

Os Miúdos circos

Encontros possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola

Juiz de Fora, 2017.

Gisela Marques Pelizzoni

Os Miúdos circos

Encontros possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Sonia Regina Miranda.

Juiz de Fora

2017

Termo de aprovação

Gisela Marques Pelizzoni

Os Miúdos circos

Encontros possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr^a. Sonia Regina Miranda

Orientador – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas

Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Maximiliano Valerio Lopez

Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr^a. Sandra Regina Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação, UEL

Prof. Dr^a. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec

Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ

Para Cora, com amor.

Agradecimentos não tem começos, tem infinitudes. Assim, que não se leve em conta a ordem do aparecimento dos nomes tão queridos que estiveram ao meu lado, de uma maneira ou de outra, nesta jornada. Agradeço, pois, à Inês e Wallace pela leve presença sempre e sempre; à minha mãe, Angela, por cultivar minha infância sempre e por cuidar com igual beleza da infância da minha Cora; à Cora pela ternura e travessura que enchem de sol os meus dias; à Sonia Regina Miranda, minha sempre dedicada orientadora, e à Andréa Borges de Medeiros – reverenciadas mestras (e, aqui, que a palavra mestra seja preenchida de toda nobreza e carinho que esta palavra é capaz de evocar); à Raquel Lara, companheira de caminhos, trilhas e afetos; ao Gabriel, pela fundamental presença, sempre; à Camila, Érico, Jacy e Marlene por cuidarem com tanto zelo do meu maior tesouro em tempos em que eu não podia estar; à Helena Ortiz, pela poesia que dela emana desde sempre e muito me inspira; à Maria Teresa Freitas e Maximiliano Lopes, pela leitura cuidadosa e fundamental dos meus primeiros escritos; aos meus irmãos Jorge e Cecília, simplesmente por existirem e compartilharem comigo as memórias primeiras e primordiais; a todos da Escola José Calil Ahouagi pela fonte infinita de inspirações e inquietações; às crianças todas com quem convivo todos os dias (e que são muitas, inúmeras, não sendo aqui possível anunciá-las pelo nome): a elas toda a minha gratidão por me permitirem, por vezes ainda, habitar os seus reinados.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante o período de realização deste doutorado.

Minha senhora dona: um
menino nasceu – o mundo
tornou a começar!...

João Guimarães Rosa

RESUMO

Os miúdos circos

Encontros possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola

A presente pesquisa tem por principal objetivo refletir sobre as relações entre a cultura da infância e a cultura da escola no que se refere ao poder profanador e regenerador das poéticas de infância no contexto escolar. Como sustentação maior desta discussão foi traçado um paralelo de semelhança entre a cultura da infância e a cultura do riso na época da Idade Média tal como foi apresentada por Bakhtin, buscando perceber o poder profanador que ambas possuem quando em contato com as estruturas dominantes. Com base neste pressuposto, este estudo busca garimpar, no cotidiano de uma escola pública, o que se usou chamar aqui **Miúdos circos**, que podem ser compreendidos como cenários onde a infância seja capaz de vigorar, se expressando na sua potência criadora, inventiva e poética. Assim, pode-se dizer, que o que este trabalho se propõe – a partir de um estudo de base documental ancorado em um exercício hermenêutico de leitura de fontes – é investigar o que acontece quando as poéticas advindas da cultura infantil escapam dos seus universos restritos aos mundos da infância e tocam a cultura de uma escola. Os aportes teóricos que sustentam esta pesquisa se ancoram principalmente nas concepções de infância de Walter Benjamin e Manoel de Barros, nos conceitos de carnavalização de Bakhtin e nas discussões sobre o conceito de experiência propostas por Benjamin, Jorge Larossa e Agamben.

Palavras-chave – Cultura da infância; cultura da escola; carnavalização.

ABSTRACT

Tiny Circuses

Possible relations between children's culture and school culture

The main goal of this research is to reflect on the relations between children's culture and school culture with regard to the carnivalizing and regenerating powers of childhood poetics against a schooling background. As the major substratum to the discussion we have likened children's culture to Bakhtin's Culture of Popular Laughter by focussing the carnivalizing power both have when in contact with dominant structures. Building on this assumption and using a Brazilian public school as the field, we have tried to collect what we call "tiny circuses", which can be understood as instances where childhood is able to thrive against the odds - expressing itself in its creative, inventive and poetic potency; going beyond individual children's lives and touching school culture. As theoretical background for the work we mainly draw from Walter Benjamin and Manoel de Barros for childhood concepts, from Mikhail Bakhtin for the carnivalization concept and from Benjamin, Larossa e Agamben for an experience concept.

Keywords: children's culture, school culture, carnivalization.

SUMÁRIO

VERBETE	10
INTRODUÇÃO	
– Cartografia de um percurso de pesquisa	11
I	
– Infância	
1. Um modo de dizer	18
2. Entrelaçamento entre a cultura da infância e os cenários culturais contemporâneos	52
II	
– O circo, a lona furada, limnescências: narrativas sobre o nascimento de uma pesquisa	74
III	
Miúdo Circo – Parte Um	
– A delicada arte de traduzir a cultura da infância em cultura da escola	
1. Como percorrer um caramujo ao modo da infância	98
2. Pensamentos sobre o delicado ofício do tradutor	105
IV	
Miúdo Circo – Parte Dois	
– Imperativos do brincar: a infância, a escola e o brinquedo	123
V	
– Pequeno itinerário dos nascimentos de borboletas: sobre modos de perpetuar a experiência a partir da infância	162
VI	
– Margens, limiães, transbordamentos: os achados de uma pesquisa	191
BIBLIOGRAFIA	201

Miúdos Circos: *s.a. (substantivo adjetivado), alegoria.*

1. Cenários onde a infância é capaz de vigorar, expressando-se através da sua potência criadora, inventiva e poética. Cenários que vivem nos sussurros, nos subterrâneos da cultura adulta dominante, mas que, por vezes, são capazes de transbordar suas lógicas para além das suas invisibilidades e, em um contexto de escola, profanar, ainda que de modo mínimo, a cultura escolar, deixando ali as suas marcas.

2. Conceito alegórico criado (especificamente para esta tese) para dizer das semelhanças existentes entre a cultura do riso e a cultura da infância no que se refere à potência profanadora e regeneradora que ambas possuem ao estabelecer relação com os contextos da vida dominante.

INTRODUÇÃO

Cartografia prévia de um percurso de pesquisa

Num meio-dia de fim de primavera / tive um sonho com uma fotografia / vi Jesus Cristo descer à terra / veio pela encosta de um monte / tornado outra vez menino, a correr e a rolar-se pela erva / e a arrancar flores para as deitar fora / e a rir de modo a ouvir-se de longe.

Tinha fugido do céu / era nosso demais para fingir de segunda pessoa da trindade / No céu era tudo falso / tudo em desacordo / No céu tinha que estar sempre sério...

Um dia que Deus estava a dormir / e o Espírito Santo andava a voar / ele foi à caixa dos milagres e roubou três. / Com o primeiro fez que ninguém soubesse que ele tinha fugido / com o segundo criou-se eternamente humano e menino... / depois fugiu para o sol / e desceu pelo primeiro raio que apanhou.

Hoje vive na minha aldeia comigo / é uma criança bonita de riso e natural. / limpa o nariz ao braço direito, chapinha nas poças d'água / colhe as flores e gosta delas e esquece-as / atira pedras aos burros, rouba as frutas dos pomares... / e porque sabe que elas não gostam e que toda a gente acha graça / corre atrás das raparigas que vão em ranchos pelas estradas / com as bilhas nas cabeças / e levanta-lhes as saias.

A mim ensinou-me tudo / ensinou-me a olhar pras cousas / Aponta-me todas as cousas que há nas flores / mostra-me como as pedras são engraçadas quando a gente as tem na mão / e olha devagar para elas.

Ele mora comigo na minha casa a meio do outeiro / Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava. / Ele é o humano que é natural / Ele é o divino que sorri e que brinca / E por isso é que eu sei com toda certeza / que ele é o Menino Jesus verdadeiro.

A Criança Nova que habita onde vivo / dá-me uma mão a mim e outra a tudo que existe / e assim vamos os três pelo caminho que houver, / saltando e cantando e rindo / e gozando o nosso segredo comum que é o de saber por toda a parte que não há mistério no mundo / e que tudo vale a pena.

Alberto Caeiro

Não haveria melhor começo para a escrita desta tese. Fernando Pessoa na voz de Alberto Caeiro resume com beleza e precisão a condição da infância nesta fábula-poema que conta do milagre de um Menino Deus fugido do céu e feito eternamente humano e menino a fazer peraltices e a ensinar contemplanções e risos ao poeta que habita a meio do

outeiro. Esse menino – “o divino que sorri e que brinca” – visitado por Caeiro faz troça das coisas sérias, reinventa as leis e convida a olhar “todas as cousas que há nas flores / mostra que as pedras são engraçadas quando a gente as tem na mão / e olha devagar pra elas”, e desta forma nos convida ao espanto diante das coisas todas do mundo.

Ao deparar com a imagem deste poema, impossível não buscar relações com a palavra de Hannah Arendt quando ela afirma que o “novo sempre aparece em forma de milagre” (ARENDR *apud* LAROSSA, p.194, 2013). Ambos os autores nos convidam a penetrar em uma dimensão do humano onde ele se faz *ainda novo*¹, ainda em condição de abertura, de espanto, de maravilhar-se no encontro com um mundo que existe antes dele, e no qual é recebido e acolhido, mas pelo qual também é responsável pela sua continuidade, e pela possibilidade de mudança e de transformação. O poema de Caeiro contém na sua essência um conceito chave na obra de Arendt, o conceito de “natalidade”. Podemos dizer que, a partir de Arendt, a natalidade tem a ver com a idéia de milagre a que o nascimento remete, pela presença, no mundo, de crianças que são capazes de inaugurar a possibilidade de outra configuração de vida. Quando Alberto Caeiro conta do Deus menino que desce pelo raio de sol a burlar as leis do céu e a convidar a olhar devagar para as coisas todas do mundo e a rir-se das coisas sérias, ele conta, em tom de fábula, do poder de inaugurar mundos e de profanar o já estabelecido e consolidado, e aqui se encontra a força da natalidade, a força da infância no seu “alegre princípio regenerador” (BAKHTIN,1987).

Todo este preâmbulo sobre os diálogos possíveis entre Hannah Arendt e Fernando Pessoa abre caminho para a anúnciação do motivo maior deste estudo que tem por matéria prima a infância. E a infância é aqui referida em função da sua potência de invento, de sonho, de descaminho, de poéticos exercícios de existência. Trata-se de uma pesquisa que nasce e se ancora no desejo de olhar com mais atenção, cuidado e foco o universo vivencial, simbólico e experiencial das crianças, não no sentido de captura, entendimento, categorização, mas de uma escuta aberta aos rastros que as crianças nos permitem ver.

Preciso dizer que este desejo de enveredar pelas renações das crianças é fruto do tanto de infância que atravessa minha vida desde sempre. Uma infância encontrada pela primeira vez nos reinados do meu próprio tempo de ser menina, nos brinquedos de rua, num sítio chamado Gostosura, na quantidade grande de meninos e meninas brincando juntos até anoitecer, nas laranjas comidas no pé, nas histórias ouvidas da boca de minha

¹ A expressão *ser-humano-ainda-novo* pertence a pesquisadora da cultura da infância, Ligia Hortélio.

bisa enquanto ela costurava, nas peregrinações por caminhos de terra ou de estrelas, sempre tortos e maravilhosos, propostos por meu pai... Mas, para além do tempo de menina, houve o tempo de chegar a infância por outras vias, e a segunda vez em que me vi interpelada por ela foi quando me tornei educadora e me vi enredada nas tramas das muitas infâncias que me convocavam a todo instante a compartilhar de alguma maneira seus mundos perceptivos e seus universos sonhados. E por fim, veio o tempo de ser visitada pela infância com a chegada da maternidade, quando uma menina se prontificou a compartilhar a sua vida inteira ao lado da minha, e assim a infância atravessou de vez minha existência entrelaçando fios de vida, numa trama tecido pela criança de ontem, pela de agora e a de sempre.

Mas se a infância esteve sempre presente e preciosa em minha vida, no cotidiano vivido ela se misturava às urgências exigidas pelo dia a dia, e os mundos da infância muitas vezes eram encobertos pelos afazeres diários, caseiros e escolares, fazendo com que o tempo de contemplar suas belezas e delicadezas fosse abreviado, impedindo um olhar mais demorado sobre eles. Posso dizer, portanto, que este estudo se constituiu, em uma determinada instância, como pretexto necessário capaz de permitir uma pausa para a desejada contemplação destes universos meninos.

É preciso dizer, no entanto, que se a infância se fez em matéria primeira deste estudo, não foi o único elemento que lhe deu sustentação. Entrelaçado aos mundos da infância, havia o mundo da escola, que aos poucos foi ganhando espaço e força nesta pesquisa, a ponto de, enfim, ambos – escola e infância – se converterem em territórios compartilhados, em limiares que se interpenetram e se afetam mutuamente.

Assim, se por uma direção há o encontro com uma dimensão da infância que aponta para outros começos e inventos a partir das suas poéticas de existência, por outra, começa a crescer uma inquietação que me faz pensar em, até que ponto processos educativos, entendidos como a realização de um projeto, são capazes de dialogar com esses mundos infantis. Esta inquietação conduz, aos poucos, ao movimento de problematizar a cultura escolar – como canonicamente é constituída –, como território capaz de reduzir a novidade da infância no sentido em que, muitas vezes, reconduz essa infância às condições já existentes, e a faz dedutível daquilo que já existe enquanto mundo. Nesse sentido, podemos dizer que a cultura escolar, muitas vezes, fundamenta-se na perpetuação de ritualísticas, ritmos, organizações de tempo e espaço, transposições didáticas dos

conhecimentos de mundo, e controles invisíveis e sugestivos, que cuidam muito mais de colonizar as expressividades infantis do que de estabelecer um diálogo fecundo com elas a partir da novidade que lhe é inerente.

Mas mesmo diante da constatação desta faceta da escola que, de certo modo, silencia as vozes e gestos da infância, me vi diante do desafio de buscar os diálogos possíveis entre o universo da escola e o da infância a partir de um mergulho na intimidade de determinadas práticas e modos de fazer de uma escola específica, e também no olhar cuidadoso às profanações e trampolinagens da infância diante de uma lógica adultocêntrica muitas vezes imposta a elas. Assim, delineou-se aos poucos um estudo que buscava olhar com atenção para o que acontece nesse limiar – entre infância e escola – e para as possibilidades de encontro; para as ressonâncias desse encontro.

Desta maneira, se um impulso primeiro me impeliu a olhar com atenção e cuidado a infância, aos poucos fui levada a mirar com igual delicadeza e minúcia a vida de uma escola, na intenção de perceber a possibilidade (ou a impossibilidade) do encontro entre a infância e o universo escolar, buscando rastrear o que afinal é gestado e nascido da mescla entre estes entrelaçados mundos tão diferentes. Trata-se, pois, de um estudo que se lança na aventura de perceber o que acontece neste encontro escola-infância a partir da perspectiva de olhar o miúdo gesto surgido, o pequeno detalhe, o quase despercebido acontecimento. Esta pesquisa, portanto, busca problematizar a escola como espaço potencialmente fecundo de experiência; que, em última instância, nos convoca a olhar cuidadosamente para os currículos, as temporalidades, as normatizações, e as formas de construção de conhecimento que temos imposto às crianças neste espaço.

Assim, a escrita desta tese tem início a partir do anúncio de uma perspectiva conceitual de infância que permeará todo este estudo, traçando, para isso, um itinerário que percorre os discursos produzidos sobre a infância ao longo da história, na trajetória que vai de Platão, Rousseau e Descartes até a Sociologia da infância e a perspectiva filosófica, antropológica e poética de Walter Benjamin e Manoel de Barros. É importante dizer que este exercício de pensar um discurso sobre a infância – que para mim fizesse sentido – não foi tarefa fácil, pois desde sempre procurava uma escrita sobre a condição infantil que se pautasse na singularidade do ser da infância, em algo que fosse próprio e comum a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, habitam este *reinado* (Kohan, 2004). Esta perspectiva exigia muito cuidado, uma vez que poderia ser facilmente confundida com

uma espécie de visão idealizada dos modos de ser criança, uma forma de olhar a condição infantil que poderia gerar falsas interpretações no sentido de se negar as peculiaridades e diferenças dos diversos modos de ser criança a partir de uma inserção em determinada cultura e determinado tempo. No fluxo deste exercício, foram se delineando os contornos da base compreensiva escolhida por mim para dizer de uma noção de infância que se fazia atravessada por duas dimensões aparentemente divergentes, mas que, ao longo do estudo, foram se mostrando compatíveis e capazes de habitar um mesmo espaço de pesquisa: digo aqui da dimensão fática e da dimensão ontológica. E aqui me explico. Se, a partir de uma determinada perspectiva, se faz imperativo dizer da infância como um reinado onde este *ser-humano-ainda-novo* é capaz de tecer e constituir determinadas maneiras muito próprias de estabelecer relação com o mundo (ou seja, de algo que tem a ver com uma determinada condição de existência do humano – e que diz respeito, portanto à dimensão ontológica), por outra perspectiva, a pesquisa tratará dos modos de ser, estar, fazer e existir de algumas crianças bem concretas, em diálogo com um mundo onde habitam a partir de determinada condição de tempo e espaço (o que é relativo à dimensão fática da infância). Demarcar esta suposta ambigüidade de olhares para a condição infantil se faz, portanto, fundamental como ancoragem para a compreensão de todo este estudo.

