

## A compreensão da infância reconfigurada: da metafísica à pós-metafísica

*Amarildo Luiz Trevisan\**  
*Geraldo Antonio da Rosa\*\**

### Resumo

O objetivo deste artigo é fazer uma análise crítica das bases filosóficas em que se apoiam as experiências pedagógicas descritas nos dois relatórios do prof. Jean Itard, escritos no início do século XIX (1822 e 1828), a respeito da educação de Victor - o menino selvagem de Aveyron. A abordagem será realizada a partir dos fundamentos da educação, levando em conta as tensões que abrigam o campo e o papel do diálogo hermenêutico na reconfiguração desses processos. Procuramos entender, principalmente, os efeitos que a filosofia adotada na educação do menino ocasionou nessa experiência, especialmente na passagem de uma concepção metafísica à pós-metafísica de infância. Esses efeitos, sem um questionamento anterior das bases ou dos seus pressupostos teóricos, foi o que provavelmente levou o autor a fazer um balanço negativo dessas experiências no segundo relatório. O acento exagerado no papel do ambiente em sua educação reduziu o trabalho a um problema de encaminhamento (técnico) somente, justamente por não ter sido realizada a crítica às bases teóricas em que se apoiava a experiência.

Palavras-chave: Infância; Metafísica; Pós-metafísica.

\* Professor doutor da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

\*\* Professor doutor da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

## The comprehension of the childhood reconfigured: from metaphysics to post-metaphysics

### Abstract

The purpose of this article is to make a critical analysis of the philosophical basis on which support the pedagogical experiments described in the two reports of professor Jean Itard, written in the early nineteenth century (1822 and 1828), about Victor's education - the wild boy from Aveyron. The approach will be carried out from the foundations of education, taking into account the tensions that exist in the field and the role of hermeneutic dialogue on reconfiguration of these processes. We seek mainly to understand the effects that the philosophy adopted in the boy's education brought in this experience, especially in the transition of a childhood metaphysical conception to childhood postmetaphysical conception. These effects without questioning previous bases or its theoretical assumptions was what probably led the author to make a negative balance of these experiences in the second report. The excessive increase in the environment role in his education reduced the work to a routing problem (technical) only, just for not having been did criticism to the theoretical basis on which was supported the experience.

Keywords: Childhood; Metaphysics; Postmetaphysics.

### Introdução

Com idade entre 11 a 12 anos, o garoto selvagem de Aveyron foi encontrado por três caçadores vivendo nos bosques da Caune, na França, no final do século XVIII, e levado, posteriormente, à Paris para ser estudado e educado. Depois de passar pela avaliação do renomado médico Philippe Pinel, que o considerou incapaz de evolução por intermédio da instrução, a educação do garoto foi confiada pelo governo francês ao seu discípulo, prof. Jean Itard.

Em algumas passagens dos relatórios sobre o trabalho educativo que realizou com o menino selvagem, o prof. Itard faz menção aos filósofos por ele chamados de metafísicos. Ainda no prefácio do primeiro relatório, o professor atribui os insucessos na educação de outras crianças encontradas em estado primitivo “a uma metafísica recém-nascida, ainda travada pelo preconceito das ideias inatas”, além, é claro, à medicina “limitada pelas concepções mecânicas”, que assim não podiam elevar-se “às considerações filosóficas das doenças do entendimento” (ITARD, 2000, p. 127).

Falando a respeito das emoções de Victor diante de manifestações da natureza como a neve, que caía numa das manhãs em que este despertou e foi correndo se deleitar com ela, Itard tece o seguinte comentário:

Mas nem sempre era de uma maneira tão viva e tão ruidosa que se manifestavam suas sensações à vista desses grandes efeitos da Natureza. É digno de nota que em certos casos elas pareceriam reproduzir a expressão calma da saudade e da melancolia: conjetura

bem audaciosa e bem oposta decerto às opiniões dos metafísicos, mas da qual não nos podíamos furtar quando observávamos com cuidado e em algumas circunstâncias esse jovem desafortunado. (ITARD, 1801/2000, p. 139).

