

Retórica de infância *

Egle Becchi **

Tradução de Ana Gomes ***

1 Metonímia, litotes, metáfora

A infância nasce e existe “para outro”. Não só a nível do real, onde ela existe em função de seres diferentes (os adultos que a governam e a quem ela será enfim assimilada), mas também a nível do discurso, uma vez que ela é descrita e denotada através de realidades diferentes dela mesma. Falar de infância significa, hoje como antes, usar vocábulos e conceitos extraídos de um variado dicionário biológico, botânico, zoológico, espacial, material, e fazer investigações sobre a infância significa, salvo raras exceções, tratar das circunstâncias nas quais sua vida se desenvolve, não da sua existência em si mesma. E isto acontece seja numa abordagem histórica¹, seja numa abordagem que, partindo de perspectivas disciplinares diferentes, queira dar conta do presente. Em todo caso, a idéia de não-adulto que emerge é mediada por múltiplos filtros, rica de elementos e de imagens, mas de uma tal forma que se desvia da infância mesma para se polarizar sobre outras realidades que a ela são mais ou menos próximas e congruentes. Trata-se de uma dificuldade – falar de um objeto em se falando de um outro – que se torna ainda mais relevante uma vez que a infância, a sua “descoberta” e a sua “cultura” alimentam há mais de cinquenta anos uma literatura infinita², onde a infância e a criança são apresentadas numa paisagem da qual são elementos latentes, para serem apreendidos deslocando e conectando uma série de outras figuras que com ela mantém relações muitas vezes mediatas. Então, repetidamente, por diferentes vias, se tenta

* Artigo originalmente publicado na *Rivista aut aut*, Milano: nuova serie, 191-192, settembre-dicembre, 1982, pp. 3-26, em *Metafore d'Infanza*.

** Professora e Pesquisadora aposentada da Università Degli Studi di Ferrara e Professora e Pesquisadora do Dipartimento di Filosofia da Università Degli Studi di Paiva, Itália.

*** Doutoranda em Pedagogia na Università Degli Studi di Bologna, Itália.

focalizar essa personagem oculta, se procura uma abordagem à infância em si, desmentindo formulações anteriormente definidas, que se tornaram não pertinentes, inventando outras novas, num esforço retórico e muitas vezes epistemológico de não pouco fôlego, até chegar, em tempos recentes, a uma perspectiva de discurso sobre a infância que se nega como *logos* e se entrega a imagens³, gestos⁴, vivências⁵, projetos passionais⁶.

Mas sempre, vigilância ou empatia, controle ou acompanhamento, a infância é dita não por si, mas por outros⁷. Sistema⁸ ou romance⁹, ela é enredada nas malhas de uma palavra que não pronuncia por imaturidade de conhecimentos e de expressão, e por invalidez social, mas sobretudo porque, por definição, enquanto *in-fans*, ela não sabe falar.

A infância existe, portanto, no reino da palavra “outra”. Da palavra que se quer dotada de poder, não só porque fala daquilo que não fala, mas também enquanto deve “fazer falar” quem não é ainda capaz de palavra; e que para exercer tal poder utiliza meios e artifícios retóricos. Um primeiro e fundamental sinal de tal domínio é que o não-adulto, em boa parte das línguas neolatinas¹⁰ e também em inglês, se apresenta sob forma de metonímia: de fato, infante deriva de *in-fari* (= que não pode falar¹¹) onde uma parte (a incompetência lingüística) designa o todo. E não se trata somente de uma metonímia pura e simples, porque é expressa em negativo (*infanzia*), é uma metonímia com valor de litotes.

Esta é já uma primeira indicação de importância notável, que corre o risco de se perder na lexicalização do termo infância, mas com base na qual são efetuadas outras e mais importantes operações discursivas.

A infância é não-palavra, da qual porém se fala, à qual se fala, mas que por definição não pode replicar com palavras e falar de si. Nesta realidade da palavra falada e não falante, pode-se então – com as palavras – fazer várias coisas, que no território da palavra falante talvez não pudessem ser realizadas. Múltiplos jogos de discurso, que não possuem um referente estável que os controle, mas que se projetam muito livremente, num exercício criativo do dizer, do atribuir e do subtrair significado, cuja verificação reside nele mesmo.

O segundo capítulo das vicissitudes retóricas de infância, que se engendra sobre a sua preconceituosa metonímia e litotes, se desenvolve em chave de metáfora. Se com Perelman¹² consideramos metáfora “uma ana-

logia condensada graças à fusão de um elemento da *phora* * com um elemento do tema, devemos nos lembrar que o tema é o conjunto dos termos sobre os quais versa o discurso e a *phora* é o conjunto dos termos que servem para “iluminar a estrutura do tema”¹³ e ainda que a metáfora segue as leis que regulam as relações de analogia entre o tema e a *phora*, que “devem pertencer a campos diferentes”¹⁴. Mesmo se na construção da metáfora “a ação recíproca entre os termos [...] leva muitas vezes, na construção da *phora*, à integração de elementos que não teriam nenhum significado se não se pensa no tema do qual extraem sentido”¹⁵, até chegar a uma real modificação dos elementos da *phora*¹⁶, é sobre o tema ou, melhor dizendo, sobre alguns dos seus aspectos menos conhecidos e menos claros que incide a ação cognitiva da *phora*. No âmbito do conhecimento, a metáfora tem portanto uma função instrumental e o próprio Perelman, em seu livro mais recente, afirma que “em certos casos, depois que a analogia terá permitido ao cientista a obtenção de resultados experimentais, graças aos quais ele estruturará o tema de modo independente da *phora*, ele poderá abandonar a analogia como o construtor desmonta os andaimes, depois de ter terminado a construção do prédio”¹⁷.

* O termo “le phore”, elemento da palavra “métaphore”, na leitura de Perelman, compõe com o *thème* (tema) um conjunto que expressa uma analogia. Em A está para B como C está para D, A e B compõem o “tema”, C e D compõem a “fora”. Perelman afirma o elo entre a metáfora e a analogia: a metáfora se define como uma analogia condensada, resultante da fusão de um elemento da “fora” com um elemento do “tema”. Paul Ricoeur (*A metáfora viva*: Porto, Rés Editora, 1983) diz que, para explicar a metáfora, “Aristóteles criou uma metáfora pedida de empréstimo à ordem do movimento; a *phora*, sabêmo-lo [sic], é uma espécie de mudança, a mudança segundo o lugar”(p.27). Richards (apud Ricoeur, op. cit p. 125), propôs designar por “teor”(teor) a idéia subjacente, e por “veículo”(vehicle) a idéia sob cujo signo a primeira é apreendida”, no processo que ele considerou como um comércio entre pensamentos quando define a metáfora. “Tema” e “fora”, em Perelman, parecem indicar o que Richards entendia como “teor” e “veículo”. Aliás, poder-se-ia traduzir “fora”, não fosse a aparência técnica do nome, por “portador”, já que corresponde, no grego, ao verbo que aponta para “levar”, “carregar”, “portar”. Parece preferível, em textos traduzidos para o português, usar a expressão “a *phora*”, como consta na tradução de Ricoeur para a edição portuguesa de *La métaphore vive*.

(Anotações da prof^a. Dra. Maria Marta Furlanetto (UFSC), a pedido. Consulta sobre o grego feita ao Prof. Apóstolo Theodoro Nicolacópulos – outubro de 1995). (N. da Org).

A metáfora teria então um valor provisório e deveria preparar um conhecimento mais pertinente e completo do tema ao qual se tem acesso através da *phora*. No caso de infância, esta propedêutica parece porém lenta e difícil de se consumir, seja nos casos em que a infância é tema, seja nos casos menos frequentes – de que se fará breve menção no último parágrafo – nos quais ela é usada como *phora*. A qualidade metonímica e litótica deste vocábulo induz, com efeito, a vestimentos e revestimentos metafóricos muito variados e resistentes, fruto em todos os casos de seleções culturais diferentes em função da época e do lugar. Nesta fenomenologia por vezes se repetem metáforas antigas, outras vezes se inventam novas; e em alguns casos se reativam aquelas entorpecidas¹⁸.

A atração da infância para o âmbito da retórica e especificamente da metáfora, infância que é o objeto por excelência da prática pedagógica, poderia não parecer fora do usual já que o discurso educativo pertence ao âmbito retórico¹⁹. Mas esta é uma legitimação secundária e por si só insuficiente para manter a persistência de uma representação metafórica da infância, uma vez que nem todo discurso sobre a idade pueril é pedagógico, muito antes pelo contrário, muitas vezes ele recebe um tratamento preconceituoso de um mais amplo sistema de antropologia e de política, do qual a pedagogia é um parágrafo específico. A vicissitude retórica de infância, é útil repetir, possui razões mais intrínsecas na estrutura metonímica e litótica do termo mesmo, o que por um lado permite a realização de operações discursivas variadas, por outro torna incômoda uma aproximação de observação, extra metafórica, e portanto uma emancipação da infância do domínio da palavra alheia.

Portanto, a análise da retórica de infância e especialmente das metáforas, que a constituem, serve para compreender os motivos pelos quais uma teoria do não-adulto enquanto tal seja tão difícil e até hoje incoativa; e porque seja tão árduo desmontar tal andaime, utilizando-o como instrumento de produção de conhecimento e com função propedêutica às operações de observação. Não basta: o jogo metafórico da página de infância inspira alguns fatos onde ele se revela muito sutil e sinuoso porque não se trata somente das dimensões da argumentação, de locuções de grande relevância poética, mas principalmente de substanciosas obras ideológicas que tocam e colocam em questão não só representações e imagens do não-adulto, mas também os comportamentos e as práticas coletivas, institucionalizadas ou não, que o atravessam em todas as suas conexões.

