

INFÂNCIA E LINGUAGEM: EDUCAR OS COMEÇOS

Simone Berle – UNISC

Agência(s) Financiadora(s): CAPES/PROSUP – Cursos Novos

Essa escrita é fruto de um percurso de pesquisa que se iniciou ainda na graduação, quando me tornei integrante de um grupo de estudos no qual fui me desenhando pedagoga e pesquisadora ao atuar na extensão e na pesquisa. Nesse percurso a temática das linguagens na educação da infância foi sendo inflamada pelo debate contemporâneo de uma educação da infância com as crianças. O interesse em compreender como a interação entre adultos e crianças e as crianças e seus pares podem gerar composições de mundos me conduziu ao estudo da linguagem enquanto constituidora de modos de ser e estar no mundo. Tomo, portanto, a linguagem enquanto processo interpretativo de composição de sentidos ou o modo como vamos aprendendo a nos contar, interpretar e valorar o mundo em narrativas. Assim esse estudo não parte de uma pergunta e por isso também não busca respostas definitivas, mas sim uma reflexão pedagógica estabelecida na inseparabilidade entre educação, infância e linguagem.

A grande dificuldade em abordar tal temática, mostrou-se em sua maior ambiguidade: o “objeto” de estudo é também a “matéria prima” da sua tessitura. Diante disso, o estudo estabelece uma relação entre a narrativa e a fenomenologia, pois a linguagem, “antes de ser um saber, é uma vivência, que é o tema por excelência da fenomenologia” (HELLER, 2006, p. 13). A fenomenologia acolhe assim como o viver não pode ser paralisado.

Pontos de partida: educação e metafísica

Distante da metafísica, ou em oposição a ela, a educação torna-se processo ético de vida (MÈLICH, 2012). A oposição seria a filosofia narrativa, proposta por Mèlich (2012), Bárcena (2012), Larrosa (2003), aquela que crê vivermos em um tecido, um emaranhado de histórias. Narrativas que incessantemente estão sendo entrelaçadas umas nas outras a partir da convivência, da partilha de um mundo que aprendemos a nos narrar no coletivo. Assim o que há são histórias, narrativas e por isso sempre estamos

constituindo caminhos e, principalmente, sempre estamos em caminhos, em movimento de transição: mudando. Diante dessa perspectiva, aproximo a dimensão narrativa de Bárcena e Mèlich (2000) e Larrosa (2003) com a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1999a, 1999b) como estratégia metodológica para enfrentar o paradoxal desafio de estudar linguagem com linguagem.

A diferença é justamente o paradigma. Não se trata mais de obedecer a um princípio de ordem (eliminando a desordem), de clareza (eliminando o obscuro), de distinção (eliminando as aderências, as participações e as comunicações), de disjunção (excluindo o sujeito, a antinomia, a complexidade), ou seja, obedecer um princípio que liga a ciência à simplificação lógica. Trata-se, ao contrário, de ligar o que estava separado através de um princípio de complexidade. (MORIN, 2002, p. 37)

Cabe destacar com Alberto Heller (2006, p. 12) que há tantas fenomenologias quanto fenomenólogos, por isso, mais importante do que optar por uma “corrente” fenomenológica, seja essa corrente husseliana, heideggeriana, merleau-pontyana, ou outra, é compreender a fenomenologia como movimento histórico”. Por ser movimento histórico emerge do viver e, como o viver não pode ser paralisado em conceitos e teorias transcendentais, será sempre processo de reinventar-se no mundo e com o mundo.

Trata-se de enfrentar o desafio de propor um estudo que aborda a temática da linguagem no campo da pedagogia enquanto fenômeno que emerge da convivência entre adultos e crianças em espaços coletivos de vida, portanto de linguagem. A intenção é destacar a relevância educacional de aprender a pensar um tema que não pode ser “paralisado”, fixado em respostas definitivas, pois diz respeito à vida e esta não é redutível nem a conceitos nem a categorias. Significa acolher o mistério da linguagem enquanto fenômeno (MERLEAU-PONTY, 2012) que pode ser interrogado, mas não descortinado.

