

MARIA ANGÉLICA CEZÁRIO

INFÂNCIA: IDADE DA (DES) RAZÃO OU TEMPO DE EXPERIÊNCIA?

**GOIÂNIA - GO
2012**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

MARIA ANGÉLICA CEZÁRIO

INFÂNCIA: IDADE DA (DES) RAZÃO OU TEMPO DE EXPERIÊNCIA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Glacy Queiroz de Roure.

**GOIÂNIA-GO
2012**

C421i Cezário, Maria Angélica.
Infância : idade da (des) razão ou tempo de experiência?
[manuscrito] / Maria Angélica Cezário. – 2012.
100 f.

Bibliografia: f. 97-99
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação, 2012.
Orientação da professora Dra. Glacy Queiroz de Roure.

1. Infância. 2. Educação infantil. 3. Maternidade. 4.
Filosofia da educação. I. Título.
CDU: 37.01(043.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO

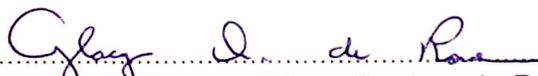
MARIA ANGÉLICA CEZÁRIO

INFÂNCIA: IDADE DA (DES) RAZÃO OU TEMPO DE EXPERIÊNCIA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Glacy Queiroz de Roure.

Aprovada em 28 de agosto 2012

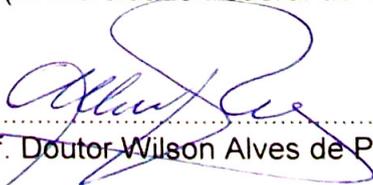
BANCA EXAMINADORA



Profa. Doutora Glacy Queiroz de Roure
(Orientadora)



Profa. Doutora Marcela Toledo França de Almeida
(Universidade Federal de Goiás – UFG)



Prof. Doutor Wilson Alves de Paiva (PUC Goiás)

DEDICATÓRIA

A meus pais que me apoiaram.
Ao meu companheiro Cássio pelos inúmeros incentivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que ajudaram-me direta ou indiretamente na elaboração deste trabalho, seja na forma de orientação, correção, material para estudos etc.

À Profa. Dra. Glacy Queiroz de Roure que me ajudou com paciência na elaboração do trabalho expandindo a minha visão e capacidade de produção acadêmica.

RESUMO

CEZÁRIO, Maria Angélica. *Infância: idade da (des) razão ou tempo de experiência?* 2012. 2010 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

Esta dissertação tem como objetivo refletir a infância a partir de um possível conceito de experiência em Jean-Jacques Rousseau no panorama de uma educação que favorece a construção de um homem mais autêntico e humanizado, aproximando-o do conceito de experiência em Walter Benjamin. Para isso, segue uma metodologia bibliográfica fazendo um diálogo com temas relacionados à infância, maternidade, experiência, Educação Infantil etc., referenciados em diversos autores. O primeiro capítulo destina-se a mostrar um pouco da história da infância, do brinquedo e das três principais correntes filosóficas que influenciaram a visão de criança e infância: platônica, agostiniana e cartesiana. O segundo capítulo apresenta os elementos fundamentais da educação negativa, formação humana e experiência rousseauiana nesta educação, a qual será a base para a formação da razão posteriormente, sobretudo nos três primeiros capítulos do livro *Emílio ou Da Educação*. O terceiro capítulo traz uma reflexão do conceito de experiência em Walter Benjamin para a construção de um homem que se posiciona frente os acontecimentos da vida sem banalizá-los, como o brinquedo pode servir de instrumento para a elaboração da experiência e construção da linguagem. Também é salientado em Giorgio Agamben a ideia da infância como o lugar primordial da experiência para a efetivação de um homem mais humanizado e que utiliza a linguagem para se constituir.

Palavras-chave: Infância, educação, experiência.

ABSTRACT

CEZÁRIO, Maria Angélica. *Childhood: disability or time of experience?* 2012. 2010 f. Dissertation (Master) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

This dissertation aims to reflect the childhood from a possible concept of experience in Jean-Jacques Rousseau panorama of a education that promotes the construction of a more authentic and compassionate man, approaching the concept of experience in Walter Benjamin. This follows a bibliographical methodology wich dialogues with topics related to childhood, experience, maternity, etc., early childhood education, referenced in several authors. The first chapter intendes to show a little bit of the history of childhood, and of the three main philosophical currents have influenced the vision children and childhood: platonic, augustinian and cartesianismo. The second chapter presents the basic elements of negative education human formation and the experience of this education, which will be the basis for the formation of the reason later particularly in the first three chapters of the book *Emilio or Education*. The third chapter brings a reflection of the experience concept in of Walter Benjamin studies, the construction of a man who stands outside the events of life without trivialize it, hoe the toy can serve as an instrument for the development of the experience and construction of the language. It is also pointed out in Giorgio Agamben the idea of childhood as the primary place to experience a man more humanized and that uses the language to build themself.

Key words: Children, education, experience.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....9

CAPÍTULO I – Breve Histórico da Infância

1.1	A infância na história: que trajetória é essa?.....	13
1.2	Os brinquedos na iconografia.....	15
1.3	Roda dos expostos.....	18
1.4	As famílias e a educação.....	20
1.5	Configurações familiares.....	21
1.6	Os pensadores e a infância.....	23
1.6.1	Platão e a infância.....	24
1.6.2	Santo Agostinho e a infância.....	27
1.6.3	A infância em Descartes.....	30
1.7	A dualidade entre brinquedos e jogos.....	32

2. CAPÍTULO II – As contribuições de *Emílio ou Da Educação*

2.1	O filósofo da infância.....	37
2.2	As mães e maternidade.....	39
2.3	Princípios da educação na infância.....	40
2.4	Linguagem.....	45
2.5	Educação natural: e experiência dos sentidos.....	47
2.6	Leitura na idade certa.....	54
2.7	Os princípios da educação negativa.....	56
2.8	Educação na idade da razão.....	63

CAPÍTULO III – Infância, experiência e educação

3.1	O tempo da infância.....	68
3.2	Benjamin: tempo de experiência.....	69
3.3	Narração.....	76
3.4	Brincadeira e linguagem.....	79

3.5	Fábulas e imaginação.....	85
3.6	A infância, os detritos e a resignificação.....	87
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	98

Introdução

Antes de iniciar este estudo sobre a infância, já trabalhava como professora da Educação Infantil durante alguns anos e sempre concebi a infância como uma etapa de “experiências educativas”. Sem ter plena consciência disso, esse modo de entender essa etapa da vida está ligado à minha própria história, marcado, principalmente, pelas experiências que tive na escola.

Ainda na graduação, tive contato com formas de pensar a infância de maneira diferenciada da minha prática, mas não tinha estabelecido os nexos que hoje julgo necessários para entender a respeito desse assunto com mais criticidade. Durante o curso de uma disciplina no mestrado, houve um despertar e um mudar de concepção devido às aulas ministradas durante o semestre. Aquelas marcas construídas na infância foram entendidas e pude perceber que muitas delas estão inseridas em conceitos que atravessaram os séculos. Tive contato com novas perspectivas em relação à infância na educação, portanto, minha rede conceitual se ampliou a aprendizagem na Educação Infantil ganhou outra conotação para mim. Suscitou então vontade de saber e me aprofundar mais sobre o tema na tentativa de compreendê-lo.

Vislumbrada pela possibilidade e (re) construir saberes sobre a infância, construí um pré-projeto de pesquisa e ingressei-me no mestrado. Dessa forma, imergi em um caminho inédito, e a cada dia construía uma visão uma nova visão de olhar a infância. Com certeza, esse olhar foi construído a cada aula, a cada leitura, nas diversas discussões sobre esse tema que ampliaram o meu conhecimento e capacidade de reflexão. Esta pesquisa foi realizada no PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás e todo conhecimento elaborado nessa dissertação nada mais é do que um conhecimento feito não só por mim, mas pelos diferenciados espaços e discussões acadêmicas participei durante os anos de 2010 a 2012.

É um estudo de natureza bibliográfica que elege como objeto de pesquisa a infância, entendendo que a mesma não é somente um tempo formação ou preparação para a vida, mas como tempo da experiência, um momento necessário para a formação humana. A minha pesquisa, na verdade, não veio confirmar o que eu já pensava ou previa, mas construiu uma maneira diferente de enxergar o mundo

que, imersas nas minhas próprias experiências, não poderia ver sem as contribuições de alguns autores e perspectivas.

A história da infância revela as diferentes concepções de infância. Esses conceitos passaram por muitas modificações, e a representação de criança e infância na atualidade porta muito elementos do passado. De acordo com os escritos do historiador Phillip Ariès (1981), a infância é um conceito posto pela cultura, por isso é uma invenção.

No decorrer da história, a infância tem sido concebida como um momento a ser superado, um momento de construção da razão em que a habilidade de discernimento e pensamento científico não se fazia presente. Esse modo de entender a infância também define a criança como *enfant*, isto é, aquele que não porta a linguagem, um não falante (ARIÈS, 1981, p. 36). Sem linguagem, a criança, de modo geral, estaria confinada ao juízo do adulto, sem um lugar de prestígio recoberta por uma discursividade que não é dela.

O primeiro capítulo mostra como a infância e os brinquedos foram concebidos pela sociedade e por alguns pensadores. Apresenta o conceito de infância concebido por Platão como um momento sem a sabedoria, sem a reflexão e sem as faculdades do pensamento racional e científico. Também destaca o pensamento de Santo Agostinho que entende a infância como um momento de manifestação da natureza pecaminosa, devendo ser disciplinada para se redimir. Em Descartes, ressalta a concepção de criança como resultado do pecado, sendo errônea no sentido de não saber julgar, não saber discernir o bem do mal, ficando presa às suas sensações. Ao mesmo tempo em que a infância era considerada por este filósofo um período perigoso, acreditava que se o homem desprendesse de tudo que era infantil poderia aproximar-se da figura de Deus.

Ainda neste capítulo, a iconografia, os brinquedos e as relações familiares expressam as diferentes concepções de criança construídas durante os séculos, uma vez que mostram a infância como um tempo ora sem razão, ora como um período de fragilidade, um tempo de pecaminosidade, uma etapa de ingenuidade e um tempo do abandono. Com todas essas representações, a infância e a vida infantil são concebidas como menor frente à figura do adulto.

No segundo capítulo são destacados os conceitos de educação negativa, um possível conceito de experiência dos sentidos e educação na idade da razão de Jean-Jacques Rousseau a respeito da infância, sobretudo nos três primeiros livros

de *Emílio ou Da Educação*. Rousseau vê a infância não como um tempo de (des) razão, nem de pecaminosidade e muito menos de abandono. Concebe a infância diferente da vida adulta, na qual a criança possui certas limitações que serão superadas, mesmo que com o auxílio da razão.

Este filósofo destaca que a infância merece cuidados, precisa ser resguardada dos vícios sociais e estar em contínuo contato com a natureza para desenvolver sensibilidades fazendo experiências com os sentidos do corpo. Afirma que para uma criança ser bem educada precisa ser poupada do conhecimento científico durante os primeiros anos, sendo conduzida por sua natureza sob a observação de alguém virtuoso. Rousseau evidencia um “modelo” de criança institucionalizada, eminentemente escolar e que deve receber instrução diferenciada no contato com o mundo empírico desenvolvendo experiência com seus sentidos para que na idade da razão possa ter formado a base necessária para construir conhecimento científico. Rousseau propôs uma concepção diferente sobre infância que marcou profundamente o pensamento pedagógico, mas ainda não destaca o que para Walter Benjamin a infância é.

Rousseau demonstrou um interesse em resguardar a criança dos saberes desnecessários dos adultos para que desfrute melhor de sua infância em contato com a natureza, e Benjamin também afirma que a infância não é um momento de construção do pensamento racional. Então, o que pode ser a infância? É no terceiro capítulo que o conceito de experiência de Walter Benjamin é destacado, revelando a infância como um momento favorável à efetivação e elaboração da experiência e construção da linguagem. Na filosofia benjaminiana, a infância também é um tempo de ser afetado pela experiência construída.

Também para Giorgio Agamben, inspirado nos escritos de Benjamin, a infância não é somente um tempo em que é possível fazer experiência, é o tempo da experiência. E nela que os sujeitos constroem a si mesmos pela linguagem, sendo a infância o lugar primordial para se pensar a experiência nos limites da linguagem para formar um homem mais autônomo e humano.

Parece-me que quanto se entende a infância, mais se entende sobre o homem, sua história e sua experiência como humano, estando em um constante recomeçar. Isso vem ao encontro do que sabiamente Walter O. Kohan (2003, p. 247) afirma, ao enunciar que “O mundo não é o que pensamos. “Nossa” história não está acabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de

linguagem, de história, de experiência. E de infância” para pensar o novo, o inusitado, formando novas maneiras de entender e atuar no mundo. Nunca vamos saber/dizer tudo, sempre vamos depender da elaboração da experiência para compreender que nos cerca, isso nos torna, de alguma forma, crianças.

Esta pesquisa é um convite a pensar a infância como um momento específico, um tempo de ser afetado pela experiência, um período da vida único e favorável a elaboração dos acontecimentos da vida pela via da linguagem e construção de um sujeito mais sensível à vida, mais consciente e menos banalizado; uma infância de humanos.

CAPÍTULO I: Breve história da infância

1.1 A infância na história: que trajetória é essa?

Na Idade Antiga (400 a 350 a.C.) era comum os valores místicos e religiosos permearem as relações sociais. A população se apegava às tradições para explicar o mundo em que viviam, inclusive às vitórias e derrotas que obtinham. Desde o nascimento, o homem já era envolvido pelos valores construídos culturalmente e mantinha uma relação com esses dogmas durante a vida. Quando um bebê chegava ao mundo ganhava vários presentes e, em algumas culturas, durante sua primeira semana de vida participava de algumas tradições ganhando brinquedos com valores afetivos e religiosos¹, de acordo com os historiadores Phillip Áries (1981) e Michel Manson (2002). Esses objetos herdados de outras pessoas preservavam o costume das famílias, que no entendimento da época “ofereceriam” uma proteção divina contra as doenças que atormentavam a saúde dos recém-nascidos.

Assim como a Idade Antiga, a Idade Média (século V ao XV) caracterizava a criança também pela falta de habilidade do uso da fala e por suas limitações físicas. Phillip Ariès (1981) no seu livro *História Social da Criança e da Família* ao escrever sobre o despudor da infância destaca que antes da intervenção da Igreja e dos moralistas. Por volta dos séculos XVI e XVII, já no início da Idade Moderna, as crianças também brincavam com brincadeiras vistas como imorais em nossa sociedade atual. Participavam de jogos sexuais e utilizavam a linguagem do adulto, já que não havia um sentimento de diferenciação entre adultos e crianças. Além disso, as crianças muitas vezes tinham contato com os órgãos genitais dos mais velhos e estes com os delas, pois a sociedade acreditava que a criança pequena não seria capaz de desenvolver sensações sexuais.

Do século XII ao XVIII o conceito de criança e de infância passa por muitas mudanças, e os aspectos sociais, políticos e culturais permeiam essas alterações. Nesta época, Ariès destaca que a figura da criança por muito tempo foi pensada como um ser perfeito em menor tamanho. Participava da sociedade com se não tivesse nenhuma diferença de um ser que já atingiu o seu pleno desenvolvimento.

¹ Alguns bebês, segundo Manson (2002), recebiam uma medalha batismal, amuletos e símbolos para evitar que os espíritos maus roubassem-lhes a vida ou corrompessem seu caráter.

Ariès revela que no século XVIII o surgimento dos primeiros indícios de diferenciação de etapas cronológicas: a partir de um ano e meio de idade as crianças mais nobres aprendiam a tocar instrumentos musicais, como o violino, e a dançar balé. Aos três, aprendiam regras de etiquetas para se comportarem nos ambientes, e dos quatro aos seis eram alfabetizadas. Aos sete anos deixavam de brincar para receber educação com os preceptores. Isso para as crianças mais ricas, pois as crianças mais pobres a educação era ofertada em casa com os pais.

Por volta do século XVIII, a idade ganhou outra conotação, passou a ser um elemento informativo para certificações civis, registros em colégios etc., e se integrou à identidade do homem do século XVIII. Com o “surgimento da idade” houve, de certa forma, separação dos estágios da vida e a possibilidade de um “nascimento” da infância:

As ‘idades da vida’ ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. Desde então, adotamos algumas dessas palavras para designar noções abstratas como puerilidade ou senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente de vida (ARIÈS, 1981, p. 33).

A palavra infância veio do latim *enfant* e representa o primeiro período da vida, a falta da fala, a fase de ser criança, um momento de fragilidade (ARIÈS, 1981, p. 36). Após o período *enfant*, a criança entraria no estágio chamado *pueritia*, que significa menina dos olhos, durando até os quatorze anos. Ariès, se referindo ao dicionário Fuetière, salienta que:

“*Enfant* é também um tempo de amizade utilizado para saudar ou agradar alguém ou levá-lo a fazer alguma coisa. Quando se diz uma pessoa de idade: ‘adeus, *bonne mère* (boa mãe), “até logo, *grand-mère* (avozinha), na língua de Paris moderna, ela responde “adeus, *mon enfant*” (ou adeus, *mon gars*, ou adeus, *petit*). Ou então ela dirá a um laçao: “*mon enfant*, vá me buscar aquilo”. Um mestre dirá aos trabalhadores, mandando-os trabalhar: “vamos *enfants*, trabalhem”. Um capitão dirá aos seus soldados: “coragem, *enfants*, agüentem firme”. Os soldados da primeira fila, que estavam mais expostos ao perigo, eram chamados de *enfants perdus* (crianças perdidas). (ARIÈS, 1981, p. 43).

Para Ariès o termo *enfant* sugere a ideia de alguém que está em risco, que passa por uma situação inusitada, ou uma época de meninice e loucura frente à figura do adulto. Mesmo que a idade tenha sido “inventada”, como afirma Ariès,

ainda é caracterizada pela “falta”; seja de proteção, habilidades, fala ou capacidade de defender-se. A criança ainda ocupa um lugar “menor” diante os adultos e sociedade.

1.2 Os brinquedos na iconografia

As crianças por muito tempo foram vistas como mini adultos pela sociedade, e a arte não poderia deixar de representar esse sentimento. Os artistas da Europa, atentos à infância elitizada, indicaram como a criança era vista pela sociedade ainda no século XVII. É neste sentido que os brinquedos parecem ser um importante elemento que permite pensar as possíveis representações de infância, as quais os artistas oferecem grandes pistas para descobrir o lugar e significado da criança na história.

No livro *História dos brinquedos e dos jogos*, Michel Manson (2002) descreve que até a metade do século XVII os quadros compunham as imagens da criança “santa” brincando com seus brinquedos, sendo retratada pela sociedade diferente do modo em que era concebida anteriormente. Os artistas do Renascimento, que pintavam os *puttis*² na forma da criança divinizada, foram tão influentes que se tornaram muito comuns em alguns objetos de decoração. Os *puttis* e os *petits amour*³ poderiam estar acompanhados de brinquedos embelezando as peças de tapeçaria e objetos de decoração nobres. A infância era retratada muitas vezes nua, revelando ingenuidade. Já no final dos séculos XV, XVI e metade do século XVII, surge uma divisão separando a infância pelo menos em dois momentos se inicia: a *infantia*⁴ e a *pueritia*⁵ (MANSON, 2002). Por muito tempo a infância⁶ teve uma aparição mais tímida na sociedade, mas o modismo religioso de pintar os *puttis* fez

² As crianças pintadas em forma de anjos eram chamadas de *puttis* desde os quadros da Idade Média. Apareciam nuas, com exceção do menino Jesus, e eram vistas como santas, isto é, seres sem pecados e que na morte seriam anjos no céu. Esse ideal explicita uma espécie de consolação das emergentes mortes das crianças que chegavam, em muitas instâncias, até a 80% nos primeiros anos de vida (BADINTER, 1985).

³ Representação da criança como se fosse um querubim, um cupido que a censura da Igreja pede para que seja colocada uma nuvem no seu corpo envolvendo-o.

⁴ A *infantia* seria a idade do cavalo de pau e do moinho de vento, da “loucura” que durava os três primeiros anos de vida (MANSON, 2002).

⁵ Após a idade da *infantia* viria a *pueritia*, isto é, a idade de brincar com as piórras, arcos, relas, andas, tacos, piões, ossinhos, quilhas e outros.

⁶ O termo infância não tem uma data específica que estabelece o seu surgimento, pois segundo o historiador Colin Heywood (2004) nas civilizações as pessoas entendiam minimamente o que era uma criança, mas esse período de infância não era uma categoria bem delimitada.

com que sua imagem ganhasse mais relevância e passasse a preencher um lugar especial nos quadros, livros, arte e peças de tapeçaria da época.

Manson cita também que com o tempo os brinquedos passaram a ser representados com mais frequência nas obras de arte, revelando que o sentimento em relação a infância e a estes objetos já estava mudando. Lucas Cranah em seu quadro *Melancholy* (1532) – um dos primeiros pintores a pintar imagens de bonecas – em um de seus quadros pintou uma mulher tentada pelo pecado, representado pelas frutas na mesa cercada por crianças. Nesta cena parece que os *puttis* querem roubar-lhe a atenção com seus movimentos, divertindo-se com bonecas.

Jerônimo Bosh (1450-1506) também reproduzia as crianças em ambientes abertos tentando dar um recorte mais natural e real às pinturas. Em um dos seus quadros, denominado *O escamoteador*, pintou uma criança participando de jogos no meio de enganadores, mas sem se “corromper” (MANSON, 2002). As crianças eram figuradas com seus brinquedos e às vezes junto a Sagrada Família, e “Esta imagem cristã, que retoma um tema decorativo da Antiguidade, mostra que, segundo o simbolismo medieval, o brinquedo é sempre concebido como um atributo da infância” (MANSON, 2002, p. 70).

Outro pintor popular de destaque que pinta um dos mais famosos quadros do século XVI é Brueghel (O Velho) que, longe da tendência da Idade Média em pintar as temáticas celestiais e infernais, retrata seus personagens mais próximos às suas atividades cotidianas. Valoriza as imagens excêntricas e engraçadas dos camponeses e grupos sociais de menor reconhecimento, fazendo de suas imagens até hoje figuras atuais. Em seu quadro *Jogos Infantis* (1560) há mais ou menos oitenta jogos retratados em um espaço onde adultos e crianças se divertem (MANSON, 2002). Alguns brinquedos deste quadro são feitos de materiais simples, muito comuns no meio das crianças camponesas, cuja renda familiar não era muito elevada para a compra de objetos “frívolos”. Nas pinturas de Brueghel as crianças são pintadas não como *puttis*, mas como crianças normais, expressando mais naturalidade no comportamento.

É no final do século XVI, no início da Idade Moderna, que as crianças passaram a ser retratadas estudando, mas ao mesmo tempo entretidas por seus brinquedos, segundo as considerações do Catálogo do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. Mesmo assim, a sociedade da época vê o brinquedo com um olhar de desconfiança em relação a sua natureza e utilidade para a criança, e essa

conjectura permanece até os dias atuais, principalmente nas instituições de Educação Infantil onde o brinquedo, mesmo que não direcionado a apropriação dos conteúdos científicos, são utilizados para aprender alguns conceitos.

Com o francês Jean Batiste Chardin (1702-1806), no quadro *O menino e seu pião*⁷ é possível observar a imagem de uma criança que fixa os olhos no movimento de um pião ao lado de um livro, canetas e papel. Chardin, através dessa imagem, mostra que existe um tempo para estudar. Na imagem o menino deixou de estudar para brincar com seu pião, deixando uma atividade importante para se divertir. Essa pintura revela as primeiras indicações de uma criança escolarizada, que está adentrando o mundo da formalidade dos conteúdos. Segundo Manson (2002, p. 326), “Chardin alude aos laços das crianças com seus brinquedos, mas não os mostra diretamente, pois interessa-lhe pintar objetos, mais que sentimentos”, haja vista que os sentimentos humanos ainda não eram retratados com ênfase nas pinturas dessa época.

Não obstante, Pierre Mignard (1612-1695) retrata as crianças com seus brinquedos, expressando a fragilidade destes. Esse artista pinta uma menina chamada Luísa Maria de Bourlon⁸ que provavelmente faleceu aos nove anos de idade, por isso é figurada com bolhas de sabão (brinquedos) simbolizando a fragilidade da vida humana. Essa representação que os brinquedos continham funcionavam mais ou menos como uma metáfora da vida, exprimindo comparações. Neste mesmo período também surgem muitas palavras para expressar a ideia de infância, por exemplo: pequeninos, rapazinhos, populo, cadete, mancebo, fofos, queridos e diabinhos (MANSON, 2002). Esses termos até hoje continuam sendo utilizados quando os adultos se referem ou dirigem às crianças, mostrando que a ideia de infância pecaminosa, adulto menor, anjinho, como uma espécie de servo do adulto etc., ainda permanecem no imaginário social quatro séculos depois.

Os holandeses também registram as crianças lares na dinâmica da vida doméstica em pinturas bem realistas, sendo retratadas na dinâmica do dia-a-dia com muita naturalidade. Pintavam mulheres corrigindo seus filhos com palmatórias, mulheres cuidando da casa, as mães apresentando brinquedos às filhas e outras situações nos lares. Em algumas imagens aparecem crianças sendo compensadas

⁷ Essa graciosa pintura pode ser encontrada no Acervo do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand MASP em São Paulo, fotografada e impressa no livro *Nins*.

⁸ Este quadro pode ser encontrado nos anexos do livro *A História dos Brinquedos e dos Jogos* de Michel Manson.

por bom comportamento, ganhando presentes de São Nicolau, conforme pinturas de Jan Steen (1626-1679) e Richard Brakenburg (1650–1702) que Michel Manson descreve.

