revisitar o laboratório escolar para descrever o que é feito neste local específico, estudar melhor como funcionam os jogos que dão autoridade a certos discursos e apagam outros e, quem sabe, arriscar adiante uma descrição de suas articulações com o mundo, não porque elas existam, mas porque parece importante pensá-las. Pensar na teoria enunciativa enquanto método implexo na prática é ainda um desafio em aberto. Mas, como sustenta Hall (1992), a única teoria merecedora de atenção é aquela pela qual se tem que lutar e não aquela da qual já se fala com profunda fluência.

### Notas

1. O conceito de articulação é central nesse texto, e será entendido como intimamente relacionado à idéia de proposição, na qual entidades deslocam seus interesses contraditórios ou convergentes em um processo contínuo de desarticulação e rearticulação de proposição. A articulação pode então criar um conjunto de enunciados a partir de diferentes elementos humanos ou não, dependendo das condições, das necessidades, que não são necessariamente essenciais umas às outras (Foucault, 1999; Latour, 2001; Simon 1995).
2. O vocábulo enunciado utilizado por Latour pode ser entendido como uma estratégia em que o professor busca afastar o máximo possível o ‘produto’ de suas condições de criação e, depois, tentar vencer outras pessoas (não diretamente envolvidas na formulação dos enunciados) de que eles são mais que impressões individuais, ou seja, que refletiam alguma coisa de uma fugidia e indefinível ‘realidade’. Ainda que nesse

texto se privilegie o pensamento latouriano acerca da modalização e do enunciado, é preciso admitir as influências de Michel Foucault funcionando nas narrativas. O discurso narrativo pode ser interpretado como a tentativa de estabelecer uma história, “um conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação” (Foucault, 1995, p. 124), sobre um conjunto de relações que devem ser, no campo deste trabalho, olhadas como sempre contingentes e, por isso mesmo, variáveis, “e é justamente porque são contingentes que os discursos nunca podem se colocar por fora do acontecimento” (Veiga-Neto, 2003, p. 111). Este enfoque dá a possibilidade de considerar o discurso científico como uma particularidade, um domínio discursivo que só pode ser *apreendido*, do ponto de vista metodológico, no interior daquilo em que se passa. *Um enunciado não existe fora do campo em que foi produzido*.

3. *Invólucro* me serve melhor do que o vocábulo *local*, para tratar do que entendo por laboratório escolar, por pelo menos duas maneiras indissociáveis, a primeira como um local geográfico, podendo ser o laboratório propriamente dito, em que esteja sendo executada alguma atividade que lhe faça referência através de equipamentos ou experimentos. A segunda como um local discursivo em que alunos/professores/equipamentos são conhecidos e como devem conhecer o mundo (Latour, 2001).
4. As palavras ou frases a que pretendo dar algum destaque dentro do texto são apresentadas em destaque, assinalar-lhes a importância é uma estratégia para marcar alguns pontos em que gostaria que o leitor transitasse mais intensamente.
5. Faço uma aproximação do termo esquema que atribuo a Latour, com a idéia de síntese com a qual trabalha Serres (1999, p. 158). Neste sentido a síntese de enunciado não é uma simplificação, mas uma fragmentação que cria locais de refúgio capazes de resistir melhor que construções mais gerais. Novamente Serres chama a atenção para a idéia de que o pequeno e vascularizado é potencialmente mais criativo do que o grande e sedimentado.

### Referências Bibliográficas

- BENFEY, Otto Theodor, MORRIS, Peter J. T. Robert Burns Woodward: Architect and artist in the world of molecules. *Chemical Heritage Foundation*, April, 2001.
- CEPEDA, Alejandro Hugo. *A conexão racional: ruptura e associação na construção da objetividade das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. Tese de Doutorado.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Mariza Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-132.
- DJERASSI, Carl. *Oxigênio: uma peça em 2 atos e 20 cenas*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.
- ERICKSON, E., SCHULTZ, J. When is a context? *ICHD Newsletter*: v. 1, n. 2, p. 5-10, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GEERTZ, Clifford. Gêneros confusos: la configuración del pensamiento social. In: GEERTZ, Clifford; CLIFFORD, James, et al. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, 1992. p. 63-78.
- GEERTZ, Clifford. *Local knowledge: further essays in interpretative anthropology*. New York: Basic Books, 1983.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. *Modernity and its futures*. Cambridge: The Open University, 1992.
- HESS, David. *Science studies: an advanced introduction*. New York: New York University Press, 1997.
- HOCHMAN, Gilberto. A ciência entre a comunidade e o mercado: leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knorr-Cetina. In: PORTOCARRERO, Vera (Org.). *Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2002.
- KNORR-CETINA, Karen. *The manufacture of knowledge: an essay on the constructivist and contextual nature of science*. Oxford: Pergammon, 1981.
- LATOUR, Bruno, WOOLGAR, Steve. *A vida de Laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- LATOUR, Bruno. *A esperança de pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.
- LATOUR, Bruno. As muitas vantagens de ser cartesiano. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 dez, 1998. Caderno Mais, p. 3.
- LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.
- LATOUR, Bruno. Dád-me un laboratorio y moveré el mundo. In: IRANZO, J. M., BLANCO, R. J., DELA FE, T. G., TORRES, C., COTILLO, A. *Sociología de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1995.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaios de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LATOUR, Bruno. Nem céu nem inferno. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 mar., 1999. Caderno Mais, p. 5.
- LAVOISIER, Antoine-Laurent. *Elements of chemistry*. New York: Dover Publications, 1965.
- McDERMOTT, R. E., ROTH, D. R. The social organization of behavior: Interactional approaches. *Annual Review of anthropology*. v. 7, p. 321-345, 1978.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; FROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.
- OLIVEIRA, Moisés Alves de. *Enunciados científicos nos laboratórios de ciências do Ensino Médio*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2005. Tese (Doutorado em Educação).

- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1970)*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- SERRES, Michel. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. São Paulo: Unimarco, 1999.
- SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 61-84.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Ciência e pós-modernidade. *Episteme*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 143-156, 1998.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VIDAL, Bernard. *História da Química*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- WHITE, Michael. *Rivalidades produtivas: disputas e brigas que impulsionaram a ciência e a tecnologia*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Currículo e ciências as especificidades pedagógicas do ensino de ciências. In: COSTA, Mariza Vorraber (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos culturais da ciência & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Moisés Alves de Oliveira é professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Endereço para correspondência:  
Universidade Estadual de Londrina  
Centro de Ciências Exatas - Departamento de Química  
Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380, s/nº Campus da UEL  
Caixa Postal 6001  
86051-990 – Londrina – Paraná  
moises@uel.br



# RESENHA CRÍTICA

**FÁVERO, Osmar.** *Uma pedagogia da participação popular – análise da prática do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966).* Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 304 p. (Coleção Educação Contemporânea).

## Algumas considerações de inspiração gramsciana

**Ana Lúcia Eduardo Farah Valente**

Difícil de explicar o turbilhão de idéias e emoções que me acompanharam durante a leitura do livro de Osmar Fávero. Entretanto, ao finalizá-lo, com a sensação de saciedade por ter aprendido muito, reiterou-se a minha convicção de que nenhuma revolução social no futuro, próximo ou distante, poderá ser feita se a história passada não for conhecida. Nesse caso, não se tratará de falseamento, mas de desinformação e despreparo, irresponsabilidade. Isso porque, ao ler a descrição primorosa de Fávero, relatando em retrospectiva uma experiência do passado, foi impossível não reportar seletivamente seus ensinamentos para compreender o presente com outros olhos. Tenho em mente as recentes propostas e ações de instâncias governamentais responsáveis por encontrar caminhos para a reforma agrária e para o apoio aos agricultores familiares – com características plurais, inclusive com a perspectiva de inovar a assistência técnica e extensão rural a ser oferecida, fortalecendo o seu caráter educativo e dialógico. Infelizmente, tais propostas e ações vêm sendo registradas em minha memória como um amontoado de descompassos e desconhecimentos, difíceis de serem aceitos, mesmo num momento em que se faz a apologia da ignorância. Avanços há, mesmo que duvidosos. Entretanto, falta aos

formuladores e operadores das políticas públicas – voltadas para os segmentos empobrecidos – o domínio da história, especialmente o estudo de experiências já vividas neste País, como a do MEB, de que trata o livro. Caso esses agentes públicos fossem sensíveis ao aprendizado, sob a égide de que “o país respira novos ares”, poderia essa experiência ser revisitada?

Criado pela Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o MEB inicialmente foi concebido como programa de educação de base, através de escolas radiofônicas, principalmente nas zonas rurais das regiões subdesenvolvidas – segundo o linguajar da época –, com forte atuação no Nordeste. Sua proposta era alfabetizar e divulgar noções de saúde, de associativismo, de procedimentos técnicos de agricultura. Mas, nos anos seguintes, como destaca Celso Beisiegel, o prefaciador, com práticas reformuladas, “o Movimento substituiria uma atuação sobre o povo por um caminhar com o povo” (Fávero, 2006, p.xiii). A compreensão das raízes, dos momentos de redefinição e das contradições do movimento é o percurso escolhido pelo autor nos três capítulos iniciais – antecedido pelo incomum capítulo 0, no qual fornece informações preliminares sobre o trabalho originalmente apresentado como tese de doutorado em Educação em 1984. Nos capítulos 4, 5, 6, e 7 são detalhados todos os recursos utilizados, e no capítulo 8 é apresentada uma síntese da proposta pedagógica do MEB – desde sua criação até quando se operou o “recurso ideológico”, definido no corte histórico indicado no título, quando a repressão da ditadura vigente tornou-se implacável. Nos capítulos 4 e 5, em que o autor trata do sistema radioeducativo e do material didático, respectivamente, merecem destaque a reprodução textual do programa radiofônico da série ‘realidade política/massificação’, produzido pela equipe do MEB e veiculado pela Rádio Rural de Natal, em 26 de junho de 1962 (ibidem, p. 151-155); e também as lições do conjunto didático *Viver é lutar* (idem, p. 181-195).