Desfazer a ambigüidade das metáforas de infância significa, portanto, colocá-las em relação com as circunstâncias nas quais elas foram construídas e expressas, e analisar as conseqüências efetivas que elas tiveram. Trata-se de uma análise particularmente estimulante no estudo de momentos nos quais as finalidades, os instrumentos, as sedes educativas são conscientemente revolucionados, tendo em vista a formação de um homem diferente para um mundo melhor, e nos quais se tenta retornar à raiz do indivíduo para melhor conhecê-lo e realizar uma formação mais completa.

2 Um silêncio de infância.

Na França do século XVII, época na qual a infância começa a adquirir um estatuto próprio²⁰, lutando contra os resíduos de uma cultura que por longo tempo continuou a negá-la²¹, favorecida pelo culto sublimado do Menino Jesus²² e com a afirmação de uma filosofia “nova,” que vê no não-adulto imperfeições, erros dos quais o homem de razão se deve emancipar²³, em um quadro educativo onde o elemento central da atenção do pedagogo não é tanto quem cresce, quanto o modo como o imaturo é guiado para a idade adulta, quais devem ser as disciplinas e a progressão dos estudos²⁴, a escolha e a formação do preceptor²⁵, o exercício dramático de um compromisso educativo atento à infância nas pequenas escolas de Port-Royal²⁶ é um episódio de significado particular. Nele a prática formativa segue (e confirma) uma teoria respeitosa de toda a história do indivíduo pequeno²⁷ e grande, masculino e feminino²⁸, nobre²⁹ e popular³⁰, a verifica e a enriquece, vendo na infância o lugar do mal e do pecado, mas também do possível e da redenção na graça e, por isto, ocasião eleita do compromisso religioso e social do adulto, que na redenção do fraco e na guerra contra as forças do mal, pratica sua fé. Nas páginas dos mestres de Port-Royal, a infância ocupa, portanto, um lugar de relevância, e alcança um significado até então nunca experimentado. Inscrita numa antropologia heterodoxa em relação àquela da Igreja e do Estado, enquadrada numa teoria do ser e sobretudo do agir do homem ao qual se subtrai boa parte das garantias sociais e ideológicas, iluminada por uma gnoseologia racionalista inspirada em Descartes, a qual vê nas idéias “claras e distintas”³¹ e no *jugement*³² o eixo da vida epistêmica, a idade não-adulta se torna fulcro de uma operação individual e coletiva inteiramente nova. Ela é o banco de

provas de uma construção do homem que não só é uma contínua cruzada contra o mal³³, mas também resgata o mestre da desvalorização social que o sobrecarregou durante séculos³⁴. A metaforização da infância realizada em Port-Royal, da qual se falará em seguida, tem como pano de fundo a metaforização do educador e da obra educativa. Retomando uma tradição clássica assaz pouco grandiosa, o mestre será assimilado ao agricultor³⁵, ao jardineiro³⁶, ao oleiro³⁷, ao escultor e ao pintor³⁸, ao médico³⁹, à margem do rio⁴⁰, e a sua obra é vista como uma guerra⁴¹, como a luta de um soldado em um país hostil⁴². Educar significa portanto estar continuamente alerta⁴³ contra o inimigo por antonomásia, que é o mal personificado no demônio, o qual “se insinua” nas tenras e expostas almas infantis⁴⁴.

As figuras metaforizadas do educador e da sua ação funcionam como cenário para a personagem ainda mais metaforizada do destinatário de tal ação, que é justamente o *enfant*. No âmbito desta realidade figurada, é necessário fazer algumas distinções, perseguir e ordenar as *phoras* utilizadas pelos jansenistas nos seus escritos para apresentar o tema de infância, muitas vezes citado e descrito, mas bem pouco definido, a ponto de nos fazer pensar numa pedagogia que, a despeito das declarações dos autores que a escreveram, não tem sujeito, é uma *paideia*⁴⁵ que, consciente da sua novidade, se preocupa com as suas finalidades, com os seus meios, com os seus agentes e com as suas condições, se empenha sim no terreno prático – as deliciosas “pequenas escolas”, os preceptores dos filhos das *grandes familles*, uma troca ininterrupta e recíproca de confidências entre mestres e alunos⁴⁶ – mas condena, no fim de contas, o seu destinatário a uma jaula de imagens da qual não o consegue emancipar.

No quadro do discurso dos mestres de Port-Royal da primeira geração, quase todos os vocabulários relativos à infância são utilizados com sentido metafórico. Assim – são os exemplos mais significativos – Jesus Cristo “habita” nos pequenos⁴⁷, nos quais tenta acender o amor pelos bens eternos⁴⁸. As crianças são o “depósito precioso” de seus mestres⁴⁹, os quais as “têm sempre nas mãos”⁵⁰. Elas se assemelham a jovens plantas⁵¹ e constituem o “pequeno rebanho” de Jesus Cristo⁵² e, no caso das meninas, figuram como “pequenas pombas”⁵³. Os não-adultos são ainda complementemente “subjugados pelos sentidos”⁵⁴, mesmo se, no que diz respeito a seus mestres, “possuem olhos de lince”⁵⁵. A ação do educador deve

ajudar a criança “a se fortificar contra as máximas do mundo”⁵⁶, a “caminhar na estrada na qual é guiada”⁵⁷.

As metáforas mais freqüentes são aquelas inferidas da materialidade do cotidiano, que devem persuadir quanto à possibilidade de uma educação, mas ao mesmo tempo levam à intuição da natureza bruta, disforme da infância mesma, que pertence a um mundo humilde do qual deve ser resgatada. As metáforas deduzidas do mundo físico são, com efeito, as mais freqüentes e muitas vezes se dilatam em analogias especiais que reforçam a metáfora central, citada várias vezes, da educação como luta e da infância como campo de batalha entre o espírito do bem e o do mal. Tudo aquilo que na infância constitui obstáculo à ação educativa é metaforizado; o mal se torna mais intuitivo sob a efígie⁵⁸ do inimigo, até ser comparado ao demônio, que se intromete na alma infantil para a corromper, através dos mais impensados subterfúgios⁵⁹. Analogias e metáforas da *res extensa* portanto, que ajudam naquela batalha educativa que também é expressa com metáforas inferidas da realidade espacial e da guerra, como “ter nas mãos”⁶⁰ e “fortificar”⁶¹.

Mas ao lado destas metáforas clássicas e geométrico-militares referidas em tempos recentes, que dão ensejo à obra pedagógica porque representam o pupilo como uma realidade dinâmica e em desenvolvimento, existem outras de não menor relevância, de diferente origem cultural⁶², ligadas à ideia do não-adulto como um doente⁶³, por curar, e portanto como alguém para ser reeducado e não para ser formado *ex novo*. E então, sobre a infância percebida não só como uma *res* que deve ser transformada até alcançar o *regnum hominis*, mas como uma realidade desfigurada e anômala, que é precariedade, pecado virtual, erro, se exerce não só um empenho atento e contínuo, mas uma verdadeira aposta, da qual a fé é o motor principal. Ao considerar e tratar a infância é necessário olhar o futuro, para além dela mesma, e então “o sentimento se transforma [do pessimismo se passa ao otimismo] quando contempla o porvir e se age, com base na fé”⁶⁴. Contudo, neste *pari*, a infância parece que se perde mais do que no revestimento das outras metáforas. Se as imagens vegetais ou zoomorfas continham a esperança de um crescimento, nesta outra há somente a angústia de uma conversão – ou de uma cura incerta, fruto do acaso e de uma fé não garantida – mais que de uma ação ou de um empenho. Na pedagogia de Port-Royal, a infância termina por se desvanecer, e à ação efetivamente exercida sobre crianças reais se contrapõe uma pedagogia com destinatário identificado.

A confirmação e o motivo desta “lacuna” é o próprio silêncio de infância, de quem se fala e que, ainda uma vez, não fala. Crianças silenciosas⁶⁵ que só lentamente e com dificuldade serão dotadas de palavras cultas e de discursos racionais⁶⁶, são as personagens deste teatro do silêncio, onde por impedimento da palavra infantil, se torna lícita e possível qualquer fantasia religiosa e severa. Desde a educação e instrução dos pequeninos e das meninas, insólitos e audazes para esses tempos, à formação dos pupilos de classes não habituadas a serem instruídas – e deles já falamos -, ao uso de técnicas didáticas (a moderna alfabetização⁶⁷); o estudo precípua da língua materna antes do latim e do grego⁶⁸; a definição, para fins didáticos, de uma lógica e de uma gramática mais avançadas para substituir aquelas centenárias ainda resistentes nas escolas da época⁶⁹; foram estas as iniciativas que se realizaram com êxito⁷⁰, cuja contrapartida é a falta de um aluno que se possa delinear e que fale, ao qual tais iniciativas, em lugares e tempos diferentes daqueles onde foram exercidas, pudessem se referir.