1.3 Roda dos expostos

A inexistência de um sentimento de infância leva a sociedade a inventar mecanismos para deixar o abandono das crianças mais “aceitáveis”. Por volta do século XVIII e XIX, uma estratégia teria sido inventada para acabar, ou pelo menos minimizar, o abandono das crianças: a Roda dos Expostos⁹. A roda era um dispositivo de madeira embutido na parede com uma portinhola, que se movimentava quando impulsionado utilizado para deixar crianças nas instituições. Quem deixava a criança na roda tinha sua identidade assegurada enquanto outra pessoa acolhia a criança exposta/abandonada. Surge em consequência das evidentes mortes de bebês ou crianças pequenas que faleciam, resultando em um verdadeiro infanticídio. A historiadora Elizabeth Badinter (1985) na obra *Um amor conquistado: o mito do amor materno* escreve que as crianças entregues a estas instituições não podiam contar com o apoio adequado para sua sobrevivência, e o número de mortalidade chegava a 80%. Então, assevera:

O abandono dos filhos, que aumentaria muito na segunda metade do século XVIII, cresce ainda mais na primeira metade do século XIX. Armangaud sugere que a generalização, em 1811, do sistema de “roda” nos asilos (que permitia à mãe deixar ali o filho sem revelar sua identidade), somada aos efeitos da industrialização e do crescimento da vida urbana, contribuía para provocar esse forte aumento (BADINTER, 1984, p. 226).

Ainda mais, Jacques Donzelot em seu livro *A Polícia das Famílias* dá uma descrição bem detalhada da Roda dos expostos, afirmando que essa instituição era uma maneira de estado absolver os filhos indesejados ou impossibilitados de permanecerem com suas famílias, seja por motivos morais ou econômicos.

A preocupação em unir respeito à vida e respeito à honra familiar provocou, na metade do século XVIII, a invenção de um dispositivo técnico engenhoso: a *roda*. Trata-se de um cilindro cuja superfície lateral é aberta em um dos

⁹ Donzelot (1986, p. 30) afirma que a primeira Roda dos Expostos surge na cidade francesa chamada “Rouen em 1758”.

lados e que gira em torno do eixo de altura. O lado fechado fica voltado para a rua. Uma campainha exterior é colocada nas proximidades. Se a mulher deseja expor um recém-nascido, ela avisa a pessoa de plantão acionando a campainha. Imediatamente, o cilindro, girando em torno de si mesmo, apresenta para afora o seu lado aberto, recebe o recém-nascido e, continuando o movimento, leva-o para o interior do hospício. Dessa forma o doador não é visto por nenhum servente da casa (DONZELOT, 1986, p. 30).

A Roda dos Expostos amenizava o desconforto da população em relação ao abandono dos filhos pelas famílias. Muito utilizada na Itália, na França, na Alemanha, em Portugal e até mesmo em algumas regiões do Brasil, era um recurso para recolher as crianças rejeitadas, pois antes do seu surgimento, elas eram desamparadas em qualquer lugar da cidade, como nas praças das cidades, florestas, estradas etc. Em grande frequência, os bebês eram deixados na roda com bilhetes dos pais, dinheiro, pertences, certidões de batismo e amuletos que acabavam apontando para a identidade do exposto. Quando uma criança chegava a um orfanato ou casa filantrópica, recebia um registro com idade, hora e data com a finalidade de que caso alguém se interessasse em retirá-la de lá no futuro, poderia ter acesso aos seus dados originais. A criança que era deixada na Roda dos Expostos não seria capaz de recordar quem seriam seus pais, mas se tivessem sorte, depois de algum tempo, eles poderiam voltar até a instituição para pegá-la.

As famílias deixavam as crianças pela ausência de um sentimento de cuidado para com elas, mas não era o único motivo para abandoná-las. Às vezes, as famílias deixavam os filhos, não porque queriam se livrar das crianças, mas “por causa de sua extrema pobreza” (DONZELOT, 1986, p. 32). Muitas famílias deixavam as crianças na roda por causa de uma condição financeira desfavorável à criação de filhos, como acontece na atualidade. Mesmo com um sentimento de maternidade já construído, as famílias ainda deixam os seus filhos a cargo do estado ou a favor da adoção.

Na Roda, o infanticídio tinha um formato mais discreto, pois a morte explícita de uma criança tinha um efeito maior do que o abandono com vida. No século XIX e XX, a filantropia e a medicina ganham força para influenciar os cuidados com a criança, substanciando a ideal de saúde infantil, já que os moralistas já vinham apoiando a um bom tempo.

A roda minimizava a dor física e o sofrimento das crianças desprezadas, ou pelo menos dava a ilusão para a família de que seus filhos receberiam um bom

acolhimento. As famílias também poderiam optar pela venda das crianças para a escravidão, ou prostituição. As ideias Iluministas, já fomentadas desde o século XVIII na Europa, vieram colaborar com uma visão filantrópica para atender as crianças abandonadas. Apesar do acolhimento às crianças expostas, elas frequentemente perdiam suas vidas nos orfanatos e instituições de caridade, quase da mesma forma que o abandono explícito, embora muitas já tivessem sido levadas para as Rodas sem vida. Às vezes as crianças eram deixadas na roda por causa situação financeira das famílias, e isso iria acarretar altos custos ao estado (DONZELOT, 1986).

É notável que quando as crianças aparecem na história, estão na condição de exposta ou exploradas. A morte infantil faz com que a sociedade, sob os apelos dos moralistas, se atente para o valor da vida da criança. Tudo isso fez imagem da criança ter mais relevância e receber mais cuidados relacionados a medicina, arquitetura das casas planejadas para cuidar dos filhos, higiene etc. Foi necessário a mortalidade infantil alcançar índices alarmantes para que merecesse uma reflexão da sociedade.

1.4 As famílias e a educação

Assim que os cuidados com as crianças ganham notoriedade, a escola para as crianças faz-se necessária. Segundo Badinter (1985), as crianças do século XVI iam à escola para serem educadas, pois valorizava-se a educação nas famílias nobres, principalmente a educação dos meninos. Estes estavam mais propensos a irem às escolas internas, e as meninas, de preferência, iam para os conventos. No fim do mesmo século, os internatos se popularizam mostrando certo interesse da sociedade pela educação das crianças.

Os internatos podiam ser uma forma das famílias delegarem a outros os cuidados de seus filhos, utilizando um discurso moral que afirmava uma preocupação em escolarizar as crianças. “[...] No mínimo, uma louvável preocupação pedagógica fez um bom casamento com o egoísmo. Era possível se livrar dos filhos invocando os melhores motivos intelectuais e morais” (BADINTER, 1985, p. 136). Isso significa que o interesse pela escolarização das crianças embutia propostas de uma possível ajuda na educação dos filhos.

É certo que a escola tirou parte da responsabilidade dos pais em relação a educação dos filhos na Europa nos séculos XVII e XVIII, utilizando um discurso de escolarização para que os moralistas não pudessem reivindicar. As famílias não poderiam mais cometer práticas recriminadas pela Igreja e moralistas, como o aborto, mas é possível observar que mesmo com esse avanço as crianças continuavam “abandonadas” nos lares. Não obstante, acreditavam que a primeira infância – período de maior índice de mortes - era a época de amamentação, e a partir do momento em que o abandono já não era bem visto pela sociedade, na segunda metade do século XVIII, o Estado coloca certos limites em relação ao abandono das crianças. “Nesse fim do século XVIII, o essencial, para alguns, é menos educar súditos dóceis do que pessoas, simplesmente: produzir seres humanos que serão a riqueza do Estado” (BADINTER, 1985, p. 146).

Depois da infância ganhar relevância, principalmente pela possibilidade de ser educada para servir a sociedade e as famílias de algum modo, Rousseau vem consolidar esse pensamento quando coloca em questão alguns princípios sobre a infância e cuidados com a criança, defendendo a ideia de que a criança passa por períodos de aprendizagens e necessidades diferentes dos adultos expressas no seu livro *Emílio ou Da Educação*. Isso marca profundamente o modo em que as famílias, educadores e sociedade vão conceber a infância.

1.5 Configurações familiares

As famílias antigamente tinham práticas bem diferentes das atuais, pois as concepções de pudor e de privacidade são bem distintas das atuais. As mudanças na economia, medicina, arquitetura e religião trouxeram novos ideais e maneiras de organização para as famílias, embutindo novos modos de conveniência. O casamento, a família e os filhos se tornaram sagrados por causa das influências da Igreja, ficando cada vez mais particulares e íntimos. O abandono aos poucos foi se tornando uma prática não aceitável, e a família gradativamente se torna um lugar de afetuosidade e segurança (DONZELOT, 1986).

Mesmo com essas transformações, uma dinâmica rígida tomava conta dos laços parentais, dado que os pais tinham um domínio vasto sob a vida dos filhos. Se um filho ousasse se casar sem o consentimento de seus responsáveis, por exemplo, poderia ser morto e seus bens confiscados, havendo até documentos que tornavam

essas práticas legais. Badinter destaca um decreto no século XVII mostra a autoridade dos pais em relação aos filhos:

O de 20 de abril de 1684 dizia respeito especialmente às classes populares parisienses, e estabelecia que os filhos (de menos de 25 anos) e as filhas (de qualquer idade) de artesãos e trabalhadores que maltratassem os pais, ou que fossem preguiçosos, libertinos ou corressem o risco de vir a sê-lo (previdência que abria a porta a todas as arbitrariedades) poderiam ser presos, (...) (BADINTER, 1985, p. 45).

O pai era o chefe do lar, e possuía o poder de emitir juízos e organizar as ações da família. Badinter (1985) ressalta que a figura masculina exercia o papel de decisão, de definição de trajetórias que a família, impreterivelmente, deveria executar. Mas também uma parte de sua autonomia era transferida para a mulher, afim de que ela fizesse transações comerciais e representá-lo em caso de ausência, ter feudos e até mesmo morar neles. Além da figura paternal ocupar um lugar de autoridade, a Igreja no século XVIII tinha a função moralizadora e delegava de um lado a função de liderar ao pai, e do outro a função de pacificadora do lar à mãe.

Para a teologia, uma situação que caracterizava a liderança do homem é o fato dele ter sido feito primeiro do que a mulher no jardim do Éden, o que garantia a legitimidade de sua autoridade e criava um sentimento de sofrimento destinado às mulheres (BADINTER, 1985). A mulher sentiria dor ao dar a luz a um bebê por causa do pecado e suas paixões mundanas. Para Santo Agostinho, a mulher seria um “ser carnal”, dotado de pecado e que daria a luz a um ser com essa mesma natureza.

Para os cristãos, influenciados pela tradição judaico-cristã, o principal personagem da família é o homem, por causa de sua força, e a mulher uma espécie de organizadora do lar considerada mais frágil e limitada. Os casamentos em torno do século XII eram pouco amorosos pelo fato das pessoas acharem a afetividade um sinônimo de fragilidade em família. Posteriormente, com o avanço das leis do direito da mulher em Roma, a partir do século XIV, muitas foram beneficiadas com as normas que poupavam seus corpos de sacrifícios e agressões, diminuindo assim o domínio do corpo e da vida da mulher.

Nesse tempo, as crianças tinham pouco valor, porém a filha mulher era menos valorizada. Assim que se casasse, o pai deveria lhe dar um dote, dificultando as finanças da família. Se a filha não tivesse o dote, poderia ter dificuldades para

conseguir um cônjuge, sendo destinada ao trabalho religioso ou exercendo a função de empregada doméstica. Para facilitar esse processo, uma estratégia era aplicada: a filha mais velha deveria se casar com um rico e utilizar o dinheiro da família para pagar o dote de suas irmãs. Era bem comum os casamentos serem feitos para a ampliação econômica, considerando que amor e a atração física estavam quase desconsiderados. Comumente, pessoas desconhecidas se casavam por pressão dos pais, com pares pré-determinados por eles (BADINTER, 1985).

A partir do momento em que a mulher torna-se menos dependente do marido, sofre exortações dos teólogos que atribuem a elas o papel de mãe e cuidadora da casa e dos filhos (BADINTER, 1985, p. 270). Por outro lado, as mulheres camponesas organizavam a casa, cuidavam dos filhos e tinham pouca atividade intelectual. Sua admiração era conquistada, segundo os moralistas, pela vida do lar. Vale lembrar que esse sentimento de vida doméstica é tomado pelas mulheres não por que é natural, mas por que pode ser meio de ganhar notoriedade na sociedade.

Rousseau por sua vez, louvou as considerações de vida dos camponeses, incluindo a vida das mulheres, afirmando que tais condições pareciam ser a idade do ouro¹⁰. As considerações de Rousseau foram muito importantes para a construção desse sentimento de vida doméstica, em especial, em sua obra *Emílio ou Da Educação* que enfatiza o cuidado com as crianças e mostra como deve ser a dinâmica familiar.

1.6 Os pensadores e a infância

Voltando a pensar as concepções de infância, é certo que os filósofos cooperaram para formar um modo de pensá-la na sociedade. Desde a Idade Antiga, a infância já ocupava um espaço no imaginário da sociedade, embora esse “lugar” não fosse muito privilegiado se comparado ao mundo dos adultos. Segundo o texto *Infância e Pensamento* de Jean Marie Gagnebin (2004), os principais filósofos que vale a pena destacar são: Platão, Santo Agostinho e Descartes, pois seus ideais foram peculiares, e até hoje marcam a educação, já que concretizaram um ideal de criança, de infância e da educação de maneira significativa. Todos, sem sombra de

¹⁰ A idade do ouro a que Rousseau se refere é ao mito criado pelo poeta grego Hesíodo que separa as cinco raças criadas por deuses: raça do ouro, raça da prata, raça do bronze, raça dos heróis e raça de ferro. A raça do ouro é destacada pela ausência do sentimento de dominação do outro, falta de violência e regras impostas pelos homens (CAMARANI, 2005).

dúvida, deram valor peculiar a educação, pois acreditavam que por meio dela é possível formar um humano melhor, um sujeito que leva à frente as tradições de seus antepassados.

1.6.1 Platão e a infância

Para o estudioso da infância e filósofo Walter O. Kohan, Platão (IV a.C.) uniu a infância à vida social, uma vez que a conduta infantil era considerada um arquétipo das ações de um homem politicamente consciente na sociedade. O processo de educação dos gregos iniciava-se na *meninice*¹¹, no início da vida para aperfeiçoar o homem logo após o nascimento. Para assegurar que a infância não se “desviasse do bom caminho”, resultantes da inabilidade de desenvolver atitudes conscientes, seria necessário guardá-la com cuidado, fazendo com que estivesse ligada aos conteúdos eruditos. Segundo Kohan (2003), Platão não se dedica a pensar em uma educação para crianças, o tipo de educação a que se referiu, vislumbra que para conquistar um governo sábio, cheio de conhecimento para atuar na *polis*, a infância seria o período inicial de uma educação política, no formato de educação cívica: “Dentre as crianças, os seus antecessores porão as melhores à frente do governo [...]”. (PLATÃO, 2011, p. 242). Nessa perspectiva, os primeiros anos da vida de um ser humano seriam os mais preciosos, pois seriam etapas em que a criança formaria sua consciência para dirigi-la ao longo de sua vida.

Desde a época de Platão existem reflexões realizadas em torno da educação e da infância. A educação era concebida como algo sublime aos trabalhos comuns, e elevava a vida dos homens gregos possibilitando um pensar mais autônomo. A criança estaria em um processo de construção da razão, aperfeiçoando suas habilidades, pois ao chegar ao mundo, não seria portadora da faculdade de pensar corretamente, necessitando ser educada para se tornar um ser mais refinado.

Como explicar essa inabilidade infantil? Para Platão, as impressões que as crianças adquirem na infância moldam o seu caráter durante toda a sua vida fazendo com que um erro seja incorrigível na vida adulta se for aprendido nos anos iniciais, e ao nascerem, não teriam adquirido ainda uma personalidade mais

¹¹ Meninice se refere à infância, isto é, uma etapa de ser criança estando em processo de maturação física e biológica.

consistente. Com efeito, Platão realiza aponta que a infância¹² é um momento de formação para a vida adulta, e não como uma categoria específica da vida. A infância estaria mais próxima a uma ausência de individualidade, um tempo de formação, um momento de fatuidade em que o adulto seria mais instruído. As crianças seriam despersonalizadas, sempre dispostas a se submeter ao que lhes é solicitado, aprendendo com os exemplos dos adultos.

Se imitarem, que imitem o que lhes convém desde a infância: coragem, sensatez, pureza, liberdade, e todas as qualidades dessa espécie. Mas a baixeza, não devem praticá-la nem ser capaz de a imitar, nem nenhum dos outros vícios, a fim de que, partindo da imitação, passem ao gozo da realidade. Ou não te apercebeste de que as imitações, se perseverar desde a infância, se transformam em hábito e natureza para o corpo, a voz e a inteligência? Transformam, e muito (PLATÃO, 2011, pp. 86, 87).

A infância era tomada como um período inferior à soberania masculina, e as crianças deveriam ser educadas por um bom professor para não praticar os exemplos ruins. A criança para os gregos seria um ser difícil de ser refreado, pois sem a educação, se inclina fortemente para o mal. Era necessário que os professores conduzissem as crianças a obedecerem às leis da *pólis* pra que tivessem sua natureza intimidada.

Para Platão, um dos grandes problemas que acometem os jovens, seria a falta de uma educação para executar a função de pensadores, fazendo o bom uso da razão, dado que em seus moldes de Platão corrige aquilo que não há de bom na natureza (KOHAN, 2003). Para Platão, a educação deve estar inserida na vida dos cidadãos, para que eles façam bom uso dela sendo educados por meio dos textos, fábulas histórias etc.

Logo, devemos começar por vigiar os autores de fábulas, e selecionar as que forem boas e proscrever as más. As que forem escolhidas, persuadiremos as mães e as mães a contá-las às crianças, e a moldar as suas almas por meio das fábulas [...] (PLATÃO, 2011, p. 65).

Ainda mais,

É que quem é novo não é capaz de distinguir o que é alegórico do que o não é. Mas a doutrina que aprendeu em tal idade costuma procurar acima de tudo as primeiras histórias que ouvirem sejam compostas com a maior nobreza possível, orientadas no sentido da virtude (PLATÃO, 2011, p. 67).

¹² A ideia da infância para este filósofo está vinculada ao sentido de depositar na criança elementos importantes para a formação de um adulto bem dotado (KOHAN, 2003).

A infância deve ser um momento para se resguardar a alma, pois esse período requer “[...] em primeiro lugar acima de tudo, que aquilo em que devem ser melhores guardiões e exercer mais aturada vigilância é sobre as crianças, sobre a mistura que entra na composição de suas almas [...]” (PLATÃO, 2011, p. 109).

Como pensador dessa educação, Platão valorizava em primeiro lugar a aprendizagem da música, por conceber que a alma seria educada por ela; em segundo, dava crédito à aprendizagem de jogos de caráter atlético, visando também o brinquedo infantil concebido em sua dimensão educativa e uma forma de treinar o corpo (MANSON, 2002). Pensava que uma educação com música e ginástica seria o ideal para os jovens, e os brinquedos poderiam ser instrumentos que ofereciam vantagens para esses campos do saber.

Portanto, desde crianças que devem aplicar-se à ciência do cálculo, da geometria e a todos os estudos que há de preceder o da dialética, fazendo que não sigam contrafeitos este plano de aprendizagem (PLATÃO, 2011, p. 234).

Mas o que deveria compor a educação de uma criança nos anos iniciais? Platão afirma que para um indivíduo ser plenamente educado, a música deveria ser o primeiro campo do conhecimento a ser ensinado. Em detrimento da capacidade transformadora da alma, é mais que primordial as melodias serem o primeiro “componente curricular”, para depois as crianças terem contato com os textos, sendo a primeira educação musical e a segunda associada ao jogo. “Então que educação há de ser? Será difícil achar uma que será melhor do que a encontrada ao longo dos anos, a ginástica para o corpo e a música para a alma? Será, efetivamente” (PLATÃO, 2011, p. 65). Ainda mais, em outra passagem, confirma novamente a sua apreciação pela música, prioritariamente, dado que “a educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afetam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição [...]” (PLATÃO, 2011, p. 94).

Semelhante à música, os jogos de movimento do corpo eram admirados por serem considerados jogos de agilidade, em função da sua capacidade de desenvolver a destreza por exigir equilíbrio, cálculo, e precisão de movimento. O jogo da cova, ou jogo do púcaro, tinha um espaço de valor no meio das crianças, que brincavam de enfiar nozes em espaços limitados levando-as a calcular o seu

nível de força, e sobretudo, desenvolverem um bom caráter (MANSON, 2002). Nas palavras de Platão:

Quando, porém, as crianças principiam por brincar honestamente, adquirem, através da música, a boa ordem e, ao contrário daqueles, ela acompanha-o para toda parte, e, com o seu crescimento, endireita qualquer coisa que anteriormente tenha decaído da cidade (PLATÃO, 2011, p. 118).

Na visão platônica, uma educação considerável deveria ser realizada ao longo de uma vida, iniciando na infância e perdurando até a morte. Afinal, um homem, ao aproximar-se da morte no estágio do Hades¹³, se apoiaria na educação que recebeu, mantendo salva a sua alma (KOHAN, 2003). Ainda mais, tinha em vista a ideia de educar os jovens para atuar na sociedade de maneira justa e igualitária, visto que um governante sem sabedoria e conhecimento pode comprometer o bom andamento da sociedade. Sobre esse problema, ele alude: “Acaso diremos que é devido à ignorância, à educação defeituosa e à forma da constituição que surgem aí pessoas de tal jaez? Diremos. Logo, seria assim um estado oligárquico, com estes defeitos, ou talvez ainda mais” (PLATÃO, 2011, p. 249).

1.6.2 Santo Agostinho e a infância

Depois de Platão, o ceticismo¹⁴ ganhou espaço entre os filósofos que logo separaram a razão da figura divina. É com Santo Agostinho (século V) que o olhar religioso se aflora novamente, pois ele mostrou, pela via harmoniosa da razão e fé, que a mente humana é capaz de entender quase tudo, mas há algo maior a essa capacidade de compreensão: Deus, uma verdade que não muda, que transcende o que uma mente flexível pode vislumbrar de acordo com os estudos de Giraldelelli Jr. (2011).

Também para Gagnebin (1997) é possível identificar em Santo Agostinho a crença de que todos deveriam se converter à religião, mudando o seu modo de proceder fazendo uma profunda devoção de suas vidas a Deus e a Igreja. Como verdadeiro propagador da fé, Santo Agostinho tinha o objetivo de divulgar o

¹³ No livro *Fédon* (p. 32) Platão mostra que Hades é o lugar das almas dos mortos.

¹⁴ O termo ceticismo origina-se da palavra *skepsi*, que significa exame, provação de uma determinada afirmação, argumento etc.

cristianismo e trazer outros religiosos para a sua crença, a fim de que reconhecessem a “verdade” sublime que carregava. Pontua pelo menos dois tipos de razão em sua filosofia: a razão inferior, que visa o conhecimento virtuoso, parte daquilo que é mutável, mas temporariamente verdadeiro¹⁵, e a razão superior, aquilo que vem de natureza divina, aquilo que não muda conforme os tempos, ou seja, as “Verdades sobre Deus” (GIRARDELLI JR, 2011).

Em sua filosofia, Santo Agostinho não deixa de prestigiar um projeto educacional que tinha por finalidade a leitura e compreensão dos textos bíblicos, e que também poderiam transformar a alma e converter vidas. Como Santo Agostinho pensa em uma educação enlaçada à religião, é possível identificar os sinais da teologia em seus inscritos, principalmente no modo em que ele concebe o homem. Para ele, a infância teria uma ligação com o pecado que distancia o homem do bom caminho de Deus. É um ser frágil e cheio de limitações físicas, já que “[...] o que é inocente nas crianças é a debilidade dos membros infantis, e não a alma” (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 36).

É bem verdade que Santo Agostinho deposita na criança a culpa pelo pecado, carregando o fardo de serem possuidoras da semente má do homem, sendo a infância uma etapa de expressão do pecado. Enquanto para Platão a infância é um período de formação do homem para atuar na *polis*, refinando a sua alma e espírito através da educação musical e ginástica, Santo Agostinho vem justamente mostrar que a infância é o momento da manifestação da natureza corrompida; cujo único meio de condicionar a natureza ruim do homem é por meio da educação. Uma infância sem estímulos é considerada sem valor por causa do pecado inicial, faz-se oportuno submeter as crianças a um processo de escolarização intenso para inibir os desejos pecaminosos. Por isso, ele afirma: “As trevas em que está envolto meu esquecimento a seu respeito assemelham-se à vida que vivi no ventre de minha mãe” (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 37).

Os frutos do pecado (crianças) deveriam ser disciplinadas, como Santo Agostinho mostra em seu livro *As confissões*, afirmando que a raiz do pecado embutida na vida infantil deve ser extraída pelo caminho da rigidez e disciplina. Nesta obra, evidencia-se a ideia de que a criança é má e deve ser tratada

¹⁵ Utilizamos a palavra verdade grafada com letra minúscula para mostrar a verdade imediata e que pode mudar com as novas descobertas, e a Verdade absoluta, que não muda conforme surgem os novos conhecimentos.

disciplinarmente como fruto do pecado, pois “para Santo Agostinho, o pecado de uma criança em nada se difere do pecado de seu pai”. (BADINTER, 1985, p. 55). A criança seria um ser sem sabedoria que se aproximava da loucura, e as escolas religiosas deveriam combater a maldade de seus corações com ensinamentos divinos. Essa concepção de criança teve sua relevância no século XVII e afetou profundamente a educação escolástica e a aquela realizada nos monastérios.