Enfrentar a linguagem como uma experiência de pensamento, como diferentes modos de perceber o mundo, coloca a educação diante do desafio de perseguir outros modos de pensar as infâncias: em dimensões e não em estruturas, conceitos, representações. Em oposição à metafísica, o termo dimensão¹ é aqui utilizado no sentido que lhe dá Merleau-Ponty (1999b, p.202)

¹ Contra a divisão metafísica entre o sensível e o inteligível Merleau-Ponty (1999b, p. 206) propõe “substituir as noções de conceito, idéia, espírito, representação, pelas noções de

ao explicitar sua noção de mundo como “esse conjunto em que cada ‘parte’, quando a tomamos por si mesma, abre de repente dimensões ilimitadas – torna-se *parte total*” cada “parte”, apesar de incomunicável para as outras, faz parte do todo enquanto rumo “para a abertura, o inacabamento, a indeterminação e a transcendência na imanência do ser” (CHAUÍ, 2002, p. 121).

Para ultrapassar as polarizações metafísicas entre sujeito e objeto, entre corpo e mundo aproximo Hannah Arendt e Giorgio Agamben em interlocução com Jorge Larrosa, Fernando Bárcena e Joan-Carles Mèlich. Tal aproximação permitiu compreender a relevância de ultrapassar o pensamento das polarizações, aquele que crê na transcendência da linguagem enquanto experiência passível de ser descolada da vida, da finitude, da morte, do corpo, do tempo, para alcançar com Agamben (2005) a infância como experiência transcendental da linguagem, ou seja, a infância como condição da linguagem. É por isso, por sempre recomeçar, por ser a infância do humano, que a linguagem não pode ser objetivada em conceitos definitivos. Ela é viva.

O pensamento metafísico, ao acreditar em uma realidade fixa, imutável, conforma a linguagem como objetiva, a qual dá um sentido de verdade e realidade ao mundo. Esse pensamento gera uma pedagogia metafísica e educadores metafísicos. Isso quer dizer que acredita na possibilidade de alguém poder explicar, demonstrar, indicar “o” caminho, “a” linguagem, “a” infância. Há aqui, uma convicção de que exista apenas um caminho correto a seguir. Há uma verdade que é “a” verdade. Esse discurso crê na unidade do bom, do normal, do belo, do natural, da criança, da infância, da educação, da linguagem. Planta a ideia de que as coisas são assim, sempre foram assim: uma realidade imutável, impossível de transformar. Gera também um pensamento ontológico, epistemológico, moral, político a partir de um pensamento que “opera sempre da mesma maneira: constrói outros mundos, livre de espaço e tempo, mundos absolutos eternos”* (MÈLICH, 2009, p. 80). Nessa perspectiva a linguagem, a experiência de pensamento, tornam-se a

dimensões, articulação, nível, charneiras, pivôs, configuração ...”. Para Chauí (2002, p. 113), “dimensão não é região nem esfera, não é multiplicidade do diverso cada qual com sua identidade positiva e à espera da síntese como atividade da consciência, mas é a pluralidade simultânea dos modos de ser que são puras diferenças de ser, que passam uns nos outros, comunicam-se e se entrecruzam. Cada dimensão é *pars totalis*, uma configuração que, em sua diferença, exprime o todo”.

decodificação de um real sempre já posto, e assim desconsidera a potência humana de narrar-se e inventar-se. Começar, nessa lógica, torna-se somente continuidade, pois “[...] sempre se postula um ‘ponto de referência’ absoluto, imóvel, que define certeza e confiança à vida, ao acontecimento, à ação”* (MÈLICH, 2009, p. 80).

O insistente desejo em transcender a vida, nos coloca diante da metafísica e de demasiadas generalidades. Aqui o grande desafio a enfrentar nesse trabalho: abordar e discutir o tema linguagem na educação das infâncias sem conceituá-la de forma generalizada, mas compreendê-la na complexidade do humano em suas contradições entre o autônomo e o vulnerável, entre a tarefa da autoconstituição e o fato de ser constituído (BAUMAN, 2012, p. 20-22). Trata-se de considerar com Mèlich que somos finitos: nascemos e morremos e o que emerge desse intervalo é o viver.

Considero que o fio condutor dessa escrita é dado pelo pensamento de Agamben (2005), quando o filósofo coloca que a infância do homem é a aprendizagem da linguagem, só existe infância porque há a necessidade de entrar em linguagem. Começos. Não nascemos com linguagem, nascemos com a capacidade de entrar em linguagem. Começar-se. Por isso a infância torna-se fundante do humano e é por isso também que, para Bachelard (1988), a infância dura a vida inteira. Trata-se, portanto, de discutir os começos no mundo em uma coletividade, para superar a imutabilidade, a transcendência da linguagem (e do homem, da infância, da criança, da educação) e conceder às crianças o direito ao poder inventivo da linguagem.