Uma infância diferente, dizia-se, era aquela de Port-Royal, para uma pedagogia diferente em relação àquela corrente. É possível agora tornar mais preciso tal juízo afirmando que se trata de uma pedagogia revolucionária para uma infância ainda por ser inventada, que deve ser retirada dos andaimes metafóricos nos quais está ocultada. Andaimes que serviram para introduzir suposições, imagens, figuras de infância diferentes daquelas da época, mas que estão bem longe de preparar as condições de observabilidade da mesma. Também nas páginas dos jansenistas, a definição da infância é portanto de ser para outro, de transcender-se e o infante “existe” na medida em que se torna aquele adulto bom ao qual a ação educativa almeja, um adulto com o sentido da pequenez humana e da grandeza de Deus. Ainda uma vez, numa experiência pedagógica, onde se declara a atribuição de um espaço não irrelevante à infância – e se faz, de fato, no fim de contas, o que interessa são as “circunstâncias” da infância mesma: a escola, os mestres, os métodos, os livros, a família, os inimigos, tudo aquilo que intervém para sustentar ou impedir (e que portanto deve ser removido) o se fazer daquele bom adulto, do qual o não-adulto é somente um momento propedêutico: de um adulto que, à diferença da criança, tem traços claros e definidos, em termos não somente metafóricos. O *enfant* continua a existir numa chave formativa pesada e

heterônoma, onde o rigor, o controle, a doce porém ininterrupta vigilância são obrigatórios, e a primeira idade se conhece, realmente, só através de uma série de ações e reações que a delineiam, como um produto de técnicas e empenho formativos, mas depois nos a entregam como *outro*, como adulto educado ou vice-versa, quando ela resiste, é abandonada como um ser não passível de formação⁷¹.

Existem, *a posteriori*, testemunhos deste variado itinerário formativo, onde a infância é uma personagem oculta, que revelam outras figuras que aparecem melhor delineadas e menos metaforizadas. São relatos de próprias experiências educativas⁷², autobiografias da própria *Bildung*⁷³, contos de exemplos ilustres⁷⁴, regulamentos que se fundamentam em experiências vividas⁷⁵, cartas⁷⁶. Em cada um se tenta, por outros caminhos que não sejam o do preceito ou da ação, recuperar aquela infância que no invólucro da metáfora não é fácil de compreender, e que mesmo se diz disposta *par excellence* à educação, na maioria das vezes desilude e se nega.

Mas a memória não acrescenta muito à imagem não definida da criança e a menção ao *enfant* individual não contribui para a definição da *enfance*. Em todo caso, a lembrança é de uma criança boa e educada ou então de uma criança que resiste a qualquer pedagogia, mas na maioria das vezes de uma criança sem nome e com poucas palavras, mais um exemplo, ilustração, modelo, do que uma personagem delineada. Figura retórica, ainda uma vez, que permite generalizações, confere a presença da regra na consciência, estimula certas ações⁷⁷, mas não existe por si. Por isto, mesmo nas páginas autobiográficas, ainda e sempre, a infância existe no outro, no exemplo particular e no modelo muitas vezes inverossímil de uma criança que, em idade assaz precoce⁷⁸, lê e traduz, existe já dentro da palavra mas existe em palavras que não são suas e portanto existe fora da infância. E se nos *Regulamentos* de vários autores⁷⁹, a metáfora prometia – sob forma de uma terra para cultivar, de uma planta para se fazer crescer, de um doente para curar – uma realidade em movimento e, afinal de contas, vital, no exemplo, na ilustração e no modelo, ao invés, tal promessa se bloqueia em quadros breves e esboçados (a criança na salinha de estudos da “pequena escola”, ao seu lado o mestre, as *petit files* no grupo das mônacas, o pupilo no *tête-a-tête* com o preceptor) onde o *enfant* se encontra parado, ainda uma vez reificado, desprovido de reações peculiares e de palavras suas, capaz somente de gastos e de atos classificáveis nas malhas de um código moral rígido e ascético.

Da metáfora ao exemplo; dentro destes termos se consuma a vicissitude da infância no projeto de Port-Royal, mesmo se revolucionário na defesa de quem educa e de quem é educado, mesmo sendo assim atento a quem aprende, o que aprende, de quem aprende, como aprende. Trata-se de uma vicissitude alienante não só pela dureza da educação que inspira e pela angústia que na defesa e no testemunho de uma fé congrega adultos e crianças, mas também porque a infância que está em jogo é, no fim de contas, mais postulada do que conhecida, mais figurada e imaginada do que definida. E se comparada à negação da idade infantil dos parágrafos dos cartesianos **Principia** e dos escritos de piedade da época⁸⁰, contemporâneos da experiência das “pequenas escolas” de Port-Royal, nas páginas dos jansenistas a infância é reabilitada porque não é só o período de vida humana no qual se originam as aberrações dos sentidos e as incoerências do juízo de que fala Descartes, ou o “silêncio do Espírito Santo” segundo Bérulle,⁸¹ – tal reabilitação não é um resgate completo, e a metáfora é o suporte de uma pedagogia sem educando e que se atua na clandestinidade e no silêncio, álibi de um projeto de formação tão novo que não pode ser exportado, se for traduzido nos termos de uma educação de crianças reais. A metáfora portanto é um meio de ocultação, não de denotação da realidade infantil. Os escritos de Port-Royal sobre a infância podem ser lidos deste modo e constituir uma confirmação de como é evitada a denotação do mundo infantil, da dificuldade de o admitir no universo da definição.

Contudo, como vimos no primeiro parágrafo, a metáfora é também um instrumento que faz avançar o conhecimento; e se esta característica é reconhecida por Perelman no seu recente **II domínio retórico**⁸², ela é afirmada em maneira mais explícita e pormenorizada numa perspectiva diferente, que não considera a metáfora como exclusiva à argumentação, mas como interna ao discurso científico mesmo, que possui êxitos empíricos e que produz conhecimento e observação. Se Perelman⁸³ vê no pensamento filosófico que “pode ser verificado empiricamente”, o lugar eleito da analogia e da metáfora à qual confia tarefas de criatividade e parece então que a exclui do procedimento *in re* característico da ciência observativa e experimental. Mary Hesse⁸⁴ resgata a metáfora no discurso científico quando a considera não alheia à experiência de observação e lhe entrega, atribui uma tarefa de “comunicação”, de enriquecimento sobretudo do “sistema primário”(o tema segundo Perelman), e também do “siste-

ma secundário” (a *phora* segundo Perelman), ou sistema descrito com a linguagem de uma teoria familiar, a partir da qual é constituído o modelo que para Hesse tende a oferecer “metáforas perfeitas”⁸⁵. A metáfora que é “conjunção de termos tomados do sistema primário e do sistema secundário [...] [com a condição] que a conjunção, se considerada no sentido literal, implique uma falsidade evidente ou até mesmo um absurdo”⁸⁶, não é uma descrição que amplia o conhecimento. Aprender a função cognitiva da descrição, ou melhor da “redescrição” metafórica significa portanto dar-lhe um valor que vai além da função de argumentação, de chamada à adesão, de persuasão; dar-lhe um valor de enriquecimento de possíveis denotações, todas por precisar e por verificar. Como afirma também Umberto Eco, significa atribuir-lhe um valor não só de substituição, mas um valor aditivo: “a metáfora não é delito, mas sim instrumento de conhecimento, clareza e enigma”⁸⁷.

Relendo nestes termos algumas passagens dos escritos de Port-Royal apresentados precedentemente, se chega a considerações interessantes. Antes de mais nada que, na retórica pedagógica jansenista, a relação entre tema e *phora* apresentará distâncias diferentes no caso do *enfant* e de quem e como opera sobre ele, do mestre e da sua ação. Distância que neste segundo caso é encurtada, no sentido que a propósito do educador e do seu trabalho, tema e *phora* pertencem ambos ao âmbito das profissões humanas, enquanto fazem parte de mundos assaz heterogêneos quando se fala da infância. Daí resulta um uso particular da metáfora no caso do adulto, que produz uma clara dignificação do mestre-demiurgo-combatente-terapeuta, e da sua práxis, que não encontra porém correspondência em uma realidade do educando sólida da mesma maneira, o qual é descrito através de metáforas de uma qualidade diferente. A infância se apresenta, com efeito, colocada em uma dimensão natural (de onde provêm as flores) que possui as suas fraquezas e as suas energias, mas que, muito distante do tema, diz pouco sobre este e não serve a redescrivê-lo quase em nada. Distâncias diferentes, ou melhor, uso de duas categorias diferentes de metáfora, das quais a primeira – que diz respeito ao mestre – poderia ser considerada “científica”, expressas numa linguagem de observação que implica uma prévia, mesmo se relativa semelhança da *phora* com o tema; a segunda que diz respeito ao *enfant* – que se poderia considerar “poética”, que não implica nenhuma semelhança, muito antes pelo contrário, se tomada ao pé da

letra, reforça a indecifrábilidade do tema. Trata-se de usos diferentes da metáfora, que dependem provavelmente do “silêncio” do tema no caso da infância, e da sua “palavra” no caso do mestre; da incongruência entre o não-falante e que se deve fazer falar a palavra alheia e com a palavra do outro a propósito do não-adulto; de falantes que se devem confirmar na sua função de falantes e de atividade da palavra alheia no caso do mestre. Logo, se no caso da metaforização do mestre, sua atividade e sua figura aparecem efetivamente enriquecidas e mais precisas, no caso da infância a metáfora não só não ajuda a definir a infância mesma, como algumas vezes a subtrai à possibilidade de observação.

