

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DA PESQUISA: EDUCAÇÃO, ÉTICA E ALTERIDADE.
TEMÁTICA: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

**INFÂNCIA E PLURALIDADE NO CONTEXTO DO PENSAMENTO
PÓS-METAFÍSICO**

Orientadora: Prof. Dr^a. NADJA MARA AMILIBIA HERMANN

Aluno: VILMAR ALVES PEREIRA

PORTO ALEGRE (RS), JANEIRO DE 2008.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Vilmar Alves Pereira

**INFÂNCIA E PLURALIDADE NO CONTEXTO DO PENSAMENTO
PÓS-METAFÍSICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor Em Educação, na linha de Pesquisa Ética e Alteridade, temática: Filosofia e Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Nadja Mara Amilibia Hermann.

PORTO ALEGRE (RS), JANEIRO DE 2008.

Vilmar Alves Pereira

**INFÂNCIA E PLURALIDADE NO CONTEXTO DO PENSAMENTO
PÓS-METAFÍSICO**

Banca examinadora:

Prof^a. Doutora - Nadja Hermann- UFRGS - Orientadora.

Prof^a. Doutora - Rosa Maria Martini.....- UFRGS - Examinadora.

Prof. Doutor - Amarildo Luiz Trevisan..... - UFSM - Examinador.

Prof. Doutor - Eldon Henrique Mühl.....- U PF - Examinador.

Porto Alegre Janeiro de 2008

Dedicatória

As três grandes mulheres, que amo com admiração e respeito profundo:

- À minha mãe e primeira professora, Ladi, que semeou em mim o desejo de ser educador;
- À minha esposa, amiga e companheira Carla, que, incondicionalmente, me apoiou e me compreendeu no decorrer deste estudo;
- À minha filha, Bibiana, que me permite sentir que a criança nos ensina a possibilidade de uma existência autêntica e livre dos endereçamentos modernos.

Agradecimentos

- À Professora Dr^a. Nadja Mara Amilibia Hermann, pela disponibilidade, incentivo e compreensão, através de uma rica e séria orientação.
- Ao Professor Dr. Eldon Henrique Mühl, por ter me acompanhado nessa minha trajetória acadêmica como uma presença prestativa e estimuladora.
- Ao Professor Dr. Laetus Mário Veit, pelas proveitosas e sinceras contribuições para a efetivação desse estudo.
- À Faculdade de Educação da UFRGS, por manter a qualidade de ensino, não abdicando da formação séria e competente tão escassa hoje em nosso país.
- À minha esposa, Carla, pelo apoio incondicional em todos os momentos.
- À minha filha, Bibiana, presente de Deus em minha vida.
- Ao pai Elpídio (agricultor) e à mãe Ladi (alfabetizadora aposentada), que me educaram de acordo com os princípios mais autênticos do mundo da vida e são o exemplo de pessoas que não aceitaram a colonização dos valores que orientam a suas condutas. Amo vocês!
- Aos meus irmãos de sangue, Clotilde, Mariza, Laurenice, Marizete, Edimar, Adilto, Adenilson e Silvana, pelo sempre e oportuno incentivo.
- Aos meus irmãos Espíritas da Casa da Redenção Francisco Candido Xavier, que sempre me estenderam a mão e, por isso, sou eternamente grato.
- A Deus, por ter me dado, ainda nessa encarnação, tantas oportunidades, entre elas a de poder estudar já tendo até experienciado na carne a tarefa de “bóia fria”, aprendendo que todas as funções são nobres se as desempenhamos com amor e honestidade.

RESUMO

Esta tese apresenta uma discussão sobre infância e subjetividade moderna relacionada com a emergência do pensamento pós-metafísico. Apoiada em pensadores que delineiam os traços da modernidade, da subjetividade e da infância, não invalidando suas concepções, procura demonstrar as insuficiências desse modelo para pensarmos os processos de educação da infância na atualidade. Procurando apontar como foram forjadas as diferentes concepções de infância na modernidade, associada à noção de um sujeito portador de sentido para a realidade, percorre esta investigação o seguinte itinerário: num primeiro momento, apresenta um estudo de Montaigne, Descartes, Rousseau, Kant a partir do horizonte da modernidade; num segundo, estabelece uma crítica aos conceitos desenvolvidos por esses pensadores, no que concerne à temática investigada, a partir de Nietzsche, Adorno e Benjamin. Esta análise aponta para o esgotamento tanto da modernidade, quanto do conceito infância, como do princípio da subjetividade. Na tentativa de oferecer um aporte às insuficiências do projeto moderno, buscou-se a partir do estabelecimento da perspectiva pós-metafísica a possibilidade de uma leitura que permita um melhor entendimento da infância nos cenários atuais. A abordagem filosófica utilizada teve por norte a filosofia da consciência de corte moderna e a filosofia da linguagem como alternativa para saldar os débitos da modernidade. Uma das conclusões é que, no contexto do pensamento pós-metafísico, a infância assume contornos propiciados pela constatação de que ela é plural. Finalmente, aponta para a necessidade da busca de pontos de confluências no que diz respeito a uma filosofia da infância. O estudo permeia a tensão entre a necessidade da universalidade, e da relatividade no universo infantil. Além disso, esta tese, a partir da aproximação da teoria de Habermas, um dos expoentes do pensamento pós-metafísico, permite novas interpretações tanto da infância quanto da subjetividade no sentido de que nesse horizonte há um deslocamento e a renovação desses conceitos que trazem contribuições profícuas tanto para a filosofia quanto para a educação.

Palavras-chave: Modernidade, Infância, Subjetividade, Pensamento Pós-Metafísico, Educação, Pluralidade.

ABSTRACT

This thesis presents a debate about childhood and modern subjectivity with the emergency of the post-metaphysic thought. Based on thinkers who outline the modernity characteristics of subjectivity and childhood, it does not disregard its conceptions but it tries to demonstrate the shortcomings of this model to analyze the processes of childhood education nowadays. Trying to indicate how different conceptions of childhood were established in the modernity, and also considering the notion of a subject who carries the sense of the reality, this study follows this itinerary: first, it presents a study of Montaigne, Descartes, Rousseau and Kant from the horizon of the modernity; second, it criticizes the concepts developed by these thinkers regarding the subject of this thesis and based on Nietzsche, Adorno and Benjamin. This analysis shows the weakness of the modernity, as well as of the concept of childhood and the principle of subjectivity. Trying to offer a contribution to the shortcomings of the modern project, we tried, from the establishment of the post-metaphysics perspective, to have a reading that allows a better understanding of childhood these days. The philosophical approach used was guided by the modern philosophy of the conscience and the language philosophy as alternatives for the shortages of the modernity. One of the conclusions is that in the context of the post-metaphysical thought childhood takes characteristics resulting of the verification that it is plural. Finally, this study shows the need to search for confluence aspects regarding the philosophy of childhood. Besides this, from the approximation to the theory of Habermas, one of the exponents of the post-metaphysics thought, this study allows us new interpretations of both childhood and subjectivity considering that under this horizon there is a dislocation and renovation of these concepts that bring useful contributions for both philosophy and education.

Key words: Modernity , Childhood, , Subjectivity, Thought, Post-metaphysic, education, Plurality.

SUMÁRIO

I CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ITINERÁRIO DA PESQUISA	9
1.1 Mudanças conceituais na direção da pergunta da tese	11
1.2 Relevância da temática para a Filosofia e a Educação	15
1.3 Criança e Infância.....	18
II MODERNIDADE E SUBJETIVIDADE	23
2.1 Modernidade e subjetividade a partir de Habermas	25
2.2 A tarefa do sujeito no contexto da modernidade	31
2.3 Educação, infância e subjetividade moderna.....	39
2.4 Michel Montaigne e sua compreensão da infância.....	44
2.4.1 A educação das crianças segundo Montaigne	46
2.4.2 Afeição dos pais pelos filhos segundo Montaigne	51
2.4.3 Educação e afeição da infância: contornos de uma nova subjetividade.....	52
2.5 Subjetividade cartesiana	54
2.5.1 Aproximações entre a subjetividade cartesiana e a infância	58
2.6 Infância e subjetividade em Rousseau.....	61
2.7 Menoridade, subjetividade e maioridade em Kant: relações com a infância	67
2.7.1 Resultados da aproximação da infância com a perspectiva kantiana.....	75
2.8 Idéias que foram reforçadas sobre infância moderna e metafísica da subjetividade.....	77
2.8.1 Caminhos da infância no contexto da modernidade.....	83
III LIMITAÇÕES DO PRINCÍPIO DE SUBJETIVIDADE E DE INFÂNCIA NA MODERNIDADE	86
3.1 Crítica de Nietzsche ao sujeito metafísico.....	86
3.1.1 Nietzsche: o abandono da infância e a opção pela criança.....	93
3.2 Crítica à subjetividade que se engana, na acepção de Adorno	96
3.2.1 Subjetivação e a objetificação das crianças pela Indústria Cultural.....	101

3.3 Walter Benjamin: a leitura de Infância tendo como referência a <i>Mimesis</i>	108
3.4 Infância e Subjetividade: principais limitações	114
IV INFÂNCIA E PLURALIDADE NO CONTEXTO DO PENSAMENTO PÓS- METAFÍSICO	120
4.1 Condições de emergência do paradigma pós-metafísico.....	121
4.2 Respostas de Habermas as limitações do paradigma metafísico.....	125
4.3 Nova formulação da racionalidade	127
4.4 O mundo da vida e sistema.....	131
4.5 O Sistema.....	135
4.6 Novos contornos da infância	137
4.6.1 Infância e pluralidade	138
4.6.2 Pontos de confluências sobre as infâncias.....	144
V CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	158

I CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ITINERÁRIO DA PESQUISA

A criança sempre existiu, mas infância não¹.

Partindo de um amplo espectro de possibilidades de estudo, a questão da infância remete-nos a múltiplos universos e olhares. De antemão, tínhamos a intenção de realizar um estudo em que fosse possível demonstrar algumas relações entre a Infância contemporânea e a chamada Indústria Cultural².

Assim, entendíamos que:

A diversão proposta pela indústria cultural elimina do sujeito a capacidade de resistência; veta à criança o exercício de seus “porquês” e substitui, de forma cautelosa, a sua condição natural pelas necessidades e pelo império do mundo técnico. Nesse sentido, construir brinquedos, criar fantasias espontâneas, imaginar já não é mais uma atividade infantil³.

Ressaltamos que o estabelecimento dessa discussão, num primeiro momento, foi muito profícuo. No entanto, aos poucos, fomos percebendo que o horizonte pelo qual

¹ GHIRALDELLI, JUNIOR Paulo (Org). **O que é filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.8.

² Essa perspectiva tinha como ponto de partida alguns estudos anteriores desenvolvidos na Universidade de Passo Fundo (Faculdade de Educação) no ano de 2000, quando participamos como membro integrante do grupo de pesquisa **Teoria Crítica e Educação Emancipatória**, coordenado pelo Prof. Dr. Eldon Mühl. O resultado dessa primeira investigação sobre a Infância e a Indústria Cultural, foi publicado na Revista Espaço Pedagógico, v. 7, em julho de 2000, cujo tema foi a **Indústria Cultural e o desaparecimento da infância**. Aqui fizemos uma abordagem histórica da infância dos gregos até Rousseau e, posteriormente, demonstrávamos como o conceito de Indústria Cultural pode servir como chave de leitura para o suposto desaparecimento da infância. Em maio de 2001, apresentamos um trabalho intitulado: A infância na era da Indústria Cultural no VIII Encontro Sul-Brasileiro de qualidade na Educação; em 2002, ministramos várias palestras sobre a temática e participamos do *Colóquio Nacional de Teoria Crítica e Educação...ainda Aushwitz*- promovido pelo grupo de Pesquisa de Teoria Crítica e Educação da Unimep- Piracicaba; nesse evento apresentamos um trabalho intitulado: **A negação da infância através dos mecanismos da Indústria Cultural**. Também ministramos Palestra no *I Congresso Internacional de Educação Infantil de Bombinhas* cujo tema versou sobre **O desaparecimento da Infância**. Ainda em 2002, tivemos a publicação de um capítulo de livro pela Educus (Editora da Universidade de Caxias do Sul.), em que estabelecemos algumas mudanças de comportamento das crianças nas suas relações com os livros e com a televisão; o título desse estudo é: *Como o livro e a televisão podem interferir no desenvolvimento da infância: uma análise histórica*. Em 2003, um artigo publicado como capa da Revista ABC Educatio de São Paulo, revista do mês de março, cujo tema foi **O desaparecimento da Infância como decorrência da Indústria Cultural** (artigo publicado por solicitação da revista). Em setembro de 2003, na *Revista Eletrônica -Outras Palavras* – v. 3 – do grupo de Pesquisa sobre Teoria Crítica da Unimep - publicamos um texto cujo tema: **Pensando a infância em tempos pós-metafísico**. Nessa época já estávamos cursando disciplinas como aluno regular do doutorado e havíamos começado a suspeitar de leituras anteriores sobre a referida temática.

³ Ver o texto de PEREIRA, Vilmar. A. **A indústria cultural e o desaparecimento da Infância**. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo: Ediupf, julho de 2000.

estávamos fazendo essa leitura possuía algumas limitações, as quais consistiam tanto no conteúdo da abordagem (na perspectiva filosófica que assumíamos na perspectiva da *filosofia da consciência*), quanto na metodologia que utilizávamos; partíamos de uma abordagem histórica de criança oriunda dos gregos, passávamos pelo cenário dos medievais, tentando demonstrar e corroborar a tese de que, nesses períodos, não existia infância, mas apenas crianças; posteriormente, demonstrávamos como ocorreu a descoberta ou invenção da Infância. Utilizávamos aqui, como referências, estudos realizados no curso de mestrado cujo autor investigado foi Rousseau⁴ (principalmente a obra *Emílio ou da Educação*). Os belos relatos dessa obra demonstravam a infância como uma nova categoria moderna no universo da filosofia e educação. Além do mais, essa infância era concebida como oriunda de uma natureza pura, livre de qualquer estigma de maldade.

O passo posterior consistia em apresentar, a partir de um estudo da obra *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, como o conceito de Indústria Cultural interfere na criação de sentidos, justificção e criação de ações na fase infantil. Ele abrange toda a sociedade e cria padrões referenciais estéticos para todos. Aproveitando-nos desse potencial da Indústria Cultural, demonstrávamos a sua eficácia, no que tange à mudança de comportamentos e ao desaparecimento dessa infância boa e pura, saudada e descoberta no século XVIII. Uma das conseqüências dessa abordagem era uma espécie de “desencantamento”, pois aquela infância havia desaparecido e era quase impossível reconstituí-la.

Ainda nesse horizonte, participamos do processo de seleção para o doutorado, quando, de forma incipiente, estavam emergindo as primeiras suspeitas das limitações dessa abordagem de estudo. Almejávamos, nesse período ainda, encontrar formas de

⁴ No estudo que realizamos sobre Rousseau, defendemos a existência de uma unidade pedagógica presente no conjunto de suas obras. Ou seja, em Rousseau o *Contrato Social* não teria sentido algum, sem a existência da educação e dos pressupostos presentes em *Emílio*. Isso significa afirmar que é a educação que prepara o indivíduo para a República. O motivo que nos levou a realizar este estudo foi a constatação de que Rousseau foi muito mal interpretado por seus leitores. Exemplo disso é o caso de alguns gostarem do *Contrato Social* e desprezarem *Emílio*, sendo que o ponto de partida dessas obras é o mesmo. A nossa proposição foi identificar uma unidade pedagógica entre *Emílio*, *Os solitários* e o *Contrato Social*. Motivado por inúmeras leituras, descobrimos um Rousseau que em sua época soube propor mudanças. Uma das principais foi em relação à concepção de infância. É de Rousseau o conceito moderno de infância. PEREIRA, Vilmar. A. **A pedagogia de Rousseau: desafios para a educação do século XVIII**. Passo Fundo: Clio Livros, 2002.

emancipação da infância. Procurávamos estabelecer alguns aspectos que conduzissem a novas relações das crianças com os instrumentos da Indústria Cultural, como também apontar para o cenário da Educação e Novas Tecnologias como possível universo de investigação. Aqui, a lógica do nosso problema de pesquisa ainda almejava respostas para a infância desaparecida.

1.1 Mudanças conceituais na direção da pergunta da tese

A partir de algumas questões, postas pela orientadora desta tese e de estudos feitos nas disciplinas do doutorado, começamos a nos dar conta de que existiam outras abordagens da temática infância. No entanto, essas novas abordagens exigiam alguns desvencilhamentos. O primeiro deles consiste em compreender os contornos⁵ que a infância assume na modernidade, a partir do estabelecimento de uma nova compreensão de epistemologia e de educação e de um amplo conjunto de novas *teleologias*.

Como os processos na constituição da pergunta não ocorrem de maneira efêmera, a transição e a compreensão dos mesmos foram lentas, pois exigiam novas relações com a temática. Havíamos, nesse momento, perdido o “solo seguro” por onde transitávamos. Não poderíamos levantar e responder o problema de forma clara como almejavamos. Antes nos questionávamos: como a Indústria cultural invade e interfere nos modos de vida das crianças contemporâneas? Tínhamos a resposta a esse problema. Lembramos, então, que, segundo Gadamer⁶, é necessário passar do enunciado de problemas para a constituição de perguntas no processo de compreensão. Assim, formulamos a seguinte pergunta: *que contornos assume a infância na modernidade e quais os possíveis vínculos que possui em relação às mudanças no conceito de sujeito?*

⁵ Segundo Sarmiento e Pinto a busca de compreensão dos contornos que a infância vai recebendo no decorrer da história, passa pelo entendimento de que as crianças sempre existiram desde o primeiro ser humano e a infância; é uma construção social, a partir de um conjunto de representações sociais e de crenças e existe como categoria desde os séculos XVII e XVIII. Neste sentido, identifica a infância como campo de estudos a partir de referentes empíricos que são as crianças. Cf. SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos delimitando o campo. **In: Crianças Contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos Criança, 1997. pp. 13, 24.

⁶ Aqui é apropriada a leitura do tópico denominado a *Lógica de pergunta e resposta* da segunda parte da obra de GADAMER Hans-G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 544 et seq.

A compreensão dessa problemática sempre requer o entendimento de que se tratava de uma acepção mais abrangente de infância. Mas, mesmo assim, a pergunta ainda não estava posta. Urgia, então, a partir de várias leituras⁷, identificar o contexto mais amplo em que se insere o problema da pesquisa. Eram comuns questões como: o que estamos pretendendo com esse estudo? Analisar como os filósofos constituíram a infância na modernidade a partir da metafísica da subjetividade? Qual é realmente o interesse que norteia o estudo?

Uma outra decorrência desse processo foi, a partir de leituras, conversas e reflexões, repensar o que havíamos nos proposto. Sempre é válido o alerta de Gadamer⁸, quando afirma que aquele que quiser pensar deve perguntar; vale também a compreensão de que o perguntar (que é mais do que o problema) não pode encerrar as possibilidades de resposta; e que esta pergunta é sempre aberta, pois, como nos lembra esse autor, “compreender a questionabilidade de algo é sempre perguntar”⁹.

É claro que essa pergunta a ser colocada não se encontra mais nos cânones da metafísica, mas no horizonte hermenêutico. Não se restringe a meras abstrações e deve ficar a reconhecer a força e a importância dos diferentes contextos na constituição de novos saberes.

Logo, se a pergunta (no horizonte hermenêutico) deve trazer ou dar à fala aquilo que está aí, mas ainda não foi estudado nem dito, deve fugir de abstrações imediatistas, dar abertura para um constante perguntar, sempre ver as possibilidades que ficam em suspenso, mas como colocar uma pergunta que permita tamanho exercício?

Após termos reconduzido nosso problema à pergunta, inúmeras vezes, pelo fato de termos essa preocupação de colocá-la de forma não-contraditória a seus próprios enunciados, a pergunta que emergiu para ser investigada em nosso estudo de tese foi a seguinte: tendo por referência o projeto moderno ancorado num forte conceito de subjetividade e demais instituições, seu auge, suas crises, suas rupturas e sabendo também que a infância é uma das decorrências desse cenário, de criações e

⁷ E aqui foi de suma importância leituras de Nietzsche, Foucault, Freud, Rorty e o texto de Hermann sobre **A metafísica da subjetividade** entre outros...

⁸ GADAMER, op. cit., p. 544 et seq.

⁹ Idem, p. 551.

transformações, que possíveis relações existem entre a noção de infância e o conceito de sujeito no contexto da modernidade e que contornos esses conceitos assumem no contexto do pensamento pós-metafísico?

Os objetivos que norteiam essa pesquisa consistem, num primeiro momento, no enfrentamento da pergunta acima colocada no sentido de explorar esses espaços ainda encortinados pela racionalidade ocidental na criação de uma noção de infância, que se encontra vinculada ao estabelecimento de outros princípios, como a questão da subjetividade, por exemplo:

Se a noção de infância não é, portanto, nenhuma categoria natural, mas é, sim, profundamente histórica, cabe, porém, ressaltar que entre pensamento filosófico e infância, as ligações são estreitas e tão antigas como a própria filosofia, o que não invalida a historicidade nem da noção de infância nem dessa estranha disciplina que ninguém consegue definir direito, a filosofia¹⁰.

Pretendemos também validar que a noção de infância moderna possui certas limitações, por se encontrar diretamente vinculada a um conceito de sujeito muito pretensioso, porém debilitado; um terceiro objetivo é buscar retomar a pergunta sobre os cenários de educação infantil, que ainda hoje perpetuam concepções idealistas de infância¹¹, que já não se sustentam mais, e apontar para algumas dificuldades que temos em nos desvencilharmos desses modelos de infância criados na modernidade. Na verdade, interessa-nos saber se as noções de infância erigidas pela subjetividade moderna conseguem dar conta dos cenários, mediante novos contextos plurais; finalmente pretendemos apresentar uma discussão, a partir do horizonte do pensamento pós-metafísico e sugerir a necessidade de novas leituras, a partir das múltiplas condições, que permitem o reconhecimento das crianças como seres diferentes dos adultos.

Os motivos que justificam a escolha desse tema consistem num desafio pessoal que queremos enfrentar. A suposta crise da infância exige que examinemos qual

¹⁰ GAGNEBIN, apud GHIRALDELLI, JUNIOR, Paulo (Org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 83 et seq.

¹¹ Concepção desenvolvida dentro dos moldes da metafísica como pretendemos mostrar a seguir, através das idéias de alguns pensadores modernos que, ao desenvolverem argumentos sobre as crianças, idealizaram concepções de infância produzindo novos sentidos para essa etapa de vida.

infância está em crise e quais os motivos que levam os autores a tal afirmação. Neste sentido, temos algumas hipóteses para o desenvolvimento da pesquisa. Uma primeira é de que a subjetividade moderna ora valoriza a infância ora a ignora; uma segunda, é de que a descoberta da infância, da forma realizada por Rousseau, além de inaugurar e conceder um novo espaço ao universo infantil, encontra-se embasada no grande anseio moderno de educação moral, que devia começar pela criança. A herança do conceito de infância de Rousseau se encontra muito presente em nosso cotidiano; temos dificuldade em ampliar a nossa noção de infância, porque pautamos nossas reflexões na concepção metafísica e moderna de infância, que acredita na emancipação como condição de plenitude e realização da criança. Nesse sentido, dentro de um horizonte metafísico, as faces que a infância assume na modernidade têm como objetivo apontar para o fato de que, pela afirmação do sujeito e pela necessidade de educar a infância, é factível ocorrerem possíveis soluções e melhorias sociais; a maioria dos autores aponta para novos debates no universo infantil, sugerindo a passagem da discussão de infância para *infâncias*. Nesse universo, surge a necessidade de uma visão plural de infâncias, abrangendo discussões mais amplas e mais desafiadoras; daí a necessidade de estudo que contemple esse debate mais ampliado.

Iremos proceder no estudo da seguinte forma:

1) Apresentaremos, num primeiro momento, alguns elementos que servem para demarcar a modernidade como sendo o berço de uma nova identidade que a subjetividade assume e pretendemos mostrar que a noção de infância moderna está vinculada à noção de subjetividade. Para demonstrar esse argumento necessitaremos de uma contextualização dos temas procurando apresentar suas interfaces. Neste primeiro momento, utilizaremos como referenciais a perspectiva habermasiana, discutindo as relações entre modernidade e subjetividade; ainda nesse capítulo, será matéria-prima da discussão as acepções de sujeito e infância de Montaigne, Descartes, Rousseau e Kant, procurando estabelecer algumas aproximações e significados que tomaram a noção de infância relacionada a constituição da subjetividade moderna, visando sempre à maioridade e à adulez;

2) Posteriormente, apresentaremos os questionamentos de Nietzsche, Adorno e Benjamin aos fundamentos das noções de infância e de subjetividade moderna;

3) Finalmente, apontaremos para alguns desafios de pensarmos a infância hoje relacionada à possibilidade de novas leituras da infância a partir do horizonte do pensamento pós-metafísico¹².

1.2 Relevância da temática para a Filosofia e a Educação

Pensamos que à Filosofia e à Educação cabe uma análise, no sentido de possibilitar inúmeras reflexões em todas as esferas, proporcionando, assim, uma reavaliação das categorias e dos paradigmas que criamos e, assim amplia-se o debate no terreno da educação, a partir de concepções mais alargadas que apontam para novas relações, diálogos e novos consensos. Sem dúvida alguma, a infância não fica fora dessa discussão.

Presenciamos nos contextos atuais, de certo modo, a legitimação da concepção de infância de corte moderno se tomarmos por referência os inúmeros manuais de filosofia da educação que são produzidos. De um modo geral está intrínseca nesses manuais a idéia recorrente de infância como sinônimo de pureza e inocência. A maioria dos autores, que aponta para essa concepção metafísica de infância, desconsidera um conjunto de amplas implicações -nas formas de vida- que dão sustentação à da racionalidade moderna.

¹² Buscando contextualizar esse horizonte, convém ressaltar aqui duas definições de Habermas: 1) Caracteriza-se como “metafísico” o pensamento de um idealismo filosófico que se origina em Platão, passando por Plotino e o neoplatonismo, Agostinho e Tomás, Cusano e Pico de Mirandola, Descartes, Spinoza e Leibnez, chegando até Kant, Schelling e Hegel. É, conforme já apontamos, o modelo que prima pelo pensamento da identidade, da busca de explicar a origem e a essência em cada ser; da restrição do múltiplo ao uno, das bases idealistas que pretendem o ser desde Platão; da ordem fundadora da unidade que subjaz como essência dos fenômenos e da idéia de hierarquização dos conceitos de Platão. Esse modelo atribui um lugar privilegiado à filosofia e à teoria que, transcendendo a prática, pretendem explicar esses saberes transcendentais. HABERMAS, 1990, p.38-40. A guinada lingüística colocou o filosofar sobre base metódica mais segura e o libertou das aporias das teorias da consciência. Neste processo configurou-se, além disso, uma compreensão ontológica da linguagem que torna sua função hermenêutica, enquanto intérprete do mundo, independente em relação aos processos intramundanos de aprendizagem e que transfigura a evolução dos símbolos lingüísticos inserindo-os num evento poético originário. (Cf. Idem, ibidem, p.16). É da demonstração das limitações do pensamento metafísico e a partir dos novos potenciais de racionalidade que emanam do horizonte lingüístico que para Habermas criam-se as condições de um pensamento pós-metafísico.

Há também aqueles que até admitem as insuficiências paradigmáticas de muitas das criações modernas. No entanto, devido a certa “carência epistemológica”, não conseguem desenvolver outras propostas, pois admitem, em sua formação, o predomínio desta racionalidade objetivadora.

Discutir a infância numa perspectiva da filosofia e da educação pressupõe o exercício que, por um lado, está voltado ao resgate de bases conceituais legitimadoras; por outro, num exercício de desvencilhamento e abertura de uma concepção mais abrangente de mundo, de educação e de infância. Ou seja, perceber sobre quais referências ela se constitui na modernidade e, outrossim, sugerir uma leitura mais ampliada desses referenciais, a partir da limitação de seus postulados.

Essa não é uma tarefa fácil, principalmente, pelos resquícios que mantemos cotidianamente em nossa “cosmovisão pedagógica”. Somente uma filosofia livre da busca de fundamentos únicos pode se colocar nessa direção. Isso também amplia significativamente o universo da educação, que se apresenta com maior riqueza e possibilidades da emergência do novo e do plural, negados pela lógica do pensamento único.

É claro que iremos encontrar neste estudo algumas limitações. A filosofia da consciência limita de certo modo o universo infantil. Neste sentido, iremos, também, trabalhar no espaço daquilo que ainda não foi dito. Em nosso entender, essa deve ser a postura de uma filosofia do futuro¹³, que não se preocupa mais em espelhar a natureza,

¹³ Os termos filosofia do futuro e espelhar a natureza fazem parte da perspectiva teórica de Richard Rorty, filósofo americano neopragmatista. RORTY, Richard. **A filosofia e o futuro**. Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr. **Filosofia, sociedade e educação**, Marília, n.1, Pós-Graduação – UNESP, 1997. Rorty está entre aqueles que não admitem mais um pensamento totalizador, capaz de descrever e de encontrar verdades: “Para o filósofo edificante a própria idéia de ser apresentado a toda verdade é absurda, porque a própria noção platônica de verdade é absurda”. RORTY, Richard. **A Filosofia e o Espelho da Natureza**, Lisboa: Dom Quixote, 1998, p.370. Afirma que na modernidade, a gênese desse pensamento encontra-se em Descartes, que almejava encontrar verdades claras e distintas das coisas, concedendo ao sujeito a possibilidade de constituir o universo pela sua racionalidade. Esse modelo de racionalidade, para Nietzsche, Adorno, Foucault e Rorty não dá mais conta de uma explicação dos múltiplos contextos que encontramos hoje. O ataque de Rorty a esse modelo filosófico, que acreditava que pela mente é possível espelhar a natureza e descrever, em que realmente ela consiste, causa, para alguns de seus leitores, admiração; para outros, repúdio. É obvio que para quem ainda acredita e deposita nas faculdades da mente o poder de desvelar o real, a filosofia de Rorty incomoda, pois estaria destituindo a base segura de suas investigações. Por outro lado, para quem se aventura em pensar a realidade para além das formas

em representar e definir a realidade, mas que de forma leve e séria se permite essa aventura de adentrar nos interlúdios do não-dito.

Os conceitos centrais da pesquisa, como já mencionamos, são: infância, subjetividade, modernidade e pensamento pós-metafísico. Fizemos uma opção primeira em apresentar a modernidade, por se tratar do momento em que se definem os contornos do princípio da subjetividade e da infância. Entendemos que a figura do sujeito na modernidade está relacionada também a infância como parte do desenvolvimento de um projeto. Daí a justificativa do fato de que após definirmos modernidade, apresentamos as definições do ator principal da modernidade que é o sujeito. Ao pensá-lo, é possível observarmos também os contornos que são atribuídos à infância. Assim, procuramos fazer em todo o trabalho aproximações que apontam ora para a necessidade da infância ora para seu esquecimento. Em algumas situações para a necessidade e esquecimento, ao mesmo tempo como veremos na pesquisa.

É claro que não ignoramos aqui que essa discussão não é de hoje, pois sempre existiram crianças, mas é na modernidade que elas serão coroadas com a categoria conceitual de infância, e isso altera significativamente o papel das crianças na sociedade. Conforme Postman, os autores que discutem essa questão se reportam para a Grécia, por ser lá o lugar onde ocorreram, mesmo que de forma tímida, os primeiros registros sobre a infância. É bom deixar claro que não havia na Grécia uma concepção precisa de criança. Existia certo antagonismo, que ora mencionava as crianças, ora as ignorava. Isso aparece de forma mais nítida, nos hábitos e costumes gregos. Um deles, por exemplo, era o fato de aparecerem escassos registros sobre crianças.

Outro dado, que demonstra o antagonismo afirmado acima, consiste na grande paixão que os gregos tinham pela educação. Os livros que discorrem sobre esse período mostram que educavam suas crianças. Era uma educação, em geral, mais para ouvir que para perguntar. Segundo Postman, é dos espartanos o hábito de matricular os filhos aos sete anos na escola. Na verdade, foram os gregos que inventaram a escola. A escola surge para preencher o tempo ocioso dos filhos de famílias mais abastadas e a educação

únicas de pensar, seu pensamento é instigante e sedutor. Cf. SOARES, Luiz Eduardo. **A Revolução Americana**. Folha de São Paulo, 12 out. 1997.

passa a ser a grande arte neste contexto de melhorar as crianças. A idéia de melhorar é também um tanto ambígua, pois poderia ser inclusive pelo viés do castigo. Mesmo possuindo contradições na concepção de infância, é bom frisar que não foram os gregos que a inventaram, mas foram eles quem primeiro demonstraram certa preocupação em educar a criança.

Os romanos assimilaram a idéia de escola dos gregos. Em alguns aspectos avançaram e, em outros, retrocederam. No entanto, conforme Postman, é a partir do conceito de vergonha que se desenvolve a concepção de infância no período medieval. Os hábitos e os procedimentos comuns, entre a população deste período, estão marcados pela ausência da noção de vergonha. Quintiliano criticava o comportamento das pessoas adultas diante da presença de crianças nobres. Segundo ele, a falta de respeito e vergonha com as crianças era motivo de ignorância dos nobres com seus filhos. E foi pensando em proteger os filhos destes perigos que vai surgir o conceito moderno de educação para a infância. A criança tinha que ser protegida especialmente dos segredos vinculados ao sexo: “As crianças necessitam de estar salvas e protegidas dos segredos dos adultos”¹⁴.

Como estamos acostumados a estudar a história pelos grandes pensadores é comum que passe despercebido o fato de que: “De todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto à falta de interesse pelas crianças”¹⁵.

1.3 Criança e Infância

Antes de apresentarmos os princípios que dão sustentação a chamada modernidade, faremos alguns esclarecimentos conceituais para o nosso estudo. Trata-se do uso que tomaremos como norte na pesquisa dos termos criança e infância.

¹⁴ POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafia, 1999. p. 24.

¹⁵Id., ib., p. 33.

Tomemos por referência a diferenciação estabelecida Lajonquière¹⁶. Em sua compreensão, sempre que utilizamos o termo criança estamos nos referindo a uma condição e um tempo, em que a criança chega e ocupa de certa maneira, um espaço diferente do tempo adulto pela idade que ela possui. Pelo fato de ela não ser na realidade um adulto em miniatura, a criança instala uma diferença que pode gerar algumas tensões. Ela tem um tempo próprio e, mesmo o adulto querendo compreendê-la, ela sempre lhe escapa. Há uma singularidade em ser criança. Para Lajonquière, é da percepção dessa diferença e do desejo de conhecê-la para dominá-la que se pressupõe a existência de dois lados: o lado do adulto e o lado do *infans*. Entende que a educação de certa forma criou a infância como tentativa de apreender a criança nessa singularidade. Nesse sentido, todo ato educativo visa a explicar, orientar, teorizar e, muitas vezes, conduzir a criança.

Afirma que educar pressupõe a necessidade do infantil. Pressupõe essa tentativa de explicar essas manifestações diferenciadas do ser criança. Ela possui o gozo, o desejo e o lúdico, que faltam no adulto. É nessa perspectiva que se pode entender a necessidade de teorização sobre a criança pela reivindicação do infantil. Para Lajonquière, os adultos pretendem perseguir, pedagogicamente o *infans* porque em idade já não o possuem. Assim, afirma que a infância não é um dado existencial, mas uma inscrição psíquica dupla e tensa. O desafio dos educadores é pensar a infância além dos registros naturais de um tempo e de uma geografia. Entende Lajonquière que, na psicologia, existem paradigmas que reduzem o devir infantil a um saber natural.

Como decorrência desse processo, a educação trata o infantil com um objeto que deve ser pensado, definindo a infância do seguinte modo: como um tempo de espera a ser usufruído por seres mais ou menos pequenos; produz-se um excesso de conteúdos para esse infantil e institucionaliza-se toda e qualquer infância. Conforme Lajonquière, a abordagem da infância na modernidade faz parte dos sonhos do homem de um “paraíso perdido”, que, estando no tempo do adulto, tenta reverter a sua insatisfação pulsional, o seu mal-estar no discurso em relação ao passado vivido e aposta então num futuro diferente.

¹⁶ LAJONQUIÈRE, Leandro. **A Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

De certo modo, os adultos tentam projetar nas suas teorias da infância um outro futuro para as crianças que em tempo vieram depois. Assim a infância é uma invenção; quem tem a chave de acesso a ela é a escola. Disso resulta o grande papel da escola no direcionamento da infância, na sua moralização a ponto de ela mesma, com suas perspectivas tradicionais, negar o infantil e desenvolver práticas de regramento das crianças, fazendo com que desapareça aquilo que ela mesma sempre utilizou como recurso: a chave para explicar o infantil. Quem nunca ouviu a expressão: “as infantilidades devem ser deixadas em casa”.

Finaliza Lajonquière afirmando que nessa diferença, normalmente as relações que a escola propõe vêm sempre do mundo adulto negando o *infans*. Pretende-se engajar esse *infans* dentro de pretensões éticas, utilizando muitas vezes as “ciências do comportamento”. Mesmo tentando definir o infantil, entende Lajonquière, que não se pode jamais apreender a totalidade da criança. Daí a frustração dos educadores por sua intervenção não ser bem-sucedida muitas vezes. O autor entende que é ilusória a pretensão dos adultos de que as crianças respondam, como outrora, à demanda escolar quando a infância passou a ser sonhada. No decorrer deste estudo veremos como diferentes autores, a partir de seus contextos com crianças, tentaram apreender e descrever as infâncias.

Outra concepção, que ajuda a reforçar essa noção de que a infância é o resultado do esforço dos adultos em diferentes épocas (como é o caso da modernidade) de definirem o que é melhor para a vida das crianças, é a seguinte:

A criança é um constructo cultural, uma imagem gratificante que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades. A infância constitui a diferença a partir da qual os adultos definem-se a si mesmos. É um tempo de inocência, um tempo que se reporta a um mundo de fantasia no qual às realidades dolorosas e as coerções sociais da cultura adulta não mais existem. A infância tem menos a ver com as experiências que as crianças vivem (porque também elas estão sujeitas às ameaças de nosso mundo social) do que com aquilo em que os adultos desejam acreditar¹⁷.

¹⁷ SPIGEL, Lynn. Seducing the Innocent. In: JENKINS, Henry (Ed.) **The children's culture reader**. New York, 1998. p.110.

Almejando contribuir com esse debate inicial, Gagnebin¹⁸ identifica duas grandes linhas que demonstram os esforços para definir a infância. Em sua opinião, o ponto de clivagem de ambas é na modernidade, mas possui vertentes filosóficas bem mais antigas. A primeira linha nasce com Platão, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho e chega até nós por meio do cartesianismo que vai nos dizer, entre outras coisas, que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas. Daí, a importância da perspectiva freudiana da necessidade da repressão para chegar à sublimação criadora de valores culturais. Este dado já está na gênese da perspectiva platônica. Uma segunda linha, também proveniente de Platão, atravessa o renascimento com Montaigne e chega a nossas escolas ditas alternativas por meio do romantismo de Rousseau. Ela nos assegura que não serve de nada querer encher as crianças de regras, normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste mais no preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e desenvolver a inteligência da criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada uma em particular.

Procurando demonstrar que existem múltiplos olhares sobre as acepções de infância em todos os tempos, atualmente através de estudos¹⁹ mais recentes sobre a infância no Brasil do ângulo da história da infância, da antropologia, da psicologia, da análise política, da filosofia; recorrendo à literatura e à poesia, a biografias e memórias, à iconografia, a história oral, ao cinema, busca-se forjar outro olhar da infância, outro olhar da criança, e não sobre ela. Temas e termos vêm sendo escrito neste texto em elaboração: *A criança na história do Brasil* (Mott 1979; Civiletti 1981); *As brincadeiras infantis numa perspectiva histórica e cultural* (Kishimoto 1988, 1993, 1994; França, 1988); *Infância e cultura* (Medeiros 1986; Maris 1985; Dauster 1992; Mata e Dauster 1993; Gouveia 1993; Jordão 1979; Sawaya 1992); *Políticas Públicas e análise institucional* (Campos 1989, Campos Rosemberg Ferreira 1989, Campos *et alli* 1994; Gragnani 1986; Haddad 1992; Machado 1992, Rosemberg *et al.*, 1988,1993); *Políticas*

¹⁸ GAGNEBIN, Marie J. apud GHIRALDELLI, JUNIOR Paulo. (Org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 85.

¹⁹ KRAMER, Sônia. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Rio de Janeiro: Papyrus, 2005. p. 26.

públicas em perspectiva histórica (Kishimoto 1988; Kuhlmann Jr. 1991; Faria 1993); *Interações sociais e a busca de uma nova compreensão para o desenvolvimento infantil* (Smolka 1988, 1991, Smolka e Góes 1993; Góes 1992, 1993; Oliveira 1988, 1992, 1995; Oliveira e Rossetti-Ferreira 1993; Gonçalves 1994; Andrade 1994); *A criança na literatura* (Yunes 1986; Pires 1994). E ainda *Análises políticas sobre a concepção de infância* (Gómez 1994). *Sobre conceito de infância, ideário pedagógico e poder* (Narodowski, 1994); *Poder gênero e fracasso escolar* (Abramowicz, 1995); *Análise da infância a luz de Benjamin, Bakhtin e Vygostsky em busca de um novo paradigma teórico para a psicologia* – Solange Jobim e Souza (1994). Obras que demonstram esforços de inúmeros teóricos que se preocupam com a temática infância sob diferentes perspectivas. No entanto, entendemos que há nesse conjunto, a necessidade de uma abordagem filosófica da infância, pois este aspecto nem sempre é tematizado. Esse esforço é o que faremos a partir de agora tendo por referência o cenário da modernidade como berço da construção conceitual da infância.

Outra vertente de estudos sobre a infância reconhecida mundialmente é a da *sociologia da infância*, em material recente enviado por Sarmiento²⁰ em que se discute sobre as demarcações desse campo de investigação afirma, que apesar de as crianças não terem sido nunca um tema ausente do pensamento sociológico, a discussão mais organizada ocorre a partir da década de 40 e foi mais reforçada a partir da década de 90. Segundo ele, a sociologia toma a infância como uma referência desde Durkheim, Parsons e Bales (1955), Bourdieu e Passeron (1970), na teoria da reprodução, e pela abordagem construtivista de Berger e Luckman (1973). Recentemente a emergência desse interesse aparece na redefinição do conceito de socialização (Waksler, 1991; Sirota, 1994; Corsaro, 1997; Plaisance 2004; Mollo-Bouvier, 2005). Isso tudo permite a demarcação das crianças como atores no processo de socialização, e não como destinatários passivos da socialização adulta, colocando-se sob escrutínio as relações complexas de interação na comunicação de saberes e valores sociais. Para tanto a *sociologia da infância* compreende a infância como construção social. Ela é também concebida como uma variável da análise social e um fenômeno que suscita ao mesmo tempo pela reconstrução da infância.

²⁰ SARMENTO, Jacinto Manuel. **Sociologia da Infância: correntes e confluências**. Instituto de Estudos da Criança. Braga. 2007 (no prelo).

II MODERNIDADE E SUBJETIVIDADE

Pode se dizer que a formulação de uma razão moderna começa com Bacon e Descartes, passando por vários pensadores como Kant, Hegel e Marx. Seus esforços se concentram na justificação do princípio da subjetividade uma vez que a época moderna não pode extrair critérios de normatividade exteriores a si mesma, caso contrário, comprometeria a idéia de autonomia²¹.