Começos e gramática do mundo

Se para Mèlich (2012), aprendemos uma gramática do mundo, um modo de dizer, um modo de tornar o mundo inteligível, a linguagem torna-se o modo como aprendemos essa gramática. Assim não falo de linguagens ou múltiplas linguagens, passíveis de serem isoladas e distinguidas entre si: em oral, escrita, visual, gestual, ou seja, em “verbal” ou “não verbal”, porque considero sua corporal inseparabilidade: “o corpo não é primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido” (LE BRETON,

2009, p. 42). Para Mèlich (2012), linguagem diz respeito ao modo de dizer, de ser. E os modos de dizer e de ser diferem entre adultos e crianças.

Para Larrosa (2003), a linguagem é o horizonte de todas as coisas. Para Agamben (2005), a infância é a condição humana para a aprendizagem da linguagem. Isso me leva a sustentar a linguagem como prioridade na educação das infâncias, pois diz respeito ao poder experimentar-se, compor-se no coletivo, no viver. Nesse sentido, esse estudo convida a docência da Educação Infantil a dotar o ofício pedagógico de sensibilidade para com a riqueza da experiência da infância a partir da consideração educacional aos processos primais e vitais de inserção no coletivo: a aprendizagem da linguagem e com ela os fazeres, os saberes, a imaginação, a memória.

Exige assumir que é a infância o tempo da inserção na linguagem, e que o que ocorre na infância jamais tornará a ocorrer: uma criança, depois que aprende a andar, não torna a se deslocar engatinhando, uma criança, depois que aprende a falar, não torna a balbuciar. A criança é a condição da linguagem.

[..] é por isso que um adulto não pode aprender a falar: foram as crianças e não os adultos, as primeiras a acender à linguagem; e, mau grado os quarenta milênios da espécie homo sapiens, aquilo que constitui mais precisamente a espécie humana das suas características – a aprendizagem da linguagem – permaneceu estreitamente ligado a uma condição infantil e a uma exterioridade: quem acredita em um destino específico não pode, verdadeiramente, falar. (AGAMBEN, 1999, p. 93)

É a infância fundante de um modo de narrar o mundo, de adjetivar o mundo, de dizer o mundo: esse modo inegavelmente é a condição languageira²: a multidimensionalidade de poder dizer o mundo.

Aproximar educação e infância para discutir a educação como acontecimento do viver faz emergir a aprendizagem da convivência em um mundo partilhado, ou seja, em alteridade languageira. Trata-se da composição narrativa de começar-se e re-começar-se no mundo. Os processos de aprender a habitar a alteridade entre língua e discurso exige temporalização de aprendizagens que, no agir, no fazer, o humano experimenta possibilidades constitutivas de um repertório de vida.

² Maturana (1997; 1998) utiliza o termo "languageiro" para enfatizar seu caráter de atividade, de comportamento e não de uma "faculdade" própria da espécie.

O agir no mundo implica um começo e, iniciar algo é fazer emergir a potência entre a ação e a narrativa (o que e como) para tornar inteligível o viver. Na criança, é a corporalização da experiência, temporalização do viver. “nascer é chegar” (BÁRCENA, 2004, p. 35). Uma criança chega ao mundo, e imediatamente está vivendo a sua infância. A condição biológica primeira do humano é ser criança e o modo como esse começo é vivido, configura uma infância. Diante da pluralidade dos modos de ser criança, a infância torna-se tão diversa quanto a plural condição cultural - característica do humano – permite. Diz-se então que a infância é, assim como a condição cultural, uma invenção humana de mundo para um ser que ainda está por inventar-se *em e com* linguagem. Diante disso, Bárcena (2004, p. 63, 2004) sustenta que “nascer para uma vida não é só biologia, mas também biografia”*. Bárcena e Mèlich (2000, p. 93) destacam o pensamento de Paul Ricoeur para afirmarem que “construímos nossa identidade *narrativamente*, ou o que é o mesmo, através das leituras históricas e de ficção por meio das quais vamos, uma e outra vez, compondo nosso *personagem*”*.

Nos constituímos desde uma história em que a ação no mundo demanda configurar sentido, para tornar-se “[...] narrador como resultado do processo humano de produção do significado”* (BÁRCENA, 2004, p. 193). Isso ocorre a partir da aprendizagem da linguagem enquanto constituição de mundo com outros, e não mera nomeação. Aprendizagem, assim, diz respeito à necessária ação de estabelecer sentidos com o coletivo a partir de uma linguagem, ou seja, de aprender um modo de dizer o mundo, operando com sentidos da linguagem.