E, ao final do primeiro texto, ele volta a essa questão depositando uma crença na medicina moderna porque contribui para o aperfeiçoamento da espécie, na medida em que auxilia a catalogar as “anomalias orgânicas e intelectuais humanas”, podendo, desse modo, determinar o que a educação pode fazer pelo indivíduo e o que a sociedade pode esperar dele. É nesse contexto que, novamente, ele procura se diferenciar dos filósofos metafísicos, com o seguinte argumento: “Aliás percebi, comparando minhas observações com a doutrina de alguns de nossos metafísicos, que me encontrava, em certos pontos interessantes, em desacordo com eles” (ITARD, 1801/2000, p. 176-177).

É desse “ponto médio interpretativo”, salientado por Gadamer (1994) em *Verdade e método II*, mais precisamente no item “Sobre o círculo da compreensão”, que iremos partir para fazer considerações a respeito de ambos os relatórios. As dúvidas que se impõem, primeiramente, são: o que significa o termo metafísico nesse contexto, qual a diferença desse pensamento para o de Itard e qual é o ponto de apoio filosófico deste último para criticá-lo? Além disso, sabendo que o tratamento dispensado pelo professor ao caso em análise foi importante para transcender a visão de saber sobre a infância à época, importa saber que princípios, concepções e/ou propostas permeiam o seu trabalho; entendendo princípios não como prescrições, mas normativas seguidas por Itard em suas atividades com o menino de Aveyron.

É sabido que suas discussões se ancoram principalmente nas teorizações empiristas de John Locke e Condillac, os quais lutaram contra a visão metafísica e inatista do pensamento, propondo uma filosofia experimental.<sup>1</sup> Étienne Bonnot Condillac (1715-1780) foi quem mais influenciou Itard, sendo citado seguidamente por ele nos relatórios. Certamente porque este pensador levou a filosofia de Locke à França pré-revolucionária, tornando-se aí fundador do sensismo, uma doutrina que acreditava no progresso humano como dependente da educação e da ambiência, sendo essas conduzidas pela valorização da utilidade, dos sentidos e das sensações materiais.

A dúvida é se, justamente ao fazer essa costura com o Empirismo, Itard não levou para o interior dessa experiência os efeitos da passagem de uma filosofia para a educação, sem um necessário exame crítico das condições para sua ocorrência? Sendo assim, por um lado a teoria da aprendizagem adotada por ele padeceria dos mesmos problemas encontrados no Empirismo, mais tarde detectados por Piaget como “ambientalismo”, ou seja, um acento excessivo nas “influências do meio” na educação das crianças (PIAGET, 1983, p. 35). E, por outro lado, recairia nos equívocos do que hoje chamamos de “abordagem sequencial”, essencialmente dirigida pelo professor e que oferece oportunidades limitadas para as crianças desenvolverem a autorregulação.

Por se tratar de uma discussão localizada na área dos Fundamentos da Educação, é preciso convir, inicialmente, a necessidade de um olhar agudo a respeito dessa problemática, até em função de todas as experiências que se fez na Educação a partir

da obra de Itard, repensada agora no contexto da discussão metafísica. No segundo momento, o artigo demarca a filosofia por ele adotada na diferença entre o inatismo e empirismo, ressaltando a contribuição dos relatórios como marco importante para a criação de uma ideia de infância imanentista. Destaca-se, nesse contexto, a necessidade de a Pedagogia e a educação fazer experiências de aprendizagem e não apenas dissertar sobre o fenômeno, segundo o ponto de vista, até então, dos inatistas e metafísicos. O artigo debate, a seguir, a necessidade de pensar uma nova imagem de infância, que fuja de ambos os extremos perturbados, para adentrar a uma compreensão pós-metafísica. Por fim, propõe uma nova fundamentação dessa discussão no campo da Filosofia da Infância, como *locus* reflexivo onde se podem questionar ou colocar em xeque os efeitos pedagógicos da adoção de determinada filosofia na educação.