Nos textos de Port-Royal, o quadro de incerteza da graça e da aposta na salvação consentiu e talvez promoveu analogias e metáforas mais arrojadas, reorganizou outras, mais numerosas e repetidas, e contribui a colocar a infância, senão em um sistema, porém sempre em uma rede coerente de palavras, as quais estimularam uma compreensão mais simpatética da idade não-adulta. Poderíamos então dizer que a metáfora fez com que fossem vistas “as semelhanças entre as coisas ou a rede sutil das proporções entre unidades culturais”⁸⁸, “a cultura em ação” e as “dinâmicas do real”⁸⁹. Mas neste moto simpatético, que viveu episódio de trágica grandeza nas breves vicissitudes das “pequenas escolas”, a metáfora e também o exemplo, a ilustração, o modelo resistiram tenazmente na sua função de revestimento, quase como a proteger a infância teórica enquanto aquela real era irremediavelmente subjugada. Instrumentos de ocultação e de não encaminhamento para um melhor conhecimento do não-adulto, os artifícios retóricos de Port-Royal nos fazem refletir sobre a dificuldade de um acesso não só poético ao mundo infantil, sobre os riscos e os impedimentos de um itinerário da palavra na realidade infantil. Ainda uma vez a metáfora permaneceu infrutífera na sua função produtiva, mais encerrou a infância em uma trama de analogias variadas, com *phoras* muito distantes, que não a libertou do domínio exclusivo da palavra alheia.

Depois de Port-Royal tal emancipação foi tentada de maneira não linear, porque não basta se desembaraçar das figuras de linguagem para a realizar. Tornar a infância autônoma da palavra que a oculta é um processo longo e difícil e não depende só das operações discursivas, mas de outros e mais resistentes fatores materiais e ideológicos. A história de tal libertação é a história de infinitos *enfants* colocados de maneira vari-

ada na ordem das estruturas materiais e do discurso. Existem, nesta como em qualquer outra história, cortes sociais. Crianças privilegiadas que atravessam no tempo e na palavra modalidades existenciais diferentes; filhos de famílias abastadas de quem se sabe, se diz, se fala⁹⁰, em torno aos quais existem coetâneos que trabalham para que aqueles possam não trabalhar⁹¹, sobre quem não se discorre e pouco se sabe, e sobre quem existe só silêncio, porque eles foram chamados muito pouco, ou mesmo por nada, à palavra⁹². Ou ainda, crianças inventadas, auspícios de uma infância diferente, que não existe no presente e se espera que possa existir no futuro, da qual se fala e se quer fazer falar. E ao longo desta terceira história da infância que se está construindo um saber sobre a idade não-adulta, que a quer realizar em si e, para o fazer, recorrer a modelos e exemplos fictícios e a descrições que são parcialmente reais. Tal história está até hoje incompleta., porque a infância, seja como for, é o termo fraco de um conjunto social baseado no adulto e intencionado a conhecer o mundo pueril somente para se utilizar melhor dele e, no fim de contas, até hoje, com paciência, espera por aqueles momentos em que as contingências sociais, coragens e rupturas teóricas ou esperanças de renascimento global recolocuem em questão o seu significado, imaginando provisoriamente novas metáforas e tentando incursões em discursos diferentes e menos retóricos.

3 Uma infância modelo

O Emílio de Rousseau é o capítulo mais importante dessa história de utopias. Neste projeto formativo, no qual, ao lado da infância, entram explicitamente em jogo o homem e a sua vida coletiva, se insiste sobre a qualidade peculiar do *enfant* como um ser “outro” em relação à pessoa madura, que necessita de um itinerário peculiar para se tornar homem e de suportes pedagógicos também peculiares.

Indo além das elaborações culturais muito sofisticadas, tanto no caso de Port-Royal e como no caso d'**O Emílio**, se trata de discursos sobre a infância, de “teorias” sobre a vida e o desenvolvimento do homem, que levam em consideração o momento inicial da existência e tentam, mesmo se de maneiras muito diferentes, dar importância e definição à primeira idade, num quadro de ruptura com a tradição e o presente, com práticas e representações relativas ao não-adulto. Todavia

se, no caso dos jansenistas, era freqüente recorrer à metáfora e, na rede das comparações, o pedagogo encontrava senão a criança, pelo menos a si próprio e o fio condutor para acompanhar a infância na sua viagem educativa, no discurso deles faltava umnexo entre o plano teórico/descritivo, do qual existia quase somente a forma retórica, e o plano da observação, entregue a uma prática não conceitualizada. N’**O Emílio** de Rousseau, ao invés, existe uma atenção primária a conhecer este *prius* do qual partem as vicissitudes da existência individual, a não confundir os tempos de vida, a não considerar a infância assim exaltada somente a aurora de humanidade, mas conhecer este momento na sua complexidade e totalidade. O *enfant* do qual se fala n’**O Emílio** é um *enfant en général*, mas não se identifica com uma infância como momento meta-histórico do homem da mesma maneira *en general*. Emílio é delineado como uma criança possível, que tem todas as ocasiões, positivas e negativas, para ser educado segundo a natureza, seguindo as linhas de uma história variada, por itinerários de romance onde o conto é livre de metáfora e a infância da qual não se faz memória autobiográfica⁹³, parece se emancipar do domínio retórico, retornando em si e por si, resgatada da alienação da palavra outra.

O projeto sócio-educativo de Rousseau se inicia dando ao *enfant* uma **colocação** no mundo: “a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem seu lugar na ordem da vida humana”. É preciso considerar o homem no homem e a infância no *enfant*⁹⁴, “é a natureza [mesma que] quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens [...]. A infância possui modos de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprios”⁹⁵, e tal princípio culmina com o velho dito “respeitar a infância”⁹⁶ porque como cada momento da natureza “cada idade, cada estágio da vida possui uma sua perfeição peculiar, aquela maturidade específica que lhe é própria”⁹⁷. Trata-se porém de um princípio novo, difícil de introduzir na prática uma vez que “nós não sabemos nos colocar no lugar das crianças, não entramos nas idéias delas, mas atribuímos a elas as nossas idéias”⁹⁸, até chegar, no prefácio d’**O Emílio**, à frase “os mais sábios... procuram sempre o homem na criança, sem pensar naquilo que o homem é antes de ser homem”⁹⁹.

Rousseau enuncia estes princípios e está convencido de que eles possuem valor geral; mas está também persuadido de que devem ser verificados em detalhe e na sua fenomenologia mais específica duran-

te o crescimento. A melhor solução seria portanto um estudo atento, pormenorizado, que **O Emílio**, que é mais um projeto pedagógico-social do que um tratado de psicologia, antecipa somente em uma mínima parte¹⁰⁰. O auspício é então que outros, bem mais sábios do que os contemporâneos¹⁰¹, leiam fielmente a natureza, para descrever aquele retrato atendível da infância que é o fundamento de todas as construções sociais: “gostaria que um homem criterioso nos desse um tratado sobre a arte de observar as crianças”¹⁰². E enquanto espera essa observação sistemática, Rousseau olha para o Emílio como um “modelo”¹⁰³ realmente teórico de infância, mas na sua descrição são afinal e conscientemente retirados os andaimes metafóricos. Um modelo portanto que é “um sistema, construído, visualizado, ou imaginado, ou ainda desprovido dessas características, que possui a propriedade de prever a teoria”¹⁰⁴, no sentido que propõe novas hipóteses para explicar um conjunto de fenômenos, hipóteses que em seguida necessitam de um controle empírico. Mesmo se a realidade dentro da qual se desenvolve o percurso do menino Emílio em direção da idade adulta é um cenário especial fortemente metaforizado (“estados”, “lugares”, “antes”, “dentro” são termos transferidos usados com grande frequência), as metáforas relativas à infância são raras e sucintas¹⁰⁵ e se inserem em um discurso que possui extremos antimetafóricos¹⁰⁶ e se refere continuamente ao dado verificável.

Observação versus metáfora, estudo conduzido seguindo a natureza versus retórica, que consentem reconduzir a infância a si mesma, à sua saúde, às suas promessas: “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter esta ordem, produziremos frutos precoces que não terão nem maturidade nem sabor, e não tardarão a se corromper”¹⁰⁷. E mesmo se o *enfant* é fraco e adoece facilmente¹⁰⁸, tal invalidez é tangível¹⁰⁹ e não pode ser afirmada somente com base em credos ideológicos que se exprimem em metáforas: é o conjunto dos males infantis, observáveis, passíveis de tratamento e de prevenção¹¹⁰, são impotências, dependências do mesmo modo constatáveis¹¹¹.

O *enfant* Emílio é portanto um modelo detalhado, que se propõe como um guia para experiências e observações tão ou mais detalhadas na realidade concreta dos vários *enfants*. Tal observação possui diferentes encaminhamentos: ora se trata de seguir a assistência da medicina¹¹², ora os testemunhos de povos longínquos e não corrompidos¹¹³, ora as experiências do

próprio Rousseau¹¹⁴. Não basta: na maior parte dos casos e na medida em que se passa do recém nascido à criança e que ela cresce, a experiência segue o estilo de uma verdadeira experimentação: é provocada com intenções pedagógicas e os êxitos são constatados¹¹⁵. Mas se trata ainda de uma observação narrada, recomendada e não praticada, porque Rousseau a exige mas não a exerce, ou melhor a realiza pouco e de maneira não sistemática e quase só por vias indiretas¹¹⁶, a propõe como programa futuro obrigatório mas, por parte dele, se limita “a se dar um aluno imaginário e supor a sua idade, a saúde, o conhecimento e os talentos adequados para trabalhar na sua educação e a por em prática desde o momento do seu nascimento até o momento no qual, tendo-se tornado um homem de fato, não terá mais a necessidade de um outro guia que não si mesmo”. Este método parece útil para impedir um autor que não tem confiança em si mesmo de se perder em visões, pois logo que se distancia da prática ordinária, ele deveria fazer a prova sobre a sua própria prática, sobre o seu aluno; e então logo perceberia – ou seria o leitor que o faria por ele – se segue realmente os progressos da infância e o caminho natural do coração humano¹¹⁷. De qualquer maneira, seguindo a natureza, no ambiente asséptico e despovoado no qual vive Emílio, se cria um laboratório *life like* onde as metáforas demonstram o seu valor acessório e a ilustração mais minuciosa do modelo funciona como propedêutica para uma observação sem preconceitos de crianças reais, para a sua libertação do domínio da retórica.