Portanto, aqui, a ação é tomada na perspectiva da formação de si, de narrar-se, pois iniciar-se no mundo exige iniciativa, ação que ultrapassa a tarefa de fazer coisas. A ação, para a Arendt (2010, p. 16), seria desnecessária para a vida do homem “se os homens não passassem de repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, todas dotadas da mesma natureza e essência, tão previsíveis quanto a natureza e a essência de qualquer outra coisa”. O que singulariza a natureza humana, portanto, é a ação humana no e com o mundo, pois diz respeito aquilo que acontece na relação entre corpo, mundo e linguagem. A ação, nessa chave teórica está

intrinsecamente ligada à condição humana da natalidade que diz respeito à tomada de decisão de iniciar um gesto-palavra no mundo e por isso vir ao mundo e acolher o recém-chegado implicam pluralidade: misturar igualdade e diferença. Como diz Arendt (2010, p. 188),

Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossemos diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas.

Para a filósofa a singularidade do humano vem à tona na inseparabilidade entre ação e discurso, enquanto “modos pelos quais os seres humanos se comunicam uns aos outros” em oposição à “mera existência corpórea” (ARENDR, 2010, p. 189) que também “depende da iniciativa, mas trata-se de uma iniciativa da qual nenhum ser humano pode abster-se sem deixar de ser humano” (ARENDR, 2010, p. 189). É por isso que o homem pode viver sem trabalho e sem acrescentar nenhum objeto útil ao mundo das coisas, no entanto sem a ação e o discurso não há a vida humana, isso é o que nos distingue das outras formas de vida. “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano” (ARENDR, 2010, p. 189). A ação passa a ser a formação de si, devir histórico de si.

Nesse sentido o nascimento evoca inventar a si e ao mundo, já que “inventar o mundo é aprender a nomeá-lo de novo através de palavras que abrem fissuras nele”* (BÁRCENA, 2004, p. 47). Além de herdar um mundo, ao nascer, também damos um novo sentido ao mundo que é o sentido que cada um pode estabelecer. Isso não quer dizer que cada ser novo no mundo, queira mudar o mundo, mas sim que cada ser no mundo, constitui a sua relação com o mundo e por isso pode atribuir outros sentidos. Nas palavras de Mèlich (2012), aprender uma gramática do mundo é aprender um modo de olhar, de saber, de compartilhar, mas também aprender a transgredir, a ir além, a configurar, a reconfigurar essa gramática.

Linguagem e narrativa

Ao nascermos, diz Bárcena (2004, p. 51), chegamos ao mundo muito dependentes, confusos e desorientados, pois o mundo não está dado e,

justamente por isso o mundo torna-se uma promessa que ninguém pode garantir, precisa ser *comprovado*. Para o filósofo, nascer “primeiro, supõe uma saída ao exterior, uma saída do refúgio cálido e do maternal, e também supõe uma entrada ao incerto, porque o mundo não é algo dado mas algo que deve descobrir-se, experimentar-se, provar-se”* (BÁRCENA, 2004, p. 50). Tornar-se humano exige o esforço de dizer *Eu* (AGAMBEN, 2005), ao aprender uma gramática no e com o mundo e torná-lo significativo no conviver. Isso ocorre a partir da linguagem, que nos aproxima (um mundo comum) e nos diferencia (quem eu sou em um mundo partilhado) uns dos outros. Somos iguais e distintos porque simultaneamente a linguagem nos constitui e é constituída por nós. Ação e narrativa significam, assim, a inseparabilidade entre corpo e palavra na ação lúdica de aprender a tornar o mundo inteligível a partir da interlocução languageira.