### Concepções de infância: do inatismo ao empirismo

Se a infância é tida como o lugar da falta, sendo o termo *in-fans* etimologicamente definido como o que ainda não consegue falar, no caso do menino selvagem de Aveyron esta falta se fez ainda mais acentuada. Tendo uma cicatriz enorme no pescoço, que provavelmente foi responsável pela sua dificuldade no domínio da fala, e tendo provavelmente sido abandonado nos bosques da Caune, França, o menino adquiriu as características do meio, sendo descrito, em sua chegada à Paris, do seguinte modo por Itard:

Um menino de uma sujeira asquerosa, acometido de movimentos espasmódicos e muitas vezes convulsivos, balançando-se sem descanso como certos animais do zoológico, mordendo e arranhando os que o contrariavam, não demonstrando nenhuma espécie de afeição àqueles que o serviam; enfim, indiferente a tudo e não dando atenção a nada. (ITARD, 2000, p. 130).

Essa situação colocava sérios desafios a Itard, na medida em que ele viu no menino selvagem o desafio universal de toda educação, conforme proposto por Charlot: “Educar a criança, fazer dela um homem, é romper com a infância, com a animalidade” (1983, p. 119). Mas é natural que um menino de 12 anos, que até então só conheceu o ambiente da natureza, tivesse reações negativas ao bombardeio intenso de aprendizagens, tal como proposto por Itard. Mesmo se tivesse o máximo de boa vontade, observando atentamente a leitura dos relatórios, observamos o quanto ele confere certo privilégio à visão cognitivista do conhecimento, expresso no “problema de metafísica”, proposto logo no início do seu trabalho: “Determinar quais seriam o grau de inteligência e a natureza das ideias de um adolescente que, privado, desde sua infância de qualquer educação, tivesse vivido inteiramente separado dos indivíduos de sua espécie” (ITARD, 2000, p. 133).

Mesmo quando propõe o que está previsto na primeira das cinco metas, “interessá-lo pela vida social” ou, como no caso da segunda, “despertar a sensibilidade nervosa”, ou ainda da quinta meta, potencializar “as mais simples operações da mente”, há uma crença ou confiança exagerada, muito própria da filosofia das luzes, em sua inserção nas regras da civilização pelo domínio de conhecimentos extraídos do processo de experimentação. E assim Itard confessa, logo no início do segundo relatório,

ter apostado todas as suas fichas nas ideias de Locke e Condillac, por “terem avaliado a forte influência que a ação isolada e simultânea de nossos sentidos tem sobre a formação e o desenvolvimento de nossas ideias” (ITARD, 1806/2000, p. 187).

Tomemos um exemplo dado pelo professor nesse sentido, em relação à quarta meta, “levá-lo ao uso da fala”, que foi considerada, por ele próprio, a mais fracassada de todas. Itard admite as limitações que o órgão da audição sofreu, tendo o menino vivido por tanto tempo longe dos inúmeros ruídos da civilização e se acostumado aos poucos barulhos ligados apenas “às suas necessidades físicas” (ITARD, 2000, p. 153). Um pequeno movimento da chave da porta que o mantinha no quarto ou o ato de descascar uma noz não deixava de lhe chamar a atenção, enquanto a explosão de uma arma de fogo, conforme fez experiência em outro momento, não lhe ocasionou reação alguma. Mas quando ouviu uma conversa ao lado do seu quarto entre duas pessoas, chamou-lhe a atenção uma terceira pessoa que havia entrado na discussão e repetia frequentemente a expressão “Oh, é diferente”. Como a expressão “oh” foi imitada pelo menino, o professor resolveu começar a lhe ensinar o uso da linguagem por essa expressão. Segurando uma caneca com água no momento em que ele estivesse com sede, pronunciou a palavra “eau”, em francês, com o mesmo som de “ho”, esperando que, assim, ele pudesse fazer logo a associação do som com o seu significado. Entretanto, Itard conclui não ter conseguido tirar qualquer resultado dessa experiência.