Esta emancipação é também possível porque no primeiro livro d’**O Emílio** se tenta dissolver a metonímia litótica de in-fância, como incapacidade de falar, e se encaminha para a abolição do impedimento de fundo de um discurso próprio sobre o não-adulto. Na descrição do primeiro ano de vida não só a infância é capaz de usar a linguagem, mas ao longo de todo o livro sabemos que a criança é um ser que sabe falar e que é dotado de uma sua língua, mesmo se é indecifrável para os adultos, que “fala” aquela língua natural e universal que precede as linguagens artificiais, diferentes e não possíveis de tradução entre eles, que são próprias dos homens que vivem na cultura: “muitas vezes se procurou saber da existência de uma natural e comum a todos os homens; sem dúvida existe, e é aquela que as crianças falam antes de saber falar. Trata-se de uma língua não articulada, mas com inflexões, sonora, inteligível. O uso das nossas línguas a negligenciou até que ela foi totalmente esquecida”¹¹⁸. Aqui o modelo já está superado porque esta palavra pueril se

mostra à observação: “estudemos as crianças e logo a reaprenderemos com elas”¹¹⁹. Mas é o único caso no qual Rousseau se confronta com a realidade e substitui o *enfant* Emilio por inumeráveis *enfants* encontrados na sua existência; no mais, a criança da qual se fala quando ela adquiriu a linguagem do seu *gouverneur* é ainda desta vez um sujeito falado. Depois de ter feito tábula rasa da metonímia, litotes, metáfora, a chamada à observação através da qual se tenta resgatar a infância até a tornar uma realidade positiva e a reconduzir a si mesma, não é completamente satisfeita e Emílio continua sendo um modelo que constitui a questão para uma observação futura, que porém não acontece no curso do romance, uma observação sobre a qual Rousseau coloca algumas premissas, mas não oferece os instrumentos e nem uma completa fundamentação conceitual. Mesmo se um primeiro encaminhamento do “em si” da infância tem uma clara prospectiva, que reabilita sua palavra original e exige que esta seja ouvida, tal encaminhamento se perde no curso d’**O Emílio** e deixa poucas indicações para sua retomada. Para além do romance, que não é um tratado de educação¹²⁰, é sempre um *plan en général*, fora de qualquer “aplicação particular”¹²¹, tais indicações devem ser seguidas, muitas vezes com dificuldades, nas pedagogias a Emílio¹²², nas experiências educativas libertárias que deram o ritmo a dois séculos de iniciativas de formação em nome da infância, e nas psicologias que (de Claparède a Wallon, a Piaget), em nome de uma observação direta da criança, foram propostas como inovações a nível dos procedimentos e também das definições teóricas.

4 Recaída na retórica

No clima da Genebra de Binet e de Claparède, atenta à criança numa ótica de reconstrução científica daquela infância que filosofias impraticáveis tinham subtraído à dimensão humana, a obra de Piaget parece retomar a mensagem d’**O Emílio** e construir enfim aqueles instrumentos de observação que Rousseau tinha desejado para verificar, precisar, integrar o modelo, para lhe dar aquela realidade esperada há séculos. A psicologia piagetiana, que se declara verificada na observação¹²³, se apresenta como uma história nova e completa da infância restituída a si mesma, pela qual tem respeito, curiosidade, valorização. A ampla parábola da libertação do domínio retórico e do retorno em si

parece que se conclui em uma psicologia da criança por excelência¹²⁴, que sem preconceitos estuda o seu desenvolvimento, as suas condutas e a alteridade em relação ao adulto. Também para Piaget o risco de adultomorfismo é grande e deve ser evitado com cuidado¹²⁵, e o psicólogo suíço também parte do estudo da linguagem infantil¹²⁶, à qual reconhece características peculiares e à qual atribui um valor eletivo para o conhecimento da mente infantil. Um *enfant* que fala, em síntese, e que se faz falar com uma técnica (o método clínico¹²⁷) que, com diversas variações, permanecerá um dos procedimentos piagetianos por antonomásia¹²⁸: é este o objetivo de uma psicologia da e para a criança.

Mas a psicologia piagetiana é, por muitos aspectos, uma psicologia genética: porque evolui e se transforma no que diz respeito à criança e ao seu processo de autonomia em relação à retórica, a gênese dos textos piagetianos induz à cautela. Antes de mais nada, a consideração da linguagem infantil varia radicalmente, uma vez que partindo de um estudo intensivo nos primeiros textos, ela perde progressivamente a importância na análise da realidade infantil¹²⁹, até ser desvalorizada nos textos mais maduros, como via de acesso à mente da criança¹³⁰, e não mais observada. Portanto, logo se representa o *enfant*, também nos textos piagetianos, como o não-falante sobre o qual se faz discurso, mas que perde uma parte importante da sua dimensão observável que é exatamente a palavra; ele é reenviado à infância e a primeira e fundamental captura retórica, a metonímia com valor de litotes, se reconstrói, tomando possível, pela enésima vez na história da criança, outras e múltiplas operações de invalidação. De fato, nas páginas piagetianas a criança se apresenta sempre menos como um ser observável e sempre mais como um caso, um exemplo de uma realidade que, na história do indivíduo e da humanidade, representa a conexão entre a biologia e a cultura, entre natureza e civilização; como ilustração de uma regra mais geral – aquela da sutura entre as diferentes ordens do mundo – nem sempre fácil de demonstrar, ainda mais difícil de verificar, que portanto necessita de mediações, encaminhamentos, “casos” sobre os quais apoiar o discurso. *Locus* eleito do estudo das relações entre o inato e o adquirido¹³¹, caso emblemático da continuidade entre biologia e psicologia, sempre mais enfatizada nos textos piagetianos¹³², a criança perde a valência de observação e se toma o núcleo de traduções e transferências do léxico biológico e daquele psicológico. De acomodação, ajustamento, adaptação, assimilação, equilíbrio, vocábulos centrais na des-

crição da sua conduta, se passa, ao ilustrar a gênese dos comportamentos infantis, para termos de origem ainda menos antrópica e de derivação física, como campo, descentrar, conservação, constância, energia invariante, isomorfismo, mecanismo, operação; de matriz cibernética como reversibilidade; de uso matemático como grupo, agrupamento e transitividade. E tudo no quadro de uma realidade que procede ritmada por estádios, níveis, fases, períodos.

Neste emaranhado de analogias e de metáforas, o *enfant* desaparece do campo de visão de quem o observa e torna-se um microcosmo das hipóteses explicativas da realidade antrópica e biológica, uma realidade miniaturizada e completamente teórica na qual se consegue captar os impulsos de crescimento da natureza/cultura, podendo entrevê-los melhor que em outras dimensões, porque aqui se chega ao limite da palavra, sem ser perturbados por esta, mas certos de que logo se realizará, ou de qualquer modo já está realizando¹³³. Neste tecido que testemunha uma unidade do mundo, dos seus momentos mais inertes aos mais criativos, a criança toma-se o observatório – mas não o observado – mais cômodo para estudar a passagem entre o animal e o cientista¹³⁴, até chegar, nos escritos mais recentes do psicólogo suíço, a quase não falar mais com a criança, ocultando uma parte essencial da sua identidade¹³⁵. O universo infantil perde progressivamente a palavra e a observabilidade, despersonalizando-se a favor de um *enfant* que é, por um lado, assimilado às várias manifestações do reino natural, e mais raramente resgatado como “modelo”, no fim de contas retórico, daquela criatividade científica a que Piaget diz se inspirar: “o ideal que pessoalmente procuro realizar [é] continuar criança até morrer. A infância é a fase criativa por excelência”¹³⁶.

Entre estes extremos, exemplo de um lado e modelo do outro, mais uma vez a infância se dissolve. Na menos vistosa, mas não por isso menos insidiosa, metaforização do texto piagetiano, esta perde a palavra, e se reparte e se complica ao mesmo tempo, tornando-se um mecanismo intrincando e pouco identificável, que aos poucos “interioriza” as próprias ações e as traduz em “operações” do pensamento, imagens, representações, símbolos, movidos por um *drive* em direção de um equilíbrio cada vez mais pregnante, um caso e uma ilustração de uma realidade divaricada da qual se busca os pontos de ligação. E mesmo se Piaget afirma nunca ter perdido de vista a criança na sua teorização¹³⁷, e de fato suas pesquisas são sempre feitas com a criança como sujeito¹³⁸,

trata-se de crianças estudadas progressivamente de modo cada vez mais parcial: por meio de colóquios¹³⁹ que consideram sempre menos as crianças que vivem em realidades sociais e culturais menos elitistas¹⁴⁰, e com entrevistas que se tornam cada vez mais dirigidas e deixam pouco espaço à palavra infantil¹⁴¹; enfim, com crianças-infantis, que não falam, mas pegam, mexem, manipulam, desenham durante breve intervalos de tempo, em situações cada vez menos naturais.