O que ocorre com a palavra, não ocorre com o traço, não ocorre com o volume, não ocorre com a cor. São diferentes modos de narrar, que, no entanto confluem e podem se misturar. As crianças facilmente misturam modos de dizer – ou narrar - mas nós, adultos, insistimos na segmentação. Na intenção de que aprendam cada especificidade para depois misturar o que sabem de cada uma. No entanto, o que se constitui é a segmentação do linguajar e não a interlocução com a sua pluralidade, com a possibilidade de experimentar-se nas diferentes formas de dizer-se e dizer o outro. Afinal “a subjetividade que se forma no cruzamento entre a ação e o relato, mostra o *quem* e não somente o *que eu sou*”* (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 77). A narrativa surge para Hannah Arendt como fundante do indivíduo cultural e social, portanto da alteridade, que parte do pressuposto que todo homem, ser social, interage e interdepende. A alteridade seria, então, um importante aspecto da pluralidade já que

[...] é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la da outra. [...] Só o homem, porém é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma diferença - como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo. No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares. (ARENDR, 2010, p. 189)

Por isso, viver não é banal. Na perspectiva de Maturana (1998), viver é aprender e aprender é viver. Aprender é condição da vida, em que ação e narrativa significam a inseparabilidade entre corpo e palavra na ação social e cultural de constituir-se em uma pluralidade mundana, em que “o que nos caracteriza é o fato de que temos que aprender a ‘conduzir’ nossa vida”* (BÁRCENA, 2004, p. 51). Por isso não bastam os signos. Para dizer, há que aprender também o indizível do viver. O indizível diz respeito à valoração do que somos e o que nos acontece, ou, dito de outro modo, a valoração de um mundo é, incessantemente, constituir-se constituindo sentidos.

Um começo sempre poderá ser recomeçado, retomado, mas enquanto começo, nas palavras de Mèlich (2009, p. 80) “jamais é um começar *totalmente* de novo”*. Essa é a característica do aprender na pequena infância, que podem ser retomado enquanto resíduo da experiência do vivido, em que a experiência primeira é fundante. Assinalo o maior compromisso que a educação tem com as crianças pequenas: as primeiras aprendizagens. Uma criança, depois que caminha, não tornará a engatinhar; uma criança depois que fala a primeira palavra, não tornará a balbuciar. A ação, o agir é irreversível, apenas o feito pode ser desfeito (ARENDETT, 2010, p.157). As primeiras aprendizagens alteram também os ensaios e as tentativas, transformam modos de experimentar o viver, trazem outras perspectivas do humano. “[...] Se nascer é entrar totalmente na possibilidade de fazer uma experiência com o mundo, essa experiência entranha sempre um certo risco, um certo perigo, uma certa inquietude”* (BÁRCENA, 2004, p. 50). Supõe realizar escolhas e tomar decisões diante do ‘eu posso dizer’ ou ‘eu posso não dizer’ diante do agir no mundo. Os começos, nessa perspectiva, tornam-se fundantes do humano, pois para este “[...] não lhe é suficiente nascer para vir ao mundo: além disso deve aprender a conduzir a sua vida diante a arte de inventar a si mesmo”* (BÁRCENA, 2004, p. 50). Diante disso, os começos podem ser ensinados, mas a composição, as mudanças não.

A educação, então, é entendida como ação que se dá no encontro, em que a coexistência temporal faz emergir o fenômeno educativo, que não é de fabricação, mas de ação. Ação narrativa entre adulto e criança, em que compartilham experiências de igualdade e diferença na mistura temporal do

viver em comunidade. Afinal, é no encontro narrativo entre adultos e crianças, que ambos tornam o mundo passível de ser *compreendido* e o humano passível de aprender a ser outro, por experimentar-se como outro na convivência. Portanto, começar-se exige compartilhar sentidos para compor mundos. Constituir um real exige interagir, conviver. Exige um corpo no mundo.

Em sua exposição ao aberto, o corpo é o lugar onde corre o acontecimento de existir. É o lugar que abre ao que dá lugar nele, para o acontecimento: gozar, sofrer, nascer, morrer, pensar, rir... O corpo é um acontecimento da existência, a materialização mesma do *existir*, da pura exposição. É, pois, ponto de partida e de chegada na trama do tempo vivido.* (BÁRCENA, 2004, p. 191)

Tempo vivido, tempo de experimentar-se, de expor-se no mundo. Para Larrosa (2009, p. 14), o princípio da experiência está intrinsecamente ligado à alteridade,

não há experiência, por tanto, sem a presença de um alguém, ou de um algo, ou de um isso, de um acontecimento de fato, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. * (LARROSA, 2009, p. 15)

Ou seja, a outra coisa que eu digo, sei, sinto, penso, posso ou quero, é o outro dos outros. Em suas palavras: “que não sou eu” e que significa “outra coisa que eu”* (LARROSA, 2009, p. 14).