A partir desta perspectiva de olhar a infância, Walter Benjamin e Manoel de Barros se apresentam como interlocutores fundamentais para dar substância a este discurso sobre os mundos infantis, como se quer compreender neste trabalho. A opção em dialogar com estes dois autores surge por conta da possibilidade de encontrar nas suas palavras a idéia de infância dita de forma que não a cristaliza em conceitos ancorados unicamente nas lógicas racionais, tão próprias dos adultos, mas dita a partir das imaginações e memórias de uma infância contada em imagens que a aproxima do universo próprio das crianças. O que ambos os autores propõem nos seus escritos imagéticos não pretende aprisionar, capturar e conceituar a infância a partir de um determinado modelo de ser; o que eles buscam é uma aproximação cuidadosa com o reino da infância a partir de uma narrativa poética e da contemplação dos modos de habitar e dos universos perceptivos que são próprios do humano nos seus exercícios de experienciar o mundo nos seus começos.

Assim, a partir desta perspectiva, no primeiro capítulo, me proponho ao exercício de pensar o diálogo entre a infância e o mundo moderno, em uma relação que é feita de apropriações e colonizações, mas também de táticas de sobrevivência das lógicas próprias da infância e de profanações diante dos modelos impostos pela modernidade. È importante

demarcar que, neste primeiro capítulo, será apresentada a imagem conceitual que sustentará toda a análise deste estudo: refiro-me aqui à alegoria dos Miúdos Circos, que nos levará a pensar a semelhança entre a cultura do riso (tal qual apresentada por Bakhtin nos seus escritos sobre a cultura cômica na Idade Média e no Renascimento) e a cultura da infância, no que se refere ao poder profanador de ambas diante de uma ordem hegemônica de mundo. Assim, como Bakhtin pensa na capacidade que tem a cultura cômica medieval de promover uma “ordem ao revés”, uma “segunda vida”, festiva e profanadora diante de uma ordem vigente, também desta forma buscarei pensar a cultura da infância como força revitalizadora, capaz de suspender, no encontro com as suas poéticas, a ordem do mundo. Esta será, portanto, a premissa fundadora para a compreensão dos Miúdos Circos – a alegoria que irá tecer todas as discussões propostas nesta escrita.

O Segundo Capítulo tratará especificamente dos Miúdos Circos na sua segunda acepção: como cenários de escola onde a infância vigora e é capaz de se expressar nas suas poéticas de existência; ou seja, será o capítulo que tratará com mais atenção das maneiras como a escola e a infância são capazes de compartilhar visões e sentidos de mundo. Este será o capítulo que qualificará com mais precisão os significados desta investigação trazendo à tona a questão norteadora que move todo este estudo, a qual é dedicada a pensar o que acontece a partir do entrelaçamento entre a força profanadora da cultura da infância (expressa na sua potência de invenção e criação) e a cultura específica e singular de uma escola pública que traz em si as marcas de uma tradição escolar canônica, mas também o princípio da reinvenção e do sonho.

A base de sustentação desta discussão ancora-se nos conceitos de “cultura escolar” e “cultura de escola” propostos por Forquin (1993), nos quais ele cuida de discriminar estas duas formas de cultura atreladas à escola. Assim, se a primeira se refere aos modos próprios com os quais a escola, enquanto instituição responsável pela educação das novas gerações, tem de organizar os elementos imprescindíveis para expressar o que é próprio de toda escola (ou seja, seus currículos, espaços/tempos e as formas de construção de conhecimento), a segunda se propõe a olhar para o que é próprio e particular de cada escola nas suas formas de organização e reinvenção de seus ritos, ritmos e linguagens.

Esses dois conceitos propostos por Forquin contribuem para uma análise mais atenta da escola-cenário desta pesquisa nos seus fluxos de permanências e reinvenções de uma estrutura escolar canônica. Uma escola-cenário, a qual, nessa dinâmica, se propõe a

imaginar um novo projeto de escola que buscasse subsídios teóricos e empíricos para pensar a infância e dialogar com ela. Será, pois, a partir do olhar para as práticas e acontecimentos dessa escola e para o movimento de inventos, investigações e profanações das crianças que se delineará a questão norteadora deste estudo, a qual se molda – como vimos – a partir de uma reflexão a respeito do que acontece quando as poéticas advindas das culturas infantis escapam de seus universos restritos ao mundo da infância e tocam a cultura de uma escola?

Na intenção de investigar o acontecimento da infância na ressonância com a cultura da escola, me proponho a um caminho metodológico que se presta a investigar o mínimo, o detalhe, a pequena e quase imperceptível ressonância surgida do encontro entre escola e infância. Este caminho de estudo ancora-se em uma hermenêutica de base documental, onde objetos pertencentes a um arquivo de práticas da escola são convertidos em fonte de olhar capaz de contar das possibilidades de encontros ou desencontros entre os gestos da infância e o movimento de uma escola. Para a escrita desta tese foram selecionadas três histórias-acontecimentos (e seus respectivos registros materiais) onde foi possível perceber o vigor de uma poética de infância que transbordasse para além dos secretos mundos infantis.

Os três capítulos seguintes, portanto, serão aqueles onde se apresenta cada um dos cenários selecionados; ou seja, cada um dos pequenos circos a serem interpretados, a saber: a história dos caramujos, a história dos brinquedos, e a história dos nascimentos de borboletas. Cada um destes três capítulos será dedicado a contar com minúcia e detalhe cada uma destas histórias feitas das miúdas profanações e de trampolinagens nascidas do encontro/confronto/entrelaçamento entre escola e infância. Nestes capítulos entraremos enfim, na dimensão do acontecimento onde será possível refletir, perceber e tecer interpretações sobre o que, afinal, é capaz de surgir no encontro/limiar entre estes dois mundos. Trata-se, portanto, de uma investigação que se coloca na condição de penetrar na intimidade do encontro surgido entre o gesto infantil e o movimento de uma escola na busca de tentar capturar de alguma maneira o broto, o rastro, aquilo que viceja; uma pesquisa que se situa no espaço delicado do *entre*, nas terceiras margens borradas por dois universos; espaço intermitente, nômade, situado no improvável, nas aberturas e nas luminiscências possíveis.

I

Infância

um modo de dizer

*Pra meu gosto a palavra não precisa significar
– é só entoar...*

Manoel de Barros

Começo estes escritos pedindo licença a um menino, um querido menino (é importante dizer), para contar aqui um fragmento da sua história. José Milton é como ele se chama nos seus registros, mas é um nome que – por lhe remeter a tristes lembranças – ele não aceita, não gosta. Portanto, tratarei de respeitar a sua vontade e de tratá-lo neste texto pelo nome que mais lhe agrada: Miltinho.

Pois Miltinho chegou pela primeira vez à escola onde eu trabalho em uma manhã de outono. Tinha, na época, três anos apenas. O encontro deu-se da seguinte forma: eu estava procurando uma criança pela escola e fui olhar nos banheiros. Para minha surpresa, encontro lá dentro não o menino que eu procurava, mas outro, miudinho, descalço, vestido só com um shortinho puído. O nariz escorria em um rosto bastante sujo, trazia uma chupeta na boca, seus olhos eram enormes. Ao ver aquele menino tão pequeno, vestido daquele jeito e naquelas condições, me agachei e tentei falar com ele. Mas o pequeno só me olhava. Peguei-o pela mão e fui com ele buscando encontrar algum adulto que fosse responsável pela criança, procuramos pela escola toda. Não havia ninguém. Vim a saber mais tarde que

Miltinho tinha saído de casa sozinho e caminhado por mais ou menos quinze minutos, tendo inclusive que atravessar uma pequena avenida, até chegar à escola. Veio pelos seus próprios pés: ninguém olhava por ele nesta sua travessia. Por fim, tentei novamente saber qual o seu nome, e ele, já, talvez, sentindo um pouco mais de confiança ao meu lado, tirou a sua chupeta e me disse : “eu chamo criança!”

Escolhi esta história para abrir este primeiro texto, que tem por natureza se constituir em um preâmbulo no qual tratarei de explicitar as bases compreensivas nas quais me apoiarei para pensar a criança e a infância, temas que são, por assim dizer, o motivo maior desta tese. Quando Miltinho diz, na altura dos seus três anos, com toda convicção e leveza, que “se chama criança”, podemos perceber que na sua singela afirmação estão contidos inúmeros significados sobre os sentidos da infância e sobre o ser criança. Sentidos que ele conhece como ninguém. Miltinho fala de dentro; está imerso na infância, enveredado nos seus labirintos. Mas o que, para este pequeno, se faz corriqueiro, breve e simples, para mim é tarefa delicada, uma vez que buscar bases para elaborar um discurso sobre a infância implica em buscar aproximações com um universo outro, que não mais o habitado por mim. Buscar um modo apropriado e significativo para falar da infância implica, para mim, em um mergulho fundo numa província submersa que um dia já me foi tão íntima, mas que agora se assemelha a uma esfinge a me propor um enigma que “não cabe na medida do nosso saber e do nosso poder” (LAROSSA, 2013: p.186).

Assim, é bom – até (ou talvez principalmente) para mim mesma – estar ciente de que tudo que eu possa dizer do universo da infância será sempre elaborado a partir de um olhar que não chega a ser o de estrangeiro (pois que eu também vim desse mundo), mas posso dizer que o meu olhar se compara ao do exilado, do banido, do expatriado há tanto tempo separado da sua origem, que quando quer retornar, já não dispõe de meios para compreender nem mesmo o próprio idioma.

Existe uma história da tradição oral italiana que apresenta uma imagem que se parece com esta que desejo usar agora, para me fazer melhor entender: essa história conta do homem que não queria morrer nunca e que, em busca da vida eterna, viaja por dezenas, centenas de anos, por terras distantes. Um dia, finalmente, retorna ao seu local de origem. Mas lá encontra tudo mudado, seus entes queridos já morreram todos, as ruas que conhecia não existem mais e a própria língua falada por ali já lhe é de difícil compreensão; os habitantes do presente não têm nenhuma referência das memórias que o viajante guarda do

seu passado longínquo: quase todos os elos se perderam. O que sinto, ao olhar para infância e tentar compreender o que é ser criança no seu universo próprio, tem analogia com essa pequena história que acabo de contar em resumo.

Da mesma forma,

O que percebo (sinto?, intuo?) é que ser criança é como habitar um labirinto ainda mais intangível do que um labirinto simplesmente; é como habitar um labirinto de sonho em que, para penetrá-lo e viver nele, não é nem mesmo possível recorrer às astúcias da razão e precaver-se como um Teseu que leva o consigo o fio de Ariadne na esperança de marcar assim o caminho de volta. O labirinto de sonho da infância não tolera fios nem aceita marcas, não cabem nele sinais ou placas para os estrangeiros, não é possível mapeá-lo; ele é um labirinto de sonho: as formas mudam, as passagens mudam de lugar, os caminhos se bifurcam e é impossível passar duas vezes pelo mesmo lugar. É preciso ser criança para habitar e compreender a infância, pois só a criança sabe que o labirinto é sonho e que no sonho, tudo é possível.²

E já no limiar do labirinto, prestes a entrar, faço minhas escolhas: planejo minha entrada (porque já cresci e, portanto, já não sou mais capaz de crer que possa empreender minha tarefa sem planos, sem mapas e guias) seguindo o rastro de trilhas já percorridas antes por outros que ousaram dizer sobre a infância. Recorrer a elaborações anteriores, portanto, será condição necessária para voltar ao labirinto, pois, se todos nós – os pesquisadores – deixamos de ter os olhos para ver, é preciso que, no mínimo, tentemos aprender uns com os outros, inspirando-nos mutuamente no sentido de empreendermos essa tarefa: a de dizer da infância estando fora dela. Se o universo da infância é esse “labirinto de sonho”, podemos entrar, podemos até querer novamente habitá-lo, mas ele já não nos pertence, irremediavelmente; somos observadores. Somente compartilhamos nossos instrumentos de navegação. Cada um de nós (os exilados, os banidos) terá, por certo, seus meios e modos próprios – e por isso mesmo distintos – de voltar ao labirinto.

Faço minha entrada, portanto, a partir das pesquisas de Phillipe Ariès, que apesar de ter guiado sua tese sobre a infância a partir de fontes historiográficas muito frágeis e pouco significativas, teve seu mérito por ter inaugurado, no campo dos estudos sobre a infância, uma nova perspectiva de entendimento sobre o universo infantil. E aqui me explico: Ariès publicou, nos anos de 1970, seu estudo sobre a *História da Infância e da Família* no qual

² Gabriel Voser: *no prelo*.

defendia, a partir de fontes iconográficas e literárias, a idéia de que até o período medieval a arte não havia retratado a criança a partir de uma condição específica de existência, demonstrando com isso que, naqueles tempos, não havia consciência de uma particularidade infantil que a distinguisse essencialmente do adulto. Segundo este estudo de Ariès, o sentimento de infância (para usar uma expressão do autor) é uma construção moderna que passa a vigorar a partir do século XVII, quando, enfim, são encontrados registros iconográficos capazes de representar uma determinada consciência da particularidade dos pequenos diante do universo adulto. Hoje se sabe, no entanto, a partir de estudos de historiadores mais recentes (HEYWOOD, 2004; STEARNS, 2006; KUHLMANN, 2010), que a tese de Ariès é facilmente contestada, uma vez que os estudos atuais têm demonstrado, por exemplo, que a concentração medieval em temas religiosos determinou a exclusão, nos temas tratados pelos artistas, não só da infância mas de toda representação da vida secular deste período. Portanto, a ausência da infância nas temáticas dos artistas da época não se constitui em um dado significativo para pensar a concepção de infância existente ou não existente no medievo.

Mas apesar da crítica à fragilidade das suas reflexões sobre a infância, é importante ressaltar o seu pioneirismo no campo dos estudos sobre as populações infantis, pois seu trabalho teve o mérito de introduzir definitivamente as crianças nas pesquisas acadêmicas, além de afirmar que as concepções de infância são fruto de construções históricas, sociais e culturais. Assim, a grande contribuição de Ariès está, a meu ver, em inaugurar a idéia de que as visões e concepções de infância são discursos construídos social e historicamente, ou seja, que as mudanças na concepção de infância são reflexo das próprias transformações ocorridas nos modos de organização da sociedade, das relações de trabalho e das formas de inserção concreta que, nestas sociedades, têm as crianças.

Pois é a partir deste pressuposto inaugurado por Ariès – dos discursos sobre a infância se constituírem em eco dos contextos históricos e culturais – que dou continuidade a discussão sobre a infância, selecionando alguns destes discursos produzidos sobre a condição infantil ao longo da história. Múltiplas são as maneiras de significar a infância e de produzir formas de dizer sobre os modos de ser criança, mas seleciono aqui apenas alguns destes discursos, que, a meu ver, merecem ser esmiuçados por conta da força que emana deles ainda hoje, mesmo que muitos tenham sido produzidos há bastante tempo atrás; força que ainda se faz sentir nitidamente no imaginário contemporâneo sobre as

crianças, ainda influenciando profundamente as formas como as crianças vêm sendo representadas, cuidadas, educadas, legisladas e pesquisadas nos nossos dias.

Inspirada na leitura de *Infância e pensamento*, de Jeanne Marie Gagnebin, em que a autora busca desenvolver entrelaçamentos de alguns momentos do pensamento da filosofia ocidental na sua relação com o ideal de infância, parto dos começos, analisando as concepções de infância de duas tradições de pensamento advindas da antiguidade, e que até hoje lançam suas luzes sobre os modos como conferimos significado às infâncias de nossas crianças. A primeira delas tem suas bases fundadas por Platão, perpassa a pedagogia cristã de Santo Agostinho e alcança o racionalismo cartesiano. Se formos buscar a fonte inspiradora desta corrente, encontraremos Platão afirmando que

A infância é um mal necessário, uma condição próxima ao estado animalesco e primitivo (...). As crianças devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas. (GAGNEBIN: 1997, p.168)

Nesta passagem, fica evidente uma concepção da infância entendida na sua negatividade, no que falta a essa condição como a do ser em transição, para se igualar ao adulto detentor da ordem da razão e do bem tanto ético quanto político. Concebidas como seres marcados por tendências “selvagens, irrefletidas e egoístas”, as crianças – estes seres monstruosos que de todos os animais é o “mais intratável, o mais ardiloso, o mais hábil e o mais atrevido” (Platão) – devem ser conduzidas pelas orientações de um bom pastor em direção aos caminhos retos da existência. Essas crianças, portanto, devem ser adestradas e domesticadas segundo normas e regras fundadas nos preceitos da razão e em valores éticos e políticos.