Embora esse fosse um experimento fracassado, o caso é ilustrativo para compreender em que se amparava o procedimento adotado pelo professor, uma vez que foi observando a reação de Victor que ele resolveu construir uma técnica de ensino. Nesse contexto, perguntamos: onde está a fundamentação da discussão no aspecto filosófico? A filosofia comparece em cena na crença de que as experiências sensíveis são a porta de entrada para o conhecimento. Antes disso a nossa mente seria como aduz John Locke, nada mais do que *tabula rasa*, folha em branco para ser escrita pela experiência sensível. Comparativamente, diferente é a tese de Piaget, por exemplo, “segundo a qual a inteligência sensório-motora aparece bem antes da linguagem, sendo origem de sua constituição” (LIMA, 1998, p. 121).

Ao lançar mão dessa experiência, Itard cria uma ruptura com a visão essencialista de infância, a qual entendia a criança como um miniadulto, tendo uma essência pronta e acabada. Essa filosofia concebe o homem/mulher constituídos de corpo e alma, estando à alma reservado o papel norteador do conhecimento, enquanto o corpo é um simples receptáculo das sensações produzidas pelos objetos presentes no mundo. Logo, ao inverter essa ordem, mesmo errando no curto prazo, acaba acertando no longo, pois ele contribui, assim, para redefinir a imagem ou ideia de infância, retirando-a do invólucro metafísico e desenvolvendo uma temporalidade mais específica para sua existência. Logo, abre-se a porta para perscrutar a criança como um ente próprio, como um ser social e cultural que tem de ser escutado na sua irrepetibilidade e sensibilidade. Assim sendo, o trabalho educativo com o selvagem de Aveyron contribui para uma compreensão imanente de infância porque incorpora a ideia de experiência, dado que o conhecimento surge de baixo para cima, portanto, diferente da visão metafísica, que parte de uma essência pronta para daí entender ou classificar o existente.

## Metafísica: da transcendência à imanência

Voltar a essa experiência é fundamental, pois os seus equívocos – como o desenvolvimento do menino pouco incentivado através de brincadeiras e jogos (Itard atribui à falta de interesse de Victor o fato de não ter levado adiante as atividades lúdicas como mecanismo de aprendizagem) e de um amplo projeto de trabalho que encorajasse a aprendizagem ativa –, características essas fundamentais, segundo Haddad (2010, p. 433), para promover uma abordagem de currículo; ainda servem, portanto, de lições para hoje em dia. Falando da educação em curso das crianças no Brasil, Kuhlmann Jr. cita documentos do MEC que indicam o quanto essas propostas ainda são negligenciadas atualmente:

Em recente publicação da Coordenadora de Educação Infantil do MEC, identifica-se que as propostas de programação para a Educação Infantil, nos diversos estados e capitais de nosso país, estaria deixando de considerar o universo cultural da criança; privilegiando o desenvolvimento cognitivo, organizado em áreas compartimentadas e com ênfase na alfabetização; dicotomizando conhecimentos e desenvolvimento; desvalorizando o jogo e o brinquedo como atividades fundamentais para as crianças; antecipando a escolaridade; e deixando de esclarecer as articulações entre as atividades de cuidado e a função pedagógica preconizada. (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 182).

Mas por que é importante fazer a crítica às bases filosóficas do autor nesse caso? Qual é o papel que pode exercer o diálogo hermenêutico nesse processo? O diálogo teria que ser visto sempre como instância ou horizonte para todas as atividades pedagógicas, caso contrário, não se trata do diálogo hermenêutico. Para a Hermenêutica, o diálogo não pode ser encarado como método, ou seja, ele não se rende à racionalidade meios e fins, isto é, não pode ser considerado meio para um fim. O inatismo não precisa de diálogo, porque já parte da concepção de que a criança dispõe de estruturas mentais que compete apenas ativar. Enquanto o empirismo, ao contrário, abre o horizonte para a escuta da experiência, porém a absolutiza, desconhecendo fatores hereditários ou das estruturas anteriores de desenvolvimento. Por isso, facilmente as experiências pedagógicas podem recair além ou aquém do nível de estágio em que se encontra a criança, tornando as atividades enfadonhas e de pouco resultado em termos de evolução da aprendizagem. E isso serve de explicação do porque Victor, quando contrariado, apresentava comportamentos de retrocesso à animalidade, de fuga ou mesmo de indisposição para aprender, se jogando muitas vezes no chão e tendo ataques de epilepsia. Esses dois tipos de pensamento operam como se houvesse uma necessidade na história, tanto individual quanto coletiva (ontogênese e filogênese), que ameaça recair no inatismo ou no empirismo, justamente porque não se trabalha a correlação do conhecimento com a análise do social e do histórico.