Os castigos físicos seriam uma boa opção para a criança, por causa do seu pecado merecedor de punições. Ele descreve alguns de seus pecados na infância afirmando as inclinações que sentia para praticar o mal em uma de suas passagens, lê-se que:

Também cometia furtos na despensa e na mesa de meus pais, ora impelido de pela gula, ora para ter de dar aos meninos para brincar com eles, folguedos que os deleitavam tanto a mim, e que ele me faziam pagar. No jogo, frequentemente, conseguia obter vitórias fraudulentas, vencido pelo desejo vão de sobressair. Contudo, nada havia que eu quisesse mais evitar e que repreendesse mais atrozmente se o descobrisse em outros, que o mesmo que eu fazia aos demais. [...] Será esta a inocência infantil? Não, Senhor, não o é, eu to confesso, meu Deus. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 49).

Embora Santo Agostinho tenha nascido no século V a.C. influenciou grandemente a educação dos jesuítas iniciada em meados do século XVI. A criança como não tinha voz na sociedade, recebia “[...] uma educação totalmente repressiva e contrária aos desejos da criança” (BADINTER, 1985, p. 56), sendo educada por suas famílias para o serviço religioso de Deus.

Uma boa educação nos parâmetros agostinianos não deve conduzir a aprendizagem de maneira prazerosa, pois o jogo pode atrapalhar os estudos das crianças por propiciar momentos de agrado das suas vontades (BADINTER, 1985). Para Santo Agostinho em nenhum momento a criança tinha um valor por si mesma, mas representava o que homem tem de mais importante para Deus: a incapacidade e a dependência divina. Por isso, ele afirma: “Assim, quando tu, nosso rei, disseste: Delas é o reino dos céus – quiseste sem dúvida louvar na pequenez de sua estatura um símbolo de humildade” (SANTO AGOSTINHO, 2008, pp. 49, 50).

Com efeito, uma luta contra o pecado do homem seria uma luta contra a infância e tudo aquilo que ela remete, sendo obrigação da família e dos educadores se oporem às vontades dos pequeninos para não dar as sementes do pecado que

habitam nelas. Esse pensamento permanece em torno do século XVII trazendo severas relações nas escolas e nas famílias (BADINTER, 1985).

1.6.3 A infância em Descartes

Para Gagnebin (1997), Descartes (1596 – 1650) influenciou intensamente a educação colaborando para que o uso da razão e as habilidades cognitivas do homem fossem o foco da educação. Desde Platão a infância é tomada como um momento de falhas de ausências que deveriam ser preenchidas, evidenciando isso na sua proposta educacional denominada *paidéia*. Posteriormente, com Santo Agostinho entendemos que a infância é um período que deveria ser redimido, para que, quando as crianças se tornassem adultas, ficassem livres da maldade humana manifestada com mais intensidade nos primeiros anos. Em Descartes a infância é destacada como um período desprovido de razão, de juízo racional e o bom discernimento humano (BADINTER, 1985). Sem dúvida foi Descartes quem distanciou o pensamento educacional de Santo Agostinho, afirmando que o problema da infância não está no pecado, mas nas ilusões das sensações que o corpo promove.

Descartes coloca em questão a veracidade das nossas sensações, pois para ele nem tudo o que sentimos pode ser necessariamente iniludível. Sua proposta educacional não enaltece aquilo que vem do senso comum, mas a construção, prioritariamente, do conhecimento científico testado e comprovado. Em uma constante atitude em descobrir o que é verdadeiro e o que é falso, Descartes eleva o pensamento racional mostrando que é necessário saber definir e classificar as coisas que conhecemos, pois a verdade não está posta, mas ocultada, necessitando ser desvendada. O antigo, aquilo que está em desuso, precisa ser superado formatando novos modos de pensar com a aquisição do conhecimento verdadeiro, de acordo com Descartes. Ele assevera que sua infância foi permeada pelo saber científico, e esse saber é o alicerce da maior parte de suas indagações na infância, um período de sedimentação de indagações que posteriormente seriam respondidas.

Fui nutrido nas letras desde a infância, e, convencido de que por meio delas podia adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo o que é útil à vida, e eu tinha um desejo extremo de aprendê-las. Mas assim que concluí todo esse curso de estudos, ao cabo do qual é costume

ser admitido na classe dos doutos, mudei inteiramente de opinião. Pois me vi embaraçado em tantas dúvidas e erros que me pareceu não ter tirado outro proveito, ao tratar de instruir-me, senão descobrir cada vez mais minha ignorância (DESCARTES, 2010, p. 40).

A única finalidade dos estudos é a manutenção e conquista de conhecimentos dos indivíduos para a construção do conhecimento. Ainda mais, sobre as fábulas ele afirma que elas podem ajudar os homens com a compreensão dos ensinamentos, assim como outros campos do saber.

[...] que a graça das fábulas desperta o espírito; que as ações memoráveis das histórias o estimulam, e que, lidas com discernimento, elas ajudam a formar o julgamento; que a leitura de todos os bons livros é como uma conversação com os melhores homens dos séculos passados, que foram seus autores, [...] que a eloquência tem forças e belezas incomparáveis; que a poesia tem delicadezas e doçuras muito encantadoras; que as matemáticas têm invenções sutilíssimas e que podem servir tanto para contentar os curiosos quanto para facilitar todas as artes (DESCARTES, 2010, p. 40).

Sobre a infância, Descartes ressalta que por causa das influências dos professores e preceptores não é possível fazer o uso pleno da razão, pois estaria alterada por causa das primeiras instruções.

E também pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos adultos, e como por muito tempo foi necessário sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram com freqüência contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre, talvez nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão firmes como seriam se pudéssemos utilizar totalmente a nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela (DESCARTES, 2010, p. 49).

Dessa forma, uma resistência em relação à infância predominava no pensamento da época, principalmente por Descartes salientar que gastava-se uma vida inteira para desaprender aquilo que foi construído nos primeiros anos (GAGNEBIN, 2004). Ao mesmo tempo em que a infância era considerada por este filósofo um período perigoso, acreditava que caso o homem se desprendesse de tudo que era infantil nele, aproximar-se-ia da figura de Deus. Além disso, as elaborações de Descartes a respeito da criança acabaram endossando o ideal de criança “como um mal”, seja por causa da religião ou por causa da falta de conhecimento (BADINTER, 1985).

Seja em Platão, Santo Agostinho ou Descartes, a infância não deixa de ser uma adversidade que precisa ser alterada. A infância preenche um lugar menor frente à figura do adulto na sociedade e tudo aquilo que se remete a ela juntamente com seus jogos, capacidades e brinquedos.

1.10 Os jogos na educação e a frivolidade dos brinquedos

É a partir dos brinquedos que podemos observar a alteração dos conceitos de infância. A história da infância revela que por muito tempo as crianças, não tinham relevância para os adultos. Os brinquedos, os jogos e as preferências das crianças não eram prioridade nas preocupações dos adultos na sociedade.

Os brinquedos e os jogos eram vistos de maneira diferente pelos educadores e sociedade. Os jogos poderiam ser instrumentos para treinar o corpo e aprimorar habilidades, mas os brinquedos não demonstravam um aproveitamento aparente. De um lado, alguns pedagogos da Idade Média concordam com a entrada dos jogos na pedagogia com a função de transferência de conteúdos de maneira mais agradável para a criança, sendo instrumentos facilitadores da aprendizagem; de outro, preceptores repreendendo o uso destes elementos para o puro lazer como se a brincadeira não fosse legítima.

Com a chegada do Renascimento¹⁶, a concepção de homem se altera juntamente com a concepção de infância. Em um tempo em que a infância parecia ser invisível e pouco, ou nenhum valor se atribuía a ela, “Saber colocar-se no ponto de vista da criança e não do adulto representa uma verdadeira revolução pedagógica para a época” (MANSON, 2002, p. 55). Pensar que uma criança deveria ter uma dinâmica de aprendizagem diferente dos adultos é romper com conceitos da sociedade da época. O Renascentismo trouxe um pouco disso em uma concepção de homem diferenciada, já que o homem conseguiu se desprender, de certa forma, dos valores religiosos voltando mais para si.

Nesse momento Rotterdam¹⁷ (1467-1536) preceptor europeu, entendia que a educação deveria ser prazerosa. Sob seu ponto de vista, a criança deveria ser

¹⁶ O Renascimento foi um período em torno dos anos de 1300 e 1650 grandemente marcado pela valorização do homem (humanismo) acima dos valores religiosos, mas mantendo certa ligação com a religiosidade.

¹⁷ Erasmo de Rotterdam, holandês que fez parte dos homens que mais marcou o Renascentismo, concordava com a posição de Santo Agostinho e de Lutero, mas não chegou a participar da reforma

educada e alfabetizada assim que tiver um pouco de vigor físico, embora acreditasse que a educação se iniciava no ventre materno. Afirmava que através da repetição a criança aprenderia habilidades e, por conseguinte, adotava esse tipo de metodologia em suas aulas confeccionando, por exemplo, “alfabetos comestíveis” nas classes de alfabetização (MANSON, 2002). Como consequência, o brinquedo toma espaço na sociedade, e os castigos corporais são minimizados, pois esses objetos deixavam o comportamento das crianças mais agradável, tornando-as mais “doces”. Assim como Rotterdam, os preceptores humanistas acreditavam que é pela via do jogo que o professor poderia ganhar a confiança das crianças, além de ser um instrumento de estímulo para aprendizagem, facilitando os conteúdos mais complexos.

Os brinquedos eram utilizados em sua dimensão educativa na aprendizagem de habilidades do corpo, jogos, rimas etc. Segundo Ariès (1981, p. 86):

Ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartaz, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos dos adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. Aos três anos, o menino já participava de jogos com rimas [...].

O brincar com jogos, palavras, objetos e etc. revelavam o brinquedo como um elemento da aprendizagem. O mercado de brinquedos começava a surgir na Europa, mas foi preciso avançar um século para que a sociedade se empatizasse com eles. Por volta do século XV pode-se encontrar os primeiros comércios de brinquedos, mas ainda pouco visitados pelo fato de prevalecer o sentido de futilidade desses objetos. O brinquedo que era feito anteriormente com argila e materiais rústicos, passa a ganhar leveza e movimento quando é confeccionado com outros materiais, expandindo suas formas e valorizando a estética.

É possível observar que muitos brinquedos ganham relevância quando possuem um caráter instrumental com a faculdade de inserir informações e prepara a criança para os desafios da vida, haja que a infância era entendida como um momento de aprimoramento das faculdades e habilidades. Em uma passagem apresentada por Manson, lê-se que:

protestante. Questionava a educação demasiadamente rígida e acelerada não tendo em vista o conhecimento adquirido rapidamente (ARANHA, 1996).

[...] os brinquedos de rapazes aparecem casualmente nas páginas de literatura para a juventude. São quase sempre pretexto para pequenas histórias e servem para ilustrar os valores da época. Só no final do século será publicado o primeiro álbum para crianças com algumas regras para os jogos. Os de destreza são há muito reconhecidos pelos pedagogos: ninguém contesta jogos de bola ou balão, volantes e papagaios, piões e piorras, mas outros brinquedos não suscitam o consenso (MANSON, 2002, p. 295).

Desse modo, a brincadeira não deveria ocupar muito tempo da rotina de uma criança, porque ela teria coisas “mais importantes” para executar, principalmente as crianças mais nobres. O jogo possuía certa utilidade na educação dos pequeninos, mas os brinquedos¹⁸ não estariam no mesmo patamar, porque não gerariam um resultado satisfatório relacionado à aprendizagem.

Uma forte influência na pedagogia que concordava com o pensamento de Santo Agostinho no século XVII veio reafirmar a concepção da ausência de bondade na criança: a pedagogia jansenista, que surge com a influência de Cornelius Jansen (MANSON, 2002). Para os jansenistas, as crianças não eram boas e possuíam uma natureza má, devendo receber educação para se disciplinar, concordando com Santo Agostinho.

Em consonância as observações de Manson, a historiadora Maria Lúcia Aranha em seu livro *História Da Educação E Da Pedagogia*, os jansenistas acreditavam que os brinquedos seriam empecilhos para as crianças e problemas para os pais, que no exercício de sua função, deveriam direcioná-las para que fizessem suas obrigações. Na pedagogia jansenista, os brinquedos seriam uma “perda de dinheiro”, visto que a educação e cuidados das crianças já tinham um valor financeiro muito elevado para os seus pais, e a infância não merecia toda essa dedicação. Um de seus maiores representantes, segundo Manson (2002), foi François Fénelon (1651 - 1715), pedagogo francês e preceptor da nobreza, que se preocupava com os aspectos psicológicos na infância, e utilizava gravuras para que seus alunos assimilassem os conteúdos. Fénelon também publicou seu tratado *Da Educação das Meninas (1652)*, considerando importante integrar o jogo aos estudos para que a criança tenha mais motivação a aprender, porém o brinquedo não seria dessa forma. Não depositava confiança no brincar espontâneo sem uma atividade

¹⁸ Brinquedo refere-se ao objeto que a criança utiliza (brinca) espontaneamente sem uma intenção de aprender conteúdos. Já os jogos, possuem um caráter educativo e que possibilita a aprendizagem ou exercício de alguma habilidade motora ou intelectual.

dirigida e tenta mostrar aos seus alunos a realidade racional, sendo o brinquedo abordado somente na sua utilidade educativa (ARANHA, 1996).

Manson (2002) também destaca que Madame de Maintenon, esposa secretária de Luís XIV, foi intitulada a primeira professora da França, criando a instituição *Saint-Cyr*, destinada a meninas nobres oferecendo um ensino diferente do que havia sido realizado, com uma visão contrária a pedagogia jansenista (MANSON, 2002). Utilizava jogos de destreza e jogos que se assemelham às exigências da sociedade para suas alunas aprenderem; inclusive ensinar as meninas a cozinhar, serem boas donas de casa, cuidar dos filhos e outras atividades domésticas.

Quase da mesma forma que Madame Maintenon, Comenius¹⁹, considerado o pai da didática, acreditava que a maneira de redimir o homem de seus pecados é por meio da educação, pois a criança é pura e demonstra a beleza de Deus (MANSON 2002). Para Comenius, a criança deve ter contato com o lúdico a todo o momento sem privações, os jogos devem ser educativos e também prazerosos. Percebe a atração da criança em relação ao seu brinquedo e adverte mostrando que a criança é psicologicamente incapaz de lidar com atividades mais sérias, por isso é importante aprender com o lúdico. Para esse educador, a criança brinca porque imita o mundo em que vive, e por causa dessas imitações ela se desenvolve.

O aproveitamento dos jogos e brinquedos das crianças era abreviado por volta do século XVIII, já que uma criança de sete anos era considerada um adulto e tinha de deixar suas brincadeiras para adentrar no mundo da formalidade. Os educadores não depositavam muita confiança nas brincadeiras e não empatizavam com a ideia das crianças participarem dos jogos de grupos e nem dos jogos entre as crianças, mesmo que a sociedade não visse um problema aparente, mas porque a Igreja as censurava, considerando essas atividades prejudiciais. De um lado a brincadeira era vista como não proveitosa e os jogos poderiam estar relacionados a alguma atividade de azar ou sorte, de outro “simplificavam” os conteúdos complexos para as crianças aprenderem com mais facilidade (MANSON, 2002).

Esse sentimento de recusa às brincadeiras como atividades frívolas e os jogos como uma maneira de criar aprendizagens gera um sentimento de interesse

¹⁹ Jan Amos Komensk, mais conhecido como Comênio (1592-1670) cooperou grandemente para que a educação fosse popularizada não sendo nenhuma classe social privilegiada. Sua corrente democratizadora da educação desencadeou movimentos que favorecem a universalização da educação até hoje (ARANHA, 1996).

em favorecer os jogos como atividades de aprendizagens no intuito de oferecer vantagens às crianças que brincam. A ação da criança de brincar livremente não é considerada como uma atividade proveitosa, tornando-se sempre provisória podendo ser substituída por outra “mais útil”. Isso cria um sentido na sociedade e um modo de conceber a infância não muito distante do que os filósofos Platão, Santo Agostinho e Descartes previam: a infância como um momento de construção do conhecimento a favor de uma sociedade mais instruída.

Nesse sentido, apesar de todo avanço histórico dos jogos os brinquedos e brincadeiras, para serem vistos como válidos, precisam ser submetidos ao crivo da transmissão de algum conteúdo ou aprimoramento de habilidades. A infância, e tudo aquilo que remete a ela, ainda não é vista como um momento próprio, mas como um tempo de aquisição de saberes destinados a preencher demandas que virão no futuro, resultando em uma criança eminentemente escolar.

CAPÍTULO II: As Contribuições de *Emílio ou Da Educação*

2.1 O filósofo da infância

Em 1726 é publicado pela primeira vez o livro *Emílio ou Da Educação* de Rousseau (dois anos após os jesuítas encerrarem suas instituições educativas na Europa²⁰). Rousseau nesta obra critica a educação tradicional de Paris no séc. XVIII e marca o início de um pensar diferente em relação aos cuidados e educação das crianças. O livro *Emílio* se opõe à falta de liberdade que as crianças e os homens tinham mediante as autoridades da época. Isso teve um grande preço para Rousseau, como Michel Launay mostra no prefácio da obra: “Em 9 de julho de 1762, uma sentença do Parlamento de Paris condenava o *Emílio* a ser rasgado e queimado [...]” (LAUNAY, 2009). Mesmo tendo sido uma obra repudiada pelas autoridades a princípio, *Emílio* se populariza e ganha à simpatia da população da época.

Quando Rousseau publica *Emílio*, opõe-se às concepções da sociedade dando um valor especial a criança, além de evidenciar um respeito maior para com tudo o que era infantil. Suas orientações de como cuidar de um bebê, do papel da mãe na primeira educação, saúde das crianças e outros elementos pertinentes à infância, influenciam os comportamentos da sociedade, fazendo do lar um lugar acolhedor e protetor e da criança um membro da família que merece amor e prestígio. O leitor e estudioso das obras de Rousseau Danilo Streck (2008) destaca que a obra possui uma estrutura de cinco livros, e cada um deles objetiva trazer um aspecto diferente sobre a educação, exemplificados na trajetória do personagem fictício (Emílio) que Rousseau idealiza e descreve seu percurso.

O primeiro livro destina-se a descrever a educação de uma criança no período da lactância, do nascimento até os dois anos de idade, momento em que a educação é realizada de preferência com as mães. Essa primeira educação é o alicerce da formação do homem e fundamento para a formação do homem completo. Tem como principal público as mães, que devem promover a primeira e mais importante educação no curso da vida das crianças.

²⁰ Vale destacar que no Brasil os jesuítas continuaram com suas atividades até o ano 1759 (ARANHA, 2006).

No segundo livro, Rousseau descreve como deve ser a educação no período dos dois a doze anos (educação negativa) e quais “conteúdos” a criança deve aprender, bem como os cuidados que os preceptores devem ter com essa criança, e neste momento a criança deve receber educação de um preceptor virtuoso. Vale destacar que a infância para Rousseau não é uma etapa ligeira que precede outras, mas um momento importante por si só. É neste momento que o preceptor faz inferências mais direcionadas, mas sem deixar que a criança perca o seu contato com a natureza interior e exterior experienciando o mundo por meios das sensações.

No terceiro livro, Rousseau aponta os princípios para a educação de uma criança dos doze anos aos quinze anos, que intitula como “terceiro estado da infância”, este antecede a adolescência, mas ainda se encaixa no período da infância, (ROUSSEAU, 2009, p. 2009). Neste período, Emílio, aluno de Rousseau, está suscetível aos desejos e paixões, mas saber como evitá-los. Irá escolher sua profissão, construir seus instrumentos de trabalho e ter contato com os primeiros livros, bem como aprender a ler e escrever. Irá manifestar tudo aquilo que aprendeu na educação negativa de maneira correta, pois nenhum conhecimento desnecessário lhe foi “inculcado”, mas construído por meio da experiência direta com o mundo.

O quarto livro destina-se a evidenciar a educação de Emílio dos quinze aos vinte anos, momento em que Emílio é cercado pelas paixões (puberdade). O tipo de educação que deve ser realizado neste período é o prático para os desafios da vida. Nesse momento Emílio será alfabetizado e terá contato com seus primeiros livros, pois já atingiu as habilidades necessárias para “pensar cientificamente”, já que antes de pensar científico a experiência dos sentidos favoreceu as “aprendizagens” de virtudes, valores, sensibilidades etc. Também é o momento de escolher um ofício que agrada para garantir seu sustento.

Por fim, no quinto livro, dos 20 aos 25 anos de idade, chega o momento da aquisição do conhecimento, da sabedoria e do casamento de Emílio e a moça Sophie. Rousseau aponta para quais atitudes a mulher e o homem devem realizar para serem felizes na união matrimonial. Valoriza nas mulheres a capacidade prática de realizar atividade, como: bordar, cuidar da casa, serem educadoras de seus filhos etc., enquanto que ao homem destina atividades mais complexas, como: ler,

escrever e etc. vale a pena destacar que a obra não é um conjunto de regras, mas um instrumento de reflexão a respeito da educação e a condição do homem.

Uma das principais máximas da sua obra, principalmente nos três primeiros livros de *Emílio*, foi pensar que as crianças assimilam na infância as lições mais importantes da vida, se forem educadas em contato com a experiência imediata com o mundo. Concebe a infância como uma época diferente da vida adulta e que deve estar em contato com a natureza e cuidados especiais. Acredita que o brinquedo faz parte das ações infantis e pode cooperar para ser um veículo de aprendizagem para conhecer o mundo, e por isso revela um olhar diferente demonstrando mais “simpatia” em relação ao contato da criança com eles, mas sem favorecer luxos. Ressalta que as crianças aprendem mais com os exemplos do que com as palavras, pois a memória é frágil com os discursos; sem deixar de considerar que os exemplos e as experiências do cotidiano educam as crianças.

Toda prática pedagógica que vislumbra a formação de um homem mais integral e menos rebuscado com conceitos eruditos, sem dúvida, passa de alguma forma pela filosofia de Rousseau. Os princípios de Rousseau até hoje contribuem para pensar em um homem autônomo e que se posiciona frente à sociedade, principalmente quando pensamos que a Educação Infantil é um lugar de formação e construção de um homem não alienado com os significados postos pela cultura, mas sobretudo autônomo e humanizado.

2.2 As mães e maternidade

Para pensar a educação de Rousseau é importante destacar a importância da mãe na educação dos filhos, pois esta será a primeira educadora na vida deles. No livro IV de *Emílio*, Rousseau descreve as habilidades cognitivas de Emílio e evidencia que, Sophie, a esposa de seu aluno, não possui as habilidades para atuar na sociedade como as de Emílio, e por isso deve se deter às ações mais práticas, deixando o homem responsável por ações mais complexas²¹. O homem, então, seria o membro da família que decide os procedimentos a serem tomados, e a mulher

²¹ Para Rousseau (2009) estas ações mais complexas referem à capacidade masculina de pensar abstratamente, como: ler, escrever, tomar decisões políticas etc., enquanto que a mulher é mais habilidosa para tomar decisões práticas, como: cuidar dos filhos, educá-los etc.

uma executora de funções do lar e auxiliar de seu marido, sempre disposta a satisfazê-lo e cuidar da educação dos filhos.

Devido às indicações de Rousseau e da medicina, no final do século XVIII e no início do século XIX, a mulher passa a exercer uma série de cuidados com as crianças inclusive com a higiene e amor ao bebê. Os pais que negligenciavam os filhos eram criticados, e o internato já não era uma medida boa para as crianças. Nesse sentido, a família e a escola passam a exercer um poder sob a criança.

De fato, a religião, a filosofia e a medicina tornaram-se potentes instrumentos para convencer as mulheres a amamentarem seus filhos, afirmando que o modelo de mulher seria aquela que mais se aproximaria da feminilidade natural. A mamadeira (feita de pequenos chifres furados de animais) é introduzida na alimentação da criança por volta do século XVIII, e “o sistema das amas-de-leite prosperará até fins do século XIX. Depois disso, o leite artificial de vaca, possibilitado pelos progressos da esterilização, substituirá a amamentação mercenária” (BADINTER, 1985, p. 234). Com a introdução do leite bovino na alimentação da criança, a função de lactante fica mais facilitada.

O índice de natalidade infantil era muito elevado, uma vez que a Igreja transmitia a ideia de que o esperma não poderia ser desperdiçado e, se caso acontecesse, acreditava-se que a pessoa seria castigada por Deus. A censura da Igreja em recriminar métodos contraceptivos permitia que muitos filhos viessem ao mundo sem o planejamento dos pais. A criança que antes era rejeitada, após a consolidação do pensamento da época, principalmente por causa das influências da filosofia de Rousseau, passa a ter um apreço em detrimento do que ela poderia representar para a família ou vir a ser no futuro.

2.3 Princípios da educação na infância

O livro *Emílio ou da Educação* quebra paradigmas, pois eleva a infância de modo que nenhum outro escrito havia feito. Nesta obra, a infância é revelada como um universo alheio ao mundo adulto cheio de criatividade, descobertas, felicidades e desafios. Antes da visão Rousseau sobre a criança se popularizar, as crianças eram vistas como adultos menores e seres incompletos.

Contrariando a visão de seu tempo, Rousseau acreditava que a criança não deveria executar as mesmas funções que os adultos porque não eram mini adultos,

e por isso anuncia que a infância em seu tempo não era “conhecida”. Supõe que a criança está em processo de construção de habilidades e desenvolvimento de suas capacidades para lidar com as situações do cotidiano. Por isso, afirma:

Não se conhece a infância [...]. Os mais sábios prendem-se ao que os homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (ROUSSEAU, 2009, p. 4).