O convite de Rousseau para observar a infância continua sendo, mais uma vez, palavra morta, porque para Piaget a psicologia da criança logo torna-se uma função e uma parte de uma psicologia genética mais ampla, da qual constitui realmente um capítulo fundamental, não deixando porém de ser só uma porta¹⁴², e a criança acaba por tornar-se uma ocasião para um conhecimento mais dinâmico e evidente do mundo que a cerca, que é bem mais complexo e para ela diferente. Não basta; a infância é submetida, neste processo, a uma não menos forte metaforização. De fato, se por um lado a essa se aplicam oposições e atributos depreendidos do mundo natural, estas analogias não são subtraídas sucessivamente para um melhor conhecimento através da observação; pelo contrário, deixando-a enredada nestas superestruturas analógicas, ela é usada, ao mesmo tempo, também como *phora* para operações metafóricas muito ampliadas, relativas a dimensões e a aspectos do *continuum* da realidade antrópica e física que se quer explicar por meio da analogia, do exemplo e da ilustração da infância¹⁴³. A retórica da infância acaba por se tornar, portanto, ainda mais pesada nas páginas piagetianas, porque se a criança metaforizada é por sua vez instituída como modelo semibiológico da inteira realidade, trata-se de um modelo em si pouco conhecido e que, portanto, por sua vez precisa ser observado, mas ao qual, ao mesmo tempo, foi retirada a possibilidade de observação e de identificação social e cultural¹⁴⁴. Não tendo sido recuperada nem mesmo num projeto educativo, pelo qual o psicólogo suíço sempre declarou desinteresse¹⁴⁵, a criança emudece numa enésima e mais dramática captura do discurso, da qual parece impossível escapar.

Foucault falou de “miséria da infância”¹⁴⁶, alienada do seu corpo e da sua sexualidade. Mas precedente a esta alienação, existe outra ainda mais radical: aquela de não ser em si no plano do discurso, de ter sido até então muito pouco, ou mesmo nada, denotada fora do registro analógico, mesmo quando se afirma que da infância se fala “cientificamente”, e

sobretudo por ser despojado da palavra. Deve-se considerar definitivo tal juízo ou então se pode colocar a hipótese de um retorno da infância a si mesma, através de palavras e discursos, encontros e mediações que não a desautorizam, a deprivam e a anulam? O problema é então duplo. De um lado é oportuno uma exploração no uso da infância como *phora* e não só como tema de metáforas, para verificar com o que ela é conectada e de que agiliza a compreensão. Trata-se de um trabalho que oferece indicações que enriquecem a idéia de infância, a fazem falar não de si, sempre de outrem, mas lhe restituem uma capacidade de dizer que, como vimos, raramente lhe foi reconhecida.

Mas existe, ao lado desta via longa e sofisticada, uma outra possibilidade menos refinada do ponto de vista teórico, de dar palavra à infância, isto é, de abordá-la para além das figuras retóricas, com intenção de falar dela consentindo a resposta, permitindo uma comunicação não só no verbo, mas também no gesto e no signo¹⁴⁷, no movimento e no caminho¹⁴⁸, no silêncio e no sintoma¹⁴⁹, e dando espaço e direito a tais linguagens. Para tanto é necessário abandonar uma técnica da palavra aculturante na qual se enreda a infância, e passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção – adultos e não-adultos– de competências expressivas e comunicativas onde o registro não seja o da vigilância e da captura, mas o da recíproca distribuição e da troca, do reconhecimento das mensagens e indícios expressivos em códigos muito variados, da legitimação dos sons e das pausas porque dotados de qualidade informativa. Mas tudo isto implica revisões, desmentidas de imagens obsoletas e resistentes do homem e da história e a instituição de novas idéias do indivíduo e da coletividade, da sua gênese e da sua pré-história, negação das abordagens tradicionais, e sobretudo a convicção que, além do tenaz véu metafórico e retórico que cobre a infância, existe uma realidade à qual devem ser dados os instrumentos para que ela não seja alienada já no seu nascimento e para não reproduzir sem variações uma idade adulta que procura reparação à sua alienação pueril, impedindo a infância de testemunhar a si mesma. E implica sobretudo práticas de encontro com a criança, com *enfants* reais e a estimulação e a leitura da realidade que eles, diretamente, nos oferecem; colocar em questão o estereótipo do desequilíbrio e da unidirecionalidade da comunicação entre adulto e imaturo e adquirir uma desinibição do ouvir, como a coragem de recolocar em questão o estatuto absoluto da nossa palavra e dos seus já desgastados poderes.

Notas

01. Ver a mais consistente, mesmo se heterogênea, história da infância que é *The History of Childhood* organizada por L. De Mause (Souvenir Press, London 1976) na qual se tenta delinear aquele “objeto evanescente” (ivi p. 184) que é a criança, tratando não tanto dela mesma quanto das finalidades, das estratégias e das agências que entram em questão na relação adulto/não-adulto dependendo da época e dos contextos, como se ao modular as óticas sobre o que existe em torno de tal “sujeito”, se chegasse a colher o sujeito em si. Para outras “mediações”, ver o conhecidíssimo livro de Ph. Ariès, *Padri e figli nell' Europa medievale e moderna*. Laterza, Bari 1968, (orig. francês *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Plon. Paris 1960; trd. português, *História Social da Família e da Criança*), onde a questão chave Johansen, *Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit*, Fischer Verlag, Frankfurt a. M. 1979, no qual a é o aparecimento do sentimento de infância através da família, e o breve livro de E. M. autora tenta caracterizar a infância observando as várias formas de alienação social nas quais ela é colocada.
02. As obras mais interessantes, consideradas como “clássicos” desta literatura sobre a cultura da infância são: G. Boas, *Il culto della fanciullezza*, La Nuova Itália, Firenze 1973; M. J. Chombart de Lauve, *I segreti dell' 'infanzia*, Armando, Roma 1974; M. E. Goodman, *The Culture of Childhood*, Teachers' College Press of Columbia University, New York, 1970; M. Mead, M. Wolfenstein, *Il mondo del bambino*, Edizioni di Comunità, Milano 1963; G. Mendel, *Infanzia, nuova classe sociale*, Armando, Roma 1974.
03. Ver *Phototeca e la strage degli innocenti*. Il bambino come prezzemolo straziato dall' iconografia, in “Prototeca”, 4, 1981.
04. Ver, essencialmente, W. Benjamin, Giocattolo e gioco, in *Critiche e recensioni*, Einaudi, Torino 1979, pp. 75-79; *Infanzia Berlinese*, Einaudi, Torino 1973; Programma per un teatro proletario dei bambini, in A. Lasis, *Professione rivoluzionaria*, Feltrinelli, Milano 1976, pp. 83-89.
05. Além do já citado *Infanzia berlinese*, de Benjamin, a propósito deste tema é significativo A. Savinio, *Tragedia dell'infanzia*, Einaudi, Torino 1978.

06. Ver a este respeito R. Schérer, *Pour une érotique puérile*, Editions Galiléé, Paris 1978 e R. Schérer, G. Hocquenghem, *Co-ïre. Album sistematico dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano 1979.
07. Sobre este ser dita por outrem da infância, ver E. Becchi (a cura di), *L'amore dei bambini*, Feltrinelli, Milano 1981, espec. p. 26 e seg.
08. Sobre o sistema da infância, ver R. Schérer, *Emilio perversito*, Emme, Milano 1976.
09. A este respeito, ver a p. 48 seg. do livro já citado de R. Schérer, G. Hocquenghem, *Co-ïre*.
10. Sobre este e outros vocábulos, ver a nota de C. Pancera, *Semantiche d'i*, Il mondo del bambino, Edizioni di Comunità, Milano 1963; G. Mendel, *Infanzia, nuova classe sociale*, Armando, Roma 1974. Ver Phototeca e la strage degli innocenti. Il bambino come prezzemolo straziato dall'iconografia, in "Prototeca", 4, 1981. Ver, essencialmente, W. Benjamin, *Giocattolo e gioco*, in *Critiche e recensioni*, Einaudi, Torino 1979, pp. 75-79; *Infanzia Berlinese*, Einaudi, Torino 1973; Programa per un teatro *nfanzia, infra*.
11. Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca no *Trattato dell'argomentazione*, cit. p. 55 seg., situam o discurso do educador no gênero epidítico, que faz parte da argumentação e portanto do "domínio" da retórica.
12. Ver a respeito desta questão, o livro de Ariès, *Padri e figli*, cit., e o volume de G. Snyders, *La pédagogie en France aux XVII et XVIII siècles*, P.U.F., Paris 1965.
13. Ainda em 1668, no seu *La politique du prince ou la conduite d'un jeune gentilhomme* (Paris, chez Estienne Loyson), R. A. de Bonnacase, Sieur de Saint Maurice, falando da infância do príncipe, que não se diferencia daquela de um camponês, dizia que era "d'une extrême misère" (p. 3).
14. Sobre esta ambivalência a propósito da infância, desprezada como idade da vida humana e exaltada na figura do Menino Jesus na cultura francesa do século XVII, ver as belas páginas de H. Brémond, *Histoire littéraire du sentiment religieux en France*, A. Colin, Paris, 1967, vol. III, parte II, espec. p. 201 seg.