Seguindo este mesmo fio de pensamento, porém trazendo as marcas do seu tempo, Santo Agostinho traduz este mesmo discurso sobre a infância agora com as tintas do pensamento filosófico medieval impregnado de teologia. Desta maneira, para Agostinho, a criança selvagem de Platão se vê personificada na criança pecadora – uma vez que é incapaz de se articular na linguagem da razão (reflexo da luz divina em nós) – e, assim, apenas e unicamente a partir de formas de expressão vinculadas às paixões e aos desejos desenfreados e voluptuosos. Por fim, seguindo esta mesma corrente de

pensamento, chegamos a Descartes, que apresenta um discurso estreitamente relacionado ao dos seus antecessores, porém agora metamorfoseado pelo dialeto do racionalismo, que ainda insiste em manter a infância no lugar da perdição e da confusão, “território essencial do erro, do preconceito, da crença cega, todos esses vícios do pensamento dos quais devemos nos libertar” (GAGNEBIN, 1997, p.172).

A partir destas concepções de infância presentes ao longo deste fio comprido de tradição filosófica que vai de Platão a Descartes, podemos encontrar uma linha condutora importante que entrelaça séculos de pensamento. Refiro-me à questão da linguagem – entendida unicamente como uma forma de expressão pautada na racionalidade que porventura esteja nela inscrita. Desta forma, o “in-fans”, o ser privado da fala, se encontra em uma condição de falta daquilo que, segundo toda tradição metafísica ocidental, é o que é próprio do homem, é o que garante e demarca a sua humanidade. Esta celebração da idade da razão exclui, portanto, qualquer possibilidade de entendimento de outras formas de expressividade e de linguagem que escapem aos modelos da racionalidade, o que situa a infância como território onde o ser humano ainda se faz completamente incapaz de emitir sentidos pertinentes ao mundo. Desta forma, a infância é entendida como etapa da vida onde o ser criança é visto pelo que não é, ou seja, como incompetente, imaturo, irracional; ou, melhor dizendo, é visto pelo que lhe falta na longa travessia que irá percorrer até se tornar adulto.

Expostas as bases de pensamento desta primeira corrente filosófica, passo agora a uma segunda linha de tradição filosófica que também vai pensar a infância e produzir uma forma de discurso sobre ela. Trata-se da corrente filosófica que tem em Rousseau o seu maior expoente. Rousseau, como um homem de seu tempo, inspirado pelos princípios românticos, propõe um ideal de infância que se contrapõe de forma extrema à visão dos racionalistas. Se estes últimos celebravam a supremacia da razão e, portanto, concebiam a infância a partir da falta desta faculdade imprescindível ao humano, o romantismo rousseauiano – imbuído agora de uma confiança ilimitada na natureza e da supremacia desta natureza sobre a razão – vai compreender a infância como um período onde o ser humano ainda é capaz de se apresentar a partir da sua natureza humana original, pura e bela; ou seja, a partir da imagem do “bom selvagem”. A criança, assim, se constitui, no romantismo, como expressão primeira e maior da retidão natural do humano, de modo que a infância passa a ser representada como território onde o ser humano ainda se faz essencialmente bom, e que, portanto, deve ser protegido dos artifícios da cultura, que

seriam capazes de corromper a sua natureza originalmente bondosa e sincera. Rousseau, assim, ao elaborar uma teoria da decadência do humano através do contato com a história e a cultura, deixa clara a sua oposição ao otimismo do iluminismo, que se ancorava na certeza do progresso a partir do império da razão.

Apresentadas estas duas linhas de pensamento, importa dizer que apesar de fundamentalmente distintas no que se refere aos seus discursos – onde fica claro a defesa de uma pela razão e da outra por uma confiança extrema na natureza –, no que se refere à discussão sobre a infância, ainda são capazes de compartilhar um sentimento comum: o do entendimento da infância como etapa ou período da vida onde o ser humano ainda não é capaz de estabelecer diálogos com o mundo e com a cultura que o cerca, seja por conta de uma falta completa de uma linguagem inteligível e pertinente às necessidades do mundo (no racionalismo) ou por conta de uma profunda inocência e passividade que torna a criança um ser completamente indefeso e moldável às mazelas da cultura e da história (no romantismo de Rousseau). Dessa forma, tanto um quanto outro discurso sobre a infância expropria da criança o seu papel de produtor de cultura, capaz de redimensionamentos outros, além daqueles que lhe é imposto pelo mundo da cultura adulta.

Além do céu e das profundezas da terra, além da visão da criança transfigurada na imagem do selvagem e diabrete, ou da criança que é anjo e pura, além da infância como etapa e transição, podemos vislumbrar ainda outros caminhos possíveis, outras formas de dizer da infância que diferem completamente das concepções expostas até aqui. Refiro-me ao campo hoje referido pela expressão *Estudos da Infância* (SARMENTO, 2009); um campo de estudo interdisciplinar (reúne a psicologia, a antropologia, a sociologia, a pedagogia, a geografia, a filosofia, etc.) que se originou da chamada *Sociologia da Infância*, na década de 80, a partir dos estudos de Corsaro (1977), Qvortrup (1994), Sirota (1998), Sarmiento (2002), entre outros.

A primeira grande contribuição da Sociologia da Infância foi gerar um processo de construção e legitimação de um campo específico de estudos no interior das ciências sociais, que tivesse a infância e as populações infantis como foco em si mesmos. É importante explicitar que até a Sociologia da Infância se estabelecer como campo de conhecimento específico, o que prevalecia nos cenários de pesquisa era a definição tradicional da infância como etapa do desenvolvimento, como ser em devir, o que fazia com que os sociólogos voltassem sua atenção apenas para as instâncias encarregadas dos

processos de socialização e formação da infância; ou seja, o foco dos estudos recaía sobre a escola, a família e a justiça e nunca sobre a infância nas suas especificidades. Esse enquadramento foi responsável pela marginalização da criança enquanto protagonista, sendo vista naquele momento apenas como ser passivo, objeto de uma socialização regida por instituições, o que fazia com que a infância fosse qualificada pelos sociólogos como *fantasma onipresente, terra incógnita, território mudo e invisível*.

O campo de estudos da Sociologia da Infância, a partir da constatação desse cenário de invisibilidades, propõe uma virada paradigmática, mostrando a criança a partir da sua potência, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, “nem cópia, nem o oposto do adulto, mas um sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (MEYER, 2005: p.19). Manoel Sarmiento chega a sistematizar alguns pressupostos dos Estudos da Infância: segundo ele, um dos principais pressupostos trataria da consolidação da criança como objeto de conhecimento em si mesmo, e a partir de si mesmo. Isto significa dizer que as crianças não se caracterizariam mais como simples destinatários das ações adultas e institucionais a elas dirigidas. Mas, ao contrário disso, passam a ser consideradas a partir das maneiras como “agem, pensam e criam no quadro das interações múltiplas que estabelecem com as outras crianças e com os adultos, na autonomia própria da sua forma de pensar e agir” (SARMENTO, 2009). Outro pressuposto fundamental explicitado por ele diz respeito à recusa em categorizar a criança como ser em processo e em transição para a vida adulta, e à afirmação desta mesma criança como ser social que desempenha um papel ativo no mundo, ainda que, como explicita Sarmiento, ela ainda seja vulnerável e ainda necessite da proteção adulta. Por fim, além destes pressupostos, Sarmiento ainda aponta a noção de geração como conceito relevante na análise das crianças e fala da exigência de uma abordagem interdisciplinar para a análise das crianças e dos seus mundos de vida.

Assim, importa dizer que, a partir destes outros possíveis entendimentos sobre a infância anunciados pela sociologia da infância, uma mudança fundamental começa a se consolidar nos cenários que envolvem as pesquisas com as populações infantis: passa-se a falar da possibilidade de que a criança seja estudada a partir dos seus próprios pontos de vista, e na possibilidade de ser compreendida não mais apenas como produto da cultura que a circunda e na qual está inserida, mas também, e principalmente, a partir das possibilidades de produzir suas próprias culturas na interação com o mundo circundante. É com a Sociologia da Infância, portanto, que o termo Cultura da Infância começa a ganhar

visibilidade nos cenários acadêmicos. Cultura da Infância, que, segundo Corsaro – um dos primeiros a se valer deste termo –, pode ser compreendida como

Os modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções de mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua ação no espaço público e privado. Espelha as diferenças culturais e são por isso declináveis no plural: é de multiplicidade que se trata na verdade. (CORSARO, 1997, p.23)

Corsaro propõe uma ampla visão dos significados das culturas da infância; significados que extrapolam a visão de uma cultura unicamente constituída entre pares ou restrita apenas aos universos brincantes. O que se anuncia neste conceito é a idéia de se pensar as culturas da infância (no plural) como sendo as construções coletivas que se constituem através da ação social das crianças frente às estruturas sociais, culturais e simbólicas em que estão inseridas. Estas construções são engendradas a partir do engajamento ativo das crianças na relação com estas estruturas em um esforço constante de compreendê-las, criando formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até mesmo transformando as estruturas existentes. Desta forma, as culturas infantis não podem mais ser compreendidas apenas como um reflexo dos contextos culturais em que se inserem, nem tampouco se constituem como realidades separadas, ancoradas no vazio, mas são produções de sentido criadas pelas crianças que estão profundamente enraizadas nos contextos de vida aos quais pertencem.

A partir deste entendimento da cultura da infância, profundamente ligada aos contextos culturais mais amplos, passa-se a falar de uma noção de infância no plural: não mais uma infância global construída a partir de padrões de normalidade (uma invenção essencialmente moderna), mas uma infância que aponta para as múltiplas possibilidades das crianças vivenciarem o seu estar no mundo. Pensando desta maneira – se nos propormos a fazer um quadro da infância, tendo como recorte temporal apenas as infâncias contemporâneas, as infâncias que abrigam as crianças do nosso tempo –, o que se tem é uma infinidade de mundos completamente distintos diante de nós. Surgiriam, assim, ao alcance da nossa vista, a infância dos nativos digitais inaugurando pela primeira vez, como nunca antes foi sabido na história, a possibilidade de gerações mais novas transitarem com mais desenvoltura e destreza, em relação aos mais velhos, por linguagens fundamentais ao trânsito da vida moderna; a infância que se faz em exército consumidor da infinidade de

vídeos, parques temáticos, brinquedos, publicações, desenhos animados, *fast-food*, guloseimas, etc, etc... e que nos faz acreditar ilusoriamente na existência de uma única infância global que partilha dos mesmos objetos simbólicos produzidos em massa e mundialmente para as crianças todas; a infância de alguns pequenos índios que vivem entranhados no meio da floresta e que sequer sonham com a existência deste mundo do consumo, e já bem miúdos manejam facões afiados pelo desejo de fazer surgir ali a possibilidade de um brinquedo; a infância exposta aos excessos e à aceleração do mundo moderno: aula de balé, aula de inglês, natação, equitação, judô, cinema, viagem, escola, trânsito, engarrafamento. A infância expropriada do que lhe é essencial: sono, ritmo, brincadeira, amor, carinho, beijo antes de dormir, comida, limites, tempo pra sonhar; a infância hiperativa, doente, medicada, exigente, mimada e triste; a infância das solidões contemplativas, capaz de se irmanar à natureza, de conhecer as seivas das plantas e as madeiras mais propícias ao perfeito navegar dos seus barquinhos, de se unir aos pássaros no insistente imitar dos seus cantos, de se unir ao vento no vôo alto e eterno das suas pipas. Infância das crianças que vivem nas ruas, entregues ao abandono de tudo e de todos, desprotegidos, agressivos, valentes, e para os quais o mundo reserva a sua face mais cruel. Infâncias, infâncias, infâncias. Muitas, múltiplas, infinitas...

Podemos afirmar, assim, que a Sociologia da Infância teve o importante papel político de tornar visível a existência da pluralidade do universo infantil, o que foi capaz de gerar entendimentos mais profundos e amplos sobre o modo das crianças habitarem suas geografias, suas histórias e suas culturas. Mas, mesmo reconhecendo a importância de afirmar a infinidade de maneiras de viver as infâncias das crianças do mundo, fico instigada a pensar, para além das diferenças, em algo que seja próprio, singular e comum ao modo de ser criança. Corro o risco, nesta minha instigação que pretende buscar elos comuns às crianças do mundo, de ser mal interpretada, e que algumas pessoas confundam este meu caminho de busca a outras visões que fundamentam uma visão rasa, generalizada, ou mesmo românica sobre a infância. É possível que perguntem como pode ser possível falar em uma singularidade da infância diante de um universo tão múltiplo, multifacetado e extremamente atrelado às suas culturas e às suas paisagens.

Assim, para começar a enveredar por esse caminho na tentativa de qualificar minha mirada para a infância, convido aqui dois pesquisadores que, ao longo da maior parte das suas vidas, transitaram pelas mais diferentes geografias e culturas, na busca de compreender os gestos, as linguagens, as imagens e as marcas que o ser humano busca

imprimir no mundo. Apresento primeiro Lydia Hortélio, uma pesquisadora da infância octogenária que dedicou e ainda dedica grande parte da sua vida a, como ela diz, “olhar menino”, a percorrer com “este menino” – essa criança que ela de modo tão bonito denomina de “ser-humano-ainda-novo” – os modos pelos quais ele é capaz de traçar caminhos de inserção e invenção do mundo. Ao longo de sua pesquisa, realizada em vários países e também na busca de outras infâncias mais remotas em fontes históricas, Lydia mapeou e catalogou os gestos das crianças, nos seus brinquedos riscados no chão, nas rodas cantadas, nas rodas de verso, nos “brincos”, brincadeiras de mão, cantigas de ninar, nos brinquedos feitos pelas próprias mãos das crianças. E nos seus percursos encontrou, além de uma variedade enorme e multiforme de brinquedos e jeitos de brincar, também certa “globalização” da cultura da infância. O que ela constatou depois de quase cinquenta anos de pesquisa foi que os meninos e meninas do mundo brincam mais ou menos das mesmas coisas, têm movimentos singulares, sutilmente diferenciados segundo o clima, o meio, e a maneira de ser de cada cultura, mas que conservam, porém, certas características comuns fundamentais.

Assim veremos, como ponta de um novelinho que se desenrola há muito, muito tempo, que os carrinhos de lata puxados pelos meninos nas periferias de nossas cidades se movem pela mesma vontade que animava os meninos da Pérsia há mais de 1100 anos a.C. Consideremos o brinquedo de cavalinho, cujo movimento leva a criança a transpor-se, ser veloz, passar além, voar! Vemos então que ele está presente em várias épocas e lugares, servindo aos cavaleiros do sonho, aos artífices do novo. As bonecas de pano que encontramos entre nós nas feiras do interior, também estão em Luxor, ao lado das Pirâmides. Cada um desses brinquedos é um gesto de evolução, uma forma de realização e de busca. (Lydia Hortélio *in* BRASIL, 2010, p. 12)

Nesse seu relato, que conta do universo brincante de crianças de diversos tempos e de diversos lugares, Lydia evidencia as semelhanças de gestos, desejos, materiais e buscas de encontro com o mundo presentes nos brinquedos dessas crianças. Semelhanças que nos faz pensar em certa cultura comum às infâncias feitas de algumas mesmas experiências, descobertas e formas de expressão que remetem a uma dimensão singular do ser criança. Mas, se Lydia Hortélio fala unicamente dos campos do brincar, o que por si só já é múltiplo e imenso, apresento agora a visão do outro pesquisador por mim anunciado; um pesquisador que enveredou por outros caminhos bem diversos dos restritos unicamente ao mundo do brinquedo e da brincadeira. Falo do fotógrafo Sebastião Salgado, que dedica

sua vida há muitos anos a contar histórias de pessoas e comunidades espalhadas pelo mundo inteiro, a partir de suas imagens retratadas em branco e preto. No presente caso, reporto-me especificamente a um dos seus trabalhos em particular: o que trata das fotografias de crianças em campos e comboios de refugiados, em travessias no deserto, em acampamentos de sem-terra e tantos outros lugares onde o desalento impera. Crianças que se deparam cedo demais ou desde sempre com a dor, a fome, a miséria e a guerra; crianças moçambicanas que perderam seus pais durante a guerra civil e que não tinham noção se eles estavam vivos ou mortos, crianças brasileiras famintas nos acampamentos dos sem-terra, crianças vietnamitas nascidas no interior das prisões de Hong Kong e que nunca, na vida inteira, haviam visto uma flor. E o que ele conta ao narrar sua experiência diz respeito a um modo de ser criança marcado pela leveza, pela brincadeira, por gracejos e tristezas; um modo de ser que as tornava extremamente mais visíveis do que os adultos, por serem elas mais iluminadas e cheias de brilho, o que faz Sebastião Salgado afirmar que “mesmo nas piores circunstâncias, as crianças são, sem dúvida alguma, a fonte da mais profunda energia” (SALGADO, 2000: p.7). O que esses relatos e as imagens das crianças nas fotografias nos contam é a existência de uma profunda diferença, uma extrema heterogeneidade entre os modos de ser adulto e os modos de habitar o mundo próprios da criança; imagens e narrativas que também contam de como essas crianças de várias partes do planeta, mesmo tendo as vidas destroçadas, encontram tempo para brincadeiras, travessuras, risos, e que mostram, ao serem fotografadas, um brilho desconcertante nos olhos.

Tanto Lydia Hortélio quanto Sebastião Salgado podem ser considerados grandes narradores da infância, a primeira porque narra os brinquedos, as brincadeiras e as aproximações ontológicas da ação humana de brincar; o segundo porque traz a público a narrativa pela imagem fotográfica, onde ele busca traduzir as relações de alteridade pelo viés do sofrimento, das agruras por que passam adultos e crianças estilhaçados pela fome, pela miséria e pela guerra, mas é uma narrativa que conta acima de tudo, no que se refere especificamente às crianças, do tanto de humanidade e brilho que persiste e sobrevive às mazelas da vida. A meu ver, as narrativas de Hortélio e Salgado nos contam de uma infância que, mesmo múltipla, se faz uma no que se refere a algo muito próprio desse *ser-humano-ainda-novo*, algo que tem a ver com a potência de vida e luminosidade que das crianças irradia, seja pelo gesto imperioso do brincar, seja pelo gracejo insistente, mesmo nas piores misérias.