Chama-se modernidade à fase considerada madura da cultura ocidental européia, iniciada no século XVII, com o nascimento dos métodos experimentais da ciência moderna e coroada no século XVIII, com a proclamação da razão como princípio fundante da sociedade. A ordem social moderna passa a ser vista como alicerçada unicamente nos critérios da razão, do “logos” explicador da cultura que, sob suas diferentes formas, impõe-se a incumbência de administrá-la e de julgá-la. Qualquer ação econômica, política ou moral que ocorresse na sociedade moderna deveria ser avaliada e legitimada à luz dos critérios logocêntricos.

Sob o império da razão, a modernidade empenhou-se na construção teórico-prática de uma nova ordem social, na qual os anteriores princípios ordenadores da cultura, originários e fundantes de uma concepção teocrática da sociedade, tiveram que ser destronados. O pressuposto para essa subversão da origem social foi à liberdade de pensamento e a confiança absoluta na força emancipadora das luzes da razão. Declarou-se que, até então, os homens tinham vivido sob uma condição de minoridade e que, desde então, teriam usando a capacidade racional, a possibilidade de conquistar a maioridade. Enfim, falar de modernidade é falar de maioridade da razão, que assume pelo viés econômico a roupagem de industrialismo; pelo intelectual, científico, artístico, a forma de Iluminismo.

Rouanet identifica o projeto da modernidade como um projeto civilizatório cujos ingredientes principais dados pelo discurso iluminista são: os conceitos de universalidade, individualidade e autonomia. Vejamos:

²¹ HERMANN, Nadja. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In: ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA (Org). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997. p.219.

A universalidade significa que ele visa a todos os seres humanos, independentemente de barreiras, nacionais étnicas ou culturais. A individualidade significa que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade a que se atribui valor ético positivo à sua crescente individualização. A autonomia significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material²².

No que tange à autonomia intelectual e científica, para Rouanet, ela consiste no mais alto legado da ilustração. O princípio que as fundamenta é a pressuposição de algo que será atingido. Daí, a necessidade de uma razão livre para almejar essa autonomia. Para Rouanet, é esse fundamento que está evidente no projeto iluminista, supondo que alguns indivíduos (filósofos) teriam atingido esse estágio de autonomia da razão. Portanto, eles se tornavam os responsáveis para fazer com que os demais pudessem atingir o mesmo estágio.

Esse anseio por autonomia adentra o terreno da autonomia política almejando a liberdade de ação do homem público. É claro que reivindica novas posturas desse cidadão. Isso fica evidente nas obras de Montesquieu, Voltaire, Diderot e na vertente democrática de Rousseau. Salva as proporções, todos enfatizavam o valor da liberdade tanto num sentido negativo (pelas formas que a negavam) quanto num sentido positivo (no sentido de poder participar de um verdadeiro exercício político). Eis porque a maioria desses pensadores criticava em suas obras todas as formas de despotismo.

Segundo Ariès (1981), e posteriormente Ghiraldelli (1997), é na Modernidade que a criança vai ser vista como um ser diferente do adulto. O período moderno necessita de uma concepção de infância para desenvolver a noção de subjetividade como também de maioridade. Buscando entender como a infância foi vista ao longo da história ocidental, percebemos que a questão infância é uma invenção moderna. É sabido que na modernidade ela assume realmente contornos diferentes das demais fases da história. Ariès afirma também que:

Na sociedade Medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia (...) O sentimento de infância não

²² ROUANET, Sergio P. **Mal-estar na modernidade**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.p. 9.

significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Não havendo interesse pelas crianças não surgiam teorias que almejassem descrever a infância. Essa preocupação e interesse são traços típicos da modernidade²³.

Vamos agora apresentar alguns aspectos que caracterizam a modernidade e, num outro momento, demonstrar possíveis relações entre a infância, a subjetividade e a maioridade no interior da modernidade.

2.1 Modernidade e subjetividade²⁴ a partir de Habermas

No capítulo I de seu “*O Discurso Filosófico da modernidade*”, Habermas tece considerações de grande significação para o entendimento da modernidade, assim como aponta para o período demonstrando que o mesmo se defronta com a necessidade de sua própria autocertificação. Para estruturar sua análise, toma como referência, num primeiro momento, o diagnóstico weberiano que questiona, na modernidade, a presença de uma racionalidade homogênea e dominante, segundo a qual, fora da Europa não pode haver nenhum tipo de desenvolvimento. As conquistas da Modernidade, na análise weberiana, tiveram como âncora um conceito de racional que, liberto das imagens místicas do mundo, teria criado uma cultura profana.

Tendo, ainda, por referência a acepção de Weber, Habermas destaca que esse processo de profanação da cultura, ancorado nessa nova noção de racional, foi o que possibilitou o desenvolvimento das sociedades modernas. Convém lembrar que, além das interferências que a nova racionalidade assume no sistema econômico (capitalista),

²³ Cf. ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p.156.

²⁴ O termo “subjetividade” é o indicador ou denominador excelente para a época da história da filosofia que se convencionou chamar de “filosofia moderna” (...) Na modernidade a subjetividade ocupa o temário filosófico central. A rigor, subjetividade é um termo genérico, isto é, uma noção que enfeixa ou se encontra em relação necessária com uma série de outros conceitos, que, conjugados, circunscrevem uma problemática: Eu, consciência, consciência de si, auto-referência, autodeterminação, personalidade, espírito, enumerando apenas os mais importantes... Nada parece impedir, enfim, que “subjetividade” possa ser utilizada como nome para um paradigma de racionalidade filosófica, que decerto comporta alterações consideráveis ao longo do período em questão. Cf. BICCA, Luiz. **Racionalidade moderna e subjetividade**. São Paulo: Edições Loyola, 1997. p.145.

ela atinge profundamente, para Habermas, as estruturas do mundo da vida. Esse dado pode ter duas conotações: uma primeira positiva, quando identificamos a modernidade com um amplo projeto, impregnado do sentido do novo, do avanço humanístico, do progresso das sociedades e da conquista ampla de direitos. Uma segunda, no sentido negativo, quando esse projeto tem como eixo norteador uma nova racionalidade (como aponta Weber) estratégica com respeito a fins.

No entendimento de Habermas, Weber compreende a modernização como um conceito teórico de modernidade, uma abstração que rompe com os vínculos internos entre a modernidade e o contexto histórico do racionalismo ocidental. Considera a modernidade cultural obsoleta e apresenta a modernidade como um processo de modernização social. Para Habermas esse desacoplamento permite ao observador social se despir de um conceito de racionalidade. Aqui, esse desacoplamento sinaliza a imersão de novos conceitos, inclusive “os pós-modernos”.

Aponta também para o fato de que alguns teóricos continuam a defender a tese de que a modernidade não se desacoplou do seu elemento racional. No entanto, nos alerta que no diagnóstico weberiano é possível identificar que “a razão revela sua verdadeira face – é desmascarada como subjetividade subjugadora e, ao mesmo tempo, subjugada, como vontade de dominação instrumental”²⁵.

Apresenta outro importante conceito de modernidade, como conceito histórico, que foi desenvolvido por Hegel²⁶. Este pensador teria identificado o início dos tempos

²⁵ HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**: doze lições. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p.7.

²⁶ Ao mesmo tempo em que Hegel postula considerações de grande relevância em relação aos traços delineadores da modernidade, tece considerações pertinentes em relação à questão da educação da infância. Segundo Novelli, Hegel (1770-1834) não ficou indiferente à educação em sua época, mesmo porque os efeitos do Iluminismo na França e na Inglaterra fizeram-se sentir na Alemanha. A necessidade de libertar o homem retirando-o de sua menoridade passava pela possibilidade de recepção do saber segundo o Iluminismo. Hegel concebe a educação como um devir cujo processo deve conduzir necessariamente a humanização. O homem, segundo Hegel, está sempre interagindo com seu meio sendo constantemente afetado pela exterioridade. O homem pode extrapolar a determinação da necessidade e satisfação imediatas. Essa abertura do humano à exterioridade é o que possibilita a educação. Como ser histórico o homem pode transformar seu meio. Portanto, Hegel não empreende a busca da harmonia entre o homem e a natureza, mas precisamente a cisão entre esses momentos que são reconciliados a partir do reconhecimento das diferenças entre si. Nesse sentido, situa a infância no período da natureza. Por isso, ele realça mais a carência dessa etapa do que qualquer positividade presente aí. Comparativamente a Hegel, o pensador francês Rousseau é mais positivo e sugere a não determinação da infância por se tratar

modernos por volta de 1800. A modernidade é vista como novos tempos, como uma das idades de mundo.

A definição de Hegel de modernidade com a demarcação de um período marcado pela ineditividade originalmente não já tinha recebido um tratamento, pois, como novos tempos, já havia sido desenvolvida por Koselleck. A diferença que Hegel introduz consiste no emprego do termo “espírito do tempo”, mencionado atualmente por diversos estudiosos, significando o nascimento de um novo período, um novo mundo que vem romper com o velho e apontar como “nosso tempo” os “novos tempos²⁷”, o tempo mais recente do início da modernidade:

É nesse sentido que os conceitos de movimento, que no século XVIII, juntamente com as expressões “modernidade” ou “novos tempos”, se inserem ou adquirem os seus novos significados validados até hoje: revolução, progresso, emancipação, desenvolvimento, crise, espírito do tempo²⁸.

de algo pouco conhecido. Mesmo assim Hegel e Rousseau aproximam-se por apontarem à inocência da natureza presente na infância. Nesta perspectiva, a natureza tornar-se-á plena na medida em que se situa no contexto da civilização. A instauração do processo civilizatório é uma construção longa e demorada que não se estabelece pela imediatez. Toda nova geração afronta a atual e surge como uma outra possibilidade. No entanto, a criança, que representa a novidade, é predominantemente dirigida pelo instinto, pela natureza. Não se sai dessa situação naturalmente mesmo porque esta tende a perpetuar-se. A natureza opera uma coação que, segundo Hegel, precisa de uma outra coação para ser vencida: conduzir as crianças desse estágio de natureza primitiva a sua independência e formação da personalidade. Assim, toda educação é uma coação, pois visa libertar e promover o homem utilizando os recursos da disciplina que contribui para o ordenamento derivado da razão. Obviamente, Hegel pensa em termos de ordenamento social que não é obtido por osmose. A liberdade absoluta e irrestrita é mais perigosa e danosa para o homem que a restrição absoluta, porque a ausência de regramento resulta num estado de guerra generalizado. A pedagogia centrada na bondade natural do homem e na afirmação cabal da positividade e onipotência deste, encontra em Hegel a discórdia e a contestação. O homem é o que está por vir e, nesse sentido, é indeterminação que, para se superar precisa atuar agir, fazer. Isso significa que a formação humana não se limita a desenvolver as potencialidades presentes na natureza, pois esta não é o reduto do bem. A negatividade que se impõe à natureza e que media seu desenrolar é vista por Hegel como elemento primordial de toda formação. Vista nesses moldes, a infância deve ser superada, pois, para que se alcance a formação da personalidade é necessária à superação desse estágio, mesmo que para isso sejam necessários alguns regramentos (coaçoões) da natureza primitiva. (Cf. NOVELLI, P. G. O conceito de Educação em Hegel. *The Hegelian concept of education. Interface. Comunic, Saúde, Educ*, v.5, n.9, p.65-88, 2001).

²⁷ A afirmação de que a infância é moderna também participa dessa configuração dos “novos tempos”, vejamos: “Nos “novos tempos”, pelo menos no ocidente, os intelectuais – padres juristas, moralistas etc. – começaram a dizer que as crianças eram seres diferentes dos adultos. Passaram a fomentar um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento de cuidado, de cultivo da vida da criança”. GHIRALDELLI, op.cit., 2000. p.8. Esses novos tempos inauguram espaços ainda encortinados pelas velhas práticas do velho mundo. Há, no entanto, uma confiança muito grande na possibilidade do sujeito alçar novos vãos. No que concerne à infância isso fica muito evidente.

²⁸ HABERMAS, op.cit., 2002.

No entender de Habermas, essa conceituação de modernidade hegeliana:

Põe à cultura ocidental com a consciência histórica moderna, elucidada com o auxílio do conceito antitético de “tempos modernos”: a modernidade não pode e não quer tomar dos modelos de outra época os seus critérios de orientação, “*ela tem extrair de si mesma a sua normatividade*”²⁹.

Outro interessante diagnóstico apresentado por Habermas é o de Baudelaire, que identifica na experiência estética um traço forte da modernidade no sentido de se autofundamentar. Para Baudelaire, essa experiência fica evidente na expressão da obra-de-arte que apresenta o transitório, o efêmero, mas também almeja ser imutável, apontando esse anseio de autocertificação entre o atual e o imutável. Referindo-se à aceção de Baudelaire, Habermas sublinha que:

A modernidade afirma-se como aquilo que um dia será “clássico”, de agora em diante, é o “clarão” da aurora de um novo mundo, que decerto não terá permanência, mas ao contrário, sua primeira entrada em cena selará também a sua destruição. Essa compreensão do tempo radicalizada mais uma vez no surrealismo, justifica a afinidade entre a modernidade e a moda³⁰.

Os limites e as possibilidades da modernidade encontram-se na própria modernidade. Isso é o que Hegel procura mostrar em seu diagnóstico. Habermas dá um papel de destaque à obra de Hegel por entender que “Hegel não é o primeiro filósofo que pertence aos tempos modernos, mas o primeiro para o qual a modernidade se tornou um problema”³¹.

Ao analisar o conceito de modernidade de Hegel, Habermas apresenta de forma muito estreita os vínculos da modernidade com a filosofia da subjetividade, já apontados por Descartes, Fichte e Kant. O ponto de clivagem desse debate está no Iluminismo, pois é aí que para Hegel foi criado o espaço (a partir da filosofia da subjetividade) para pressupor o absoluto, tendo como referência um conceito de razão com poder de unificação. As velhas querelas entre fé e saber são absorvidas no interior da própria filosofia. Este aparente triunfo da razão que almeja ser o fundamento de tudo, como a nova base justificadora da realidade, para Hegel, parte da compreensão do

²⁹ HABERMAS, op.cit., p.12.

³⁰ HABERMAS, op.cit., p.15.

³¹ HABERMAS, op.cit., p.62.

espírito de época antes afirmado. Vejamos como Habermas observa a posição hegeliana nesse processo:

Hegel está convencido de que a época do Iluminismo, que culmina em Kant e Fichte, erigiu a razão em mero ídolo; ela substituiu a razão pelo entendimento ou pela reflexão de modo equivocado e, com isso elevou algo finito a absoluto³².

Habermas, com base na perspectiva hegeliana, identifica o Iluminismo com algumas anomalias, entendendo-o apenas como um reverso da ortodoxia que visa novamente a um absoluto. Ele não identifica grandes diferenças, a partir desse modelo de racionalidade, entre a religião positiva e a fé fetichista. Mas qual é o papel que a subjetividade assume nesse conflito entre ortodoxia e iluminismo? “O princípio da subjetividade gera uma positividade que, em todo o caso, provoca a necessidade objetiva de sua superação”³³.

Desse modo, subjetividade, nos tempos modernos, assume um papel de domínio; isso fica evidente pela relação entre a subjetividade e a racionalidade subjugadora: “os fenômenos modernos do “positivo” desmascaram o princípio da subjetividade como um princípio de dominação”³⁴.

Ao contrário de sua emancipação, o novo sujeito, a partir desse referencial, vai se tornando escravo de si mesmo: “esse caráter repressivo da razão está fundado em geral na estrutura da auto-relação, isto é, na relação de um sujeito que se torna objeto de si mesmo.”³⁵ As faces que a subjetividade engendra, no contexto moderno, proporcionam um certo afastamento das dimensões autóctones da vida. Nesse sentido, Habermas entende que “a absolutização de algo condicionado em incondicionado não é reconduzida a uma subjetividade dilacerada que excede em suas pretensões, mas a uma subjetividade alienada, afastada da vida em comum”³⁶.

³² HABERMAS, op.cit., p.36.

³³ HABERMAS, op.cit., p.44.

³⁴ HABERMAS, op.cit., p. 41.

³⁵ HABERMAS, op.cit., p.42.

³⁶ HABERMAS, op.cit., p.44.

No entender de Habermas, o grande problema de Hegel é propor a reconciliação dessa cisão. Vejamos: “a restauração da totalidade dilacerada, a partir da consciência de si ou da relação reflexiva do sujeito cognoscente.”³⁷ Fugindo dessa lógica moderna da filosofia centrada no sujeito, Hegel propõe uma relação unificadora oriunda da intersubjetividade: uma nova relação entre sujeitos que se comunicam. Na compreensão de Habermas, com isso, Hegel identificou um dos problemas centrais da modernidade: o isolamento entre sujeitos que haviam gerado uma comunicação perturbada.

Para Habermas, a partir desse quadro, Hegel já avalia a modernidade como criadora de falsas identidades, absolutizadora em todas as esferas (políticas e religiosas), criadora de novos dogmatismos. No entender de Hegel, isso restringe os potenciais da racionalidade gerando uma violenta unificação. Vejamos como Habermas compreende esse processo de objetificação e sugere um alargamento de compreensão:

a razão tem certamente de ser pensada como auto-relação de um sujeito, porém, como uma reflexão que não se impõe simplesmente ao outro como poder absoluto da subjetividade, mas que, ao mesmo tempo, tem sua resistência e sua dinâmica apenas na reação a todas as absolutizações, isto é, na eliminação contínua das positivities que são produzidas³⁸.

Demonstrando as possibilidades de esse sujeito se desvencilhar das positivities por ele mesmo criadas, fugindo das absolutizações, Habermas identifica nisso uma das tarefas essenciais de sua filosofia, pois entende que Hegel:

Utiliza os meios da filosofia do sujeito com a finalidade de sobrepujar a razão centrada no sujeito. Com ela, o Hegel da maturidade, da modernidade pode convencer a modernidade dos seus erros, sem recorrer a outro princípio que não seja o da subjetividade que lhe é imanente³⁹.

Habermas entende que a filosofia de Hegel satisfaz à necessidade da modernidade de autofundamentação apenas sob o preço de uma desvalorização da atualidade e de um embotamento da crítica. Vejamos como ele identifica as relações que ocorrem nesse processo:

³⁷ HABERMAS, op.cit., p.44.

³⁸ HABERMAS, op.cit., p.49.

³⁹ HABERMAS, op.cit., p.50.

Lembremos do problema inicial. Uma modernidade sem modelos, aberta ao futuro e ávida por inovações só pode extrair seus critérios de si mesma. Como única fonte normativa se oferece o princípio da subjetividade, do qual brota a própria consciência de tempo da modernidade. A filosofia da reflexão, que parte do fato básico da consciência de si, eleva esse princípio ao conceito. No entanto, a faculdade de reflexão, aplicada sobre si mesma, revela-se também o negativo de uma subjetividade automatizada, posta de modo absoluto. Por isso, a racionalidade do entendimento que a modernidade sabe que lhe é própria e reconhece como único vínculo deve ampliar-se até a razão, seguindo os rastros da dialética do esclarecimento. Porém, como saber absoluto, essa razão assume, por fim, uma forma tão avassaladora que não apenas resolve o problema inicial de autocertificação da modernidade, mas resolve *demasiado* bem: a questão sobre a autocompreensão genuína da modernidade submerge sob gargalhada irônica da razão. Já que a razão ocupa agora o lugar do destino e sabe que todo acontecimento de significado essencial já está decidido⁴⁰.

É a partir desse cenário com bases idealistas de autocertificações e positivities, que pretendemos tecer algumas relações com a temática da infância.

Dentre as diversas categorias que demarcam os novos referenciais modernos, a figura do sujeito é algo central. Mas o que é o sujeito e quais as funções que ocupa na modernidade? É o que procuramos apresentar a seguir.

2.2 A tarefa do sujeito no contexto da modernidade

A subjetividade e a noção de sujeito têm sido pontos centrais na discussão e questionamento dos paradigmas das ciências humanas. A fim de promover a verdade sobre a condição humana, vários perfis de sujeitos são traçados: o sujeito do conhecimento, o sujeito psicológico e o sujeito do inconsciente. Paralelamente, a subjetividade, via de regra, vem acompanhada de um “subjetivismo”, ora sendo negada em nome da objetividade científica, a chamada neutralidade, ora avançando em nome de uma constituição estrutural universal do sujeito. No entanto, ambas as concepções, “objetivista” ou “subjetivista” apontam para o mesmo lugar: o sujeito transcendental, a subjetividade individualizante, prisioneira de uma interioridade⁴¹.

Diversos são os sentidos do conceito de sujeito. Na linguagem filosófica, as derivações do sentido latino (*subjectum*) e grego (*hypokeimenon*), como veremos a

⁴⁰ HABERMAS, op.cit., p.60.

⁴¹ MIRANDA, Lucina Lobo In: SOUZA Solange Jobim (Org). **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7letras, 2000. p.30.

seguir, indicam o sujeito como o que está na base, ou como substância ou suporte no sentido aristotélico. Mesmo assim, Bicca afirma que é possível identificar alguns traços comuns nesse percurso de diferentes acepções:

Desde sua origem, o conceito de sujeito, tem seu destino vinculado a um sentido lógico-lingüístico (que acompanha necessariamente toda uma esfera de pensamento e significado ontológico-metafísico, tradicionalmente, mais visado e comentado, mas nem por isso exclusiva); aquele suporte é de outro ponto de vista, sujeito de enunciados, juízos, predicções. Tal compreensão original de uma subjetividade fixa, uma base estável, à qual se justapõem determinações, perdura através da história da filosofia ocidental e só vem a ser seriamente desafiada pela primeira vez com Hegel⁴².

Como já afirmamos, o termo sujeito é oriundo do grego *hypokeimenon* e do latim latina *subjectum* que posteriormente assume dois significados. O primeiro entende sujeito como “aquilo de que se fala ou a que se atribui qualidades ou determinações; o segundo significado o eu, o espírito ou a consciência, como princípio determinante do mundo do conhecimento ou da ação, ou ao menos como capacidade de iniciativa em tal mundo”⁴³.

A primeira acepção está mais vinculada ao uso gramatical de sujeito como tema ou um assunto de discurso; já a segunda, que aqui nos interessa, atribui ao sujeito essa “capacidade autônoma de relações ou de iniciativas, capacidade que é contraposta ao simples ser “objeto” ou parte passiva de tais relações”⁴⁴.

O aparecimento dessa segunda concepção de sujeito já está em Descartes⁴⁵, mas se torna mais acentuada em Kant ao definir sujeito como o eu, a consciência ou a capacidade de iniciativas em geral. Kant estabelece esse significado opondo subjetividade e objetividade, postura essa assumida também por pensadores contemporâneos:

⁴² BICCA, Luiz. **Racionalidade moderna e subjetividade**. São Paulo: Edições Loyola, 1997. p.146.

⁴³ ABBAGNANO Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 929.

⁴⁴ Idem, ibidem, p.929.

⁴⁵ A partir de Descartes a “subjetividade” passa a remeter obrigatoriamente a conceitos como Eu, consciência e consciência de si. A subjetividade é acessível por meio de uma autocertificação de cunho intelectual ou espiritual BICCA, op. cit, p.155.

O objeto, porém, é aquilo em cujo conceito está reunido o diverso de uma intuição dada. Mas toda a reunião das representações exige a unidade da consciência na respectiva síntese. Por conseqüência, a unidade da consciência é o que por si só constitui a relação das representações a um objeto, a sua validade objetiva, portanto aquilo que as converte em conhecimentos, e sobre ela assenta conseqüentemente a própria possibilidade do entendimento⁴⁶.

Sem a presença de um sujeito que reúne em si a capacidade de representar o mundo e a si, não há como conceber os fundamentos da obra kantiana. Em sua obra *Crítica da Razão Pura* demonstra que o sujeito, com sua estrutura, é quem cria as condições para o conhecimento. É pela elaboração do sujeito com suas categorias aplicadas ao mundo dos objetos, que nos são dadas as possibilidades do conhecimento. Nem mesmo o espaço e o tempo são possíveis de serem pensados para Kant como conceitos puros sem as condições de representação de um sujeito. Vejamos como Bicca percebe esse processo: “Kant extrai a legitimação do conhecimento da identidade da consciência de si – a qual se constitui na relação com a pluralidade de pensamentos e representações -, relação de identificação do sujeito ou autor de todas essas representações”⁴⁷.

Kant entende que o sujeito (que consiste no eu penso da consciência) é quem determina toda a atividade cognoscitiva.

Mas qual é a novidade da definição kantiana? Desse entendimento do sujeito com o eu ou com a consciência podemos deduzir na *Crítica da Razão Pura* que o eu é sujeito, na medida em que determina a união entre sujeito e predicado nos juízos, quando assume a atividade sintética, portanto, consciência e autoconsciência.

O que fica reforçado nos diferentes autores revisitados é que a idéia de sujeito como aquele que dá fundamento a tudo, ou que reúne tudo em si para formar uma base (*subjectum*), está no bojo do projeto moderno. E, nessa concepção, é o sujeito que dá sentido ao mundo; é ele que dá representação ao mundo. Ou dito de outra forma: o mundo é aquilo que os sujeitos representam. Aqui é possível entender a modernidade

⁴⁶ KANT Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. p.136.

⁴⁷ BICCA, op. cit, p.159.

como um grande projeto pensado a partir do sujeito que cria todas as significações e representações ao mundo. É um mundo que necessariamente passa a ser subjetivado.

Partindo desse referencial, os pós-kantianos Fichte, Schelling e Hegel tomam como ponto de partida à definição de Kant defendendo respectivamente uma idéia de sujeito absoluto. Em Fichte⁴⁸, assistimos à defesa da identidade do eu ou unidade do sujeito e do objeto na autoconsciência absoluta. Em Schelling, a afirmação de que a idéia absoluta é a unidade do sujeito e do objeto. No entanto, o que prevalece é a subjetividade infinita, não intelectual sobre o objeto de Hegel⁴⁹. É bom lembrar que Hegel também viu no sujeito como tal a capacidade de iniciativa ou o princípio da atividade em geral. Também convém lembrar que teceu fortes críticas à pretensão de suficiência da filosofia da reflexão a partir do significado que o eu nela assume: segundo Bicca, Hegel identifica essas insuficiências a partir do seguinte quadro: Cada um acredita ser conhecido por meio do significado de “Eu”, pois com isso designa-se não algum outro, mas si mesmo. Entretanto, “Eu” significa uma universalidade abstrata, e não uma propriedade de alguém, algo, que seja exclusivo de um sujeito singular⁵⁰.

Já Hermann, em *Validade e Educação*⁵¹, fornece-nos uma leitura apropriada para entender esse deslocamento que o sujeito assume na modernidade partindo da abordagem da chamada *metafísica da subjetividade*⁵². Nesse capítulo, a autora retorna

⁴⁸ Fichte insistiu por vários anos que seu sistema achava-se em essencial continuidade com o de Kant. Sua filosofia compreende uma ampliação significativa da concepção kantiana de dimensão prática da consciência, uma ampliação que adotou como ponto de partida as intimações diretas da pura consciência de si. Seus ataques ao determinismo filosófico são maneiras de levar-nos a conceber nosso caráter essencial dos seres ativos, livres, isto é, de subjetividades. A articulação ente consciência de si e auto-referência como sendo ao mesmo tempo poder de autoposição do Eu ocupa um lugar central como objeto de tematização em Fichte. Contudo, os diversos esforços de compreensão do Eu puro ou transcendental kantiano por Fichte deságuam sempre em sucessivas aporias. Grande parte das dificuldades que envolvem a filosofia fichtiana deve-se precisamente a indeterminação que cerca o conceito fundamental do Eu. Idem, ibidem, p.167.

⁴⁹ Na filosofia de Hegel se encontra, portanto, uma tentativa de se pensar a constituição da subjetividade que vai além dos moldes, então consagrados, que privilegiavam a auto-reflexão. Os racionalismos auto-reflexivos, como tematizações filosóficas da subjetividade, consideram-na enquanto tal, isto é, em geral universalmente, não se preocupando para o efeito da fundamentação com a subjetividade de cada indivíduo na sua particularidade. Acompanha aqui a tradição metafísica na tese de que o indivíduo humano, abstraindo-se pelo pensamento, é capaz de elevar-se ao universal. Idem, ibidem, p.174.

⁵⁰ Idem, ibidem, p.174.

⁵¹ HERMANN, Nadja. **Validade em Educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. A partir da página 39.

⁵² Por subjetividade entende-se: é a qualidade do que é subjetivo, indicando uma relação essencial ao sujeito. Daí a contraposição à objetividade. Trata-se da propriedade constitutiva do fenômeno psíquico do

ao pensamento clássico grego e identifica o uso do termo *metafísica* por Andrônico de Rodes, que no século I a.C., utilizou o termo para se referir às obras de Aristóteles⁵³, principalmente àqueles estudos que estão “além da física”, ou seja, àqueles estudos que se ocupam de uma reflexão primeira sobre os princípios primeiros de cada ser, transcendendo, assim, o mundo da natureza.

A autora também demonstra alguns desdobramentos que a metafísica vai obtendo no decorrer da história. Menciona a roupagem de conteúdo teológico que adquire no cenário medieval, tomando uma acepção mais voltada ao estudo do transcendente. No entanto, o grande deslocamento, segundo Hermann, vai acontecer na modernidade. Mas de que forma ocorreu esse deslocamento? Hermann retoma aqui o sentido da pergunta da metafísica no cenário dos gregos referidos anteriormente. Nesse contexto, a pergunta feita tratava de saber em que consistia a realidade. Ou dito de outro modo, trata de perguntar por um saber que já estava posto no universo, ao homem cabia apenas descobri-lo. Daí então, o esforço de vários pensadores como o próprio Aristóteles em explicar qual é a causa primeira do universo ou de cada ser. Nessa acepção, cada ser tem uma causa, uma essência. Se perguntássemos, por exemplo, o que é o ser, ter-se-ia uma resposta descobrindo a sua essência. Neste cenário, havia princípios que nos levavam a certezas e garantias.

sujeito autoconsciente e pensante, que só pode ser experimentado por ele, caracteriza, pois, a interioridade da pessoa, o seu caráter de individualidade irreduzível a qualquer conceito geral. Por isso se usa também numa acepção concreta para indicar o campo das realidades subjetivas. Cf. MORAIS, M. **Subjetividade e subjetivismo (verbetes) in Logos** – Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, Lisboa/São Paulo: Editora Verbo, 1992. p. 1321.

⁵³ Aristóteles (384-322 a.C) no conjunto de 14 livros de base filosófica e científica, referia-se a uma certa “filosofia primeira”. Mas o que é a filosofia primeira? É o estudo do ser enquanto ser. Nesse sentido, no livro I da *Metafísica*, Aristóteles define os diversos tipos de conhecimento antes de abordar a ciência que realmente lhe interessa. Após ter estudado as filosofias anteriores (principalmente a de Platão), apresenta novas definições dos diferentes níveis de conhecimento: começa pelo “saber empírico”. Esse tipo de saber baseia-se na experiência. Os dados que ele nos fornece podem nos servir como ponto de partida à pesquisa abstrata; o segundo tipo de saber é o *techné*, que é como indica o nome, a faculdade da técnica; é o conhecimento das causas que produzem as coisas. O terceiro tipo de saber é a *epistémé* (ciência). É ela que estuda o conjunto da matéria e define os seus diferentes elementos. Por fim há a *metafísica*: essa ciência é uma investigação racional cujo objeto é o conhecimento de Deus, ser absoluto, o das causas do universo e dos princípios primeiros do conhecimento. Trata-se, pois, de definir a essência de Deus, da natureza, do espírito e da matéria, e de elucidar a que tipo de causa é devida a forma de todas as coisas, ou a matéria de que são feitas. O que é a causa motriz (origem do movimento) ou a causa final (para qual tende o movimento) cabe à metafísica descobrir, visto ser ela a “ciência mestra”, superior a todas as outras ciências... na verdade é a ciência que trata do ser supremo, de Deus, daquilo que está *além* da física. HUISMAN, Denis. **Dicionário de obras filosóficas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. pp. 368-370.

Quando Galileu⁵⁴ afirma que o “universo pode ser lido por uma linguagem matemática”, na verdade está destituindo o potencial de crença nos princípios medievais teocêntricos (os quais tinham explicações seguras no mundo da graça) e estava instaurando o paradigma do antropocentrismo, confiando ao homem a missão de ler o mundo e de dar sentido a ele pelo uso correto da razão.

É justamente essa a postura que demonstra o deslocamento moderno que já se encontra incipiente em Galileu: questionar as certezas através do estabelecimento de outra pergunta. Ao invés de perguntar sobre o sentido do ser, o homem moderno enunciará a pergunta sobre as possibilidades do conhecer e, quando efetiva essa nova pergunta, está deslocando para o sujeito as possibilidades de descrever, representar e dizer o que é o ser e a realidade. Vejamos como Hermann entende esse deslocamento da metafísica da subjetividade:

Ela refere-se a algo que está subjacente que serve de fundamento. Na Filosofia Moderna, o sujeito passa a constituir a base de justificação da realidade externa. O modo de manifestar-se dessa realidade está relacionado com a própria idéia de *verdade*, que necessita de *certeza*. Como não havia mais vigência nas crenças anteriores, impunha-se a busca de fundamentos que garantissem o acesso à verdade e permitisse uma ação interventiva no mundo da natureza, para colocá-la a serviço do homem. Por esse caminho, a subjetividade constitui-se numa formulação pretensiosa⁵⁵.

Dessa forma, falar em modernidade, ou metafísica moderna, pressupõe a identidade do sujeito que lê o mundo e que, pelo “cogito”, quer encontrar um método seguro de se chegar à verdade, com explicações claras e distintas das coisas (Descartes); um sujeito que, observando os equívocos morais e políticos de seu tempo, propõe uma

⁵⁴ Sua ciência veio a destruir o esquema de um cosmos organizado hierarquicamente no interior de um espaço fechado e impregnado de ressonâncias mítico-religiosas. O universo doravante precisa ser compreendido sob a forma de um contínuo físico de extensão indefinida, no interior do qual os fatos físicos se condicionam reciprocamente em virtude de necessidades materiais e matematicamente calculáveis. São banidas do campo epistemológico as simpatias e antipatias, as afinidades e analogias sob as quais se fundava a operação do mágico. O campo epistemológico deve subordinar-se única e exclusivamente à disciplina da razão. Só pode fazer autoridade uma inteligibilidade restritiva. Só ela pode satisfazer ao entendimento humano. Ela é inteiramente desprovida de eficácia consoladora para os indivíduos preocupados com seus problemas de ordem pessoal, sobretudo com o problema do seu destino. A oposição Homem/Deus é substituída pela oposição Homem/Mundo. Melhor ainda pela oposição Sujeito/Objeto. Cf. JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. p. 29.

⁵⁵ HERMANN, op.cit., p.40.

nova moral, uma vontade geral capaz de erigir uma sociedade republicana e democrática, aliando a esses pressupostos a educação como princípio fundante para melhorar a vida do homem (Rousseau); uma racionalidade kantiana que cria fundamentos e categorias que explicam como sair da “menoridade à maioridade”, como o pensamento funciona e como se chega ao entendimento das coisas. Além disso, Kant propõe-se a explicar como o homem deve agir e o que ele pode esperar.

Touraine, discorrendo sobre o processo de modernização e racionalização, aponta para o relevante papel que o sujeito moderno assume perante a sociedade: “não existe modernidade sem racionalização; mas também não sem a formação de um sujeito-no-mundo que se sente responsável perante si mesmo e perante a sociedade”⁵⁶.

Ghiraldelli descreve esse processo como subjetivação do mundo:

O que é isto? A subjetivação do mundo é a marca do advento dos tempos modernos, isto é, o parâmetro de distinção entre o pensamento antigo e o pensamento moderno (.....) Em vez de indagarem pelo real, os modernos querem saber “como é possível o conhecimento (do real)?”. Ao fazerem isto, optam pela *intentio obliqua*⁵⁷, em detrimento da *intentio recta*, ou, em outras palavras, colocam entre o saber e o chamado objeto (o real) a figura do sujeito. Com isso formulam um novo entendimento do existente e uma nova noção de verdade⁵⁸.

A nova postura que o sujeito assume nesse processo de subjetivação do mundo insere novos elementos na compreensão da modernidade, pois antes disso, na sociedade tradicional, o mundo do sagrado, e o mundo inteligível não se encontravam separados. Para Touraine, a modernidade, separando sujeito e objeto, promove também o desencanto com o antigo modelo vigente: “Quanto mais entramos na modernidade, mais o sujeito e os objetos se separam, ao passo que estavam confundidos nas visões pré-modernas”⁵⁹.

⁵⁶ TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Tradução. Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 215.

⁵⁷ Os termos *intentio obliqua* e *intentio recta* são utilizados por Ghiraldelli oriundos da obra de ADORNO **T. Terminologia Filosófica II**. Madri, Taurus, 1987. Trad. Ricardo S. Ortiz.

⁵⁸ GHIRALDELLI. op. cit., 2000, pp. 112-113.

⁵⁹ TOURAINE, Alain. op. cit., p. 217.

Na acepção de Touraine, podemos compreender melhor a modernidade como processo de subjetivação, ao analisarmos os conceitos de indivíduo, sujeito e ator. A partir de uma leitura freudiana, entende-se que, na modernidade, vencendo as amarras da perspectiva do sagrado “o sujeito é passagem do Id ao Eu, o controle exercido sobre o vivido para que tenha um sentido pessoal, para que o indivíduo se transforme em ator que se insere nas relações sociais transformando-as sem jamais identificar-se completamente com nenhum grupo, com nenhuma coletividade”⁶⁰.

Touraine entende que a idéia de ator social não é separável da idéia de sujeito. No entanto, alerta para o fato de que, na sociedade moderna, “o indivíduo, o sujeito e o ator social podem afastar-se um do outro”⁶¹.

Assumindo uma posição de destaque pela subjetivação ocorre a:

Penetração do sujeito no indivíduo e, portanto, a transformação-parcial-do indivíduo em sujeito. O que era ordem do mundo torna-se princípio de orientação das condutas. A subjetivação é o contrário da submissão do indivíduo a valores transcendentais: o homem se projetava em Deus; doravante, no mundo moderno, é ele que se torna o fundamento dos valores, já que o princípio central da moralidade se torna a liberdade, uma criatividade que é seu próprio fim e se opõe a todas as formas de dependência⁶².

Poderíamos seguir aqui expondo uma lista interminável de modelos, sistemas, utopias e racionalidades que dão ao sujeito moderno um crédito com um saldo bem elevado. É fascinante perceber as sábias respostas, que são desenvolvidas por este paradigma de um sujeito que pensa, cria e explica a realidade. Os séculos XVI, XVII, XVIII e parte do XIX estão impregnados dessa crença no potencial emancipador do sujeito moderno. No sujeito moderno Iluminista está a identidade mais audaciosa das possibilidades que o sujeito tem de explicar e dar sentido à realidade passada, presente e fundamentalmente futura. Infundáveis são os projetos que almejam a criação de uma sociedade justa, livre, igualitária e feliz.

⁶⁰ TOURAINE, Alain. op. cit., p.220.

⁶¹ TOURAINE, Alain. op. cit., p. 221.

⁶² TOURAINE, Alain. op. cit., p 222.

Diferente disso, juntamente com a crítica de diversos autores, o diagnóstico Mühl, para uma noção de subjetividade que estando ancorada numa acepção de razão demasiada pretensiosa e debilitada não atingiu seus ideais iluministas:

As expectativas iluministas, no entanto, acabaram frustradas no desenrolar da história, a modernidade, que surge com o sonho de instituir uma sociedade justa e igualitária, defronta-se com resultados que demonstram que a racionalidade tem conduzido a humanidade a uma nova espécie de barbárie⁶³.

Que possíveis relações podemos tecer entre subjetividade e infância no contexto da modernidade é o que pretendemos discutir a partir de agora.

2.3 Educação, infância e subjetividade moderna

Se a noção de infância é um elemento interno e indispensável à construção da subjetividade moderna, na versão iluminista ou na versão romântica, sua relação com o entendimento contemporâneo da subjetividade ganha outra dimensão. Nesse caso, nosso entendimento a respeito das possibilidades da infância é dado pelas respostas a respeito do que vem a ser a subjetividade. Ideologia ou ficção?⁶⁴.

Partindo da noção de sujeito de Hegel e seus legados para a perspectiva de Habermas, podemos entender que os “novos tempos” inserem no terreno da educação algumas mudanças com fortes repercussões para a prática pedagógica. A tarefa que cabe à educação nesse contexto não está dissociada dessa noção de subjetividade. As finalidades que eram atribuídas à educação visavam sempre à objetivação e à concretização dos ideais propostos pelo sujeito pensante e criativo. Um “slogan” que exemplifica esse anseio é: “*Educar para a cidadania*”. Ao educador são conferidos o poder e a missão de proporcionar ao aluno esse salto de seu estágio primário, como almejavam alguns autores, até inseri-lo na sociedade.

A função assumida pelo sujeito nesse processo da educação moderna é de destaque. Ancorado num conceito de racionalidade bastante pretensiosa, a subjetividade serve como indicador de categorias pedagógicas que emergem nesse cenário. Hermann

⁶³ MÜHL, Eldon. **Modernidade, racionalidade e educação: A reconstrução da Teoria Crítica por Habermas** In: ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA (Org). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica**. Petrópolis: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.p. 243.

⁶⁴ GHIRALDELLI, Paulo. Jr. (Org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p.124.

entende que, nesse contexto, “cabe ao sujeito numa estrutura auto-reflexiva, constituir sua justificação. Assim a racionalidade que emerge, nos tempos modernos, relaciona-se com o princípio da subjetividade, o que dá base para as categorias pedagógicas de consciência, autonomia e liberdade”⁶⁵.

Pestalozzi, Rousseau e Kant, por exemplo, propõem uma pedagogia que pretende se firmar sobre essas categorias. Mesmo assim, o papel de direcionar para onde a criança deve caminhar fica sob a incumbência do educador. Toda essa aposta denota o esforço e o investimento dos modernos na sua forma de organizar-se a partir de novos princípios orientadores.

O que se pode tecer como uma primeira crítica é, no entanto, o fato de que no anseio de autocertificar-se o sujeito cria categorias pedagógicas que, em muitos casos acabam distanciando-se das condições existenciais das crianças e de seus modos práticos de vida. É o que vai ocorrer com os modelos pedagógicos, que, ao definirem conceitos para a prática não atentam para a diferença entre o mundo da criança e mundo do adulto, ou seja, são constituídas concepções de infantil que não se coadunam com os modos de ser criança.

É claro que essa racionalidade vinculada a fins faz parte dos anseios de um contexto e de um modelo social que acredita na possibilidade de indicar as novas diretrizes para a formação de um novo sujeito social que sustentasse a nova estrutura social e econômica. Criticando esse modelo, Trevisan entende que:

Ora, uma vez que a educação deve reproduzir a inexorabilidade da realidade existente, não podem suas instituições obedecer a uma lógica distinta dessa realidade, o que nos permite compreender que o estado busca moldar o ensino a partir de uma lógica de mercado. Nesse contexto, são destinados recursos e investimentos públicos em educação predominantemente para as atividades que propõem a formação técnico-científica indispensável para o funcionamento das indústrias. A educação é entendida enquanto maneira pela qual se aprendem os ofícios, ou seja, uma espécie de instrumentalização preocupadas com a prevenção e com o controle, o que fez com que o

⁶⁵HERMANN, op. cit., p.219.

processo educacional estivesse voltado para a reprodução da cultura instituída e para a formação de mão-de-obra especializada⁶⁶.

Participando desses movimentos como novas categorias necessárias para a justificação da subjetividade, a infância vai ser tomada pela maioria dos grandes pensadores modernos, oferecendo a ela roupagens diferentes. Nessas roupagens as crianças necessitam ser subjetivadas pela razão adulta, pois ela não serve como referência para que sejam atingidos os anseios de um futuro melhor.