Anunciando que em seu tempo a infância não era “conhecida”, Rousseau reconhece as limitações infantis e permite que a criança se manifeste de acordo com suas capacidades. Revela a importância da infância para a vida humana e afirma que deve ser valorizada em suas especificidades. Dessa forma, indica:

Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está em seus lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis tão curto que se lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para vós? Não fabriqueis remorso para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá. Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com o que gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus o chamar, não morram sem ter saboreado a vida (ROUSSEAU, 2009, p. 72, 73, grifo nosso).

Nesse sentido, é importante a criança ser livre para brincar e se manifestar espontaneamente, pois a infância é um tempo único no qual os homens suportam com melhor disposição os desafios da vida e são felizes. A criança deve experimentar o mundo a seu modo, sem ser manipulada por um adulto. É a natureza quem deve guiar a criança a todas essas sensações para que desenvolva fisicamente e psicologicamente a partir das situações do presente.

Para Rousseau, a natureza constituiu a criança como um ser que se desenvolve durante a vida, por isso não nasce com as habilidades de um adulto. É na infância que a criança deve viver em contato com a natureza, e esta testará suas limitações para transformá-la em um homem completo. A natureza que realizará os primeiros traços da educação da criança, ensinando-a a lidar com as adversidades. Dessa forma, Rousseau se opõe a educação jesuítica, afirmando que a criança deve ter liberdade para se manifestar nas suas limitações. Não concebe a criança como um adulto com “defeitos”, visto que o erro e as manifestações infantis são algo típico

da criança. Não consente com uma educação punitiva e rigorosa, e nem que o pecado habita nas crianças, pois acredita que elas são puras e boas de coração, não devendo ser castigadas, mas orientadas para manifestarem sua natureza. Rousseau pensa diferente da sociedade de sua época, acreditando que a criança nasce boa, diferente da concepção cristã de que a criança nasce má. Em sua visão otimista da bondade inata no homem, opõe-se fortemente contra o ensino que os religiosos, inclusive das elaborações de Santo Agostinho que relevava a figura da criança como a “criança do pecado”.

Para a religião, a criança tem uma natureza pecaminosa, por ser gerada pelo pecado (sexo), mas Rousseau propõe exatamente o contrário, afirmando que a criança nasce boa, e a sociedade que a induz para o mal. Para Danilo R. Streck (2008, p. 15), a crítica de Rousseau “[...] está voltada a uma educação “inútil” concentrada nas mãos do poder eclesiástico”. Rousseau considera a educação jesuítica bárbara²², por não permitir que as crianças sejam espontâneas no período de escolarização e na sua vida. Nessa educação, a criança também não só terá os conteúdos adaptados conforme as suas necessidades, mas será o centro da educação.

Na educação religiosa, os alunos eram formados para seguir doutrinas e para procederem segundo a moral e ética da época. É interessante o modo em que Rousseau se opõe às ideias religiosas cheias de dogmas da educação escolástica, pois ainda na Idade Média, grande parte da educação era feita por meio dos monastérios, que possuíam uma metodologia mais rígida e tradicional. Rousseau propõe um tipo de educação diferente, que se destina a valorizar o que há de bom e natural na criança, e não para que ela seja dominada por nenhum meio de instrução, inclusive pela educação. Ele pensa em um modelo educacional voltado para a plenitude humana, como: a conquista da felicidade, harmonia de si, capacidade de lidar com os desafios e desenvolvimento de sensibilidades e desejos por meio da experiência. Nesse sentido, um homem com essa formação almeja menos as vaidades e sofre menos com as frustrações, pois ele não é movido por seus desejos, mas por sua natureza interior.

Rousseau reconhece que a infância segue uma dinâmica diferente das outras etapas da vida, e que deve ser desfrutada com intensidade, composta por

²² Para Rousseau (2009, p. 72) a educação bárbara é religiosa, que oprimia as crianças e conquistava a disciplina escolar pelos castigos.

momentos próprios e intensas experiências, carregadas de frustrações e realizações. Para ele, a criança carrega os traços da educação dos anos iniciais por toda a sua vida, e poderá interagir com o mundo e com a sociedade no mesmo formato em que foi educada.

É interessante analisar o valor que Rousseau dá à criança quando diz:

Uma criança torna-se mais preciosa com o avanço da idade. Ao valor de sua pessoa soma-se o dos cuidados que custou: à perda de sua vida soma-se o sentimento da morte. Portanto, deve-se pensar sobretudo no futuro ao zelar pela sua observação; é contra os males da juventude que devemos armá-la antes que tenha chegado a ela, pois, se o valor da vida aumenta até a idade de torná-la útil, que loucura é não poupar alguns males na infância e multiplicá-los na idade da razão! (ROUSSEAU, 2009, p. 25).

Nesse trecho, o filósofo afirma que quanto mais tempo as crianças permanecem com as famílias, mas é recoberta por carinho e afetuosidade, pois passa a ser um membro especial na família e o amor só aumenta com o passar dos anos. Para Rousseau, antes de a criança ter contato com a escola, é importante que a educação inicial seja realizada com as mães, do nascimento até os dois anos (período da lactância), para transmitir carinho aos seus filhos na fase mais importante da educação. Nesse sentido, a primeira educação deve ser efetivada em casa, não isentando assim os pais da responsabilidade de educarem seus filhos.

Ana Beatriz Cerizara (2008) em seu livro *Rousseau: a Educação na Infância* aponta que assim como a humanidade progrediu, principalmente com a utilização da linguagem, que antes era primitiva, mimética e precária, e que com o tempo foi tornando mais elaborada, a criança passa pelos mesmos estágios que a história do homem. Primeiro vem os choros, depois as representações para posteriormente surgir a fala sonora, e que mais tarde se aperfeiçoa carregando um conjunto de sentidos.

Importa observar que neste tempo de construção da linguagem a criança está no período de constituição de si, e por isso possui uma linguagem mais precária, se comparada a de um adulto. A criança não consegue articular a língua falada com precisão. Devido a esse fato, apropria-se dos sons para expressar suas ideias, mesmo que sejam somente sussurros. Ainda mais, para Rousseau, a linguagem não se detém aos sons, dado que o bebê não compreende por completo a fala dos pais, mas sabe distinguir os seus timbres de voz e entonação, “[...] pois não é o sentido

da palavra que os bebês entendem, mas o tom que os acompanha” (ROUSSEAU, 2009, p. 55).

A criança pequena, que temporariamente possui pouco vigor físico, está de acordo com o que a natureza planejou, pois, na condição de ser incompleto, se tivesse mais força, seria quase impossível governá-la (ROUSSEAU, 2009). A intensa energia, a pouca capacidade de compreensão e sua natureza impulsiva a conduz a atos impensados e inconsequentes, mas o seu estado natural lhe fez faltar a força necessária para que ela vença os desafios propostos. Ademais, as advertências fazem parte da educação das crianças, visto que devem ser preparadas para as frustrações da vida. Então, Rousseau afirma que,

Ao nascer, uma criança grita; sua primeira infância passa chorando. Ora a sacodem e a mimam para acalmá-la, ora a ameaçam e lhe batem para que fiquem quieta. Ou lhe fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela o que nos agrada; ou nos submetemos às suas fantasias, ou a submetemos às nossas: não há meio-termo, ela deve dar ordem ou recebê-los. Assim, suas primeiras ideias são as de domínio e de servidão (ROUSSEAU, 2009, p. 25).

Ainda mais, acrescenta:

O espírito destas regras é dar às crianças a mais verdadeira liberdade e menos domínio, deixar que elas façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-se cedo a limitar os seus desejos às suas forças, pouco sentirão a privação do que não estiver em seu poder. Eis, portanto, uma nova razão, muito importante, para deixar os corpos e os membros das crianças absolutamente livre, com a única precaução de afastá-las dos perigos de queda e de tirar de suas mãos tudo o que possa feri-las (ROUSSEAU, 2009, p. 58).

A força do corpo acompanha a maturidade do pensamento, pois se um bebê tivesse nascido com a força de um homem, certamente não saberia utilizá-la, deixando seu furor transparecer, visto que a natureza organizou a força e o desenvolvimento corporal a seu tempo. Elas necessitam ser governadas e instruídas até que saibam fazer escolhas certas e praticar a sua liberdade com consciência de si (CERIZARA, 2008).

Rousseau (2009) observa que a criança ao nascer já é envolvida por tecidos (cueiros) o que acaba impedindo sua liberdade de movimentar. Isso vem corroborar com o que os historiadores – Ariès, Manson, Badinter - retrataram por volta do século XIX, quando as crianças ao nascer eram envolvidas em cueiros e extremamente limitadas pelo fato dos adultos acharem que seus ossos eram frágeis

e necessitavam de uma proteção especial. Os cueiros²³ impediam que as crianças aproveitassem o mundo da forma em que Rousseau indicou, pois tinham suas atitudes limitadas.

Mal a criança saiu do ventre da mãe e mal gozou da liberdade de movimentar-se e esticar seus membros e já lhe dão novos braços. Põe-lhes fraldas, com os braços pendentes ao lado do corpo; é envolta em panos e bandagens de toda espécie, que não lhe permitem mudar de posição [...]. A criança recém-nascida precisa esticar e mover os membros para tirá-los do entorpecimento em que, unidos como num novelo, permaneceram por longo tempo (ROUSSEAU, 2009, p. 17).

É interessante quando o autor se refere à criança e a sua liberdade, e como as roupas que envolvem o recém nascido limita seus movimentos, e “supre a força que lhe falta exatamente na medida em que tem necessidade dela para ser livre [...]” (ROUSSEAU, 2009, p. 83). A falta de força no nascimento não precisa ser “compensada” pelos adultos nos cueiros, pois faz parte da condição natural que todos os humanos veem ao mundo. Ao refletir sobre a influência de Rousseau, Roure (2010) em seu texto *Infância, experiência, linguagem e brinquedo*, destaca que Rousseau ainda considera uma infância feliz, sem traumas e infortúnios, uma criança que aguarda ser educada. Sem dúvida, as críticas que Rousseau coloca em relação aos cuidados com as crianças avançaram no que se refere à qualidade de vida e conforto das crianças na época.

2.4 Linguagem

Na filosofia rousseuniana, linguagem é uma especificidade humana que acontece no meio social. Se o homem não vivesse em grupo, não teria formado uma língua mais estruturada, limitando-se somente ao grito da natureza. Para Rousseau (2009) ela é a expressão da inteligência e que pode se manifestar de duas formas: expressão corporal (gestos) e expressão de sons (linguagem verbal). Os humanos quando nascem não são portadores dessas linguagens, pois ainda não as interiorizaram, mas é nas relações sociais que vão se apropriar delas. Cerizara ao descrever sobre a construção da linguagem infantil em Rousseau considera que:

²³ Segundo Manson (2002), cueiros são faixas apertadas que envolvem o corpo das crianças para deixá-la mais firme. Acreditava-se que nasciam com os ossos frágeis e, para transportá-las com mais segurança, era necessário usar cueiros para manter seu corpo firme.

Assim como a criança não nasce pronta, sua linguagem também é resultante de um processo de construção própria, que inicia com a gramática de sua idade e cuja sintaxe tem regras mais gerais do que a dos adultos. [...] Criticar incessantemente o tom de voz das crianças e as palavras que elas utilizam não ajuda a corrigir seus erros, mas torna-as mudas, tímidas e confusas (CERIZARA, 2008, p. 72 e 75).

A criança pode utilizar o choro para se comunicar. O choro faz com que a criança tenha contato com as pessoas e expresse seus sentimentos a primeiro momento, mas é preciso se atentar para que ele não se torne uma exigência. A criança não sabe o que é melhor pra si, pois quando nasce não distingue vontade de necessidade. As manhas e os mimos devem ser evitados para que as crianças possam crescer e amadurecer, bem como o vocabulário “infantilizado” que o adulto adota quando se reporta a criança.

Primeiro vem o choro, depois as “confusas” palavras, para depois aparecer um conjunto de orações estruturadas em uma língua mais complexa. Até que a linguagem mais elaborada não chegue à criança, a correção do vocabulário infantil precisa ser efetuada com cautela, dado que a criança possui seu próprio jeito e capacidade de falar e fazer suas expressões, mas não deve permanecer com as palavras de sua meninice quando estiver adulta. A linguagem rústica não mostra ameaças para as crianças, e como diz Rousseau (2009, p. 295), “Os termos grosseiros não apresentam perigo; o que é preciso deixar de lado são as idéias lascivas”. O principal perigo para as crianças não está nos erros de linguagem, pois estes não comprometem a formação de um bom caráter, mas nas ideias libidinosas.

Além da construção da linguagem infantil, Rousseau aponta que as fábulas para as crianças são desnecessárias, pois apresentam elementos que não existem, causando confusão, e os contos imaginários não devem fazer parte do universo infantil porque não possuem uma conexão com a realidade. As crianças não entendem seus ensinamentos, pois são alheias as suas “experiências” (STRECK, 2008, p. 36).

Rousseau vê a importância da infância e eleva suas especificidades, porém considera que a infância é frágil por possuir desejos desnecessários e não saber o que é bom. Tomada por vontades impulsivas, a criança deve ser orientada e por vezes não atendida em seus desejos, pois só com a educação negativa saberá se portar e escutar sua natureza interior. Apesar de Rousseau não ver a infância como

um momento de falta de razão, como Platão concebia, nem como um momento de manifestação do pecado, como Santo Agostinho previa, nem como um momento em que deve ser “corrigido” como Descartes apontou, ainda é fraca por estar suscetível ao desejo de dominar. Para Rousseau (2009, p. 56), somente quando atingir a razão é que saberá o que é bom e ruim: “só a razão nos ensina conhecer o bem e o mal”.

2.5 Educação natural: a experiência dos sentidos

A segunda educação de Rousseau acontece dos dois aos doze anos e tem por objetivo educar a criança por meio da natureza e dos sentidos, isto é, a experimentar o mundo por meio dos sentidos utilizando-os para aprender e compreender o mundo. O conceito de experiência para Rousseau é uma experiência que passa pelos sentidos, pelo plano sensorial para despertar sensibilidades. Os sentidos são o meio pelo qual o homem aprende, pois a razão inicial do homem é a razão dos sentidos, é o pensar por meio dos elementos empíricos: “Como tudo que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são os nossos pés, nossas mãos, nossos olhos” (ROUSSEAU, 2009, p. 148).

A educação natural, nos parâmetros rousseauianos, visa proporcionar ao aluno a experiência com a natureza interna e externa, construindo sua personalidade e caráter por meio dos sentidos. Rousseau destaca que: “Exercer os sentidos não é apenas fazer uso deles, é aprender a bem julgar por eles, é aprender, por assim dizer, a sentir; porque nós não sabemos nem apalpar, nem ver, nem ouvir senão da maneira que aprendemos” (ROUSSEAU, 2009, p. 160). Os sentidos são o meio pelo qual o homem aprende, pois a razão inicial do homem é a razão dos sentidos, é o pensar por meio dos elementos empíricos

Assim como a educação de Emílio exemplifica, é possível oferecer às crianças uma educação sólida e cheia de valores nas situações de experiência com o cotidiano. Como já vimos, a concepção de Rousseau em relação à natureza humana parte do princípio de que ela é essencialmente benigna. Podemos entender por natureza tudo aquilo que o homem não alterou para mudar sua originalidade, isto é, o estado em que o homem vem ao mundo. No livro *Compreender Rousseau*, Matthew Simpson (2009) afirma que o percurso de *Emílio* aponta que a bondade

deve se manter em seu estado natural para preservar sua benevolência, isto é, o estado natural do homem. O homem nasce com virtudes extraordinárias, mas por causa de suas vivências pode se corromper encobrendo tais virtudes, e como afirma Rousseau, “a maior parte dos nossos males são nossa própria obra e de que poderíamos evitá-los quase todos, conservando a maneira de viver simples, uniforme e solitária que nos foi prescrita pela natureza” (ROUSSEAU, 2007, p. 35). A vida sem muitas complicações é a melhor opção para o homem, pois as ansiedades e exigências que o homem civil sofre não se aproximam da vida autêntica e livre do homem natural.

O livro *Emílio ou da Educação* enaltece a bondade humana elevando aquilo que o homem tem de inato e potencialmente bom, e que com o auxílio de uma boa educação, que favorece experiências para deixar o homem mais sensível, pode ser preservado. Aponta em *Emílio* que a educação deve acontecer, mas deve ser cuidadosa para não impedir a autonomia e a liberdade dos alunos que estão sendo educados. Rousseau sinaliza que se uma criança for educada com os princípios da educação natural, tem mais possibilidades de revelar suas boas qualidades, e, apesar de pensar em uma sociedade ideal, propõe um modelo de educação que não se pauta em demandas rápidas pela aprendizagem precoce, mas em experiências com o mundo afirmando que a infância é “o sono da razão” em que a razão científica não deve estar presente (ROUSSEAU, 2009, p. 119).

Se o homem não tivesse saído do seu estado natural, isto é, permanecido em sua natureza desenvolvendo sensibilidades, não necessitaria de instrução moral para transformar suas condutas. A natureza é, para Rousseau, uma dádiva inegociável de influências boas, e mesmo que o homem nunca tivesse entrado em harmonia consigo mesmo, nessa filosofia, ao ter contato com a natureza, poderia alcançar a plenitude. Uma vez que o homem entra em pleno contato com sua identidade natural, sua doutrina se torna a própria natureza, pois ela passa a ser fonte de inspiração, experiências e guia para as ações humanas.

Para Rousseau, o homem é um ser que se constrói de duas formas: pela sua natureza e pela sociedade. Na construção da natureza, é educado com liberdade para se expressar, ter experiências para utilizar o seu corpo e para manifestar suas vontades e instintos. Na sociedade, é instruído nos vícios e vaidades, sendo o homem natural quase uma antítese do homem social. A esse respeito, Rousseau afirma que “as paixões por sua vez, se originam de nossas necessidades e seu

progresso, de outros conhecimentos porque só podemos desejar ou temer as coisas segundo as idéias que delas podemos ter ou pelo simples impulso da natureza” (ROUSSEAU, 2007, p. 39). A natureza gera “poucas necessidades”²⁴ nos homens, fazendo com que as escolhas sejam livres dos interesses sociais.

Se o homem ideal na filosofia rousseauiana está em pleno contato com sua natureza, e o homem social está suscetível a alterá-la, qual seria a medida ideal para formar um modelo de homem autônomo? Rousseau responde a esta indagação afirmando que o homem selvagem, que vive na floresta, não é a sua proposta educacional. Formar um homem em contato com a natureza, que sabe viver na sociedade sem perder a sua essência naturalmente boa e sensível na constituição de uma sociedade mais interessada na formação de um homem mais humanizado, é o seu maior objetivo.

O homem quando se desenvolve mais cognitivamente desprende-se do seu estágio natural, pois ao conviver em sociedade é inevitável que o conhecimento de mundo se amplie, e assim reflete melhor do que se estivesse sozinho. Mesmo se estivesse vivendo como um selvagem seria superior aos animais, pois a capacidade de refletir e saber fazer escolhas é algo de sua espécie. Consegue adaptar-se às mudanças e novas exigências, distinguindo-se dos outros animais, que não possuem essa flexibilidade de compreensão e comportamento. Na conjectura de Rousseau, é no aprimoramento das faculdades superiores que o homem pode transcender aquilo que a natureza proporcionou na experiência com o mundo sensível. O homem pode mater-se da forma em que veio ao mundo ou ter a liberdade de avançar para além daquilo que lhe foi dado; e esse privilégio é restrito à humanidade.

A educação natural, ou educação das sensibilidades, não interfere na bondade inata do homem, já que respeita a natureza do homem e não lhe impõe ideias alheias. Diferente dessa educação, a educação pela sociedade tem como fundamento a formação civil para que o homem possa agir e conviver em grupo abrindo mão das suas vontades para fazer parte dos laços sociais. Sendo assim, no civil ou social, é inserido vícios na natureza do homem deixando-a corrompida pelos prazeres e paixões.

²⁴ SIMPSON, Matthew. *Compreender Rousseau*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 95.

A criança, para Rousseau, é um ser disposto a ser educado, pois quando ela nasce, vem ao mundo pronta para experienciar coisas boas ou ruins. A criança nasce e aprende porque possui pré-disposição para se desenvolver em todos os níveis. Pode também desenvolver/aprender medos desnecessários, por exemplo, a ter medo das coisas, medo de trovões, certos animais, assimilar como funcionam os sentimentos de ódio e amor e etc., pois tudo depende da maneira que canaliza suas tensões.

Nascemos capazes de aprender, mas sem nada e nada conhecendo. Acorrentada a órgãos imperfeitos e semi formados, a alma não tem nem o mesmo sentimento de sua própria existência, os movimentos, os gritos da criança que acabam de nascer são feitos puramente mecânicos, carentes do conhecimento e de vontade (ROUSSEAU, 2009, p. 46).

Dessa forma, todo ser humano nasce disposto a tomar conhecimento das coisas, e isso faz com que a infância seja um momento de experienciar o mundo. Posto isso, é possível afirmar que a natureza humana é instintivamente criadora quando segue sua força natural, na qual os desejos e excessos vão sendo evitados. O homem que é educado em contato com a natureza (educação natural), tem mais possibilidade de ser “dono se suas opiniões” na idade da razão, como afirma Rousseau no livro *Contrato Social*:

Esta liberdade comum é uma conseqüência da natureza do homem, a sua primeira lei é a de velar pela própria conservação, os primeiros cuidados são aqueles que a si mesmo deve; e, logo que atinge a idade da razão, sendo o único juiz dos meios que lhe garantem a sobrevivência, torna-se senhor de si próprio (ROUSSEAU, 1977, p. 11).

Para esse filósofo, é melhor a criança ser educada na experiências com os elementos naturais, perto das árvores e animais, para que seu corpo aperfeiçoe os seus sentidos seguindo suas inspirações. O projeto de homem natural para Rousseau (2009, p. 356) não é formar um homem “selvagem” que vive na floresta, mas um homem que não se convence facilmente pelas opiniões dos outros, pois a natureza do homem é quem deve ser o guia para o caminho da virtude. Uma educação que segue a natureza humana é aquela que acompanha o ritmo do das experiências das crianças sem praticar opressões ou represálias.

O exemplo de Robinson Crusoé²⁵ a respeito da educação natural favorável à experiência dos sentidos na natureza, mostra um pouco desse distanciamento do homem para encontrar consigo mesmo. Com a história de Robinson Crusoé, Rousseau faz uma aproximação ao perfil de homem que considera ideal: livre, sem a influência das mazelas sociais e que pode transformar as pessoas com sua bondade e equilíbrio. “Robinson Crusoé é em sua ilha, sozinho, sem o amparo de seus semelhantes e dos instrumentos de todas as artes, provendo porém a sua subsistência, à sua conservação e conseguindo até uma espécie de bem-estar [...]” (ROUSSEAU, 2009, p. 245). Após o naufrágio, Robinson vive diversas situações e mantém um contato direto com a natureza, é educado por ela, desaprendendo alguns costumes europeus. Quando ele é colocado em um ambiente diferenciado (ilha), passa a explorá-la, e dessa forma, desencadeia novas experiências. Por meio das suas experiências, consegue identificar o que há de melhor em si, além de viver somente com o que é necessário para a manutenção de sua vida. Nesse sentido, Rousseau elege esse livro como a primeira literatura de Emílio, já que ele considera que o mesmo contém muitas informações úteis para a vida de seu aluno. O livro de Defoe vem ao encontro de alguns pressupostos do livro *Emílio ou Da Educação*, como veremos a seguir.

Rousseau não se preocupou em dar nenhum clássico da literatura para seu aluno, por exemplo a Bíblia, algum livro de Platão ou outra obra consagrada, mas elegeu o livro de Daniel Defoe para ser a inspiração de seu educando (SIMPSON, 2009). A preservação na naturalidade em Emílio foi realizada em Robinson, quando este fica sozinho na ilha e acaba descobrindo mais da sua personalidade, disposto a fazer o que pensava, já que não havia ninguém para criticá-lo ou elogiá-lo. O que Rousseau planeja para Emílio é que ele seja um homem natural, não para viver na floresta, mas para viver entre os homens civis, percorrendo o caminho ao encontro de sua natureza como Robinson o fez, sem ser um naufrago. Como não é necessário levar Emílio para uma ilha deserta a fim de ser educado por sua natureza, a educação negativa tenta se aproximar de tal feito ao fazer com que as crianças tenham um contato com sua própria natureza e sejam educadas pelas

²⁵ Robinson Crusoé é o título de o personagem de um livro de Daniel Defoe que naufragou em uma ilha deserta do Caribe deserta permanecendo no local por vinte e oito anos. Teve de abrir mão de seus costumes europeus para sobreviver nas adversidades da ilha e dos ataques dos canibais. Consegue manter contato com um deles, que passa a morar com ele influenciando-o com seus valores no processo civilizatório (ROUSSEAU, 2009).

sensações que os sentidos provocam. Daí também a importância da educação do campo, pois para Rousseau, a experiência da infância se dá pelos sentidos do corpo.

É interessante observar que a educação natural de Rousseau pretende ao mesmo tempo resguardar a essência natural do homem e prepará-lo para os desafios da vida social. Essa educação ensina a criança a lidar com suas vontades impulsivas e com suas dificuldades sem deixar de considerar que através das situações da vida cotidiana a criança forma o seu caráter, e de preferência, essas experiências devem acontecer no curso natural da vida. O intuito de Rousseau não é educar a criança no campo para transformá-la em um ser silvestre, mas solicita que o campo é um bom lugar para educar uma criança por dar mais espaço para que ela desenvolva a experiência dos sentidos. Sobre isso, ele afirma: “Enviai pois os vossos filhos para que se renovem, por assim dizer, a si mesmos e retomem os campos o vigor que se perde no ar insalubre dos lugares povoados apressam-se em vir dar à luz na cidade [...]” (ROUSSEAU, 2009, p. 43).