Apresentei aqui estas duas perspectivas no intuito de puxar os primeiros fios necessários para uma reflexão na direção de uma compreensão da infância a partir daquilo que as torna semelhantes entre si. Acredito que pode haver uma noção de infância que represente a experiência limiar entre os dois universos retratados pelas narrativas de Hortélio e de Salgado; é possível que tal noção represente precisamente a condição de limiar em que se encontra a infância; talvez nesse *entre* uma visão e outra, se encontre não um conceito mais apropriado, mas uma ponte para o diálogo com o infante dentro da sua condição. E para dar suporte aos pensamentos que virão, busco apoio em Manoel Sarmiento quando ele diz que

Entre a criança desejada que se quer livre, amada, espontânea, sonhadora e depositária do futuro e da esperança e a criança rejeitada, abandonada ou enviada para instituições de custódia, perturbadora do cotidiano dos adultos, comprada e seduzida, mas ao mesmo tempo temida (...). Entre a criança romântica e a criança da crise social, entre a criança vítima e a criança vitimadora(...) entre uns e outros (jeitos de vivenciar a infância), afinal há um universo inteiro de diferenças sem que todavia se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: é sempre de crianças que estamos a falar e é irredutível ao mundo adulto a sua identidade. (SARMENTO, 2002, p.11)

Apesar de, nesse fragmento específico, Sarmiento, ao falar de uma identidade comum entre as crianças (o que ele denomina como “algo irredutível ao mundo adulto”), referir-se especificamente às evidências de uma heterogeneidade da noção infância no que se refere ao seu estatuto face à negação diante dos direitos sociais (a criança não tem capacidade jurídica de decisão autônoma), acredito não ser apenas neste âmbito que ele vá pensar sobre uma “marca distintiva essencial da infância”, algo que a distinga fundamentalmente das formas adultas de ser. É o próprio autor que afirma acreditar haver uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Assim, antes de serem portuguesas ou brasileiras, crianças bem nutridas ou famintas, crianças de ontem ou de hoje ou do tempo que virá, são crianças, acima de tudo. Acredito (assim como penso que, de certa forma, também Sarmiento acredite) na existência, além de todas as diferenças, de uma “linguagem comum” entre as crianças, de uma forma própria de sensibilidade que as irmana e iguala por conta das semelhantes percepções que têm diante do mundo. E aqui chego ao ponto em que começo a delinear o modo como hoje sou capaz de compreender a noção de infância, de suas sensibilidades e de suas culturas.

A mim, agora, interessa investir esforços na tentativa de empreender uma busca por perceber o modo de experienciar o mundo que é próprio das crianças ainda pequenas. Essa experiência que, nos termos de Jorge Larossa, pode ser entendida como

(...) o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca (...). A experiência é a possibilidade e que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos (...). (LAROSSA, 2001, p.24)

Este trecho, já tão conhecido, de Larossa nos chega, a nós, adultos do nosso tempo, na forma de um bom conselho, nos convocando a olhar mais devagar, a sentir mais devagar, a cultivar a atenção e a delicadeza. Mas, em se tratando de crianças, estas palavras de Larossa contam mesmo da condição infantil de experienciar o mundo ainda tão permeada de profundidades, de lentidões e devaneios. É, pois, apostando nessa forma privilegiada de experiência dos pequenos, que me lanço na aventura de perceber os movimentos de encontro, de atravessamento da criança com o mundo, ou seja, as formas sensíveis do “ser-humano-ainda-novo” querendo se inscrever na criação. Para tanto, me coloco na condição de me aproximar destas culturas da infância, entendidas como um corpo de conhecimentos, de práticas, de fazeres e de imaginações construídas pelas crianças entre elas mesmas e também entre elas e o universo cultural que as circunda. Este corpo de conhecimentos e imaginações reflete as variadíssimas formas de expressão que representam as dimensões do ser criança; um corpo de conhecimentos que é capaz de expressar as lentes pelas quais a criança vê, interpreta, sente, inventa e percebe o mundo. Neste sentido a cultura da infância pode ser compreendida como as experiências, as descobertas, os modos de ver e organizar o mundo produzidos pelo engenho e arte das crianças entre elas mesmas e também na relação que estabelecem com o mundo adulto, em um esforço e necessidade constante de estabelecer vínculos com o que vive ao redor, com sua cultura e sua história.

Assim, quando falamos em cultura da infância, podemos dizer que estão contidos nesse conceito os sentidos etmológicos da palavra cultura, que deriva do verbo latino *colere*, cujo significado é cultivar ou habitar. Isso possibilita dizer que, na cultura da

infância, estão contidos os modos de habitar o mundo próprios do ser humano nos seus inícios, representativos de uma forma de habitar que se faz perceptível nas poéticas, nas linguagens, nas sensibilidades que são próprias das crianças.

Nesse sentido, a infância deixa de ser uma “etapa, uma fase numerável ou qualificável da vida humana, e passa a se constituir em um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento do mundo” (KOHAN, 2004: p.55), o que nos permite categorizar a infância como uma condição específica de experiência humana profundamente diferente da condição estabelecida pelo mundo adulto. Assim, a infância aqui anunciada, fundamenta-se no suposto da novidade, daquilo que inaugura outras possibilidades de linguagens e diálogos com o mundo não pautados unicamente na soberania da razão sobre todos os fazeres e todos os saberes. E no sentido, ainda, de qualificar a minha escolha teórica de entrada no universo infantil, é importante dizer que o meu ponto de partida se situa em algum lugar muito próximo a essa elaboração:

A infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, este questionamento e esse vazio. (LAROSSA, 2013, p.184)

Esta afirmação de Larossa, à primeira vista, pode parecer polêmica por trazer a imagem da infância como “um outro”, o que imediatamente aponta para o risco de estabelecer uma diferença exagerada do segmento da infância em relação à cultura adulta, como se quiséssemos isolar as crianças em uma tribo, em um mundo próprio só delas e sem qualquer relação com a realidade circundante. Não é esta, sem dúvida, a intenção do autor ao propor este conceito de infância. Apesar de estar claro que o universo infantil se constitui das invenções, interpretações e percepções das crianças diante dos elementos que o mundo lhes apresenta (seja a partir do encontro com outras crianças ou com elementos do universo adulto) o que está em jogo nessa afirmação de Larossa é a demarcação de um posicionamento político que delimita um território próprio da infância, constituído por significações e sentidos específicos e que contribui para a desconstrução de discursos adulto-centrados sobre as crianças e suas infâncias. De acordo com a antropóloga francesa J. Delalande, a importância de se delimitar um território simbólico próprio da infância

rompe com as tradições de pensamento que vêem a criança com um vir-a-ser, sujeito inserido progressivamente na sociedade pelos processos institucionais de maturação. A afirmação da infância como “um outro” contribui para enfatizar a concepção da criança como ser presente que, “através das suas experiências sociais, age sobre o mundo, desenvolvendo coletivamente práticas sociais e culturais próprias, constituídas por laço de identidade e de solidariedade” (DELALANDE, 2001: p.147).

Entrar, portanto, no universo da infância, significa adentrar terras alheias, penetrar em um território outro onde somos apenas capazes de capturar aquilo que nos é permitido ver. E ainda: ter o necessário cuidado para não esquecer que tudo o que pudermos vir a compreender daquele universo é pouco, pois faz parte do nosso próprio modo de interpretar aquela uma realidade sempre que ela for “outra”, mesmo que a nossa intenção seja perceber o mundo da infância pelo ponto de vista do nativo (GEERTZ, 2001), ou seja, a partir do ponto de vista das próprias crianças. Foucault, ao escrever a respeito dos discursos sobre a loucura no prólogo de “História da sexualidade” diz que o problema da loucura é que só se consegue vê-la a partir “do alto da fortaleza que a mantém cativa”, ou seja, só se fala da loucura a partir da racionalidade, nunca a partir do ponto de vista da loucura. A mesma tensão acontece nos discursos produzidos sobre a infância a partir do alto da fortaleza do mundo adulto. Deste modo, podemos dizer que o universo da infância, assim como o da loucura, sempre é visto já na captura, já na tradução. E disso não podemos fugir, mas apenas assumir este movimento de tradução, de interpretação.

Assim, nesta tentativa de alcançar as terras da infância, me lanço na minuciosa tarefa de tecer interpretações sobre o universo infantil a partir de um mergulho teórico no universo poético e filosófico de Manoel de Barros e Walter Benjamin, no intuito de que – observando as semelhanças nos modos como ambos falam da infância – eu possa iluminar as minhas próprias reflexões no intuito de dizer sobre o modo de ser criança. Os universos de infância propostos por Walter Benjamin e Manoel de Barros são constituídos – e aqui uso uma expressão usada por Jeanne-Marie Gagnebin – a partir de “expedições na profundidade da lembrança” de suas próprias reminiscências de infância. Nestas suas “expedições”, traduzidas em escrituras, eles nos apresentam imagens poéticas de uma cultura de infância vivida no passado e rememorada no tempo de agora, mas que, a meu ver, conservam frescor, atualidade e apontam para o que é singular no modo de ser criança. A escolha por esta trilha, portanto, parte da necessidade de entender a infância e as populações infantis a partir de uma base teórica que simultaneamente dê conta da

“singularidade, ou seja, daquilo que é próprio da criança e também da sua relação com a historicidade, com a totalidade da vida” (KRAMER, 1996: p.28).

Para melhor me fazer compreender, se faz importante situar os cenários, as paisagens e os tempos que inspiraram estes dois autores nos seus escritos. Benjamin traz a infância para as suas reflexões em fragmentos belíssimos encontrados na sua obra *Infância em Berlim*, os quais foram escritos em um momento em que ele estava profundamente inspirado pela estética da alegoria barroca, pelo surrealismo (no seu uso desordenado e ardente das imagens) e pela obra de Proust, que o levou a pensar no caráter imagético da memória. A partir de todas estas afetações, amadurece em Benjamin uma relação entre imagens e forma pensamento, que contribuíram enormemente para a elaboração de uma forma de escrita imagética e poética, capaz de expressar o seu pensamento.

Assim, nestes textos – constituídos de curtos aforismos repletos de imagens metafóricas – é o menino Benjamin, revisitado agora pela voz do presente, que nos fala das suas experiências vividas em uma grande cidade, tal qual ela se apresenta a uma criança da classe burguesa nos idos dos século XIX. Nestes escritos, Benjamin reúne uma coleção de lembranças sobre a relação com os adultos, com a escola, com os brinquedos e livros, e principalmente sobre os vínculos estabelecidos com determinados espaços como as praças, o mercado, o zoológico, os jardins da casa, os recantos caseiros e as ruas de Berlim. A partir destas memórias, ele nos fala das descobertas e das percepções infantis, que, segundo Jeanne Marie Gagnebin, podem ser compreendidas a partir de uma “tríplice mediação: a mediação do tempo, a mediação do espaço e a mediação específica da percepção infantil enquanto tal” (GAGNEBIN, 2007: p. 81). Assim, ao pensarmos sobre o aspecto que se refere à mediação do tempo, podemos nos ater ao cruzamento do olhar da criança, que se faz pleno de expectativas, com o olhar do adulto, que já sabe da realização ou das derrotas oriundas das promessas advindas do tempo da infância. Mas esses mesmos fragmentos, como bem afirma Gagnebin, também trazem as marcas de uma mediação pelo espaço, uma vez que trazem impressos o desejo de preservar os lugares que Benjamin frequentou quando criança; desejo que surge do sentimento/percepção que estes lugares estivessem talvez na iminência de desaparecerem para sempre, seja por conta do advento da guerra ou pelo exílio. Por fim, apresento aqui a terceira mediação, a que se fará em suporte fundamental para a sustentação desta pesquisa: refiro-me à mediação que trata da percepção infantil enquanto tal, e que fala do modo muito específico, muito singular, que as crianças têm de estabelecer relações com as coisas e os lugares, uma percepção de

mundo completamente distinta daquela estabelecida pelo adulto. Neste sentido, *Infância em Berlim* não se constitui apenas em histórias autobiográficas de um menino sensível, judeu e alemão nos idos de 1900; o que esse texto nos conta é de uma profunda reflexão, exposta em fragmentos poéticos, de uma condição de experiência com a cidade, com o tempo e com a materialidade do mundo que é específica da infância. Nesses pequenos textos, Benjamin discorre sobre o acesso singular que a criança tem no seu exercício de experiência, onde o mundo, os objetos, as pessoas são convertidas em enigmas, em cavernas a serem exploradas e inauguradas pelo seu olhar. Solange Jobim, ao tentar sintetizar o significado dos aforismos de *Infância em Berlim*, vai afirmar que nesses fragmentos

(...) a identidade do narrador é um aspecto secundário diante do mundo predominantemente encoberto por objetos e imagens que se destacam (...). Em armários, escrivaninhas, corredores, ruas, parques, ou numa tarde de inverno, a criança constitui, apesar dos adultos, um mundo com uma significação própria. Nestes lugares – verdadeiros esconderijos – a criança constrói uma outra significação do cotidiano. (JOBIM E SOUZA, 1994: p.88)

Deste modo, pode-se dizer que a criança não é de forma alguma vista apenas a partir da sua incapacidade de falar e transitar no mundo, mas como alguém que possui lentes próprias de percepção da realidade, e, portanto, é capaz de estabelecer outras linguagens e outros trânsitos diante da cultura na qual está inserida. Modos de linguagem, de olhar e de transitar que, muitas vezes, escapam da lógica hegemônica que se funda na racionalidade acima de tudo, o que faz com que estes modos de expressão da infância sejam categorizados como pertencentes à esfera do erro, da falta e da incompletude.

Se Benjamin apresenta a infância a partir dos seus encontros com a grande cidade, Manoel de Barros a traz ancorada nas suas vivências pantaneiras, às margens do Rio Paraguai. Manoel busca a condição infantil nas suas lembranças dos quintais repletos da existência de um mundo mínimo de insignificantes criaturas: formigas, conchinhas, farrapos, latas enferrujadas, lesmas... Neste quintal imenso de intimidades, Manoel de Barros escava seus “achadouros de infância” – que vêm a ser esses espaços encantados no tempo que guardam as memórias de um mundo percebido pelo olho de um Manoel menino mas recriado pela palavra do Manoel Poeta – um modo de percepção que se faz atento ao pequeno, ao ínfimo, às coisas do chão. Assim como Benjamin, Barros também fala da

infância a partir das maneiras privilegiadas através das quais a criança interpreta o mundo, acessa a linguagem, ensaia e inventa formas de se inscrever em um mundo que a antecede. Podemos nos arriscar a dizer que a poesia de Manoel de Barros se faz de um armazenamento de substância de infância, onde encontramos em cada verso vestígios dos gestos e das palavras das crianças que se moldam em uma poesia que sugere e propõe, de modo insistente, o encontro e a aproximação com o humano nos seus princípios.

Os olhares de infância de um menino em Berlim, os olhares de infância de um menino pantaneiro. Muitas semelhanças, perfeitos diálogos entre esses meninos de paisagens e tempos tão distintos, mas que contam das mesmas coisas, com cores e jeitos diferentes. O que buscarei agora, portanto, será rastrear na obra desses dois autores as suas semelhanças nos modos de dizer da infância, para, a partir daí, buscar as aproximações necessárias com os mundos da criança; aproximações que serão de fundamental importância para pensar mais adiante, no corpo desta tese, alguns modos de efetiva inserção das crianças no mundo contemporâneo.

O primeiro ponto de semelhança entre as duas obras corresponde a uma mirada mais cuidadosa sobre a condição do olhar infantil, expressa pelos dois autores; ou seja, a maneira toda própria que as crianças têm de enxergar o mundo, que se difere tanto da maneira do adulto. E, para tornar mais claro a qualidade e especificidade desse olhar infantil, conto aqui um episódio de vivenciei com minha filha Cora quando ela tinha apenas quatro anos de idade. Nós estávamos em Araçuaí, uma pequena cidade do Vale do Jequitinhonha, e fomos visitar o Mercado Municipal da cidade. Os mercados públicos são espaços repletos de objetos, sons, cores, cheiros, pessoas, animais e acontecimentos. O de Araçuaí não era diferente; ali estavam expostos de forma labiríntica uma infinidade de queijos, cachaças, pimentas, galinhas, fumos de rolo, artesanato de argila, doces, brinquedos, frutas e tantas outras coisas que não caberiam aqui serem detalhadas. Tudo isso ali, à mostra, ao mesmo tempo em que um mundo de sons também coabitava naquele espaço: em um pequeno palco haviam dois rapazes tocando sanfona e pandeiro; em outro, um rabequeiro, e alguns rádios ligados em alto volume. Nesse lugar, pleno de estímulos aos sentidos, fomos, Cora e eu, passear em um sábado pela manhã, e, quando chegamos, logo na entrada, ao passar por uma barraquinha de frutas, minha filha se deteve em algumas cascas de laranja abandonadas no chão. As cascas eram daquelas descascadas inteiras na forma de um espiral, e essa forma, nunca antes encontrada por ela em uma casca de laranja, foi foco de toda a sua atenção, o que fez com que ela se agachasse, recolhesse

duas delas e depois de um longo tempo de contemplação e brincadeira as guardasse no bolso de seu vestido. Mais adiante, perto de um amontoado de areia, seus olhos perceberam algo metálico: era uma chave miúda, muito enferrujada. Aquele objeto foi recolhido como um tesouro e segurado na sua mão por três dias inteiros – inclusive enquanto dormia –, pois, afinal, se tratava (eu não sabia até então e, claro, jamais poderia saber) de uma chave mágica capaz de abrir “os mundos da areia”, como ela tão convictamente me esclareceu. Naquele dia, pude perceber que, afinal de contas, apesar de estarmos nós duas naquele mercado num sábado de manhã, de forma alguma compartilhávamos a mesma experiência. Enquanto o mercado, para mim, se fazia ver a partir das variedades de artesanato em argila queimada, da sonoridade da música tocada ali, da busca pelo queijo e pela cachaça mais tradicional e não tão cara; para Cora, ele mostrava uma outra face, mais secreta e mais escondida; para ela, o mercado era os caracóis das laranjas descascadas, a chave que abria mundos, os muitos cachorros de rua enrodilhados nos cantinhos e nas sarjetas – para os quais dedicava os seus afetos e seus abraços –, os papeizinhos do chão; todas essas, coisas abandonadas, esquecidas, sem importância maior para o mundo adulto.