Assim, o esforço de cada autor ao definir o que é o *infans*, e como deve ser tratado, demonstra a tentativa de apreender as manifestações da criança. Daí podemos entender, em cada pensador, a indicação de teleologias, metodologias, modos de proceder e indicação da razão como superação dessa primeira condição que consiste em ser criança. Esse é, sem dúvida, o papel da educação ao eleger o infantil como um novo objeto a ser pensado e moldado visando sempre adulez, autonomia e segurança.

No texto denominado *Subjetividade, infância e filosofia da educação*, Ghiraldelli (1997) tematiza essa questão. Em relação à noção de infância moderna, Ghiraldelli entende que, dos anos quinhentos ao final dos setecentos, emerge uma nova concepção de infância: “dissemina-se entre os adultos um novo sentimento de infância, do qual emerge a noção de infância que, paulatinamente, se estabelece nos meios letrados, fator importante na reorganização da educação, da escola e mais tarde da vida familiar.⁶⁷” Ghiraldelli mostra que Ariès já havia identificado isso anteriormente, quando afirma que, na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia e somente “por volta do século XIII, surgem alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno”⁶⁸. Explicitando sua tese, Ariès continua demonstrando, a partir de vários exemplos, que mesmo tendo aparecido alguns traços identificadores de criança no período medievo, será somente na modernidade que o sentimento em relação à infância será mais destacado.

⁶⁶ TREVISAN, Amarildo L *Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Ed. Unijui, 2000, p.72.

⁶⁷ GHIRALDELLI, op. Cit.,1997. p. 112.

⁶⁸ ARIÈS, Philippe. op.cit.,1981. p.52.

Em conformidade com este raciocínio, Postman (1999) aponta para alguns motivos que demonstram a inexistência da categoria infantil na Idade Média e reforça, com isso, que essa discussão é moderna como já mencionamos: “A falta de alfabetização, de educação e vergonha são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval”⁶⁹ Havia crianças, mas não havia interesse por elas, não havendo nenhuma preocupação em descrever a infância. Cabe lembrar, também, que tanto Ghiraldelli como Kramer concordam com Ariès com um sentimento ambíguo em relação à infância na própria modernidade:

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias dos adultos: uma considera a criança ingênua, inocente e pura e é traduzida por aquilo que Ariès chamou de “paparicação”; a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feitas pelo adulto⁷⁰.

É possível fazer uma primeira associação entre a nova compreensão de infância como as mudanças da modernidade. Se relacionarmos essas transformações com a instauração do paradigma da metafísica da subjetividade, para Ghiraldelli, teríamos fundado um conceito de infância no início da era moderna e, de lá para cá, estarmos assistindo às mudanças nesse conceito a partir do processo de subjetivação do mundo. Ou dito de outro modo, como o sujeito moderno vai projetando os modelos que visam a melhorar o mundo, tornando os homens moralmente melhores, os desdobramentos que ocorrem nessa subjetividade estariam pressupondo uma noção de infância, necessária para dar conta desse projeto?

Fazendo parte desse anseio moderno de autocertificação e de definição do que é melhor e necessário para as crianças, as diferentes acepções de infância permitem traduzir esse esforço de cada pensador na categorização do universo infantil. Partindo do pressuposto que a infância é histórica, podemos questionar se o que ocorreu na modernidade não foram tentativas de definir o que é melhor para as crianças, criando desse modo acepções diferenciadas de infância?

⁶⁹ POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafia, 1999. p.31.

⁷⁰ KRAMER, op.cit., 2005. p.19.

A idéia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade⁷¹.

Procurando demonstrar como a infância foi concebida na modernidade, cada pensador em seu tempo procurou estabelecer a sua compreensão do que é melhor para as crianças, reforçando a noção de que a infância é histórica e cultural, variando em cada período e sociedade. Seguindo esse raciocínio, ao apresentar os pensadores desse período, a seguir, interessa-nos demonstrar que a sensibilidade de Montaigne permite identificar, em seu tempo, uma noção de infância, cuja educação não devia ter mais como norte o doutrinamento cego da cultura livresca, mas o conhecimento e a prática da filosofia, que permitirá ao educando infantil uma nova aprendizagem, livre dos métodos herméticos do modelo científico.

Já Descartes, desenvolve um projeto em que o elemento racional é que vai indicar o “caminho seguro” para a afirmação do sujeito moderno. Daí a sua compreensão de que essa fase (infantil), em que predominam os instintos e todas as necessidades do mundo sensitivo, deveria ser pulada. Sugere como ideal uma racionalidade desprovida dos sentidos, capaz de sustentar a nova identidade de sujeito que se estava pressupondo.

Rousseau, ao contrário, toma a infância como ponto de partida, amplia seu sentido, preconiza a sua fundamentação sob uma perspectiva positiva e a concebe como um estágio de bondade natural. Mas, se essa bondade é natural e a infância é o berço dessa virtude, por qual motivo se deve educar a infância? Na verdade, o projeto de Rousseau vem apontar a educação como fonte de moralização da infância, pois essa bondade natural não se encontrava moralizada (estágio ainda desprovido de leis). Desse modo, desenvolve uma acepção de infância que necessita de uma educação metafísica

⁷¹ KRAMER, op.cit., 1982.p 18.

pretendendo a formação de um sujeito moralmente correto (também metafísico), que iria se realizar numa república ideal orientada pelo princípio da vontade geral.

Em Kant, essa necessidade de educar a infância é uma condição necessária para a superação da menoridade e para a garantia da autonomia através do regramento, do conhecimento e prática do dever. Também aponta para que, educando as crianças, venceremos as nossas condições puramente animais.

Como ocorre o desenvolvimento dessas concepções de infância em cada pensador e que relações podemos estabelecer entre a infância e o conceito de subjetividade moderna é o que veremos a seguir, tomando por referência os pensadores clássicos acima referidos que contribuem no sentido de podermos fazer uma análise, a partir de seus legados. Como as mudanças de paradigmas não ocorrem de forma efêmera, se fizermos uma leitura atenta, iremos identificar que uma primeira crítica às concepções modernas de sujeito e de infância já haviam sido antecipadas por Montaigne.

2.4 Michel Montaigne e sua compreensão da infância

Antecessor de Descartes, Michel Montaigne (1533-1592) desenvolve algumas suspeitas à subjetividade moderna, que estava se constituindo. No entanto, como cético, encontra-se num universo em que procura questionar profundamente as bases da metafísica tradicional, não aceitando acepções unívocas para explicar a realidade. Estando na fronteira entre o pensar renascentista e o moderno, desenvolve (como humanista) concepções importantes para pensarmos a subjetividade e a noção de infância; assistindo ao desfecho e à mudança de concepção do homem medieval para o homem burguês, juntamente com as mudanças teocêntricas para antropocêntricas, entende que: “O homem burguês necessitava de uma nova ciência da natureza e de uma nova teoria da essência humana que lhe permitisse criar um relacionamento diferente com o mundo e com os semelhantes”⁷².

⁷² CHAUÍ, Marilena In: MONTAIGNE Michel. **Ensaaios. Introdução a Michel Montaigne, vida e obra.** Tradução de Sérgio Milliet. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. XII (Os Pensadores).

A fim de concretizar essa nova diretriz, Montaigne recorreu aos pensadores clássicos gregos, que faziam parte do espírito da época: “o retorno aos modelos e as fontes da Antigüidade levou à constituição do humanismo renascentista, principal alimento espiritual de Montaigne e de outros filósofos da época”⁷³.

A principal fonte à qual recorre é o ceticismo grego, principalmente em Protágoras, que concebia o “homem como medida de todas as coisas” e que reforçava a posição do homem no centro das decisões sobre a realidade. De certo modo, isso prepara o terreno para a afirmação da subjetividade que está se desenhando como criadora e legitimadora de sentido ao mundo. O aspecto diferencial de sua concepção é justamente levantar todas as suspeitas sobre a possibilidade de o homem adquirir certezas. Diferente disso entende que: “a certeza sendo inalcançável, melhor seria abdicar ao empenho inútil de conhecer”⁷⁴.

Colocando sob suspeita as condições e as possibilidades de o homem adquirir certezas, Montaigne está suspeitando do modelo cartesiano de que pelo “cogito” acredita-se que é possível chegar a alguma verdade. De fato, Montaigne não vê essa possibilidade de alcançarmos verdades claras e distintas: “mas como é possível -indaga Montaigne- derivar as leis reguladoras do universo a partir desse pequeno fragmento que é o homem?”⁷⁵.

Inferimos que Montaigne já está apontando para os limites da subjetividade nascente. No entanto, ao mesmo tempo em que ela é limitada, não existem mais outras bases para recorrer a não ser para si mesmo. Nesse sentido, “é somente para si mesmo que o homem pode dirigir-se para se conhecer”⁷⁶.

No seu entendimento, a subjetividade que está se constituindo deve, então, passar por um processo de pesquisa demarcando novas formas de acesso a possíveis verdades: “eterno pesquisador, o homem está sempre em busca de novos

⁷³ Idem, *ibidem*, p. XII.

⁷⁴ Idem, *ibidem* p. XIV.

⁷⁵ Idem, *ibidem*, p. XVII.

⁷⁶ Idem, *ibidem*, p. XVIII.

conhecimentos, para ele tudo se torna objeto de meditação”⁷⁷. Esse processo de meditação alimenta ainda mais a dúvida e, ao mesmo tempo, demonstra os limites dessa nova subjetividade, potencializa o seu ceticismo: “O conhecimento humano encerra-se dentro dos próprios limites do sujeito pensante e nada comunica de seguro sobre a natureza das coisas, nem sobre o próprio homem”⁷⁸.

Entre outros aspectos, Montaigne critica profundamente as bases da religião, da metafísica, não admitindo verdades seguras que pudessem conduzir o homem a um possível estágio de segurança. Sua grande obra *Ensaaios* denota de forma ametódica a atmosfera de seu tempo, discorrendo sobre temas que versam desde melancolia a questões políticas, filosóficas, estudo dos gregos, questões éticas (covardia e crueldade), até sobre a educação das crianças. Nesse aspecto, temos dois textos que nos interessam para fins de estudo. Um primeiro texto sobre “*A educação das crianças*” do livro primeiro do Ensaio I, capítulo XXVI, e um segundo, “*Da afeição dos pais pelos filhos*” do livro segundo, capítulo VIII.

2.4.1 A educação das crianças segundo Montaigne

No livro primeiro dos *Ensaaios*, no capítulo XXVI (Da educação das crianças), Montaigne, escrevendo à senhora Diana de Foux (Condessa de Gurson), desenvolve argumentos que vão desde a responsabilidade e o compromisso dos pais com os filhos até o modelo de educação, que eles devam receber. Também questiona os saberes clássicos sobre a sua utilidade na vida e na educação das crianças. Satiriza o saber aristotélico, uma das tendências que move a ciência moderna nascente. Em todo o texto, mantém-se cético aos saberes clássicos, afirmando que livros sólidos são somente os de Plutarco e Sêneca: Concorda apenas parcialmente com eles. “Todavia, sinto prazer em verificar que minhas opiniões têm a honra de ir ao encontro das deles, às vezes, e, embora de longe, sigo-lhes as pegadas”⁷⁹. Montaigne também critica profundamente aqueles escritores contemporâneos seus que citam os escritos de autores antigos.

⁷⁷ Idem, *ibidem*, p.XVIII.

⁷⁸ Idem, *ibidem*, p.XVIII.

⁷⁹ Idem, *ibidem*, p. 75.

No que tange à educação das crianças, admite não ser um conhecedor do assunto, mas como está escrevendo à Sra. Diana (que se encontra preocupada com a educação de seu filho), afirma ser o assunto de difícil conhecimento: “mas na realidade, disso só entendo que a maior e mais importante dificuldade humana parece residir no que concerne à instrução e à educação da criança”⁸⁰. Assim, compara a educação da criança com a sementeira⁸¹ que, mesmo depois de ter nascido, a planta deve ser cuidada de maneira diferente uma da outra. Nesse sentido, “educá-los e instruí-los é tarefa complexa, trabalhosa e temível”⁸².

Prosseguindo, Montaigne faz uma distinção entre os filhos dos homens e os filhos dos animais, afirmando que os humanos mudam frequentemente os hábitos de seus filhos. Daí o seu conselho: “a minha opinião é que encaminhem sempre para as coisas melhores e mais proveitosas, sem levar em consideração as vagas indicações e prognósticos que tivemos da infância.”⁸³ Em todo o seu texto aparece essa preocupação com a educação para as coisas melhores e mais voltadas para a razão e para o bom senso.

Continua o texto, alertando a Sra. Diana para os perigos da ciência no direcionamento da educação. Também lhe aconselha sobre o momento em que ela for escolher o preceptor de seu filho. Afirma que deve ser alguém de boa formação, mas

⁸⁰ Idem, *ibidem*, p.76.

⁸¹ Montaigne está apontando aqui para aquilo que será amplamente explorado pelos pedagogos da natureza, como Célestin Freinet (1896-1966), que utiliza a "metáfora hortícola", o que não é uma novidade entre os pedagogos do movimento da "Educação Nova", para dizer que a criança é como uma árvore que ainda não acabou o seu crescimento, mas que se alimenta, cresce e se defende exatamente como a árvore adulta e que o educador é um "bom jardineiro": assim como este cuida das suas plantas para que elas possam florir e dar os seus frutos, o educador aguarda pacientemente que a criança, à semelhança da planta, se desenvolva, cresça e amadureça no meio que aquele previamente lhe criou. Deve igualmente esforçar-se por ser um "bom jardineiro", ou seja, deve aprender a formar os seus educandos, à semelhança do cuidado que o "bom jardineiro" dispensa às suas flores e frutos: É já na sua semente, ou na planta nascente que o jardineiro esclarecido cuida e prepara o fruto que nascerá. Se o fruto está doente, é sinal que a árvore que o produziu está, ela mesma, sofrendo e degenerando. Não é o fruto que é preciso tratar, mas a vida que o produziu. O fruto é o resultado da terra onde ele radica, além da raiz, do ar e da folha. São eles que têm de ser melhorados, caso se queira enriquecer e assegurar a colheita. Também reforça Freinet, a necessidade e o cuidado com a educação da natureza pela infância. Opera desse modo uma forte crítica à pedagogia tradicional que não concebia diferenças entre o estágio infantil e adulto e crítica também todo o saber escolástico que não trabalhava com a idéia de cuidado da infância, mas do regramento e acúmulo de conteúdos. Entendia Freinet que o futuro do ser humano depende exclusivamente desse cuidado com a criança e da valorização do meio em que em que se encontra inserida. Cf. **FREINET, Elise. O Itinerário de Celestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

⁸² Idem, *ibidem*, p.76.

⁸³ Idem, *ibidem*, p.76-77.

não com o conhecimento da ciência [...] e, finalmente, que fosse alguém inovador. A continuidade desse ensaio expõe a forma alargada com que Montaigne concebe a educação. Critica aquela educação direcionadora da infância, que não permite às crianças escolherem o seu caminho e critica a autoridade dos que ensinam. Para fundamentar sua crítica, apropria-se de citações de Cícero: “Na maior parte das vezes a autoridade dos que ensinam é nociva aos que desejam aprender”⁸⁴.

Montaigne afirma que, na educação das crianças, aquele que for um bom educador consegue se apropriar de idéias infantis, assemelhando-se mais ao seu universo. Essa é também uma concepção inovadora para o seu tempo, pois, não são todos que compreendem desse modo à educação da infância. Aliás, com esta manifestação admite que haja uma diferença entre o sujeito criança e o sujeito adulto. Consciente disso entende que:

É uma das mais árduas tarefas que conheço colocar-se a gente no nível de criança; e é característico de um espírito bem formado e forte condescender em tornar suas idéias infantis, a fim de melhor guiar a criança⁸⁵.

O texto é muito rico e postula que o ensino deve estar vinculado à vida das crianças; diferente disso, para ele, é o ensino que se baseia nos conceitos pedagógicos de Platão, que enfatiza a repetição idêntica de conteúdo, ao qual tece uma forte crítica, afirmando que “É indício de azia e indigestão vomitar a carne tal como ela foi engolida”⁸⁶.

Para Montaigne, esse modelo de educação tira a liberdade das crianças, tornando-as servos. No seu entendimento: “tanto nos oprimiram com andaduras que já não temos mais movimentos livres”⁸⁷.

Como vimos Montaigne está propondo uma educação da infância que possibilita o exercício da dúvida e não a prática da repetição de idéias. Entende que o seguimento dos outros de forma direcionada atrapalha a educação. Seu ensaio discorre sobre essa

⁸⁴ CÍCERO op. cit., MONTAIGNE.1980, p.77.

⁸⁵ MONTAIGNE, op.cit., 1980, p.77.

⁸⁶ MONTAIGNE, op.cit., 1980, p .77.

⁸⁷ MONTAIGNE, op.cit., 1980, p .77.

necessidade de o ensino promover a produção e não aquele modelo que socorria a todos: ciência livresca. Afirma também a necessidade de expansão do universo da criança para além do de sua casa; sugere viagens e, em alguns casos, o afastamento dos pais, pois, para ele, esses atrapalham na educação moral das crianças: “a sua afeição natural entenece-os e relaxa-os demasiado, mesmo os mais precavidos”⁸⁸. Defende também que desde a infância é necessário o contato com lugares abertos, ar livre no meio dos “possíveis perigos”.

Sobre a presença dos pais junto ao educador, Montaigne afirma que ela pode se tornar nociva: “por outro lado, a presença dos pais é nociva à autoridade do preceptor, a qual deve ser soberana... o conhecimento da situação e da influência de sua família são, ao meu ver, de muita inconveniência na infância”⁸⁹.

O seu grande conselho a Sra.Diana para a educação de seu filho é a exigência de que seja educado, de modo que “a consciência e a virtude brilhem em suas palavras e que só a razão tenha por guia”⁹⁰. Traço característico da modernidade e da subjetividade moderna, a infância deverá ser educada racionalmente. Quanto ao comportamento social, a criança deve estar atenta a tudo, principalmente ao fato de que, na sociedade, aqueles que ocupam o primeiro lugar nem sempre são dignos deles; enfim, que seja um aluno interessado pelos fatos históricos e atento ao que ocorre a sua volta, para que possa aprender a julgar os homens.

Montaigne, em seu ensaio, também antecipa, ainda no século XV, um conceito de leitura que será amplamente explorado por Paulo Freire no século XX. É a noção de que a primeira leitura possibilita, na infância, a leitura do mundo:

Este mundo tão grande, que alguns ampliam ainda, como as espécies de um gênero, é o espelho em que nos devemos mirar para nos conhecermos de maneira exata. Em suma, quero que seja esse o livro do vosso aluno⁹¹.

⁸⁸ MONTAIGNE, op.cit., 1980, p.78.

⁸⁹ MONTAIGNE, op.cit., 1980, p.79.

⁹⁰ MONTAIGNE, op.cit., 1980, p.79.

⁹¹ Idem, ibidem, p.80.

Na sua proposta de educação, o aluno ainda terá o conhecimento das *artes liberais*⁹², principalmente aquilo que pode torná-lo mais livre. Dedicava também várias páginas ao papel da filosofia na educação da infância: “posto que a filosofia é a ciência que nos ensina a viver e que a infância como outras idades dela pode tirar ensinamentos, por que motivo não lhe comunicaremos?”⁹³. Reforça que a filosofia permite ao educando a capacidade de crítica; afirma que ela é boa para todas as idades e que o seu aluno, em toda a parte, estudará filosofia como a sua principal matéria. Assim, entende Montaigne que o seu aluno ficará menos inútil que os outros. Para legitimar o papel da filosofia na educação da infância, cita vários autores como Cícero, Pérsio, Sêneca, Horácio e Sócrates. É importante perceber que em sua defesa da filosofia como disciplina necessária na formação do aluno, já está intrínseca o grande anseio moderno de uma educação racionalista. Esse modelo pedagógico direcionado à infância irá reivindicar a uma educação em que o aluno fosse menos dependente. O que Montaigne está apontando aqui é a crença numa razão que liberta e cria as condições para a autonomia do educando, traço característico da modernidade. Vejamos o seguinte conselho que emite: “Que a consciência e a virtude brilhem em suas palavras e que só a razão tenha por guia”⁹⁴.

Montaigne entende que a filosofia permite autorizar à infância essa outra leitura de mundo, diferente do modelo de educação livresca calcada na ciência e na disciplina. Para ele, eram verdadeiras prisões nas quais às aulas eram ministradas com chicotes na mão. Diferente disso, afirma que “é melhor atrair a vontade e a afeição, sem o que se conseguem apenas asnos carregados de livros”⁹⁵.

Sobre a afeição, analisaremos outro ensaio de Montaigne a seguir.

⁹² Artes Liberais. O *trivium* abraçava as disciplinas formais: gramática, retórica, dialética, essa última desenvolvendo-se, mais tarde, na filosofia; o *quadrivium* abraçava as disciplinas reais: aritmética, geometria, astronomia, música, e, mais tarde, a medicina.

⁹³ MONTAIGNE, op.cit., 1980, p.83.

⁹⁴ MONTAIGNE, op.cit., 1980, p.79.

⁹⁵ MONTAIGNE, op.cit., 1980, p.89.

2.4.2 Afeição dos pais pelos filhos segundo Montaigne

A proposição e a necessidade de uma educação da infância assumem em Montaigne contornos típicos de um pensador que oscila entre o modelo de educação de seu tempo (centrado em métodos livrescos) e uma educação de uma infância que está assumindo outras faces. A aparente abertura dessa nova face não omite a razão como um traço principal desse novo jeito de educar.

Nesse texto em específico, escrito em forma de ensaio a Sra. Estissac, Montaigne emite conselhos sobre como os pais devem possuir uma relação de afeto com seus filhos. Entende que essa relação vai desde a infância até os seus casamentos. O texto inicia-se elogiando, por tamanho exemplo e dedicação na educação do seu filho. Aponta para a afeição como algo gratuito e, muitas vezes, não correspondido por quem recebe esse afeto.

No início do texto, o autor posiciona-se contrário à afeição precoce à infância: “não posso conceber que se beijem as crianças recém-nascidas ainda sem forma definida, sem sentimento nem expressão que as tornem dignas de amor”⁹⁶. Divergindo dessa maneira de afeto, entende que:

Uma afeição sincera e justificável deveria nascer do conhecimento que nos dão de si e com esse conhecimento crescer, a fim de que então, se o merecerem, e desenvolvendo-se de par com o bom senso essa disposição para as amar, cheguemos a uma afeição realmente paternal⁹⁷.

Montaigne nos alerta para o fato de que é a razão o elemento balizador para julgarmos se as crianças são ou não dignas de afeto. Condena as práticas que apelam para o sentimento e para a paparicação das crianças, enchendo-as de brinquedos. Também condena as atitudes mesquinhas dos pais, que tudo negam às crianças, incentivando-as, muitas vezes, à prática do furto. Para Montaigne, isso consiste numa violência e, nesse sentido, a sua posição é totalmente contrária à violência na fase infantil, violência essa que pode se manifestar de várias formas:

⁹⁶ MONTAIGNE, op.cit., 1980, p.182.

⁹⁷ MONTAIGNE, op.cit., 1980, p.182.

Sou inteiramente contrário a qualquer violência na educação de uma alma jovem que se deseje instruir no culto da honra e da liberdade. O rigor e a opressão têm algo de servil e acho que, o que não se pode obter pela razão, a prudência, ou a habilidade, não se obtém jamais pela força. Fui educado assim, dizem-me desde a minha primeira infância⁹⁸.

O texto condena os pais que privam os filhos dos gozos e bens na infância e que, na idade adulta, deixam em seus testamentos os bens apenas para suas esposas; também condena os pais que, almejando serem imortalizados, projetam em seus filhos as suas vontades.

2.4.3 Educação e afeição da infância: contornos de uma nova subjetividade

Ao direcionar a infância de seu tempo um olhar diferente, Montaigne está delineando alguns caracteres de uma subjetividade que se esforça entre fugir dos métodos rigorosos do letramento e da decoreba, conclamando uma nova relação de educação e afeto na fase infantil.

É interessante perceber em ambos os textos que a preocupação com a infância não é um fim, mas um ponto de partida para emancipação do adulto, de modo que a subjetividade por ele desenhada faz parte da postura que, na época, assumiu: é um pensador cético que reconhece no modelo anterior alguns entraves para o desenvolvimento da infância; em outro, aponta para contornos típicos de uma infância que necessita ser educada racionalmente, possibilitando, assim, a afirmação de um novo sujeito.

Se a subjetividade nascente começa a desenhar na infância, urge, em seus escritos, que se postule uma educação que ora prime pelo desregramento (fugindo da educação clássica aristotélica e platônica), ora preconize uma relação de afeição que deve sim se guiar pelo bom senso e pela razão. Condena essa relação servil e de negócios que os pais mantêm com os seus filhos; denuncia diversas posturas que

⁹⁸ MONTAIGNE, op.cit., 1980, p.183.

prejudicam o desenvolvimento da infância quando acompanhados muito de perto pelos pais dos educandos; propõe afeto na educação do sujeito, e não violência.

Em forma de ensaios, seus conselhos indicam a educação de um novo sujeito⁹⁹, que pudesse se desenvolver de forma racional e com sentimentos sinceros de afeto. Condena a paparicação como falsa prática de relacionamentos afetivos.

Ghiraldelli entende que, ao condenar a paparicação, Montaigne:

É como se estivesse dizendo aos pais: vocês não são homens modernos, pois estão presos ao irracional e à ludicidade (e sabe-se o quanto está associada aos nobres) e não a um mundo comandado pela razão, por isso tratam as crianças no sentido de obtenção de prazer lúdico em benefício próprio, e, assim não cuidam dos pequenos através de uma disciplina que vise ao seu bem¹⁰⁰.

Em nosso entender, Montaigne é esse pensador que, mesmo mantendo desconfianças, está contribuindo para o processo de subjetivação do mundo, que deve começar na modernidade pela subjetivação da infância. A preocupação com essa educação da infância é tema central em toda a modernidade. Caso contrário, como chegar à sociedade justa livre, igualitária e emancipada sem a educação e a formação de homens moralmente melhores? Isso pode ser percebido em todo o seu texto, principalmente no papel de destaque que atribui à filosofia na educação da infância como instrumento racional que possa levar à dimensão crítica da realidade. O pensamento de Montaigne revela marcas profundas principalmente de quem está vivendo um período de transição paradigmática, marcado por profundas incertezas. Quatro anos após a morte de Montaigne, nasce Descartes, que radicaliza uma concepção de subjetividade, dentro do horizonte da nova metafísica. Que idéias inovadoras nos trouxe? É o que veremos no item a seguir quando apresentaremos a contribuição desse pensador para a compreensão tanto da subjetividade quanto dos vínculos que são possíveis estabelecer com a sua acepção de infância.

⁹⁹ A criança deve aliar em sua subjetividade a razão da filosofia e o afeto sincero. Esse elemento coloca Montaigne além de seu tempo, por entender que é necessária uma educação da infância que preze pela especificidade desse período. Desse modo não ignora essa fase, como merecedora de uma atenção especial.

¹⁰⁰ GHIRALDELLI, op.cit.,1997, pp.116-117.

2.5 Subjetividade cartesiana

É consenso entre inúmeros autores¹⁰¹ que foi René Descartes (1596-1650) quem delineou profundamente os traços da subjetividade moderna. Ele faz isso através de uma postura radical que não aceita mais as premissas até então existentes para explicar a realidade. Está decidido, em seu *Discurso do Método*, a encontrar um caminho que lhe possibilite chegar a verdades claras e distintas sobre as coisas. Nessa subjetividade, é possível identificar claramente uma forte aposta no potencial da razão como elemento fundamental para definir essa trajetória: “E não conheço quaisquer outras qualidades, exceto estas, que servem à perfeição do espírito, pois quanto à razão (ou ao bom-senso), que constitui a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais”¹⁰².

Descarte estava convencido de que, na sua formação, desde a infância teria criado um método que o ajudou no desenvolvimento de sua fase adulta racional. Com seu método, não exime a possibilidade de se equivocar; no entanto, prefere, sim, percorrer esse caminho, pautando suas ações com base nessa razão que para ele serve como diretriz em sua vida. Desta forma, na constituição de sua subjetividade, a metodologia pautada na razão é, além de seu grande propósito, um modo sobre como conduziu sua vida: “Assim, o meu propósito não é ensinar aqui o método que se deve seguir para conduzir bem a razão, mas apenas mostrar de que maneira me esforcei para conduzir a minha”¹⁰³.

Ressalta Descartes que, desde a sua infância, nutriu-se pelas letras e que as mesmas contribuíram no sentido de lhe indicar o que era útil para construção de sua metodologia de vida. No entanto, afirma que, pelo fato de ter feito diversas leituras sobre universos bastante amplos, emergiam diversas dúvidas. Porém, a maioria delas lhe reportava para o passado, e ele vê nisso um perigo, pois entende que “quando somos

¹⁰¹ GIACÓIA, JUNIOR, Oswaldo. **Sonhos e pesadelos da razão esclarecida**: Nietzsche e a modernidade. Passo Fundo: UPF, 2005; MATOS, Olgária, C.F. **O iluminismo visionário**: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Brasiliense, 1999; BICCA, op.cit., 1997, *et al.*

¹⁰² DESCARTES, René. **Discurso do método**: As paixões da alma/ Introdução de Gilles-Gaston Granger; Prefácio e nota de Gérard Lebrun. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 31. (Os Pensadores)

¹⁰³ Idem, *ibidem*, p.32.

demasiados curiosos sobre as coisas que praticavam nos séculos passados, ficamos ordinariamente muito ignorantes acerca das que se praticam no presente”¹⁰⁴.

Analisando o presente, contudo, sentia-se atraído pelas ciências matemáticas, entendendo encontrar nelas maiores evidências e certezas para suas razões. Mas isso não o satisfazia. Procurou observar os costumes dos homens e também identificou neles poucos conhecimentos seguros. Tomou a decisão de sair pelo mundo com essa ansiedade de encontrar bases seguras que tanto almejava, através do bom-senso. Estava convicto de realizar o seu desiderato: “o meu intento jamais foi além de procurar reformar meus próprios pensamentos e construir um terreno que é todo meu”¹⁰⁵. Aqui aparecem de forma evidente as intenções e a demarcação do terreno dessa nova subjetividade.

Para Descartes, havia que ser considerados aqueles que pensam diferentes, sempre mantendo bastante razão e modéstia para julgar o falso do verdadeiro. Com bastante cuidado, Descartes começa a se inserir no contexto do “*cogito*”: “não quis, de modo algum, começar por rejeitar completamente quaisquer das opiniões que porventura se insinuaram outrora em minha confiança, sem que passassem pelo crivo da razão”¹⁰⁶. Vemos mais uma vez nessa subjetividade uma razão como juíza de toda e qualquer possibilidade de adquirir ou estabelecer conhecimento.

Com base na razão como princípio fundante utiliza como ferramenta a dúvida radical sobre tudo o que existe, na ânsia de encontrar um “porto seguro.” A primeira e grande verdade a que chegará é a certeza de sua própria existência:

Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E notando que essa verdade: eu penso logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava¹⁰⁷.

¹⁰⁴ Idem, *ibidem*, p.34.

¹⁰⁵ Idem, *ibidem*, p.41.

¹⁰⁶ Idem, *ibidem*, p.43.

¹⁰⁷ Idem, *ibidem*, p.56.

Para chegar ao *cogito*, utilizando a razão, no sentido de explorar os seus limites na busca do conhecimento e do caminho seguro, Descartes escancara, no *Discurso do Método*, a sua satisfação por assim proceder. Na verdade, isso denota que o fim último cartesiano não se encontra no terreno das emoções mais comuns, mas, ao contrário, na esfera intelectual. Vejamos: “mas o que mais me satisfazia nesse método era o fato de que, por ele, estava seguro de usar em tudo minha razão, se não perfeitamente, pelo menos da melhor forma que eu pudesse.”¹⁰⁸

A felicidade não podia, em Descartes, emanar da esfera dos sentidos. Em sua obra, acima mencionada, demonstra uma grande desconfiança no que tange aos sentidos e chega a afirmar que “porque os nossos sentidos nos enganam às vezes, quis supor que não havia coisa alguma que fosse tal como eles nos fazem imaginar”¹⁰⁹.

Preocupado com a necessidade de um saber universal, que não pode ser baseado no universo dos sentidos, Descartes não refutará apenas alguns fundamentos das verdades matemáticas. De certa forma, admite com isso que, em sua metodologia, privilegia a matemática na busca dessas verdades claras e distintas, potencializando ao máximo a nova subjetividade que se constitui, balizando seus postulados e criando, de certo modo, uma nova maneira de se fazer ciência:

Com Descartes instaura-se a consciência subjetiva, racional e autônoma, a qual pretendia superar as concepções metafísicas que concediam exterioridade à fundamentação da razão. Não mais devedora de forças mágicas e princípios supra-sensíveis, a racionalidade moderna prepara o caminho para o avanço triunfal das ciências¹¹⁰.

As dimensões que são alcançadas pelas ciências, a partir desse deslocamento, confirmam essa postura autônoma de uma subjetividade que a partir de agora sinalizará os propósitos e as garantias do projeto moderno. Para Lebrun, isso fica evidente a partir da primeira conclusão do próprio *cogito*, pois a “única certeza contida no *cogito* é a da existência do eu enquanto ser pensante.”¹¹¹ E é somente através dessa perspectiva cartesiana que se instauram as bases para o novo modelo de cientificidade:

¹⁰⁸ Idem, *ibidem*, p.47.

¹⁰⁹ Idem, *ibidem*, p. 55.

¹¹⁰ HERMANN, Nadja. *op. cit.*, p.42.

¹¹¹ LEBRUN, Gerard In: DESCARTES, *op cit.*, p. XVI.

Precisamente com seu dualismo substancial da *res cogitans* e da *res extensa*, ou seja, com a descoberta da unidade simples do “eu penso”, Descartes instaurava a primeira certeza indubitável da filosofia moderna, superando, com isso a dúvida cética radical - sob cuja suspeição houvera sido colocada a totalidade do conhecimento possível – e, desse modo, viabilizava a recuperação das condições epistemológicas que tornariam possível a construção, em bases seguras, de uma ciência universal (*mathesis universalis*¹¹²).

Tentando explicar a fenomenologia dessa nova subjetividade, do eu pensante, segundo Ghiraldelli, é importante atentar-se a Descartes, para a forma como ele entende os possíveis vínculos entre corpo e alma, pois Descartes entende o ser humano como uma mistura entre corpo e alma e, para Ghiraldelli, o esforço de Descartes é justamente o de libertar o homem pela ascese a uma condição de pensante em busca da verdade. Assim, são possíveis de serem feitas algumas analogias com o idealismo antigo, principalmente com Platão, que entendia a condição humana como deficiente, portanto necessária de ser superada. Em Platão, somente o homem que consegue se libertar do mundo das sombras, das paixões, dos instintos – através do processo da reminiscência - é o que pode vir a contemplar seu verdadeiro ser (a sua cópia perfeita); mas aquele que fica preso às necessidades do mundo real não conseguirá sair do mundo da *doxa* (opinião) em direção ao mundo da *episteme* (ciência e do conhecimento), porque a alma fica prisioneira das necessidades do mundo das sombras.

Giacóia Júnior identifica essa separação da seguinte forma: “Para Descartes, justamente, a subjetividade é constituída pela inexplicável unidade de duas substâncias de natureza distinta: a alma (intelecto, razão, consciência, mente) e o corpo (substância material)¹¹³ .

Mas o que tem a ver esse processo de libertação da condição humana, tanto em Platão, quanto em Descartes, com a temática da subjetividade e da infância que aqui está sendo investigada? A seguir, apontar-se-ão algumas possibilidades de intersecção entre esses temas.

¹¹² GIACÓIA, op. cit., 2005. p.86.

¹¹³ GIACÓIA, op. cit, 2005. p.86.

2.5.1 Aproximações entre a subjetividade cartesiana e a infância

E assim ainda pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos homens, e como nos foi preciso por muito tempo sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram amiúde contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam se tivéssemos o uso inteiro de nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela¹¹⁴.

No entender de Descartes, a queda a essa condição humana ocorre nos primeiros anos de nossa existência; logo, é o fato de nascer criança, que condena a alma ao primeiro aprisionamento. Essa discussão se encontra em *Princípios da Filosofia*. Tentando entender as razões que justificam esse modo de pensar, Matos faz um excelente diagnóstico, a partir de algumas analogias entre Platão e Descartes no que tange à questão do corpo e da alma. Como é sabido, ambos priorizam a alma e atribuem ao corpo uma espécie de menosprezo. Segundo Matos, a diferença básica entre os dois pensadores consiste no fato de que Platão, ao tematizar a união do corpo à alma, afirma ser o sinal de uma queda, pois entende ser o corpo quem aprisiona a alma. Descartes, como já afirmado, entende que essa união ocorre, conforme a natureza, especificamente nos primeiros anos de vida: “tanto em um pensador quanto em outro, há como que um escândalo na condição humana: aos olhos de Platão, que o homem esteja no mundo; aos de Descartes, que o homem comece por ser criança”¹¹⁵.

Em Descartes, a infância não traz uma contribuição significativa para o desenvolvimento da subjetividade e, conseqüentemente, da afirmação do homem adulto; ao invés disso, “a infância é um estágio puramente histórico que, recalca a razão. Pela filosofia a razão deve rechaçar esse usurpador e liberar o homem de sua história”¹¹⁶.

Na compreensão de Matos, a filosofia ocupa uma função de oposição à história e conseqüentemente, à infância. Isso gera uma espécie de antagonismo em que a história significa essa persistência do infantil no adulto, enquanto a filosofia, um desprendimento desse infantil no sentido de superação e progresso. A superação é

¹¹⁴ DESCARTES, op. cit., 1987. (Os Pensadores).

¹¹⁵ MATOS, op. cit., 1999. p.38.

¹¹⁶ Idem, ibidem, p.38.

necessária a fim de que possamos nos livrar dos preconceitos de nossa infância, pois é nessa fase que o espírito é muito distinto do corpo. Este é um aspecto central para Descartes.

Aliando a noção de infância cartesiana à de subjetividade, fica evidente o viés teórico que assume. O sujeito, por ele pensado, não pode estar preso a qualquer relação de dependência com o mundo sensível. Se a infância significa isso, ela deve ser superada, pois do contrário seria ela mais um entrave para o desenvolvimento da subjetividade. Corroborando com essa forma de pensar, Matos entende que, em Descartes, “o domínio intelectual do mundo e de si próprio supõe a ruptura voluntária do sensível e de suas imagens”¹¹⁷. Em diversas passagens fica evidente que o universo das manifestações dos sentidos (o qual preenche grande parte da existência infantil) não possui espaço na metodologia cartesiana, pois não leva àquela condição de segurança que almeja a identidade dessa nova subjetividade, “e deve-se observar que falo de nossa razão e não de nossa imaginação ou de nossos sentidos”¹¹⁸.

Concordando com Matos, Ghiraldelli identifica em Descartes a menoridade como um estágio a ser superado, pois atrapalha, inclusive, o progresso da filosofia e a busca da verdade:

Como se sabe, Descartes via na menoridade uma situação na qual o entendimento ficava nublado pela imaginação e a vontade racional ficava subalternizada pelos desejos e paixões, estas, por sua vez, vindas mais do corpo do que do interior cuja passagem seria a glândula pineal, o local de contato entre o sensível e o supra sensível. Sendo assim, toda a educação cartesiana seria um trabalho de abafamento da história, da memória, da imaginação e do corpo em favor do entendimento inteligente e da vontade livre e racional, para que o homem possa então tornar-se *indivíduo pleno* – alguém consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos¹¹⁹.

Pode-se desconsiderar o papel que a infância assume para que a subjetividade cartesiana seja reconhecida e possa se afirmar. Reportando-se ao contexto, seria muito

¹¹⁷ Idem, ibidem, p.44.

¹¹⁸ DESCARTES, op. cit., p.62.

¹¹⁹ GHIRALDELI, Paulo. Jr. **Existe a infância de que fala Leandro de Lajonquière?** Disponível em: <http://www.filosofia.pro.br>. Acesso em: 15 de maio de 2004. Essa mesma idéia, com termos semelhantes, encontra-se em GHIRALDELI, op. cit., 2000. pp-13-15.

difícil chegar à postulação de um sujeito tão seguro de si, sem uma noção de infância deficiente. Na verdade, aquela noção de infância sinônimo de liberdade, espontaneidade e imaginação contrariavam em tudo a lógica do “eu pensante,” puramente racional. Conforme Ghiraldelli, Descartes não ignora, de forma alguma, a infância; ao contrário, hipervaloriza-a mesmo que de forma negativa.

Como partícipe da modernidade e da idéia de autoconservação, Descartes postula o elemento de base racional de suma importância no sentido de entender as pretensões do homem moderno. Descartes é responsável pela “virada” que atribui ao sujeito outros papéis. É dele que herdamos a moderna concepção de razão vinculada necessariamente ao conceito de subjetividade. Uma subjetividade que força a nova compreensão de consciência como o eu interior, possibilitando uma análise de todo o conteúdo do pensar. É uma consciência que não se encontra segregada da consciência de si. Funde-se numa só consciência. Ou, dito de outro modo, Descartes autoriza que o homem moderno possa se apoderar de si. E isso só pode ocorrer pela razão ou pelo intelecto.

Como racionalista, não admite o conhecimento a partir dos dados da sensibilidade, daí as possíveis dificuldades de se pensar as crianças nesse processo, pois o infantil escapa desse escopo e se apresenta mais próximo de um fluir espontâneo.

Conforme afirma Gagnebin¹²⁰, a infância pensada a partir dessa tradição cartesiana (que, em parte vai ser reforçada por Kant), adquire um estatuto um tanto paradoxal por se tratar de um território perigoso das paixões, do pecado e do erro. É uma zona escura sem os caminhos que traçam as palavras e que ilumina a razão, consistindo na expressão de nossa miséria humana, e também é o único solo, no entanto, no qual é possível que brote a razão que faz falta à subjetividade, que almeja se autoconservar.

A seguir, em contrapartida, Rousseau a reflexão sobre a infância com as cores da harmonia e da incorruptibilidade.

¹²⁰ GAGNEBIN, op.cit. 1997. p.91.

2.6 Infância e subjetividade em Rousseau

Amái a infância, favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época, em que riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz¹²¹.

Diferente de Descartes, mas participando também do paradigma da modernidade, o filósofo Rousseau¹²² promove um deslocamento no que tange ao reconhecimento e ao papel atribuído doravante à infância e à própria noção de subjetividade. Esse profundo deslocamento começa pela necessidade de:

Encontrar atrativo na criança é afirmar que o homem não nasce corrompido, não é marcado de perversidade intrínseca. Na medida em que a criança representa um fundo primitivo, um dado imediato do humano, o valor a ela atribuído, é a própria confiança na natureza humana... Se a infância é amável, os vícios e as infelicidades do homem não vêm com ele próprio, mas somente das condições das quais vive e, logo, essas condições, e os hábitos morais que suscitaram, podem e devem ser transformados¹²³.

¹²¹ ROUSSEAU. Jean J. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p.68, (Coleção Paidéia).