A educação rousseauiana pode ser comparada à metáfora da ideia de cultivar plantas, pois é um processo longo e duradouro, mas que gera bons frutos, modelando os alunos com sua dinâmica e metodologia, ao afirmar que “Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação” (ROUSSEAU, 2009, p. 8). É a educação que forma o homem livre ou limitado.

Para Rousseau, o sujeito não deve permanecer somente no “plano empírico” em um processo educativo, mas aprender na hora certa os conceitos mais complexos. Primeiro é necessário que as crianças aprendam por meio dos objetos e experiências empíricas, para depois compreender elementos mais abstratos. Rousseau também enfatiza que “A experiência antecipa as lições [...]”, apontando que é de muita importância a criança permanecer no plano sensorial (educação negativa) para apreender as primeiras sensações do mundo, e depois alcançar a razão. (ROUSSEAU, 2009, p. 48). Este filósofo não se apressa em adiantar o conhecimento para os alunos e nem de ensinar aquilo que, segundo as suas percepções, não pode compreender.

Não é sem objetivo que *Emílio* traz uma situação de conflito entre o natural e o social, já que Rousseau apresenta uma educação natural com o objetivo de preservar valores no aluno para que ele viva na sociedade expressando virtudes aprendidas por meio da experiência. A criança então deve ser respeitada desde o

momento em que nasce, porque é um ser de boa índole. Ele aponta que também é prejudicial à criança só receber ordens, ou emitir ordens, já que deve haver um espaço democrático²⁶ no qual possam pensar as regras junto com seu preceptor, mas sem dominar as situações favorecendo somente seus interesses. A liberdade da criança garante sua autonomia e confiança, pois se ela é criada em um ambiente em que pode revelar suas limitações, sente-se segura. Um preceptor para atuar nessa medida, deve conduzir a criança para a preservação do seu estado de bondade, não impondo suas vontades, dando sempre espaço para que ela saiba escolher o certo.

Um dos grandes interesses de Rousseau é destacar a importância da criança ter liberdade para fazer suas escolhas, mesmo que demande um período maior de formação e compreensão do processo, a somente obedecer regras. Ela precisa aprender com os erros e a lidar com suas fortes vontades, mas sem serem constrangidas ou humilhadas pelos preceptores ou pais. A liberdade é o maior dom da natureza, visto que possibilita a oportunidade do homem escolher e formar os seus gostos e personalidade, pois ela deve ser “apenas” criança, distante do perfil do adulto (STRECK, 2008). Porém, devem ser privadas dos desejos desnecessários para que não sejam prisioneiras no mundo do consumo e do desejo dos homens; caso contrário, desenvolverá mimos tentando ser o centro da atenção dos adultos.

Em uma passagem no capítulo IV do livro *Emílio*, o filósofo explica como uma criança desenvolve os sentimentos pelas pessoas que a cerca:

Assim, a criança inclina-se naturalmente para a benevolência, pois vê que tudo o que a rodeia dispõe-se a ajudá-la, e dessa observação ela toma o hábito de um sentimento favorável à sua espécie; mas, à medida que amplia suas relações, suas necessidades, suas dependências ativas ou passivas, o sentimento de suas relações com o outro desperta e produz o dos deveres e das preferências. Então a criança torna-se imperiosa, ciumenta, enganadora e vingativa. Se a dobrarmos à obediência, não vendo a utilidade do que lhe ordenam, atribui-o ao capricho e à intensão de atormentá-la e se revolta (ROUSSEAU, 2009, p. 289).

As vontades mais singelas e a ausência do sentimento de competição com o outro pode ajudar a criança a desenvolver sentimentos bons evitando atitudes narcíseas (STRECK, 2008). Rousseau enfatiza que a criança é um ser que precisa

²⁶ A democracia para Rousseau pode ser entendida como a união e elaboração das regras e leis sociais pelos dirigentes da sociedade e pelos dirigidos (ROUSSEAU, 1997). Pensando a educação nessa perspectiva, é entender que deve haver reciprocidade entre o preceptor e o aluno, a fim de que a criança tenha liberdade para se expressar e tomar escolhas conscientes.

de cuidados, porém é preciso que canalize suas tendências naturais. Ela precisa entender como funciona a dinâmica do mundo e o lugar que deve ocupar nele, e o adulto pode ajudá-la a descobrir isso sem impor-se. A criança obedece aos adultos porque não é capaz de saber o que é melhor para si, e um adulto só tem o direito de tomar uma decisão no lugar de uma criança pelo fato de poder pensar o que seria bom para ela. Os mais velhos não devem negligenciar cuidados para com as crianças, nem protegê-las demais, pois é necessário dar liberdade, sem intimidar a formação de sua personalidade. Para este filósofo, a natureza propicia à criança um lugar de afeto, amor e experiências, não um lugar de imposição e autoritarismo.

A experiência para Rousseau se dá na relação que Emílio tem com o mundo mediada pelos sentidos do seu corpo, os quais irão se aprimorar no contato diário com os elementos naturais. A educação negativa realizada em contato com a natureza não é permeada pela razão científica, mas possui certa intencionalidade em ensinar o aluno, com uma pedagogia “natural”, a apreciar o mundo e a valorizar a natureza interior e formar valores.

Para aprimorar alguns valores e construir alguns princípios, Emilio passa por uma situação desagradável quando planta favas em uma horta que mais tarde é destruída por pessoas desconhecidas. Por meio dessa experiência, o aluno aprende as noções de propriedade privada e aprende a lidar com o sentimento de injustiça.

Para Cerizara (2008, p. 166), Rousseau “propõe o método inativo”, no qual os alunos aprendem sem uma ordem direta do professor, mas mesmo assim sua pedagogia cria experiências de aprendizagens (não científicas) para Emílio formar a base para aprendizagens posteriores. Emílio ainda não tem contato com o conhecimento científico, mas presencia uma situação na qual ele pode aprender pela via do brinquedo. Rousseau afirma que a infância é a razão adormecida, mas considera que a prática pedagógica intencionada é necessária nas situações do cotidiano para que Emilio aprenda por experiências princípios e valores, isto é, as ações “espontâneas” de Emílio em contato com a natureza também são direcionadas. Quando pensamos que a Educação Infantil se enquadra, em parte, no período que Rousseau nomeou de educação negativa, pensar em um brinquedo direcionado à aprendizagem de conceitos, é importante, mas não pode ser a única alternativa que estes objetos nos oferecem.

2.6 Leitura na idade certa

Emílio aprende nas experiências do seu cotidiano, porém Rousseau considera que a leitura não deve se fazer presente na educação negativa. A leitura no tempo incorreto pode ser perigosa para a educação de seu aluno. Pode transmitir ensinamentos que não estão de acordo com que a capacidade de compreensão dele. Ao estudar as *Fábulas*, considera que estas possuem elementos não compreensíveis às crianças, além de terem ensinamentos “prontos” para as crianças memorizarem. Aponta que as fábulas de La Fontaine²⁷, em específico, não possuem moral para as crianças, mas enganos e situações que fogem do real.

Como podemos ser tão cegos ao ponto de chamar as fábulas de a moral das crianças, sem imaginar o apólogo, ao diverti-las, engana-as, que, seduzidas pela mentira, elas deixam de escapar a verdade e que o que fazemos para tornar agradável a instrução impede-as de tirar proveito delas? As fábulas podem instruir os homens, mas devemos dizer a verdade nua para as crianças [...] (ROUSSEAU, 2009, p. 128).

Para Rousseau, as crianças não entendem as fábulas porque fogem da sua experiência com o mundo por não serem verídicas, e por isso devem ser dispensadas na educação negativa. São uma maneira de inculcar ensinamentos nas crianças que não foram desencadeados de sua vivência, e as ficções fantasiosas não podem participar da educação de Emílio.

A leitura deve ser aplicada no momento certo, quando a criança puder compreender o que está sendo lido; isso acontecerá quando Emílio estiver na idade da razão. A leitura na infância, para Rousseau, impede a formação do pensamento autônomo. Por isso, afirma:

Suprimindo assim os deveres das crianças, suprimo os instrumentos de sua maior miséria, os livros. A leitura é o flagelo da infância, e é quase a única ocupação que lhes sabem dar. Assim que completar doze anos, Emílio saberá o que é um livro. Mas pelo menos, dirão, é preciso que ele saiba ler. Concordo, é preciso que ele saiba ler quando a leitura lhe for útil; até então, só servirá para aborrecê-lo (ROUSSEAU, 2009, p. 134).

Rousseau opõe-se fortemente a leitura na infância, e isso é um avanço em relação ao ensino que estava sendo desenvolvido, até então. Para ele, o desenvolvimento da leitura, juntamente com as habilidades cognitivas, devem estar

²⁷ Jean de La Fontaine (1621-1695) foi um poeta e contista francês que publicou o livro *Fábulas*, até hoje muito lido e utilizado.

relacionadas aos sentidos da criança, e isso não deve acontecer na educação negativa. Quando Emílio estiver desenvolvido o suficiente para ler, seu primeiro livro será o *Robinson Crusóé* por conter os princípios necessários para viver na natureza.

Outro fator que Rousseau considera importante na educação de Emílio é que ele não deve ter contato com as fantasias para não aumentar suas necessidades com coisas impossíveis de serem realizadas. As informações que receber devem estar associadas à sua experiência concreta, e as fábulas aproximam-se do irreal, das situações fantasiosas e da mentira. As fábulas contêm elementos que não são verdadeiros e incompreensíveis à criança, e as narrações que Emílio escutar devem ser verdadeiras.

Posto isso, Emílio é uma criança educada sem a fantasia, sem alternativa de imaginar aquilo que escapa a projeção real dos objetos e seres que lhe cerca. Sua criatividade está enlaçada a criar elementos a partir do realidade, e Rousseau desconsidera a possibilidade de representar os elementos do mundo enquanto que se pode ter contato com eles diretamente. É necessário ter contato com o mundo material (experiência empírica) para formar a representação exata destes elementos, e se a leitura ou informações desnecessárias vierem antes desse contato, podem substituir a própria maneira de Emílio significar o mundo; ainda mais se conter “elementos mentirosos”.

Ainda nesse contexto, a linguagem deve ser trabalhada com a criança de modo que a leitura só apareça depois da idade da razão, isto é, após os doze anos. Emílio só vai aprender outra língua na idade da razão, pois primeiro deverá aprender sua língua materna para depois obter outros tipos de estudos. A aprendizagem de uma língua exige percepção da semiologia, e uma criança não vem ao mundo pronta a apreender esses conteúdos, pois a aprendizagem da leitura deve estar de acordo com a maturação do corpo e da mente.

Emílio deve aprender as palavras em seu contato com elas de forma espontânea e natural, e qualquer contato prévio e que não faça parte do seu entendimento sobre elas, pode ser perigoso. A língua, posta desta forma, fica enlaçada à sua representação imediata, concreta e quantificável, distante da possibilidade de produzir novos significados.

2.7 Os princípios da educação negativa

Para Rousseau, a educação negativa não deve se preocupar com o repasse dos conteúdos complexos, dado que as crianças só conseguem trabalhar em um plano simbólico na idade da razão, que se inicia aos doze anos. Antes disso, elas permanecem em um plano sensorial, desenvolvendo aquilo que está ao alcance das suas sensações, ou seja, aprender com experiências sem formar preconceitos postos pela sociedade. A única razão que a criança deve exercer na educação negativa é a razão sensitiva, isto é, a razão mediada pelas percepções dos sentidos.

De acordo com Simpson (2009), a consciência só formula ideias na medida em que possui uma base empírica para dar suportá-las. No entanto, faz-se necessário introduzir o mundo sensorial para as crianças primeiramente, dado que as ideias são as extensões daquilo que foi compreendido pela experiência dos sentidos. Simpson (2009, p. 162) também aponta que Emílio recebeu uma educação voltada para “ajudar seus órgãos e seus sentidos” a trabalharem de forma correta sendo poupados de ações ruins que a cultura humana propicia, tais como o “acúmulo de palavras, ideias, fatos e teorias”.

A educação que tem por interesse trabalhar somente conceitos abstratos usa mais palavras do que as habilidades dos alunos, já que transmite aquilo que pode ser repetido pelas crianças, e não compreendido. Streck (2008, p. 39) também afirma que para Rousseau uma educação erudita forma “falantes” com respostas enfeitadas, e que não sabem propriamente a essência das coisas que enunciam. Nas palavras de Rousseau, uma educação negativa

Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que soubesse distinguir a mão esquerda da mão direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abriam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio da educação (ROUSSEAU, 2004, p. 97).

Rousseau critica o racionalismo técnico e o saber erudito ensinado precipitadamente às crianças, já que não conseguem entendê-lo. Os anos iniciais são os mais importantes, pois é nele que as crianças aprendem muitos elementos da vida. É na infância em que todos os homens são iguais em condição, pois a natureza preparou algo especial para essa etapa: o plano das sensações (STRECK,

2008). O educador deve deixar que a criança tenha suas primeiras experiências ao máximo conforme sua faixa etária, mas observar para que ela não entre em perigo.

Rousseau demonstra um desprazer em relação aos medicamentos destinados às crianças, acreditando serem mais eficazes os remédios alternativos e naturais. Tenta demonstrar que a preocupação excessiva com as doenças pode gerar exageros para as crianças, deixando-as frágeis e insuficientemente preparadas para os desafios. Não se empatiza com a ideia da dependência infantil, mesmo que esteja relacionada à sua saúde, pois confere que ela pode ser contrária a liberdade inata no ser humano. O homem natural, que está em harmonia consigo, mantém sua saúde por meio dos recursos do meio ambiente. “Com tão poucas fontes de males, o homem no estado natural não tem, pois, necessidade de remédios, menos ainda de médicos” (ROUSSEAU, s/d, p. 35). Na natureza, o homem não necessita de elementos complexos da sociedade, e até mesmo remédios, pois encontra na natureza o refúgio e solução para suas necessidades.

Ao mostrar a importância da proteção do adulto para com a criança, Rousseau estabelece uma linha tênue em relação à orientação e a permissão que ela deve ter em suas experiências para aprender. Como a criança está em processo de construção de si, não há uma maneira melhor do que ajudá-la a se compor aproveitando as situações que acontecem no cotidiano de sua vida. As etapas da vida encarregarão de moldar a criança para que seja um adulto afortunado, sem preconceitos e hábitos supérfluos.

O único hábito que vamos deixar que a criança adquira é o de não contrair nenhum. Que não a carreguem mais sobre um braço do que sobre o outro, que não a acostumem a mostrar mais uma mão do que a outra, a se servir dela com maior freqüência, a que querer comer, dormir e agir às mesmas horas, a não ficar sozinha nem de dia nem de noite. Preparai à distância o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o hábito natural (ROUSSEAU, 2009, p. 49).

Rousseau afirma que a criança não pode fazer somente o que quer, mas o que precisa. Para ele, é importante a criança ser orientada por sua natureza, mas seguindo limites, pois precisa aprender a lidar com os desafios colocados ao seu tempo, sem fortalecer seus caprichos. Ela deve ser educada ao ponto de ter liberdade para expressar as atitudes de sua meninice e desenvolver valores sensibilizando com os acontecimentos da natureza e da vida. A criança pode ser livre, mas essa liberdade deve se limitar na particularidade do outro. Rousseau

(2009) acredita que a natureza já inseriu as necessidades fundamentais na criança, sendo desnecessário criar outras, pois poderão se tornar egoístas. Nesse sentido, o homem maduro ideal é aquele que consegue superar os sofrimentos da vida e fugir das paixões presentes na sociedade.

Nos princípios rousseauianos é por meio da simplicidade e da verdade que o homem alcança a felicidade, visto que quanto mais o homem deseja as coisas materiais, menos é satisfeito com suas conquistas. Assim, Rousseau destaca:

As grandes necessidades, dizia Favorin, nascem dos grandes bens, e não raro o melhor meio de obter as coisas que nos faltam é perder a que temos. É de tanto nos esforçamos para aumentar nossa felicidade que nos transformamos em miséria. Todo homem que apenas quisesse viver seria feliz; [...] (ROUSSEAU, 2004, p. 76).

Rousseau destaca que o desejo de aprender é mais importante que os próprios conteúdos e exemplos fictícios, e se a leitura for aplicada no tempo errado, poderá trazer complicações tendo sempre em mente que não se deve apressar para educar, como o pensador nos mostra: “Sacrificai na infância um tempo que ganhareis com juros numa idade mais avançada” (ROUSSEAU, 2009, p. 98). Não é interessante ensinar tudo a primeira vista, pois a criança poderá perder a vontade de aprender e ficar desestimulada com os desafios que ainda não pode corresponder. A criança, quando for estudar, deve aprender não a essência complexa das coisas, mas em partes o que está sendo proposto, pois é ilógico “fazer com que entendam o que até poucos filósofos compreenderam bem” (ROUSSEAU, 2009, p. 253). Deve aprender primeiro com os mestres da educação, com os membros e sentidos do corpo.

É importante salientar que as correções dos erros infantis fazem com que as crianças, muitas vezes, não entendam as exortações tornando-as quase inutilizadas, é melhor falar corretamente para a criança identificar o erro dando exemplos do que corrigindo-as instantaneamente. Rousseau também aponta que quando uma criança estragar algum objeto deve ter cuidado para repreendê-la, pois uma vez que ela aprendeu o certo saberá se comportar corretamente diante um erro. As repreensões não podem ser somente verbais, pois “Os jovens prestam pouca atenção nelas e não as retêm. As coisas! As coisas! Nunca terei repetido suficientemente que damos poder demais às palavras. Com nossa educação tagarela, só criamos tagarelas” (ROUSSEAU, 2009, p. 236). Rousseau destaca que a memória da criança é frágil às

exortações verbais, e que estas devem ser usadas com cautela na educação, pois acabam aprendendo mais com os exemplos do que com palavras. O contato com a realidade imediata é o que prevalece no mundo infantil, e o contato com o mundo da linguagem, o mundo simbólico e das explicações verbais fica em segundo lugar. Nesse sentido, adverte:

Jovens mestres, [...] lembreis de que em todas as coisas vossas lições devem se consistir mais em atos do que palavras, pois as crianças facilmente se esquecem do que disseram ao que lhes dissemos, mas não do que fizeram e do que lhes fizemos (ROUSSEAU, 2009, p. 107).

Nessa perspectiva, a memorização não é o fator principal da aprendizagem, pois o conhecimento passa por outro caminho: o da compreensão que primeiro vem a experiência dos sentidos do corpo. Cerizara (2008) afirma que nos escritos de Rousseau não vemos uma pressa emergente ao aprendizado; ao contrário, identificamos uma atitude de respeito e escuta a criança pequena observando suas limitações. Uma educação significativa que abstém de elementos que as crianças não entendem é mais sólida e duradoura.

Transformemos nossas sensações em idéia, mas não saltemos de repente dos objetos sensíveis para os objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. Nas primeiras operações do espírito, sejam os sentidos sempre seus guias: nenhum livro além do livro do mundo, nenhuma instrução a não ser dos fatos. A criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras (ROUSSEAU, 2009, p. 216).

Todo processo de aprendizagem, em especial a leitura, se efetiva enquanto o aluno está consciente, comportando-se de maneira pensante, criando hipóteses para elaboração do conhecimento, pois para entender o mundo, é necessário ter uma relação direta com ele. É importante considerar que nem tudo o que o adulto valora está no nível de compreensão da criança. O entendimento quando é íntegro, gerado primeiramente das experiências sensoriais, possui uma base mais sólida para a utilização destes para a vida. As crianças são dotadas de curiosidade e vontade de aprender, porém é necessário viabilizar suas aprendizagens para que ela aprenda de maneira natural sem apressar sua formação. Emílio, nas descrições de Rousseau, é um aluno equilibrado aprende na medida em que amadurece em seus estágios por meio das suas experiências. Ele vai aprender somente o que for

útil para o seu cotidiano, para lhe fazer sentido, mantendo-se consciente no processo de aprendizagem.

Ainda mais, acrescenta Rousseau:

Já disse que os conhecimentos puramente especulativos pouco convinham às crianças, mesmo nas proximidades da adolescência; no entanto, sem fazê-las entrar muito fundo na física sistemática, fazei com que todas as suas experiências unam-se uma à outra por algum tipo de dedução, para que com o auxílio dessa cadeia elas possam colocá-las em ordem o seu espírito, e lembrar-se delas quando preciso; pois é muito difícil que fatos e até raciocínios isolados se mantenham por muito tempo na memória, quando não se têm meios de levá-los até ela (ROUSSEAU, 2004, p. 231, grifo nosso).

O conhecimento genuíno, na perspectiva desse filósofo, parte de uma experiência empírica para depois ser pensado de forma mais elementar. A brincadeira infantil se encaixa nessa perspectiva ao vermos que ela pode ser aproveitada na infância juntamente com essas experiências empíricas, pois dessa forma a criança terá mais possibilidade de apreender as sensações que na idade da razão serão desenvolvidas ao criar, fantasiar e ser livre para se manifestar.

Cérebros bem preparados são os monumentos em que com mais segurança se gravam os conhecimentos humanos. Não haveria algum meio de reunir tantas lições esparsas em tantos livros num objeto comum que fosse fácil de ver, interessante de seguir e pudesse servir de estimulante, mesmo nessa idade? Se pudermos inventar uma situação em que todas as necessidades naturais do homem se mostrem de uma maneira sensível ao espírito de uma criança e em que os meios de satisfazer essas necessidades se desenvolvam sucessivamente com a mesma facilidade, é pela pintura viça e ingênua destes estados que deveremos dar o primeiro exercício à sua imaginação (ROUSSEAU, 2009, pp. 243 e 244).

Rousseau também compara o processo pedagógico como um trabalho que não deve ser feito de maneira contrariada, mas de forma agradável servindo a si mesmo e depois aos outros. O homem que segue suas paixões é tomado por indisposições, assim não tem tanta vontade de fazer coisas mais interessante, satisfazer-se é o suficiente. Logo, o homem que é livre – das paixões e desejos – está disposto a apreciar os eventos da vida. Rousseau não pretende que a criança aprenda rápido para não processar as informações corretamente, é melhor uma educação adequada a faixa etária do educando, mas que não fique no plano da memória.

O aluno, por sua vez, deve ser educado respeitando suas etapas, “No começo, nosso aluno só tinha sensações, e agora tem ideias; ele apenas sentia, agora julga. Pois da comparação de várias sensações sucessivas ou simultâneas e do juízo que delas fazemos nasce uma espécie de sensação mista ou complexa que chamo de ideia” (ROUSSEAU, 2009, p. 275).

Para Rousseau uma criança vale mais do que ela pode render, mais do que ela pode aprender no processo de escolarização. A infância é parte da formação humana, e não é proveitoso deixar que essa etapa seja enfadonha ao ponto de manter-se somente nos livros. A própria natureza ensina as crianças sobre as dificuldades da vida por meio das vontades, paixões, doenças e privações, sendo a primeira infância uma etapa difícil de ser atingida e superada da vida; porém, quem perpassa esse período, torna-se mais capaz de desfrutar da próxima etapa e é educado corretamente, formado com mais humanidade e sensibilidade.

Parte das proposições de Rousseau entende que a criança só volta sua atenção para as coisas que lhe desperta o interesse, ou seja, somente aquilo que faz parte seus interesses. A infância é o período de guardar na memória as sensações percebidas dos objetos para que na idade da razão eles possam ser teorizados, ao considerarmos que é melhor aprender exercitando os órgãos e sentidos (STRECK, 2008).

É importante também que a criança tenha limite para perceber que assim como a natureza tem um jeito próprio de se organizar, a sociedade e os grupos também têm. Mas a liberdade da criança, conforme Rousseau (2009), deve estar associada à espontaneidade de se manifestar, e não de dominar as pessoas e situações que a cerca. A criança, para ser o centro das atenções, tentará utilizar todos os meios para chamar a atenção e até mesmo burlar situações fictícias, e sobre isso ele afirma que é “[...] inconveniente acostamá-la ao luxo desde o nascimento” (ROUSSEAU, 2009, p. 61). O ambiente em que a criança é criada influencia muito, disso concluímos que muitas coisas adquiridas, sejam boas e más, o são em casa, no contato e dinâmica familiar.

A criança não pode ter todas as suas vontades atendidas para que ela se desenvolva como um sujeito estável, abnegado e capaz de conviver em grupo sendo mais justo, moderado e sensível ao próximo. Crianças que não recebem exortações não conseguem lidar com as mais diversas situações, como ajudar o outro vencer suas frustrações. Os pequeninos devem desenvolver boas atitudes dizendo sempre a verdade e sendo honestos com os outros, e nunca disputar poderes para

estabelecer a soberania, mesmo que isso exija uma constante vigilância dos pais. Para Rousseau (2009), é importante desenvolver o amor de si, mas respeitando o espaço do outro, e isso é fundamental em educação que forma o homem na integralidade.

Segundo Streck, Rousseau instiga a pensar se uma educação acelerada, disposta a “preparar” a criança para os desafios da vida pode realmente ser eficaz, longe das colocações de uma educação que tem por base somente a erudição. A instrução deve estar em sintonia com suas vontades e limitações, visto que o conhecimento deve estar de acordo com o nível de capacidade, compreensão, desejos e anseios da criança pequena (STRECK, 2008).

Sem dúvida, Rousseau avança em relação à visão de criança e suas limitações psicológicas e idealiza um modelo de educação que venha atender essas especificidades. Entretanto, idealiza a criança instituída na escola, permeada por experiências e orientada, impreterivelmente, por um preceptor, cujo objetivo maior é a chegada na idade da razão, onde o seu projeto de educação se manifestará.