A experiência exige uma relação com algo ou alguém em que eu, e o que sou, está necessariamente implicado enquanto possibilidade transformadora. Uma relação entre eu e o outro, que simultaneamente envolve afetar-se, ou a possibilidade de afetar-se (LARROSA, 2009, p. 20). Nessa perspectiva “[...] a experiência não se faz, mas sim se padece”* (LARROSA, 2009, p. 18). Trata-se então, pensando com Larrosa, como, em relação com o outro, eu sou capaz de transformar aquilo que sou. Ou o modo como meus pensamento se configuram e se transformam a partir do outro, dos pensamentos do outro, porém, para isso, é preciso estar em relação (LARROSA, 2009, p. 21). A educação também é ato político e social de comprometer-se com o outro, comprometer-se com o tempo que o outro necessita para aprender a viver, aprender a aprender-se. A infância, para Bárcena (2004, p. 117), não é o inacabamento do humano, que estaria pronto na vida adulta, a infância, nessa perspectiva, não é uma preparação para algo, ou meio para se cegar a algum lugar, se assim fosse ”o que faríamos não

passaria de ser uma infância construída e inventada como mecânica para justificar nosso saber pedagógico e nossas ações educativas”*.

Tempo dos começos

Pensar a infância enquanto tempo dos começos não é pensá-la em sua provisoriedade, em seu vazio a ser preenchido pedagogicamente, isso seria reduzi-la a um saber, uma disciplina, um conteúdo, uma instituição. Mas sim poder considerar que a criança está aí aprendendo a habitar um tempo e um espaço. Assim, a infância é o tempo da experiência porque é inerente à natalidade, à possibilidade de iniciar algo, de configurar o estar no mundo, pois “primeiro vem a experiência e logo as palavras que encontramos para nomeá-la”* (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 79). Tornar-se humano é fazer-se fazendo, com o outro, afinal “o relato da vida de um deve ser escrito por outros, por outros personagens e por outros relatos que vão tecendo o universo simbólico em que se vive”* (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 79). Torna-se importante pensar o tecido linguageiro enquanto resíduo da interação em que “a ação humana, pois, e em especial a ação educativa, se deve entender como uma ação suscetível de ser narrada, de criar uma história digna de ser contada”* (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 92).

Uma história sempre será uma narrativa compartilhada, isso porque compartilhamos um mundo, uma história cultural e social, assim as narrativas dos pequenos têm a ver com as narrativas dos adultos. Uma mistura na qual

As histórias de nossa existência, que são o resultado da ação e do discurso, mostram e configuram uma identidade, a nossa, que não é o resultado de uma decisão pessoal. A ação e o discurso se encontram, em seu fluir, em seu fluxo de vivências, experiências, relatos (mitos, contos, alegorias), e só existem neles e a partir deles. Somos os protagonistas da história de nossa vida, mas não os seus autores. No máximo co-autore.* (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 79)

Então, o modo como narramos as crianças, também tem a ver com o modo como elas se constituem. “O agente da ação – o ator – mostra quem é porque existem outros que o nomeiam e relatam sua história, uma vez que há, uma vez que há desaparecido” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 69), afinal fazemos parte da história da humanidade e de uma comunidade social, nossa

história, que seria global, é narrada de diferentes modos: poético, ficcional, imagético, comportamental, verbal, sonoro, ... Nosso corpo, nosso ser, aprende a estar no mundo, a significar e tornar familiar o mundo em que vivemos. Assim a identidade do personagem, o eu, se revela em uma biografia que não é escrita por ele, porém é constituída também por ele, somos autores e personagens de um jeito de ser (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 69). Uma aprendizagem que é aderida ao devir constituído na atuação, na interação: na composição de um personagem.

Diz-se então, que nos educamos em um mundo que nos é narrado, na condição que uma história, constituída por uma cultura, já existente e é a partir dessa história que outras nascerão. Para outras histórias nascerem, há a necessidade da ação no mundo, aquela que nos faz experimentar coisas e nos torna capazes de constituir narrativas. Então, não é suficiente que nos narrem um mundo, mas sim que a partir de nossas experiências e ações no mundo possamos aprender narrar nosso próprio mundo. Pois a ação revela o eu e

a identidade de uma pessoa só se pode revelar na ação, na história de uma vida, no relato, na narração, mas a história de uma vida nunca aparece em sua totalidade até que se tenha concluído. Enquanto o ator vive, a novidade e a imprevisibilidade da ação segue aberta.* (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 81)