Itard foi um homem de ciência, que causou uma ruptura e, de certo modo, muitos avanços nos estudos da infância. Mas talvez a confissão dos seus equívocos tenha sido o elemento mais importante para ser levado em consideração hoje, pois, como bem ensina Piaget:

[...] um movimento pedagógico novo sempre deve ser considerado como o produto combinado dos *fatores sociológicos* característicos do meio adulto do qual se origina e dos *fatores psicológicos* que caracterizam as crianças e os adolescentes que crescem naquele meio. (PIAGET, 1998, p. 137, grifo nosso).

Se Piaget exagerou na crença de que evoluímos por estágios de desenvolvimento cognitivo, propondo dispositivos de “normalização” da aprendizagem<sup>2</sup>, acerta em conceber o ser humano como produto de fatores sociais e psicológicos. Mas não é bem este o caminho escolhido por Itard, porque transita da crítica à metafísica da transcendência, formulada aos inatistas, conduzindo o seu trabalho em direção a outro absoluto: o da metafísica da imanência, fechando-se, assim, na experiência. Por isso, não há espaço fora da “experimentação”, do aprender com o sensível, com o dado que está posto, desconsiderando outros fatores que também intervêm nos processos de aprendizagem. Se um aspecto concebe o sujeito imobilizado em estruturas mentais que lhe determinam, aqui a condicionante é realizada pela objetividade metódica, desconsiderando a liberdade que, desde a mais tenra idade, todo ser humano possui, embora, é claro, limitada sempre pelo seu contexto e o processo de maturação biológica. Essa relação é consolidada porque não questiona os próprios pressupostos, operando dentro de um “automatismo de passagem” na relação entre Filosofia e Educação<sup>3</sup>. O ideal pedagógico dessa perspectiva é formar o indivíduo adaptado mimeticamente a todas as situações, imerso no meio ambiente, porém sem distinção crítica, o que seria uma deformação da sua vontade e da subjetividade à conformação do meio.

Já na perspectiva inatista, há um máximo de acomodação a estruturas estáveis anteriormente formadas sem assimilação ao meio. Em qualquer dos casos, ao fim e ao cabo, o indivíduo é dado como um sistema fechado, sem interação entre organismo e meio. Não há espaço aí para a criatividade, mas para o conformismo e a adaptação. Por isso, surge nesse ínterim a necessidade de uma segunda, e talvez definitiva, ruptura com o pensamento metafísico da infância, um tipo de pensamento que não essencializa nem a objetividade e nem a subjetividade. E que transite de um lado a outro sem bloqueios ou freios, os quais possam impedir o constante movimento de adaptação e resistência tão necessário para o indivíduo libertar-se dos seus condicionamentos, transcendendo a submissão às regras da natureza.

## A concepção pós-metafísica de infância

A concepção de infância que temos conhecimento se consolidou, em grande parte, pelo pensamento metafísico, por intermédio da sua essencialização, ou melhor, pela adultização da infância. É importante salientar que ela vem se concretizando historicamente calcada neste paradigma e se alimenta dos grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. A visão metafísica de infância trabalha na perspectiva de uma unidade do todo, negando qualquer possibilidade de historicidade e multiplicidade. O que identifica a infância moderna “é o seu estágio de fragilidade, dependência, necessidade de ser educada, estágio de inferioridade” (PEREIRA, 2009, p. 211). Observamos, portanto, que a partir do momento que

a infância é vista de um modo em que a educação é pensada dentro de uma única matriz, nega-se a multiplicidade ou a pluralidade, tornando, desse modo, as ações educativas descontextualizadas. Por isso,

Ao apontar para o reconhecimento das diferentes perspectivas e para o esfacelamento desta unidade, o pensamento pós-metafísico pôde trazer à leitura da infância outro significado, que seja sensível a dimensões desse vir-a-ser na medida em que não aponta para acepções monistas e engessadas de infância. (PEREIRA, 2009, p. 212-213).