Os princípios de *Emílio ou Da Educação* são preciosos para se pensar em uma Educação Infantil na atualidade. A valorização do contato com o mundo concreto, das “aprendizagens” por meio das experiências sensíveis, e os conteúdos científicos e leitura serem introduzidos na hora certa, o respeito ao amadurecimento das faculdades superiores do homem dentre outros elementos, acabam orientando as práticas de Educação Infantil que não tentam fazer dessa etapa da educação um momento específico de aprendizagem. Com certeza, as aprendizagens e conteúdos abstratos virão, mas não são o foco dessa educação na infância. A formação de um homem íntegro, cheio de valores e mais humanizado possui mais relevância do que um homem bem instruído nessa perspectiva.

2.8 Educação na idade da razão

Parte do projeto da educação de Emílio acontece na adolescência. Ao fazer doze anos de idade, Emílio passa a ter contato com o conhecimento científico e a aprimorar as habilidades cognitivas que foram adiadas. A educação nesse período (adolescência) ganha uma nova configuração Streck (2008, p. 38), visando o ensino da “ciência e a escolha da profissão”.

Rousseau destaca também que é de extrema importância que o preceptor e o aluno se respeitem, mantendo uma relação de cumplicidade e reciprocidade, sem estabelecer relação de dominação sob o outro. O preceptor deve conhecer seus alunos para educá-los, no intuito de desenvolver um trabalho mais significativo, valorizando suas experiências prévias. O homem nasce, mas precisa ser humanizado, e esse processo ocorre durante a educação recebida no percurso da vida. É nas relações sociais que os indivíduos se constroem, é o papel da educação instruir o homem não para uma prática social alienada e cheia de vícios.

A única forma de educar uma criança é a descoberta e desenvolvimento de princípios e valores. Um educador que é sensível às inclinações naturais da criança, não tenta impor os próprios ideais, mas se dispõe a educá-la com ética e responsabilidade. As lições ministradas às crianças devem seguir a dinâmica da vida e a aprendizagem conectada às vivências, sem inibir o aluno, dando a ele liberdade para ser quem ele realmente é. Nos parâmetros rousseauianos, a infância não pode ser uma etapa de formação intelectual, mas de formação humana em que prevalece a construção de um bom caráter; os aspectos cognitivos são parte das possibilidades de se trabalhar com o desenvolvimento de uma criança, ainda mais quando se pensa em Educação Infantil. Desse modo, cabe ao preceptor conduzi-la a superar seus medos e escolher o que é certo na sociedade sem prejuízos para o grupo em que se encontra inserida. A educação tem função de organizar situações para que a criança possa se superar, mas em nenhum momento deve deixá-la abandonada à sua própria sorte. Sobre isso, Rousseau afirma: “Não deve dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados” (ROUSSEAU, 2009, p. 31).

Rousseau também se preocupa com o pleno desenvolvimento, inclusive o controle das emoções nas vivências sociais. Ele nos deixa através do livro *Emílio*, pontos para reflexão a respeito da educação, moral e sociedade, mostrando que um homem não pode se limitar às suas aparências, mas educar os seus sentidos para o bem. O papel da escola rousseauiana não é só transmitir conteúdos, mas preservar bons valores e encaminhar os alunos rumo ao que este filósofo vislumbrou.

Rousseau prepara Emílio para atuar na sociedade, mas protegê-lo dos vícios que ela lhe pode inculcar. Nessa educação, antecipar as aprendizagens é perder tempo, pois a natureza se encarregará de educar a criança no tempo adequado favorecendo experiências. Ainda indica que até os doze anos é a fase em que a criança mais está suscetível a aquisição de hábitos desagradáveis, e por isso deve

ser poupada. Na idade da razão é que Emílio foi alfabetizado e teve contado com a leitura, e sua formação intelectual aconteceu dos 15 aos 20 anos de idade. Sobre Emílio, ele constata:

Não é duvidosa a escolha de Emílio, pois ele não é nem tagarela, nem vaidoso; ele não suporta o constrangimento e nenhum de nossos pratos finos lhe agrada. No entanto, ele está sempre pronto para correr para o campo, e adora as boas frutas, os bons legumes, o creme e as boas pessoas. Durante o caminho, a reflexão vem por si mesma. Vejo que essas multidões de homens que trabalham para esses grandes banquetes desperdiçam seu trabalho, ou então ligam para os nossos prazeres (ROUSSEAU, 2009, p. 256).

Um homem formado segundo a sua natureza, seguindo seus instintos e sendo poupado dos vícios da sociedade, consegue tomar suas próprias decisões e exercitar a cidadania. Emílio é um modelo do que seria uma educação ideal para Rousseau, que não tem por objetivo ser um manual, mas sim um verdadeiro “tratado da educação” (CERIZARA, 2008). Rousseau visa formar o homem de bem para atuar na sociedade com autonomia e pensar no grupo de indivíduos que a compõe, além de exigir o conhecimento de si para tomar as devidas decisões. Emílio será orientado por sua natureza conforme suas experiências na educação negativa para se comportar na sociedade sendo capaz de fazer boas escolhas. Ainda mais, ele ressalta que:

Emílio é laborioso, temperante, paciente, firme, cheio de coragem. Nem um pouco exaltada, sua imaginação nunca aumenta os perigos; é sensível a poucos males e sabe sofrer com firmeza, já não aprendeu a lutar contra o destino. Com relação à morte, ainda não sabe bem o que seja, mas acostumado a suportar sem resistência a lei da necessidade, quando for preciso morrer ele morrerá sem gemer e sem se debater; isso é tudo o que a natureza permite nesse momento odiado por todos. Viver livre e depender pouco das coisas humanas é o melhor meio de aprender a morrer (ROUSSEAU, 2009, p. 282).

Uma pedagogia que segue a natureza do aluno, sem dúvida, é um tipo de educação mais significativa, humana e eficaz. Uma educação integral, nos princípios de Emílio, está imbricada em formar primeiramente um aluno que Emílio foi educado revela que ele “[...] tem poucos sentimentos, mas os que têm são seus de verdade; nada sabe pela metade”, pois foi educado para pensar por si mesmo (ROUSSEAU, 2009, p. 281).

Como já vimos, Rousseau contribuiu grandemente para a educação na atualidade, principalmente para pensar a Educação Infantil. Percebeu a infância não como uma etapa preparatória a etapas posteriores e mais importantes da vida, mas como um momento específico e único que deve ser pensado e receber educação específica. Aponta que a educação deve orientar-se conforme as inclinações da criança e ser realizada, de preferência no campo para que experiencie o mundo pelos sentidos, sem repressões por parte dos educadores; mesmo que fosse liderada pelos adultos.

O aluno de Rousseau é uma criança boa, que nasceu para ser educada e que aguarda educação de um preceptor virtuoso que favorecerá a experiência de seu aluno com o mundo exercitando seus sentidos. Concebendo a criança como um ser bom, avança em relação às concepções de criança platônicas, agostinianas e cartesianas, considerando somente a criança escolar, dispensando a sua dimensão que vai além do cognitivo. De acordo com Sueli Batista (2011), Emílio é uma infância universal, que nunca existiu, mas que carrega um conjunto de princípios que se mantém atuais; talvez mais pelas perguntas que possui do que pelas respostas. As questões que Rousseau coloca no decorrer de sua obra, como: formar um homem mais humanizado, pensar em um tempo para se formar a razão no homem que não acontece na infância, valorizar a experiência do homem com a natureza e com o mundo que o cerca a fim de que adquira sensibilidade, nos orienta a (re) pensar o tipo de homem que desejamos formar na educação. Passados quase três séculos, Rousseau preenche o ideal de educação moderna, mas ainda seus princípios parecem estar distante do foco da educação atual.

Destacando um possível conceito de experiência, vale lembrar que ele está mais próximo do conceito de aprendizagem do que de formação de sensibilidades no homem. Mesmo que Rousseau ainda não tenha formulado uma experiência que alcance além da dimensão cognitiva dos sujeitos, e que se seja uma maneira que ele se constitua por meio da linguagem, há uma preocupação em formar primeiramente um bom homem para a construção de um mundo justo, honesto e de sujeitos autênticos.

Daí surge uma nova inquietação: os princípios da educação Rousseau, que dão um lugar especial para a criança na sociedade, podem revelar aquilo que a infância é em sua dimensão mais totalizante? Há outros modos de pensar a infância

além da experiência dos sentidos? Como acontece a experiência na infância pela via da linguagem?

CAPÍTULO III: Infância, experiência e educação

3.1 O tempo da infância

Como um momento a ser superado, a infância foi vítima das mais diversas tentativas de omissão durante os séculos por não se encaixar nos padrões dos adultos, ou seja, um lugar da menor idade (Kohan, 2003). É bom lembrar que a história nos mostra que na filosofia platônica a infância foi concebida como um momento de preparação, de aprimoramento das faculdades da alma, do espírito e treinamento do corpo. Em Santo Agostinho, é revelada como um momento pecaminoso, onde a natureza infantil má e pecaminosa deve ser corrigida. Ainda mais, em Descartes, a infância é ressaltada como um período sem razão e sem discernimento.

Entretanto, uma “nova filosofia” surge no período do Iluminismo e concebe a infância como uma etapa diferente do que as principais correntes filosóficas estavam propondo. É na filosofia rousseauiana que a infância ganha uma maior relevância e passa a ser escolar, inserida em uma instituição e que deve receber uma instrução peculiar. Com o livro *Emílio ou Da Educação*, Rousseau descreve a maior finalidade da educação de Emílio, seu único aluno, que é chegar à idade da razão²⁸. Na idade da razão poderá atuar na sociedade como um bom cidadão manifestando tudo o que desenvolveu, já que foi educado por meio da experiência no cotidiano aprendendo princípios e valores.

Rousseau destaca que o seu aluno não foi inculcado com saberes desnecessários, e denuncia as maneiras errôneas de se chegar ao conhecimento científico. Acredita que as crianças, na idade inadequada, podem pensar a ciência de forma sistemática, mas antes devem ter experienciado o mundo com seus sentidos ao máximo. Também para Rousseau a fantasia não é a melhor maneira para se ensinar algo e não pode ser aceita na educação de Emílio por ser considerada uma alteração da realidade, e por isso ser evitada.

Na educação rousseauiana o educador deve favorecer a experiência das crianças com o mundo, pois nela irão aprimorar os seus sentidos. A experiência para Rousseau está atrelada ao mundo concreto, do sujeito consciente que apreende o

²⁸ ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da Educação*, p. 90.

mundo com seus sentidos. Embora Rousseau colabore para preencher grande parte da construção social da ideia da infância, ainda não considera a experiência que constrói os sujeitos na infância. Com isso, o conceito de experiência de sua educação é mais utilizado para reforçar os “conteúdos” transmitidos ou introduzidos às crianças no intuito de gerar aprendizagens mais concretas.

Contudo, existe outra forma de pensar a infância, uma infância que foge do ideal da pedagogia. É nos contributos de Walter Benjamin²⁹ (2007) e (2011), dentre outros autores, que é possível pensar a criança distante do que os discursos que fazem da infância um momento voltado para a aquisição de saberes valorizados no meio dos adultos e idealizados pela escola. Benjamin vê a criança com um olhar singular, mas que ao mesmo tempo arrebatada a infância em sua dimensão mais totalizante. Com um olhar próximo ao das crianças, entende a infância como um momento não só de alegrias, mas também como um tempo de sofrimento e de construção e elaboração da experiência.

Benjamin reflete sobre o tempo dos acontecimentos da vida de forma em que não passem ligeiros e despercebidos, mas que se tornem fragmentos elaborados cada vez de uma forma diferente. A infância nessa medida pode ser uma potência que carrega muito mais do que um momento de preparação, mas um conjunto de momentos que constituirão um sujeito mais humanizado que significa sua vida elaborando a experiência.

Profundamente atraído pela literatura, pelos brinquedos tradicionais e por cacos de objetos desfigurados, Benjamin tece seus complexos conceitos sobre os acontecimentos parcialmente esquecidos. Ressalta que as recordações da infância são os elementos que perdurarão durante a vida e, se forem refletidas e elaboradas, podem ganhar uma nova configuração e construir novos sentidos. É na riqueza desse pensamento voltado para as coisas simples, porém profundas, da vida, que Benjamin reporta-nos a uma reflexão sobre a infância como um tempo favorável à experiência.

3.2 Benjamin: tempo de experiência

²⁹ Walter Benedix Schönflies Benjamin (1892-1940) nasceu em Berlim em uma família judia. Tornou-se um dos membros mais importantes da Escola de Frankfurt ao ser um crítico da literatura, filósofo e sociólogo da cultura. Foi profundamente influenciado pelas como o materialismo marxista, o idealismo de Hegel e a mística judaica de Gershom Scholem.

Leitora das obras de Benjamin, a filósofa Olgária Matos ao se reportar ao conceito benjaminiano de experiência afirma que antigamente, a relação do homem com o tempo se dava de forma diferente de hoje, pois era dirigido conforme suas necessidades emergentes e impulsionado a produzir seus bens de consumo e sobrevivência dentro dos padrões e tempo da natureza; e de nenhum modo se mudava essas relações. Esse modo de conceber o tempo foi se alterando à medida que a economia doméstica modificou-se, fazendo nascer novos modos de produção, principalmente quando a mão-de-obra passa a “valer o tempo”. Dessa forma, o tempo se vinculava à produção monetária, fazendo com que o trabalho ganhasse uma dinâmica mais acelerada. A partir do século XIV, os marcadores do tempo passam a ser condutores das ações no meio dos grupos sociais, e os relógios que ornamentam as praças das cidades revelam um tempo conduzido pela contagem quantitativa dos segundos, minutos e horas³⁰, inseridos nas praças e lugares privilegiados das cidades (MATOS, 2009).

Antes da mudança nos padrões do tempo, as histórias dos mais velhos eram repassadas aos mais jovens em forma de sabedoria preservando a tradição; além de servirem como instruções exemplares. O homem ligava-se ao passado pela memória, e esta não era superada pelas informações mais “modernas”. O aproveitamento do tempo nessas sociedades era realizado na maior parte das vezes em grupo, principalmente para contar histórias, narrar e repassar as tradições culturais, cujo narrador/comunicador tinha o papel de comunicar aquilo que ele havia experimentado para que seus ouvintes fossem poupados de certos “males da vida”. Os episódios narrados tinham a função de educar aqueles que não tinham experienciado o que o narrador, cheio de autoridade, estava narrando. Mas no início da modernidade, o homem adquiriu novos artifícios para preencher o seu tempo, e deixou de conectar-se às suas experiências e aos outros.

A partir do século XVIII, o *crhonos*, tempo quantitativo, mensurável, passa a definir os modos de produção e o homem instrumentaliza suas ações pela movimentação predefinida dos ponteiros do relógio. As marcações do relógio

³⁰ Para Kohan (2004, p. 54), há três palavras gregas que traduzem a ideia de tempo e sua significação. A primeira é *chronos* que “designa a continuidade de um tempo sucessivo, a segunda e *kairós* que exprime a ideia de “tempo de oportunidade” e a terceira é *aión* que sugere a ideia de um período, “uma duração, uma temporalidade não numerável e nem sucessiva, intensiva”.

passaram a estabelecer aquilo que é passado e presente, em um fluxo incessantemente interminável (MATOS, 2009).

A partir da metade do século XX, os relógios popularizaram-se e passaram a estar nas residências, lojas, espaços comunitários etc., fazendo do tempo um marcador presente (MATOS, 2009). Ainda nessa perspectiva, Benjamin também afirma que o homem moderno já não sabe utilizar o seu tempo, e por isso passa por uma perda da experiência. Mas o que seria, especificamente, a experiência para Benjamin?

Olgária Matos (2009) explica que a experiência tem sua origem na palavra *erfahrung*, que vem do alemão, e significa “atravessar uma região durante uma viagem por lugares desconhecidos” (MATOS, 2009). Essa palavra também envolve a vivência do novo, do inusitado, da implicação do sujeito no processo de ressignificação do mundo.

Nesse sentido, experiência é aquilo que se adentra ao mundo empírico, que possui valor tátil, que nasce no seio da vida humana e que com a narrativa faz-se de maneira compartilhada transitando no passado e futuro da história. Através do texto “*Experiência*” encontrado no livro *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, Benjamin (2007) afirma que a experiência é uma ação da vida cotidiana que mexe os nossos sentidos e traz autoridade, mas infelizmente o homem quase não a possui.

Mas a pobreza de experiência para Benjamin (2011) é evidenciada em certo momento. No texto *Experiência e pobreza* é destacado que na guerra, quando os soldados voltaram das trincheiras sem saber exatamente o que dizer, causaram uma situação de espanto, pois como poderiam não ter nada a falar sobre a guerra? Como poderiam não ter nada para falar sobre um evento tão assustador? Benjamin afirma que depois da guerra o homem passa a manter uma relação diferenciada com o mundo e com o tempo, até então. Com eventos que trazem desolação, morte e selvageria, é impossível o homem refletir e elaborar suas experiências de vida. Como causa dessa pobreza de experiência marcada pela guerra, uma ampliação de esvaziamento se encontra na vida cotidiana atual.

Benjamin (2011) também relata que a falta de experiência resulta em um emergente infortúnio:

Aqui se revela, com toda clareza que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós? [...] Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 2011, p. 115).

Para Benjamin a comunicação³¹ está em desuso, e conseqüentemente, a ausência do repasse experiência e tradição. Com a falta da narração, há barbárie, pois o conhecimento e a experiência não podem ser compartilhados fazendo das novas gerações um povo desvinculado da história. Concebida a falta de experiência como barbárie, Benjamin destaca que a pobreza em que o homem se encontra faz com que sua vida tenha poucos significados.

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas exigências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso (BENJAMIN, 2011, p. 118).

O homem já não sabe o que fazer com o seu tempo, já não sabe como fazer experiência. Não sabe ouvir os mais velhos para evitar infortúnios, e por vezes aprendem por meio do sofrimento por causa da falta de compartilhamento que poderia abreviar as “experiências ruins” por meio do aconselhamento. Lembrando que a condição do homem é histórica, e que a cada geração os conhecimentos, valores, experiências etc. são repassados, a falta de tradição vem ao encontro justamente da condição inicial (histórica) do homem. Se a condição do homem é de sujeito histórico, e a humanidade do homem é construída por meio da transmissão/narração com o outro, a experiência é um instrumento para formar humanidade, já que favorece o contato com o outro.

Benjamin ao afirmar que o homem moderno é pobre em experiência, na verdade, não afirma que o homem está completamente suscetível ao esquecimento. Os fatos até poderiam se tornar experiências, mas como são amontoados de acontecimentos sem importância, logo são “esquecidos” no meio de inúmeras informações. A experiência quando não é efetivada passa a dar lugar à vivência e ao aprendizado, tornando a vida sem significados.

Face a tais observações, também no texto *O narrador* Benjamin cita que:

³¹ Essa comunicação não é restrita somente a fala, mas a linguagem em sua dimensão mimética.

Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltaram mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres de experiência comunicável. [...] nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra das trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra material e a experiência ética pelos governantes. (BENJAMIN, 2011, p. 198).

Ao sinalizar a falta da capacidade de narrar, Benjamin anuncia a manifestação do trágico, que para este mesmo autor, acontece no silêncio, isto é, na falta da fala, naquilo que não pode ser comunicado. A inabilidade da fala diante das experiências da vida marca um tempo e separa o homem dos eventos imaginativos emudecendo-o até mesmo diante de situações avassaladoras.

Benjamin (1989) no texto *Sobre alguns temas em Baudelaire*, destaca que a experiência do homem na guerra se fez em forma de choc, de sustos que não podem ser descritos com palavras. Esses chocs não são ricos em significação, por isso as pessoas não encontram palavras suficientes para expressar. Os soldados da guerra, na verdade, não estão ausentes de experiência, elas apenas aconteceram na experiência do choc em que é insuficiente para dar lugar a palavra.

O choc não pode ser elaborado pela linguagem porque não produz memórias significativas. Não é possível narrar àquilo que não se lembra, por isso o choc não impulsiona a elaboração. Talvez na sociedade de hoje a “experiência” do homem tem se limitado à experiência do choc, pois os eventos acontecem tão rapidamente que não se tem tempo para elaborá-los.

Mas essa pobreza de experiência não está confinada ao desperdício, já que se for comunicada, pode superar as fronteiras do silêncio, fazendo com que os fatos passem pela linguagem. Refletindo sobre a questão da experiência, Paula Oliveira no texto *Lugares da Infância: filosofia* (2004), afirma que se os eventos da vida não passarem pela comunicação, não se tornam experiências genuínas, mas somente uma vivência adicionada a outras do cotidiano.

Vale lembrar que na filosofia rousseauiana a experiência do homem assemelha-se a vivência, pois está mais próxima às experiências do corpo. Possui um caráter didático ao aproveitar as situações do cotidiano para construir aprendizagens de princípios e valores, valorizando aquilo que o “destino/natureza” pode proporcionar ao homem sem considerar sua dimensão inconsciente que toca a memória, a subjetividade e a linguagem. Para Benjamin a experiência faz parte do

plano sensorial e também não tem por maior objetivo a aprendizagem de conteúdos. Difere-se da experiência de Rousseau, pois faz parte da dinâmica da vida, sem uma programação prévia favorecendo a construção de subjetividades, e não de ações mentais cognitivas, mesmo que não sejam propriamente “científicas”.

Para Rousseau, a experiência não se dá pela elaboração dos eventos da vida, mas no contato imediato com o mundo que os humanos têm mediado pelos sentidos. A experiência rousseauiana, assim como Benjamin, também visa formar um homem mais sensível, autônomo, menos alienado e cheio de valores, mas não considera a narração como um repasse de tradição e construção da humanidade na ação de falar e elaborar. Na experiência de Rousseau não há um lugar para a narração como uma forma de expressão da subjetividade que não está ligada a verdades, mas um momento de aprender com o mundo natural e ser conduzido pelas coisas belas e virtuosas da vida que a natureza irá proporcionar na expressão real dos objetos.

Para Benjamin “cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo”, mas este conteúdo não está vinculado à cognição ou ao aproveitamento, mas com a capacidade do homem refletir sobre si mesmo e transmitir conselhos a outros (BENJAMIN, 2007, p. 23). É na ação de falar que o homem se torna mais humano e pode elaborar aquilo que viveu fazendo com que os “conteúdos” experienciados sejam transmitidos de geração em geração. O conhecimento que engendra-se da experiência dá um sentido e leveza para vida, distanciando o homem das obrigações que lhe são conferidas, mas sem perder a sua utilidade. A experiência está mais próxima da ideia de uma ação da vida cotidiana que mexe com os sentidos, mas ao mesmo tempo pode exprimir a ideia de algo que dá legitimidade.

Também para o filósofo Giorgio Agamben (2005) o homem moderno não é capaz de fazer e transmitir experiência, já que tornou-se passivo frente aos acontecimentos do cotidiano. Assim como Benjamin, Agamben também destaca que a pobreza de experiência do homem não acontece somente na guerra, mas sua vida cotidiana já revela essa condição. As vivências do homem são cheias de eventos, mas todos vazios de experiência, pois ele se encontra ocupado demais para pensar nas situações que o cerca. A experiência, quando acontece fora do homem, não

possui mais o caráter da experiência benjaminiana, mas torna-se uma espécie de experimento³² dirigido por um método.

O conhecimento humano construído pela tradição e acúmulo de saberes passados têm se deteriorado frente a um mundo imediato e rápido, provocando uma falta de entendimentos dos eventos que cerca o homem. Segundo Benjamin, o homem na condição de criador de sua história, quando abre mão da .apropriação da tradição e saberes acumulados nega essa característica. Em um mundo capitalizado e individualista, a experiência possui pouco lugar, e a cultura coopera para isso. Por mais bela que a cultura se apresenta, sem a experiência genuína, é insuficiente para significar a vida.

A pobreza da experiência humana pode fazer com que o homem procure em outros meios – mídias, cultura e entretenimento – para disfarçar ou amenizar o tédio de uma vida desprovida de significados. Não é de se admirar que crianças estão imersas nesse cenário, e em grande parte do dia, estão em contato com as mídias mais do que com o contato com suas famílias, abreviando, assim, o diálogo e a comunicação (BENJAMIN, 2011). As crianças já não narram suas experiências depois de um dia de aula, um passeio diferente ou alguma brincadeira inusitada aos seus pais ou pessoas mais próximas, pois não há tempo (*chronos*) para o compartilhamento dessas ocasiões. Desse modo, os sujeitos não podem se constituírem como sujeitos e perdem uma conexão consigo mesmos e com os outros. É possível identificar esse impasse também nas escolas, onde o tempo para as conversas, relações e compartilhamentos se torna pequeno, mediante um currículo cheio de conteúdos no qual o professor tem de organizar o tempo a favor da aprendizagem, até porque o tempo da infância está fortemente vinculado ao tempo do aprendizado.

Quando a experiência pode ser construída, em especial, na infância, essa etapa não necessita ser mais superada, mas pode ser um tempo de qualidade (*aión*) desinteressado em obter resultados rápidos das aprendizagens e boa performance das crianças. E assim como destaca Kohan, “No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas há intensidade e duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo *aiónico*” (2004, p. 55).

³² Agamben quando se refere ao conceito de experimento se baseia no conceito kantiano de “experiência transcendental”, no qual toda suposta “experiência” humana passaria pelo crivo da razão (AGAMBEN, 2005, p. 16).

Em contrapartida a este tempo de qualidade, a sociedade valoriza aquilo que pode ser quantificado e racionalizado, e isso coopera grandemente para um esvaziamento da essência dos homens (MATOS, 2011). Produz-se muito, mas o homem não sabe para quê se está produzindo; informa-se muito, mas nenhuma informação embute a experiência pessoal daquele que fala. Isso por que o homem tem perdido a habilidade de ser sujeito, de implicar-se na experiência da vida revelando suas especificidades. Além da falta de tempo que aprisiona o homem aos seus afazeres, a ausência de memória do passado faz com que suas raízes sejam suprimidas para dar lugar aos eventos mais recentes.