Nessa relação, para Hannah Arendt (2010), a educação também cumpre um papel social: educar para lembrar. Educar na história, para constituir uma narrativa de vida com sentido, constituidora de sujeitos a ela pertencentes, agentes. Por isso, a filósofa considera a interlocução entre a ação – que é da ordem do imediato, factual – e a narrativa – que é do histórico, acontecimento – uma confluência que compõe a *vita activa* (ação, labor e trabalho) e faz do humano um ser histórico. A identidade, na perspectiva de Hannah Arendt e Paul Ricoeur, é a constituição da relação entre agente e paciente, ação e discurso. Isso porque, para Bárcena e Mèlich (2000, p. 81), o que há de comum entre a ação e o discurso é o outro, a presença do outro, essa necessária relação faz do humano um ator social que é agente e paciente, realiza e recebe a ação, assim constitui sua identidade: entre a ação e o discurso.

Dizer a identidade de um indivíduo ou de uma comunidade é tratar de dar resposta à pergunta: quem fez essa ação? Esta pergunta pelo “quem” é a pergunta pela identidade. Mas se trata da identidade do

“agente”, quer dizer, do possível produtor, por assim dizer, das ações. Normalmente damos resposta a esta pergunta nomeando-o, chamando-o por seu nome próprio. O nome não confere identidade. E, sem dúvida, o nome próprio nos oferece uma resposta satisfatória. (BARCENA; MÈLICH, 2000, p.92)

A educação é, então, entendida como ação que se dá na “pluralidade, imprevisibilidade, fragilidade e, finalmente, narração”* (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 81), em que o encontro, o fenômeno educativo, não é de fabricação, mas de ação que, para a filósofa, reúne o ator e o narrador: “o “ator” não é capaz de alcançar o pleno sentido de sua ação, o ‘narrador’ sim é. O outro narra a minha ação e eu narro a ação do outro. Ainda assim as histórias são os resultados inevitáveis da ação, não é o ator, sim o narrador, quem capta e faz a história (BÁRCENA; MÈLICH, 2000).

Educar a infância

Na educação da infância predomina um discurso organizado para se ‘chegar a algum lugar’, desconsiderando-se o percurso em que as aprendizagens, as relações, se constituem na convivência com o outro. Na contemporaneidade a preocupação com a educação está focada em preparar cidadãos para o mercado de trabalho, ensinar habilidades, que dizem respeito aos valores de uma dimensão dessa sociedade, a econômica. Uma formação que opta por polarizar ação e discurso, focar a informação e não a experiência dos começos. O que surge é a adesão a discursos que se configuram na superficialidade das informações, e geram superficiais ações, e assim sucessivamente.

Desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seriam humanamente incompreensíveis. Sem o discurso, a ação deixa de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer (ARENDR, 2010, p.191).

A segmentação da linguagem configura, na atualidade, a organização dos espaços de educação coletiva preocupados com a individualidade e o caráter específico de cada linguagem e de determinados modos de agir e relatar. Mas a segmentação que condiciona o cotidiano das crianças precocemente escolarizadas vai se ampliando na medida em que a necessidade de controle e organização do tempo e do espaço é imposta pelo adulto. Assim, as crianças aprendem cada vez mais um discurso singular, homogêneo e massificador: “faça o seu”, “cada um com o seu”, “isto é assim”, “você não sabe fazer”, “agora é hora de desenhar”, “agora é hora de cantar”, etc. Tal opção ou compreensão pedagógica se opõe à fenomenologia de Merleau-Ponty ao conceber a criança e suas aprendizagens negligenciando a inseparabilidade entre corpo, mundo e linguagem.

Torna-se, então necessário reafirmar: para se tornar “alter”, para poder estar no lugar do outro, é preciso estar com o outro, em pluralidades. Esse o nosso compromisso com os novos que chegam: garantir que as narrativas de vida não sejam reduzidas a um discurso único. Que ritmos, linguagem, modos de ser e estar no mundo, de significar e expressar, possam ser conjugados sem serem menosprezados ou minimizados por sua não uniformidade, que as diferentes formas de dizer e conviver sejam tão legítimas quanto a palavra escrita.