Esta história aconteceu com a Cora, mas poderia ter acontecido com qualquer outra criança pequena, uma vez que o mundo das coisas tem um jeito todo próprio de se mostrar para as crianças, e só para elas (e talvez ainda para os poetas), uma vez que, nós, adultos, fomos desapropriados desse senso profundo de ver relíquias disfarçadas. E, no sentido de adensar essa discussão sobre o olhar da infância, apresento um fragmento de Benjamin que muito bem elucida essa forma de ver o mundo da criança.

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos que fossem apropriados para a criança é tolice. Desde o iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo ou qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, do trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. (BENJAMIN, 1995: p.18)

De acordo com este fragmento de Benjamin, que tão bem completa o sentido da história do passeio com minha filha no mercado, podemos dizer que a criança dedica o

foco do seu olhar para as sobras, para os farrapos, para as insignificâncias. Diante de tantas coisas pitorescas expostas, diante de tantos objetos organizados em prateleiras e barracas ornamentadas, o que chamou a atenção da pequena Cora foram cascas de laranja largadas no chão, cachorros maltrapilhos, uma chave enferrujada; ou seja, o que o seu olhar buscava era esse mundo miúdo, sujo, invisível aos olhos dos adultos. A mesma qualidade de olhar infantil é explicitada por Manoel de Barros ao contar do olhar próprio das crianças a partir das suas memórias. Um olhar que procura espiar o pequeno, o ínfimo, “as coisas apropriadas ao abandono”, “as coisas di-menor”.

Remexo nas minhas memórias fósseis. Tem por lá um menino a brincar no terreiro entre conchas, osso de arara, pedaços de pote, sabugos, asas de caçarola etc. E tem um carrinho de bruços no meio do terreiro. O menino cangava dois sapos e os botava a puxar o carrinho. Faz de conta que ele carregava areia e pedras no seu caminhão. O menino também puxava, nos becos de sua aldeia, por um barbante sujo umas latas tristes. Era sempre um barbante sujo. Eram sempre umas latas tristes. (BARROS, 2013 – vol. 13: p.33)

Podemos dizer a partir dessas duas imagens – a da visita ao mercado e a do poema do menino e suas “latas tristes” – que as crianças são capazes de promover a redenção dos objetos desprezíveis: o que, para o adulto, é resto, detalhe e lixo, para a criança, se converte em tesouro. O objeto, agora liberado da sua função utilitária, é preenchido, pelo olhar das crianças, pleno de outros e diversos sentidos, e se torna – o objeto – instrumento de investigação e busca por uma compreensão e reinvenção do mundo. Esses objetos “di-menor” são resgatados e ressignificados pela criança porque, para ela, a noção de utilidade tem significado bem distinto daquele atribuído no mundo adulto. Para as crianças, esses objetos, esses “inutensílios”, não são parte de uma cadeia de montagem; não ocupam um lugar nos recursos funcionais de um sistema, mas cada coisa “adquire vida, linguagem própria, significação, são portadores de uma magia, de uma luz, de uma aura.” (FORSTER, 2009: p.135). Assim, pelo olhar da criança, cada objeto desprezado é chamado de novo à vida, não para que seja utilizado novamente nos seus modos originais de ser e existir – pois, neste sentido, já estão mesmo esgotados e esvaziados seus modos de utilidade – mas para serem convertidos em outra coisa, de significado completamente diverso daquele que tinha na sua primeira vida.

O filósofo francês Gaston Bachelard, em sua obra “noturna”³, é um pensador das poéticas, às quais se relacionam, na perspectiva do autor, ao universo da experiência infantil. Em dado momento, o pensador francês escreve que a infância “enxerga grande e belo”. É, pois, deste condão de alargar miudezas que ele está a falar, do condão de tornar visível outro mundo que por vezes nos é imperceptível, invisível. Nos terrenos da infância, o ser humano é capaz de “dar origem às maiores paisagens” (BACHELARD, 2009, p.97), pois o seu tamanho diminuto em relação ao mundo ao redor torna tudo maior, tudo imenso e grandioso. Além disso, o olhar da primeira vez que dirige ao mundo é permeado por um impulso de maravilhamento e pelo espanto que engrandece sobremaneira os objetos e seres que envolvem as crianças. Nós todos já vivemos a experiência de retornar, já adultos, a um lugar ou uma paisagem na qual estivemos quando crianças e de nos espantarmos agora com a sua pequenez diante daquela memória de infância feita a partir de uma imagem preciosa e grandiosa daquele mesmo lugar. Aos nossos olhos adultos, o quintal que era enorme e cheio de recantos misteriosos, a casa da avó povoada de segredos e fantasmas são agora lugares completamente mapeados pelo nosso conhecimento e, por isso, destituídos de profundezas e imensidões. Numa passagem, Bachelard explicita muito bem esta condição de olhar.

Nossas lembranças nos devolvem um rio singelo que reflete um céu apoiado por colinas. Mas a colina recresce, a enseada do rio se alarga. O pequeno faz-se grande. O mundo do devaneio da infância é grande, maior que o mundo oferecido ao devaneio de hoje. Do devaneio poético diante de um grande espetáculo do mundo ao devaneio da infância há um comércio de grandeza. (BACHELARD, 2009, p.97)

Ao ler este fragmento de Bachelard, que exemplifica tão bem a qualidade do olhar da criança – feito do espanto diante de um mundo para ela novo e repleto de possibilidades – sou inevitavelmente levada a compor paralelos com outro trecho, desta vez de Manoel de Barros:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como

³ A obra de Gaston Bachelard é classificada por especialistas em duas categorias distintas: a “diurna”, que se refere a uma produção relativa à epistemologia e à história das ciências, e a “noturna”, dedicada à imaginação poética, aos devaneios, aos sonhos.

acontece com o amor. Assim as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, , Infância, caderno 2)

Se Bachelard trata das imensidades na perspectiva do olhar das crianças que se fazem a partir do espanto e do maravilhamento diante do mundo contemplado pela primeira vez, Manoel de Barros propõe, a partir da imagem do seu quintal de menino, outro percurso para a compreensão desta ampliação das paisagens feitas pelas crianças, que, desta vez, relaciona o tamanho das coisas à intimidade que temos com elas. A intimidade de um menino com o seu quintal se faz na forma como ele habita e dá alma a este espaço, no reconhecimento de cada pedrinha, de cada oco de árvore, de cada possível esconderijo, que alarga e redimensiona as possibilidades de experiência da criança com o espaço ao seu redor.

É, pois, a partir do mote da intimidade que me proponho agora a refletir sobre outra condição de experiência infantil expressa também nos escritos dos dois autores: a que diz respeito aos modos por meio dos quais as crianças têm de estabelecer relação com os objetos e seres do mundo. Se consideramos que as crianças habitam culturas, paisagens e contextos de vida diversos, podemos pensar que estas formas de estabelecer relação com seres e coisas que povoam estes cenários podem variar enormemente de lugar para lugar, de tempo para tempo. Mas existe um movimento, um mecanismo de articulação com as coisas do mundo, que é comum entre as crianças todas: são os exercícios que as crianças fazem a todo tempo, de compor, na intimidade que ainda tem com o mundo, sentidos múltiplos a partir dos seus encontros com os objetos. Esta condição de experiência, encontrada de modo semelhante na obra de Benjamin e Manoel de Barros, é a que se refere à capacidade mimética, que pode ser compreendida como a capacidade de reconhecer e produzir semelhanças entre e com os objetos e seres do mundo, produzindo outros e novos sentidos para as coisas todas. Assim, para as crianças, uma pedra, uma mesa, uma árvore não são aprisionadas apenas nos seus significados de pedra, mesa e árvore, mas são livres para se tornar qualquer outra coisa como uma galinha, uma casa e um castelo altíssimo coberto de musgo. Esta possibilidade de mimetizar o mundo se faz evidente neste trecho de Benjamin:

A criança que está atrás da cortina torna-se ela mesma algo ondulante e branco, um fantasma. A mesa de refeições sobre a qual ela se acorou a faz tornar-se ídolo de madeira do templo onde as pernas entalhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é porta, está revestida dela como de pesada máscara, e como mago-sacerdote, enfeitiçará todos os que entram sem pressentir nada. (BENJAMIN, 1995, p. 39)

Benjamin apresenta, neste fragmento, uma possibilidade de diálogo entre a criança e o mundo. Essa possibilidade se faz a partir da condição de inacabamento do ser da infância, que por não saber tudo e não pensar tudo e não controlar tudo, ainda é capaz de perder-se no encontro com as coisas, que é uma forma de estabelecer correspondências e de habitar o mundo sem a preocupação de estabelecer limites e fronteiras, criando outras relações possíveis de pertencimento, em um movimento de metaforizar com os elementos que o circundam.

A relação metafórica é, portanto, primeiro uma relação entre dois elementos da linguagem, do logos. Ela não se enraíza, em última instância, em uma semelhança objetiva e concreta, em uma semelhança dita real, mas muito mais no movimento da linguagem que descobre e inventa semelhanças insuspeitas, efêmeras e duradouras. (GAGNBIN, 2005: p.84)

A criança metaforiza com o mundo a todo instante, buscando construir relações de semelhança “insuspeitas, efêmeras e duradouras” com o que vive ao seu redor, onde tudo se presta a se mascarar em um novo sentido. Pela palavra, ela tem o condão de aproximar por semelhança mundos distintos nunca antes relacionados entre si. Quando ela diz “agora eu era...”, “finge que...”, ou “faz de conta que...” universos inteiros são reordenados a partir de uma relação mágica e completamente coerente com aquele instante vivido. A magia, as transformações não acontecem nos objetos, mas num lugar entre dois elementos que se fundem e se recriam a partir de uma imagem desejada. Em virtude desse movimento metafórico é que cabos de vassoura se convertem em cavalos, que as sementes da esponjinha viram anéis de casamento e que a própria criança pode ser tornar fada, minhoca, árvore ou astronauta. Não há limites para as possibilidades de inventar mundos.

Neste sentido – de pensar a infância como território onde outras condições de encontros com os universos circundantes se fazem possíveis – é que Manoel de Barros vai dizer (de modo análogo ao de Benjamin quando este se refere à condição mimética) sobre

a capacidade da criança estabelecer o que ele chama de “estado de ser comunhão com o mundo”.

Porque se a gente fala a partir do ser criança, a gente faz comunhão de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas (...) Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão com a natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos, era o menino e o sol, o menino e o rio. (BARROS, Memórias inventadas: a infância, 2003, p.40)

Manoel de Barros fala da relação infância-mundo, infância-natureza baseadas na comunhão, que nada mais é do que uma enorme intimidade com o mundo, uma intimidade sem amarras que permite composições inusitadas, construídas a partir dos encontros pautados pela imaginação e pelos devaneios infantis; devaneios que de modo algum podem ser compreendidos como um mecanismo de fuga, mas sim como um “movimento de alçar vôo”, um “devaneio cósmico, que une o ser ao mundo” (BACHELARD, 1990: p.46). A criança assim, de acordo com Bachelard, revela-se tal qual um materialista nato, que está em exercício constante de comunhão com os elementos do mundo. A criança quer viver a matéria, se irmanar com a matéria em um corpo-a-corpo incansável com a materialidade do mundo.

O que estes autores nos dizem, cada um a sua maneira, é de uma incompletude da infância, uma incompletude que não deve ser confundida com aquilo que falta à criança para alcançar o status de saber e poder do adulto, mas uma incompletude como condição de abertura (BACHELARD, 2009) diante do mundo; um mundo que se apresenta aos pequenos como um arsenal de máscaras a serem utilizadas a serviço dos “acordos poéticos” (BACHELARD, 2009) inventados pelas crianças, que são capazes de estabelecer, a todo instante, criações e irmanações entre elas mesmas e os objetos e seres que a circundam. Assim, podemos dizer que a experiência infantil difere da experiência do adulto porque a criança é capaz de recriar a experiência enquanto sensibilidade, reinventando uma relação com o mundo em que a enigmática dualidade dos opostos é capaz de se dar como relação entre coisas diferentes que se aliam e se igualam. Desta forma, a capacidade mimética não deve ser reduzida, de forma alguma, à capacidade de imitação, uma vez que a *mimesis* envolve um processo muito mais rico e complexo que

possibilita à criança perceber afinidades, apreender múltiplas formas e sentidos e redefinir os objetos retirando-os de seus contextos habitualmente significativos (no mundo adulto) para dar-lhe novos e inusitados significados. Buscando alguma síntese sobre a capacidade mimética, Solange Jobim vai dizer que o que Benjamin (e aqui incluo também Manoel de Barros) vai nos mostrar, com grande sensibilidade e beleza é como os objetos se tornam, para a criança, “(...) um reino de enigmas que podem ser decifrados em diversas direções. O sensorial, freqüentemente empobrecido na experiência dos adultos, torna-se para a criança uma realidade que anula a diferença entre objetos, animais e seres humanos. (JOBIM, 1994: p.150)

Explicitada a condição mimética, outro ponto importante de reflexão sobre os modos de experiência infantil recai sobre a qualidade do modo de caminhar das crianças, que se traduz pela forma toda própria que elas têm de transitar pelo mundo das paisagens, dos objetos e da linguagem. E antes que se puxe qualquer fio de entendimento sobre esta questão, apresento aqui mais um fragmento de Benjamin, que, através das imagens já é capaz de evidenciar tantos sentidos,

(...) e a medida que o papel abria caminho à agulha com um leve estalo, eu cedia à tentação de me apaixonar pelo reticulado do avesso que ia ficando mais confuso a cada ponto dado, com o qual no direito me aproximava da meta. (BENJAMIN, 1995, p.129)

Este pequeno trecho de *Caixa de costuras* aponta para uma possibilidade de transitar pelo mundo que é típica da criança, na qual a intenção, a meta, o alvo a ser alcançado no início de um percurso não são o que mais importa. Muito mais sedutor às crianças é o confuso trajeto do avesso dos bordados: emaranhados de linhas tortas interrompidas ou desviadas bruscamente; desenho confuso e labiríntico que explicita sem pudor o seu inacabamento. Para as crianças, muito mais interessantes do que a chegada a um destino certo é o caminho inteiro a ser percorrido. Para elas, o que importa mais é o olhar da minúcia, a atenção contemplativa, o traço percorrido, os pequenos detalhes do caminho; detalhes que se dão “lentamente a ver e não naufragam na indiferença do olhar ordinário” (GAGNEBIN, 2007: p.87). Assim, para Benjamin, as crianças caminham descompassadamente, sem rumo certo, sem rota pré-estabelecida. Elas se distraem, tropeçam, se perdem por caminhos outros, que não o da trilha pretendida; realizam cada

movimento como se fosse o que pudesse abrir a porta para um novo mundo. Algumas imagens dos contos de fada ilustram bem esta condição desviante da infância: João e Maria seguindo o passarinho branco até a casa da bruxa, chapeuzinho vermelho se desviando do caminho da estrada para penetrar nos descaminhos da floresta, Rosinha de Espinhos que se embrenha nos labirintos do castelo até chegar a uma estreita escada em caracol que a leva até a roca que a faz dormir um sono profundo de cem anos. Desejo, curiosidade, busca pelas coisas miúdas e insignificantes que levam aos escondidos cantos, aos labirintos; pois, para a criança, “cada jogo, cada estampa, cada livro, cada formiguinha que porventura cruze o seu caminho guarda a possibilidade de um mundo em estado de promessa” (Forster *apud* SKLIAR, 2009: p.133).