Se há uma decadência da comunicação, os conhecimentos e valores não são repassados com tanta ênfase como eram antigamente, e novas subjetividades são constituídas sem uma conexão com o passado. A transmissão e a comunicação das experiências vividas pelos mais velhos se tornam, nessa medida, algo indiferente aos mais jovens, que acreditam ser uma perda de tempo aprender com as histórias dos outros. As ricas trocas de experiências entre adultos e crianças já não ganham mais espaço como acontecia com o homem do passado, cuja relação com o tempo era menos acelerada e mais significativa.

Para Kohan há dois tipos de infância. A primeira é marcada pelo tempo cronológico pelo qual todos os humanos passam conduzida pela maturação natural dos humanos. Essa infância é prioritária e preenche um lugar significativo nos discursos políticos. A segunda é atemporal, “minoritária”, efetivada no tempo *aión*, que está em um contagem de tempo diferente da primeira, uma infância e que muitas vezes está nas generalizações da escola e sociedade (KOHAN, 2004, p. 63).

Segundo as elaborações de Kohan (2003, p. 239), a infância também é o período de ser “afetado”, um momento de ser transformado e causar transformação, um tempo em que a experiência está presente na vida humana. Pensada desse modo, a infância seria um tempo de ser alcançada pela comunicação/narração da experiência pela via da linguagem.

3.3 Narração

Nas histórias infantis, nos romances inspirados, nas simples histórias do cotidiano, dentre outras narrações, é possível ouvir a voz do narrador que conduz sua narrativa por onde vai seu pensamento. Ele expressa o seu ponto de vista

atingindo o ângulo que sua imaginação lhe proporciona, mantendo-se firme onde quer conduzir o seu leitor ou ouvinte. Nem sempre o narrador possui a habilidade de utilizar as palavras com habilidade e eloquência, mas consegue fazer o seu pensamento e a sua experiência pessoal ganhar forma juntando os sentidos e palavras; reportando figuras e memórias que não podem ser esquecidas.

O narrador nem sempre é aquele que sabe orientar, mas está disposto a contar suas experiências a outros evidenciando um percurso por ele presenciado. Enquanto tece a sua rede de significados no discurso, exige a disposição de tempo do outro, pois enquanto um narra, alguém aprecia suas histórias. Quem ouve as histórias narradas se insere em um mundo de figurações, resistindo aos detalhes, por vezes tediosos, que as histórias possuem, mas que para quem os diz, tem um significado único e especial. Cada narrativa possui marcas especiais do narrador, pois as verbalizações são singulares, atemporais e insuperáveis, ou seja, a narração acontece em um tempo de qualidade (KOHAN, 2004). A narração nem sempre possui uma função denotativa, pois embute uma rede de elementos que precisam ser interpretados, já que quando o sujeito narra traz a tona àquilo que viveu compondo sua subjetividade.

Os conselhos emitidos pela narração, para Benjamin, estão na capacidade de sentir a história do outro e até mesmo implicar-se nela. Quando há a manifestação da narração, o aconselhamento surge como algo natural no processo de fala e escuta, envolvendo sempre uma implicação de quem está falando e uma disposição de quem está ouvindo. Mas a ausência ou minimização da comunicação marca um tempo em que as situações comunicáveis já não podem ser mais realizadas, pois não há trocas entre as pessoas, pois são pobres em experiência (MATOS, 2011).

É possível observar que Benjamin em seu texto *O narrador* afirma que “a experiência de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (BENJAMIN, 2011, p. 197). O grande motivo de não existir mais tantos fatos narrados é por que as experiências não são enfatizadas em detrimento da falta implicação do homem nos eventos que lhe ocorre, além da ausência de reflexão por causa da rapidez dos acontecimentos de sua vida.

Benjamin destaca que a narrativa sempre foi um evento que aconteceu nas sociedades do campo, pois os camponeses desfrutavam da arte desapressada de contar suas histórias. Próxima do artesanato, a narrativa possui a característica de tecer uma rede de relações e significados únicos. Quem relata, na verdade, faz

reviver um acontecimento de ordem pessoal e que pode ser compartilhado. Nas palavras de Benjamin (2011, p. 205) a narrativa é um “ofício manual” se diferenciando da “técnica industrial”. No ofício manual, o trabalhador participa atentamente do processo de seu trabalho sem um compromisso com o tempo, enquanto que na técnica industrial, o trabalho é fragmentado e apreciado quando é feito com rapidez.

Também vale a pena destacar que a narrativa é quase sempre deixada de lado quando a comunicação empenha-se em oferecer informações ou histórias fictícias, tornando-se mais interessante do que a narração para muitas pessoas. A notícia tem uma natureza alheia a da narração por que exprime a ideia de verdade exata, e toda “afirmação deve ser *provada*”, já que tem um caráter informativo (BENJAMIN, 2011, p. 121). As linguagens destinadas a informar seu público, por exemplo as encontradas no discurso jornalístico, têm um compromisso com a instrução, enquanto que a narração segue outra via: a da elaboração, sem necessariamente seguir a ordem da instrumentalização e da certificação dos fatos como verdades.

A linguagem jornalística vem ao encontro do perfil do homem moderno que já “não tem tempo” para interromper seus afazeres e ouvir o outro, inclusive por que a emergente demanda e ideia que “tempo é dinheiro” impede que o homem tenha tempo para a reflexão. O grande motivo de não existir mais tantos fatos narrados é por que “as experiências estão em baixa”, já que o homem já não se implica nos eventos que lhe ocorreu, além de ser ausente de reflexão por causa de uma demanda de tempo incessante. Os significados são dados tão rapidamente que os sujeitos não constroem sentidos sobre o que está sendo dito, então suas informações ficam carentes de significado. As crianças que estão inseridas nesse tipo de sociedade crescem em um ambiente que não favorece a comunicação e narração, e já não sabem fazer com o que ouviram. Os significados são dados e as crianças já não possuem mais um tempo para elaborar o que está sendo falado. Com todas as respostas significadas e repassadas, as crianças, e também os adultos, necessitam delas o tempo inteiro, pois não produzem os próprios sentidos e por isso não são autônomos.

Em uma sociedade pobre em narração, não há o florescer da comunicação e da tradição mediada pelas relações humanas. “Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes compondo também sua identidade.

Contar histórias foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” (BENJAMIN, 2011, p. 205). Se os sujeitos da sociedade já não sabem mais ouvir, um novo tipo de identidade humana é formada sem uma ligação com o outro. Benjamin afirma que a tradição é parte da vida humana e sustenta a experiência, principalmente por que a condição do homem é histórica. Sem a tradição, o homem desprende-se da sua conexão com aquilo que já aconteceu, perdendo sua identidade coletiva e parte da relação com o outro. No artigo *Educação no contrapelo*, Sônia Kramer destaca a falta de comunicação das experiências vividas provoca um silenciamento da fala e de tudo o que pode ser construído pela linguagem, principalmente por que a narração traz a memória situações do passado para serem elaboradas no presente (KRAMER, 2008).

Desse modo, o homem já não se conecta às suas recordações como deveria, e por isso é acometido de melancolia e tédio. O futuro, por sua vez, gera expectativas para aqueles que têm suas vidas distantes da experiência genuína. Se não há a possibilidade da realização da experiência, o homem acaba ficando isolado e carente de memórias significativas; e em destaque na infância.

Sônia Kramer (2008) também aponta que o tempo passa rápido e se torna cheio de informações. O presente, então, desprovido de eventos que despertam empolgação, parecem se limitar a uma eterna duração levando a vida humana ao tédio. O tempo permanece “alongado”, visto que não pode ser destinado a viver as experiências do acaso, as experiências que o destino lhe outorgou. Se as ações são repetitivas e impensadas, os “sustos” causados pelas situações estranhas estão sendo cada vez mais banalizados e a memórias mais esquecidas.

Mesmo com esse impasse, a narrativa “não se entrega”, pois até mesmo “depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 2011, p. 204), e isso faz com que a vida humana, em especial a infância, seja uma potência da efetivação da experiência pela via da linguagem, já que nem tudo pode ser elaborado na infância; deixando remanescentes que só a história singular de cada um irá revelar.

3.4 Brincadeira e linguagem

A história nos revela que o homem na sua condição histórica necessita da língua para se expressar, para produzir e manter sua cultura no tempo em que vive.

Inicialmente, a língua era utilizada em forma de mímica e mais tarde com a mudança e evolução do homem os gestos foram economizados dando espaço para a verbalização.

O homem não nasce fluente em sua língua, mas na vivência com outras pessoas vai construindo sua linguagem. Quando chega ao mundo é rodeado por muitos significados produzidos pela cultura, e com o contato contínuo apropria-se deles juntamente com os sentidos exprimem. Assim acontece com a criança que vem ao mundo desprovida de linguagem e nas relações sociais vai internalizando-a. À medida que vai se apropriando dessa língua, os recursos linguísticos passam a expressar seus sentimentos e seus pensamentos construindo não só uma rede de situações comunicáveis, mas também a sua linguagem.

Na perspectiva de Benjamin, Solange Souza no livro *Infância e linguagem* destaca que a primeira representação de linguagem do homem se deu de forma mimética e no decorrer da história foi ganhando uma formatação mais elaborada. Com o passar do tempo, o homem abandonou em parte a habilidade de se comunicar e criar sua própria linguagem se aderindo a valores. Esse mimetismo, que caracteriza a comunicação inicial do homem, não foi totalmente abandonado, pois ainda pode ser encontrado nas representações humanas e brincadeiras (SOUZA, 2009).

No mimetismo é possível apresentar, representar, significar e ressignificar em jogos de linguagem aquilo que a criança quiser, e dessa forma estará construindo a si mesmo e a sua expressão, como Benjamin (2011) destaca no texto *A doutrina das semelhanças*. Benjamin considera que os jogos e as brincadeiras são um tipo de linguagem corporal, isto é, linguagem mimética que pode ser um instrumento de construção da linguagem na criança na mais pura expressão. É nessa expressão que se pode transformar a língua (sentidos dados pela cultura) em discurso (sentidos realizados por quem fala).

As brincadeiras infantis carregam uma comunicação mimética e de extrema importância para a construção da língua e linguagem encontradas na brincadeira. Ao brincar, a criança é capaz de inventar, criar, recriar e fazer de novo tudo que já começou, e no texto *Livros infantis antigos e esquecidos* Benjamin destaca que “Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas [...]” (BENJAMIN, 1984, p. 238).

É bom lembrar que o brinquedo foi amplamente tomado pela história como um elemento sem valor, e só passa a ter relevância quando a Pedagogia Iluminista quando oferece a possibilidade de mediar “conteúdos” a criança pequena que não consegue seguir a dinâmica do pensamento do adulto. Concebido dessa forma, está mais próximo a um experimento do que um objeto que possibilita a experiência humana. Por outra via, o brinquedo pode ser um instrumento de construção da linguagem, pois estabelece uma ligação com o imprevisível e com a criação pela via da linguagem.

A linguagem para Benjamin é a comunicação e expressão dos homens. Semelhante a arte, que se comunica, mas não se expressa na totalidade, a linguagem sempre deixa um resto, um remanescente a ser elaborado. O “não dito” sempre ganha vertentes de sentidos que podem ser significados. O brinquedo é portador de linguagem, por isso sempre deixa algo que não pode ser tocado por ela, sempre há algo a dizer e dizer novamente da brincadeira pela criança.

Ainda mais, para o filósofo da linguagem Giorgio Agamben a linguagem é:

O inefável, o inconexo (o irrelato) são de fato categorias que pertencem unicamente à linguagem humana: longe de assinalar um limite da linguagem, estes exprimem seu invencível pressuposto, de maneira que o indizível é precisamente aquilo que a linguagem deve pressupor para significar (AGAMBEN, 2005, p.11).

Dessa forma, a experiência pode ser realizada através da brincadeira e não segue uma ordem prevista, pois se está ligada a linguagem, e esta não provém de uma lógica quantificável à medida que linguagem e experiência encontram-se na ordem do súbito. Se a experiência caminha ao lado da linguagem, é na ação de falar que o sujeito elabora e cria percepções do mundo, é no período em que a busca pela língua construída socialmente, e da linguagem ressignificada individualmente, que a infância acontece. Não há infância sem a aquisição da linguagem; logo, se a linguagem constitui a infância e a experiência se encaixa na linguagem, a infância também é tempo de experiência.

Agamben em seu texto *Experimentum linguae* afirma que a voz humana é a linguagem, e se em algum momento da história o homem torna-se falante, é por que um dia foi não falante (*enfant*), isto é, historicamente a infância é o lugar anterior à palavra que causa memórias e descontinuidade na história. Dessa forma, chegamos à infância, mas não percebendo-a

“[...] como um lugar cronológico, nem algo como uma idade ou um estado psicossomático que uma psicologia ou paleoantropologia poderiam construir como um fato humano independente da linguagem” (AGAMBEN, 2005, p. 10).

Para pensar a infância tem de se pensar a linguagem, diferente de alguns campos do saber que entendem a criança como um período de aprendizagens, não uma ressignificação da língua, ou seja, a passagem do semiótico ao semântico³³. A característica primordial da língua humana é a incapacidade de se expressar totalmente, por isso mesmo na língua há um lugar do não dito, do inefável, do infantil. Dessa forma, para Agamben (2005, p. 11) a infância está na “relação entre experiência e linguagem”.

Agamben também destaca que na infância a fala está sendo construída, e a criança tem uma experiência direta com a linguagem, mas que não escapa a etapa inevitavelmente cronológica em que todos os humanos passam. Também afirma que a infância (*in-fans*) é que possibilita a instauração da linguagem constituinte dos homens. Nesse sentido, a experiência da construção da linguagem pode ser significativa se for pensada como um meio de aquisição de língua não de maneira mensurável, mas de maneira em que as crianças podem atribuir significados ao mundo.

Se o homem fosse falante desde o nascimento, a história não teria descontinuidade e se apropriaria dos significados postos pela cultura. A infância causa uma interrupção na trajetória histórica do homem, pois tem de significar o mundo pela primeira vez, e isso oferece a possibilidade de trazer outros significados e ressignificar aquilo que a cultura oferece. Nesse sentido, a elaboração da experiência humana é algo fundamental para se pensar em uma maneira de realizar essa significação e ressignificação, já que favorece essa descontinuidade na história evitando que a cada geração o homem repita tudo novamente. Desse modo, seria possível conceber a infância como um tempo de se pensar a experiência nos limites da linguagem.

Se a infância é um período de aquisição de linguagem, a criança se desprende de sua situação de *enfant*, isto é, deixa de ser não falante, e reafirma a si mesmo, uma vez que consideramos que o sujeito só se constitui na linguagem. A linguagem é o veículo pelo qual o mundo é representado nos códigos onde os

³³ AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*, p. 64.

sujeitos se constituem, pois “Se o homem fala, é por que o símbolo faz homem e, portanto, a linguagem o constitui” (SOUZA, 2009, p. 57). Ainda mais: “É na linguagem, e por meio dela, que constituímos a leitura da vida e da nossa própria história”, pois ela nos faz expressar os sentimentos e as percepções que fazemos do mundo (SOUZA, 2009, p. 31).

Com efeito, Agamben destaca que a experiência também acontece no indizível, naquilo que a língua não pode alcançar. Para isso, o filósofo usa o termo *sigética*³⁴ para explicar que a incapacidade de dizer não significa a ausência de palavras, mas para dizer de um suposto silêncio que também quer exprimir algo a partir de uma determinada estrutura linguística.

Também a linguagem nos pressupostos benjaminianos é um elemento único que se difere da língua geral, pois possui a implicação do sujeito. A linguagem antecede os sujeitos, por isso é tão valiosa a Benjamin. A esse respeito, Gagnebin explica que:

O homem é assim, essencialmente, um ser de linguagem, mas a linguagem, que o define, lhe escapa de maneira igualmente essencial. Este movimento de disponibilidade e de evasão explica também porque a linguagem humana não pode ser reduzida a sua função instrumental de transmissão de linguagens: os homens já nascem num mundo de palavras das quais não são os senhores definitivos; só quando desistem desta ilusão de senhoria e de dominação para responder a esta doação originária, só então eles, verdadeiramente, falam (GAGNEBIN, 2004, p. 25).

É na linguagem que habita as semelhanças e as memórias, que uma vez expressas, potencialmente, são elementos que promovem a experiência. A experiência faz o homem ser mais sensível e cheio de memórias comunicáveis, e que acabam deixando o homem em contato com sua essência.

Também, de acordo com Sônia Kramer, pensar em uma educação à maneira benjaminiana é entender que a criança quando brinca ao seu modo aprende, mas não de maneira manipulada. “Interessadas em jogos e bonecas, fascinadas por contos de fada, querendo aprender e criar, as crianças sentem mais próximas do artista, do colecionador e do mago, do que de qualquer pedagogo bem-intencionado” (KRAMER, 2008, p. 20). Benjamin descreve que a criança vê o mundo como lhe convém, pois a maneira que entende a realidade não é igual a do adulto.

³⁴ Idem. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*, p. 13.

Distante de um mundo moldado pelas informações no qual os adultos mantêm atitudes que na maioria são responsivas, a criança escapa a essa moldagem, pois se “remete à fantasia, à imaginação, à criação, ao sonho coletivo, à história presente, passada e futura”³⁵.

É na língua que a criança apropria-se de significados construídos anteriormente e lhes dão um novo sentido conforme a sua percepção de mundo produzindo linguagem. Nas palavras de Kramer (2008, p. 21) “A subjetividade é permeada, então, por algo mais expressivo do que ela; algo que permite que, num indivíduo, toda uma época possa se expressar: a linguagem”. A palavra é apenas uma face da linguagem, sendo insuficiente para expressar tudo o que carrega. A linguagem não possui forma finita, pois o homem pode utilizá-la e recriá-la de maneira contínua e original.

O homem não se comunica pela, mas na linguagem, e possui habilidades infinitas de criatividade verbal. Além de ser comunicação do comunicável, a linguagem é um símbolo do não-comunicável. A faculdade mimética exerce influência sobre a linguagem e pela mimese se pode compreender seu caráter de expressividade do não-dito ou não comunicável (KRAMER, 2008, p. 22).

A criança na condição de *enfant* é um sujeito que reinventa cultura (KRAMER, 1996). Nessa perspectiva, a infância é o momento de criação de novos significados, de fantasiar o mundo e enxergá-lo em outra ordem, mesmo que seja pela via do brinquedo e da brincadeira. Também pode ser um lugar de produção de significados, os quais pela via da brincadeira e dos brinquedos infantis, e a criança manifesta sua criatividade e pensamento construindo uma maneira de representar as coisas.

Quando a criança lida com a linguagem de forma espontânea, cria e rompe com os significados dados pela cultura trazendo novas formas de conceituar os objetos. É na inversão dos processos conduzidos pela cultura que a criança promove, em sua medida, a invenção do novo, do inédito, e conseqüentemente produz experiência.

É na infância que a linguagem adquire a forma máxima da expressão, pois a experiência dos sentidos pode se transformar em narrativa, ou seja, linguagem pode quebrar a barreira do compreensível adquirindo formas de simbolização (SOUZA, 2009). Quando uma criança narra, não está descrevendo apenas suas vivências mais interessantes, mas elaborando a experiência que viveu fazendo daquilo que foi

³⁵ KRAMER, Sônia. *Educação a contrapelo*, p. 20.

experimentado algo comunicado. A infância é um tempo da experiência e da construção da linguagem, é a expressão perfeita da linguagem na qual a criança experimenta “a passagem do signo lingüístico para a ordem do sentido – da semiótica para a semântica” (SOUZA, 2009, p. 151).

Ao “pedagogizar” todos os momentos, a abertura para o novo é minimizada e a linguagem humana se detém a um mundo limitado onde tudo tem que finalizar em uma aprendizagem sistemática, propriamente. Nesse sentido, Souza ressalta que:

Na infância, a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. Para a criança, o brinquedo preenche uma necessidade, portanto a imaginação e a atividade criadora são para ela uma necessidade; portanto a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras do convívio com a realidade. [...] a criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo (SOUZA, 2009, p. 148).

Quando as crianças brincam se camuflam dos mais diversos personagens, e isso faz com que elas entendam a principal lógica da linguagem: a representação. A criança quando representa suas brincadeiras não só imita os adultos, mas cria novas percepções do mundo. Para Benjamin, nas palavras de Gagnebin (2004) a infância é um período de construção da linguagem que todos os adultos devem passar, do *enfant* a criança pode ser portadora da linguagem e transitar pelo mundo da significação. A linguagem para Benjamin deve ser criadora para não aprisionar o homem a um mundo de significados já postos pela cultura.

Na infância, os brinquedos não são apenas objetos que proporcionam momentos prazerosos. Eles exercem uma atividade de imaginação na criança cooperando para a construção de novos sentidos pela via da linguagem (SOUZA, 2009).

3.5 Fábulas e imaginação

Por muito tempo a infância foi entendida como um momento em que a “razão” e a capacidade de discernimento não se fazia presente. As brincadeiras das crianças eram vistas como devaneios, assim como sua criatividade. Fruto dessas percepções, a pedagogia rousseuniana entendia que as crianças deveriam ser “poupadas” das fábulas e situações fantasiosas, visto que carregam distorções da realidade. Concebendo a criança como feliz, protegida e distante da fantasia,

Rousseau, conduzido pelo pensamento da época, vislumbrou a criança do mundo real e que precisa encontrar-se na natureza para ser plenamente educada.

Em contrapartida, o pensamento de Benjamin em relação à infância e a educação difere-se do pensamento rousseauiano em diversos pontos, e um deles é quando valoriza a capacidade da criança fantasiar. Para Benjamin o modo em que a criança lida com a fantasia é muito importante, pois cria o seu mundo de significados que, talvez, só ela pode entender. Valorizando a capacidade da criança criar e imaginar a partir das históricas, Benjamin em seu texto *Livros infantis velhos e esquecidos* destaca:

A criança consegue lidar com o conteúdo maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como faz com retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece os vínculos entre os elementos do seu mundo (BENJAMIN, 2007, p. 58).

As histórias infantis, nessa perspectiva, ajudam a criança a desenvolver a fantasia e a criatividade e a formar um universo com elementos particulares. Ainda mais, Benjamin destaca que os livros não devem conter somente elementos que são compreendidos pelas crianças na totalidade, e esta foi uma das grandes preocupações dos pedagogos iluministas. A criança, para Benjamin, possui criatividade e vontade de conhecer as coisas do universo, inclusive aquilo que não serve mais para os adultos (restos e cacos de objetos desfigurados), já que tudo pode atrair sua atenção.

Da mesma forma que as histórias infantis são ricas, Benjamin afirma que as fábulas possuem elementos preciosos, e mesmo que não sejam entendidos inicialmente pelas crianças, favorecem a criação de novos significados. O que mais suscita a curiosidade e provoca os risos nas crianças é justamente os exageros e elementos irrealistas que as fábulas possuem e as figuras dos livros. Demonstra empatia com as famosas *Fábulas de Esopo*³⁶, e afirma estar “feliz em poder acrescentar à lista de Hobrecker”³⁷ (BENJAMIN, 2007, p. 59). Benjamin não se preocupa se as crianças vão assimilar todos os elementos que as fábulas podem transmitir, até por que a criança pode elaborar de diferentes formas a história que escuta. Diferente de Emílio, aluno de Rousseau, a criança não espera pela

³⁶ Esopo (620 a.C.) foi um escritor grego de fábulas famoso até os dias atuais.

³⁷ Karl Hobrecker foi filósofo alemão colecionador de livros infantis.

educação e pela orientação, antes mesmo dela ser instruída já formula suas próprias hipóteses e faz suas construções.

Sobre as figuras dos livros, Benjamin destaca: “A criança penetra nessas imagens com palavras criativas. E assim ocorre que ela as “descreve” no outro sentido do termo, ligado aos sentidos. Cobre-as de rabiscos” (BENJAMIN, 2007, p. 66). Mesmo que a criança ainda não saiba ler e escrever convencionalmente, observa as imagens, as rabisca e permite com que conte as histórias a seu modo, e isso tem um valor simbólico muito importante.

Agamben (2005) refletindo sobre a fantasia na experiência destaca que na experiência há um lugar para a imaginação, pois não tem um compromisso com a veracidade. O mundo imaginário também tem sua relação com o mundo sensível e inteligível³⁸, e nele se faz experiência. Nesse sentido, a imaginação e fantasia na elaboração e construção da experiência da criança tem uma função primordial, pois, mesmo que não tenha um vínculo com a aprendizagem, propriamente, é possível afirmar que nela há aprendizagens. Essas aprendizagens devem estar amalgamadas a vida, à experiência e a aprendizagem da vida formando um ser mais humanizado e que se conecta ao outro, não só porque foi educado com valores na educação negativa de Rousseau, mas pela linguagem.

3.6 A infância, os detritos e a ressignificação

A criança em contato com as pessoas do mundo que a cerca é fruto e espelho do sentimento da sociedade expresso na cultura, e também produtora de significados. Logo que nasce, é permeada por significados já construídos por outras pessoas, e no decorrer de sua vida vai internalizando-os. No texto *Infância, experiência, linguagem e brinquedo*³⁹, Glacy Roure (2010) aponta que na cultura o brinquedo também pode representar a sociedade e ser um instrumento da criança apreender os significados do mundo dos adultos. Logo, o brincar de engenheiro, o brincar de casinha, o brincar com atividades que tipificam o mundo dos adultos, ajuda a criança apreender os signos da cultura e imergir em um universo já significado. Mas o brinquedo concebido unicamente dessa forma pode esgotar toda sua potência? Há outras possibilidades?

³⁸ AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*, p. 33.