¹²² Convém ressaltar que as dificuldades de reconhecimento da infância antes de Rousseau ocorrem devido ao fato de que nos séculos XVII e XVIII, continuam prevalecendo alguns fatores históricos, políticos e educacionais que reforçam, nesse contexto, um conceito ambíguo de infância. Nesses séculos, há um nítido embate entre a resistência de uma padronização, uma ignorância do período infantil e um grande anseio, por parte de alguns educadores, como é o caso de Rousseau, de inserir uma nova forma de entender a infância. Também se acentuava, nesse cenário, a ausência de afeto dos pais pelos filhos. Muitas mães morriam durante o parto fazendo com que ocorresse muitos filhos fossem deixados aos cuidados dos outros (parentes e amigos), e até mesmo o falecimento de crianças não significava para o povo uma perda; era considerado algo quase habitual. Além disso, as crianças começavam a trabalhar muito cedo, assim a criança não se sentia criança por muito tempo. Outro aspecto histórico consistia também no casamento negociado e precoce. Os pais o contratavam entre eles antes mesmo que os filhos compreendessem o que estava em jogo; inclusive, faziam-no com crianças de pouca idade: 12 anos para as moças e 14 para os rapazes. Isso tudo era legitimado por grandes teóricos da época, como pensava Montesquieu, segundo o qual “Cabe aos pais casar os filhos”. Aos poucos, entretanto, começou a se alastrar um sentimento de negação às imposições familiares, o que pôs em crise a maneira tradicional de educar. Começou-se a aspirar a novas posturas em relação ao casamento, pois a vida que os casais levavam demonstrava que não eram verdadeiras as suas relações. Várias atitudes marcaram a mudança de paradigma em relação à infância. Uma primeira foi à mudança no modo de se vestir, que foi considerada uma revolução. Até o final do século XVII e início do XVIII, as crianças utilizavam roupas incômodas similares às dos adultos. No século XVIII, a mudança para uma roupa que permitia à criança sentir-se melhor trouxe consigo uma alteração na maneira de se compreender a infância. Com essas mudanças, aos poucos, o homem foi deixando de ver a criança como um adulto em miniatura. O novo modo de vestir (calças retas, pequena jaqueta, a volta do pescoço desabotoada) dava ao menino liberdade de movimento e o incitava a correr, a gesticular e a seguir os seus próprios ritmos. A infância começou, então, a ser vista na sua dimensão mais natural: de ser amável. O modo de vestir da criança tornou-a mais leve e graciosa; foi-lhe dada a aspiração à liberdade.

¹²³ SNYDERS, op. cit, p. 285.

Se o mal não estava na criança, devendo-se amá-la, qual seria o próximo passo? Conhecê-la. Na verdade, Rousseau está propondo um itinerário inverso ao até aqui traçado por Descartes. Ao invés da busca dessa subjetividade ancorada numa pretensa razão adulta, vai ser na criança que se poderá encontrar o verdadeiro sujeito, inclusive mais harmonioso:

Para Rousseau havia que se buscar, no homem, o homem; e, na criança, a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, o objeto a ser descortinado. Substituir o olhar infantil pela razão adulta seria perturbar a maturação natural exigida pela ordem do tempo¹²⁴.

A nova subjetividade necessita estar sintonizada não mais apenas com a razão. E como ela não se encontra mais em oposição a razão, mas vinculada ao interior, segundo Ghiraldelli, a infância passa a ser um “estado filosófico por excelência”.

A sintonia que Rousseau sugere a essa nova subjetividade reforça a necessidade de o homem ouvir a sua interioridade, aliando de forma brilhante a dimensão interior com a razão. Isso é possível se o homem se mantiver sensível à sua verdadeira natureza:

A natureza fala nele, pois que ele próprio está na natureza... para o homem civilizado esta voz se tornará uma voz distante, uma voz negligenciada. Ela lhe será exterior. Pior ainda ele já não saberá escutá-la e reconhecê-la...¹²⁵.

A noção de que a infância não nasce corrompida abrange o conjunto das obras de Rousseau e se encontra evidente nas principais teses tanto de *Emílio*, quanto no *Contrato Social*: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo se degenera entre as mãos dos homens”¹²⁶; e, “O homem nasce livre e por toda a parte encontra-se a ferros”¹²⁷.

Preocupado com o anseio da época de uma educação moral para todos, Rousseau esforça-se no sentido de apresentar uma espécie de síntese entre razão e emoção,

¹²⁴ BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Unesp, 1996, p.28.

¹²⁵ STAROBINSKI, Jean. **A transparência e o obstáculo**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia de Letras, 1981. p. 313.

¹²⁶ ROUSSEAU, op. cit., p. 7.

¹²⁷ ROUSSEAU, Jean-J. **O contrato social**. Tradução de Lourdes Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 28.

criando, assim, uma subjetividade menos problemática, que destoa dos pensadores de sua época:

Enquanto todos se voltam para as explicações racionais e objetivas marcadas pelo primado da razão, Rousseau revela uma maneira própria de pensar, em que utiliza tanto o coração quanto o intelecto. No Emílio, especificamente, a síntese emoção e razão enfatizada em algumas passagens pelo discurso em primeira pessoa, cria um clima em que, ao escapar do real, através de seus devaneios, ele não só transforma este real, como recria¹²⁸.

Diferente de Descartes, que postula os equívocos que a infância nos traz por termos nascido crianças e não adultos, vendo a infância como período nada proveitoso, Rousseau identifica essa fase como merecedora de atenção e muito profícua, pois “começamos a nos instruir quando começamos a viver”¹²⁹.

Atento às questões de seu tempo, atribui à educação um papel fundamental na educação da infância e dessa nova subjetividade nascente. Diverge profundamente do modelo de educação vigente que entendia não possibilitar o desenvolvimento da nova subjetividade:

O que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais?¹³⁰

Rousseau preocupa-se com a educação para viver bem e ser feliz, por exemplo, delineia um grande zelo com a infância e os traços de uma nova subjetividade mais harmoniosa, que não acredita exclusivamente na razão, mas no coração aliado ao intelecto: “a filosofia da educação romântica, prognosticada por Rousseau, quer ver o homem como *pessoa*, harmoniosamente desenvolvida, capaz do autêntico *sentimento de verdade*”¹³¹.

¹²⁸ CERIZARA, Ana. B. **Rousseau a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990. p.30.

¹²⁹ ROUSSEAU, op. cit., p.14.

¹³⁰ ROUSSEAU, op. cit., p.65.

¹³¹ GHIRALDELI, op. cit., 2000. p.18.

Segundo Zadorosny, “Rousseau nos legou inúmeras pistas para que compreendamos quem é a criança que devemos educar. Advogo também que precisamos ter a concepção moderna de infância e a sensibilidade rousseuniana como bases para nossa compreensão da criança hoje”¹³². Defende também em todo o seu texto a crença no resgate da concepção rousseuniana de infância, que olha para a criança com sensibilidade e reconhecimento e acredita também que essa concepção não está fadada ao desaparecimento, apenas sufocada pela ânsia de mudança pós-moderna.

A leitura de Boto interpreta Rousseau numa perspectiva totalmente diferente, aproximando-se mais do paradigma metafísico criador de essências. Vejamos:

O estado de natureza era uma exigência lógica, assim com Emílio ao nascer...Rousseau inventa seu tempo social, de acordo com a hipótese que lhe era anterior. Rousseau também inventa Emílio, e não pretende confundi-lo com a criança histórica. Emílio é antes um relato, uma metáfora, uma suposição ou categoria operatória, que, enquanto tal, remeteria às essências. Sendo assim, não teria jamais a pretensão de ser aplicado como método educativo de crianças reais....Assim como o pacto social, Emílio não é histórico. É, sobretudo, um princípio regulador necessário à análise.¹³³

A perspectiva rousseuniana, mesmo promovendo um grande deslocamento em relação à infância, à subjetividade e à adultez, não se encontra fora da perspectiva da metafísica da subjetividade. A finalidade aqui vai ser uma educação da infância e do sujeito que possa ser inserido na sociedade denominada no *Contrato Social*, como república soberana de Rousseau. Nela um sujeito livre e moralmente correto (agindo de acordo com a vontade geral) poderá participar de uma nova soberania: a soberania do estado coletivo. Adulto e preparado para a república, também em Rousseau, a infância funciona como uma espécie de dispositivo ideal que reforça o espírito do século XVIII e XIX da educação de sujeitos moralmente melhores que devem organizar uma sociedade mais justa. Mesmo criticando o Iluminismo, entende Cassirer¹³⁴ que Rousseau não consegue se desvencilhar dele, apenas muda o foco de interpretação.

¹³² ZADOROSNY, op. cit., 2005. p. 400.

¹³³ BOTO, op. cit., 2005. p. 370.

¹³⁴ CASSIRER, Ernest. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. p.324-325.

Uma constatação de cunho positivo, a partir da abordagem de Rousseau, consiste no entendimento de que a infância é de fato histórica e que, a partir desse dado, cada época vai ter que dar conta de uma noção de infância. Assim pode-se visualizar na Modernidade os mais diferentes esforços no sentido de descrever a infância. Essa atitude fica muito mais evidente a partir de Rousseau.

Sua concepção de infância ganha legitimidade porque os fundamentos são oriundos de uma filosofia da consciência, que se empenha em encontrar uma natureza pura e livre. O anseio de Rousseau é partilhado por outros autores pensadores modernos, que pretendem aurir da natureza uma explicação da relação homem natureza autóctone. Se a pedagogia naturalista possui essa necessidade como ponto de partida, a infância serve como referência por onde a educação deve começar. É isso que justifica o fato de Rousseau apontar a necessidade de um retorno à infância. Isso também é o que leva à convicção e à crença no desenvolvimento de seu trabalho a partir da idéia de desenvolvimento natural: “como consequência dessa garantia, surge uma concepção idealista de trabalho pedagógico, através da qual, conhecendo a natureza humana, o educador pode agir sobre ela e assegurar-se do êxito de seu empreendimento”¹³⁵.

Em Rousseau, como se conferiu o estado de natureza é uma construção hipotética que serve de âncora para que seja pensada a educação dessa primeira natureza que ocorre na infância. Uma consequência direta desse processo consiste no desenvolvimento de uma concepção de infância que dê conta dessa demanda e somente uma concepção de infância metafísica pode dar conta dessa reivindicação. Assim, a infância vai ser a grande referência, entendida como ponto de partida para que sejam alcançadas as conquistas do sujeito.

A busca desse referencial e a afirmação de que ele consiste na natureza e na infância reforça a necessidade de Rousseau, entre outros, encontrar um fundamento metafísico para uma pedagogia que opere com conceitos totalmente diferentes daqueles que até então se encontravam em vigor. Cabe a Rousseau encontrar na infância o “paraíso perdido” mais próximo, e isso explica por que ainda somos rousseuanianos sem, muitas vezes, termos sequer lido Rousseau.

¹³⁵ HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.53.

Visando a salvar a humanidade de seus vícios, Rousseau aponta para uma infância totalmente livre de qualquer resquício de maldade, tanto que temos dúvida se algum dia ela existiu. Ao descobrir a infância, o autor radicaliza a sua concepção levando ao limite um conceito muito difícil de ser objetivado. Nesse sentido, percebe-se que os leitores que se apaixonam pelo pensamento de Rousseau passam grande parte de seus estudos buscando encontrar esse estágio de pureza e inocência.

Emílio consiste numa demonstração clara da capacidade hipotética de Rousseau em sua construção metafísica de infância. Isso justifica por que em Rousseau seu aluno é fictício. Eis porque Rousseau é apontado por diversos comentadores ora como romântico, ora como idealista e, por outros, como revolucionário.

Não se quer invalidar com isso a enorme contribuição e legado de Rousseau dentro desse horizonte (metafísico). Entende-se que faz parte do espírito de época e suas heranças inspiras diversos pensadores a postularem possíveis elos entre a vida e a pedagogia, buscando o desenvolvimento de uma subjetividade que almeja se emancipar.

Diversos são os comentadores de Rousseau que discorrem sobre certa herança paradoxal de seu pensamento. É o caso, por exemplo, de Jean Starobinski¹³⁶. Num capítulo intitulado *Jean-Jacques Rousseau: natureza e ética*, Hermann também aponta para esse mesmo paradoxo:

Enquanto iluminista, Rousseau aposta na educação do homem virtuoso na busca da liberdade moral, mas enquanto vinculado ao movimento romântico, reúne racionalidade e irracionalidade e reconhece os limites da liberdade, e a vulnerabilidade do processo educativo, porque sujeito à história e às contingências¹³⁷.

Ao operar com uma idéia de natureza vinculada diretamente à busca de uma essência, a concepção de infância em Rousseau fundamenta-se nas bases do pensamento

¹³⁶ É muito difícil entender o pensamento de Rousseau analisando-o de apenas um ponto de vista. Todos os comentadores e bons intérpretes do autor realizam a tentativa de fazer uma síntese de seu pensamento esbarrando na mesma questão: seu pensamento é paradoxal é o caso da perspectiva de Starobinski (*Rousseau a transparência e o obstáculo*), de Snyders (*A dialeticidade rousseauiana*) e de inúmeros outros leitores de Rousseau, que apontam para a ambigüidade de seu pensamento. Para José Guilherme Merquior é esta ambigüidade que o torna notável, pois ele interpreta em seu pensamento, as diferentes formas de expressões de sua época.

¹³⁷ Idem, *ibidem*, p.56.

metafísico da identidade, da correspondência e da busca de verdades. Afinal, é isso tudo que reforça a subjetividade. No entanto, no momento em que a subjetividade não atingir suas finalidades, fragilizam-se também a concepção de infância, dando-nos a entender que a infância é histórica e se expressa de modo diferente em cada período histórico. Ignorar esse fato somente é possível na perspectiva de um sujeito muito pretensioso.

A subjetividade por Rousseau proposta sugere uma acepção de infância bem diferente da cartesiana. No entanto, as teleologias são semelhantes no que concerne à busca da verdade e da melhoria das condições de vida, que só são possíveis se se transcender a esse estágio. Mas é dentro deste horizonte que se localiza a maioria dos pensadores modernos: o entendimento de que é pela educação que se pode melhorar os homens. De fato isso consiste numa grande atribuição que move todo o Iluminismo na busca do esclarecimento, da afirmação do sujeito, que almeja a qualquer custo, pela formação de emancipar-se e autocertificar-se. Kant vai apontar a subjetividade de modo decisivo o que se poderá contemplar a seguir.

2.7 Menoridade, subjetividade e maioridade em Kant: relações com a infância

Kant, com sua filosofia transcendental, transforma a subjetividade, o grande princípio da modernidade, em autoconsciência¹³⁸.

É consenso entre a maioria dos estudiosos de Kant que é ele quem, por excelência, cria as condições mais abrangentes da manifestação da subjetividade moderna. Recusando a metafísica tradicional e almejando instaurá-las sobre outras bases, em seus textos expressões como “maioridade”, “sujeito seguro de si”, “esclarecimento” “emancipação”, “liberdade”, “autonomia”, “conhecimento” “moralidade” e “finalidade”, entre outros, ganham um sentido e uma conotação especial.

Quais as relações desses conceitos à temática investigada, uma vez que estamos procurando relacionar as noções de infância e de subjetividade moderna? Num primeiro momento, cabe aqui um esclarecimento, pois Kant quase não fala em todos os seus

¹³⁸ HERMANN, op. cit., 1996. p. 37.

textos na infância. O que é possível identificar são algumas referências indiretas pelo trato da questão da menoridade:

Da menoridade (dependência) na idade infantil segue então, a interdição auto-responsável na fase adulta. A razão do homem deve ser autônoma, e essa idéia é muito acentuada por Kant; porém é pelo processo educacional que ela precisa tornar-se autônoma¹³⁹.

O sujeito não atinge a maioridade e nem a autonomia, se não for educado. Isso transfere à tarefa do educador e do educando grandes compromissos como se verá, posteriormente.

Num texto escrito por Kant, em 1783, referente a *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?* Temos uma primeira definição de menoridade como um estágio não-privilegiado, devendo o sujeito esclarecido transcender a tal estágio: “A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”¹⁴⁰.

Sabe-se que não é nesse estágio que Kant deposita sua confiança; ao contrário, alerta-nos para o fato de que “o homem é culpado dessa menoridade, se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem”¹⁴¹. Logo, como consequência da superação desse estágio o homem será autodeterminado. Na verdade, Kant, com o esclarecimento, está propondo a maioridade como essa capacidade de o homem autodeterminar-se, pela razão tornando-se seguro de si e livre. Desse modo, sugere o desenvolvimento pleno das condições naturais do sujeito. Essa pretensão audaciosa da subjetividade kantiana no sentido de almejar por esse processo a liberdade e a emancipação foi apontada por ele também, no que concerne aos fins e às atribuições que deveriam ser realizadas pela

¹³⁹ EIDAM, Heinz. **O princípio da arte da educação ou dez teses sobre a atualidade das reflexões de Kant sobre a pedagogia** In: DALBOSCO, Claudio. A. (Org.). **Filosofia Prática e Pedagogia**. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 95.

¹⁴⁰ KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100.

¹⁴¹ Idem, *ibidem*, p.100.

educação: “A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser raciocinada, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino”¹⁴².

Se analisar a pergunta “Que é o esclarecimento”? Percebemos que nela estão evidentes os grandes ideais da modernidade no sentido desse desprendimento em relação ao estágio de menoridade e da afirmação em relação à subjetividade que almeja bases seguras e não quer mais permanecer nesse estágio de dependência. No entanto, é necessário que seja empregado um grande esforço a fim de que se possa superar esse estágio que é tão cômodo.

Voltando ao texto de Kant, nota-se que a menoridade assume também outro significado de dependência, não necessariamente vinculado à dependência paterna. Segundo Kant, pelo fato sermos covardes e preguiçosos, alguns homens continuam nesse estágio durante toda a vida, pois, como afirma, tomando-se essas atitudes ou insiste-se em permanecer nesse estágio por comodidade:

É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz às vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo¹⁴³.

Seu texto continua alertando para as dificuldades e as exigências desse processo pela maneira como naturalizamos certos comportamentos como dependentes e, portanto menores. Considerando que a humanidade não atingiu ainda uma época esclarecida e estaria segundo Kant, numa fase de esclarecimento, o texto todo discorre sobre maneiras, formas e princípios que possam levar a humanidade a atingir tal estágio. No entanto, é indispensável que, em qualquer ocasião, mesmo no cumprimento de atividades de atribuição pública, saibamos praticar o uso público da razão que tem como pré-requisito a liberdade de expormos nossas idéias. São exigências na direção do esclarecimento que devem fugir de preceitos e fórmulas e aumentar a nossa capacidade de nos autodeterminarmos. Kant adverte, todavia: “são muito poucos aqueles que

¹⁴² KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999. p.21.

¹⁴³ KANT, op. cit, 1985, p.101.

conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura”.¹⁴⁴

A necessidade de um novo projeto, que possa dar conta dos débitos da menoridade, aparece nas exigências de uma nova subjetividade que emerge a partir da sua forma de compreender como ocorre o conhecimento no ser humano (objeto da crítica da *Crítica da Razão Pura*) a partir de um outro horizonte metafísico. Isso exige que Kant refute os cânones da metafísica existente até então:

Houve um tempo em que lhe chamavam de rainha de todas as ciências, e se tomarmos o intento pelo feito, ela certamente fazia jus a esse título honorífico, por causa da excepcional importância de seu objeto. Atualmente, é do estilo da época o votar-lhe o mais completo desprezo¹⁴⁵.

Tendo demonstrado as suas suspeitas em relação à metafísica tradicional, propõe uma nova metafísica. A partir dela instaura o novo tribunal da razão, que se remete ao seu próprio julgamento:

Este é o caminho pelo qual enveredei o único que resta, e lisonjeio-me de haver descoberto nele o meio de eliminar todos os equívocos que até então haviam dividido a razão contra si mesma no uso não empírico. Não procurei esquivar-me aos seus quesitos com a desculpa da incapacidade da razão humana; ao contrário, tratei de examiná-la integralmente à mão de princípios e, tendo descoberto o ponto do mal entendido da razão em relação a si mesma, solucionei-o a pleno contento dela¹⁴⁶.

Diversos aspectos até aqui apresentados apontam para um conceito de sujeito, que se torna plenamente responsável por si. Isso pode ser percebido desde a pergunta sobre esclarecimento como também na pretensão de sua nova metafísica expressa na *Crítica da Razão Pura*.

O espaço para a menoridade ou, dito de outro modo, para o infantil, na perspectiva kantiana, é algo a ser superado, pois estaria, como em Descartes, preso ao mundo dos sentidos e seria definido pelo olhar objetificador do sujeito cognoscente. Kant entende a infância como um estado desprovido de leis dominado pela “selvageria”.

¹⁴⁴ KANT, op. cit., 1985, p.102.

¹⁴⁵ Idem ibidem. **Prefácio a Primeira Edição da Crítica da Razão Pura**, pp.11-12.

¹⁴⁶ Idem ibidem, p. 16-17.

Daí que para Kant é nesse espaço que deve funcionar a educação: submeter à infância a certa disciplina das leis da humanidade.

Ser maior emancipado e livre, em Kant, requer um esforço e um desprendimento de tudo o que nos afasta do uso correto da razão e também o cumprimento de um dever que está intrínseco no homem, pois a lei moral habita em seu interior. Já o adulto é um *telos* nesse projeto. Sujeito capaz de sair, de transcender sua menoridade, sua animalidade pelo processo educativo, emancipando-se e tornando-se humano. Como o próprio Kant afirma, isso não é fácil. Na sua perspectiva pedagógica, pode ser observado como a subjetividade chama para si a missão de transformar a infância pela educação.

Kant pouco escreveu sobre educação. Aliás, o que temos de Kant sobre a referida temática trata-se de anotações de seu aluno e, que mais tarde (1803), foi autorizado a publicar a obra *Sobre a Pedagogia*. Como tinha grande preocupação com o desenvolvimento moral e com a emancipação de sujeitos, era fundamental uma noção de pedagogia, que possibilitasse esse salto em direção à maioridade. Kant também partilhava do ideal educativo de seu tempo¹⁴⁷: educar os homens e torná-los moralmente melhores a fim de que possam modificar a sociedade. No entanto, em seu texto *Sobre a Pedagogia*, aparece a sua preocupação com uma educação que deveria ser laica e baseada essencialmente na regularidade:

Buena parte de los reformadores Y educadores del siglo XIX creyeron encontrar en Kant la mejor defensa de la necesidad de una escuela laica- religiosamente neutra- que permitiera la educación conjunta de niños pertenentes a destinados credos distintos¹⁴⁸.

O papel que a escola assume em sua acepção de pedagogia é a de um meio de instrução e formação da criança. Portanto, atribui uma importância significativa à educação do sujeito entendendo que: “ele é aquilo que a educação faz dele.”¹⁴⁹ Para que haja um desenvolvimento adequado da natureza humana, é importante nessa

¹⁴⁷ Esse era o grande anseio da maioria dos iluministas reformadores. Entre eles se destacam Rousseau e Kant.

¹⁴⁸ ENGUITA, M. Fernandes In: KANTImmanuel. **Pedagogia**. Madrid: Akal Básica de Borsilho, 2003. p.9.

¹⁴⁹ KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999. p.15.

formação que, desde cedo, existam regras e disciplina, pois é só a partir desses preceitos que o homem pode chegar àquele estágio que já apontamos: almejar o governo de si próprio e a dominação de si mesmo. É justamente nesse sentido que atribui uma necessidade da disciplina: “a disciplina transforma a animalidade em humanidade”¹⁵⁰.

Na comparação que Kant faz entre o homem e o animal, a grande diferença que estabelece é justamente no que concerne à educação. Kant entende que o animal realiza por si mesmo a sua determinação através do instinto, encontrando-a previamente dada; o homem, ao contrário, deve construir sua determinação. Diferente do animal, que é puro instinto, Kant afirma que o homem carece de uma razão para construir sua conduta, pois afinal de contas “o homem é a única criatura que precisa ser educada”¹⁵¹. Discorrendo ainda sobre essa necessidade de o homem ser educado, Flickinger entende que: “Kant pensa na disposição para a razão que qualificaria o ser humano enquanto tal”¹⁵².

Quanto à criança, não será concedido a ela qualquer capricho, pois ela deve aprender, pela disciplina, a fugir dos instintos animais, podendo assim melhorar os destinos da humanidade. Entendia que as crianças são mandadas às escolas para que se habituem a essas regras:

Assim as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos¹⁵³.

Seu texto aponta para práticas educativas em que muitas vezes as crianças devem ficar sentadas de forma passiva, cumprindo sempre a regra. Discorre sobre a necessidade do cumprimento de tudo o que foi combinado. O motivo deste regramento reside no fato de que ao homem a educação é causa necessária, pois há uma inclinação natural do homem à liberdade que não se atinge sem educação. Daí a necessidade da aplicação da disciplina na infância, caso contrário ficaria muito difícil, mais tarde, obter uma boa conduta de cada ser. Longe de pensar num método castrador, Kant está

¹⁵⁰ Idem, ibidem, p. 12.

¹⁵¹ Idem, ibidem, p.11.

¹⁵² FLICKINGER, Hans. G. **Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista** In: DALBOSCO, C. A. (Org.). **Filosofia Prática e Pedagogia**. Passo Fundo: UPF, 2003. p.51.

¹⁵³ Idem, ibidem, p. 13.

preocupado com um aspecto que Rousseau já havia apontado em *Emílio*: a preocupação de uma educação que ensinasse a criança como deveria viver. Desses ensinamentos os animais não necessitam, aprendem por instintos, mas a criança, este ser singular, sente esta necessidade: “o homem tem necessidades de cuidados e de formação”¹⁵⁴.

O espaço do instinto, da inclinação e do desejo nas atitudes da criança é visto por Kant como um terreno movediço e extremamente perigoso e pode prejudicar todo o processo educativo e o desenvolvimento da natureza, pois “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina”¹⁵⁵. Na verdade, a grande contribuição dessa pedagogia é levar a criança ao cumprimento do dever. Kant aponta para a obediência pura à vontade absoluta do mestre. Essa obediência faz parte de um estágio necessário para o esclarecimento pessoal, pois o fim a ser atingido é a obediência voluntária derivada da confiança. A criança que atinge esse estágio superou todo e qualquer capricho pelo dever que nela está intrínseco. Kant, desse modo, está apontando para uma educação que acredita a todo instante ser humanizadora, pois “o homem não pode se tornar verdadeiro homem senão pela educação”¹⁵⁶.

Quanto aos fins morais, a pedagogia kantiana assume o sentido proposto na razão prática; têm validade se forem seguidas por todos. As particularidades são passadas para um segundo plano. É lógico que as decisões válidas para todos nos são dadas pela razão. O resultado desse processo seria uma humanidade educada e moralmente melhor. Em sua obra de pedagogia, Kant demonstra estar ciente das limitações para realizar a tarefa educativa.

No que tange à educação da infância, Kant, sem mencionar o termo infância, é herdeiro de Rousseau em vários aspectos. Leitor de *O Emílio está* preocupado, assim como Rousseau, com o destino da humanidade. A reforma dessa humanidade deve começar pela educação. Ambos criticam as posturas dos pais e preceptores que ensinam

¹⁵⁴ Idem, *ibidem*, p.14.

¹⁵⁵ Idem, *ibidem*, p.16.

¹⁵⁶ Idem, *ibidem*, p.15.

seus filhos apenas para o presente, sem se preocupar com o futuro¹⁵⁷. É válido aqui o alerta kantiano quanto à educação da infância para o futuro:

Um princípio de pedagogia, o qual, mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância¹⁵⁸.

A noção de infância em Kant não se encontra mais nos moldes da tradição do pecado original, mas é uma infância que necessita do dever para se libertar ou se emancipar. Como Descartes, Kant aponta para o regramento dessa fase visando a que o ser humano possa chegar à autodeterminação.

Kant não vê esse regramento da infância como algo triste, mas apenas como seguimento do dever universal e não dos desejos e sentimentos de cada ser em particular. Afirma que cumprir o dever não significa o mesmo que penitência e humilhação, pois o fim último é sempre o estado moralizado. Somente uma boa educação da infância atende à necessidade de uma sociedade moralmente melhor.

Kant também alerta que esse regramento ocorre, sim, na primeira fase da educação, uma vez que o grande fim é a autodeterminação. Isso aparece tanto no texto sobre a pergunta: *Que é Esclarecimento?* Quanto na sua obra *Sobre a Pedagogia*: “o primeiro período para o educando é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente; no segundo, lhe é permitido usar a sua reflexão e a sua liberdade, desde que submeta uma e outra a certas regras.”¹⁵⁹. Kant afirma que esse modelo de educação da infância, visando à maioridade, deve durar até por volta dos 16 anos, quando o aluno teria condições de conduzir a si próprio.

¹⁵⁷ Rousseau faz essa crítica em todo o *Emílio*, mas especificamente num texto denominado: Carta ao Senhor de Saint-Marie. Nele relata o convite e a experiência de ser preceptor (em 1744) do filho de um rico fidalgo francês. Seu aluno possuía inúmeros maus hábitos, oriundos da relação e da lisonja paterna. Neste belo texto, pode-se dizer que conhecemos o Rousseau não pelo seu lado teórico apenas, mas como um preceptor real, já que Emílio é fictício. É um bom texto para entender, por exemplo, a necessidade da disciplina na infância como também, o que os pais não devem fazer com seus filhos nessa educação primeira: educar seus filhos para serem mandantes.

¹⁵⁸ KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cocke Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Unimep, 1999. p. 22.

¹⁵⁹ Idem, *ibidem*, p. 41.

Uma das grandes questões que são postas como crítica a esse processo educacional trata de perguntar: como é possível desejar essa libertação da condição de menor infantil pela coação? Para Kant deve sempre haver bom senso, pois também não se alcança a liberdade sem a disciplina. Nesse bom senso, entende-se que é necessário possibilitar às crianças espaços livres, mostrando sempre quais os fins a serem alcançados, pois são esses fins que as levarão à liberdade. Desse modo, Kant entende que é necessário apresentar às crianças algumas preocupações, a fim de que saibam enfrentá-las no futuro:

As crianças nos primeiros anos não imaginam que deverão um dia providenciar por si mesmas sua própria manutenção. Elas acreditam que mais tarde acontecerá como no lar paterno, onde elas têm o que comer e beber sem preocupação¹⁶⁰.

No exposto acima, fica reforçado mais uma vez o anseio kantiano de que a educação deve conduzir à autonomia.

2.7.1 Resultados da aproximação da infância com a perspectiva kantiana

Uma primeira consideração é a de que Kant, utilizando pouquíssimas vezes o termo infância, constrói toda a possibilidade de uma leitura da educação infantil. Na verdade, como já se frisou, nessa proposta está intrínseca uma preocupação maior assumida pela subjetividade moderna: tornar a sociedade moralmente melhor e mais humanizada. De que forma? Através de uma perspectiva pedagógica e filosófica que priorizasse a formação do sujeito racional. Como isso é impossível sem considerar os estágios pelos quais a sociedade e as pessoas passam, vai ser a educação o grande meio responsável pelo aprimoramento desse projeto.

A passagem pela infância, em Kant, não é vista como a necessidade de um retorno contemplativo da bondade originária do ser. Ao contrário, é uma infância que necessita ser humanizada, transformada e, por que não dizer, emancipada ao se tornar adulta.

¹⁶⁰ Idem, *ibidem*, p.34.

Tanto o texto *Que é Esclarecimento? quanto Sobre a Pedagogia*, denotam o fim último da abordagem kantiana. No primeiro, uma exigência para a autodeterminação e a maioridade. Somente o homem seguro de si chega ao esclarecimento (estágio de maioridade). É claro que Kant alerta que chegar a esse estágio não é fácil. Requer capacidade reflexiva, uso da razão, vontade de não ser determinado por outrem, superação da condição de menor. Aqui o menor (que não significa uma idade) não é bem visto. É um estágio de “sono dogmático”¹⁶¹. Kant também critica o fato de que alguns homens preferem ficar nesse estágio de menoridade a vida inteira. O grande *telos* kantiano é, sim, a maioridade. Esta, pela razão, chega a gozar a liberdade pelo dever intrínseco no ser humano. Logo, se pudéssemos fazer uma analogia, o infantil (menor) é desprovido dessas condições racionais. Nele impera a animalidade e o instinto, como bem demonstra o segundo texto.

Se o menor, infantil, não é o fim da pedagogia kantiana, ele deve ser educado, o que significa vencer as primeiras limitações instintivas que trazemos conosco em nossa infância. Como já afirmamos, transformar essa animalidade em humanidade. Nesse sentido a obra *Sobre a Pedagogia* demonstra como Kant deduz de sua filosofia o modo de educar, com vistas a estabelecer as bases de uma subjetividade autônoma. A infância, em Kant, recebe contornos, regras, deveres e condicionamentos voltados exclusivamente para a afirmação dessa subjetividade metafísica que deve superar as dimensões espontâneas da vida. Todas as vezes que seu texto utiliza o termo criança,

¹⁶¹ Kant declara que, graças ao filósofo inglês (Hume), pôde “despertar do sono dogmático”. O que é o sono dogmático? É tomar como ponto de partida da metafísica a idéia de que existe uma realidade em si (Deus, alma, mundo, infinito, finito, matéria, forma, substância, causalidade), que pode ser conhecida por nossa razão ou, o que dá no mesmo, tomar como ponto de partida da metafísica a afirmação de que as idéias produzidas por nossa razão correspondem exatamente a uma realidade externa, que existe em si e por si mesma. Dogmático é aquele que aceita, sem exame e sem crítica, afirmações sobre as coisas e sobre as idéias. Hume despertou a metafísica do sono dogmático, porque a forçou a indagar sobre sua própria validade e sua pretensão ao conhecimento verdadeiro. O que é despertar do sono dogmático? É indagar, antes de tudo, se a metafísica é possível e, se for, em que condições é possível. Despertar do dogmatismo é elaborar uma crítica da razão teórica, isto é, um estudo sobre a estrutura e o poder da razão para determinar o que ela pode e o que ela não pode conhecer verdadeiramente. “Não entendo com isso uma crítica dos livros e dos sistemas, e sim, da faculdade da razão como tal, em relação a todos os conhecimentos a que essa possa aspirar independente de toda a experiência, e, por conseguinte a decisão sobre a possibilidade ou impossibilidade de uma metafísica em si bem como a determinação tanto das fontes como dos limites da mesma; mas tudo isso a partir de princípios”. Cf. KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Prefácio a Primeira Edição da Crítica da Razão Pura. Petrópolis: Vozes, 1985. p.14.

aponta a seguir uma conduta, que ela deve tomar. E aqui o fim dessa pedagogia é bem claro: educar a infância visando, sempre a uma sociedade moralmente melhor.

Não se encontrou aqui qualquer elogio a uma característica infantil, como em Rousseau, por exemplo, mas vislumbrou-se uma necessidade urgente de educar e vencer a infância para alcançar uma série de teleologias. Pretensiosa, a acepção pedagógica de Kant vê na infância um estágio a ser superado e centra-se na afirmação de um novo sujeito: autodeterminado, seguro de si mesmo, racional e moralmente correto.

Como não poderia ser diferente, a educação assume aqui uma tarefa messiânica: fazer com que os homens se tornem humanos. Isso faz parte tanto do projeto de Rousseau¹⁶² quanto do projeto de Kant, pois entendem que é a educação que nos torna humanos.

2.8 Idéias que foram reforçadas sobre infância moderna e metafísica da subjetividade

A partir da leitura dos pensadores modernos, podemos tecer algumas considerações que são pertinentes. Tanto Montaigne quanto Descartes (no início da modernidade) delineiam os novos traços da subjetividade moderna incipiente. Fazem isto quando (no caso de Montaigne) utilizam o referencial dos céticos para questionar a cultura até então vigente. Este aspecto é identificado também em Descartes: pelo ceticismo ambos procuram uma rota segura para a fascinante viagem do conhecimento no oceano da liberdade consciencial em que flutua o universo matematizado de Galileu Galilei. Na definição do papel que o sujeito passa a assumir a partir de então, a educação da infância traz em seu bojo algumas reivindicações. No caso de Montaigne isso fica bem evidente. A crítica ao saber clássico aristotélico (ponto de referência na Idade Média) e a indicação de uma educação não voltada exclusivamente para práticas de repetição sem sentido.

Outro aspecto importante enfatizado tanto em Montaigne quanto em Descartes, consiste num dos fundamentos da modernidade que é a aposta na razão. Ambos

¹⁶² Aqui é importante lembrar Rousseau em *O Emílio*, p.14, quando discorre que o verdadeiro estudo é o da condição humana, conclama a todos: “homens, sede humanos”. ROUSSEAU, op. cit., 1995.

postulam uma educação da infância nos moldes dessa racionalidade. Em Montaigne isso fica evidente, na grande ênfase que dá à filosofia como uma disciplina que permite ao aluno o exercício oposto do método da cultura livresca. Em Descartes há uma defesa cristalina do papel que a razão ocupa na constituição da subjetividade, que aos poucos vai se conhecendo como consciência plena. No entanto, afirma que os caminhos para chegar até a percepção dessa plenitude só pode ser pelo viés racional. São através dele que se podem atingir verdades claras e distintas. Descartes leva isso ao extremo, a tal ponto que postula a possibilidade de que se nascêssemos adultos teríamos o acesso a esse modo de compreensão bem antes. Sobra pouco espaço em Descartes para a manifestação da criança. Também não se pode afirmar, mais precisamente, se esta era uma das suas preocupações. O que não se pode negar é que foi ele que estabeleceu o corte epistemológico com o saber clássico e instaurando, desse modo, as bases do saber moderno.

Por outro lado, Rousseau e Kant representam (ainda no mesmo horizonte) o amadurecimento dos princípios que dão sustentabilidade a filosofia moderna. Se Montaigne e Descartes trabalhavam com suspeitas a partir de uma dúvida levada aos extremos, o que se torna indubitável é que no bojo do século XVIII Rousseau e Kant, credibilizam em suas obras uma forte aposta no sujeito. Ambos partem da premissa que há uma natureza primeira que necessita ser transformada. Essa transformação deve começar pela infância em ambos. Fica evidente com isso que a infância necessita ser educada.

O fim último da educação da infância é a superação desta condição pela adultez e pela maioridade. Esse esforço de buscarem a formação desse novo sujeito contribui para maior especificidade da infância. No caso de Rousseau, fica mais evidente a sua atenção a abordagem da infância. Em seus postulados, como já se frisou há um grande reforço dos princípios que dão sustentação a educação moderna de infância. Nos pressupostos de sua obra *O Emílio*, como se viu, há essa defesa contundente em moralizar a infância como necessidade para a inserção social do novo sujeito preparado para convivência na *república democrática*. No caso de Kant *Pedagogia*, deixa muito claro que é pela educação da infância que se vence esse primeiro estágio em que o mais latente é a nossa animalidade. A principal diferença é que Rousseau utiliza o sentimento

e o afeto como recurso: “De toda forma, o interessante aqui é a constituição da criança como alvo de um investimento afetivo, os quais, ao mesmo tempo em que percebem como construído historicamente, é apresentado como natural – e tem de sê-lo.”¹⁶³.

Tanto Rousseau quanto Kant apontam para um estágio de participação de saída da menoridade. Nesse contexto superando o estágio infantil o indivíduo pode participar da democracia, desde que seja racional, livre e responsável pelo seu destino. Ser infantil é não participar desse processo democrático. Se nem o afeto é natural convém ressaltar que também ele é construção humana.

O que se pode visualizar a partir desses autores, é que a modernidade, ao almejar o esclarecimento e tendo como referência a perspectiva da filosofia da reflexão, tomou a infância como mecanismo necessário a fim de que, superando-a, fosse possível atingir os seus ideais iluministas. Ora, tais ideais apontam sempre para uma realização plena do sujeito, cujos sentidos são a liberdade, a autonomia e a emancipação.

Do ponto de vista de uma perspectiva teórica, torna-se difícil demonstrarmos essa aproximação entre a infância e a subjetividade. Por um lado, temos um conceito filosófico; por outro, um conceito pedagógico e histórico que, na maioria das vezes, não é bem precisado. O que não se poder negar é que a infância, mesmo tomando contornos diferenciados, passa a abrir espaço para a emergência de novas categorias metafísicas... demarcando, desse modo, um novo cenário em que o homem “seguro de si” pode definir os novos eventos e critérios para se pensar as múltiplas realidades sociais.

A grande aposta na infância é uma condição necessária para efetivação das condições da educação do sujeito, que é sustentada pelo princípio da subjetividade. Caso a subjetividade fracassasse a própria infância perderia seu crédito. Isso significa que o ponto de chegada deve ser na modernidade, o sujeito livre e esclarecido com autonomia para constituir um novo ideal de sociedade. Logo, se a educação não cumprir o papel pedagógico de educar o cidadão para as novas tarefas sociais, ele não vai atingir a soberania almejada. Daí que a infância é o ponto de partida desse processo.

¹⁶³ RIBEIRO, Janine R. **O poder de infantilizar**. In: GHIRALDELLI, Paulo. Jr. (Org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 103.

O que não se pode ignorar nessa discussão, conforme já exposto, é que na modernidade, o estágio infantil, em nenhum dos autores revisitados, é o ponto de chegada; ao contrário, faz parte de uma narrativa iluminista em que se,

Valorizam as crianças, sobretudo pelo que elas vão se tornar, pois a tarefa da educação é transformar a criança “pobre” e dependente em um adulto “rico” autônomo e maduro... o pedagogo tem uma voz privilegiada de autoridade, e o compromisso com os ideais de autonomia e verdade põe fim ao questionamento do real¹⁶⁴.

Na modernidade, cabe sempre ao adulto indicar e fazer as crianças conhecerem a segurança presente nas verdades. Vemos, neste cenário, um infantil que, por não possuir as categorias do adulto, é tomado como ponto de partida, para ser moldado.

Até mesmo Rousseau, que aponta para a infância como um estágio de bondade natural, mais tarde irá afirmar em *O Emílio* que a bondade presente neste estágio era natural e ingênua. Caberia, portanto, à educação da infância a tarefa de moralizar a criança. Com isso, afirmase que o infantil sempre aparece em cena, não como ator principal, mas normalmente disfarçado e assumindo conotações diferenciadas de acordo com a vontade de quem está dirigindo essa “peça” chamada modernidade. Nesse sentido, as construções acerca da infância são idealizações de adultos, visando a atingir fins adultos.

Um outro aspecto que foi bastante salientado até o presente momento da pesquisa é que a maioria dos autores que trabalha a temática da infância aponta para ela como uma categoria metafísica e para as crianças como sendo os expoentes empíricos em que a infância é vivida. Nesse sentido, como a noção de infância é moderna, notam-se esforços (às vezes até paradoxais) dos filósofos no sentido de definir o que é “o melhor” para essa fase. É bom salientar que o infantil como categoria social vai assumindo, conforme os tempos, acepções diferenciadas, como é o caso da modernidade.

¹⁶⁴ DAHLBERG, Gunilla et al **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artemed, 2003. p.75.

No entanto, há que ser dito que entre a infância pensada como categoria metafísica e as crianças como seres históricos e concretos existe uma grande diferença. A diferença consiste, principalmente, no fato de que o sujeito, concebendo-se como portador de sentido, atribui conotações metafísicas que idealizaram à infância que nem sempre condiz com os interesses e vivências das crianças. Com essas definições, acaba por afastar o infantil de suas vivências cotidianas. Num primeiro momento, essas definições são altamente relevantes, pois permitem que a infância seja dita de várias formas; num segundo, ao dizer a infância são manifestados anseios em relação a ela que até hoje não foram concretizados, criando a partir deles um certo distanciamento entre a infância e a criança como real.

Com o anseio de dar novo sentido ao contexto da época, esse viés assumido pela subjetividade moderna aparece em cada um dos pensadores que se ocupam com a temática. Eles ampliam significativamente o papel do infantil na história; apenas equivocam-se por pretender que, usando o infantil como condição necessária para atingir a efetivação das condições da educação do sujeito, que é sustentada pelo princípio da subjetividade, chegaria a constituição de um novo ator social preparado para viver numa nova sociedade. Isso ficou apenas na esfera do intangível. De qualquer modo, não se pode invalidar em cada um desses autores, os seus esforços para dizerem a infância de forma brilhante.