Este caminhar descompassado, tão próprio da infância, supõe, em termos metafóricos, uma determinada concepção do tempo e do espaço que aparece como uma crítica à lógica do progresso. Uma das críticas principais de Benjamin aos modos de organização da época da modernidade recai sobre a ideologia do progresso que propõe uma visão linear e homogênea do tempo como tempo vazio. O tempo do progresso, segundo ele, é como uma linha vazia onde tudo ocupa um lugar determinado na lógica pragmática da organização de uma determinada concepção de mundo. Esta lógica não permite incertezas, derivações ou surpresas, e se empenha na consolidação de um modo de estar no mundo onde a experiência foi “reduzida à cartografia previamente estabelecida que aniquila a essência da viagem que se empreendia deixando-se levar pela pura aventura e suas possibilidades” (FORSTER, p.134). A maneira descompassada de caminhar é a expressão de um tempo que não se opera de forma linear e homogênea em uma sucessão casual; o caminhar viajante da criança, portanto, é capaz de nos mostrar a possibilidade de uma trajetória construída a partir de deslocamentos, de rupturas, de mutações de rotas, de giros inesperados; desvios que conduzem as crianças até os lugares periféricos, escondidos e limítrofes.

Tanto Manoel de Barros quanto Benjamin indicam que a criança é um transeunte de rotas desviadas, de descaminhos fundados em promessas e profecias que provêm de qualquer recanto, qualquer encruzilhada, qualquer objeto encontrado no percurso. Estas promessas do caminho se tornam extremamente sedutoras para o olhar da criança, tão pleno de curiosidade e dúvida em relação a um mundo desconhecido e misterioso. Estes desvios são encontrados a toda hora, tanto nos escritos de Manoel de Barros como nos de Benjamin:

Relembavam as ardorosas caçadas que tão freqüentemente me atraíam dos caminhos bem cuidados do jardim para os lugares ermos, onde me defrontava impotente com a conjunção do vento e dos perfumes das folhagens e do sol, que possivelmente comandavam o vôo das borboletas... (BENJAMIN, 1995, p.81)

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. O menino que era esquerdo e tinha cacoete para poeta, justamente ele, enxergara o pente naquele estado terminal. E o menino deu para imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto. (BARROS, A infância – memórias inventadas. Caderno 3)

Nesses dois textos, encontramos duas imagens exemplares de um modo próprio de caminhar infantil. Ao falar da criança que escolhe os escondidos cantos ao invés do centro do jardim bem cuidado, Benjamin revela algo sobre o transitar da criança que é desviante, que se faz no exato contrário da intenção, do alvo, da certeza de um itinerário a seguir; uma criança que se perde nos caminhos plenos de promessas de maravilhamento. O desvio conduz, assim, a aproximações com os lugares periféricos, descuidados, reclusos, que não são centrais. E essa mesma conduta desviante também guia o olhar infantil a se aproximar de objetos perdidos, abandonados, retirados do centro da cena. Pois é esta qualidade de desvio que Manoel de Barros nos mostra, quando vale-se da imagem do pente abandonado, que, a partir do olhar do “menino que era esquerdo” (ou seja, que transitava fora de uma lógica direita), se transforma em um desobjeto, libertado do seu uso utilitário e preenchido agora de outros diversos sentidos que demonstram o quanto os caminhos tortos da infância são capazes de promover o alargamento da visão de mundo.

É importante demarcar aqui, também, que este desvio tão próprio da infância não se restringe apenas aos deslocamentos da criança no espaço físico, mas também é extremamente presente no que se refere aos trânsitos da linguagem. Encontramos, a toda hora, situações onde as crianças mostram esta linguagem desviante nas palavras; uma linguagem que é capaz de inaugurar outras travessias de sentido para as palavras e para os discursos produzidos. Um belíssimo exemplo que conta dos modos da criança se aventurar no exercício da linguagem é o empreendimento que o professor Javier Narranjo executou com as crianças com as quais trabalhava em uma pequena escola rural na Colômbia. Nas suas aulas de criação literária, crianças de três a doze anos eram encorajadas a dizer, a seu

modo, o significado de algumas palavras propostas pelo professor. E o resultado destes exercícios investigativos no mundo da linguagem foi a reunião de uma coleção de preciosidades materializadas em palavras que deixavam transparecer todo o brilho advindo do seu poder de origem: palavras que, no dizer do próprio Narranjo, eram ainda carregadas de “força primordial, ingênuas palavras costuradas docilmente ao que era nomeado. Poesia pura” (NARANJO, 2013: p.13). Apresento aqui algumas destas palavras ditas pelas crianças colombianas (mas que poderiam ter sido dita por crianças de qualquer parte) para que se evidencie um pouco desta potência poética e inaugural da linguagem das crianças. Assim, podemos encontrar a definição de *ancião* como “*quando os anos de alguém vão embora*” (Sandra Liliana Villa, 8 anos), a de *branco* como a “cor que não pinta” (Jonathan de Jesus Ramirez, 11 anos), a de *beijo*, como “dois chegando perto” (Camila Mejia, 7 anos), a de *criança* como “(...) um amigo que tem cabelo curtinho, joga bola. Pode brincar e pode ir ao circo” (Luiz Gabriel Mesa, 7 anos) e a de *violência* como “a parte ruim da paz” (Sara Martinez, 7 anos). Cada um destes enunciados exprime o descompromisso com o sentido já colonizado das palavras, a plena liberdade de compor significados que aproxima estes enunciados infantis de um experiência poética, de uma experiência viva, criadora e incandescente com a linguagem.

Em lábios de criança, loucos, sábios, apaixonados ou solitários, brotam imagens, jogos de palavras, expressões surgidas do nada... Feitas de matéria inflamável, as palavras se incendiam assim que as roçam a imaginação ou a fantasia. (O. Paz in NARANJO, 2013: p.10)

Eis, pois, algumas condições de experiência que considero fundamentais para compreender os modos como a infância se articula com o mundo, sistematizadas aqui no modo de olhar, caminhar e de se metamorfosear com esse mundo. Mas, antes de concluir estas reflexões sobre os mundos perceptivos da infância, importa dizer que toda esta busca pelos modos de experienciar que são próprios da criança foi permeada também pelo intuito de traçar semelhanças entre o pensamento de Walter Benjamin e Manoel de Barros, e, portanto, não poderia terminar estes escritos sem abordar outra semelhança fundamental na obra destes dois autores: a semelhança da qualidade da linguagem empregada por ambos para constituir os seus discursos sobre o universo infantil.

E aqui me explico: tanto um quanto outro autor pintam a infância por meio de imagens que vivificam idéias ao invés de se prenderem em conceitos que cristalizam possíveis entendimentos do que venha a ser a condição infantil. O texto benjaminiano é construído a partir do que ele mesmo usou chamar de imagens dialéticas, que vêm a ser imagens exemplares, “mônodas” privilegiadas que retém a extensão de uma idéia na intensidade de um relâmpago” (GAGNEBIN, 2005). Manoel de Barros faz, a meu ver, o mesmo exercício de escrita a partir da imagem, o qual ele usou chamar de *desenho verbal*, que tem por proposta colocar a imagem à vista de quem lê como quem revela uma espécie de imagem-memória, que é dotada do condão de invenção e que preserva em si mesma um poder de imaginação capaz de transver o mundo.

Transver o mundo talvez seja também o objetivo maior dos escritos imagéticos produzidos por Benjamin; essa idéia reflete uma forma de linguagem que ele usou chamar, como disse anteriormente, de imagens dialéticas. Segundo o próprio autor, em um fragmento de *Passagens*, a “imagem é aquilo em que o acontecido encontra-se de forma relampejante com o agora, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética em repouso” (BENJAMIN, 2007: p.576). Podemos dizer que o conceito de imagem dialética se constitui em uma categoria fundamental para a teoria da apreensão da história pensada por Benjamin, que compreende a história não como evento, mas como imagens da memória. A partir destas premissas é que compreendo os aforismos de *Infância em Berlim* como imagens-pensamento capazes de entrecruzar a infância de outrora, vivida por um Benjamin menino nos idos de 1900, com a infância de tantas outras crianças de outros tempos e espaços. E deste entrelaçamento constituído nos entre-tempos do outrora e do agora, relampejam constelações capazes de presentificar poeticamente certa dimensão da experiência do ser humano-ainda-novo no seu encontro com o mundo.

Se a tradução literal do termo dialética é mesmo “caminho entre as idéias”, talvez Walter Benjamin seja mesmo um dos filósofos que mais se aproximam desse sentido. Na obra de Walter Benjamin – como também na de Manoel de Barros –, as formulações, as elaborações de suas idéias predominantemente ocorrem através de imagens, e não tanto de conceitos. Ora, conceitos são idéias, sem dúvida; mas podemos entender que no pensamento de Benjamin, o centro das suas atenções – ou, melhor, das suas reflexões – não está nos conceitos, mas nas imagens. E o que são imagens? São justamente as percepções a que podemos chegar através da relação, da interação, do jogo entre os conceitos. Em outras palavras, as elaborações de pensamento na obra de Benjamin às quais ele denomina por

imagens são o fenômeno que se manifesta através das relações entre conceitos e/ou ideias numa trama que os conecta, que os tece, interligando-os indissociavelmente. Eis por que essas imagens são qualificadas pelo termo “dialética”, porque são imagens (idéias não-conceituais) que se manifestam não nos conceitos empregados, mas entre eles; e que se constituem, por isso, de características – ou de sentidos – irrepetíveis. Um conceito é, digamos, fechado, fixo, rígido; e expressa somente o seu próprio conteúdo, definido sempre *a priori* – e sem essa prévia definição não pode haver conceito. Uma imagem, por outro lado, é o que se manifesta somente em função da coligação de diversos elementos, de diversas idéias, e a percepção que se tem desta imagem é decorrente do que se mostra através da tessitura desses elementos; não da sua soma, mas do seu conjunto. Assim, podemos dizer que, numa imagem, o conteúdo dos objetos singulares (ou conceitos) tem seu sentido tornado insignificante, quase anulado, em favor de um bem maior, que é o novo sentido que se cria a partir da relação entre as partes – uma relação única, pois que o único resultado de uma interação única entre elementos dados já que a soma, a subtração, ou a alteração de qualquer elemento da função, altera o seu sentido. Por isso se diz, desse tipo de imagem – como a constroem Benjamin e Manoel de Barros – que é uma imagem dialética, pois o sentido que dela emana se realiza única e somente em consequência do diálogo, ou seja, do que se percebe na trilha do caminho entre as suas partes.

É claro que não estou aqui para explicar poesia, pois que a poesia não se explica. Meu intuito, porém, é compartilhar uma percepção acerca do conceito de imagem-dialética (Benjamin) e desenho-verbal (Barros). Para isso, vale pensar que a história do “menino que era esquerdo” (ainda há pouco citada) e do seu encontro com aquele pente que, no mato, ele percebe como uma “folha dentada” e que, na sua visão (na visão do menino ou do poeta?) se integra à natureza como o fluir de um rio, o que se mostra ao leitor é uma imagem-dialética (desenho-verbal) que retrata, pinta, fotografa o modo como se relacionam homem, natureza, cultura e sociedade de acordo com a percepção da criança, que não recorre a elaborações conceituais, mas sim – creio que podemos chamar assim – pictóricas; e que, conseqüentemente, revela algo a respeito do caráter e do sentido do ser da criança; e tudo isso, nessa imagem, não se separa ou se dissocia, pois se isso acontece, perde-se a imagem e, ao mesmo tempo, o valor de cada elemento desaparece. Ou seja, cada parte é plena de significados que só podem ser lidos em função das relações que se estabelecem entre elas; sem a relação, as partes não têm sentido algum.

Por outro lado, mas em estilo completamente diverso, Walter Benjamin usa da forma da prosa para tecer elementos que nos conduzem a uma percepção a respeito do *modus operandi* através do qual uma criança – e que é um arquétipo de toda criança – estabelece relação com a geografia do mundo em que habita de uma forma toda própria, que se manifesta – como em Manoel de Barros – na interação desviante com o mundo que Benjamin poeticamente apresenta a partir da imagem do menino que escapa dos caminhos bem cuidados do jardim na direção dos caminhos ermos e escondidos. Assim é que o contexto, a forma e o estilo dos autores são, evidentemente, muito diversas, mas adotam – creio – uma metodologia muito semelhante: ambos selecionam imagens-pensamento – os elementos particulares de um texto – e tecem um conjunto que dá forma a uma imagem, perceptível mas indefinível em termos conceituais, visto que ambos se propõem a desenvolver não uma argumentação por meio da qual a sucessão de idéias e o seu conjunto induzam a uma compreensão, mas sim um quadro em que se manifesta uma percepção. Uma imagem dialética é algo, portanto, que comunica – sim! – um sentido, mas um sentido que não é passível de conceituação; a imagem dialética comunica antes um clima, uma atmosfera, proporcionando uma percepção e não transmitindo uma informação.

Assim, podemos nos arriscar a dizer que as imagens surgidas das memórias de infância de Benjamin e Manoel de Barros comunicam sobre um modo de experiência humana que é próprio da infância que habitou cada um no seu tempo e espaço. Um modo de ser e estar no mundo que aparece nestes escritos em uma região de limites, de fronteira entre o tempo do passado vivido e o tempo do agora constituído das condições de experiência próprias da modernidade, numa tensão entre a possibilidade de experiência plena (a experiência infantil) e o seu declínio em favor de um modo empobrecido de se relacionar com as coisas, com o espaço e com o tempo, que é o que caracteriza a vida moderna. Portanto, podemos dizer que as imagens de infância tão belamente produzidas pela memória e imaginação de Benjamin e Barros contam, acima de tudo, de uma experiência singular da infância que traz atrelada a ela uma crítica às vivências da modernidade, uma vez que a criança é capaz de orientar outro tipo de olhar – ético e estético – sobre o mundo contemporâneo.

Eis, pois, o fim da primeira parte deste primeiro capítulo, que teve por função primeira elucidar a maneira pela qual a infância será abordada por mim ao longo de toda esta pesquisa, ou seja, a função de qualificar as lentes escolhidas para olhar a infância pelo viés que para mim se faz possível e necessário. Ao longo do texto, tratei de buscar as

semelhanças nos discursos sobre a infância de Manoel de Barros e Walter Benjamin, mostrando como tais discursos são capazes de compartilhar um mesmo modo de dizer dos mundos infantis e dos seus universos perceptivos – expressos aqui a partir de uma determinada condição de olhar, uma determinada condição de caminhar e uma condição específica de encontro com o mundo de acordo com a capacidade mimética.

Neste meu exercício de qualificar os modos de dizer da infância – e também, acredito, durante todo o percurso desta pesquisa – certa ambigüidade, certa tensão pode vir a se fazer sentir sobre os modos escolhidos para tratar do universo infantil. E aqui acho que valeria a pena uma breve explicação sobre isso, uma vez que esta pesquisa se sustenta sobre duas formas bastante específicas e distintas de se perguntar sobre a infância. A primeira delas, poderia se dizer, se pergunta sobre a natureza efetiva da criança, a natureza concreta, fática; procura um objeto de estudo que é a criança em si própria. A segunda forma se debruça sobre outra natureza de interrogação, que vai tratar muito mais do campo da natureza ontológica da infância. Neste sentido, o que está em jogo não é a dimensão factual, mas sim, a pergunta sobre a natureza do próprio ser da infância. A pergunta ontológica se refere à qualidade que faz com que uma criança seja uma criança. Não esta ou aquela criança, mas uma criança. Uma pergunta em tal nível busca compreender as características próprias das crianças de todo o mundo, de crianças de diferentes contextos sociais e culturais; ou seja, aquilo que faz delas crianças e não outra coisa. Assim podemos dizer que esta espécie de questionamento é uma pergunta sobre o humano, e não sobre alguém que está lá no reino da infância – que é a criança. E, neste sentido, a questão da infância se torna uma pergunta existencial.

Apesar de, à primeira vista, parecer contraditório envolver em uma mesma pesquisa dois questionamentos de natureza tão diferentes, gostaria de explicar sobre esta minha escolha de fundamentar este estudo sobre bases compreensivas aparentemente tão diversas. Sobre este ponto, acredito que estas duas maneiras de olhar e dizer da infância, apesar de profundamente distintas na sua natureza epistemológica, são capazes de se tocar, de freqüentar a mesma linha, de borrar suas fronteiras e territórios próprios. E aqui me explico: Larossa, Benjamin, Manoel de Barros, e Bachelard com certeza estimulam um olhar para a infância que conta sobre uma determinada experiência do humano, o que significa pensar em algo que não é o outro, mas uma dimensão de nós mesmos, da nossa própria condição humana. E aqui está clara a dimensão ontológica deste estudo. Mas o foco do olhar para a infância, no percurso desta pesquisa, se ancora e se apóia em histórias

de crianças bem concretas; ou seja, nas histórias de alguns meninos e meninas que efetivamente habitam, no tempo/espaço do agora, os territórios da infância. E aqui temos claramente a dimensão fática. Penso, portanto, que esta pesquisa busca dizer da infância como condição humana (o que significa dizer que também é uma experiência de nós adultos), mas a partir do olhar para um outro que hoje está lá onde não habitamos mais. Um outro, ou seja, crianças, que tem suas próprias maneiras peculiares de dar forma, cor, sentido, graça e inventividade para os seus modos de estar no mundo. Um modo próprio, íntimo, específico surgido a partir de determinado tempo e de determinado acontecimento, mas que também se faz enraizado em um modo de ser que é próprio de todo ser humano-ainda-novo no seu exercício de diálogo com um mundo que existe antes dele.