³⁹ Texto publicado nos anais da 33ª reunião anual da ANPEd.

Benjamin dá um valor especial aos brinquedos e os considera como uma arte eminentemente infantil já ignorada pelos adultos. Como grande apreciador da tradição, é atraído pelos antigos e simples brinquedos fabricados pelos camponeses esquecidos nos museus. Para ele, os brinquedos expressam o acúmulo de saberes e hábitos dos antepassados, rememorando a cultura e tradição. No livro *Reflexões sobre o brinquedo e a criança*, Benjamin (2007) retrata a trajetória que os brinquedos passam até chegar à indústria. Nesta obra mostra que antigamente cada brinquedo tinha características singulares, pois eram feitos por meio da manufatura. Com o surgimento das indústrias, principalmente com a chegada da Revolução Industrial, os brinquedos passaram a ser fabricados em grandes quantidades. O brinquedo artesanal perde para a produção do brinquedo industrial, apagando as produções mais específicas e cheia de detalhes, instaurando um novo padrão: a apreciação pelos objetos feitos em escalas semelhantes e em grandes quantidades.

Os brinquedos artesanais materializam a ação humana de construir algo que pode ser reciclado, manipulado e recriado. Os brinquedos feitos de materiais sintéticos, plastificados, já não expressam essa singularidade, dado que acabam materializando aquilo que o capitalismo instituiu: o descartável, o provisório de formas industrializadas e comuns. Esses brinquedos se afastam da “brincadeira genuína”, da brincadeira que evoca a imaginação da criança. Benjamin cita no texto *História cultural do brinquedo* que:

Hoje podemos ter a esperança de superar o erro básico segundo o qual o conteúdo ideacional do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando na realidade é o contrário que se verifica. A criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial. Conhecemos bem alguns instrumentos de brincar, extremamente arcaicos e alheios a qualquer máscara ideacional [...]. Pois quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais de longe eles estão da brincadeira viva. (BENJAMIN, 2011, p. 247).

A arte da “brincadeira viva” é minimizada a partir do momento em que os objetos passam a ser produzidos em grande escala e com um nível de semelhança elevado, diante de um enobrecimento de tudo o que pode ser produzido com perfeição e em grandes quantidades. Desse modo, a admiração dos homens deixa de estar na especificidade, e passa a habitar no semelhante da produção perfeita. Então, o brinquedo “[...] começa a emancipar-se: quanto mais avança a

industrialização, mais ele se esquivava ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas como também aos pais” (BENJAMIN, 2011, p. 246).

Haja vista que os brinquedos infantis industrializados distanciam-se da produção criativa e artística, o que resta agora para as crianças é a imersão no mundo tedioso e pobre em criações, visto que os brinquedos proporcionam quase tudo àquilo que a sua imaginação poderia lhe apresentar de maneira criativa. Os brinquedos de hoje contam com uma estética imensurável, mas, segundo Benjamin (2007, p. 93) “[...] quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como instrumentos de brincar”. O brinquedo industrializado traz estranheza à criança, fazendo-a emudecer diante de suas habilidades. Os brinquedos expostos nos comércios parecem mais um desafio para que a criança entenda suas funções do que um momento agradável. Possuem pouco espaço para criação, e quase não há mais tempo para que a narração da brincadeira infantil se manifeste; muito menos uma visão crítica e autêntica do mundo. Reféns de um mundo que não evoca o imaginativo, as crianças podem afastar de tudo aquilo que sua infância pode lhe proporcionar e enfraquecer a potência da elaboração da experiência enfatizada por Walter Benjamin. Uma vez que esses brinquedos acompanham a velocidade dos modismos, acabam influenciando as crianças a brincarem de acordo com o que está sendo posto pela mídia, inibindo a criatividade das crianças no intuito de exercitar habilidades (ROURE, 2010).

Nos brinquedos oferecidos pelas mídias, há pouco ou nenhum espaço para simbolização e fala, pois diante de um brinquedo que emite ruídos, que anda sozinho e se expressa artificialmente, as crianças comprimem sua criatividade e fantasia (ROURE, 2010). Além desse impasse, dispõem de pouco tempo para brincar com os brinquedos, e os jogos virtuais e eletrônicos acabam ganhando um espaço muito amplo na vida das crianças, resultando na pouca capacidade de construir linguagem, coisa que os brinquedos mais tradicionais podem proporcionar.

O brincar na Educação Infantil é tomado na maior parte das vezes como instrumentos de aprendizagem ou de desenvolvimento do corpo e das ações mentais. Dessa forma, a criança fica à margem de tudo o que pode realizar na infância, distanciando daquilo que a brincadeira pode lhe proporcionar enquanto sujeito que está em processo de construção e elaboração de suas experiências. O

fato da criança brincar espontaneamente é visto como algo sem necessidade, uma verdadeira “perda de tempo”.

Mesmo Rousseau tenha contribuído grandemente para pensar a infância e criança de maneira diferente e marcou um novo ideal de Educação Infantil, o lugar que este filósofo dá ao brinquedo é um lugar de aprendizagem. Embora esta aprendizagem não esteja ligada aos conhecimentos científicos, propriamente, é direcionada a um fim específico. Ainda mais, destaca que os objetos de luxo⁴⁰ (brinquedos) causam mimos desnecessários às crianças, pois as crianças não devem ter tudo o que querem ou que pedem. Posto isso, Rousseau destaca:

Sabeis qual é o meio mais seguro de tornar miserável vosso filho? É acostumá-lo a obter tudo, pois, crescendo seus desejos sem cessar pela facilidade de satisfazê-los, mais cedo ou mais tarde a impotência vos forçará, ainda que contra a vontade, a usar da recusa. E essa recusa inabitual dar-lhe-á um tormento maior do que a própria privação do que deseja. (ROUSSEAU, 2009, p. 86)

Destaca também que as os homens já não conseguem ser simples, “nem mesmo em torno das crianças. Guizos de prata, de ouro, coral, cristais multifacetados, chocalhos e de todos os tipos. Quantos apetrechos inúteis e perniciosos!” (ROUSSEAU, 2009, p. 60). Todos estes utensílios “desnecessários não devem fazer parte da educação das crianças, por que não passam de objetos de luxo.

É importante salientar que quando Rousseau se refere ao brinquedo no livro *Emílio*, utiliza certa ironia para falar de um objeto sem valor, minimizado⁴¹. Manson (2002, p. 253) também destaca que Rousseau também desconsidera a relação de afetividade que a criança possui com seus brinquedos, a vontade de possuí-los e todos os “prazeres a ele associados”. O que interessa pra Rousseau nos jogos e brincadeiras e o aprimoramento e experiência dos sentidos, assim como a educação negativa prevê. Tem por interesse instruir as crianças na educação negativa pelas situações da natureza e pelos objetos do cotidiano, e dentre eles os brinquedos.

⁴⁰ Para Manson (2002) os brinquedos na época de Rousseau eram luxos desnecessários às crianças, pois não aprenderiam algo importante com eles. Destaca que os brinquedos não eram utilizados nas escolas, mas no Iluminismo passaram a inspirar alguns pedagogos para utilizá-los como instrumentos facilitadores de aprendizagem.

⁴¹ Manson (2002, p. 252, 253) afirma que na obra *Emílio* aparece a palavra fantoche para expressar uma situação de fragilidade.

Mas se o brincar for marcado unicamente pelas perspectivas de aprendizagem, perde sua potência transformadora. Muitas vezes, a brincadeira na escola só é permitida quando está ligada a um fim instrucional, favorecendo algum elemento do currículo escolar. Todavia essa preocupação não é inédita, pois os pedagogos da Idade Média já tinham essa indagação como a história nos assevera. Ao mesmo tempo em que é permitido a criança brincar com seus brinquedos, há um sentimento de dúvida em relação a eles, questionando a sua utilidade para a vida (MANSON, 2002). Apesar do tempo e as gerações passarem, ainda há um pensamento impregnado na cultura a respeito da criança e seu universo particular, colocando em dúvida se esse brincar realmente favorece “alguma atividade proveitosa” para as crianças. Os recreios ainda são vistos como os únicos momentos em que a criança pode brincar sem a obrigação de ser monitorada para alguma atividade educativa, ou servem de prêmio pelo bom comportamento das crianças.

Agamben (2005) destaca que para a filosofia moderna o conceito de experiência está mais próximo a ideia de experimento, isto é, um projeto científico no qual as subjetividades do sujeito não possuem um valor primordial, como Benjamin em seus escritos destaca; e isso não escapa a dimensão didática do brinquedo. Isso não anuncia o término da experiência do homem, mas denuncia que a experiência humana acontece fora (desconectada) do homem. Talvez, quando a criança da Educação Infantil tem suas ações premeditadas e conduzidas pelas didáticas pedagógicas, o brincar, o falar, o aprender etc., estão mais próximos da ideia de “experimento didático” do que um momento de experiência.

Distante dessa perspectiva, a brincadeira pode endossar figurações do mundo, subvertendo a cultura construindo novos sentidos (KRAMER, 2008). Esse brincar de reinventar não tem uma finitude, pois está no âmbito da repetição, visto que o sujeito que brinca não encontra a plenitude em apenas uma brincadeira sendo necessário repetir a fim de elaborar o que aconteceu. Enquanto a criança brinca, tece suas representações por meio da narração e reafirmando sua autenticidade de diferentes formas. Na brincadeira, a criança é livre para se manifestar e expressar suas ideias quebrando as normas que a sociedade lhes impõe. Desse modo, a criança tende a construir suas brincadeiras de maneira criativa e livre expressando sua subjetividade, mas por causa dos determinantes culturais, pode perder a essência da originalidade se ligando ao que o mercado consumista tem a oferecer.

Nas brincadeiras fantasiosas das crianças pode-se encontrar as mais diferentes criações. Quando fogem dos roteiros já instituídos, uma nova ordem se estabelece: a ordem da criação e liberação do imaginário. Quando inventa novas possibilidades, visita lugares recalcados, pois podem operar no nível do inconsciente. Benjamin aproxima a ideia de brincar com a arte manual, pois na arte manual o artista produz o exclusivo; e isso acontece nas brincadeiras infantis, dado que cada brincadeira é única.

Desse modo, a infância possui a potência do novo, ao inusitado e original transcendendo aquilo que já vem simbolizado desde o nascimento. E na ação de recriar o novo que a criança retoma a possibilidade de sair do comum que a cultura coloca, reinventando significados para os signos e sentidos passando da palavra ao discurso (KOHAN, 2003).

Aproveitar o resto que logo é lançado ao lixo, é uma proeza infantil, pois a criança utiliza-se dos cacos e detritos de objetos aproveitando o “lixo da história” para produzir sua própria “história” (KRAMER, 2008, p. 28). Na maioria das vezes, apreciam mais os restos de objetos do que os próprios objetos perfeitos, pois com aquilo que perdeu a sua forma original ela pode criar e inventar novas formas de se manifestar seja com gestos, enunciações e etc. e lidar com as situações que ainda não entende. Quando a criança é autora de suas histórias, pode narrar acontecimentos e constituir sua subjetividade de forma criativa, desencadeando elementos que fazem de suas criações uma rede de experiências comunicáveis.

Se a criança rompe com a possibilidade de expressão e utilização de sentidos que os adultos consideram convencionais, isto é, os conceitos da cultura, inventa novas formas de significar o mundo passando do comum ao construído (KOHAN, 2003). Livre dos juízos e preconceitos que os adultos carregam, é capaz de inventar-se e criar um mundo rico em significados singulares compreensíveis, talvez, somente a ela.

Esse “criar o inédito” também embute a utilização dos brinquedos como meios de representação usado nas brincadeiras e atitudes espontâneas, já que a criança não utiliza com habilidade as linguagens consideradas pelos adultos como convencionais. As representações que a criança realiza enquanto brinca constituem não só momentos lúdicos, prazerosos ou aprendizagens, mas, sobretudo, a condição de um sujeito que se expressa de forma singular. A expressão infantil se manifesta nas ações cotidianas que estão no âmago da vida da criança,

principalmente na brincadeira e nos brinquedos. Neles, a criança sublima suas emoções e utiliza a linguagem inventada a seu modo para se comunicar.

Para Benjamin no texto *Brinquedo e brincadeira*, assinala que a essência da brincadeira encontra-se na repetição, pois o ato de fazer (e fazer de novo) jamais chegará à satisfação plena. E a criança “Somente, ela não quer fazer a mesma coisa apenas duas vezes, mas sempre de novo, cem mil vezes” (BENJAMIN, 2011, p. 253). Desse modo, a criança pode brincar mimeticamente, mas sempre abrindo espaços para outros meios de linguagem e sublimações. Ao brincar com suas próprias regras, as crianças mudam a representação dos objetos, substituindo o que é tradicional pelo sublime.

Para Benjamin, é a partir das experiências infantis que pode-se fazer a leitura no mundo adulto. A infância não é somente uma etapa que se passa nos primeiros anos, se entendida em um sentido mais amplo; e nem como um momento de (des) razão. Se *enfant* é aquele que não porta a linguagem e, nesse sentido, todos sempre têm algo a se dizer daquilo que não foi plenamente elaborado, ser *enfant* é passar pelo tempo da experiência.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi pensar o tempo da infância a partir de uma aproximação de um possível conceito de experiência em Rousseau e do conceito de experiência de Walter Benjamin.

No primeiro capítulo foi evidenciado como na história da infância, dos brinquedos e da evolução dos modos de pensar a criança e a infância. Também foi destacado três grandes correntes filosóficas que marcaram e até hoje marcam a representação de criança e de infância: a representação platônica, agostiniana e cartesiana. A primeira concebeu a criança como um ser sem sabedoria, sem reflexão, carente das faculdades do pensamento racional e científico. A segunda entendeu a infância como um momento de manifestação da natureza pecaminosa, devendo ser disciplinada para ser redimida. A terceira destacou a criança como resultado do pecado, sendo errônea no sentido de não saber julgar, não saber discernir o bem do mal, ficando limitada às suas sensações.

Ainda no primeiro capítulo foi mostrado que tais concepções se apresentam na iconografia, nos brinquedos e nas relações familiares expressando as diferentes concepções de criança construídas durante os séculos. Mostraram a infância como um tempo ora sem razão, ora como um período de fragilidade, um tempo de pecaminosidade, uma etapa de ingenuidade e um tempo do abandono.

No segundo capítulo foi destacado o modo que Rousseau concebeu a infância, os cuidados que a família e sociedade devem ter com a criança, a educação pela experiência dos sentidos e uma educação específica para sua idade. Valorizou a experiência com o mundo concreto, tátil e que alicerça a construção da razão quando a educação negativa se cessar. Rousseau viu a infância não como um tempo de (des) razão, nem de pecaminosidade e muito menos de abandono. Concebeu a infância diferente da vida adulta, momento quem que a criança possui certas limitações que no decorrer da vida serão superadas. Ainda mais, o aluno de Rousseau não vai ter contato com os livros até a chegada na idade da razão, porque antes disso não pode compreender os conteúdos neles inscritos. As fábulas, para Rousseau, devem ser evitadas por conter elementos fantasiosos, e isso não coopera para a formação de Emílio porque desvia a compreensão da realidade.

Em relação ao brinquedo, Rousseau os utiliza para favorecer a aprendizagem de Emílio, como uma espécie de veículo facilitador de conteúdos.

Considera que os brinquedos são objetos que podem causar mimos desnecessários, são objetos de luxo e desnecessários, já que Emílio deve ser educado em ambientes mais simples e rústicos.

Rousseau destacou que a infância merece cuidados, precisa ser resguardada dos vícios sociais e estar em contínuo contato com a natureza para desenvolver experiências e sensibilidades. Afirmou que para uma criança ser bem educada precisa ser poupada do conhecimento científico durante os primeiros anos, sendo conduzida por sua natureza sob a observação de alguém virtuoso efetivando sua experiência em contato com o mundo empírico, isto é, experiência dos sentidos. Por meio da educação natural, os sentidos são aguçados nos alunos e estes desvendam a sensibilidade da natureza e da vida.

Rousseau evidenciou um modelo de criança institucionalizada, eminentemente escolar e que deve receber instrução diferenciada para que na idade da razão possa chegar ao conhecimento científico, ou seja, a experiência concreta para a formação de valores é a base para a formação da razão. Antes de se formar o cientista, o pensador, o homem erudito, para Rousseau, é necessário formar o homem. Indubitavelmente, o legado de Rousseau colaborou para uma pedagogia mais respeitosa ao tempo da infância, especificidades e limitações da criança e conseqüentemente desencadeou reflexões preciosas sobre a criança na educação e a formação de um homem mais humanizado. Rousseau propôs uma concepção diferente sobre infância que marcou profundamente o pensamento pedagógico, mas ainda não destacou uma educação que transcende os processos de didatização, uma educação que considera que os indivíduos se constroem na experiência e na linguagem.

No terceiro capítulo foi salientado que o conceito de experiência e infância de Walter Benjamin em determinados momentos se aproxima e distancia do conceito de experiência rousseauiano.

Também foi destacado que para Giorgio Agamben, inspirado nos escritos de Benjamin, a infância não é somente um tempo em que é possível fazer experiência, é o tempo da experiência. E na infância que se constrói a si mesmo pela linguagem, ou seja, a infância é o lugar para se pensar a experiência nos limites da linguagem.

As fábulas, para Benjamin, são elementos que trazem a fantasia, o inusitado e favorecem a criatividade e criação das crianças. Mesmo que as crianças não assimilem todos os elementos que as fábulas podem transmitir, é importante ter

contato com elas, até por que a criança pode elaborar de diferentes formas a história que escuta. Diferente de Emílio, aluno de Rousseau, a criança não espera pela educação, pela orientação, antes mesmo dela ser instruída já formula suas próprias hipóteses e faz suas construções. Ainda mais, para Benjamin, os brinquedos não são veículos de aprendizagens, mais meios que a criança encontra para criar sua linguagem e elaborar sua experiência. Com os cacos dos objetos desfigurados é que a criança tece sua rede de significados trazendo sentidos naquilo que para o adulto já não pode ser mais significado; mas descartado.

Tanto Rousseau como Benjamin percebem que a criança deve ter sua infância resguardada dos conteúdos científicos, e se preocupam não com a formação de um homem “bem educado”, mas em formar um homem que é educado para ouvir, para enxergar o outro e manifestar valores frente a uma sociedade que banaliza as circunstâncias de dor, desprezo e negação da necessidade do outro. A experiência para Rousseau se dá no contato com a natureza, no momento em que as crianças vivenciam situações diferentes favorecendo o florescer da sensibilidade que há naturalmente nos homens, e essas primeiras experiências é que irão fundamentar o raciocínio científico de Emílio. Para Walter Benjamin, a infância é um momento favorável à efetivação e elaboração da experiência, um tempo de ser afetado pela experiência construída e que permite que o homem não chegue à barbárie. Ambos conceitos de experiência almejam um aspecto em comum: o bom homem que reage à sociedade e não aceita os pressupostos já instituídos.

Estes autores nos impulsionam a pensar a infância, e, ao pensar a infância, é possível pensar a condição do homem e a sua experiência de vida. Experiência que pode-se dar no contato com o mundo empírico, uma experiência que se dá fora do homem (experimento), ou uma experiência nos limites da linguagem que acontece na subjetividade humana e que favorece a construção de um homem mais humanizado (experiência).

Com certeza, uma Educação Infantil que visa formar um homem cujo objetivo maior não se limita somente sua atuação na sociedade, mas a expressão de valores e experiências que se realizam “dentro” dos sujeitos, deve-se reportar aos escritos benjaminianos, considerando que a infância é um tempo favorável à experiência e meio para significar a própria vida. Para Giorgio Agamben, a infância é, primordialmente, o tempo da construção e elaboração da experiência que causa descontinuidade na história do homem, provocando o súbito. Essa descontinuidade

é que garante que a cada ponto de partida, a cada nascimento, a cada infância que por vezes é considerada como um tempo de (des) razão, seja, primordialmente, um tempo em que tudo possa ser significado novamente, abrindo espaço para o tempo da experiência que afeta e transforma indivíduos em humanos.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo, Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1981.

AGAMBEN. Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Trad. Walter Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política, Obras Escolhidas I*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. A doutrina das semelhanças. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política, Obras escolhidas I*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política, Obras escolhidas I*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política, Obras escolhidas I*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. Livros infantis antigos e esquecidos. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política, Obras escolhidas I*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. História cultural do brinquedo. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*, Obras escolhidas I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*, Obras escolhidas I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. *Obras Escolhidas II*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. *Obras Escolhidas III*. Tradução: José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. Editora Brasiliense. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. In: *Obras Escolhidas III*. Tradução: José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. Editora Brasiliense. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.

_____. “Experiência”. In: BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.

_____. História cultural do brinquedo. In: BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.

BOTO, Carlota. O Emílio como uma categoria operatória do pensamento rousseauiano. In: MARQUES, Jose. O. A. de. *Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Rousseau*. Ijuí: Ed. Unijui, 2005.

CAMARANI, Ana Luisa Silva. Rousseau e os mitos das origens: a “Idade de Ouro” e o “Bom Selvagem”. IN: MARQUES, José O. A.; VOLOBUEF, Karin. *Anais do II Colóquio Rousseau - Origens*. 2005, p. 64, Campinas: IFCH-Unicamp, 2006, CD-ROM. ISBN 85-86572-23-3.

CASTRO, Claudia. Benjamin, a tragédia e o trágico. In: OLIVEIRA, Luiz Sérgio. *Walter Benjamin: arte e experiência*. Rio de Janeiro: Nau; Niterói, RJ: EdUFF, 2009.

CERIZARA, Ana Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 2008.

CORAZZA, Sandra Maria. *História da infância sem fim*. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança*. Educação, vol. 30, n. 2 (2007). Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso: 12/dez/10.

D'Angelo, Martha (org). *Walter Benjamin: arte e experiência*. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

_____. *Arte, política e educação em Walter Benjamin*. São Paulo: Loyola, 2006.

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoé*. Tradução de Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DE MAUSE, Lloyd. *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2010.

DONZELOT, Jacques. *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ECO, Humberto. *A História da Beleza*. Miraflores: Diefel, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. Jeanne Marie. *História e Narração e Walter Benjamin*. Campinas: Fapesp, 2004.

GERALDO, Sheila Cabo. Apague as pegadas: o inconsciente ótico e a montagem. In: OLIVEIRA, Luiz Sérgio. D'Angelo, Martha (org). *Walter Benjamin: arte e experiência*. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

GIRALDELLI JR, Paulo. *Santo Agostinho*. TV Cultura, 08 de junho de 2009. Disponível em: <http://ghiraldelli.pro.br/videos>. Acesso: 22/nov/11 às 20:33 h.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, Walter. *Infância: entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Infância e educação em Platão*. Educação e Pesquisa, São Paulo: v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

_____. (org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. (org.). *Infância. Entre educação e filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. Sônia. *Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação dos sujeitos sociais*. Revista presença pedagógica, v.6 n.31, jan./fev. 2000.

_____. Sônia. Educação a contrapelo. In: *Benjamin pensa a educação*. Revista Educação especial: biblioteca do professor. v. 7, Editora Segmento, 2008.

Launay, Michel. Introdução ao Emílio ou Da Educação. In: *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Marins Fontes, 3ª ed., Trad. Roberto Leal Ferreira, 2009.

MANSON, M. *História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos*. Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

MATOS, Olgária. *Tempo sem experiência*. TV Cultura, 08 de junho de 2009. Disponível em: www.cpfcultura.com.br. Acesso: 8/mar/11.

MEIRA, Ana Marta. *Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Revista Psicologia & Sociedade; 15 (2): 74-87; jul./dez.2003.

NACARATO, Priscila Grigoletto. *Rousseau nos cursos de formação de professores: conhecimento ou distorção?* São Paulo: USP, 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Nins – *Retratos de Crianças dos Séculos XVI ao XIX*. Exposição abrigada pelo Museu de Arte Brasileira da Fundação Armando Álvares Penteado (Faap), 2000.

PAIVA, Wilson Alves de. *O Emílio de Rousseau e a formação do cidadão do mundo moderno*. Trindade: CEODO, 2005.

_____. *Da reconfiguração do homem: um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: USP, 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Marcelo de Andrade Pereira. *Saber do tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin*. Revista Educação & Realidade, [v. 31, n. 2 \(2006\)](#). Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6845>. Acesso: 11/fev/11.

PLATÃO. *A República*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2011.

_____. *Fédon*. Trad. Miguel Ruas. São Paulo: Martin Claret, 2002.

RABELAIS, François. Gargantua. In: *Gargantua e Pantagruel*. Trad. David Jardim Junior. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2003, p.26-238.

ROURE, Glacy Queiroz. *Infância, experiência, linguagem e brinquedo*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20P DF/GT07-6935--Int.pdf>. Acesso: jul/2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O Contrato Social*. Tradução de Mário Franco Nogueira. São Paulo: Presença, 1977.

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Editora Universidade de Brasília – Brasília/DF; Editora Ática – São Paulo/SP – 1989.

_____. *Cartas escritas da Montanha*. Trad. e notas: Maria Constança Peres Pissarra, Maria das Graças Souza. São Paulo: EDUC: UNESP, 2006.

_____. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Tradução. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Unicamp, 2010.

_____. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed., Trad. Roberto Leal Ferreira, 2009.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

SERVIÇO EDUCATIVO, ASSESSORIA AO PROFESSOR. JEAN-BAPTISTE SIMÉON CHARDIN Paris, 1699-1779. Disponível em: <http://www.masp.art.br/servicoeducativo/assessoriaaoprofessor-out06.php>. Acesso: 21/dez/11.

SIMPSON, Mathew. *Compreender Rousseau*. Petrópolis: Vozes, 2009.

STRECK, Danilo R. *Ro*

SOUZA, Solange Jobin e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papyrus, 2009.