Ainda de acordo com Pereira, dentro da pluralidade abrem-se espectros para se analisar a infância com outros parâmetros que não os mesmos da modernidade, uma vez que a mesma esqueceu-se de pensá-la dessa forma em suas condições históricas. “O contextualismo indica e sugere infâncias com especificidades, necessidades e vozes próprias, tendo por referência seus arranjos existenciais” (Ibid. p. 209). A linguagem abre espaços para novas expressões da infância concebida, por exemplo, de forma profundamente plural. Esta nova concepção, de uma perspectiva pós-metafísica, não pode se restringir a explicar as essências dos fenômenos, definidas pela racionalidade objetivadora da modernidade, como se essas essências estivessem presentes nas estruturas mentais ou se elas advêm da experiência. Aqui é importante fazer a costura com o que dizíamos anteriormente, uma vez que não se trata simplesmente de conciliar inatismo ou ambientalismo, pois ambos estão contaminados por visões metafísicas, como se a essência fosse tributária de um ou de outro. Antes disso, é preciso ter outro apoio, que seria o *médium* da linguagem. Por isso, “a linguagem está dada desde já e permite novas expressões da infância. Não se trata de criarmos novas categorias, mas de permitirmos que a infância se expresse a partir de cada contexto” (Id. Ibid.).

Nessa perspectiva, ganha campo uma filosofia hermenêutica, que traz à tona os elementos característicos da infância ligados à pluralidade interpretativa, o atendimento da singularidade da criança e a sua especificidade que a dispõe numa situação não mais de preparação para outra fase simplesmente, mas como um campo próprio de vivências.

Por isso, ainda segundo Pereira:

O pensamento pós-metafísico, longe de reforçar esta relação, entende que (a criança) é, ao mesmo tempo, ouvinte e falante, abrindo espaço para o rompimento dessa hierarquização absolutizadora nos processos. O adulto aqui cumpre a função de mediar o processo. A criança não pode mais ser vista como reprodutora passiva do conhecimento e da cultura. Ela aprende estabelecendo relações e experiências com o mundo vivido, deixando de ser objeto do processo educativo. (PEREIRA, 2009, p. 219).

Este é um conceito caro à educação e, a meu ver, um tanto quanto negligenciado. Mediar tem sido compreendido como um ato de “completar” a experiência, contribuindo para a sua apreensão. O papel do adulto/educador se situa na antessala da mediação: o processo educativo-pedagógico requer um determinado nível de planejamento anterior à experiência, não no sentido de imposição da mesma (O que

queremos? De que forma? Com que propósitos?), mas em equilíbrio com um determinado nível de liberdade das vivências. Cai por terra, assim, a visão classificatória, dicotômica e desenvolvimentista da infância, e em seu lugar entra uma concepção de compreensão inclusiva. É nessa mesma senda que vão os estudos de Kramer, quando diz:

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2000, p. 5).

O sentimento de infância é algo que caracteriza a criança enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que ao mesmo tempo a diferencia do adulto, e por esta razão, merece uma maior atenção. A infância tem se constituído, assim, em um campo emergente de estudos por várias áreas do conhecimento, com diferentes enfoques e métodos, os quais determinariam distintas imagens sociais e culturais. Também são sujeitos dotados de sensibilidade, ignorar esta dimensão, não apenas humana, em especial na educação da infância, tem custado muito caro à sociedade, basta ver o nível de comprometimento existencial dos assim chamados “seres racionais” na atualidade.