A leitura do livro possibilitou-me imaginar, como se assistisse a um filme, de que modo as atividades didáticas eram desenvolvidas, a reação e a sensação dos participantes, muitas vezes com um nó na garganta e lágrimas contidas. Isso se justifica porque, além da já mencionada capacidade descritiva do autor – de fazer inveja a qualquer antropólogo –, os processos de construção da memória, desde que evocados a partir de circunstâncias sociais definidas, podem ser compartilhados.

A transformação e a conversão de uma ação educativa inicialmente assistencialista, e por isso de dominação, em uma ação qualitativamente diferente “na qual os valores culturais dos grupos populares eram aprendidos, retraduzidos e retornavam aos mesmos grupos (...) significaram também um aprendizado para os agentes do MEB e para a própria Igreja” (idem, p. 9-10). Nesse processo de aprendizagem e re-tradução, assumiu papel de destaque um grupo de leigos, formado principalmente por profissionais liberais e estudantes universitários voluntários, seja que possuíam um alto nível de formação. Embora Fávero se proponha a mostrar que a pedagogia do MEB foi construída

sobretudo na prática, reconhece que – aceitando-se a unidade dialética entre a teoria e a prática –, “é no pólo teórico que vamos encontrar as elaborações que justificam e fundamentam a prática” (idem, p. 99).

Dentre as muitas contradições do movimento examinadas pelo autor, a pergunta crucial é: “Pode um movimento educativo promovido pela Igreja, patrocinado pelo Estado e coordenado por agentes em sua maioria provindos da pequena burguesia, tornar-se um movimento popular?” (idem, p. 111). A resposta é oferecida páginas adiante, quando se reafirma que o MEB merecia a confiança da população rural “*por ser ligado à Igreja*, e pela identificação que seus agentes conseguiram com os monitores e líderes, o questionamento que fazia das injustiças e da exploração, que aliás eram vividas e sentidas, tinha a força de uma denúncia” (idem, p. 197, grifo meu). Tudo indica que as dificuldades desses agentes residiram, além do *quantum* de consciência possível que alcançavam naquele momento, no fato de que o movimento constituído no interior da estrutura eclesial não poderia criar comunidades “suspensas”, acima da realidade social. Não por acaso “o conceito de classe social não estava presente na teoria do MEB, muito menos era aceita a perspectiva da luta de classes” (ibidem, p. 185). Também, “os problemas concretos do trabalho e da posse da terra, no entanto, e a extrema radicalização do autoritarismo e da exploração em quase todas as áreas, não poderiam ter resposta no educativo” (idem, p. 165).

No centro da polêmica em torno da religiosidade popular, há interpretações que ressaltam a importância da religião para operar a organização do povo, e que crêem no seu papel libertador; e outras que se contrapõem, destacando a pouca ortodoxia da religião, seu caráter alienante ou a possibilidade de cooptação, facilitando o controle religioso da população por parte da Igreja. Entretanto, nessa discussão, deve-se destacar o caráter político-ideológico de interesses da instituição religiosa, que espelham contradições presentes na sociedade de classes. Em outras palavras, a Igreja Católica não pode ser tomada em bloco, mas como uma estrutura, na qual estão presentes conflitos. Desse modo, torna-se impossível pensar em transformar a Igreja sem transformar a sociedade, e não considerar os significados políticos das mudanças internas, mesmo que estas sejam compreendidas ou visem à manutenção e à sobrevivência institucional da Igreja.

Portelli (1984, p. 31-32)), ao analisar o pensamento de Gramsci acerca da religião, afirma que a ideologia religiosa pode oferecer às classes subalternas a base para uma ação positiva. Porém, nem toda ideologia religiosa seria necessária, mas tão-somente aquela que corresponde a um movimento popular visando à superação da passividade dessas classes. Nessa mesma linha de compreensão caminha Fávero; contudo, para Gramsci, nem a religião nem o senso comum são uma ordem intelectual como a filosofia (2001, p. 96). Como se sabe, a partir da *filosofia da práxis*, o teórico político italiano teve uma trajetória marcada pela disciplina intelectual e pela crítica radical – no sentido de buscar o entendimento das coisas pela raiz – da sociedade capitalista, em particular, da Itália de seu

tempo, país cuja tradição católica é inquestionável. Mas a análise concreta da realidade, exigida pela ciência da história - história como processo, história das relações dos homens com a natureza e com os outros homens - exigia (e exige) que fossem desenvolvidos outros aspectos da questão revolucionária. Ao procurar entender a singularidade italiana, estabelecendo estratégias e táticas que deveriam ser utilizadas para a tomada do poder, Gramsci pôde construir categorias de caráter universal aplicáveis a outras realidades singulares. Isso não eximiria, contudo, os intelectuais orgânicos, nessas realidades singulares, do conhecimento das suas necessidades gerais.