15. Ver as passagens cartesianas no *Principia*, I, art. 71 e 72, sobre a infância como lugar do erro. O tema do *enfant* e da *enfance* contra o adulto na filosofia cartesiana é sutilmente comentado por H. Gouhier, em *Descartes*, Vrin, Paris 1949, espec. p. 35 seg., e *La pensée métaphysique de Descartes*, Vrin, Paris 1962, espec. p. 45 seg.
16. Ver o já citado livro de Snyders, *L'éducation en France aux siècles XVII et XVIII*.
17. Ibid.
18. Dentre as várias coletâneas da “pedagogia” de Port-Royal editadas especialmente no século passado (Cadet, Compayré, Paradis) o livro organizado por I. Carré, *Les pédagogues de Port-Royal*, Paris 1887, agora Slatkine Reprints, Genève 1971, é sem dúvida o mais completo, tanto que contém também as páginas dedicadas às “pequenas escolas” no *Port-Royal* de Sainte Beuve, Sansoni, Firenze 1964, vol. II, p. 1 seg.
19. Ver J. Pascal, *Règlement pour les enfants de Port-Royal*, in Carré, cit., p. 287, na qual se faz leve menção às alunas menores que tinham 4 anos.
20. *Ivi*, p. 283 seg.
21. Considerar a *L'éducation des Princes de Conti*, de Lancelot (Carré, p. 66 seg.) e o *Traité de l'éducation d'un prince* de Pierre Nicole (*ivi*, p. 183 seg.). Em geral os alunos das “pequenas escolas” eram alunos de famílias patricias.
22. Saint-Cyram, como nos lembra o Lancelot nos seus *Mémoires* (carré p. 42 seg. e também 51) tinha tentado uma experiência pedagógica com um filho de pessoas pobres. Sobre isto ver também as testemunhas do Fontaine, recontadas em Sainte-Beuve, *Port-Royal*, cit., p. 401 seg.
23. Ver, de P. Nicole, *Traité*, cit., em Carré, p. 184.
24. *Ivi*, p. 183 e também A. Arnauld e P. Nicole, *La logique ou l'art de penser*, Flammarion, Paris 1970, p. 143 seg.
25. Como afirma L. I. Le Maître de Sacy, como relata o Fontaine nos seus *Mémoires*, cit. em Carré, pp. 53 e 63. Ver também P. Coustel em *Règles de l'éducation des enfants*, in Carré, p. 103.

26. Lancelot, *L'éducation des princes de Conti*, cit. in Carré, p. 68.
27. P. Coustel, in *Règles*, cit. in Carré, pp. 91 e 142.
28. *Ivi*, p. 117.
29. *Ivi*, p. 92.
30. *Ivi*, p. 107.
31. *Ivi*, p. 142.
32. *Ivi*, p. 91.
33. Como testemunham os *Mémoires* do Fontaine (Carré, p. 37), Saint-Cyran afirmava que “é preciso rezar sempre pelas almas e velar sempre, montando guarda como numa cidade em guerra. O demônio ronda pelo externo e ataca precocemente aqueles que receberam o batismo para fazer um reconhecimento; se o Espírito Santo não ocupa a alma, será o demônio que a conquistará. Ele ataca as crianças que não lhe resistem; é necessário então o combater no lugar das crianças”. Ver também o De Saci nos *Mémoires* do Fontaine, cit. em Carré, p. 327.
34. P. Coustel, *op. cit.*, p. 105.
35. J. Pascal, *Règlement*, cit. em Carré, p. 327.
36. A afirmação é de Saint-Cyran, nos *Mémoires* do Lancelot, em Carré, p. 45 seg.
37. Ver de A. Arnaud que no seu *Mémoire sur le règlement des études dans les lettres humaines* elege o mestre como destinatário dos seus conselhos e não faz nenhuma menção ao aluno (Carré, p. 203 seg.). De forma análoga aparece a exclusividade sobre o estudante no já citado *Traité de l'éducation d'un prince* de Nicole (Carré, p. 183 seg.) no qual se trata sobretudo do preceptor do príncipe.
38. J. Pascal, no já citado *Règlement* (Carré, p. 326) afirma que “o que mais facilita a conduta das crianças é o hábito de lhes falar individualmente”.
39. Ver Saint-Cyran nos *Mémoires* do Lancelot (in Carré, p. 42).
40. Fontaine, *Mémoires*, in Carré, p. 22.
41. *Ivi*, p. 22.

42. *Ibidem*.
43. Saint-Cyran nos *Mémoires* do Lancelot, cit. in Carré, p. 44.
44. Saint-Cyran nos *Mémoires* do Fontaine, cit. in Carré, p. 22.
45. Madre Agnese Arnauld, cit. in Carré, p. 281.
46. Saint-Cyran nos *Mémoires* do Fontaine, cit. in Carré, p. 22.
47. P. Coustel, *Règlement*, cit. in Carré, p. 105.
48. Saint-Cyran nos *Mémoires* do Fontaine, cit. in Carré, p. 23.
49. *Ibidem*.
50. O De Saci, referido nos *Mémoires* do Fontaine, declarava que “nas pequenas almas [das crianças] é necessário algumas vezes combater mais o inimigo do que naquelas dos grandes”(Cit. in Carré, p. 57); E Saint-Cyran nos *Mémoires* do Lancelot afirmava que “é necessário opor uma contínua atenção ao demônio que, sem trégua, tenta entrar nestas pequenas almas”; e também “viajar significa ver o diabo sob vários aspectos; vestido à moda alemã, à italiana, à espanhola, mas sempre o diabo, *crudelis ubique*” (cit. in Carré, p. 45 seg e 63).
51. O De Saci, nos *Mémoires* do Fontaine, afirma que “o demônio não faz outra coisa que criar furos nas almas tenras das crianças [...], cria *rimulae* naquilo que têm de mais fraco”(cit. in Carré, p. 38).
52. *Ivi*, p. 22.
53. *Ivi*, p. 23.
54. Nos *Mémoires* do Lancelot, Saint-Cyran faz remontar tal referência a São Bento (Carré, p. 40).
55. P. Coustel, *Règles*, cit. in Carré, p. 109, afirma: “a um olhar externo, as crianças não são nada além do que enfermidade e fraqueza, de corpo e de espírito”.
56. *Ivi*, p. 109.
57. O silêncio é a dimensão na qual se exercitam gestos e atos não estreitamente ligados ao estudo. A este propósito as páginas mais eficazes são aquelas de J. Pascal no *Règlement* (cit. Carré, p. 285 seg.), em que se afirma que nem “todas as crianças são capazes de

um silêncio assim intenso como o que é requerido nas pequenas escolas”. Ver também pp. 287 seg. e 297 nas quais se fala de “duplicar o silêncio durante os exercícios de escrita”. Cfr. também Saint-Cyran nos *Mémoires* do Lancelot (Carré, p. 44): “no que diz respeito às crianças, é necessário sobretudo falar pouco”.

58. O Lancelot, a propósito da educação dos princípios de Conti, citada várias vezes (Carré, p. 71), afirma que “o mestre é um dicionário vivo [dos seus alunos], a sua regra, o seu comentário”. Tudo é feito através da palavra do adulto educador, hábil diretor de uma pesada jornada de aculturação lingüística, que se passa em traduções, aprendizagens de vocábulos, exercícios de memória verbal. Cada palavra do aluno é controlada. Quanto às meninas nas “pequenas escolas”, as obrigavam a dizer tudo em voz alta, onde quer que estivessem, de maneira que pudessem ser ouvidas pela mestra (in J. Pascal, *Règlement*, cit. Carré, p. 300).
59. Ver a carta de J. Pascal ao irmão Blaise de 26 de outubro de 1655, a propósito do método de alfabetização por ele mesmo estruturado e adotado nas “pequenas escolas”(Carré, p. 284 seg.).
60. Considere-se o *Nouvelles méthodes* para a aprendizagem do latim e do grego e o *Jardin des racines grecques et latines* escrito por Lancelot para a aprendizagem do grego e do latim.
61. Considere-se a já citada *Logique* de Arnaud e Nicole e a sua *Grammaire*.
62. Os *Mémoires* de muitos alunos de Port-Royal, desde Racine a Du Fossé a Fontaine, dos quais no livro de Carré são apresentados longos trechos, certificam claramente este sucesso.
63. O insucesso de boas intenções e iniciativas pedagógicas é mencionado nos *Mémoires* do Lancelot em que se apresentam episódios da vida de Saint-Cyran (in Carré, pp. 43 e 51).
64. Ver, no Lancelot, a obra citada várias vezes *Éducation des princes de Conti* (in Carré, p. 69 seg.).
65. Ver os *Mémoires* do Fontaine (Carré, p. 56 seg.), de P. Th. Du Fossé, *ivi*, p. 245 seg., e o *Abregé de l’Histoire de Port-Royal* de Racine, *ivi*, p. 1 seg.

90 • Egle Becchi

66. Ver as páginas dos *Mémoires* do Fontaine sobre alguns episódios da vida de Saint-Cyran (Carré, pp. 33 seg. e 35 seg.).
67. Ver a obra citada várias vezes *Règlement pour les enfants de Port-Royal* de J. Pascal e o *Mémoire pour le règlement des études dans les lettres humaines* de A. Arnaud.
68. Ver as cartas de Racine (Carré, p. 270 seg.) e de J. Pascal (*ivi* p. 284seg.).
69. Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione*, cit., p. 370 seg.
70. O Lancelot na *L'education des Princes de Conti* várias vezes cit. (Carré, p. 70 seg.) lembra que seu pupilo aos sete anos decorava frases em latim.
71. Desde Coustel (Carré, p. 90 seg.) a Arnaud (*ivi*, p. 203 seg.), a J. Pascal (*ivi*, p. 285 seg.).
72. Ver a nota 22.
73. In H. Brémond, *op. cit.*, p. 208.
74. Ch. Perelman, *Il dominio retorico*, cit. p. 135.
75. *Ivi*, p. 135.
76. M. Hesse, *Modelli e analogie nella scienza*, Feltrinelli, Milano 1980, p. 149.
77. *Ivi*, p. 155.
78. *Ivi*, p. 149.
79. U. Eco, voz *Metafora*, in Enciclopedia Einaudi, vol. IX, Einaudi, Torino 1980.
80. *Ivi*, p. 211.
81. *Ivi*, p. 212.
82. Ver o já citado e fundamental livro de Ariès, *Padri e figli*, que é uma história da infância das classes de *élite*.
83. Sobre a infância que trabalha, ver o texto de J. Kuczynski, *Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus*. Vol.