## Conclusão

Conforme dissemos anteriormente, partindo da crítica à metafísica inatista, uma doutrina que teve forte acento na modernidade, principalmente com Descartes à frente, que acreditava na criança como um ser com estruturas mentais prontas, Itard procurou fazer o experimento de educação do menino selvagem na linha empirista de Locke e Condillac, contribuindo, desse modo, para instaurar uma visão imanentista de infância. Porém, questionamos as insuficiências do método de Itard pelo fato dele não ter feito a crítica aos seus próprios pressupostos, criando uma espécie de “automatismo de passagem” entre a Filosofia e a Educação; tarefa que compete aos fundamentos da educação e, por isso, foi pego na armadilha da rigidez do método adotado.

Mas, ao final do primeiro relatório, em uma nota de rodapé, quando fala da quinta meta, “exercitar durante algum tempo, a partir dos objetos, suas necessidades físicas, as mais simples operações da mente e determinar em seguida sua aplicação aos objetos de instrução” (ITARD, 2000, p. 165), ele tece o seguinte comentário:

Aqueles que não observaram naquela época e que o vissem atualmente só encontrariam nele um menino *quase comum*, que não fala; não poderiam moralmente apreciar a distância que separa esse indivíduo *quase comum do selvagem de Aveyron* recém-entrado na sociedade: distância aparentemente pequena, mas verdadeira-

mente imensa, quando a aprofundamos e calculamos através de que série de raciocínios novos e de ideias adquiridas ele alcançou estes últimos resultados. (ITARD, 2000, p. 175).

Por mais que o êxito da experiência tenha ficado aquém das expectativas do professor que o acompanhou todo esse tempo, um leigo que o apreciasse pela primeira vez não veria diferença de um indivíduo comum, embora ele não falasse ou não tivesse adquirido o domínio da linguagem enquanto fala. Ou seja, não há uma preocupação em julgar ou classificar o garoto simplesmente, a comparação é feita de modo mais fundamental com ele próprio, com o seu próprio crescimento ou evolução, avanços e limitações. Talvez esta seja, afinal, a grande contribuição do pensamento pós-metafísico, uma vez que exige a consideração da singularidade existencial, com suas naturais especificidades e idiosincrasias sócio-histórico-culturais. O ser humano só pode ser “medido”, se é que pode, na relação com ele mesmo. Essa pequena diferença significa um grande ganho no projeto civilizador desencadeado por Itard, uma vez que a “abordagem empirista-sensualista” adotada, embora não tenha obtido pleno êxito, como dissemos anteriormente, permanece, mesmo assim, viva até hoje.

Ele se antecipa, por exemplo, à ideia de buscar saberes e conhecimentos “dentro” das experiências, o que, de certo modo, está no norte indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNS) no Brasil (2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica no Brasil (2013), na medida em que se orientam entre brincadeiras e interações. Seu legado é um convite para avaliar não apenas as técnicas de ensino adotadas e se as mesmas estão na medida correta, no ponto de evolução do aprendente e da intensidade necessária, mas também o apego às bases ou pressupostos adotados do ponto de vista dos fundamentos da educação, uma vez que o transporte de sentido para o campo empírico de trabalho, e vice-versa, tem que ser revisto permanentemente. Esta retroalimentação de sentido entre a teoria e a prática, nos termos da fundamentação pedagógica, é, ao nosso ver, a diferença entre o êxito e o fracasso sócio-educacional, tarefa essa que compete aos fundamentos da educação e, mais especificamente nesse caso, à Filosofia da Infância. Essa seria uma área nova que permitiria promover o autoesclarecimento pedagógico, ao fazer a crítica da relação entre Filosofia e Educação no campo da infância. Ela poderia, assim, aparar as arestas antes de fazer a experiência propriamente dita, ou, caso a experiência já tenha sido realizada, poderia propiciar novas aprendizagens, podendo evitar a repetição de anomalias ou o aprisionamento da discussão no plano perturbado da objetividade e/ou da subjetividade.