Tudo o que foi dito até aqui era necessário para situar ao possível leitor as bases compreensivas a partir das quais ancorarei a minha discussão de infância em uma pesquisa que tem por propósito primeiro pensar a presença/ausência da cultura da infância (tal qual expressa até agora no que se refere aos modos como a criança é capaz de estabelecer experiência com o mundo) na cultura da escola, a partir de uma perspectiva que busca refletir sobre os possíveis entrelaçamentos poéticos entre estas duas culturas tão distintas. Esclarecendo um pouco mais, o que este estudo se propõe é uma busca pela infância que vive na escola a partir do olhar para alguns cenários do cotidiano escolar – cenários constituídos de pequenos acontecimentos que sejam capazes de expressar o modo de habitar o mundo que é próprio da infância. A partir de tais acontecimentos o que se busca são possíveis ressonâncias surgidas do encontro entre as poéticas da infância e a cultura de uma escola. A estes cenários denomino Miúdos Circos – em alusão a uma alegoria estabelecida entre os mundos da infância e os mundos da cultura do riso – tal qual expressas por Bakhtin nos seus estudos sobre a cultura carnavalesca (mais adiante, esta questão será mais detalhadamente apresentada).

O que foi escrito ainda há pouco foi apenas uma breve anunciação da pesquisa aqui pretendida, que para ser melhor compreendida deve ser revelada nas suas minúcias e detalhes, movimento que farei logo adiante. Assim, os próximos tópicos tratarão de ampliar as discussões envolvendo a infância, não ainda restrita ao universo escolar, mas buscando uma reflexão mais abrangente que envolve pensar a inserção da criança no mundo contemporâneo como um todo. Será, portanto, através destas linhas de pensamento, pelas quais se busca observar os entrelaçamentos das condições de experiência específica da infância na relação com os contextos da modernidade, que enfim serei capaz de elucidar

com maior clareza as relações de parentesco e semelhança entre a cultura do riso e a cultura da infância; uma relação que se constitui na explicação-imagem que fundamenta e sustenta a escrita desta tese.

Entrelaçamentos entre a cultura da infância

e os cenários culturais contemporâneos

– Os Miúdos Circos –

*Aprendera no circo, há idos,
que a palavra tem que chegar ao grau de brinquedo para ser
séria de rir.*

Manoel de Barros

Daqui em diante, se buscará desenvolver uma reflexão sobre os modos como a cultura da infância é capaz de se entrelaçar com os contextos culturais do mundo da modernidade. Isto significa dizer que pretenderei expor aqui alguns pensamentos sobre as maneiras como os modos de existência da infância – apresentados neste trabalho a partir

dos modos de olhar, de caminhar e de encontro com o mundo próprios da criança – são capazes de se expressar e se entrelaçar aos cenários do mundo moderno.

Para pensar este entrelaçamento entre a infância e o mundo adulto pautado nas lógicas da modernidade preciso aqui antes, elucidar um acontecimento que foi, sem dúvida, o motivo que me levou às primeiras reflexões sobre a natureza desta relação “infância / mundo moderno” tal qual será apresentada aqui ao longo desta tese.

E o acontecimento a que me refiro ocorreu há mais ou menos quinze anos atrás, em um final de tarde, quando, passando pelo centro da cidade do Rio de Janeiro, me deparei com um carro modelo Veraneio cheio de cortininhas coloridas nas janelas, e com os vidros destas janelas enfeitados com aqueles decalques antigos de florzinhas miúdas. O carro estava estacionado em pleno Largo da Carioca, e era evidente que se tratava de um objeto cênico. Naquele momento ainda não sabia, pois havia sido pega de surpresa, mas aquela Veraneio antiga se tornaria dentro de instantes o palco de uma das histórias de amor mais conhecidas no mundo inteiro. Tratava-se, ali, da história de Romeu e Julieta que seria encenada naquela tarde pelo Grupo Galpão, com a direção de Gabriel Vilela.

Aquela montagem de Romeu e Julieta foi, sem dúvida, uma das coisas mais bonitas que já vi na minha vida inteira. De repente, aquela praça se transformava por encanto na cidade de Verona, e ali, onde estava a Veraneio já não se via mais um carro antigo, mas a casa dos Capuleto, onde um Romeu montado em pernas de pau e tocando um acordeon florido fazia juras de amor a sua Julieta, delicada bailarina de ponta de pé e sombrinha branca se equilibrando sobre a corda bamba. O espetáculo mesclava as palavras de Shakespeare com a linguagem de Guimarães Rosa e a trilha sonora do espetáculo era constituída de músicas tradicionais do cancioneiro brasileiro, que de uma maneira ou de outra, povoam o imaginário das pessoas de várias idades. Toda a concepção estética do espetáculo remetia a uma atmosfera circense inspirada nas trupes de teatro medieval onde o riso, a burla e o canto transformavam a tragédia de Shakespeare em um delicado circo que conferia àquela praça, antes constituída de relações cotidianas da vida comum, um estado de poesia. Assim, onde antes havia o barulho do trânsito, os pregões dos camelôs, o passo acelerado, a pressa e a inquietação próprias da vida tumultuada de uma metrópole, ali se via, de repente, outro cenário: as pessoas diminuindo o passo, os sorrisos, brilho nos olhos; a vida ficava suspensa, as urgências, interrompidas.

Quase chegando ao fim do espetáculo, um dos personagens que fazia o papel do grande narrador da história (o próprio Shakespeare) anunciava o desfecho da trama e conduzia o cidadão comum, o passante desavisado que havia sido capturado a entrar naquele mundo de sonho, a retornar de novo ao seu mundo ordinário. Do alto de uma espécie de grua ele proclamava: “*o senhor siga, pois então, o caminhozinho seu, enquanto eu desarmo o miúdo circo meu, para cantar noutras praças a história mais triste que já aconteceu: o baralho de amor e morte de Julieta e de Romeu*”. E assim terminava a história; a arte, o sonho e a maravilha cediam lugar novamente à vida.

O encontro com este *Romeu e Julieta* circense, popular e mambembe se constituiu no meu primeiro contato com o universo do teatro inspirado na Comédia Dell’Arte e com a força transformadora da cultura do riso, que remetia às ritualísticas artísticas da idade média. Todo o espetáculo me tocou profundamente e foi, sem dúvida, uma experiência orientadora de novos sentidos e descobertas, reveladora de caminhos a seguir na vida como educadora e como pesquisadora das culturas populares. Mas, de tudo que assisti naquela praça, uma coisa me marcou mais do que todas as outras. Refiro-me à fala final do espetáculo, aquela que mencionei ainda há pouco, a que fala do “miúdo circo”. Quando o ator se refere àquele espetáculo como um miúdo circo, ele amplia enormemente a dimensão poética de todo aquele acontecimento, pois evidencia o quanto de brinquedo, de graça e de poesia estão presentes na construção daquelas cenas. A meu ver, ao propor a imagem de um miúdo circo, ele nos convida a olhar de novo para toda a encenação acontecida ali como se tudo aquilo fosse um belíssimo faz de conta onde um sussurro, vindo sabe-se lá de onde, nos dizia: “faz de conta que todos vocês são habitantes da Verona do século XVI e estão prestes a presenciar o primeiro encontro de Romeu e Julieta; faz de conta que esta Veraneio antiga é a casa dos Capuleto e é também o chão do picadeiro que verá a morte de Mercuccio e Theobaldo, faz de conta que as pernas de pau são o estado enlevado de um Romeu apaixonado, faz de conta, faz de conta...” A simplicidade das soluções para os cenários e adereços cênicos, o nariz de palhaço dos personagens, a música tocada ao vivo, remetiam a uma idéia de improviso e de brinquedo que fazia com que, de certa forma, os atores daquela companhia estivessem ali – ainda que de modo lindo, poético e maravilhoso – brincando de encenar uma peça do grande dramaturgo William Shakespeare.

O leitor que porventura esteja lendo este texto, talvez esteja perguntando o porquê de se contar esta história toda, em meio a uma pesquisa sobre a infância. E aqui talvez seja

a hora de dizer o motivo de tal desvio. O que pretendo explicitar aqui é que esta imagem transgressora e mágica dos “miúdos circos”, que conheci no encontro com o *Romeu e Julieta* do Grupo Galpão, me remeteu, desde a primeira vez, embora ainda de modo intuitivo e suspeito, às semelhanças existentes entre a linguagem da arte, do circo e do riso e a linguagem com que as crianças dialogam com o mundo e com a cultura em que estão inseridas. Pois isso, o que a princípio era apenas uma impressão e uma suspeita foi se tornando uma busca por investigar as bases comuns entre estas duas culturas – a cultura do riso e a cultura da infância – para, a partir daí, pensar nas semelhanças que estes dois universos culturais são capazes de apresentar quando falamos das maneiras de estabelecer relação com as formas de cultura hegemônica.

Mas para que esta discussão se torne fecunda, importa começar uma investigação mais profunda sobre este universo da cultura popular do riso, sobre a sua natureza, sobre os seus sentidos e sobre as relações que ela é capaz de estabelecer com a ordem vigente que governa o mundo. Para tanto, buscarei estabelecer um diálogo com a obra de Mikhail Bakhtin sobre a cultura popular na Idade Média e no Renascimento, na qual ele tratará, entre outras coisas, da complexa relação entre a cultura cômica popular naquele período e as ideologias oficiais que regiam o mundo medieval.

De acordo com Bakhtin, o universo da cultura cômica medieval era composto por uma diversidade enorme de formas, tipos e manifestações. Ele englobava as festas públicas carnavalescas, os ritos, os cultos cômicos especiais, e tipos arquetípicos, como os bufões, os palhaços de diversos estilos e categorias, além de figuras grotescas, como gigantes, anões e monstros. Todos estes espetáculos, folguedos e ritualísticas organizados à maneira cômica apresentavam uma diferença notável, uma diferença de princípio (como diria Bakhtin) em relação às cerimônias e ritos oficiais sérios da Igreja e do Estado feudal. Assim, se o cenário oficial da cultura medieval se constituía de ascetismos, de uma crença em uma “sinistra providência”, de uma força intimidadora dominante, marcada por categorias como o pecado, a redenção e o sacrifício, a cultura do riso, por sua vez, propunha outra lógica de ordenamento do mundo, uma espécie de segunda vida onde esta cultura séria e sisuda era revirada de ponta cabeça a partir de uma “lógica original das coisas ao avesso, das permutações constantes do alto e do baixo, da roda, da face e do traseiro” (BAKHTIN, 1987: p.10). Desta forma, em contraposição à seriedade congelada e dura, ao sofrimento, ao martírio, ao medo imposto pelo regime feudal, a cultura cômica se fazia festeira e alegre, espaço da abundância e da fartura. Se a cultura oficial buscava

afirmar-se como única forma capaz de expressar a verdade, o bem, e que, de modo geral, também se dizia a única forma capaz de representar tudo o que era importante, relevante e considerável para uma compreensão de mundo, a cultura do riso, a partir de uma linguagem própria, extremamente rica e festiva, apontava para uma visão de mundo “oposta à toda idéia de acabamento e perfeição, à toda pretensão de imutabilidade e eternidade” (BAKHTIN, 1987: p.10). Assim, segundo Bakhtin,

A festividade popular era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória das relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus. Era a autêntica festa do tempo da fartura, da abundância e renovações. Opunha-se à toda perpetuação, à todo aperfeiçoamento e regulamentação, apontava para um futuro ainda incompleto. (BAKHTIN, 1987: p.9)

A festa popular – a partir do que Bakhtin usou chamar de um “lirismo da alternância e da renovação” – convertia-se na segunda vida do povo, o qual se permitia penetrar temporariamente no reino utópico da universalidade, da igualdade, da abundância e da liberdade. Este princípio da alternância e da renovação, essa segunda vida instaurada pelo folguedo popular, se mostra explicitamente ainda em alguns ritos populares do nosso tempo, que ainda hoje conservam o embrião da cultura do riso. Assim, ainda nos nossos dias, por exemplo, encontramos mestres de maracatus e de cavalo-marinho – homens já idosos de mãos calejadas da enxada no trabalho exaustivo do corte de cana – bordando as próprias indumentárias com lantejoulas e vitrilhos, confeccionando máscaras e criando personagens que vão lhes possibilitar penetrar esta “segunda vida do lirismo e da alternância”, onde, enfim, podem se tornar reis e príncipes que se sentem poderosos por transformar o feio, o pobre, o sujo e o esquecido em riso, festa, ouro e folia.

Desta forma, podemos dizer que a cultura popular cômica coexistia, no contexto da Idade Média, com o tom sério, religioso e feudal da época, a partir de uma relação pautada em uma transgressão alegre e festiva destes princípios. De acordo com Bakhtin, cabia às festas oficiais o papel de consagrar “a estabilidade, a imutabilidade e a perenidade das regras que regiam o mundo”, de modo a contribuir para a legitimação do poder das hierarquias, das normas estabelecidas e dos tabus religiosos, políticos e morais. Estas festas podiam ser compreendidas, portanto, como o triunfo de uma verdade pré-fabricada, inventada e dominante, que passava a assumir a aparência de uma verdade eterna e

imutável. Em contrapartida, como já dissemos, a festa popular propõe justamente o movimento inverso: “o triunfo da liberação temporária da verdade dominante”, que possibilita outros olhares, outras práticas, outros movimentos – diversos daqueles a que o povo se vê submetido cotidianamente nas relações de trabalho e de vida.

Mas é importante, aqui, deixar claro que a paródia proposta pela cultura carnavalesca, apesar de contestadora e transgressora, se constitui por bases bem diversas de transgressão, se a compararmos com a paródia moderna. Ao invés de se pautar em uma forma de denúncia negativa e formal, a transgressão carnavalesca se apoiava no movimento de uma força que desestabiliza, ressuscita e renova a ordem imposta. Esta forma de transgressão tão própria das culturas cômicas, da cultura da festa popular, Bakhtin definiu como portadoras de um “alegre princípio regenerador” (BAKHTIN, 1987: p.20).

E, aqui, chegamos ao ponto necessário para buscarmos, enfim, os fios que unem a cultura popular do riso e a cultura da infância. Penso que a semelhança entre essas duas culturas possa se pautar a partir disto que Bakhtin chamou de *alegre princípio regenerador*, um princípio de vida – presente tanto na cultura do riso quanto na da infância – capaz de gerar formas de transgressão diante de uma determinada ordem vigente.

E, aqui, é necessário qualificar esta espécie de transgressão própria da infância e da cultura do riso, a partir da capacidade que ambas possuem de inaugurar algo, de ampliar as formas de experiência advindas das lógicas ao avesso. Assim, podemos dizer que a palavra “transgressão”, no sentido geral, remete à idéia de desobediência, de uma ação deliberada no intuito de burlar uma ordem ou acordo estabelecido. No entanto, quando nos referimos a qualquer transgressão movida pela infância, podemos encontrar nesta palavra dois sentidos diferentes. O primeiro deles é semelhante ao mencionado acima e pressupõe uma ação deliberada e intencional de desobediência. Podemos dizer que a criança transgredir nestes termos quando foge da escola, quando traz objetos proibidos, quando cola na prova, etc. Mas existe outro sentido para a mesma palavra quando dizemos do poder transgressor e regenerador da cultura da infância que se assemelha ao da cultura do riso. A transgressão, neste sentido, não se vincula a um ato intencional e premeditado de desobediência. Esta segunda acepção corresponde a um ato inerente às formas próprias que as crianças têm de estabelecer relação com o mundo e a cultura onde estão inseridas, presentes, por exemplo, no momento em que se ocupam das *coisas di-menor*, em que

atrasam o passo enquanto se perdem em devaneios, em que criam laços de afeto com os objetos e não somente relações de mera utilidade, em que brincam sem propósito... Nos seus modos de habitar o mundo, as crianças profanam a todo instante as lógicas consolidadas pelo mundo adulto, lógicas pautadas, muitas vezes, no consumo, na aceleração do tempo, no progresso.

Assim, como a cultura do riso, a cultura da infância, na sua própria forma de existir, se opõe a uma ordem vigente, dominante e autoritária. Mas é preciso certo cuidado para pensar tal relação de oposição nestes termos. Por isso, talvez a palavra *transgressão* deva ser pensada com mais cuidado, uma vez que o verbo “transgredir” traz atrelado a si a idéia de questionamento, resistência, desobediência e rebeldia. Porém, pensar o questionamento, a resistência e a rebeldia implica perceber muito mais uma relação de oposição, de combate entre dois mundos. Isto vale perfeitamente para pensar a relação entre a classe operária e a burguesia, mas não vale tanto para uma discussão entre adultos e crianças. Transferir a idéia de luta de classes para a relação adulto/criança não é, sem dúvida, a alternativa mais apropriada.

Hannah Arendt nos ajuda a pensar sobre isso em uma discussão que teve início nos começos do século XX, na qual ela se contrapunha, de certa forma, a alguns princípios da Escola Nova. O que Hannah Arendt criticava na época era a possibilidade de considerar as crianças como uma espécie de comunidade autônoma, como uma pequena sociedade com uma lei e governo próprios. Segundo ela, o que alguns representantes da Escola Nova tentaram foi reproduzir uma espécie de república dos infantis, e, nesse sentido, a infância poderia ser pensada quase como uma categoria social, assim como a classe operária.