A objetivação e individualização dos sujeitos, para Arendt (2010), é fruto da descontinuidade da coletividade, das significações que não são partilhadas em sociedade. O mundo que uma criança tem o direito de conhecer, de narrar e de interpretar não é o mesmo mundo que nós vivemos: a subjetivação se constitui em comunhão com o mundo e com a possibilidade de constituir mundos. O que de comum há em nossa existência é o saber cultural e mutável da coletividade mundana, que já existia antes de nascermos e continuará existindo após a nossa morte e, a única forma de ter acesso à herança linguageira e cultural é pela aprendizagem (ARENDR, 2010). É no encontro narrativo entre adultos e crianças, que ambos tornam o mundo passível de ser compreendido e o humano passível de aprender a ser outro para experimentar-se como outro. Por isso

[...] é preciso afirmar, na especificidade da educação infantil, um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 25).

Educar, portanto, é a construção de um relato de uma identidade, de uma vida, de uma biografia. A ação tem lugar no presente, enquanto a história diz respeito aos fatos e aos acontecimentos. É na mistura lúdica entre as dimensões languageiras do viver, entre presente e passado, no jogo entre modos de estar no mundo e com o mundo, que emerge o sentido do viver. Para jogar com a linguagem é preciso jogar com sentidos. Por isso a narrativa exige a ação, exige um labor, não basta apenas adotar discursos, é preciso operar com os sentidos do discurso, com a inquietude da linguagem.

O que é inquietante para a educação é que falar e entender, escrever e ler não são só habilidades instrumentais. Por isso aprender linguagens não é só adquirir ferramentas para a expressão ou para a comunicação. O que é inquietante é que a linguagem não é só um sistema de signos utilizado para a representação da realidade ou para a expressão do sentido. Por isso a linguagem não é só um objeto de ensinamento (entre outros objetos) nem um meio entre outros para a educação. (LARROSA, 2003, p. 61).

Tempo de acontecimento, que não pode ser previsto, mas que pode determinar a experiência, a vivência do ser no mundo. Tempo descontínuo, imprevisível, inusitado,

[...] é um 'tempo-todo', uma criança que brinca, onde a brincadeira expressa, precisamente, o que toda brincadeira contém: a ocasião, o estado de exceção, o acontecimento imprevisto, o instante original, em definitivo, o que irrompe por surpresa e rompe a continuidade do tempo [...]. * (BÁRCENA, 2004, p. 80).

A criança é o descontínuo no contínuo, é a irrupção do imprevisível, é a possibilidade de uma narrativa, uma história a ser reinventada a partir do que já existe, uma história, uma cultura, uma sociedade.

A educação tem o compromisso ético com processos de aprender. Aprender uma gramática do mundo e entrar na linguagem não significa decifrar, determinar como as coisas serão, mas aprender como se faz para inventá-la e reinventá-la. Isso demanda tempo dos adultos para estar com as crianças, demanda espera ao imprevisível que a pluralidade do humano evoca em sua mais íntima condição de vida: a interação no mundo.

A pedagogia pode resistir a simplificação do modos de narrar o mundo. Pode mudar modos de estar em linguagem com as crianças. Pode aprender a promover abertura para a experiência da alteridade de com as crianças aprender a constituir e reconstituir sentidos no e com o coletivo mundano.

Referências

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

_____. *Ideia da prosa*. Lisboa: Edições Cotovia, 1999.

_____. A potência do pensamento. *Revista do Departamento de Psicologia* - UFF, v. 18 - n. 1 p. 11-28, Jan./Jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n1/a02v18n1.pdf>

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BACHELARD, Gaston. Os devaneios voltados para a infância. In: Bachelard, Gaston. *A poética do devaneio*. Martins Fontes, 1988.

BARBOSA, Maria Carmem; RICHTER, Sandra R S. *Qual currículo para bebês e crianças bem pequenas?*. Salto para o Futuro, v. XIX, p. 25-30, 2009.

BÁRCENA, Fernando. *El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir*. Madrid: Miño y Dávila, 2012.

_____. *El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder, 2004.

_____; MÈLICH, Joan-Cales. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CHAUÍ, Marilena. *Experiência do pensamento*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HELLER, Alberto Andrés. *Fenomenologia da experiência musical*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006.

LARROSA, Jorge. Experiencia y alteridade em educación. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (comp.). *Experiencia y alteridade em educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

_____. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. 2. ed. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 2003.

MÈLICH, Joan-Carles. Antropología de la situación (uma perspectiva narrativa). In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (comp.). *Experiencia y alteridade em educação*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

_____. *Filosofía de la finitud*. 2. ed. Barcelona: Herder, 2012.

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagens na educação e na política*. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____; MAGRO, C., GRACIANO, M., VAZ, N. (org) *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MORIN, Edgar. *O Método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre, Sulina, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. *O visível e o invisível*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999b.