Neste viés de uma infância desenvolvida nos moldes e ideais iluministas, Ariès entende que eles tiveram, sim, uma contribuição significativa na evolução desse conceito:

Mas há uma outra causa para essa evolução: a ação desses homens detentores de autoridade, de razão e do saber que já encontramos na origem das grandes transformações dos costumes entre a Idade Média e os tempos modernos. Foram eles, como dissemos, que compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral quanto social da educação, da formação metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essa finalidade¹⁶⁵.

¹⁶⁵ ARIÈS, op. cit., p.193.

Ao direcionar um olhar para a infância, os pensadores modernos permitiram um ensaio interessante. A partir deste ensaio nos é possível perceber o quanto somos profundamente devedores de suas concepções e, é claro, que a nossa crítica em relação aos seus postulados é fácil de ser feita principalmente porque estamos observando-os de um outro horizonte.

O leitor pode interpretar que estamos almejando hipervalorizar à infância como estado permanente de pureza e bondade. No entanto, não é essa a intenção deste estudo. O que aqui buscamos é apontar para o fato de que tanto a noção de sujeito, quanto a noção de infância são construídas dentro de um universo em que se procuram indicar verdades, teleologias, definições fundamentais criadoras de sentido e justificação de um amplo contexto de realizações.

Tanto a pretensão de um sujeito autônomo como a demarcação de uma infância “pura” que necessita de muitos cuidados, adentram o terreno da educação e os modos de vida da sociedade moderna reivindicando novas metodologias, e atitudes dos mais diferentes setores do mundo moderno. Mas o que isso tem a ver com os cenários mais atuais? Muito.

No que concerne à educação, é possível identificar claramente em seus postulados e projetos, uma defesa contundente que reivindica certo estatuto nos modelos de educação desenvolvidos hodiernamente. A idéia de que pela educação da infância melhora-se a vida das pessoas está hoje muito presente nos modos de vida em geral e também nos projetos e propagandas de cada escola que deseja que nela seja matriculado seu filho. É uma educação que acredita, de forma bastante pretensiosa, estar preparando esses novos sujeitos para assumirem espaços privilegiados.

Ignorando as verdadeiras estruturas do “mundo da vida”, a modernidade postulou conceitos metafísicos de infância e de sujeito que não são passíveis de serem atingidos. As estruturas desse modelo, que credibilizam todo esse projeto, se centram na crença de um sujeito que é criador de sentido da realidade. No entanto, como esse projeto é direcionado pelo viés burguês, é bom lembrar que a bela noção de infância,

por exemplo, merecedora de todos os cuidados não se vinculou a todas as classes sociais da época, como aponta Ariès:

Sabemos que o sentimento de infância encontrou sua expressão mais moderna nesses meios de burgueses esclarecidos, admiradores de Greuze ou leitores do Emile ou Pâmela. Mas os antigos gêneros da vida sobreviveram quase até nossos dias nas classes populares, submetidas por menos tempo à ação da escola¹⁶⁶.

Admitir a crise e a falência desse projeto é muito desencantador, pois não nos permite sonhar mais com as teleologias modernas e vigentes.

2.8.1 Caminhos da infância no contexto da modernidade

Se a doença do olhar adulto nutriu-se desse *mau* levado a idealizar, e temer, uma fantástica *criança-objeto*, quem sabe possa estar nesse *dom* o advento de um olhar apto a reconhecer na diversidade a *singularidade* dos seus filhos. Quem sabe seja esse um caminho para nos despirmos de alguns fantasmas que constituíram a modernidade¹⁶⁷.

No texto *Infância, Conhecimento e Contemporaneidade*,¹⁶⁸ criticando o pensamento vinculado aos fins e apontando para a sua crise e seus limites, Jobim afirma que houve uma espécie de um desvio dessas finalidades na própria modernidade. Entende Jobim que a infância consiste num desses desvios quando tomada como objeto de estudo na modernidade.

Para Jobim, a própria natureza infantil aponta para caminhos que indicam para além dos discursos modernos herméticos. Mesmo tentando categorizar, o infantil escapa desse modelo entificador. No entanto, Jobim afirma um motivo para a persistência do projeto iluminista em tomar a infância como objeto: ela é um grande apontamento para a realização do futuro.

Afirma Jobim que, mesmo sendo negada pelo iluminismo, é a partir dele que a infância passa a ser objeto de estudo. É possível fazer inúmeras analogias das pretensões sobre o universo infantil: a infância como fase mítica e a adultez como racional; fantasia

¹⁶⁶ ARIÈS, op. cit., p. 193

¹⁶⁷ RODRIGUES, Heloísa F. **Infância e modernidade**: doença do olhar. In: GHIRALDELLI, 1997. p.78.

¹⁶⁸ JOBIM, SOUZA, op.cit., 1994.

e medo e para a infância e a adultez como maioridade. É claro que essa ênfase ao infantil é efêmera, pois, na Modernidade, como se demonstrou, é a razão o elemento estruturante da subjetividade, de modo que:

O Iluminismo, em seu projeto de livrar os homens do mal que representa a ignorância ou o “não-saber” e torná-los senhores do mundo por via da razão, inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação. Essa preocupação, porém, embora pioneira, não tinha por objetivo tratar das peculiaridades desta “etapa” de vida. Ao contrário, olhava-se a negando, uma vez que o que interessava é que ali estava um pequeno adulto, o homem de amanhã. Neste momento, portanto, a infância é compreendida como uma fase efêmera, passageira e transitória que precisa ser apressada. Crescer é tornar-se um ser de razão, e, esse amadurecimento, tal como das frutas na estufa precisa ser aligeirado¹⁶⁹.

Tendo tomado a infância como um meio para a aquisição dos ideais iluministas, entende-se que o projeto moderno deve passar por um sério diagnóstico em toda a sua forma de certificação¹⁷⁰. O intento foi demonstrar essa leitura a partir da crítica à subjetividade metafísica e às categorias por ela criadas.

O próprio Ariès nos relata que antes da modernidade ninguém pensava nas crianças como criaturas inocentes e na infância como uma fase merecedora de cuidados, diferente das outras fases da vida. E para essa nova acepção de infância, segundo Barbosa,¹⁷¹ foram necessário o conhecimento científico e a criação de práticas, que visavam à proteção dessa infância. Associada a essa exigência, a técnica passa a ocupar uma função pedagógica no trato cotidiano da infância. Contudo, para Barbosa, essas práticas criaram a rotinização da infância.

¹⁶⁹ NUNES PEREIRA. **Buscando o mito nas malhas da razão**: uma conversa sobre teoria crítica e educação. In: KRAMER S. SOUZA, S. **História de professores**: leitura e escrita e pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Ática 1996. p. 27.

¹⁷⁰ Além de Nietzsche, Freud e Heidegger e Foucault, um excelente diagnóstico do projeto é tecido pelos integrantes da *Escola de Frankfurt*. Reavaliando o itinerário que a racionalidade ocidental tomou, esses pensadores tecem uma brilhante crítica em relação às pretensões de validade desse sujeito que se concebia esclarecido. Aqui é apropriada a leitura da obra *Dialética do Esclarecimento*, principalmente das páginas 19 a 53 onde, analisando o contexto iluminista e as suas pretensões de esclarecimento, acabam (para os autores) criando um novo mito, pois a racionalidade por eles utilizadas já vinha desde então trazendo em seu bojo um anseio de emancipação viciado que já estava presente no próprio mito. De certo modo, vemos aqui o sujeito que cai na sua própria “armadilha”, e o processo de dar-se conta desse equívoco, para os frankfurtianos, é muito desencantador.

¹⁷¹ BARBOSA, Maria. Carmem, S. **Fragmentos sobre a rotinização da infância** In: Educação e Realidade. **Os nomes da infância**. POA: UFRGS, dez - julho de 2000.

De certo modo, numa acepção heideggeriana, pode-se afirmar aqui a existência de certa identificação das crianças (a partir das noções de infantil) dentro da lógica do processo da metafísica moderna. Isso pode ser identificado inclusive hoje nos múltiplos “especialistas”, que se concebem preparados para dizer e orientar o que é melhor para a infância, baseando-se em critérios científicos, de modo que a criança necessariamente passe por uma série de cuidados¹⁷². É o modelo moderno que ganha legitimidade nos modos de vida da sociedade contemporânea. É bom lembrar que isso tudo começou com os pressupostos iluministas e positivistas em indicar os fins. Para que tais fins fossem atingidos, já bem antes havia uma grande ênfase em moralizar a infância dentro dessa noção metafísica de uma infância (inocente). Mas a partir de que pressupostos emergem dessa necessidade de moralização? Corazza compreende essa questão assim:

O sentido de inocência infantil, que dominava a literatura educacional desde o final do século XVII, introduz a concepção moral de infância. Concepção que articula dois componentes de sua natureza atribuída: o da inocência aliada a sua ignorância ou fraqueza. Esse sentido resultará em uma dupla atitude moral: preservar a infância das iniquidades da vida... e fortalecer a infância principalmente desenvolvendo seu caráter e sua razão¹⁷³.

Esse processo requer um cuidado ainda quando se trabalha com certa noção unívoca de infância, que, a partir desse horizonte metafísico tornou universalizada no cenário da modernidade. Neste sentido, cabe o seguinte alerta:

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir a realidade. Todavia certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem única. A infância é plural: infâncias¹⁷⁴.

¹⁷² Assumem funções de especialistas psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, pediatra, profissionais da mídia, definindo o que é melhor para a vivência da fase infantil.

¹⁷³ CORAZZA, Sandra M. **E os pequeninos senhor?** Inocência e culpa na Pastoral educativa. Educação e Realidade. **Os nomes da infância**. POA: UFRGS, dez-julho de 2000. p. 86.

¹⁷⁴ BARBOSA, Maria. Carmem, S. **Op.cit.**, p.101.

III LIMITAÇÕES DO PRINCÍPIO DE SUBJETIVIDADE E DE INFÂNCIA NA MODERNIDADE

Os argumentos até aqui desenvolvidos permitem identificar que o princípio da subjetividade possibilitou a justificação de um sujeito soberano, com domínio racional sobre si e o mundo. A isso associado, a infância é uma etapa para a efetivação do sujeito adulto, racional e emancipado. A seguir apresenta-se como esses conceitos modernos, aos poucos sofrem críticas e demonstram suas dificuldades de sustentação.

3.1 Crítica de Nietzsche ao sujeito metafísico¹⁷⁵

O intelecto, como meio para conservação do indivíduo, desdobra suas forças mestras no disfarce; pois este é o meio pelo qual, os indivíduos mais fracos, menos robustos, se conservam¹⁷⁶.

A crítica que Nietzsche (1844-1900) opera à concepção metafísica está diretamente ligada ao sujeito que até então se apresentou como portador de sentido ao mundo. Nietzsche é muito explícito na sua crítica, colocando-se como alguém que não mais atribui credibilidade alguma às diversas formas de emancipação até então propostas. Disso resulta que, para lermos Nietzsche, é necessário que estejamos livres de preconceitos, possibilitando, assim, uma melhor localização no entendimento de sua obra. O próprio autor desejava que a leitura de suas obras fosse feita por pessoas “*com espíritos livres*”.

Em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, texto publicado em 1873, Nietzsche estabelece uma forte crítica ao sujeito metafísico, principalmente aquele sujeito que se concebe como conhecedor e que, de certa forma, é aquele que dá sentido

¹⁷⁵ Segundo Giacóia Júnior, a crítica de Nietzsche à subjetividade metafísica parte de uma leitura anterior a qual identifica na doutrina das idéias de Platão os primeiros traços dessa subjetividade. E entende Giacóia que essa doutrina “lança uma ponte até a modernidade filosófica na medida em que constitui uma inestimável preparação do idealismo kantiano tematizando a seu modo a oposição entre o fenômeno e a coisa em si, com a qual tem início toda a filosofia profunda” (GIACÓIA JÚNIOR, op. cit., 2005. p. 12. Complementa Giacóia que, assim, como Nietzsche, Platão foi quem, a partir da leitura de Heráclito, transvalorou em seu tempo quando estabeleceu as bases do idealismo dogmático. De lá para cá a tradição ocidental teria optado pelo apolíneo, e não pelo dionísio, como Nietzsche tão bem descreve em *O Nascimento da Tragédia*.

¹⁷⁶ NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre Verdade e Mentira no sentido extra-moral**. Obras incompletas. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 53.

ao mundo. Nesse texto, Nietzsche vê o conhecimento como uma grande invenção para a conservação da espécie humana.

No entanto, o fato de o homem inventar o conhecimento para se conservar não se constitui numa verdade; ao contrário, é uma espécie de malogro. A grande questão para Nietzsche, no que diz respeito à sua análise do sujeito, é mostrar ao homem que ele não é nenhum ser excepcional. O fato de ele usar seu intelecto, na maioria das vezes, ao invés de engrandecê-lo, o diminui: “Quão sem finalidade e gratuito fica o intelecto humano dentro da natureza.¹⁷⁷” O homem, destituído de todos os seus ‘a priori’, que lhe davam sustentabilidade, sente-se numa condição em que deve criar formas para se autoconservar, e, é nesse sentido que muitos homens usam o intelecto, deixando transparecer que estão criando conhecimentos novos, quando, na verdade, estão apenas se autoconservando. Nesse ponto, Nietzsche critica os filósofos pela prepotência de serem esses criadores, por pensarem que possuem uma melhor *cosmovisão*.

Para Nietzsche, o intelecto, essa faculdade que a ela foi atribuída tanta confiança, principalmente no que tange à concepção metafísica de sujeito, age como uma arte de enganar. Isso aparece até mesmo nas estimativas de valor que tecemos. É o homem, segundo Nietzsche, que consegue estampar essa forma de malogro:

No homem esta arte de disfarce chega a seu ápice; aqui o engano, o lisonjear, mentir e ludibriar, o falar por trás-das-costas, o representar, o viver em glória de empréstimo (...) em suma, o constante bater de asas em torno dessa única chama que é a vaidade, é a tal ponto a regra e a lei que quase nada é mais inconcebível do que como pôde aparecer entre os homens um honesto impulso a verdade¹⁷⁸.

Em Nietzsche, a sua descrença é tanta no sujeito que se afirma como esclarecido e conhecedor, a ponto de ele identificar a sua vida como uma mentira. Seria o sujeito metafísico uma mentira? Sim! Para Nietzsche, as representações desse sujeito são apenas para sua conservação. Nota-se que o homem se encontra numa condição em que erra mais do que acerta, mesmo de posse e uso de seu intelecto. E, para que o homem não acabe caindo na velha máxima hobbesiana de “guerra de todos contra todos”,

¹⁷⁷ Idem, *ibidem*, p.53.

¹⁷⁸ Idem, *ibidem*, p.54.

segundo Nietzsche, ele usa do intelecto, para estabelecer uma espécie de tratado de paz. É justamente aqui, na luta pela vida, que devem estar os primeiros impulsos à verdade. Uma decorrência natural desse processo em Nietzsche é a necessidade da constituição de uma lei para orientar as ações humanas na direção da preservação da vida. Novamente ,aqui, o homem, querendo se preservar inventa mais uma forma de malogro, a linguagem: “Agora, com efeito, é fixado aquilo que doravante deve ser “verdade”, ou seja, é descoberta uma designação uniformemente válida e obrigatória das coisas, e a legislação da linguagem dá também as primeiras leis da verdade”¹⁷⁹.

Na citação acima, é possível perceber um ataque de Nietzsche a mais um dos aparatos seguros do sujeito que até então havia se constituído: um sujeito que havia criado uma forma e uma linguagem clara de explicar os fenômenos. A subjetivação do mundo, que até então havia imperado, passa agora pela malha da desconfiança e é vista apenas como uma necessidade que o homem possui de se conservar.

Nietzsche continua sua crítica a esse sujeito que se ocupa com as formas de aplicação da linguagem inventando, criando significações ao mundo: “Dividimos as coisas por gêneros, designamos a árvore como feminina, o vegetal como masculino: que transposições arbitrárias, que preferências unilaterais”¹⁸⁰.

Com Nietzsche, toda a modernidade é convidada a passar por um processo de autocrítica. A sua crítica possui um direcionamento bem claro: ataca aqueles que criaram explicações ao real e pretenderam que as mesmas fossem verídicas. Há também em sua crítica algumas ironias diretas a Kant, que para Nietzsche, tentando fugir da velha metafísica e buscando encontrar um caminho seguro para a ciência, acaba valendo-se de uma linguagem e de expressões muitas vezes impossíveis de serem assimiladas, caindo novamente na metafísica, obviamente, utilizando outras categorias. Um exemplo de que para Nietzsche isto pode ser identificado está na chamada *coisa em si* kantiana: ‘A coisa em si’ (tal seria puramente a verdade pura sem conseqüências) é,

¹⁷⁹ Idem, *ibidem*, p.54.

¹⁸⁰ NIETZSCHE, Op. cit., p.55.

também para o formador da linguagem, inteiramente incaptável e nem sequer algo que vale a pena”¹⁸¹.

Representando um ícone da subjetividade metafísica, Kant recebe severas críticas de Nietzsche, pois ele, esse sujeito criador de sentido que se ensaia com todas as suas pretensões, não tem um papel fundamental. Discorrendo sobre Kant ainda, Nietzsche afirma que o seu grande orgulho teria sido a criação da sua tábua de categorias vinculadas a descoberta da nova faculdade dos juízos sintéticos *a priori*. Nietzsche entende que essa descoberta recebeu pelo estatuto da filosofia um valor demasiado. Mediante isso, sugere uma inversão axiológica na formulação da pergunta kantiana no que consiste ao ponto de clivagem de sua descoberta: “porém respostas destas cabem bem numa comédia e já é tempo de substituir a pergunta de Kant “como são possíveis os juízos sintéticos a priori”? por uma outra: por que é preciso acreditar nesses juízos?”¹⁸².

Assim como Kant, toda a tradição que criou uma linguagem para legitimar uma posição privilegiada ao sujeito ocidental passa pela crítica nietzschiana. Os signos que constituem a linguagem são, para Nietzsche, apenas metafísicas que não deram conta de uma explicação segura da realidade, pois estavam apoiados numa linguagem metafísica que criou um destino inatingível ao sujeito. Como filólogo, o ataque de Nietzsche está direcionado às categorias lingüísticas que a tradição ocidental utilizou para adjetivar a realidade e, é claro, o sujeito. Isso pode ser percebido se tomar como referência as diferentes acepções de homem e os diferentes caminhos por eles trilhados que aparecem no *Nascimento da Tragédia* como tentativas de adjetivar a realidade. Desde o dualismo platônico, passando pelo dilema do sujeito medieval, que deve rejeitar o presente em nome de uma pátria que não é terrena, avançando pela modernidade, temos o sujeito pensante cartesiano; o próprio homem hobbesiano, que cria formas ímpares para superar o estado de guerra; o sujeito rousseauiano que se apóia numa *vontade geral*, quase divina como instrumento para o sujeito viver de forma democrática e harmoniosa. Posteriormente, o aparecimento de um sujeito transcendental kantiano, que almejava se

¹⁸¹ Idem, *Ibidem*, p.55.

¹⁸² NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal**: prelúdio de uma filosofia do futuro. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 11.

afirmar como portador de sentido da realidade. Tudo isso para Nietzsche não passa de uma criação lingüística-metafísica, pois seus esforços não condizem com a realidade.

Sugerindo uma outra pergunta a Kant, Nietzsche ataca os fundamentos da subjetividade iluminista e destrona as bases em que ela se encontra ancorada: as categorias *a priori*.

Até agora, pode-se perceber a crítica de Nietzsche à metafísica, ao intelecto e ao que se concebe como verdade. Sem dúvida, partindo de sua análise, como decorrência natural emerge a seguinte curiosidade: O que é para Nietzsche a verdade? Em *Sobre Verdade e mentira no sentido extra-moral*, texto aqui em estudo, Nietzsche, além de criticar o filósofo, vendo-os como falsos construtores de verdades, tem um conceito de verdade que provoca um “corte epistemológico¹⁸³” na forma como se entende e se concebe o sujeito moderno. As explicações que se da ao mundo mudam radicalmente de sentido, à medida que contrastadas com seu conceito de verdade:

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poéticas e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esquecem que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas¹⁸⁴.

O desencanto de Nietzsche é o desencanto relacionado ao sujeito que, para ele, constituiu falácias para poder, mediante situações de necessidade e fraqueza, se identifica como um sujeito capaz de explicar e dar sentido ao cosmos no qual está imerso.

Com seu entendimento sobre verdade, Nietzsche derruba as estruturas seguras, os itinerários claros e concisos e as morais mais puras e corretas que tinham um *telos* aparentemente bem-definido: levar o homem a um estágio mais evoluído.

¹⁸³ Expressão utilizada para demarcar uma ruptura entre um paradigma e outro Cf JAPIASSU, op.cit., p.26.

¹⁸⁴ NIETZSCHE, op. cit., 1974, p.56.

Ainda em relação a essa questão da verdade, em *Para além do bem e do mal*, criticando os filósofos como aqueles que criam preconceitos. Nietzsche, mais uma vez, aponta para a possibilidade de uma outra pergunta que não está direcionada aos *telos* do sujeito aí constituído: “considerando que queremos a verdade: por que não havíamos de preferir a não-verdade? Talvez a incerteza? Quem sabe a ignorância”¹⁸⁵.

Esse equívoco, para Nietzsche, é decorrente de uma condição natural no homem: é um ser propenso a deixar-se enganar. Ou seja, o intelecto, ao invés de proporcionar um melhor direcionamento ao homem, acaba por ser e continuar sendo esse “mestre do disfarce”.

Longe de querer oferecer saídas para Nietzsche, uma das formas de enfrentamento da realidade pode ocorrer pela arte, pois o homem intuitivo e o homem racional, estando ambos com o anseio de domínio sobre a vida, se equivalem no que concerne à irracionalidade. A única diferença é que o homem intuitivo, pela arte, consegue captar a vida num sentido mais genuíno: “O homem intuitivo, em meio a uma civilização, colhe desde logo, já de suas intuições, fora a defesa contra o mal, um constante e torrencial contentamento, entusiasmo e redenção.”¹⁸⁶ Nietzsche alerta para o fato de que o homem intuitivo não está livre do erro, mas no erro, na infelicidade, até o seu sofrimento é mais autêntico, diferente do homem racional que busca trapacear até a infelicidade.

O sujeito em Nietzsche não encontra a verdade naquilo que até então fora concebido como verdade. Isso significa afirmar que a verdade não emerge da pretensa racionalidade do sujeito metafísico, mas de uma “irracionalidade” que se dispõe a criar constantemente; nisso Nietzsche se localiza como *perspectivista*¹⁸⁷.

¹⁸⁵ NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal**: prelúdio de uma filosofia do futuro Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002. par.1.

¹⁸⁶ NIETZSCHE, op. cit., 1974. p.60.

¹⁸⁷ Muitos comentadores inserem Nietzsche como perspectivista. Segundo Rocha o perspectivismo de Nietzsche pode ser resumido na famosa frase: "Não existem fatos, só interpretações." Essa afirmação tem conseqüências complexas, uma delas dizendo respeito ao lugar de destaque que a ciência moderna conquistou na sociedade contemporânea. Com base no pressuposto de discurso neutro, objetivo e absolutamente descritivo, a ciência fez da verdade e do conhecimento seu latifúndio exclusivo. Mas a perspectiva nietzschiana levanta a suspeita de que não há uma verdade absoluta e coloca a ciência no mesmo patamar das artes e das religiões, como apenas uma entre as muitas possíveis interpretações da realidade. Silvia Pimenta procura mostrar que o perspectivismo pressupõe uma ontologia, ainda que

Em *Para além do bem e do mal*, sugerindo uma filosofia do futuro, aponta para a necessidade de espíritos muito livres capazes de transvalorar as noções que predominam nos juízos existentes: “devemos livrar-nos do mau gosto de querermos estar de acordo com muitos. “Bom”, devia ser bom quando dito pelo vizinho. E como é que poderia haver um bom comum”! A palavra contradiz-se em si mesma. Aquilo que pode ser comum, tem sempre pouco valor”¹⁸⁸.

Mudança de valores e descrédito nos fundamentos universais, que embasam o sujeito moderno, são alguns preceitos de uma nova aceção filosófica mais livre da crença nos fundamentos da metafísica da subjetividade. A ruptura que Nietzsche estabelece ao sujeito metafísico abala toda a concepção ocidental de ser, e é esse impulso que leva a tradição mais tarde a repensar a metafísica.

Como já se mencionou, a crítica que Nietzsche estabelece é uma crítica que transcende pequenas instâncias. Ela levanta e nos sugere uma série de suspeitas em todas as nossas verdades, nossas instituições, nossos “portos-seguros”. O homem anseia, constantemente, alcançar um lugar seguro e uma felicidade plena. Isto não é possível ser encontrado na perspectiva do sujeito em Nietzsche. A morte de Deus que Nietzsche propõe em suas obras não se dirige apenas ao Deus, concebido pelas religiões clássicas dos pastores e rebanhos, mas a toda a metafísica ocidental. Para Nietzsche, o homem enganou-se sobre o sentido da vida, buscando encontrar transcendências, que não eram alcançáveis, buscando verdades que eram puras metáforas.

Com sua crítica, Nietzsche demonstra em toda a sua obra, que há um aspecto central, que consiste na defesa da vida. Não uma vida que deve ser pré-determinada e cheia de ‘teleologias’, mas uma vida que deve ser criada a cada instante. Nietzsche

negativa. Afirma também, que o perspectivismo não é mera inversão da metafísica, ou seja, mera substituição dos tradicionais elogios à alma e à racionalidade por um elogio ao corpo, à natureza e à arte. Além disso, examina a concepção nietzschiana de mundo como caos, visto não apenas como ausência de ordem e necessidade, mas como ausência de medida, fundamento e finalidade. A idéia de causalidade, pilar da ciência moderna, só faz sentido em um mundo interpretado como organismo dotado de leis e regras. Num mundo sem fundamento, como Nietzsche o concebe, o acaso, entendido como a ausência de racionalidade, contamina necessariamente tudo. A tese principal diz respeito à "suspeita contra os fundamentos" que é base do perspectivismo. Conforme a obra *Os abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo*, de Sílvia Pimenta Velloso Rocha.

¹⁸⁸ NIETZSCHE, F. **Para além do bem e do mal**: prelúdio de uma filosofia do futuro. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002. par.43.

também não nega a razão, apenas a usa sob outra perspectiva, não como uma inventora do conhecimento e nem como a faculdade que constitui uma legião de senhores para imperar sobre os rebanhos. Com Nietzsche, o homem adjetivado historicamente como racional perde seu poder, sua prepotência e seu *status*.

3.1.1 Nietzsche: o abandono da infância e a opção pela criança

No primeiro discurso do *Zaratustra*, no capítulo intitulado “As três metamorfoses”, Nietzsche utiliza-se de três figuras para justificar seu modo de pensar: o leão (como herói da liberdade), o camelo (como uma mescla de moral cristã, má consciência e espírito ascético: aquele animal tradicionalmente domesticado escravizado e servil) e a criança (como sinônimo de esquecimento, inocência, jogo, criação, abertura e possibilidade de início). Nesse texto Nietzsche contrapõe a figura da criança à figura do Leão. Questionando o fato de o Leão ter de se transformar em criança, Vejamos:

Dizei-me irmãos, meus, o que pode fazer a criança que não possa fazer o leão? Porque é preciso que o leão raptor se transforme em criança? A criança é inocência e esquece; é uma primavera e um jogo, uma roda que gira sobre si mesma, um primeiro movimento, uma santa afirmação. Oh, irmãos meus! Uma afirmação santa é necessária para o jogo divino da criação¹⁸⁹.

É nessa perspectiva que se estabelecem algumas analogias com a temática infância. O adulto pode ser visto como o leão que possui a necessidade de domesticar a criança (camelo) a partir dos processos de infantilização. As teorias sobre a infância engessam as crianças, transformando-as em camelo. A proposição de Nietzsche é justamente a manutenção do espírito criança como esse devir que se escapa dos processos de infantilização e adultização no sentido de ser constante possibilidade de criação espontânea. A criança como jogo, espontaneidade e criação desafiam a perspectiva moderna de que é necessário infantilizar esse período para a afirmação do adulto como um *telos* a ser alcançado. Assim, Nietzsche propõe uma inversão *axiológica* interessante, fugindo da lógica domesticadora que a tradição ocidental pautou como ponto de partida. Nesse sentido basta apenas ser criança.

¹⁸⁹ Nietzsche, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 32.

Se tentar fazer qualquer aproximação entre a perspectiva de Nietzsche com o nosso objeto de investigação percebe-se-a que suas concepções associam-se mais à criança como totalidade livre de que propriamente à infância.

Se tomar, por exemplo, a exigência de liberdade e a visão despreconceituada que reivindica em suas obras, notar-se-á que está muito aproximada do sujeito-criança. Isso pode ser identificado nas mais diversas práticas cotidianas. As crianças aspiram à liberdade e, nesse exercício, muitas vezes não estabelecem fronteiras entre si e o mundo. Os pais são quem normalmente não permitem que as crianças brinquem com outras que não são de sua etnia, classe social ou clube. Então, é possível, sim, fazer aqui essa analogia. A liberdade da criança e a visão despreconceituosa encontram-se ainda não engessadas dentro de categorias. Para ler as obras de Nietzsche, é necessário ter o “jeito criança”, que normalmente é ignorado pelo “jeito adulto”.

Outra crítica contundente que se viu nesse estudo é a que Nietzsche estabelece o intelecto como meio de disfarce do ser humano, que para se conservar utiliza daquele como malogro. Questionar-se-ia aqui: as concepções de infâncias modernas não teriam sido mais uma tentativa de malogro do sujeito adulto que utiliza do intelecto para se afirmar negando as crianças?

Em *Ecce Homo*, Nietzsche afirma: “filosofia, tal como até agora entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes em busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora banuiu”¹⁹⁰. Se analisar bem essa definição poderíamos questionar, se ela não está mais próxima do jeito criança do que de uma perspectiva adulta. Vejamos: quem gosta mais de se arriscar? Em quem a voluntariedade é mais saliente? Quem gosta de questionar tudo desde seus primeiros porquês? Quem faz perguntas sem malícia sobre assuntos proibidos pelas inúmeras morais? Com frequência identificamos nas crianças essa voluntariedade, esse arriscar-se sem medo e esta busca de querer saber o porquê de cada situação. Já os adultos calculam seus atos, não gostam de arriscar-se e muito mais, de questionar aquilo que

¹⁹⁰ NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: como alguém se torna o que é. Tradução notas e pós-fácio – Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras 1995, p.18.

não é permitido, podendo até ter sentimento de culpa somente em pensar naquilo que a moral banuiu.

Em sua crítica como vimos Nietzsche também ataca a verdade como “um batalhão de metáforas” inventadas pelo homem no sentido de buscar segurança e conservação. Questionamo-nos, a partir deste referencial, se não seriam as múltiplas concepções de infantil, invenções ou metáforas criadas pelo sujeito moderno adulto para se conservar mediante a necessidade de domínio das crianças? Ainda neste sentido Nietzsche ataca os filósofos e lingüistas por criarem termos¹⁹¹ que sequer se aproximam da dos contextos vividos no cotidiano das pessoas, questionamos se as concepções de infâncias (das quais muitas não condizem com o sujeito criança) não estariam nesse viés de criação de sentido, revelando a capacidade de domínio do sujeito transcendental que o próprio Nietzsche questiona se algum dia existiu?

Outro aspecto importante da concepção de Nietzsche, que o aproxima da perspectiva da criança e não da infância, é a defesa do homem intuitivo. Ele entende que o homem intuitivo foge da razão e é mais autêntico como a criança, que utiliza da intuição na sua criação sincera.

Pelas analogias que estabelecemos identificamos um grande deslocamento. No plano em que a ilustração depositou seu maior crédito, (na figura do sujeito que atingiu a maioridade) Nietzsche identifica as causas do fracasso da modernidade. Sugere na entrelinhas de sua obra a perspectiva de um sujeito que deve aprender como a criança, livre de preconceitos, inocente e com capacidade de arriscar-se, intuitivo e sincero, valores estes suprimidos pelo ‘sujeito portador de sentido’. Assim, com Nietzsche temos a crítica às categorias conceituais que usamos como máscaras da vontade de poder (no caso a categoria infância) em favor da criança, enquanto espontaneidade e criação.

¹⁹¹ Um termo que recebe uma forte crítica é o caso da *coisa em si* kantiana. Para Nietzsche, é mais uma idealização que só pode ser oriunda da cabeça de um metafísico.

3.2 Crítica à subjetividade que se engana, na acepção de Adorno

Além de Nietzsche, que se empenha em demonstrar as debilidades dessa subjetividade pretensiosa, a perspectiva de Theodor W. Adorno (1903-1969) fornece um diagnóstico para que possamos observar as artimanhas de uma subjetividade que se ensaia, mas que, neste ensaio, portadora de muita segurança, não percebe o seu próprio retraimento. Os textos de Adorno, juntamente com Max Horkheimer e Benjamin, possuem o teor de uma forte crítica ao modo como a racionalidade ocidental se impôs como portadora de sentido, almejando oferecer para a humanidade novos estágios de esclarecimentos. Esta denúncia aparece com muita veemência na sua obra *Dialética do Esclarecimento*. Nela Adorno e Horkheimer demonstram que a racionalidade ocidental ao pretender, desde seu nascimento, superar o mito, cai numa espécie de “*aporia*”, pois segue a perspectiva de domínio que já estava intrínseca no próprio mito, convertendo-se ela própria num novo mito. Um mito que se encontra ancorado numa noção de razão que, ao ensaiar-se, se instrumentaliza. No bojo desse processo Adorno também identifica uma noção de subjetividade debilitada por almejar o domínio da natureza e todos os objetos.

O desencanto de Adorno, com essa falsa noção de sujeito, aparece no conjunto de suas obras, especificamente num texto escrito em junho de 1969 *Sobre sujeito e objeto*, qual onde é possível retirar elementos importantes para justificar a referida crítica à subjetividade moderna. Em todo o texto, Adorno aponta algumas limitações da subjetividade pretensiosa.

Ao iniciar o texto, afirma que uma primeira dificuldade que encontramos quando pretendemos discutir sujeito e objeto trata-se de suas terminologias que assumem mais de que um sentido: “Assim, sujeito pode se referir tanto ao indivíduo particular [*einzelne Individuum*] quanto a determinações gerais; de acordo com os termos dos *Prolegômenos Kantianos*, à consciência geral.”¹⁹² Em seu entender essas duas acepções são interdependentes. Nesse sentido: “não é possível excluir mentalmente o momento da individualidade humana [*Einzelmenschlichkeit*] – chamada egoidade por Schelling – de

¹⁹² ADORNO, Theodor. W. **Sobre sujeito e objeto**, 1969, In: **Palavras e Sinais**: modelos críticos. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes 1995. p. 181.

qualquer conceito de sujeito; se não fosse indicada de alguma maneira, o sujeito perderia todo o seu sentido”¹⁹³.

O mesmo acontece para Adorno em relação ao conceito de indivíduo que de humano singular necessita transformar-se em expressão universal, caso contrário ficaria debilitado por carecer de sentido. O próprio homem particular necessita, segundo Adorno, de uma generalização. Afirma que isso não ocorre somente com os conceitos de sujeitos e indivíduo. Essa exigência pela universalidade é uma exigência que se encontra implícita até mesmo nos nomes próprios.

Adorno alerta que, através dessa tentativa de definir os termos, podemos cair numa espécie de “aporia”. Afirma também que essa problemática nos remete diretamente à filosofia moderna, como já apresentamos aqui, cuja referência nesse debate é Kant. Adorno afirma ainda que esses dois termos resistem por si só a uma definição, pois defini-los consiste em objetivá-los. O que não se pode negar é que existe uma separação entre sujeito e objeto e que é oriunda de uma teoria do conhecimento. Essa separação carrega em si, certa necessidade; ou dito de outro modo: é proposital, pois, para Adorno: “uma vez radicalmente separado do objeto, o sujeito já reduz este a si; o sujeito devora o objeto ao esquecer o quanto ele mesmo é objeto”¹⁹⁴.

Adorno também entende que essa pretensa identificação de sujeito e objeto é pura mentira, pois na verdade o que vemos é a afirmação do sujeito em detrimento do objeto. O predomínio do sujeito na teoria do conhecimento possibilita que a razão defina, no cenário moderno, as novas diretrizes da sociedade. Para Adorno essa não é uma relação de respeito (na tentativa de definição dos termos), mas é uma relação de dominação.

Prosseguindo, Adorno retoma o ponto de clivagem da teoria do conhecimento, que são as acepções de sujeito. Partindo do referencial kantiano,

Entende-se por sujeito o mesmo que sujeito transcendental. Segundo a doutrina idealista, o sujeito transcendental, ou constrói

¹⁹³ Idem, *ibidem*, p.181.

¹⁹⁴ Idem, *ibidem*, p.183.

kantianamente o mundo objetivo partindo de um material não qualificado, ou então, desde Fichte, engendra-o pura e simplesmente. Não foi preciso esperar pela crítica ao idealismo para se descobrir que este sujeito transcendental, constitutivo de toda a experiência de conteúdo, é, por sua vez, abstração do homem vivo e individual¹⁹⁵.

No entender de Adorno, esse foi o ponto de referência das filosofias idealistas, gerando uma nova identidade de sujeito com uma capacidade imensurável de produzir e dominar a realidade. Note-se que,

Quanto mais os homens individuais são reduzidos a funções da totalidade social por sua vinculação com o sistema, tanto mais o espírito, consoladoramente, eleva o homem, como princípio, a um ser dotado de atributo da criatividade e da dominação absoluta¹⁹⁶.

Adorno vai demonstrando como a subjetividade moderna ensaia-se e permite, desse modo, a perda da identidade do indivíduo mediante as necessidades econômicas e ideológicas, que reivindicam a nova identidade do sujeito racional e objetificador. Aliás, nesse modelo, segundo a lógica do idealismo: “na doutrina do sujeito transcendental, se expressa fielmente a primazia das relações abstratamente racionais, desligadas dos indivíduos particulares e seus laços concretos, relações que têm seu modelo na troca”¹⁹⁷.

É muito interessante que todo esse crédito concedido ao sujeito transcendental, pode se converter, na perspectiva adorniana, em seu contrário. Ou seja, quando o sujeito seguro de si pensou que havia dado sentido ao mundo e que teria conquistado o universo, não se deu conta de que tudo o que fizera não conseguiu levá-lo a uma garantia da subjetividade e de suas teleologias, mas, ao contrário, o que ocorreu de fato nesse processo foi à primazia do objeto. Nesse sentido, o sujeito, ele próprio fascinado pelo domínio da subjetividade, acaba esquecendo-se de si e gerando uma nova relação: “a crua confrontação de sujeito e objeto é, sem dúvida, historicamente necessária e nenhum ato de vontade pode eliminá-la. Mas é, ao mesmo tempo, um produto de uma falsa abstração e já se constitui em elemento da coisificação”¹⁹⁸.

¹⁹⁵ Idem, *ibidem*, p. 184.

¹⁹⁶ Idem, *ibidem*, p.185.

¹⁹⁷ Idem, *ibidem*, p.186.

¹⁹⁸ Idem, *ibidem*, p.187.

Adorno entende que, nesse processo, o sujeito perde a sua capacidade mediadora e acaba reduzindo as suas capacidades, proporcionando a primazia do objeto. Afirma também que o objeto ocupa uma função de mediação, mas que isso não está diretamente relacionado ao sujeito, mas à objetividade. Com isso, Adorno está demonstrado o grande equívoco de uma teoria que ao dar preferência ao sujeito cognoscente e a sua capacidade de domínio sobre o objeto, o idealismo acaba caindo numa “aporia”: a do sujeito coisificador. Nesse movimento, o que predomina é a objetivação e não a liberdade do sujeito que, negando o indivíduo, não se dá conta de que ele próprio está restrito ao domínio de uma racionalidade objetivadora, deixando de ser um mediador, mas transformando-se em falsa abstração. Nesse sentido a crítica de Adorno é muito pertinente ao afirmar que “o idealismo ignorou esta diferença e, com isso, embruteceu uma espiritualização sob a qual se disfarça a abstração”¹⁹⁹.

Tendo perdido essa função de ator principal, e sem se dar conta que havia dado primazia ao processo de objetivação, para Adorno há um único caminho para que o sujeito supere essa condição de malogro: “somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa”²⁰⁰.

O sujeito que, ao dar preferência ao processo objetificador, não notou que “este altera qualitativamente as opiniões da consciência coisificada que cultiva uma relação sem atritos com o subjetivismo”²⁰¹. Para Adorno, há nesse processo uma redução das pretensões do sujeito idealista e de sua capacidade criadora do espírito. Há, na verdade, uma profunda inversão: “aquilo que se apresenta sob o nome de fenomenalismo; que nada se sabe senão através do sujeito cognoscente, aliou-se desde o giro copernicano ao culto do espírito. Ambos são fundamentalmente modificados pelo conhecimento da primazia do objeto”²⁰².

¹⁹⁹ Idem, *ibidem*, p.188.

²⁰⁰ Idem, *ibidem*, p.189.

²⁰¹ Idem, *ibidem*, p.190.

²⁰² Idem, *ibidem*, pp.190-191.

Adorno entende que essa pretensão do fenomenalismo gerou uma ilusão, pois o sujeito não se reconhece como portador de sentido: “ilusão é o encantamento do sujeito em seu próprio fundamento de determinação; sua posição como verdadeiro ser”²⁰³. Para Adorno, essa ilusão é necessária no sentido de demonstrar todo esse processo de ofuscamento que a falsa consciência subjetiva produz. No entanto, ela também produz o aprisionamento do próprio sujeito.

Demonstrando essa inversão axiológica que a ideologia iluminista produz, por se converter ao seu contrário, é possível constatar que:

O pensamento da identidade, imagem encobridora da dicotomia imperante, já não se dá mais ares de absolutização do sujeito na época da impotência subjetiva. Em seu lugar, forma-se um tipo de pensamento da identidade, aparentemente anti-subjetivista, cientificamente objetivo: o reducionismo, dizia-se do jovem Russel que ele era neo-realista²⁰⁴.

Esse processo de alienação e de malogro do sujeito portador de sentido em relação ao objeto, para Adorno aparece de forma evidente no pensamento kantiano, pois, “kantianamente, o objeto é aquilo que é posto [Gesetzte] pelo sujeito, o tecido formal subjetivo lançado sobre algo desqualificado; finalmente aquela lei que, por sua referência subjetiva, reúne no objeto os fenômenos desintegrados”²⁰⁵. Adorno afirma que ao pretender expandir essa relação de sujeito cognoscente a uma experiência universal, Kant eleva o objeto (que é não idêntico) ao nível de idêntico, esquecendo-se de que “o sujeito erige-se através de sua pretensão de supremacia sobre o objeto e, com isso, engana-se sobre o objeto. Como verdadeiramente não idêntico, o objeto é tanto mais afastado do sujeito quanto mais o sujeito constitui o objeto”²⁰⁶.

Longe daquela imagem moderna, de um sujeito que reúne em si todas as capacidades para definir os objetos, Adorno compreende, que nessa primazia do objetificação, o sujeito não existe: “ele já é objeto na medida em que esse há implícito na doutrina idealista da constituição – tem que haver sujeito para que este possa

²⁰³ Idem, *ibidem*, p.191.