Para o teórico marxista, a Itália seria expressão da sociedade capitalista de tipo ocidental – em contraposição à de tipo oriental, que teria por paradigma a União Soviética. Nas nações com as características da primeira deveria ser priorizada e travada uma *guerra de posição*, pois difeririam das de tipo oriental pelo grau de complexidade organizativa da sociedade civil, instância do consenso. Essa instância de concepções do mundo e circulação de ideologias, juntamente com a sociedade política, como instância coercitiva, garantem a hegemonia estatal da sociedade capitalista, tomada como bloco histórico – conjunto complexo, contraditório e discordante das relações sociais de produção e das superestruturas, na qual se insere o Estado –, conforme a teoria elaborada por Gramsci. No caso da nação de tipo oriental, o embate ideológico ficou num segundo plano. Partiu-se, sem mediação, para a *guerra de movimento*. Tanto em uma forma quanto em outra, seria fundamental que se garantisse a hegemonia da concepção de mundo da classe revolucionária, sem a qual se revelaria impossível manter o controle da sociedade política. Do relato feito por Fávero, depreende-se que foi realizada uma importantíssima *guerra de posição* no interior da Igreja católica e, por consequência, em toda a organização social, no sentido de elaborar “uma contra-ideologia para um novo bloco histórico, visando a uma transformação radical das estruturas da sociedade brasileira (idem, p. 11). Também pode-se concordar que, no Brasil, “na difusão de uma nova concepção de mundo, visando a torná-la popular, é fundamental o papel da(s) Igreja(s) – e, em decorrência, de movimentos que ela criados ou apoiados, como foi o caso do MEB” (idem, p. 242). Entretanto, o alcance de suas teoria e prática não poderia ser “doutrinário” Quem sabe, insistente, uma vez que todo movimento social jamais deve cansar-se de repetir os mesmo argumentos, por ser um meio didático eficaz (Gramsci, 2001, p. 110).

Nem mesmo se poderia esperar que, no MEB, a juventude não tendesse “a aderir a camadas progressistas, no desejo de realizar a hegemonia de sua própria classe sobre o povo” (idem, p. 10). Pela simples razão de que tanto essa juventude, quanto o povo com o qual aprendeu e se comprometeu estavam mergulhados no processo de superação do senso comum. O fato de pertencerem aos quadros da pequena burguesia não os tornava imunes à alienação. Estavam os agentes do movimento envolvido num processo formativo de intelectuais de novo tipo. Ambos, povo e agentes do MEB, enfrentavam “uma das

necessidades de todo movimento cultural que pretende substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral” (ibidem, p. 240). Os profissionais que integravam o MEB, embora tenham conseguido “colocar toda a sua capacidade de ação a serviço dos camponeses e dos trabalhadores rurais” (idem, p. 196-7), em alguns momentos e em alguns lugares, tendo em vista que “é essencial a tarefa educativa dos intelectuais’ na organização do campesinato como classe” (idem. p. 109), não tinham condições de enfrentar essa questão porque, como se afirmou, não eram aceitos pelo movimento o conceito de classe social e a perspectiva da luta de classes. Em contrapartida, devem ter feito um proveitoso inventário!

Para ser eficaz a contra-ideologia ou a nova concepção do mundo a ser construída deve ter a solidez das crenças religiosas (Gramsci, 2001, p. 118-9). Essa construção se realiza ocupando-se gradativa e taticamente posições tanto nas estruturas estatais, como na sociedade civil. Isso não se faz sem avanços e recuos, mas é imprescindível que se reconheçam eventuais erros para que não sejam repetidos e sempre evitados. Como sugeri, na atualidade, por falta de percepção histórica e teórica, essas lições não foram aprendidas.

A memória conta o que lembra, a História conta o que sabe, afirmou um historiador. Valendo-me de minha liberdade interpretativa, finalizo a resenha: Osmar Fávero conta o que sabe de memória para lembrar a História. E pela forma generosa de dar ao leitor interessado acesso à experiência que viveu e aos dados que coletou, eu agradeço.

### Referências Bibliográficas

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, volume 1. 2ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e a questão religiosa*. São Paulo: Paulinas, 1984.

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente é professora da Universidade de Brasília, UnB.  
Endereço para correspondência:  
anavalente@unb.br