- XIX. Studien zur Geschichte der Lage der arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart*, Akademie Verlag, Berlin 1968, e o ensaio de C. Pancera, *L'infanzia laboriosa, Il rapporto maestro-apprendista*, in E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano 1980, pp. 77-113.
84. Sobre os testemunhos orais da história passada da infância ver, na antologia organizada por L. Passerini, *Storia orale*, Rosenberg e Sellier, Torino 1978, as pp. 245-258.
 85. Cfr. a passagem de Rousseau nas *Les confessions* (in J. J. Rousseau, *Oeuvres complètes*, vol. I, Pléiade, Gallimard, Paris 1959, p. 8) em que ele declara: "J'ignore ce que je fis jusqu'à cinq ou six ans".
 86. J. J. Rousseau, *Emile*, in *Oeuvres complètes*, cit., vol. IV, 1969, p. 303.
 87. *Ivi*, p. 319.
 88. *Ivi*, p. 343.
 89. *Ivi*, p. 418.
 90. *Ivi*, p. 343.
 91. *Ivi*, p. 242.
 92. *Ibidem*.
 93. *Ivi*, p. 342.
 94. *Ivi*, p. 475.
 95. *Ivi*, p. 266.
 96. M. Hesse, *Modelli e analogie*, cit., p. 55.
 97. Um dos raros exemplos é o seguinte: 'a alma [da criança] acorrentada nos órgãos imperfeitos e formados ainda pela metade, não possui nem mesmo o sentimento da própria existência' (*Emile*, p. 279 seg.).
 98. Por exemplo, à p. 288 Rousseau declara que "quando Hobbes dizia que o mal é um menino robusto, se contradizia".
 99. *Ivi*, p. 309.
 100. *Ivi*, p. 259: "quase toda a primeira infância é doença e perigo".

92 • Egle Becchi

101. *Ivi*, p. 108: “quase a metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos”.
102. *Ivi*, p. 259: “os dentes que iniciam a nascer doem; cólicas agudas provocam convulsões, tosses obstinadas sufocam [as crianças], os vermes as atormentam, a plethora corrompe o sangue delas; fermentos provocam nelas perigosas erupções”.
103. *Ivi*, p. 247: “nascemos fracos e precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo e precisamos de ser assistidos”.
104. *Ivi*, pp. 271 seg. e 371 seg.
105. *Ivi*, pp. 6 seg., 262 seg., 278 seg.
106. *Ivi*, pp. 283 seg. e 286 seg.
107. É o caso do episódio do jardineiro Roberto, *ivi*, p. 331 seg.
108. *Ivi*, pp. 283 seg. e 286 seg.
109. *Ivi*, p. 264 seg.
110. *Ivi*, p. 285.
111. *Ibidem*.
112. *Ivi*, p. 242.
113. *Ivi*, p. 243.
114. Ver A. Galante Garrone, *G. Romme, storia di un rivoluzionario*, Einaudi Torino 1959, espec. p. 116 seg.
115. Cfr. in J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino 1966, p. 6, (orig. francês *La représentation du monde chez l'enfant*. Delachaux e Niestlé, Neuchâtel et Paris 1926) a afirmação: “toda pesquisa sobre o pensamento infantil deve partir da observação”.
116. J. Piaget, *Intervista su conoscenza e psicologia*, Laterza, Bari 1978, p. 31: “para conduzir esta pesquisa se ocupou sobretudo, ou exclusivamente, de crianças? R. Exclusivamente”.
117. Cfr. J. Piaget, B. Inhelder, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino 1970, p. 70 (orig. francês *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France, Paris 1966).

118. J. Piaget, *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Giunti-Barbera, Firenze 1962 (orig. francês *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux e Niestlé, Neuchâtel et Paris 1923).
119. J. Piaget, *La rappresentazione del mondo*, cit., p. 10 seg.
120. Ver um dos textos mais recentes do psicólogo suíço que é a já citada *Intervista*, pp. 38 seg. e 185 seg.
121. Uma negação explícita se encontra já no prefácio da 3ª ed. de *Giudizio e ragionamento nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1958, p. VIII (orig. francês *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Delachaux e Niestlé, Neuchâtel et Paris 1924).
122. Ver o já citado texto de Piaget e Inhelder, *La psicologia del bambino*, p. 105 seg.: “não [nos devemos] limitar ao conjunto dos discursos infantis espontâneos, cuja interpretação, como mostra a experiência, não é sempre fácil” e que não são comunicativos no sentido que a criança não consegue se colocar no ponto de vista do seu interlocutor.
123. J. Piaget, *Problemi di psicologia genetica*, in J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino 1967, p. 122 (orig. francês *Six études de psychologie*, Gonthier, Genève 1964).
124. J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, no texto homônimo, cit., p. 11: “o desenvolvimento psíquico, que inicia com o nascimento e termina com a idade adulta, se pode comparar ao crescimento orgânico; como este consiste essencialmente em um caminho em direção ao equilíbrio. De fato, assim como o corpo está em evolução até um nível relativamente estável, caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos, analogamente podemos conceber a via da mente como em evolução em direção a uma forma de equilíbrio final representado pela mente adulta”. Ver também na *Intervista*, cit., p. 10: “Creio que não exista nenhum limite entre vital e mental, ou entre biologia e psicologia”.
125. J. Piaget, *Intervista*, cit., p. 94 seg.
126. *Ivi*, p. 34 seg.
127. As crianças – sujeitos de experiências – têm um nome abreviado só nos primeiros textos piagetianos; naqueles mais recentes há só

94 • Egle Becchi

a indicação da idade, ou nem mesmo esta. Ver o Apêndice da já citada *Intervista*, na p. 185 seg., onde três nomes aparecem no título, mas não são identificáveis nas respostas.

128. J. Piaget, *Intervista*, cit., p.105.
129. *Ivi*, p. 60.
130. *Ivi*, p. 31 seg. Mesmo se referindo a pesquisas feitas com crianças, os textos de epistemologia genética de Piaget e dos seus colaboradores falam pouco de *enfants*. Tanto é que no texto-fichário destas obras, o *Dictionnaire d'epistémologie génétique* de A. M. Battro (D. Reidel, Dordrecht 1966), os termos *enfance* e *enfant* não existem.
131. Ver *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo e La rappresentazione del mondo nel fanciullo* já citado.
132. Ver as objeções movidas contra o método clínico de Piaget por H. Wallonn em *Le origini del pensiero nel bambino*, vol. 1, La Nuova Italia, Firenze 1970, p. 13 seg. (orig. francês *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris 1963).
133. Ver a entrevista feita com três crianças por uma colaboradora de Piaget e apresentada no Apêndice da já citada *Intervista*, p. 185 seg.
134. J. Piaget, B. Inhelder, *La psicologia del bambino*, cit., p. 8 seg.:
“a psicologia infantil estuda a criança em si e por si, no seu desenvolvimento mental... O termo ‘psicologia genética’ se refere ao desenvolvimento individual (ontogênese) [...] Poder-se-ia considerar sinônimas as expressões ‘psicologia infantil’ e ‘psicologia genética’, se uma importante nuance não as tornasse diferentes entre elas; enquanto a psicologia da criança estuda esta em si e por si, atualmente se tende, em oposição, a chamar de ‘psicologia genética’ a psicologia geral [...] mas exatamente porque tenta explicar as funções mentais através do modo como elas se formam, portanto através do seu desenvolvimento na criança [...] Nós nos colocaremos portanto [...] no ponto de vista da psicologia genética sobretudo: ao interesse que a criança apresenta em si, se acrescenta o fato que a criança explica o homem na mesma medida em que o homem ex-

plica a criança e muitas vezes explica mais, porque se o primeiro educa o segundo através de múltiplas transmissões sociais, cada adulto, mesmo se criador, começou todavia como criança, seja nos tempos pré-históricos que nos dias de hoje.

135. J. Piaget, *Intervista*, cit., p. 63 seg.: “Talvez não seja preciso exceder no paralelismo entre a história e o desenvolvimento individual; em linhas gerais todavia, seguem sem dúvida etapas idênticas; na história, é necessário começar com as técnicas materiais antes de chegar à reflexão, à representação e à explicação científica. No campo da causalidade [...] por exemplo, as primeiras explicações dos pré-socráticos, dos primeiros físicos gregos, são muito semelhantes àquilo que se observa na criança quando ela começa a entender que a matéria se conserva, que o açúcar dissolvido é constituído de tantas partículas que continuam a existir na água, e que se se reunissem todas estas partículas, se obteria outra vez o açúcar”.
136. J. Piaget, *Intervista*, cit., p.33: “o que é belo na criança consiste [...] no fato de encontrarmos sempre um indivíduo que parte do zero”.
137. *Ivi*, p. 125: “não tenho nenhuma opinião sobre questões de pedagogia”.
138. M. Foucault, *Dalle torture alla cella*, Lerici, Cosenza 1979, p. 138.
139. Ver os textos de Benjamin citados nas notas 4 e 5.
140. Ver os textos de F. Deligny citados nos ensaios de A. Pioli, *Teratologie d'infanzia*, *infra*.
141. Ver, além dos textos de Deligny, também M. Mannoni, *Il bambino, la sua “malattia” e gli altri*, Angeli, Milano 1973, espec. p. 46 seg., e M. Mannoni, G. Seligmann, *Pedagogia deistituzionalizzata del “diverso”*, Angeli, Milano 1981, *passim*.