²⁰⁴ Idem, *ibidem*, p.192.

²⁰⁵ Idem, *ibidem*, p.195.

²⁰⁶ Idem, *ibidem*, p.195.

constituir qualquer coisa que seja -, foi tomado por sua vez, da esfera da facticidade”²⁰⁷. Adorno entende que esse desaparecimento é consequência da sua perda de liberdade que ocorre mediante ao seu aprisionamento nas objetivações. Isso cria uma representação, (aparência) ilusória e dicotômica do sujeito, pois também é ao mesmo tempo um ser histórico. De fato, é uma acepção antagônica de uma subjetividade que se ensaia e, ao fazer isso, se retrai e se aniquila.

Em aspectos amplos, identificamos Nietzsche e Adorno como críticos da racionalidade que criou e legitimou a identidade do sujeito metafísico. Num processo fascinante de desvelar as artimanhas do sujeito metafísico, a partir da interpretação desses autores, caem as máscaras de um sujeito que se constituiu sobre o malogro (engano, mentira) e sobre as ilusões dos padrões e convenções das instituições que negaram a verdadeira identidade do sujeito. Que decorrências esse discurso causa na relação infância e subjetividade? Esse é o próximo passo de nossa investigação.

3.2.1 Subjetivação e a objetificação das crianças pela Indústria Cultural

O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema²⁰⁸.

O processo da modernização que subjetiva e objetifica a realidade pode ser percebido, para Adorno, em nossas formas de vida. Adorno e Horkheimer afirmam que esses atributos concedidos ao sujeito funcionam como uma espécie de filtro. Tudo deve passar por ele para se tornarem objetivados. Se partirmos do pressuposto de que na modernidade a noção de infância foi moldada conforme os sujeitos a desejaram (de forma positiva para uns, para outros apenas um recurso para afirmar a fase adulta), podemos questionar se um dia realmente existiu essa infância. Também podemos questionar se no processo da chamada “descoberta ou invenção da infância” não se estaria pelo uso de uma razão adulta, esquecendo-se das crianças e objetificando-as (a partir de diferentes acepções de infância) em conceitos metafísicos, que até hoje

²⁰⁷ Idem, *ibidem*, p.196.

²⁰⁸ ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.p. 113.

sofremos, porque não conseguimos desenvolver nossas práticas de forma coerente com esses postulados.

Uma leitura interessante em que é possível identificar os contornos que as crianças vão tomando e como elas são passíveis de serem moldadas, coisificadas, objetivadas, acontece se tomarmos, por exemplo, um dos fortes conceitos de Adorno e Horkheimer que é a chamada indústria cultural. Esta indústria é resultado dos processos modernos que fizeram uma opção objetivadora de uma racionalidade técnica, que conhecida como razão instrumental. Uma das conseqüências diretas da implementação dessa racionalidade é a implementação de processos de *semiformação*²⁰⁹ onde a cultura assume o caráter de dominação da natureza e fetichização dos contextos eliminando qualquer foco de resiliência. O que ocorre com as crianças se tentarmos fazer uma analogia à luz da Indústria Cultural? Não estaria hoje repetindo os mesmos equívocos dos modernos, apenas utilizando de processos de subjetivação e objetivação diferentes?

A impressão que temos é que ninguém pode escapar do cerco dessa nova racionalidade proposta pela Indústria Cultural. Adorno e Horkheimer identificaram isso muito bem: “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural.²¹⁰”. Diante dessa constatação, possuímos a seguinte inquietação: que possíveis aproximações podemos estabelecer entre a criança e a indústria cultural? Que espaço a indústria cultural destina ao universo infantil? Em que sentido o filtro da Indústria Cultural realmente está interferindo na criação de sentido para a infância cotidiana?

A premissa que defendemos é a de que a indústria cultural, coadunada a todo um sistema social, político e econômico e a figura pretensiosa do sujeito pode manipular o universo infantil, criando formas de subjetivação e um novo sentido, que leva muitas vezes as crianças a se portarem como adultos, e apontando para novas relações entre o mundo adulto e infantil. Ou seja, cria novos processos de adultização. Ao se estimular

²⁰⁹ Cf. Adorno é a multiplicação dos elementos espirituais sem vinculação viva a sujeitos vivos, nivelados em opiniões que se adaptam aos interesses dominantes (...) é o espírito manipulado dos excluídos. Adorno apud LEO MAAR, Wolfgang. **Formação em questão:** Lukács, Marcuse e Adorno. A gênese da indústria cultural. In: ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA. op.cit.,1997. p.82.

²¹⁰ ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER. op.cit.,1985, p.118.

os modos de ser adulto, a indústria cultural subverte por objetificação, os princípios da constituição da infância.

Várias são as estratégias utilizadas por essa indústria que podem afetar o mundo infantil. Uma delas (que causa vários efeitos) diz respeito à diversão. “Todavia, a Indústria Cultural permanece a indústria da diversão”²¹¹. Nada mais encanta e atrai as crianças do que a diversão. No mundo da indústria cultural, diversão e consumo interagem de forma concatenada. A diversão pode gerar consumo e criar uma outra identidade às realidades das crianças. Ocorre que a diversão, muitas vezes utilizada como uma forma sadia e pedagógica para a aquisição do conhecimento, na indústria, pode possuir outras “teleologias”: consumo, alienação, massificação, rotulação e condicionamento para a falta de opiniões próprias. Um exemplo que esclarece isso são os filmes criados pela indústria. Os filmes normalmente ocupam uma função de diversão. Na sociedade administrada, a diversão, além de ser uma necessidade, também pode ser uma fuga. Os filmes têm a pretensão de preencher este espaço. Ora, existem necessidades que para serem supridas, necessitam de sofrimento e dor. Daí, a capacidade da indústria cultural transformar uma cena de sofrimento em diversão. Nesse sentido, a diversão é violenta.

A criança busca no filme a diversão e pode assimilar, ao mesmo tempo, a violência. Isso aparece nitidamente nos desenhos animados, nos quais muitas vezes poder e sacrifício são elementos norteadores do enredo. É a visão de que alguém tem sofrer para vencer. O sofrimento aparece como uma causa necessária. No entanto, na forma sofisticada como a indústria cultural apresenta as cenas, o sofrimento ocupa o espaço do prazer.

Uma outra idéia presente nesses enredos é a de que no mundo administrado, utilizando a técnica de que tudo pode ser resolvido: “os filmes de animação eram outrora expoentes da fantasia contra o racionalismo... hoje apenas confirmam a vitória da razão tecnológica sobre a verdade.”²¹² O fato é que, segundo a lógica da indústria cultural, as coisas podem perder o seu sentido original. A criança, um ser em formação,

²¹¹ ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER. op.cit., 1985, p.128.

²¹² ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER. op.cit., 1985, p.129.

acaba absorvendo noções equivocadas de diversão e de arte. A idéia de que a técnica domina e resolve tudo torna a diversão algo mecânico e sem espontaneidade. O espaço, antes destinado à criação, é preenchido por desenhos animados, jogos de *vídeo games* e outros brinquedos técnicos.

A animação e a diversão podem trazer, também, uma noção equivocada de prazer. “O prazer com a violência infringida ao personagem transforma-se em violência contra o espectador, a diversão em esforço”²¹³. Daí, a manifestação de cansaço e estresse de algumas crianças quando saem da frente da TV ou das casas de jogos infantis. Os pais ficam sem perceber a grande influência que essa diversão tem sobre seus filhos e, na maioria das vezes, são também vítimas dessa indústria cultural. Assistem seu filho ser transformado em atitudes e valores ainda na infância.

Também o riso, algo tão original, nessa indústria cultural pode assumir um sentido de artificialidade. Nas suas produções da Indústria Cultural: “o riso torna-se um meio fraudulento de ludibriar a felicidade... Na falsa sociedade, o riso atacou como uma doença a felicidade. Rir-se de alguma coisa é sempre ridicularizar”²¹⁴. Vemos, então, a distorção até mesmo dos sentimentos que invadem as crianças sem, muitas vezes, nos darmos conta. Desse modo a criança pode estar vivendo uma realidade criada e fortalecida pela Indústria Cultural. As noções de prazer, de fantasia, de brinquedo, de valores, não são autênticas e são elas que preenchem grande parte do dia-a-dia das crianças.

A racionalidade vigente pode interferir na vida das crianças, porque: “A Indústria Cultural está corrompida, mas não como uma babilônia de pecado, e sim como uma catedral do divertimento de alto nível”²¹⁵. Como as crianças rendem culto à diversão, são elas, ao nosso entender, que assimilam, de modo quase que espontâneo toda essa falsa maneira de divertimento: “Divertir-se significa estar de acordo... Divertir

²¹³ ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER. op.cit., 1985, p.130.

²¹⁴ ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER. op.cit., 1985, p.132.

²¹⁵ ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER. op.cit., 1985, p.134.

pode significar sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado”²¹⁶.

A diversão proposta pela Indústria Cultural muitas vezes pode eliminar do sujeito à capacidade de resistência. Ela pode vetar à criança do exercício de seus “porquês” e substituir de forma cautelosa a sua condição natural pelas necessidades e pelo império do mundo técnico. Nesse sentido, construir brinquedos, criar fantasias espontâneas e imaginar já não podem mais ser atividades de crianças. Como sabemos, os brinquedos ocupam um espaço muito significativo na vida da criança. Quando esse brinquedo é construído normalmente está associado ao aspecto da criatividade. O zelo que a ele é atribuído é uma atitude normal do autor desse brinquedo. Na lógica da Indústria Cultural, a idéia da construção pode não mais prevalecer. Vivemos na cultura do desmonte e do descartável. Assim, os modelos de brinquedos hoje fabricados são de fácil desmonte. Eles podem não instigar a fantasia das crianças e serem apenas meros quebra-cabeças. Como são descartáveis, podem ser facilmente esquecidos ou substituídos. A reposição de um brinquedo que facilmente estraga é uma exigência tanto da criança (novo consumidor), quanto da indústria que os fabrica. Neste sentido, na Indústria Cultural, os brinquedos podem não assumir funções pedagógicas; ao contrário, podem educar para o consumo.

Outra noção fortemente ativada por essa Indústria é a de liberdade plena. Ao nosso entender, essa idéia não pode ser analisada de modo isolado. A premissa de que tudo é possível fazer, inclusive no universo infantil, é resultado de uma certa interpretação das idéias liberais do século XVIII. Estas idéias invadem a escola e buscam implantar uma nova forma de educar, como é o caso de algumas correntes escolanovistas que, almejando educar um novo ser, dão espaço demasiado a ele. O novo espaço destinado às crianças vem amparado em várias teorias, inclusive de caráter psicológico. A má objetivação dessas idéias legou aos séculos posteriores à noção de que tudo é permitido. No entanto, é bom salientar que é essa mesma idéia que legitima o sistema capitalista. Ou seja: temos a impressão de que somos livres. A pretensa liberdade, apresentada nos meios de comunicação, confere à criança a impressão de que

²¹⁶ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER. op.cit.,1985, p.135.

ser livre é poder consumir. O forte investimento nessa área, por exemplo, explica os altos índices de venda no setor, basta acompanharmos tanto a mídia quanto o consumo de produtos infantis. As crianças, com a capacidade de juízo menos desenvolvida, cedem ao encanto e à astúcia dos mecanismos utilizados pela indústria cultural. Essa trama, poder e desejo seduzem a criança, produzindo resultados preocupantes:

Obviamente, poder misturado com desejo produz um coquetel explosivo; a colonização do desejo, no entanto, não é o fim da história. O poder envolve o consciente e o subconsciente, de uma forma que evoca, sem dúvida, o desejo, mas também culpa e ansiedade. A intensidade da culpa e da ansiedade pode ser experimentada pela criança como o resultado de seu encontro, ser inseparável do contexto cultura em que ela vive²¹⁷.

Outro elemento que é objeto da indústria cultural consiste em incentivar precocemente a libido das crianças. Isso aparece em cenas de comerciais ou em concursos de modelos ainda infantis. A criança torna-se um novo produto para as necessidades do mercado. A pergunta de alguns programas de TV: “você tem namorado?”; realizada às crianças dessa fase, consiste numa agressão explícita à infância pensada nos moldes modernos, e é uma pena que muitos adultos achem esses procedimentos engraçados: “Estamos em via de exorcizar uma imagem bicentenária de criança e trocá-la pela imagética do jovem adulto”²¹⁸.

Temos de estar atentos ao fato de que, da maneira que a mídia apresenta em sua programação, é possível perceber que a fronteira entre o mundo da criança e o mundo do adulto é muito tênue. Ao observarmos os programas de TV, percebemos que o que vemos na mídia, são crianças com comportamentos similares aos dos adultos:

Com isso quero dizer que um espectador atento das comédias, dos costumes, das novelas ou de qualquer outro formato popular da TV, notará que as crianças de tais programas não diferem significativamente em seus interesses, na linguagem, nas roupas ou na sexualidade dos adultos dos mesmos programas²¹⁹.

²¹⁷ STEINBERG, op cit., p.21.

²¹⁸ POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo Rio de Janeiro: Grafia, 1999. p.139.

²¹⁹ Idem, ibidem, p.136.

A TV, como instrumento da indústria cultural, permite às crianças uma forma diferente de acesso às informações. Adorno participou de programas desse cunho e, aponta algumas suspeitas. Observa-se:

Suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se apresenta, ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores²²⁰.

De certa maneira, os meios de comunicação, em especial a TV, contribuem na criação de modelos para as crianças. Isso poderia ser utilizado no sentido positivo, ou seja, propostas educacionais. Mas não é isso que acontece: em geral os programas infantis utilizam muito esse recurso. As crianças, mesmo não entendendo, querem ser similares ao apresentador ou apresentadora. Desejam imitá-los sempre. Repetem expressões ditas por eles sem saber o seu real significado. E quando o programa é de adultos, isso fica bem evidente. A criança sem referenciais e entendimento dessas informações sai repetindo, porque assistiu na TV.

Depois de séculos em que a modernidade pretendeu moralizar a infância, não estamos de forma alguma almejando uma nova moralização das crianças. Esse não é o viés deste estudo; ao contrário, estamos apontando para novas configurações que podem ocorrer pela eficácia da indústria cultural nas formas de vida de todos, inclusive das crianças. Também não estamos fazendo apologia a um mundo sem televisão. Ao contrário, se bem-utilizada ela pode oferecer aspectos pedagógicos para o desenvolvimento das crianças e, quem sabe, contribuir para o reconhecimento das múltiplas faces de infâncias que presenciamos hoje. O que queremos trazer são reflexões que pretendemos responder na última etapa desse estudo, uma vez que já é consenso que o paradigma moderno e seus fundamentos estão atravessando por uma profunda crise e a infância moderna não fica fora desse quadro. Nesse sentido, questionamos: estando eliminada a fronteira entre criança e adulto, é possível haver a infância sem segredos? Devemos escancarar tudo para as crianças? Que ser humano está-se formando? Pode existir algum espaço de resistência a essa forma avassaladora

²²⁰ ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang L.M. São Paulo: Paz e Terra. 1995. p. 77.

de criar sentido ao universo infantil? Ou se está trabalhando ainda com uma noção de uma infância pura e livre oriunda de Rousseau? Esse processo de subjetivação e objetivação das crianças pela indústria cultural não indica que continuamos ainda com intenções de definir o que é melhor para o universo infantil como fizeram os modernos? Não estaríamos desencantados por não assistir à infância com que sempre sonhamos?

3.3 Walter Benjamin: a leitura de Infância tendo como referência a *Mimesis*.

Assim aquela escrivadinha guardava, sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar, mas sua vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas de que ele não deveria saber²²¹.

Contemporâneo de Adorno, Walter Benjamin (1892 -1940), filósofo da Escola de Frankfurt, oferece alguns elementos que contribuem para uma reflexão acerca da Infância. Em *Rua de sentido único: infância em Berlim*, cunha uma ótica da infância e da juventude pensada com base em uma crítica da cultura e da sociedade moderna. A criança filhote do homem, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança, é desalojada por uma criança parte da humanidade, que é fruto de sua tradição cultural, mas que é também capaz de recriá-la, refundá-la; criança que reconta e significa uma história de barbárie refazendo esta história partindo dos despojos de sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos da ruína. Aqui, a arte, em geral, e o cinema e a literatura, em particular, ajudam a constituir esse outro modo de olhar a infância, revelando o seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo; ajudam ainda, a encontrar uma outra maneira de falar da infância, falando de outro modo das crianças. Ouvindo-as, sobretudo. Assim, se a história, a sociedade e a cultura foram se delineando como categorias centrais para se (re) conceber a infância, a própria infância passa agora a ocupar o lugar central em uma concepção de história que se vê e que se quer crítica.

Fica instaurada, assim, uma ruptura conceitual no entendimento da infância de nítidas repercussões para a prática de pesquisa. Nessa ruptura, e para esse entendimento, a linguagem desempenhará um papel central. Esses são os aspectos que pretendemos

²²¹ BENJAMIN W. *Infância em Berlim* In: *Rua de mão única*. Tradução (Obras escolhidas2). Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2000. p.120.

demonstrar a partir de agora com a análise da obra, procurando uma outra via para uma leitura de infância mediante os apelos da Indústria Cultural e da racionalidade sistêmica.

Percebendo já em seu tempo as seduções impostas pela lógica de uma razão que se tecnifica, Benjamim procura apontar para outro sentido que, de certo modo, se apresenta como antagônico ao rumo que a “cultura da sociedade” estava indicando. Nessa perspectiva, elege as formas de vida cotidiana como cenário para pensarmos a infância a partir da memória, do lúdico, da capacidade de imaginação, dos sonhos e do prazer pela leitura. Isso tudo se contrapõe com as acepções de infância desenvolvidas no interior da cultura moderna produtora de sentido para a infância como vimos nesse estudo.

A *mimesis* é um recurso que Benjamim utiliza para encontrar potenciais de recriação da realidade como também para criticar os modelos e formas tradicionais, que pretendiam direcionar a criança dentro de práticas, que não permitiam o desenvolvimento espontâneo da criança:

O relógio no pátio da escola parecia ter sido danificado por minha culpa. Indicava “atrasado” (...) Foi assim que violei o meu dia que mal começara e, entrei. Ninguém parecia me conhecer... Também o professor retivera meu nome desde o início da lição. Não deveria mais ser chamado. Quietamente ocupei-me até o toque da sineta. Mas foi tudo em vão²²².

Também aponta para alguns dados que denotam as características da educação da infância em seu tempo e os estigmas, que ficaram implícitos em si a partir desse modelo. É o caso, por exemplo, de alguns segredos que não eram contados às crianças pelos adultos. A idéia de perfeição na memória e a lembrança da imagem enigmática do seu postal, em que estava escrita de forma legível o nome sua professora Helena Pufahl. Lembra que o P em sua compreensão era o P da Pontualidade, de primor de Pundonor, o F indicava fidelidade, fervor, fortaleza, e, quanto ao L final, parecia o L de leveza, de louvor de lirismo. Aquela assinatura com várias consoantes significava para ele, além da perfeição caligráfica, a fonte de todas as virtudes. Benjamim aproveita desse recurso para acusar o modelo de educação moderna, que trabalhou com objetivos,

²²² Idem, *ibidem*, p.84.

visando, estritamente à formação do adulto no futuro, não se importando com uma compreensão do presente.

Recupera em todo o texto a possibilidade de recontar e recriar imagens hoje desfeitas pela racionalidade instrumental. Imagens lúdicas de brincadeiras que fizeram parte de uma infância que almeja expandir-se para além dos modelos pré-estabelecidos. Aponta para uma infância que se permite curtir, imaginar, saborear e sentir o verdadeiro gosto das coisas, rompendo desse modo com esse modelo da Indústria Cultural, que, como vimos, encarrega-se de impor sentido ao mundo das crianças.

Também faz um belíssimo relato sobre a sua relação na infância com o jogo das letras. Para Benjamin, era o que mais lhe despertava saudades por se tratar de uma leitura dos primeiros anos de vida. Admirava-se com as fusões gramaticais como um estado de graça: “o que busco nele, na verdade é ela mesma: infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete onde se ordenavam como uma palavra”²²³. Para Benjamin, esse aprendizado fôra muito importante, pois nunca mais poderia aprender novamente este jogo.

Nesse viés de leitura, do conhecimento e aprendizado com as letras, Benjamin nos traz belos relatos de uma infância em que se utilizava a biblioteca para emprestar os seus livros prediletos. Aponta para a leitura como uma nova compreensão do mundo. Os livros estimulavam o acesso a países longínquos em forma de imagens. Sentia-se cativado pelos livros e lamentava-se por que nem mesmo em sonho conseguia tocar novamente naqueles velhos livros infantis.

De qualquer modo, permite incitar que diferente do fascínio da Indústria Cultural, o livro apresenta outra forma de fascínio à infância, a partir da descoberta e do uso de critérios, que possibilite à infância melhores aprendizados. No livro, a criança viaja, fantasia, cria, participa e utiliza de processos de aprendizados, que não são meras assimilações.

²²³Idem, *ibidem*, p.105.

Recupera em seu texto também a sua relação com uma escrivaninha que ganhara porque o médico achou que Benjamin era míope. Era engenhosamente bem-construída: “Essa escrivaninha junto a janela logo se tornou meu recanto favorito”²²⁴. Lugar onde guardava todos os seus materiais escolares e, “freqüentemente ao voltar da escola, a primeira coisa que fazia era festejar o meu reencontro com escrivaninha”²²⁵. Bolle entende essa relação de Benjamin com a escrivaninha do seguinte modo:

A escrivaninha é um espaço “lúdico”, vindo ao encontro do modo de ser da criança, ao passo que na escola, o espírito lúdico foi substituído pelo “dever” A escrivaninha é o palco de seus afazeres “prediletos”, suas ocupações “mais amadas”. Depois do “aborrecido dia de aula”, ela lhe dá “novo vigor”²²⁶.

Bolle entende que, nesse caso, a criança utiliza da astúcia da *mimese* para desarmar o poder da instituição de ensino. Estando protegida pela escrivaninha, a criança encontra desculpas inclusive para não fazer os deveres de casa. Neste sentido essa proteção lhe permitia experimentar outras sensações: “Nada mais confortante do que permanecer assim cercado por todos os instrumentos de minha tortura – vocabulários, compassos, dicionários – num lugar onde de nada valiam suas reivindicações”²²⁷.

A leitura de Benjamin promove um ataque ao modo de educar a infância pela escola oficial e vislumbra, ao mesmo tempo, as possibilidades de escolas mais vivas impregnadas de novos sentidos ao universo das crianças. Critica através da proposição da recuperação de verdadeiras imagens infantis, todo o modo que a escola moderna utilizou para “fingir” que estava transmitindo conhecimentos. Com sua *Infância em Berlim* questiona profundamente que valores realmente interessam para a educação da infância no sentido de procurar libertá-la e não dominá-la. Daí a importância da *mimese*:

Na modernidade, o conceito de *mimesis* é instituído por Benjamin e Adorno enquanto *possibilidade de um “conhecimento” sem dominação e sem violência*, situado exatamente como antítese do

²²⁴ Idem Ibidem, p. 119

²²⁵ Idem Ibidem, p. 119.

²²⁶ BOLLE, Willi. **A idéia de formação na modernidade**, In: GHIRALDELLI, op. cit., 1997. p.10.

²²⁷ BENJAMIN. op. cit., 2000. p. 120.

modo de pensar racionalista e dominador que funciona como alicerce teórico do pensamento moderno.²²⁸

A reivindicação da *mimese* para a leitura da infância é procedente porque surge através de um olhar em relação a elementos esquecidos e reprimidos na cultura. De certo modo, a infância, como também a subjetividade, não fica fora disso. Para Gagnebin, a obra *Infância em Berlim* não é uma autobiografia propriamente dita como também não tem a pretensão saudosista de ficar recontando uma bela infância vivida como aquele paraíso perdido. Entende que, ao rememorar a infância, a partir da categoria mimética:

a lembrança da infância não é idealização, mas sim realização do possível esquecido ou recalçado. A experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica do presente da vida adulta.²²⁹

Nesse recontar mimético, Benjamin em momento algum recupera elementos da perspectiva de Montaigne ou Rousseau de uma infância inocente e ingênua, mas reclama, sim, da falta de orientação e de desenvoltura das crianças em relação aos adultos. Ou dito de outro modo, não se concebe o infantil como frágil e como incapacitado, mas um infantil com capacidades de pensar aquilo que está subjacente no processo (o não-dito), aquilo que a maioria dos professores e pais ignora nas relações que estabelecem com as crianças.

Para Trevisan, ao reencontrar esses elementos perdidos ou reprimidos, a *mimese* permite uma grande desestruturação daqueles elementos fundados sobre bases ortodoxas da epistemologia moderna. Nesse sentido, entende que:

Benjamin pensa a dimensão mimética como possibilidade de rompimento com a redundância do discurso fechado e com a repetição a que está fadado todo o conhecimento que cai no processo de identificação com o real: nesse sentido propõe a tese da recuperação da *mimesis* através da discussão de temas ligados à infância e à linguagem que são lacunas deixadas pelo discurso fechado e totalitário em que se

²²⁸ TREVISAN, Amarildo L. **Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. p. 20

²²⁹ GAGNEBIN, Marie J. **Infância e pensamento**, In: GHIRALDELLI, op. cit., p. 97.

transformou o iluminismo (leia-se positivismo) a partir da instauração do projeto da modernidade transformado em modernização forçada²³⁰.

Fugindo da lógica do discurso totalizador, a *mimesis*, a infância e a linguagem são temas que, de certo modo, causam uma ruptura no discurso homogêneo, propondo algumas descontinuidades e possibilidades de pensar aquilo que não está dito, mas que se encontra subjacente como potenciais de uma cultura reprimida.

A infância pensada nesses moldes é a tentativa de escapar desse processo de dominação e partir para aquilo que a subjetividade ainda não objetificou. Ao enfatizar o lúdico, o prazer, a contemplação a imaginação, a leitura como possibilidade de uma fantasia espontânea, diferente da perspectiva objetivadora da indústria cultural, Benjamin aponta para alguns nichos interessantes no sentido de pensarmos a infância. É o caso, por exemplo, da importância que atribui à memória quando a criança brinca. Em nossos dias, ela é substituída pelo excesso de oferecimento de objetos as crianças.

Na obra *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, Benjamin, além de analisar historicamente as relações das crianças com seus brinquedos, critica o processo de crescente massificação da evolução industrial que acaba homogeneizando também os brinquedos. Aponta para o fato de que, ao homogeneizar, acabamos sufocando a criatividade e as fantasias dessa brincadeira, além de estarmos educando um novo consumidor. Benjamin denuncia essa lógica imposta pela “cultura da civilização”, que interfere até mesmo na relação das crianças e dos adultos pela maneira como constrói os brinquedos. Ou seja, os brinquedos deixam de ser miniaturas e independem de cuidado dos adultos. Nesse sentido, o próprio brinquedo aponta para uma espécie de emancipação.

Demonstradas as insuficiências da racionalidade moderna, entre elas a cisão entre sujeito e objeto, concordamos com Trevisan quando aponta que, pelo viés estético, a *mimesis* representa a força purificadora da modernidade, podendo resolver essas limitações da racionalidade moderna.

²³⁰ TREVISAN. op. cit., 2000. p. 84.

Associada à leitura das construções que a modernidade fez de infância, a leitura de Benjamin destaca alguns espaços ainda encortinados pela mesma racionalidade. Daí a possibilidade de utilizarmos a *mimesis* como potencial de liberação de todos os entraves que não permitiram as múltiplas expressões de infantil presente nas diferentes formas de ser criança. Benjamin não está preocupado em descrever o que é a infância, mas, está sim, atento às limitações que são impostas pela racionalidade ocidental subjugadora, que categorizou o infantil, restringindo-o de se expressar na sua multiplicidade. Benjamin sugere essa educação estética das infâncias, respeitando-as nas suas formas de ser, nas brincadeiras, nas memórias, nos aprendizados... sem o olhar doentio adulto, mas compreensivo de que é necessário tratar as crianças como crianças em qualquer tempo e espaço. A *mimesis* pode significar um respeito e uma vontade de não violentarmos as crianças e, quem sabe, encontrar espaços bem interessantes que não aqueles exclusivamente dessa relação dominadora sugerida pela indústria cultural.

3.4 Infância e Subjetividade: principais limitações

O mal-estar na modernidade é a expressão psíquica do Contra-Iluminismo atual. Ele se traduz na rejeição global de todo o projeto iluminista²³¹.

A partir do exposto, algumas considerações são possíveis de serem reforçadas: o paradigma metafísico, que acreditou ser portador de sentido na busca dos fins últimos do homem, encontra-se agora desencantado porque as essências por ele indicadas como verdades podem e são, no contexto atual, relativizadas. Não havendo mais esse berço de verdades e teleologia seguras, todos os conceitos pensados, que serviram de base para a metafísica, ao serem reavaliados, apresentam-nos diversas fragilidades como vimos em Nietzsche e Adorno.

No entendimento de Habermas²³², essas fragilidades começam já no interior da modernidade a serem percebidas. Em sua opinião, o pensamento metafísico vigente até

²³¹ ROUANET, Sergio P. **Mal-estar na modernidade**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 97.

²³² HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1990.p. 43.

Hegel está coadunado com esse pensamento da identidade consumado por uma filosofia da consciência. No entanto, para Habermas, esse pensamento já é posto em questão pelo novo tipo de racionalidade metódica e pelas formas de experimentação que se impõe ainda no século XVII. Entende que outras fragilidades manifestam-se com a emergência das ciências histórico-hermenêuticas, que trazem em seu bojo novas reivindicações, principalmente a de que uma consciência histórica não admite mais aquelas dimensões de finitude tão bem desenvolvidas e apontadas pelo idealismo; outro fator importante, apontado por Habermas, é que a partir das práticas e dos processos de objetivação que se inserem inclusive nas formas de relacionamento há o aparecimento e a necessidade de um deslocamento da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. E, por fim, Habermas destaca mais uma necessidade: a do agir comunicativo a partir dos contextos cotidianos negados pelo modelo metafísico.

Os fundamentos que se desestabilizam dizem respeito aos princípios logocêntricos, pedagógicos, econômicos, culturais, políticos, que coroaram a modernidade como “novos tempos”, a partir dos quais seriam alcançados os grandes anseios da humanidade. É na verdade, a crise de uma crença profunda em valores emancipatórios. Como vimos com Habermas, as oposições a esse modelo surgiram no próprio interior da modernidade. É o caso de Rousseau que, no *Discurso sobre as ciências e as artes*, apresenta sérias suspeitas sobre os critérios, nos quais a arte e a ciência estavam fundamentando-se. Mas, ao apontarem qualquer tipo de oposição, os pensadores modernos ofereciam uma outra solução. Há uma espécie de *telos* intrínseco nos postulados da maioria dos pensadores modernos.

Há também quem afirme que a metafísica errou por ignorar as condições humanas de produção e aplicação do conhecimento. Para Boaventura Souza Santos, a crise deste paradigma dominante está diretamente vinculada a uma opção de um modelo que é o das ciências exatas, disseminado e seguido na produção do conhecimento científico, que invadiu e ditou regras de conduta nas mais diferentes esferas do agir cotidiano. Hilton Japiassu, afirma a mesma coisa em *Nascimento e Morte das Ciências Humanas*. Erramos, quando optamos pela metodologia das ciências exatas, e a aplicamos, nas condições de vida humana. Adorno e Horkheimer, também, identificam essas lacunas da racionalidade ocidental na *Dialética do Esclarecimento* quando

afirmam, que desde o mito, que continha em seu bojo a necessidade de domínio da natureza, a racionalidade após ele implementada, já nasce viciada. Ela prioriza sempre o domínio de modo que ela, ao invés de atingir a emancipação, se converte num novo mito. Weber vai apontar como equívoco, o uso de uma racionalidade estratégica direcionada a fins, que criou as condições do próprio aprisionamento do homem que constrói para si a sua “gaiola de aço.”

A crise da modernidade e da metafísica está associada à crise de um paradigma que já apresenta várias anomalias, como afirmava Thomas Kuhn, e que, a partir das mesmas, as demais conseqüências seriam a crise e a revolução que preparariam o surgimento de um novo paradigma.

Mas qual é o sujeito que está em crise? Na verdade, é esse sujeito que descrevemos até então, como “ator principal” nas metanarrativas modernas. É o sujeito “transcendental” que ocupa em toda a modernidade, o centro das questões tanto pedagógicas quanto epistemológicas. É o sujeito portador de sentido para si e para o mundo pela capacidade de representação como afirma Kant entre outros.

Na verdade, apontar para o esquecimento desse sujeito (como afirma Adorno), significa pressupor a descrença nas concepções mais remotas que vinham desde Platão e que (na modernidade) acreditaram ter alcançado o seu ápice. O sujeito que estamos apontando para o esquecimento é o sujeito que se constituiu com unidade racional e que, dessa forma, ocupou o centro de todos os processos sociais. É o sujeito concebido como unidade indivisível e portador de uma singularidade ímpar. É o sujeito objetificador criador de imagens do mundo, através do malogro e do uso de uma racionalidade voltada a fins. É o sujeito metafísico denunciado por Nietzsche. É o “subjectum”, que pretendia reunir tudo em torno de si, mas, ao operar com essa lógica, acabou esquecendo o verdadeiro sentido do ser. É o sujeito pretensioso em ser o portador de sentido e de autocertificação da realidade. É sujeito do *cogito cartesiano* que opera com uma racionalidade calculista, oriundo do método das ciências exatas. É o sujeito que, para se conservar, utiliza o poder e o malogro, como afirma Nietzsche. É aquele sujeito que acreditava ter em si as condições necessárias para indicar as teleologias da humanidade. É o sujeito seguro de si kantiano, que visava à maioria

como superação de toda e qualquer dependência. É o sujeito que criou um discurso de natureza e de infância, a fim de justificar os anseios de formação e emancipação de uma sociedade livre, igualitária e feliz. De certo modo criador de utopias e fonte de realização.

O reconhecimento de que esse sujeito não está mais ancorado em um “porto-seguro”, não é uma novidade do século XXI. Aliás, como entende Hermann, juntamente com outros autores, esse processo de fragmentação começa a sinalizar bem mais cedo do que pensamos:

A partir do século XIX, esse ponto ou objetivo fundamental, torna-se problemático, pois se estabelece uma contradição entre objetividade e subjetividade, entre personalidade e as condições sociais objetivas. Já no século XX, as análises inspiradas na filosofia de Horkheimer, Adorno, Heidegger e Foucault contribuem decisivamente para mostrar as dificuldades de constituição do sujeito autônomo²³³.

Associado a essas deficiências, a concepção de infância que está em crise é esta, que segue os princípios metafísicos que sustentaram o projeto moderno. É a infância moldada pelos pensadores modernos, como sendo uma etapa fundamental para que fosse possível atingir o homem adulto maduro e emancipado. É aquela infância pura e inocente que necessita de cuidados. O ser criança (totalidade livre) não serve como diretriz para pensar a humanidade. Isso fica claro nas perspectivas dos diferentes autores revisitados no capítulo II. Na maioria dos autores, abandona-se a criança e opta-se pela infância como fase a ser superada, preferencialmente pelo uso de elementos racionais que, necessariamente, conduzem a fins previamente pensados (adulter, emancipação, autonomia, sociedade justa e esclarecimento). Não reconhecem outras possibilidades de pensar a infância:

É porque a in-fância não é a humanidade completa e acabada, é porque a in-fância é, como diz Lyotard, inhumana que talvez, ela nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é, a invenção do possível²³⁴.

²³³ HERMANN, Nadja. **Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p.54.

²³⁴ GAGNEBIN, op. cit., 1997.p. 99.

Desse modo, observando que os comportamentos das crianças hoje são cada vez mais surpreendentes (o que, por um lado, é algo positivo), emergem, por outro lado, inúmeras incertezas, inseguranças, impotência e certo desespero sobre como proceder na educação das crianças hoje. É mediante a essa dificuldade que invade na área da educação, uma série de obras que afirmam que *a infância está em extinção e está desaparecendo*.

A maioria dos autores²³⁵ que discute essa questão aponta de certa forma para um saudosismo de uma infância (metafísica) perdida e procura encontrar os causadores da perda da infância. Como categoria pensada, a infância perdida realmente existiu. Assim, cria-se uma rivalidade culposa entre a família e a escola e, para não adentrarem numa guerra sem resultado algum, procuram atribuir o fundamento de tal desaparecimento dessa “unidade perdida” nos meios de comunicação ou nos mecanismos da chamada indústria cultural como se viu.

Entendemos que essa busca de encontrar os culpados é resultado de uma profunda incompreensão teórica que habita os mais diversos espaços pedagógicos. A incompreensão de que as múltiplas faces criadas da infância estavam muito distantes da realidade a tal ponto de que seria, no mínimo, ingênuo para os contextos atuais reivindicá-la. A maioria dos autores ignora o fato de que a infância é, sim, histórica e que assume acepções diferenciadas em cada época da história. Daí o porquê do grande lamento nas obras, que aponta para o suposto desaparecimento da infância. Acaso teria realmente existido ou serviu apenas como mais uma categoria metafísica necessária dentro do projeto da ilustração moderna? Ao almejar encontrar essa infância, não estaríamos esquecendo de direcionar o olhar para outras e múltiplas crianças com faces totalmente diferenciadas daquela que almejamos?

Encontramos-nos então, numa difícil realidade: a do sujeito cindido pelo próprio isolamento que ele mesmo cometeu e a da infância desencantada pelos contornos metafísicos que o sujeito deu a ela. Em outras palavras, significa afirmar o desencanto

²³⁵ Estamos fazendo menção aqui às obras de THOMPSON, J.B. **A Mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia/ Tradução de Wagner de Oliveira Brandão; Revisão da trad. Leonardo Avritzer. Petrópolis.Vozes, 1998; e POSTMAN, op. cit., 2001.

ou a existência de equívocos de um projeto que tomou a infância como condição necessária para atingir os fins de uma subjetividade autônoma. No desenvolver desse projeto, tais fins cometeram dois grandes equívocos: menosprezo da infância como ser histórico e o da prepotência de um sujeito soberano portador de sentido. Como ambos estavam ancorados no paradigma da metafísica, com suas bases idealistas, ainda na modernidade, aparecem às insuficiências dessas duas instituições: infância e sujeito. O problema é que do modo que foram pensadas, ainda hoje fazem parte da maioria dos estatutos filosófico e pedagógico da educação cotidiana.

De nossa parte admitimos a falência dessas duas instituições como categorias metafísicas. Não tendo alcançado as suas plenitudes, tanto o sujeito quanto a infância, carecem de entendimentos a fim de pautarem novas relações.

Assumindo uma postura mais modesta, acaso é possível uma relação mais franca e menos pretensiosa entre sujeitos e as novas faces da infância cotidiana? Ou dito de outro modo: existem espaços no debate filosófico e pedagógico que possam contribuir para um melhor entendimento desse sujeito solitário e para um olhar mais alargado que possa possibilitar novas leituras em relação às infâncias? Como o pensamento de Habermas pode nos ajudar na compreensão desse processo, pois a criança não se constitui no amanhã, ela é o hoje e se encontra inserida num tempo e espaço, que se apresentam como desafios à ciência da educação. Se Habermas considera a modernidade inacabada, em que sentido é possível fazermos outras leituras de infância e de sujeito a partir do contexto do Pensamento Pós-Metafísico?

IV INFÂNCIA E PLURALIDADE NO CONTEXTO DO PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO

Quando um dia a fortaleza da razão centrada no sujeito for demolida, também desabarará o logos, que sustentou por muito tempo a interioridade protegida pelo poder, oca por dentro e agressiva por fora. O logos terá então, de render-se ao seu outro, seja este qual for²³⁶.

Quando iniciamos este estudo, perguntamos que possíveis relações podem existir entre a noção de infância e o conceito de sujeito no contexto da modernidade e em que sentido esses conceitos contribuem para pensarmos as infâncias cotidianas. A partir da investigação, até aqui realizada, podemos constatar que a questão central (mesmo existindo várias relações) não reside apenas na aproximação dos dois conceitos, mas no paradigma que deu sustentação tanto ao sujeito quanto à infância. Procuramos demonstrar que o referido paradigma consiste no modelo metafísico que, na modernidade, serviu de base para o desenvolvimento da racionalidade ocidental.

Alojadas neste “abrigo metafísico”, a infância e o sujeito, da forma como foram concebidos, mantiveram uma relação de interdependência, no sentido de atingir fins propostos pela racionalidade vigente. O que ocorre é que, sendo a infância uma etapa necessária para o alcance do sujeito livre e emancipado, na medida em que é projetada, como idealização, a ela são feitas muitas exigências a que não pode atender.

Partindo do pressuposto de que o sujeito moderno e a noção de infância, da forma como foram concebidos, não dão conta das demandas que emergem nos contextos atuais de educação, temos a intenção (a partir do diagnóstico da subjetividade metafísica e da infância moderna realizada) de tematizar, com Habermas²³⁷, a questão da Infância, a partir do contexto do pensamento pós-metafísico, tendo claro que Habermas é um dos expoentes dessa perspectiva e visando encontrar possibilidades de uma análise profícua que não esteja ancorada numa visão de infância e de um sujeito

²³⁶ HABERMAS, op. cit., 2002. p.432.

²³⁷ Habermas tem-se constituído um crítico contumaz do projeto da modernidade, não somente por buscar identificar suas patologias como também pelo seu compromisso no sentido de reconstruir o projeto iluminista que, no seu entender, continua inacabado Cf. MÜHL, Eldon. **Modernidade, Racionalidade e Educação: A reconstrução da Teoria Crítica por Habermas** In: ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA. op.cit., 1997. p. 244.

que caiu no seu próprio esquecimento. Almejamos com isso, um trabalho criativo e desafiador.

4.1 Condições de emergência do paradigma pós-metafísico

Em *Pensamento pós-metafísico*, Habermas fornece alguns subsídios apropriados que nos permitem identificarmos sobre qual horizonte está tecendo as suas considerações. Retoma o que procuramos apontar nas últimas páginas desse estudo: o esgotamento do paradigma da filosofia da consciência e também demonstra o deslocamento e os motivos que podem causar a ruptura do pensamento moderno. Levanta esse assunto como inquietação:

Será que o desenvolvimento do pensamento filosófico traz, no início de nosso século, rupturas semelhantes às da pintura em seu caminho rumo à abstração, iguais às da música em sua passagem da oitava para o sistema decaféonico (...) e mesmo que a filosofia - um empreendimento profundamente voltado à antiguidade e ao renascimento - tivesse aberto realmente suas portas ao espírito inconstante da modernidade, está voltado à inovação, ao experimento e à aceleração (...), será que também ela é vítima do envelhecimento da modernidade, como é o caso, por exemplo, da arquitetura?²³⁸.

As questões levantadas por Habermas tocam no ponto de clivagem dessa abordagem, pois permitem não só identificar os grandes eixos que nortearam o saber filosófico, como também apontam para todo um movimento, que demonstra a emergência da filosofia da linguagem como possibilidade de uma nova hermenêutica e de novos entendimentos sobre as temáticas postas em questão.

As discussões sobre a infância não ficam fora desse arcabouço, pois foram gestadas no bojo da modernidade e estando a modernidade sob suspeita, é claro, que os conceitos nela fundamentados, passam também pelo mesmo crivo dessa nova leitura.

De acordo com Habermas, na racionalidade ocidental, quatro grandes movimentos sobreviveram: o platonismo, o aristotelismo, o racionalismo e o empirismo. Esses movimentos tangenciam a história da filosofia ocidental. Também entende que,

²³⁸ HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.p.11.

na atualidade, presenciamos a influência de outros quatro grandes movimentos que fazem parte do debate filosófico com grandes contribuições: a fenomenologia e, principalmente a filosofia analítica; a filosofia da ciência pós-empirista; o estruturalismo e o marxismo ocidental.