Por esse caminho, a questão se mostra bem mais complexa do que parece, uma vez que não obstante tenha um forte apoio na experimentação, e se enredado na própria teia dos conceitos utilizados, abre-se outro caminho entre o inato e o adquirido: “Assim, em vez de classificar, Itard buscou compreender; em vez de excluir, optou por educar” (CORDEIRO; ANTUNES, 2010, p. 38), o que contribui significativamente para a construção de uma concepção pós-metafísica de infância.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. – Brasília: MEC/SEB, 2013.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- CORDEIRO, A. F. M.; ANTUNES, M. A. M. **A ação pedagógica de Itard na educação de Victor, “o selvagem de Aveyron”**: contribuição à história da psicologia. Belo Horizonte: Memorandum, 18, p. 37-49, 2010. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/-memorandum/a18/cordeiroantunes01.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016.
- FREITAG, B. Apresentação: Sobrevivência de Piaget. Piaget depois de 100 anos: dentro ou fora de moda? Relato de três encontros acima de qualquer suspeita. In.: LIMA, L. O. **Piaget**: sugestões aos educadores. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 9-27.
- GADAMER, H. G. **Verdad y método II**. 2. ed. Salamanca: Sígueme, 1994.
- HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In.: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632p. – (Coleção Didática e prática de ensino). Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_1.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_1.PDF)>. Acesso em: 03 maio 2011.
- ITARD, J. M. G. Da educação de um homem selvagem ou primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. (Maria Ermantina Galvão, trad.). In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Orgs.), **A Educação de um selvagem**: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. (Original publicado em 1801).
- \_\_\_\_\_. Relatório feito a sua Excelência o Ministro do Interior, sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron. (Maria Ermantina Galvão, trad.). In: L. BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Orgs.), **A Educação de um selvagem**: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. (Original publicado em 1806).
- KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século. Brasil, jul. 2000.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LIMA, L. O. **Piaget**: sugestões aos educadores. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PEREIRA, V. A. Infância, subjetividades e pluralidade no contexto Pós-Metafísico. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 34, jan./abr., 2009, p. 211-226.
- PIAGET, J. W. F. **A epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- TREVISAN, A. L. Formação ou reificação?: A educação entre o mesmo e o outro. **Educ. Soc.** [online]. 2011, v. 32, n. 117, p. 1185-1200.
- \_\_\_\_\_. **Reconhecimento do outro**. Teorias filosóficas e formação docente. Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras, 2014.

## Notas

<sup>1</sup> Em largos traços, o inatismo, ou apriorismo, coloca o acento da aprendizagem nas estruturas do desenvolvimento humano, enquanto no empirismo este se desloca para os aspectos do ambiente ou do a posteriori. O enlace entre esses dois elementos foi tentado, mais tarde, de um ponto de vista dialético, por Piaget e Vygotsky.

<sup>2</sup> No prefácio ao livro *Piaget: sugestões aos educadores*, de Lauro de Oliveira Lima, Bárbara Freitag descreve a sua participação em alguns eventos na Europa e nos Estados Unidos sobre Piaget e Vygotsky. Frente às inúmeras críticas recebidas por Piaget durante os seminários, ela apresenta perplexidade diante do conformismo demonstrado pelos seus seguidores. Diante das investidas críticas dos psicólogos e pedagogos seduzidos pela obra de Vygotsky à época, Freitag demonstra estar estupefata, porque mesmo autores próximos a Piaget foram incapazes de mover uma palha em defesa do seu grande mestre. Pelo contrário, optaram pelo posicionamento politicamente correto de que não se pode mais hierarquizar estágios de conhecimento, não se privilegia o social em vez do individual e a homogeneidade do pensamento ante a afirmação das diferenças. Ver a esse respeito Freitag (1999, p. 9-27).

<sup>3</sup> O automatismo de passagem é definido por Trevisan (2014, p. 32) como uma das ilusões na relação entre Filosofia e Educação que ocasiona um engessamento ou uma fusão nessa compreensão, como se fosse possível transitar de um campo a outro do conhecimento sem precisar fazer revisões ou reelaborações constantes do discurso.

## Correspondência

**Amarildo Luiz Trevisan** – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação. Av. Roraima, nº 1000 – Prédio 16 – Campus UFSM, Camobi, CEP: 97105-900 – Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil.

*E-mail:* trevisanamarildo@gmail.com – garosa6@ucs.br

Recebido em 03 de junho de 2016

Aprovado em 23 de agosto de 2016