Respeitando cada vertente, esses movimentos acenam para novas leituras. No caso da filosofia da linguagem, segue os de uma teoria da ciência e de uma teoria da linguagem cotidiana. Já a filosofia da ciência pós-empirista permite uma autocrítica da tradição e dos problemas que ela mesma produziu, indicando com Rorty o contextualismo de uma filosofia pós-analítica da linguagem. O estruturalismo e o marxismo avançam no sentido de algumas simbioses psicanalíticas, com Freud e Lacan e com Adorno nos pressupostos da dialética negativa.

Esse exercício e os seus desdobramentos permitiram, além de suas manifestações, o aparecimento das fragilidades da filosofia moderna. Para Habermas, um dos resultados desse processo é o surgimento de quatro motivos que acenam para a ruptura com o moderno, como consequência das insuficiências da filosofia da consciência. São eles: pensamento pós-metafísico; a guinada lingüística, o modo de situar a razão do primado da teoria frente à prática e a superação do logocentrismo.

É a partir desse contexto que Habermas desenvolve os seus pressupostos, entendendo que existem premissas para novas leituras dos diferentes modos práticos de vida. Isso pressupõe, além de uma simples ruptura, uma espécie de corte epistemológico: “a passagem do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da filosofia da linguagem constitui um corte de profundidade”.²³⁹.

O horizonte sugerido por Habermas propõe uma grande guinada alterando totalmente as interpretações legadas pela lógica do pensamento moderno e criando, desse modo, novas relações:

As relações entre linguagem e o mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito e objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade

²³⁹ HABERMAS, op.cit.,1990,p.15.

transcendental para se transformar em estruturas gramaticais. O trabalho reconstutivo dos lingüistas entra no lugar de uma introspecção de difícil controle. Pois, as regras, segundo as quais os signos são encadeados, as frases formadas e os enunciados produzidos, podem ser deduzidos de formações lingüísticas que se apresentam como algo já existente²⁴⁰.

Propondo essa mudança, Habermas também apresenta alguns sintomas que devem permitir o alargamento do paradigma filosófico da modernidade:

A consciência transcendental deve concretizar-se na prática do mundo da vida, adquirir carne e sangue em encarnações históricas. E a fenomenologia, orientada antropologicamente, acrescenta como meios de incorporação, o corpo, a ação e a linguagem. As gramáticas dos jogos de linguagem, de Wittgenstein, os conjuntos de tradição que tem influência na história, de Gadamer, as estruturas profundas, de Levi-Strauss e a totalidade social dos marxistas hegelianos, constituem outras tantas tentativas de restituir a uma razão endeusada e abstrata os seus contextos e de situá-la nos campos de operação que são próprios²⁴¹.

Como outro sintoma dessa nova abordagem, Habermas identifica a inversão da relação clássica entre Teoria e Prática do marxismo apoiando-se nas descobertas já exitosas do pragmatismo de Peirce a Mead e Dewey, da psicologia do desenvolvimento de Piaget da Teoria da Linguagem de Vygotski. Em todos a confirmação de que as nossas realizações cognitivas emergem do mundo prático-pré-científico. Atribui finalmente a Scheler e a Husserl que, com sua análise do mundo da vida, permitiu essa nova abordagem.

É o caso, por exemplo, do surgimento do método experimental das ciências que coloca em cheque um pensamento totalizador. Desse modo, o espaço privilegiado da filosofia começa a ser repensado. Conforme Habermas²⁴², o surgimento das ciências histórico-hermenêuticas faz emergir a noção de consciência histórica e de finitude, a partir das suspeitas das teleologias idealistas. Também o modo como é analisada a racionalidade instrumental objetivista instaura um repensar nas formas de vida e de relacionamentos, proporcionando o aparecimento da linguagem a partir dos diferentes contextos. E como também já frisamos, a inversão da idéia clássica da teoria frente à

²⁴⁰ HABERMAS, 1990. p.15.

²⁴¹ HABERMAS, 1990. p.15.

²⁴² HABERMAS, op. cit., 1990. p.15.

práxis sendo repensada como possibilidade de criar um novo espaço que coloca o mundo prático como pano-de-fundo.

De fato, são fortes os motivos que gradativamente apontam para inúmeras fragilidades do paradigma metafísico. Esse processo de mudança não é simples, até porque há quem acredite e postule a aceção de uma nova metafísica pós-Kant.

No caso do papel que as ciências experimentais assumem nessa guinada, é possível identificarmos um grande deslocamento daquela razão que se concebe como portadora de sentido cognoscente num mundo estruturado racionalmente. Diferente disso, no método do conhecimento científico: “a razão encolhe-se, reduzindo-se ao aspecto formal, fazendo a racionalidade dos conteúdos depender somente da racionalidade dos procedimentos”²⁴³.

Habermas considera esse deslocamento fundamental para a compreensão dessa derrocada metafísica, alterando inclusive noções como as de essência e aparência. As ciências experimentais como sabemos, dão ênfase à observação. Isso permite, por parte de algumas tendências filosóficas, a rejeição e o distanciamento das dimensões práticas da ciência. É uma espécie de rejeição ao cientificismo. Somente mais tarde haverá a reivindicação de uma filosofia da ciência que permita pensar sobre os procedimentos da ciência como também estabelecer algumas críticas ao modo objetivador que a racionalidade estratégica impõe. Essa crítica proclama uma maior aproximação das culturas da ciência com os modos práticos de vida.

De certo modo, todo esse movimento aponta para algumas tentativas de resgate dos pressupostos da filosofia da consciência. Habermas entende que todas essas tentativas de destrancendentalizar a razão (como é o caso de Husserl e Heidegger) são vãs porque ainda ficam presas a pré-decisões da filosofia transcendental. Para ele, a superação desse processo deve ocorrer com a passagem para o novo paradigma do entendimento, onde:

Os sujeitos capazes de fala e de ação, que ante o pano de fundo do mundo comum da vida, entendem-se mutuamente sobre algo no mundo, podem ter frente ao meio de sua linguagem uma atitude tanto

²⁴³ Idem, *ibidem*, p.44.

dependente como autônoma: eles podem utilizar os sistemas de regras gramaticais, que tornam possível sua prática, em proveito próprio²⁴⁴.

Esse processo pressupõe novos entendimentos de um deslocamento profundo no entender de Habermas, como se verá a seguir.

4.2 Respostas de Habermas as limitações do paradigma metafísico

É sabido que Habermas, ao apresentar os elementos do pensamento pós-metafísico a partir do horizonte da linguagem, tem o objetivo explícito de reconstruir os fundamentos normativos da modernidade. Também almeja criar uma teoria social em que possa articular o mundo da vida²⁴⁵ e o mundo do sistema²⁴⁶. De certo modo, o seu problema fundamental trata-se de um estudo cuidadoso das possibilidades de construção de uma teoria crítica da sociedade. Isso aparece já na introdução de sua *Teoria da Ação Comunicativa* em que enuncia seus principais objetivos:

Trata-se em primeiro lugar de um conceito de racionalidade comunicativa que faça frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão; em segundo lugar, de um conceito de sociedade articulado em dois níveis que se articula aos paradigmas do mundo da vida e sistema, e não só de forma retórica. E finalmente de uma teoria da modernidade, que explica o tipo de patologias sociais que hoje se tornam cada vez mais visíveis²⁴⁷.

A motivação para a construção da referida teoria crítica da sociedade tem como referência o diagnóstico weberiano, principalmente, da constatação de diversas

²⁴⁴ HABERMAS, op cit., 1990. p. 52.

²⁴⁵ Por mundo da vida Habermas entende: “como um acervo de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados lingüisticamente”. “As estruturas do mundo da vida fixam as normas da intersubjetividade do entendimento possível.” “O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que falante e ouvinte se encontram; [...] os agentes comunicativos se movem sempre dentro do horizonte que é seu mundo da vida; dele não podem sair”. HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 2001. p. 176-179, v. 2

²⁴⁶ No entender de Habermas, o paradigma da filosofia da consciência (filosofia moderna), a partir do diagnóstico de Adorno e Horkheimer, demonstram várias limitações; uma delas é a colonização do mundo da vida pela racionalidade sistêmica que se impôs como portadora de sentido. Nessa racionalidade, o dinheiro (pelo sistema econômico imposto) está dissolvendo alguns sentidos necessários para a conservação da vida humana. Retomando Weber, identifica por esta nova lógica, as novas formas de coordenação da ação e o retraimento da ação comunicativa. Entende que é urgente tanto a tarefa de denúncia quanto de defesa dessa realidade sufocada pela racionalidade sistêmica. Essa racionalidade instrumental, além de penetrar nos âmbitos da vida, reduz perturba e modifica os contextos, criando novos aparatos simbólicos para o ser humano: “o resultado é uma violência estrutural que se manifesta e se apodera como tal da forma intersubjetiva de entendimento possível”. Idem, ibidem, p. 264.

²⁴⁷ Idem, ibidem, p.10.

decorrências da crise do mundo moderno como já mencionamos neste estudo. Convém aqui apenas ressaltar algumas: a dissolução do mundo da vida e domínio do mundo do sistema; a submissão da humanidade às leis do mercado nos tornando incapazes diante do sistema; a racionalização da economia e a colonização do mundo vivido constroem novas relações de poder que escapam do controle da coletividade e passam a pertencer aos especialistas; a perda de sentido da liberdade pela implementação da racionalidade sistêmica; as fortes interferências dessa perda de sentido no plano cultural, social e na personalidade (elementos constituintes do mundo da vida).

É a partir desse contexto que Habermas propõe a descolonização do mundo da vida. Entendendo que só a partir dela é possível que a transparência, a integridade se mantenham e que não se perca o seu controle, pois todos são responsáveis pela sua condução. A estratégia para essa conquista ocorre pela livre atuação da razão comunicativa.

Entre outros aspectos, a argumentação é de extrema importância na proposição dessa nova racionalidade. Reconhece Habermas, que a filosofia em sua tradição já operou grandes esforços nesse viés no entanto, propõe um sentido inovador ao adotar a teoria da argumentação no excuro sobre a teoria da argumentação:

No que consiste à venerada tradição filosófica que se remonta a Aristóteles (...). A lógica de argumentação não se refere como a formal, a relações de inferências entre unidades semânticas (orações), senão a relações internas, também de tipo não dedutivo, entre as unidades pragmáticas (atos de fala) de que se constituem os argumentos²⁴⁸.

Com sua teoria da ação comunicativa, Habermas pretende propor um conjunto de tarefas que se constituem de certo modo na redefinição da Teoria Crítica começada por Adorno e Horkheimer, sinalizando desse modo uma outra alternativa²⁴⁹ para a

²⁴⁸ Idem, *ibidem*, p.43

²⁴⁹ Segundo Mühl, Habermas tem a preocupação de desenvolver uma teoria capaz de levar a humanidade a superar as patologias identificadas (...) com essa pretensão propõe uma terapia para a modernidade o reacoplamento do sistema ao mundo da vida, o que não significa a perda dos avanços da racionalidade e da modernidade, mas o aproveitamento das conquistas da diferenciação e da autonomia das diversas instâncias para a implementação da transparência, da flexibilidade da dirigibilidade coletiva nas diversas ações sociais. Afirma ainda que esse processo seja desenvolvido pela descolonização do mundo da vida em que a transparência permitirá a integridade da totalidade do real de modo que não se percam o controle e a responsabilidade de todos os envolvidos no processo.

filosofia da história. Vejamos como ele a concebe em outro momento de sua obra: “A teoria da ação comunicativa representa uma alternativa à filosofia da história. Esta se tornou insustentável e, no entanto, a ela permaneceu ligada toda a velha teoria crítica”²⁵⁰. Habermas está fazendo menção à tradição que vai desde Lukács à Escola de Frankfurt.

Propõe-se a desenvolver uma teoria da racionalidade, que deve estar vinculada às ciências sociais, visando estabelecer um referencial de estudo adequado para os problemas da razão prática. Assim, Habermas deixa claro, que esta teoria da ação comunicativa se propõe a uma revisão das ciências sociais de forma crítica, como vemos:

Comporta-se *criticamente* mesmo frente às ciências sociais contemporâneas e frente à realidade social que estas ciências tratam de apreender. Comporta-se criticamente frente à realidade das sociedades desenvolvidas na medida em que estas não fazem uso do potencial de aprendizagem de que culturalmente dispõem (...) Porém, esta teoria se comporta criticamente frente aos posicionamentos em ciências sociais que não são capazes de decifrar os paradoxos da racionalização social (...) sem tomar conhecimento (no sentido de uma sociologia reflexiva) da constituição histórica do âmbito objetual sobre o que versam²⁵¹.

Habermas afirma que um desses paradoxos consiste no agravamento da infraestrutura comunicativa quando a linguagem e o entendimento racional dão lugar aos imperativos do sistema figurados por meio do dinheiro e pelo poder. Afirma ainda que a referida teoria tem a pretensão de reconstruir de forma sistemática, utilizando conceitos de distintas teorias contemporâneas e de ampla tradição filosófica moderna os potenciais da racionalidade. De certo modo, o que se propõe é fazer um estudo analítico da história e a proposição de uma sociedade melhor coordenada.

4.3 Nova formulação da racionalidade

Partindo de uma crítica contundente aos pressupostos da racionalidade ocidental²⁵² como expressão da idéia de domínio, da implementação de perspectivas

²⁵⁰ HABERMAS, op. Cit., 2001. p. 562.

²⁵¹ HABERMAS, op. Cit., 2001. p.529-530.

²⁵² No capítulo XI do **Discurso Filosófico da Modernidade**: uma outra via para sair da filosofia do sujeito – Razão comunicativa *versus*. Razão centrada no sujeito - Habermas aponta para algumas aporias criadas pelo paradigma metafísico que trabalhou com uma noção deficitária de racionalidade. Em sua opinião, Foucault também percebeu esses entraves a partir de sua análise da figura do sujeito no

restritivas às condições de emancipação do homem, a pretensão de Habermas consiste em recuperar a universalidade da razão.

A nova formulação de racionalidade passa pela leitura e explicitação de quatro conceitos de ação que Habermas toma como referência: *ação teleológica*; *ação regulada por normas*; *ação dramatúrgica* e *ação comunicativa*.

Em relação à *ação teleológica*, Habermas afirma que, desde Aristóteles, esse conceito ocupa o centro de uma teoria da ação. Nessa acepção, o ator sempre visa a uma finalidade e a realização de um propósito. Para Habermas, essa ação pode se ampliar e se converter em ação estratégica quando os critérios do cálculo permitem a intervenção em relação a um outro ator por meio utilitarista, maximizando as expectativas de utilidade.

No caso da *ação regulada por normas*, diz respeito às normas sociais que norteiam e regulam a conduta de um ator. Aqui, a idéia da observância da norma é muito forte, como também da violação e da expectativa do comportamento e do êxito do ator.

Quanto à *ação dramatúrgica*, envolve atores em interação no espaço público, podendo interferir nos desejos e sentimentos dos demais. Por essa acepção, é possível, para Habermas, a partir da exposição de temáticas vinculadas à vida, a criação de imagens e a reações previamente calculadas.

Por fim, o conceito *de ação comunicativa* pressupõe “a interação de ao menos dois sujeitos de linguagem e de ação que estabelecem uma relação interpessoal”²⁵³.

Diferente de uma racionalidade excludente, o conceito de ação comunicativa inclui o ator na questão da racionalidade. Isso se deve ao fator da linguagem que

desenvolvimento das ciências humanas, principalmente pela opção que esse paradigma fez pelo modelo cientificista. Para Habermas, Foucault, mesmo tendo identificado alguns aspectos desse paradigma, não avança numa análise mais profunda a ponto de cair numa armadilha presentista que não consegue dar conta de explicar todo esse movimento. Para Habermas é fundamental que possamos perceber a crítica da modernidade associada a crítica da razão e do sujeito.

²⁵³ HABERMAS, op. Cit., 2001. p.124.

permite e pressupõe esse envolvimento lingüístico como condição necessária para novos entendimentos. É claro que este processo não ocorre no isolamento, mas nas articulações que os diferentes estabelecem com os três mundos²⁵⁴: objetivo, social e subjetivo.

O *mundo objetivo* tem *status* realista ontológico. No *mundo social* (concebido como totalidade das relações legitimamente reguladas), para Habermas há uma estrutura e peculiar relevância para os homens que vivem, pensam e atuam nele. É nesse contexto que se busca a pretensão da justiça. Já o *mundo subjetivo* (como totalidade das próprias vivências as quais cada um tem um acesso privilegiado no qual o falante pode manifestar-se verdadeiramente diante do público), é tido como o mundo dos afetos:

A ação comunicativa baseia-se em processamento cooperativo de interpretação em que os participantes se referem a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo mesmo quando em sua manifestação só sublinhem tematicamente um destes componentes²⁵⁵.

É no palco desses três mundos, que são criadas as condições para as pretensões de validade com caráter universal possibilitando o entendimento. É aqui que a intersubjetividade opera:

Em suas operações interpretativas os membros de uma comunidade de comunicação deslindam o mundo subjetivo e o mundo social que intersubjetivamente compartilham, frente ao mundo subjetivo de cada um frente a outros coletivos²⁵⁶.

Habermas, partindo desse contexto, acena para as múltiplas possibilidades para aquele sujeito meramente epistêmico e oferece a alternativa de, por meio da linguagem, ser competente numa nova racionalidade que permite e conduz a consensos. Pela linguagem se torna possível aglutinar os conceitos simétricos de mundo interno, externo e subjetivo, em contraposição com o mundo objetivo e social.

A leitura que Habermas faz de diversos autores (Weber Durkeim, Parsons, Marx e Lukács) permite a identificação da modernidade como um processo de racionalização

²⁵⁴HABERMASop. cit., 2001. p.171.

²⁵⁵ HABERMAS, op. cit., 2001. p.171.

²⁵⁶ HABERMAS, op. cit., 2001. p.104.

como já apontamos no item 2.1 deste estudo. Aliás, esta discussão está bem-fundamentada no *Discurso Filosófico da Modernidade: doze lições*.

Ao pretender formular um novo conceito de racionalidade, Habermas retoma a leitura weberiana, a partir da constatação de que, na modernidade ocorre toda uma institucionalização do conceito de ação racional nas diferentes esferas. Desse modo, temos uma *racionalidade instrumental* identificada como uma racionalidade baseada em maneiras eficazes e nas soluções técnicas, cuja finalidade última é a dominação do mundo; *racionalidade eletiva*, que permite e envolve a escolha entre alternativas de ação; *racionalidade normativa* que tem por referência as ações práticas e morais a partir de uma ética regida por princípios.

No entender de Weber, na modernidade, a racionalidade que predomina é a instrumental com fins estratégicos voltados para o domínio, como há pouco apontamos. É, em relação a essa acepção de racionalidade, que Habermas tece críticas, entendendo que é um conceito que restringe a ação nas formas de vida e no plano cultural. A consequência da efetivação da racionalidade vinculada a fins é a perda de sentido e perda da liberdade. É essa racionalidade que permite, para Habermas, o domínio das forças econômicas e a burocratização social. A racionalidade instrumental traz em seu bojo as próprias limitações, pois aponta também para o isolamento da subjetividade que esquece de si mesma.

Habermas destaca o desencanto de Weber com as imagens metafísico-religiosas e com o predomínio delas nas estruturas do mundo da vida. Já a razão comunicativa:

Apesar do seu caráter puramente procedural, desobrigado de todas as hipotecas religiosas metafísicas - está imediatamente entrelaçada no processo social da vida por que os atos de entendimento recíproco assumem o papel de um mecanismo de coordenação da ação. O tecido das ações comunicativas nutre-se dos recursos do mundo da vida e, ao mesmo tempo, constitui o *médium* pelo quais as formas concretas de vida se reproduzem²⁵⁷.

Esses são alguns motivos que levam Habermas redefinir ou recolocar a questão da racionalidade sobre outro horizonte: “uma disposição de sujeitos capazes de

²⁵⁷ HABERMASop. cit., 2002. p.439.

linguagem e de ação”²⁵⁸. É claro que essa racionalidade parte de um outro arranjo: o mundo da vida conceito fundamental na perspectiva de Habermas, que de certo modo, é reivindicado por outros autores do pensamento pós-metafísico, através da necessidade de valorização dos contextos.

4.4 O mundo da vida e sistema

O mundo da vida constitui um horizonte e, ao mesmo tempo, oferece um acervo de evidências culturais do qual os participantes da comunicação tiram, em seus esforços de interpretação, padrões exegéticos consentidos²⁵⁹.

O conceito de mundo da vida constitui um conceito complementar da ação comunicativa, um substrato de certezas e evidências culturais e lingüísticas. Este conceito, num primeiro momento, Habermas toma da epistemologia. Habermas entende que ele não pode ser aplicado sem maiores argumentos à sociologia. No entanto, da forma que Habermas vai tomá-lo, na pragmática da linguagem, ele vai assumir funções inteiramente lingüísticas. É claro que essa mudança de um conceito epistêmico, para pragmático, pressupõe um corte profundo e descentralizador, pois, além de na pragmática ele se constituir como uma espécie de pano-de-fundo, conforme Habermas temos de ter clareza que: “o emprego desse conceito numa ciência social exige uma mudança metódica de enfoque: é preciso passar do enfoque (performativo) da segunda pessoa para o enfoque (teórico) da terceira pessoa”²⁶⁰.

Foi Husserl quem primeiro introduziu o conceito de mundo da vida em seu tratado sobre “*A crise das ciências européias*” numa perspectiva de uma crítica da razão. Nessa abordagem, Husserl o concebe como sendo um fundamento que está sendo reprimido, mas que faz parte de um contexto preliminar da prática natural da vida e das experiências no mundo. Nesse viés, ele se apresenta como antagônico em relação aos objetos das ciências naturais, pois foge das racionalizações tecnificantes. Ao contrário, aponta para aquelas experiências originárias. De certo modo, é uma espécie de crítica ao objetivismo latente nas ciências naturais. A limitação de Husserl, conforme Habermas, é

²⁵⁸ HABERMAS, op. cit., 2001. p.42.

²⁵⁹ HABERMAS, op. cit., 2001. 2001. p. 161 et. seq.

²⁶⁰ HABERMAS, op. cit., 2001. 1990. p. 88.

não perceber (devido a um conceito estreito de subjetividade), que o próprio conceito de mundo da vida, na perspectiva das ciências naturais, também é vítima das idealizações modernas.

Partindo do referencial do agir comunicativo, Habermas procura deslocar essas idealizações destrancentalizando o reino inteligível para os pressupostos pragmáticos que estão presentes nos atos de fala, através da perspectiva do melhor argumento. Esse esforço é importante, à medida que desloca as idealizações para o plano das estruturas do mundo da vida. Nota-se que:

A idéia do resgate de pretensões de validade criticava impõe idealizações, as quais, caídas do céu transcendental para o chão do mundo da vida, desenvolvem seus efeitos no meio da linguagem natural; nelas se manifesta também a força de resistência da uma razão comunicativa que opera astutamente contra as deturpações cognitivo-instrumentais de formas de vida modernizadas seletivamente²⁶¹.

Com essa trancentalização, Habermas acredita que, pela força do viés da competência lingüística, aquele conflito entre saber explícito (das idealizações) e o saber de pano de fundo (saber não-temático), não se manifesta mais. Este foi, no entender de Habermas, um equívoco de Husserl na sua concepção de mundo da vida: concebê-lo a partir desse referencial do conflito de saberes. Ao contrário, Habermas entende que a maior parte das experiências cotidianas na prática comunicativa não atinge um nível de problematização, porque já vive de um adiantamento de validade já previamente construída por certezas do mundo da vida.

Habermas enfatiza ainda que, nas discussões que estabelecemos, sempre levamos conosco os referenciais do nosso mundo da vida que normalmente é questionado por pessoas munidas do saber especializado. Na tentativa de argumentar nesse debate, temos que sempre considerar que o saber sempre se constrói a partir de um contexto. O mesmo ocorre com as relações que emanam como também as perguntas que são levantadas. E, sem dúvida, podem ocorrer variações na discussão, a partir destes enfoques:

²⁶¹ HABERMAS, op. cit., 2001. p.89.

Minha tentativa de introduzir o conceito de “mundo da vida” no âmbito de uma teoria da comunicação, como estou fazendo neste momento, provocará objeções e perguntas especializadas de colegas, mas elas variarão, dependendo do público que estiver me ouvindo, por exemplo, em Madri, em Paris ou em Berkeley²⁶².

Habermas esclarece que saberes não-temáticos com frequência caem na esfera da problematização. Isso ocorre de forma espontânea muitas vezes. Quando nos damos conta, estamos discorrendo sobre assuntos que não fazem parte do que nos propusemos, fugindo assim de um roteiro. É saberes acerca de um horizonte que se referem às situações vividas. Já o saber acerca de um contexto depende de temas que têm como pano fundo, as referências do mundo da vida. Desse modo, esse saber depende de outras condições de tematização. O saber oriundo do mundo da vida não é um saber que trazemos à consciência intencionalmente. Desse modo, como é um saber de pano-de-fundo é imune à pressão problematizadora das experiências que produzem a contingência. Conforme Habermas, Husserl sugeriu como forma de acesso a esse saber a variação eidética, assim, também, do mesmo modo, o homem moderno criou estratégias na tentativa de acesso a esse saber pré-teórico.

Habermas também afirma que esse acesso ao segundo plano do mundo da vida não depende de nosso livre arbítrio. Demonstra todo o esforço de Peirce neste diagnóstico. Também aponta para o fato de que esse saber está estritamente vinculado às contingências históricas. É um saber não-temático que está presente de modo implícito e pré-reflexivo que se apresenta como certeza imediata. Mas como fazemos para colocá-lo sob suspeita?

O saber que serve de pano fundo carece de ligação interna com a possibilidade de problematização, pois ele só entra em contato com pretensões de validade criticáveis no instante da pronúncia, quando é transformado em saber falível. Certezas absolutas permanecem inabaláveis até o momento em que se decompõem de maneira brusca; pois elas não representam nenhum tipo de saber, no sentido estrito da falibilidade²⁶³.

A força do espaço e do tempo possibilita ao mundo da vida que se expresse como uma totalidade muitas vezes intransponível que apresenta algumas resistências.

²⁶² HABERMAS, op. cit., 1990. p.90.

²⁶³ HABERMAS, op. cit., 1990. p.92.

Esse arranjo existencial faz com que o pesquisador, ao lançar o olhar para esse pano de fundo, possa entender que nele, “as convicções acerca de algo estão ligadas com o entregar-se a algo, com o ser tocado por algo, com o poder exercitar algo.”²⁶⁴ Esse aspecto, para Habermas, faz parte da constituição holística do mundo da vida.

De acordo com Habermas, o mundo da vida também se apresenta muitas vezes como paradoxal, pois, ao mesmo tempo, que está arraigado às experiências, muitas vezes levanta um muro contra as surpresas que emanam das experiências. Isto ocorre pela maneira como as experiências introduzem uma separação com o pano de fundo. Pelo crivo da linguagem, as experiências assumem uma outra função. Aqui, a articulação da experiência reflete a arquitetura do mundo da vida, na medida em que está ligada à constituição tricotômica dos atos de fala e do saber que serve de pano de fundo ao mundo da vida. Nesse sentido, as estruturas gerais do mundo da vida, somente se revelam pela mudança de enfoque metódico. Superando essas resistências, convém lembrar que:

O mundo da vida só atinge o campo da visão no momento em que nos colocamos como se estivéssemos às costas do ator e entendemos o agir comunicativo como elemento de um processo circular no qual o agente não aparece mais como iniciador, mas como produto de tradições nas quais ele está inserido, de grupos solidários aos quais ele pertence e de processos de socialização e aprendizagem, aos quais está submetido. Após esse primeiro passo objetivador, a rede de ações comunicativas forma o meio através do qual o mundo da vida se reproduz²⁶⁵.

A partir desse enfoque, Habermas concebe o mundo da vida como:

Um acervo de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados lingüisticamente. As estruturas do mundo da vida fixam as normas da intersubjetividade do entendimento possível. “O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que falante e ouvinte se encontram; [...] os agentes comunicativos se movem sempre dentro do horizonte que é seu mundo da vida; dele não podem sair²⁶⁶.”

²⁶⁴ Idem, *ibidem*, p.93.

²⁶⁵ HABERMAS, op. cit., 1990. p.95.

²⁶⁶ HABERMAS, HABERMAS, op. cit., 2001. p.176-179.

Com o objetivo de pensar a sociedade como mundo da vida simbolicamente estruturado, Habermas afirma que existem alguns processos de seu desenvolvimento como: a reprodução cultural, a integração social e a socialização que se correspondem com os componentes estruturais do mundo da vida que são: cultura, sociedade e personalidade. Assim, os define:

Chamo *cultura* ao acervo de saber em que os participantes na comunicação se abastecem de interpretações para entender-se sobre algo no mundo. Chamo *sociedade* as ordenações legítimas através das quais os participantes na interação regulam as suas pertinências a grupos sociais, assegurando com ele a solidariedade. E *personalidade* entendo as competências que convertem a um sujeito capaz de linguagem e de ação, isto é, que o capacitam para tomar parte em processos de entendimento e para afirmar neles sua própria identidade. O campo semântico dos conteúdos simbólicos, o espaço social e o tempo histórico constituem as dimensões que as ações comunicativas compreendem. O entretenimento de interações de que resulta a rede prática comunicativa cotidiana constituem o meio através do qual se reproduzem a cultura, a sociedade e a pessoa. Tais processos de reprodução só se referem às estruturas simbólicas do mundo da vida²⁶⁷.

Habermas afirma que a separação da cultura, sociedade e personalidade, resultam no indicador de um estado evolutivo do mundo da vida cuja estrutura é uma estrutura simbólica. Considera também que a interação possibilitada pelos processos lingüísticos visando à integração social e à reprodução cultural, pela força do melhor argumento que almeja o entendimento, cria as condições para o mundo da vida ser racionalizado.

4.5 O Sistema

Sistema e mundo da vida não só se diferenciam internamente como sistema e mundo da vida, senão também se diferenciam simultaneamente um do outro²⁶⁸.

Como já apontamos anteriormente, o maior problema da nossa atualidade, na perspectiva habermasiana, consiste no paulatino desacoplamento do sistema social

²⁶⁷ HABERMAS, op. cit., 2001. p. 196-197.

²⁶⁸ HABERMAS, op. cit., 2001. p.216.

(composto dos sistemas econômicos, político-administrativo e socio cultural) em relação ao mundo da vida. Habermas entende, a partir do diagnóstico weberiano, que cada vez mais (como decorrência da racionalidade estratégica moderna vinculada a fins), há um aumento da complexidade sistêmica instrumentalizando as estruturas do mundo da vida e impossibilitando a emergência de uma racionalidade comunicativa.

Para Habermas, o mundo da vida sofre as decorrências da racionalidade moderna instrumental capitalista voltada para fins econômicos. Essa racionalidade penetra nas estruturas comunicativas do mundo da vida e provoca perturbações na reprodução simbólica do mundo da vida, criando novos padrões morais e estéticos. O resultado desse engessamento é definido por Habermas de colonização do mundo da vida. Vejamos como Hermann identifica esse processo, assim:

A perda da pré-compreensão da prática comunicativa encolhe o mundo vivido e o torna apenas mais um subsistema. Quando a integração sistêmica interfere sobre a integração social, estabelece-se uma violência estrutural que ataca as formas de entendimento possível da ação comunicativa, gerando perda de sentido, perda da legitimação, desestabilização das identidades coletivas, ruptura da tradição²⁶⁹.

No entender de Habermas, o paradigma da filosofia da consciência (filosofia moderna), a partir do diagnóstico de Adorno e Horkheimer, demonstram várias limitações; uma delas é a colonização do mundo da vida pela racionalidade sistêmica que se impôs como portadora de sentido. Nessa racionalidade, o dinheiro (pelo sistema econômico imposto) está dissolvendo alguns sentidos necessários para a conservação da vida humana. Retomando Weber, identifica por esta nova lógica, as novas formas de coordenação da ação e o retraimento da ação comunicativa. Entende que é urgente tanto a tarefa de denúncia quanto de defesa dessa realidade sufocada pela racionalidade sistêmica. Essa racionalidade instrumental, além de penetrar nos âmbitos da vida, reduz perturba e modifica os contextos, criando novos aparatos simbólicos para o ser humano: “o resultado é uma violência estrutural que se manifesta e se apodera como tal da forma intersubjetiva de entendimento possível”²⁷⁰.

²⁶⁹ HERMANN, op. cit., 1996.p. 84.

²⁷⁰ HABERMAS, HABERMAS, op. cit., 2001. p. 264.

O predomínio dessa racionalidade, vinculada a fins, está promovendo para Habermas, uma espécie de automatização absoluta da vida humana, fazendo com que se afaste da finalidade primordial devido ao efeito provocado pelo dinheiro. A racionalidade sistêmica para Habermas, como demonstra na *Teoria da Ação Comunicativa*, possui várias restrições. O sistema apresenta-se como espécie de oposição ao mundo da vida pela forma de compreender o mundo.

Vivemos assim um cotidiano sujeito a toda forma de burocratização sistêmica. Nela, para Habermas, são utilizados inclusive aparatos jurídicos, burocráticos para o controle. Essa forma de controle interfere diretamente nas relações entre pessoas, na família, na cultura, na organização de nosso tempo livre e na escola. Habermas alerta para essa presença dos aparatos jurídicos em todas as esferas de dois modos: positivo, quando assegura algumas garantias; negativo quando promove a limitação e a intromissão nas estruturas fundamentais do mundo da vida, aumentando inclusive o poder e criando subsistemas mediados pelo dinheiro.

A fim de que a sociedade não permaneça nos extremos do unilateralismo, ou do sistema ou do mundo da vida, Habermas propõe um método de perspectiva em que seja possível conceber o *mundo da vida como um sistema*²⁷¹. Estando ciente de que a teoria de Parsons submete o mundo da vida ao sistêmico, sugere a integração social como parte de reprodução simbólica do mundo da vida. Já a integração material significaria a reprodução material do mundo da vida.

4.6 Novos contornos da infância

Manter vivo e esclarecer esse sentido de humanidade – não através de uma intervenção direta, mas através de esforços teóricos indiretos, detidos – é certamente uma tarefa da qual o filósofo não pode sentir-se inteiramente dispensado, mesmo correndo o risco de ter que assumir a tarefa dúbia de um ‘mediador do sentido’.

Perguntamos nesse estudo pela legitimidade de novos saberes sobre a infância a partir do contexto do pensamento pós-metafísico. É chegado o momento de estabelecermos algumas conexões, que consideramos pertinentes, mesmo tendo claro que Habermas, como um dos expoentes dessa nova forma de pensar, não escreve em

²⁷¹ HABERMAS, op. cit., 2001. p. 333 et. seq.

suas obras, sobre a infância. De qualquer modo, a partir do que vimos, é recorrente a questão: o que podemos dizer da infância a partir desse horizonte? Como fica a infância frente à queda dos fundamentos metafísicos? Que categorias contribuem nessa nova leitura? Ou, tudo é infância? O que é válido afirmar sobre a infância? Afirmamos em outro momento que a infância é plural, o que isso significa?

4.6.1 Infância e pluralidade

Um dos pontos de clivagem do pensamento metafísico foi a capacidade de buscar a unidade e a identidade a partir de estratégias que visavam reunir em si todas as condições para apreensão da realidade. Buscava-se com isso a unidade do todo, que negava qualquer forma de multiplicidade. As leituras que apresentamos da infância na modernidade, associadas a esse modelo, apontam para concepções de infância em que esse elemento unificador é comum. Ou seja, o que identifica a infância moderna, em linhas gerais, é o seu estágio de fragilidade, dependência, necessidade de ser educada, estágio de inferioridade.

O estudo que fizemos até então, aponta para a necessidade de ruptura de um fundamento absoluto. Podemos afirmar que, no contexto do pensamento pós-metafísico, a infância assume outras interpretações. Ou seja, já não é mais possível atualmente, nas múltiplas formas de vida, falarmos em infância a partir de concepções prévias que, pelos processos de subjetivação, pretenderam dizer, definir ou engessar as infâncias dentro de uma única roupagem.

Ao identificar a infância a partir dessa matriz única, a modernidade esqueceu-se do seu caráter de multiplicidade e da singularidade das condições próprias de cada contexto, negando qualquer forma de pluralidade. Ao apontar para o reconhecimento das diferentes perspectivas e para o esfacelamento dessa unidade, o pensamento pós-metafísico pôde trazer à leitura da infância um outro significado, que seja sensível a dimensões desse vir-a-ser, à medida que não aponta para acepções monistas e engessadas de infância. No entanto, é aqui que pode residir um perigo. Trata-se do risco de cairmos num profundo relativismo. O referido relativismo, como ver-se-a, é resultado, justamente, das insuficiências de diversas tentativas modernas que

pretenderam apresentar soluções e fórmulas prontas aos conceitos investigado, ao demonstrarmos que elas não dão mais conta de promoverem uma explicação sintonizada com os novos contextos.

Pode parecer, num primeiro momento, paradoxal, mas é nesse ponto, que a noção de consenso²⁷² habermasiano pode contribuir como horizonte para uma nova leitura da infância. A idéia de consenso pode se tornar efetiva para compreendermos que a educação necessita de um conjunto de categorias orientadoras da ação pedagógica. Justamente nesta perspectiva é que a uma filosofia, que pretenda articular unidade e pluralidade, pode iluminar nossa compreensão do momento em que se desestabilizam os conceitos originários da tradição metafísica. De acordo com Hermann, não havendo a busca de consensos mínimos, ficam indefinidos os critérios para estabelecer um núcleo comum de orientações normativas para discutirmos que educação da infância almejamos.

Associada à questão da infância, a pluralidade manifesta-se de diversas maneiras, mas, sobretudo, mediante as dificuldades que encontramos em fazer valer as normas morais de validade universal já existentes, para discutir a infância. É aqui que surgem as formas relativistas apresentando a força dos princípios culturais, e dos contextos históricos culturais que abrem múltiplas e diferentes possibilidades e

²⁷² A idéia de consenso em Habermas está associada diretamente a sua teoria da verdade. Ou seja, o significado de verdade define-se no seu interior como consenso. Mas como se chega a ele? Na ação comunicativa diária pressupomos pretensões de validade que são dadas por aceitas, isto é, não são questionadas. É só quando uma pretensão de validade torna-se problemática que se pedem as razões pelas quais ela deve ser aceita. Senão estas razões ficam como ocultas, mas a disposição, caso se exija sua representação. Quando as razões devem ser apresentadas passa-se, então, para o que Habermas chama de discurso. No discurso distinguimos entre questões de gênese (constituição da experiência) e questões de justificação (verdade), trata-se desta última. No discurso o único móvel que deve determinar o seu desenrolar é o “desejo” sério de chegar a um entendimento, a um acordo. Não um acordo faticamente estabelecido pelos participantes efetivos naquele discurso, mas um acordo onde devem ser consideradas as razões de todos os participantes potenciais do discurso. A partir disso, estabelece-se um consenso válido para todos os seres racionais. (...) O que gera o consenso é própria cadeia dos atos de fala que aparece como justificados. O consenso não é um método de obtenção da verdade, mas caracteriza a natureza da própria pretensão de validade que está na dimensão pragmática (...) Tal consenso só tem validade se for obtido sem qualquer tipo de coação. Não é o consenso fático que determina a natureza dessa pretensão de validade, mas a possibilidade de, em qualquer momento, apresentar-se como justificada. (DUTRA, Delamar José Volpato. **Razão e consenso em Habermas**: a teoria discursiva da verdade, da moral, do direito e da biotecnologia. 2 ed. rev. e ampl. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p.125-131)

entendimentos da infância que não é mais única, mas profundamente plural. Acenam também para o fato de que ignorando essa pluralidade a modernidade esqueceu as crianças em suas condições históricas.

Não se trata aqui de um discurso piegas entre aqueles que reconhecem a pluralidade e aqueles que são contrários. No entanto temos que ter clareza que, ao reconhecermos a pluralidade de formas de vida, somos lançados para fora daquela infância romântica que contemplamos nos poemas e nos enredos modernos. Esse reconhecimento traz em seu bojo algumas exigências. Essas exigências estão indicadas pelo contextualismo por um lado e pela força que a linguagem exerce nesses contextos por outro. O contextualismo indica e sugere infâncias com especificidades, necessidades e vozes próprias tendo por referência seus arranjos existenciais. Não há mais como reprimir essa pluralidade de formas. A linguagem está dada, desde já e permite novas expressões da infância. Não se trata de criarmos novas categorias, mas de permitirmos que a infância se expresse a partir de cada contexto.

Reivindicando as diferenças, podemos reafirmar que a infância é profundamente plural. As faces que assume estão associadas com a relevância dos contextos cotidianos enraizados nas experiências do mundo prático. Essa referência aponta para infâncias plurais e múltiplas. Nesse sentido, se tomarmos por norte o contexto brasileiro, por exemplo, fica muito fácil perceber as gritantes diferenças entre uma infância que busca ser reconhecida no agreste nordestino (trabalho infantil) com a infância do município de Bento Gonçalves (RS) (onde se tem uma das menores taxas de analfabetismo do país). Essa equação se torna impossível se tomarmos por referência à relação da infância vivida no centro em comparação com a infância vivida nas grandes periferias.

Quando afirmamos que a infância é plural, sugerimos também uma nova hermenêutica na busca de compreensão da infância. Talvez aqui o empenho, como já afirmamos, não seja mais no sentido de definir e dizer a infância, mas em permitir que ela se expresse nas suas múltiplas formas. Isso passa pelo abandono da perspectiva metafísica preocupada em definir a essência dos fenômenos, para uma concepção mais alargada que entende que a infância, já se encontra aí e que a tradição filosófica

moderna ao defini-la (pela racionalidade objetivadora) engessou-a em conceitos que não permitem a sua expressividade.

Também não se trata de uma postura salvacionista da infância, legada como inocente e pura, ou de uma infância estigmatizada, que necessita ser burilada. Ao contrário, com a destranscendentalização dos conceitos tradicionais, a idéia de perenidade também está sob suspeita, e, nesse novo *locus* desvela-se a infância como finita e limitada há um tempo e período, linguagem e arranjo histórico. O que eclode dessa mudança é a destranscendentalização de um conceito, que atravessa a filosofia e a pedagogia moderna.

É sabido que nesse novo contexto, como consequência da filosofia da linguagem em oposição à filosofia da consciência e ao modo objetivador da ciência e da técnica, a infância conquista novas garantias: maior expressividade, interação e rompe, também, com a relação sujeito-objeto. Aos poucos, a partir das experiências, auridas do mundo da vida, a infância pode colocar, nos novos cenários pedagógicos, as questões trazidas do seu mundo da vida, participando, gradativamente de processos intersubjetivos.

Ao pluralizar a infância ocorre um alargamento da compreensão dessa etapa e, ao mesmo tempo, são criados novos desafios aos múltiplos contextos que a ela se relacionam. Não se trata mais agora de retroceder a uma definição apriorística de infância, mas de autorizar que possa se expressar nas suas singularidades.

Abre-se com isso o questionamento: o modelo de educação atual está preparado para essas acepções de infantil? Temos condições de enfrentar pedagogicamente essas novas exigências. Vale lembrar que essas exigências não foram inventadas, mas já estavam, desde há muito, em nossos contextos apenas, nós é que não as percebíamos.

A pluralidade é uma categoria que refuta o caráter unitário, rompendo com as diversas concepções preexistentes de vida e do mundo, consideradas imutáveis, eternas e sacrais. Diferente disso aponta para o transitório. Com referência a infância, no contexto de pensamento pós-metafísico essa exigência é ainda maior.

O individualismo e os exageros da ciência objetivadora restringiram o potencial da pluralidade. Hoje, num outro contexto, é permitido novamente defender a pluralização no universo infantil reconhecendo as diferenças por um lado, e por outro, buscando a validade dos direitos já legitimados sobre a infância. Parece paradoxal, mas o que estamos apontando é a possibilidade de mantermos direitos que emanaram de outros contextos, mas que podem ser continuamente revisados e interpretados à luz de novas exigências, apontadas tanto no plano teórico, quanto no plano prático. Vale lembrar apenas os graves índices de trabalho e prostituição infantil no cenário brasileiro.

A infância já não é mais dependente de tutela, nem é objeto. Ao contrário, já se aponta para a educação²⁷³ da infância sobre outros indicativos. No caso brasileiro²⁷⁴ houve contribuições importantes que permitiram gradativamente esse olhar plural do infantil. Como a infância começa a ganhar destaque, o estado brasileiro reconhece a infância em algumas dimensões: assistencialista, dadas às necessidades dos contextos; a criança cidadã, na linha de que as “crianças são o futuro da sociedade”; as crianças como seres de direitos (ECA, PCNI), através da criação de um corpo de conhecimento e procedimentos especializado na defesa da infância; e também a fase do atendimento às crianças.

Efetivamente essas legislações não atendem às crianças brasileiras naquilo a que se propuseram. Elas apontam para garantias fundamentais. Contudo, a força dos contextos onde nossas crianças encontram-se desde já, sugere legislações que mudem o foco do ordenamento para o entendimento. No bojo das atuais legislações estão os princípios da tradição metafísica, que nem sempre conseguem dar conta de novas demandas emergente. Desse modo, algumas questões permanecem em aberto: como reconhecer a pluralidade se no fundo a intenção da racionalidade sistêmica vigente consiste na sustentação da mão-de-obra para o mercado de trabalho? O modelo predominante foi o de atendimento a infância que se tornou elitista. A pluralidade, nos

²⁷³ Não ignoramos que esse empenho já ocorria na modernidade, a partir da descoberta da especificidade da infância. No entanto, a idéia de domínio era o que sustentava essa acepção de educação da infância.

²⁷⁴ É caso de Saviani e Anísio Teixeira. Ambos criticam em seus textos a educação da infância voltada exclusivamente para o ensino de massa e a geração de mão-de-obra para o sistema. Indicam como saída uma educação emancipadora. No entanto, o recorte teórico de seus textos segue o paradigma da filosofia da consciência.

moldes do pensamento pós-metafísico, visa romper também com esse modelo hegemônico que sustenta as políticas públicas na educação infantil com o velho slogan: “toda criança na escola”. Apenas incluir não significa reconhecer as diferenças. O todo nesse caso não considera as diferentes dificuldades por elas vivenciadas.

Já o pensamento pós-metafísico, ao buscar conceber as infâncias no plural, reconhece sempre a multiplicidade de formas, sem aquela necessidade de remetermos sempre a uma origem no singular. Esse dado pressupõe um grande alargamento da compreensão que podemos dizer as crianças de várias formas, com suas diferentes faces e que já não podemos mais falar em infância, mas infâncias. O que isso significa na prática?

Significa que temos que redefinir as nossas formas de compreender as infâncias. A dificuldade que tivemos vem desde a busca do primeiro princípio que os gregos tanto almejavam, visando superar as múltiplas formas de explicar a realidade através dos enredos e explicações míticas. A razão, como identificam os autores da *Dialética do Esclarecimento*, já nasce debilitada. Ela traz em si a idéia de domínio. Essa mesma racionalidade quando empenhada em descrever a infância, restringe-a de forma violenta, como vimos a partir do referencial adorniano.

A perspectiva idealista de descrever a infância, a partir da necessidade de reduzir tudo ao uno, desvaloriza as crianças nas suas formas, imagens e culturas próprias e criam estereótipos e endereçamentos como mostramos nesse estudo. Esses endereçamentos conseguem generalizar algumas determinações ao universo infantil.

No contexto pós-metafísico, não há mais essa leitura que privilegia de forma dualista as dimensões do saber. Quanto à infância, o que podemos afirmar é que tanto as condições das vivências cotidianas das crianças quanto às definições conceituais não merecem privilégio algum, pois no universo da linguagem o ser se manifesta e se constitui de várias formas.

Não querendo restringir essa abertura, que tanto reivindicamos pelo reconhecimento das múltiplas faces da infância, mas também tendo cuidado para não

cairmos na lógica de um pensamento de que “tudo é permitido” e tendo a consciência de que, uma razão única, como afirma Lima Vaz, ‘tornou-se inaceitável’, procuramos apresentar a seguir alguns elementos que no contexto atual já é consenso.

4.6.2 Pontos de confluências sobre as infâncias

Considerando todo o empuxo que a pluralidade sugere ao conceito de infância uma leitura filosófica da infância no contexto do pensamento pós-metafísico permite visualizar que as diferentes demarcações teóricas apontam em seu conjunto para algumas confluências que não são de exclusividade da filosofia, mas que tangenciam o terreno, da sociologia, psicologia, antropologia e da teoria da educação. Esse conjunto indica alguns marcos que nos permitem visualizar a infância nas suas diferenças. Ao apresentarmos a seguir dez pontos de confluências para a leitura da infância, não estamos pretendendo restringir a sua multiplicidade, mas apontar possíveis consensos resultados desse estudo:

1. *A infância deve ser estudada como uma categoria histórica e se constitui num tempo e espaço específico.* Essa proposição derruba aquela noção metafísica de uma infância de bases idealistas, que em muitos casos não serve para interpretar os diferentes contextos, em que as crianças se encontram inseridas. A sugestão de Habermas é que a consciência transcendental (portadora de sentido) deve concretizar-se na prática do mundo da vida adquirindo carne e sangue em encarnações históricas. Como um dos representantes do pensamento pós-metafísico pode-se inferir dessa concepção uma leitura da infância cujo referencial é o seu mundo prático. Como histórica, vivida em cada criança, a infância sugere o abandono da perspectiva metafísica e uma nova compreensão vinculada em cada tempo e contexto, abrindo desse modo, nosso olhar para novas interpretações da infância.

2. *A infância deve estar orientada sobre uma outra noção de racionalidade.* O pensamento pós-metafísico ao apontar, com Habermas para destranscendentalização da razão sugere-nos a possibilidade de um olhar para a infância que pode se constituir tendo como referência o horizonte lingüístico. Nesse sentido, o foco de compreensão da infância ocorre a partir dessa mudança que situa a razão endeusada e abstrata nos

campos que lhes são próprios. Daí a possibilidade de um olhar para a infância, tendo como pano de fundo o mundo prático pré-reflexivo. Desse novo horizonte, pode emergir sem dúvida um novo saber, afinal, como afirma Habermas em *Pensamento Pós-Metafísico*, nossas realizações cognitivas emergem desse mundo. De fato, nisso reside à *inversão clássica entre teoria e prática*. Acreditamos que ela pode além de promover maior aproximação das culturas especializadas, oferecerem novas interpretações da infância coadunada aos modos práticos de vida. Essa inversão pode também contribuir para o entendimento das patologias e debilidades sociais que hoje se tornam cada vez mais visíveis. Como sabemos a infância não se situa fora desse contexto. A racionalidade comunicativa pode permitir não só o entendimento das fragilidades da acepção moderna de infância com apontar para o alargamento dessa compreensão.

3. *É necessário a liberação do potencial comunicativo reprimido da infância.* A noção de infância como declinação de infante (como aquele que não fala) é fundamentalmente metafísica. A defesa e a tentativa de liberação do *potencial comunicativo reprimido* podem nos sugerir (a partir do diagnóstico que fizemos da infância nos moldes modernos), o reconhecimento das crianças como seres que possuem voz e desejos próprios. Em seu nível, estabelecem diálogos com o adulto liberando o potencial comunicativo intrínseco nesse universo. Pois, como afirma Habermas, a linguagem substitui a relação sujeito-objeto pela relação sujeito-sujeito, em que os envolvidos se entendem sobre algo e se manifesta como recusa a qualquer forma de objetivismo. No entanto é necessário afirmar que o diálogo aqui reconhecido, criança-adulto não está no nível sugerido por Habermas. A criança participa desse processo enquanto participante do mundo da vida. Vale lembrar num nível de argumentação habermasiana, esse diálogo sobre o reconhecimento das crianças (com voz) pelos participantes do discurso permite a inversão da relação subjugadora adulto-criança onde apenas o adulto possui voz. A infância não sendo mais concebida a partir da relação objetivadora é liberada em suas potencialidades e adquire espaço e voz nesse debate através das demandas (situações-problema) que às crianças trazem do mundo da vida. No contexto do pensamento pós-metafísico a infância (dentro de sua especificidade), desde já, se encontra num universo onde a linguagem já está dada como condição para sua expressividade, sem coação, mas como instrumento de mediação. Acreditamos que uma leitura de infância contextualizada com o nosso tempo, deve permitir em cada contexto, a liberação desse

potencial, possibilitando-nos, inclusive outras aprendizagens sobre o universo infantil. Esse aprendizado pode ocorrer no nível do debate entre adultos que buscam legitimar novos entendimentos sobre o universo infantil trazendo contribuições para novas interpretações das crianças nos cenários atuais. Isso contribui também, para rompermos com a compreensão da criança passiva que apenas obedece e escuta...

4. *O reconhecimento e a denúncia das intervenções do mundo do sistema no universo infantil.* Uma leitura filosófica da infância não pode ignorar o diagnóstico habermasiano das crescentes *interferências do sistema sobre as formas de vida*. É justamente a partir dele que nos é permitido no contexto do pensamento pós-metafísico uma melhor compreensão do que denunciemos em todo esse estudo e, principalmente, com Adorno: sob a forma que a racionalidade sistêmica atua no universo infantil. Auxilia-nos, no entendimento de questões burocráticas do estado nas formas de vida da criança (tanto no que concerne à garantia de direitos, quanto nas decisões arbitrárias que violentam os saberes presentes nas estruturas do mundo da vida das crianças). Ignorar esse diagnóstico consiste numa omissão da filosofia que se propõe pensar sobre questões do nosso tempo. Como vimos, as estratégias sistêmicas atuam deliberadamente no universo infantil e adulto impondo sentido para as ações pedagógicas, mas que, na realidade, atendem aos interesses das relações de poder e econômicas.

5. *O reconhecimento da mimesis, como recurso de aprendizagem e expressividade a infância pós-metafísica.* Como nos lembra Trevisan,²⁷⁵ a *mimesis* permite que as crianças aprendam mimetizando-se aos objetos de seu convívio diário. Nesse sentido, a educação das crianças, quando institucionalizadas, as afasta do seu ambiente do mundo humano. A *mimesis* contribuiria para repensarmos, inclusive, o espaço físico chamado escola e, até mesmo, os nomes que utilizávamos a bem pouco em na organização de nossa estrutura de ensino como, por exemplo: delegacia de educação; grade escolar. Que recordação terá uma criança desses nomes e que associações poderá fazer? Como lembra Trevisan²⁷⁶ os espaços arquitetônicos das escolas são construídos dentro dessa lógica calculista com determinados padrões arquitetônicos que se distanciam das

²⁷⁵ TREVISAN, op. cit., 2000.

²⁷⁶ Entende que para opor a essa racionalidade invasiva do mundo da vida a *mimesis* pode auxiliar na potencialização de novos processos de aprendizagem, propiciados pela reflexão do fenômeno educativo à luz da razão comunicativa. Cf. TREVISAN, op. cit., 2000. p.304.

estruturas do mundo da vida das crianças. A *mimesis*, sem dúvida, abriria o espaço para elementos que não fazem parte dessa racionalidade sistêmica como: a lucididade, criatividade e a espontaneidade. A dimensão mimética se pauta pela lembrança da criança livre dos processos de infantilização institucionalizados pela escola na modernidade.

6. *A criança não é mais objeto*. O pensamento pós-metafísico deixa clara a superação dessa relação objetivadora. Reconhece que as crianças têm voz, vontades, desejos e posicionamentos que fazem parte da sua constituição; que as crianças são sujeitos com suas singularidades e potencialidades diferentes dos adultos; reconhece estas diferenças e sugere a construção de espaços para novos diálogos que permitam através das estruturas do mundo da vida infantil externar suas vontades, anseios, necessidades. E esse, sem dúvida, é um processo profundamente pedagógico. Os processos de objetificação das crianças já denunciado na modernidade pelos pensadores da *Escola Nova*. No entanto, nesse modelo apenas invertiam a relação. Ou seja, sempre havia um sujeito no processo de ensino/aprendizagem. O pensamento pós-metafísico longe de reforçar essa relação entende que (a criança) que é, ao mesmo tempo, ouvinte e falante abrindo espaço para o rompimento dessa hierarquização absolutizadora nos processos. O adulto aqui cumpre a função de mediar o processo. A criança não pode ser mais vista como reprodutor passivo do conhecimento e da cultura. Ela aprende estabelecendo relações com suas experiências do mundo vivido deixando de ser um objeto do processo educativo.

Num de seus textos, Gimeno, denunciando o paradigma dominante que não pautou pela autenticidade no estabelecimento de diálogo com as crianças, tece a seguinte crítica:

Ao acreditarmos que são “menores”, sua voz não nos importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a idéia que temos sobre quem eles são. Os adultos definem a si mesmos, e os menores são definidos pelos adultos. Se eles não falam, somos nós, os adultos que fazemos isto por eles. É lógico que a explicação de sua experiência esteja muito intermediada pelas visões que temos deles²⁷⁷.

²⁷⁷ GIMENO, Sacristan j. **O aluno como invenção**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artemed, 2005. p.12.

Gimeno aponta para o fato de que na ausência do diálogo criamos representações que não condizem com a sua realidade e nos questiona, sobre quais aspectos de sua existência levamos em consideração quando discorremos sobre as crianças. Superando essa deficiência no contexto pós-metafísico deve ocorrer:

7. *A necessidade de maior interação entre a criança e o adulto sugerida a partir da noção de intersubjetividade.* Conforme Hermann²⁷⁸, um possível alcance pedagógico da teoria de Habermas consiste na mudança da relação clássica de domínio (orientada pela filosofia da consciência sujeito-objeto), para uma relação dialógica (onde não há um sujeito que coordena a ação sobre objetos, mas uma nova perspectiva relacional sujeito-sujeito). Aqui a infância pode adquirir novos espaços saindo da passividade e adentrando num mundo que pressupõe a interação. Pela ação comunicativa, aquelas dificuldades de entendimentos causados pela relação *meio-fim* podem assumir outro sentido. É claro que o nível de diálogo sugerido por Habermas visando o entendimento possui maiores exigências. Não estamos ignorando o fato de que as crianças ainda não possuem argumentos a esse nível. O que estamos inferindo a partir dos impasses que apontamos, nesse estudo (da ausência de entendimento entre o universo infantil e o adulto justamente pelo domínio da racionalidade subjugadora) é a possibilidade de maior aproximação desses universos. E isso ocorre, como já apontamos, pelo fato das crianças encontrarem-se no mundo da vida, possuindo saberes não-temáticos, que podem ser a qualquer momento problematizado. A compreensão do mundo da vida é pode ser profundamente incluyente as crianças pois não mais como separar os universos, elas já estão aí, participando desse arranjo existencial. Isso pode permitir um avanço significativo a medida que na perspectiva metafísica, o adulto entendia que pela subjugação e a coação poderia conduzir (através da educação) as crianças a um estágio de liberdade entendendo ser o adulto (educador) um condutor da criança para um estágio melhor.

²⁷⁸ HERMANN, Nadja. **Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência.** In: **Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica/** organizado por Cláudio Almir Dalbosco, Gerson Luis Trombeta, Solange Maria Longhi. Passo Fundo: UPF, 2004.

O que podemos visualizar no contexto pós-metafísico é o aumento significativo da aproximação dos universos infantil e adulto. Isso fica claro, nas diferentes manifestações cotidianas nos mais diferentes espaços pedagógicos. É claro, que alguns ainda ignoram, mas a força do contexto impele o aumento desse contato, tanto na família quanto na escola.

8. *A criança não é mais vista como o futuro idealizado.* Com a mudança na noção de tempo e com emergência do conceito de “presenteísmo” a infância deixa de ser vista como o “ainda não” que deve ser lapidado, e passa a ser o agora, o hoje. Isso sugere uma redescrição da infância. Os investimentos da pedagogia devem buscar o centro de interesse da criança no presente e não mais no futuro. Essa mudança aponta para conteúdos que possuam maior sentido de vida e que pertençam ao universo infantil. Esse investimento no tempo presente possibilita também que a criança em seu tempo apresente problemas e situações problemáticas oriundas de seu universo de curiosidade. Normalmente esses problemas fazem parte de situações vividas e das relações que estabelece no seu contato com questões éticas, cinema, histórias infantis, músicas, brincadeiras e brinquedos.

O aluno também pode ele mesmo sugerir no seu tempo a redescrição de uma história, ou qualquer evento. Incentiva-se desse modo a vivência e a criatividade como também a possibilidade de fazer parte do enredo. A noção de futuro é moderna ligada com a filosofia da história. O pensamento pós-metafísico não está preocupado com essa nova idealização, mas com a possibilidade de novas aprendizagens a partir do contexto em que a criança vive. Liberamos desse modo, o grande débito que as crianças herdam ao nascer: ser o futuro por outros almejado. Desse modo fica reafirmado que a infância não é uma idade de transição, mas uma fase etária com características distintas, em cada momento histórico.

9. *A necessidade de limites na infância* Discutir os limites associados à infância pressupõe uma definição de adulto e de infância e da força que um exerce sobre o outro. No contexto moderno essa definição de papéis era bem clara, como também a hierarquia e o poder que o adulto exerce sobre a criança. Na atualidade, alguns educadores contemporâneos sofrem por que não se dão conta de que estão pensando

ainda dentro de um paradigma que acredita num ponto de referência que resolva os problemas da indisciplina e dos limites na infância. Assim, tanto a perspectiva da pedagogia disciplinadora que acreditava e tinha convicção do momento certo de impor limite, quanto à pedagogia da liberdade e seus herdeiros tinham convicção de que trabalhando o aluno de forma espontânea resolveríamos os problemas da indisciplina e dos limites, vemos também estudiosos, no contexto atual defendendo em seus postulados, a existência de papéis claros nessa discussão. Eles procuram afirmar qual é a postura da família, a posição dos professores e da sociedade no que tange a busca da boa disciplina no universo infantil.

Em nosso entendimento todos eles acreditam nesses argumentos, porque estão pensando ainda dentro de uma visão metafísica da educação que sempre tinha uma clareza sobre como agir em determinadas situações. Pensamos que é injusto oferecer livros e palestras aos educadores com novos receituários sobre como disciplinar a infância. Em nosso entender, isso consiste numa demagogia: oferecer respostas para algo que não tem soluções únicas. E por que não existem soluções?

Desde há muito, fomos educados e educamos acreditando possuir em nossos postulados, verdades seguras sobre as coisas. Depois do pensamento de Nietzsche, Heidegger, Richard Rorty e até mesmo Habermas, entre outros se torna difícil acreditarmos naquelas instituições que ao longo dos séculos consolidam alguns paradigmas (produzidos no âmbito da ciência) que ofereciam soluções para os problemas da humanidade. O universo plural invade todas as esferas de nossa forma de vida contemporânea. No que tange a disciplina da infância não vemos como hoje encontrarmos soluções únicas para mantermos alunos disciplinados em universos tão diferentes. A pluralidade exige muito mais do professor que deve recriar de acordo com os contextos, formas inteligentes de ir produzindo consensos com as suas diversas turmas sendo que cada turma já é um espaço de manifestação de múltiplas diferenças.

Desse modo não existe limite na medida certa. A melhor maneira para trabalhar a disciplina na infância é aquela encontrada a partir do momento que conseguiu estabelecer alguns consensos mínimos com seu filho e grupo de aprendizes e ensinantes.

Os educadores devem desprender-se dessa busca de uma solução para o problema e se abrirem para as múltiplas formas criativas que podem estar com eles mesmos. Vendo os limites nessa perspectiva, sem dúvida nos sentiremos mais aliviados, iremos parar de buscar soluções e poderemos fugir dessa querela entre família e escola onde uma atribui a culpa à outra no estabelecimento de limites a criança.

Discutir a disciplina e os limites hoje no universo infantil, pressupõe uma concepção mais alargada, livre da idéia de culpa e dos receituários. A ausência dessa discussão dessa capacidade em dialogar nesse cenário múltiplo, leva educadores e pais à adoção de posturas neoconservadoras, afirmando que pretendem voltar a disciplina que era mantida pela força. Isso consiste num grave retrocesso. Assim como é decepcionante observar aqueles educadores que afirmam ter perdido o controle da turma e para isso os deixam fazerem o que querem.

O fato de não ter mais uma medida certa na disciplina e nos limites da infância, de modo algum, deve fazer com que os educadores percam suas expectativas no ato de educar. Ao contrário, por sabermos que habitamos um mundo marcado pela idéia de pluralidade deve nos instigar a estabelecermos novos diálogos com as crianças, que a cada dia estão mais carentes, novas atitudes, novos estudos e assim, com uma visão mais alargada do mundo podemos pautar nossas relações numa nova ética: a do reconhecimento e respeito do outro. Essa sim, pode nos ensinar que disciplina não é algo ruim e pesado, mas, algo que contribui para qualquer relação de convivência social. É claro que isso exige desprendimento, mas sem desprendimento não há aprendizados. Sugerimos à infância construção de limites pelo entendimento e não o estabelecimento de limites pela força.

10. *A infância não morreu nem está desaparecendo.* Essa tese de Postman (1999), que teve grande impacto pode ser hoje refutada. O que desaparece são as construções que os adultos teceram sobre o universo infantil nos moldes do paradigma metafísico. Uma leitura de uma filosofia da infância de corte pós-metafísico, considera o contrário. Não apenas está viva a infância como também se expressa de múltiplas formas. Ao contrário do que foi afirmado, a infância que assistimos hoje ampliou inclusive seu espaço no que concerne à garantia de direitos.

A questão é que as maiorias dos direitos em relação às garantias das crianças estão sustentadas sobre os moldes modernos da universalidade. O que de modo algum é negativo. No entanto, presenciamos a grande dificuldade da efetivação desses direitos em alguns contextos. No caso brasileiro, isso não é novidade, pois o número de crianças em situação de exclusão social é assustador. Longe de considerar um desaparecimento, o que presenciamos cotidianamente é o investimento pelos setores público e privado de esforços e recursos na diminuição dos índices de exclusão. Isso aparece no empenho da Unicef, ONU, Ministério da Educação, Institutos de Estudos e Pesquisas sobre as crianças, políticas públicas e ações de responsabilidade social pelas ongs e entidades privadas e jurídicas que levantam a bandeira pela possibilidade de uma infância com garantia de direitos.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos essa pesquisa perguntamos: que possíveis relações existem entre a noção de infância e o conceito de sujeito no contexto da modernidade e que contornos esses conceitos assumem no contexto do pensamento pós-metafísico?

Partindo dessa problemática, esta tese demonstrou como esses conceitos foram construídos e sustentados no interior da modernidade. De Montaigne a Kant, demonstramos que há um traço comum: cabe ao adulto dizer e definir o que é melhor para a fase infantil. Alguns como é o caso de Descartes, sugere até, que ela deva ser ignorada, pois não é uma etapa onde a razão predomina como vimos, mas as sensações. Rousseau abre um espaço significativo à infância. O seu reconhecimento permite maior especificidade à infância. No entanto, afirma que esse estágio ainda é amoral, sendo que nele ainda predomina a bondade ingênua, necessitando de educação e moralização para a infância venha a ser um adulto educado para conviver e realizar-se na república. Em relação a Kant, fizemos algumas aproximações e inferências, onde demonstramos que a infância é um estágio que necessita também ser superado na direção do adulto esclarecido, seguro de si, sujeito racional e soberano, devidamente moralizado.

Esta tese também sinalizou que na modernidade sujeito e infância estão intimamente vinculados, pois há entre ambos, uma relação de interdependência. Ou seja, a infância é uma etapa necessária na direção do alcance do sujeito adulto. Assim, demonstramos ao longo do estudo que esses conceitos participam de um horizonte maior denominado modelo metafísico. No cenário moderno os conceitos de sujeito e de infância participam desse projeto visando fins que projetam melhorias para a sociedade, educação, política e economia. Juntamente com esses fins, os princípios de igualdade, liberdade, autonomia, emancipação e justiça social são os novos indicativos almejados. Esses anseios não são atingíveis sem a presença de um sujeito que possua a capacidade de dar sentido a ao mundo. Associado a isso a infância é apenas uma etapa necessária que participa desse projeto por onde seriam delineados os traços e caracteres da subjetividade.

No capítulo terceiro abordamos as limitações tanto da subjetividade moderna quanto da infância pensada nesses moldes. A leitura de Nietzsche foi proveitosa na medida em que descortina a perspectiva do sujeito portador de sentido, seguro de si e nos permite, associá-lo a figura do leão, como aquele que tem a necessidade de domesticação da criança. Sugere o abandono da infância (conceito já domesticado) e a opção pela criança (como um ser que escapa dessas tentativas de transcendentalização do mundo).

Ainda no capítulo III vislumbramos com Adorno a grande “aporia” que o sujeito moderno produz para si mesmo; se objetifica. Esse mesmo processo de objetificação é percebido quando aproximamos a noção de infância com o conceito de indústria cultural. As crianças podem desorientar e ficarem seduzidas ao fascínio do consumo, da diversão e da violência. No entanto, a racionalidade que orienta essa infância instrumentaliza-a, de forma tão bem organizada a ponto não nos darmos conta. Assim procuramos demonstrar que a racionalidade que orienta a subjetividade e as acepções de infância moderna é aquela delineada e identificada como racionalidade estratégica-instrumental que visa fins diferentes daqueles propostos pela maioria dos autores modernos. O resultado desse diagnóstico é fracasso tanto da infância quanto do sujeito.

Com Benjamin demonstramos também a necessidade da *mimesis* que permite as crianças que aprendam mimetizando-se aos objetos de seu convívio diário que lhe dão prazer, fugindo dos aspectos repressores e homogeneizadores da cultura. Ela permite novas aprendizagens à infância que se pautam pela ludicidade e pelo sentido de vida. Como vimos a *mimesis* permite recuperação da possibilidade de recontar e recriar imagens hoje desfeitas pela racionalidade instrumental. Imagens lúdicas de brincadeiras que fizeram parte de uma infância que almeja expandir-se para além dos modelos pré-estabelecidos. Aponta para uma infância que se permite curtir, imaginar, saborear e sentir o verdadeiro gosto das coisas, rompendo desse modo com esse modelo da Indústria Cultural, que, como vimos, encarrega-se de impor sentido ao mundo das crianças.

Uma outra preocupação do estudo foi a de como, explorar os espaços ainda encortinados pela racionalidade ocidental na criação de uma noção de infância que se

encontra vinculada ao estabelecimento de outros princípios. Corroboradas as limitações dos conceitos antes revisitados, identificamos, a partir do contexto do pensamento pós-metafísico, um horizonte bastante profícuo para pensar a infância e a subjetividade. A referência utilizada como um dos expoentes dessa matriz foi Habermas, cujo pensamento possibilitou-nos um alargamento da compreensão dos conceitos.

Reconstruindo o potencial crítico da modernidade, a teoria de Habermas pôde permitir essa reconstrução, associada à infância e à subjetividade. Isso foi uma inferência que fizemos no estudo. Quanto à subjetividade fica explícito no estudo o deslocamento e avanço que Habermas sugere. Rompe-se e transcende-se a velha dicotomia (sujeito-objeto) e no horizonte da intersubjetividade assume um papel mais harmonioso, solidário e cooperativo. Vinculando isso, a infância, como apontamos, também pode fugir dessa relação objetivadora e liberta-se sem perder a orientação. Amplia-se no sentido das garantias de: expressividade interações, novas aprendizagens e compartilhamento do mundo vivido. É uma infância que é também reconhecida como subjetividade (não igual àquela pensada de acordo com a filosofia da consciência), mas profundamente integrada nessa comunidade comunicativa. É uma infância que se reconhece como histórica e não se considera como definitiva e atemporal.

A tese também pretendeu validar que o espaço criado pelo pensamento pós-metafísico, em especial pela leitura de Habermas, pode dar nova interpretação, sugerir e abrir novas possibilidades para criar as condições de legitimidade aos saberes sobre a infância. Longe de indicar para seu desaparecimento, esse deslocamento, aponta para significados de uma infância que assume novos contornos, sem cair em extremos e nos irracionalismos. Exige desvencilhamentos das formas engessadas de pensarmos a infância isolada do mundo da vida. Indica também seu reconhecimento não mais como dependente, frágil e minoritária. Aponta para os limites que os cursos de pedagogia ainda possuem quando querem definir a infância, reforçando o conceito moderno. Não extingue a especificidade da infância, mas aproxima-o do mundo adulto.

Entendemos que a maior contribuição dessa investigação, a partir do contexto do pensamento pós-metafísico, é o reconhecimento de que a infância é profundamente plural. É claro que essa afirmação não é tão pacífica. Quando reforçamos essa

afirmação, de imediato, surgem algumas exigências, de legitimá-la. A principal delas é saber se, mesmo sendo a infância plural, o que podemos dizer sobre esse substantivo conjugado no plural nesse novo contexto? Para não cairmos no relativismo, optamos então por apontar dez pontos de confluências nas discussões sobre a infância hodierna. No seu conjunto elas apontam para uma infância que é histórica e não mais idealizada; orientada pela racionalidade comunicativa que inclui a criança; não reprimida em seu potencial comunicativo; sofre cotidianamente as intervenções do mundo sistêmico sobre mundo da vida; rejeita as formas de objetivação; interage mais com o universo do adulto; é considerada no presente e não mais como idealização de um futuro; compreende a necessidade de limites sem coação e receituários; não está morta nem desaparece, mas está profundamente viva reivindicando a garantia de direitos; desafia a escola ao estabelecimento de novos olhares da escola com as crianças; encontra no lúdico uma possibilidade de transitar e aprender nos espaços ainda não colonizados pela racionalidade subjugadora.

Corroboramos nossas hipóteses quando apontamos para as limitações da noção de infância e de sujeito de corte moderno; também quando demonstramos nesse estudo, à necessidade da passagem da discussão de infância, para infâncias, a partir do conceito de pluralidade. A pluralidade permitiu-nos, inclusive, esboçar uma compreensão da infância a partir de alguns pontos de confluências como se viu destacar.

No decorrer da investigação, fica claro, que possuímos medo de enfrentarmos a multiplicidade de formas no universo infantil. É nessa perspectiva que muitos a rejeitam. O fato de procurarmos demonstrar ao desconstituir estruturas seguras, a pluralidade infantil reforça a premissa, que jamais podemos definir *a priori* qual é a ação correta que devemos tomar em relação à infância. Muda-se o foco do problema. Desse modo, no pensamento pós-metafísico, a pluralidade insere um corte profundo em relação à noção moderna de infância.

Se o mundo é plural (não a mais como negar), ignorar esse fato seria, hoje, cometer o mesmo equívoco que cometeram os modernos quando, ao afirmar o reconhecimento da infância, negaram as possibilidades de suas múltiplas expressões. Desse modo, a pluralidade infantil cria muitos desafios aos envolvidos nos

compromissos de educar. Aponta para novos exercícios, aprendizagens, alguns desvencilhamentos e alargamento de racionalidade (comunicativa). Nesse sentido, o contexto do pensamento pós-metafísico, tendo por uma das referências a perspectiva habermasiana, oferece uma possibilidade interpretativa da infância, renovando também os da modernidade. Também aponta para as possibilidades de universos infantis, mais vivos, expressivos e impregnados da possibilidade de criatividade.

Ao invés do saudosismo da infância metafísica, surge a indicação de que é necessário libertar a infância para expressar-se, através de múltiplas formas a partir dos seus contextos. Essa compreensão coloca sob suspeita as leituras de infância que possuímos, e que não podem mais se sustentar.

Ao iniciarmos este estudo, transitamos pelo terreno das acepções metafísicas de infância. Agora, já não possuímos mais aquelas seguranças, mas compreensões de um amplo universo que se abre e se descortina cotidianamente ao nosso lado, no enfrentamento da temática infância. Nesse sentido, podemos afirmar que o conceito de pluralidade associada à infância, inaugura a renovação de entendimentos sobre nossa abordagem. Isso aponta para a fecundidade dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang L.M. São Paulo: Paz e Terra. 1995.
- _____. **Sobre Sujeito e Objeto**, In: _____. **Palavras e Sinais**: modelos críticos. Tradução Maria Helena Ruschel; Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes 1995.
- _____. **Palavras e Sinais**: modelos críticos. Tradução Maria Helena Ruschel; Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARBOSA, Maria. Carmem S. **Fragmentos sobre a rotinização da infância** In: **Educação e Realidade. Os nomes da infância**. POA: UFRGS, dez - julho de 2000.
- BENJAMIN WALTER. **Infância em Berlin** In: **Rua de mão única**. Obras escolhidas II. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BICCA, Luiz. **Racionalidade Moderna e Subjetividade**. São Paulo: Loyola, 1997.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- BOTO, Carlota. **O Emílio como uma categoria operatória do pensamento rousseauiano**. In: MARQUES, José. ° A. de. **Verdades e Mentiras**: 30 ensaios em torno de Rousseau. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- BOUFLEUR, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ed. Ijuí: Inijui, 1997.
- CASSIRER Ernest. **A filosofia do Iluminismo**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- CHAUÍ, Marilena In: MONTAIGNE Michel. **Ensaio. Introdução a Michel Montaigne Vida e Obra**. Tradução de Sérgio Milliet. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores).
- CERIZARA, Ana B. **Rousseau**: a educação na infância. Série pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1990.
- MONTAIGNE, Michel **Ensaio**. (Os Pensadores) Tradução de Sérgio Milliet. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

CORAZZA, Sandra. M. **E os pequeninos senhor?** Inocência e culpa na Pastoral educativa **Educação e Realidade. Os nomes da infância**. POA: UFRGS, dez - julho de 2000.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

DALBOSCO, Claudio A. (Org.). **Filosofia Prática e Pedagogia**. Passo Fundo Ed da: UPF, 2003.

DAHLBERG, Gunilla et al **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução de Magda França Lopes. POA: Artemed, 2003

DEBESSE & MIALARET. **Tratado das ciências pedagógicas: educação entre os séculos XVII e XVIII**. Trad. Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco. São Paulo: Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

DESCARTES, René. **Discurso do método; As paixões da alma/** Introdução de Gilles-Gaston Granger; Prefácio e notas de Gérard Lebrun; Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

DUTRA, Delamar José Volpato. **Razão e consenso em Habermas: a teoria discursiva da verdade, da moral, do direito e da biotecnologia**. 2 ed. rev. ampl. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.

EIDAM Heinz. **O princípio da arte da educação ou dez teses sobre a atualidade das reflexões de Kant sobre a pedagogia** In: DALBOSCO, Claudio. A. (Org.). **Filosofia Prática e Pedagogia**. Passo Fundo: UPF, 2003.

ENGUITA, Fernandes. In: KANT Immanuel. **Pedagogia**. Madrid: Akal Básica de Borsilho, 2003.

FLICKINGER, Hans G. **Pedagogia e Hermenêutica uma revisão da racionalidade iluminista** In: DALBOSCO, Claudio. A. (Org.). **Filosofia Prática e Pedagogia**. Passo Fundo: UPF, 2003.

FREINET, Elise. **O Itinerário de Celestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na civilização**. Tradução De José Otávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GADAMER Hans - G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALILEI GALILEU. **O ensaiador. Princípios Matemáticos: Óptica; O Peso e o equilíbrio dos fluídos**. Tradução de Helda Barraco et, al. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

GAGNEBIN, Marie J. **Infância e pensamento**, In: GHIRALDELLI, Júni. (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GAMBI F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

GHIRALDELI, Paulo. Jr. **Existe a infância de que fala Leandro de Lajonquière?** “Disponível em”: <http://www.filosofia.pro.br>. “Data de acesso”: 15/05/2004.

____.Org. **O que é filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GHIRALDELLI, Paulo. Jr. (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GIACÓIA Junior Oswaldo. **Sonhos e pesadelos da razão esclarecida: Nietzsche e a modernidade**. Passo Fundo: UPF, 2005.

GIMENO, Sacristan J. **O aluno como invenção**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artemed, 2005.

GONDRA, Gonçalves J.(org). **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

____.HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Ghido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Templo Brasileiro, 1989.

____. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

____. **Teoria de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción Y racionalización social**. Madrid: Taurus, 2001, v. 1.

____. **Teoria de la acción comunicativa: Crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 2001, v. 2

Pensamento pós-metafísico. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Caminos de Bosque**. Tradução. De Helena Córtes e Arturo Leite. Madri: Alianza Editorial, 1993.

____. **Ser e Tempo**. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Parte I, 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

HERMANN, Nadja P. **Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

____. **Metafísica da Subjetividade na educação, dificuldades do desvencilhamentos. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, 22 p. 81-94

____. **O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana**. In: **A educação danificada: contribuições à teoria crítica**. Vozes: São Carlos Universidade Federal de São Carlos, 1997.

____. **Pluralidade e ética em Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

____. **Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência.** In: **Sobre filosofia e educação:** subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica/ organizado por Cláudio Almir Dalbosco, Gerson Luis Trombeta, Solange Maria Longhi. Passo Fundo: UPF, 2004.

____. **Validade em Educação:** intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento.** São Paulo: Ed. 34, 2003.

HUISMAN, Denis. **Dicionário de obras filosóficas.** Tradução. Castilho Benedetti. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

KANT Immanuel. **Crítica da Razão Pura.** Tradução. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

____. **Sobre a Pedagogia.** Tradução Francisco Cocke Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

____. **Pedagogia.** Tradução Enguita, M. Fernandes. Madrid: Akal Básica de Borsilho, 2003.

____. **Textos Seletos. Tradução de Raimundo Vier.** Petrópolis: Vozes, 1985.

KRAMER, Sônia. **Infância:** Fios e desafios da pesquisa. 8 ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.

KRAMER; SOUZA, S. **História de professores:** leitura e escrita e pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Ática 1996.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **A Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 1999.

____. **De Piaget a Freud:** para repensar as aprendizagens. A (Psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 1992.

DESCARTES, Renè. **Discurso do método:** As paixões da alma Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

LEO MAAR, Wolfgang. **Formação em questão:** Lukács, Marcuse e Adorno. A gênese da indústria cultural. In: ZUIN; OLIVEIRA (Org) **A educação danificada:** contribuições à teoria crítica. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

MARQUES, Jose. O A. de. **Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Rousseau.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: unijuí, 1992;

_____. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** Ijuí: Ed Unijuí, 1995;

_____. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: Ed Unijuí, 1993;

_____. **Educação/Interlocução, aprendizagem/Reconstrução de saberes.** Ijuí: Unijuí, 1996;

_____. **Pedagogia e ciência do educador.** Ijuí: Ed Unijuí, 1990;

MATTÉI. Jean-François. **A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno.** São Paulo: Unesp, 2002.

MATOS, Olgária C.F. **O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

MIRANDA, Lucina Lobo, apud SOUZA Solange Jobim e (Org). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: 7letras, 2000.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaio.** Tradução de Sérgio Milliet. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.(Os Pensadores).

MONTESQUIEU. **Do espírito das leis:** São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Os Pensadores)

MORAIS, M. **Subjectividade e Subectivismo. In: Logos – Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia,** Lisboa/São Paulo: Editora Verbo, 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** Tradução. De Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya – 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MÜHL, Eldon. H. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo.** Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

MÜHL, Eldon H. **Modernidade, Racionalidade e Educação: A reconstrução da Teoria Crítica por Habermas In: A educação danificada: contribuições à teoria crítica.** Organizadores Antonio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci, Newton Ramos de Oliveira. Petrópolis,: Vozes; São Carlos,: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é.** Trad. notas e pós-facio – Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras 1995.

____. **Para a genealogia da moral:** um escrito polêmico em adendo a para além de bem e de mal como complemento e ilustração. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

____. **Para além do bem e do mal:** prelúdio de uma filosofia do futuro. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

____. **Sobre Verdade e Mentira no sentido extra-moral.** São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Obras incompletas).

____. **Metafísica e Nihilismo.** Remulè Dumará, 2000, v. 62.

NOVAES, Adauto (org) **A crise da razão.** São Paulo: Companhia das Letras Brasília: Ministério da Cultura Rio de Janeiro: Fundação Nacional da Arte, 1996.

NOVELLI, P. G. O conceito de Educação em Hegel. The Hegelian concept of education, **Interface.**_ Comunic, Saúde, Educ. v.5, n.9, 2001.

NUNES; PEREIRA. **Buscando o mito nas malhas da razão:** uma conversa sobre teoria crítica e educação. In: KRAMER S. SOUZA S. **História de professores leitura e escrita e pesquisa em educação,** Rio de Janeiro: Ática 1996.

WOLFGANG, Muller - L. **A doutrina da vontade de poder em Nietzsche.** São Paulo: Annblume, 1997.

OLIVEIRA, Newton R. Pucci; ZUIN, Antonio A. **A educação danificada: contribuições à teoria crítica.** Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

PEREIRA, Vilmar A. **A pedagogia de Rousseau:** desafios para a educação do século XVIII. Passo Fundo: Clio Livros, 2002.

____. **A Indústria Cultural e o Desaparecimento da Infância,** Revista Espaço Pedagógico. Passo Fundo: Ediupf, julho de 2000.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** Tradução. Manoel Campos. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 13.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

RODRIGUES, Heloísa F. **Infância e modernidade:** doença do olhar. Apud in: GHIRALDELLI, (Org). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza** Lisboa: Dom Quixote, 1998.

_____. **A filosofia e o futuro.** Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr. In: **Filosofia, sociedade e educação,** n. 1, Marília: Pós-Graduação – UNESP, 1997.

ROSSI, Wagner, G. **Pedagogia do Trabalho:** raízes da educação socialista. São Paulo:

Moraes, 1981.

ROUANET, Sérgio P. **A razão cativa: as ilusões da consciência: de Platão a Freud.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROUANET, Sergio P. **Mal-estar na Modernidade.** 2.ed. São Paulo: companhia das letras, 2003.

ROUSSEAU, Jean-jacques. **Emílio ou da educação.** Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Paidéia).

____. **O contrato social.** Tradução Lourdes Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: Crianças Contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos Criança, 1997.

SHIRLEY R. Steinberg, Joe L. Kincheloe. (organizadores); **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Tradução George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2001.

SNYDERS apud DEBESSE & MIALARET. **Tratado das ciências pedagógicas: educação entre os séculos XVII e XVIII.** Tradução Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco. São Paulo: Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

SOARES Luiz E. **A Revolução Americana. Folha de São Paulo,** domingo 12 outubro de 1997.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas: Papirus, 1994.

SPIGEL, Lynn. **Seducing the Innocent.** In: JENKINS, Henry (Ed.) **The children's culture reader.** New York: University Press, 1998.

STAROBINSKI, Jean. **Jean Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo.** Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia de Letras, 1981.

THOMPSON, JOHN B. **A Mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia/ Trad.** Wagner de Oliveira Brandão; Revisão da trad. Leonardo Avritzer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TOURAINE, Alain. **Critica da modernidade.** Tradução de. Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Vozes, 1994.

TREVISAN, Amarildo L **Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

ZADOROSNY, Keite, J. A. dos Santos. **Rousseau e o moderno sentimento de infância: um legado a ser recuperado.** In: MARQUES, Jose. O A. de. **Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Rousseau.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)