Para a autora, no entanto, este pressuposto fere a natureza da relação entre adultos e crianças, uma vez que estas últimas não compõem outra sociedade, mas se constituem em como parte da nossa própria sociedade: uma parte dotada de diferente configuração, que pode até mesmo se tornar desestabilizadora, desoperacionalizadora das configurações desta mesma sociedade. O que está em voga nesta discussão é a infância enquanto força, enquanto princípio reconfigurador do mundo, enquanto dimensão da nossa própria humanidade, o que significa dizer que se constitui em um princípio que entra em diálogo com a própria dimensão da condição humana. Nesse sentido, Hannah Arendt vai dizer que as crianças são parte da novidade, e também da erupção do pedido de acolhida em nosso próprio mundo. Isto significa dizer que as crianças habitam quase que paradoxalmente o

lugar daqueles que são destinados a serem os arautos da novidade do mundo, mas também herdeiros de toda uma tradição construída muito antes do seu nascimento. Parte do encantamento das crianças, portanto, tem a ver com o que elas nos assinalam de um modo outro de ver o mundo, que é também nosso próprio mundo. Então, é possível dizer que, neste diálogo, o que acontece não é que a criança nos apresente alguma coisa que está fora de nós, mas ela nos lembra, acorda em nós, nos sintoniza com uma determinada dimensão da própria existência.

Portanto, como havia dito ainda há pouco, talvez seja necessário precisar com mais cuidado a idéia de “transgressão” quando ligada ao riso e à infância, contrastando seu caráter festivo e regenerador com a idéia de uma transgressão combativa. Este princípio festivo se constitui no elo que permite comparar, sim, a transgressão pautada nos princípios do “alegre princípio regenerador” da cultura cômica com as práticas e modos de ser da infância, as quais se revelam transgressoras da ordem e dos padrões de comportamento sem nenhuma intenção premeditada de combatê-los, mas sim movidas pelo desejo de viver além delas, ou seja, atravessando-as com outras perspectivas e outros referenciais de “usos” do mundo. Assim, com a finalidade de evitar esbarrar em conflitos conceituais, com o objetivo de clarear esta reflexão, proponho a partir de agora a utilização de outro termo em substituição à transgressão, qual seja, a noção de “suspensão” que se alia perfeitamente a essa idéia de transgressão festiva.

O termo “suspensão”, tal qual será empregado neste estudo, vem atrelado a um conceito maior, cunhado por Giorgio Agamben, inspirado na obra do italiano Furio Jesi, que é o conceito de “festivo”, o qual, segundo o próprio Agamben, pode ser compreendido como

Uma dimensão da práxis em que o cotidiano, simples fazer dos homens não é negado ou abolido, mas suspenso e tornado inoperoso para ser como tal, festivamente exibido. Assim a procissão e a dança exibem e transformam a maneira simples de andar do corpo humano, os presentes desvelam uma possibilidade inesperada nos produtos da economia e do trabalho, a refeição festiva renova e transfigura a fome de boi. E não para torná-los sagrados e intocáveis, mas pelo contrário, para abri-lo para um novo – ou mais antigo – uso sabático. (AGAMBEN, 2014, p. 83)

Assim, podemos compreender que “festivo”, para Agamben, é uma condição de atividade, uma condição do fazer, onde não se transforma o próprio fazer, mas sim, a maneira, o sentido em que ele se faz. Podemos dizer que dias festivos são dias dedicados ao inútil, são dias em que se caminha, mas não se caminha para ir a algum lugar, caminha-se para passear; as trocas de objetos são feitas, mas não como compra e venda, e sim como presente; se come, não para saciar a fome, mas para compartilhar a mesa. Nos dias festivos, se faz o de sempre, mas se retira a utilidade, para que o que é mais próprio do humano se manifeste, pois, segundo Agamben, as coisas se revelam mais humanamente quanto menos são capturadas pelo sentido utilitário. Assim, a suspensão inserida no conceito de festivo não traz nenhuma relação com rebeldia ou com luta, mas sim, com a noção de trânsitos, no mundo, por outras lógicas, pautadas na idéia de poético, de profanação e da inoperosidade.

Bakhtin, ao falar da natureza e dos sentidos dos festejos populares na Idade Média apresenta também um idéia de festivo bastante semelhante à proposta por Agamben. Segundo Bakhtin,

Nos dias festivos as portas das casas abrem-se de par em par aos convidados (no limite a todos, ao mundo inteiro), nos dias de festa tudo se distribui em profusão (alimentos, vestimentas, decoração dos cômodos), os desejos de felicidade de toda espécie subsistem ainda, da mesma forma que os votos, os jogos e os disfarces, o riso alegre, os gracejos, as danças, etc. A festa é isenta de todo sentido utilitário (é um repouso, uma trégua, etc.). É a festa que, libertando de todo utilitarismo, de toda finalidade prática, fornece meio de entrar temporariamente num universo utópico”. (BAKHTIN, 1987: p. 241)

Nestes dois fragmentos, podemos perceber que tanto Bakhtin quanto Agamben apresentam uma forma de contraposição aos movimentos propostos pela lógica vigente que não se faz abonística, que não se mostra rebelde ou desobediente. O que há é simplesmente um desativar na maneira das coisas serem capturadas, ou, como nos diz Bakhtin, é “um repouso, uma trégua”, “um meio de entrar temporariamente num universo utópico” onde o humano possa se revelar na sua inteireza.

A idéia de abrir aqui esta pequena explanação sobre os sentidos do festivo nos modos como Agamben e Bakhtin o compreendem busca trazer mais aportes para sustentar e deixar mais claras as formas escolhidas por mim para tratar das maneiras que as crianças

possuem de se contrapor aos movimentos de uma lógica adultocêntrica, e que, neste sentido, nada tem a ver com rebeldia e desobediência, mas com uma condição de fazer e de estar no mundo que é própria das crianças nos seus exercícios de habitar festivamente seus espaços; um modo de habitar o mundo que é capaz de criar aberturas para se “entrar temporariamente num universo utópico” (BAKHTIN, 1987). Assim, quando Benjamin e Manoel de Barros falam da maneira infantil de ver e de estabelecer relação com o mundo, eles estão a falar de formas de suspender, de alguma maneira, a utilidade dos seres e objetos nos contextos onde se encontram. É esta condição de atividade e de fazer, essencialmente festiva, que permite à criança desmanchar a natureza e recriá-la, porque corta os laços dos objetos com sua função utilitária. O que as crianças fazem a todo instante é criar maneiras de tornar não operacional, não útil, a relação com o mundo em um movimento em tudo semelhante aos folguedos populares que, pelo riso, pela farsa e pelo sonho, são capazes de iluminar uma “vida ao revés” das lógicas autoritárias.

Esta semelhança entre a cultura do riso e a cultura da infância pode ser pensada a partir do potencial que ambas apresentam para instaurar uma “segunda vida”, “um mundo ao avesso”, mas, ao mesmo tempo, paralelo e inseparável da vida oficial. Assim, é possível dizer que a infância (da mesma forma que a cultura cômica) pode ser compreendida com um *reinado* (KOHAN, 2004) onde a experiência humana se dá de modo completamente diverso daquele presente nas formas de experiências propostas pela ordem do mundo que vigora como sendo a legítima, a verdadeira, a que ordena as regras da vida. O “alegre princípio regenerador”, presente na infância e no riso, propõe outras formas de contato vivo, material e sensível com a verdade dominante, instaurados por suas lógicas próprias.

Esta experiência específica da infância, quando transborda para a cultura adulta, pautada, nos nossos dias, a partir das lógicas do mundo moderno, é capaz de instaurar ali outros novos sentidos de experiência com a vida, constituídos a partir de outras sensibilidades, subjetividades e relações. Assim como o circo, a cultura da infância é capaz de inscrever na praça, na rua, na vida comum ordinária, um estado outro, temporário, transitório, onde outras formas de atuação com o mundo se fazem possíveis. Mas falar de uma infância que é capaz de operar numa “segunda vida” ou a partir de uma “lógica ao avesso”, pode conduzir à equivocada compreensão de que estou a falar de uma infância romântica, que existe recolhida e protegida apenas em um mundo encantado completamente alheio às questões que permeiam o mundo adulto. Porém, é justamente no

sentido contrário a esta premissa que relaciono referências sobre estas lógicas ao avesso, próprias da infância. Entendo, com Walter Benjamin, que

A criança não é nenhum Robson, as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas são parte do povo, da classe a que pertencem. Por isso o brinquedo infantil não atenta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo a partir de signos entre a criança e o povo. (BENJAMIN, 1994: p.247-248)

Assim, a infância – como já dissemos anteriormente, com base nas reflexões de Hannah Arendt – não se faz neste reinado constituído a partir da existência de “uma vida autônoma e segregada”, mas – como bem disse Benjamin –, em função de um diálogo a partir de signos onde são intercambiados modos distintos de articulação com a cultura onde esta infância está inserida. Jeanne Marie Gagnebin, também no movimento de pensar a inserção da criança no mundo social e nos seus encontros com a história e a cultura, vai se apoiar na bela imagem dos labirínticos avessos do bordado como metáfora da condição da experiência infantil.

O labirinto revela a estrutura misteriosa do desejo humano que não cessa com a obtenção da sua meta, mas se compraz em inventar e reinventar desvios, imagens, gestos e palavras, ele é o outro lado da cultura, outro mas conjunto. (GAGNEBIN, 1994: p.92)

“Um outro lado da cultura, outro mas conjunto” - com essas palavras, Gagnebin reforça a idéia apresentada por Benjamin referente à criança que, apesar de ter suas formas próprias de percepção e atuação no mundo, também está profundamente inserida neste mesmo mundo. A imagem do avesso labiríntico do bordado sinaliza para este movimento da criança que “se compraz em inventar e reinventar desvios, imagens, gestos e palavras”, num movimento que suspende a todo instante os modelos de existência impostos pelo mundo adulto. São estes labirintos – estes modos desviantes de olhar, transitar e estabelecer relações inusitadas com a materialidade do mundo – que conferem toda uma especificidade para a condição de experiência infantil. Mas esta especificidade, expressa aqui na imagem deste avesso labiríntico, é completamente inseparável da ordem do desenho do bordado, ou, melhor dizendo, os modos de existência da infância, apesar de

serem capazes de penetrar um outro lado da cultura, fundamentado em lógicas divergentes, estão também completamente arraigados e imersos no “lado direito” desta mesma cultura. O que Gagnebin enfatiza aqui é que o mundo perceptivo da infância é capaz, ao mesmo tempo, de se enraizar no mundo histórico e confrontá-lo, ou seja, que a cultura da infância, apesar de toda a sua potência de invenção e criação, não se constrói de forma isolada, mas sim de forma articulada com as estruturas sociais e culturais em que está inserida.

Dessa forma, se buscamos uma reflexão sobre as formas de relação estabelecida entre a infância e o mundo moderno, podemos dizer que as crianças têm hoje suas subjetividades e sensibilidades profundamente afetadas pelos ritmos da modernidade (consumo exacerbado, aceleração do tempo, império da técnica e das imagens prontas), de modo que ela tem seus espaços e tempos de criação, de devaneio, de invenção e de sonho abreviados; assim é que as experiências de infância são diminuídas. Estas são as condições, no nosso tempo, que permeiam os modos de habitar a infância e de ser criança. Mas, mesmo expropriada da possibilidade de exercer a experiência infantil em toda a sua potência criadora e transgressora, a infância ainda é um território fecundo de uma força poética capaz de evidenciar, em função dos seus modos de ser e estar no mundo, muitas das contradições e dos descabimentos da vida moderna.

E aqui se faz importante uma breve pausa para se demarcar, afinal, o que vem a constituir essa condição de existência do mundo moderno, e, para tanto, me ancoro, mais uma vez, no pensamento de Benjamin, que foi capaz de tecer suas reflexões/impressões da modernidade em um momento – a passagem do século XIX para o século XX – em que profundas mudanças aconteciam no mundo do trabalho, da arte e nos modos de construção do conhecimento. Os escritos de Benjamin comunicam suas impressões diante destas transformações radicais da vida cotidiana daquele período, deixando à mostra pistas que contam do abismo que começa a se configurar entre um mundo tradicional e arcaico e o outro, em que a busca incessante pela novidade é a regra.

Estas reflexões e críticas sobre a vida moderna permeiam muitas das obras de Benjamin, mas talvez seja na obra inacabada *Passagens* e nos escritos sobre a questão da experiência (*Experiência e pobreza, O narrador, Alguns temas em Baudelaire*) que esta questão se mostre com mais vigor. Nas *Passagens*, por exemplo, a cidade de Paris no início do século surge como “um molde oco, para pensar a modernidade em miniatura”, onde o espaço metropolitano, a tecnologia, a arquitetura, a arte e toda uma cultura visual se

tornam emblemáticas para apresentar outra nova ordem de mundo que começa a vigorar. O que Benjamin nos conta diz respeito a meios de produção e formas de vida regidos pelo signo da mercadoria, onde tudo se presta a seu valor de troca; um modo de vida que, segundo ele, rompeu os laços com o passado e perdeu a dimensão espiritual – que em alguns escritos aparece como a perda da dimensão do sagrado –; um modo de estar no mundo orientado pela lógica linear de um progresso que conduz inevitavelmente à barbárie. De acordo com Benjamin, a sociedade moderna, com seu modo de produção e vida social, enfraqueceu a experiência coletiva constituída pela continuidade da palavra compartilhada e capaz de propiciar uma temporalidade comum a várias gerações; essa sociedade reforçou o caráter individual e anônimo das relações fundadas na objetividade do conhecimento e na eficiência do trabalho, agora mecânico, fragmentado e ditado pelo ritmo da técnica. Todo este panorama moderno vai ser responsável por propiciar o desenvolvimento de outro tipo de sensibilidade do humano na sua relação com o mundo, marcado por um desinteresse maciço pela experiência acumulada e pela destruição de uma determinada qualidade de vínculo com a cultura e com a natureza, com a perda das referências coletivas e com uma busca eterna pela incessante novidade do mundo.

Toda esta engrenagem percebida por Benjamin na virada para o século XX, a meu ver, ainda se mantém em curso ainda hoje (levando em consideração, é claro, as particularidades materiais e simbólicas de cada tempo), o que nos permite dizer que a lógica moderna ainda impera na atualidade enquanto força hegemônica. Isto fica claro nos escritos de Beatriz Sarlo, que, seguindo os passos de Benjamin, faz também uma profunda análise dos cenários contemporâneos. Em alguns de seus escritos realizados no início dos anos noventa, Sarlo reflete sobre as profundas mudanças que começam a permear a vida contemporânea a partir da observação atenta de novos contextos de vida presentes na América Latina. É importante explicitar que, assim como Benjamin – que escreveu suas impressões sobre a vida moderna em um período de grandes transformações culturais (a passagem do século XIX para o século XX) –, Beatriz Sarlo também faz um movimento semelhante ao escrever sobre a cultura às portas do segundo milênio, onde as grandes mudanças da paisagem urbana ainda estavam em um estágio inicial, em que “os cenários, os objetos e as práticas ainda continham o apelo da novidade e, por isso, eram capazes de se mostrar de forma mais nítida com os contornos precisos “daquelas coisas que ainda não foram incorporadas pelo hábito, mas que hoje são a arqueologia de uma paisagem familiar” (SARLO, 2013: p. 38). Assim, ela traça uma panorâmica destes cenário onde uma nova

ordem do mundo começa a vigorar governada por novos sentidos e ritmos constituídos com base na hegemonia dos meios de comunicação de massa sobre a indústria cultural, e a partir também do império do mercado e do consumo, que vai ditar novas formas de relações entre as pessoas, os objetos e os acontecimentos. O que Beatriz Sarlo enfatiza em sua análise é a reflexão sobre um determinado andamento do mundo, um determinado ritmo de existência, dirigido pela lógica do mercado, que vai ser marcado por uma “escassez de sentidos”, uma vez que tudo que antes parecia sólido e consistente se torna transitório e prestes a desaparecer para sempre a qualquer instante, sem deixar rastros. Ao falar sobre esta busca pela eterna novidade do mundo, Beatriz Sarlo afirma que

O desejo do novo é, por definição, inextinguível. Uma vez rompida as comportas da tradição, da religião, das autoridades indiscutíveis, o novo se impõe com seu moto-perpétuo. (SARLO, 2013: p.38)

Pois é a partir destes cenários culturais – onde o “novo se impõe no seu moto-perpétuo”, gerando um modo de existir acelerado, frenético e fugaz nos seus sentidos – que buscarei traçar uma reflexão mais atenta sobre a inserção da criança neste mundo tal qual foi apresentado até aqui, buscando refletir principalmente sobre o poder profanador e subversivo que é próprio da infância na relação com estes contextos da modernidade, ou seja, naquilo que ela, a infância, apresenta como sendo esse *alegre princípio regenerador* de reordenamento do mundo. Para conduzir esta reflexão, me proponho aqui a fazer um recorte nos cenários do mundo moderno, escolhendo apenas uma das questões cruciais que permeiam a vida contemporânea, por acreditar que, dirigindo o foco sobre uma determinada situação específica, a discussão sobre a inserção e o poder transgressor da criança no mundo possa ser construída de forma mais clara e elucidativa. Neste sentido, buscarei traçar minha análise sobre certos tipos de relações existentes entre a infância e a materialidade de certos objetos – relações que se sustentam por lógicas do consumo constituídas pelo desejo perpétuo em adquirir o novo e pelo desejo de manutenção de um movimento incessante de descartes infinitos.

É, portanto, na intenção de problematizar mais detalhadamente esta questão sobre as formas como as crianças se vêm afetadas pelas leis do consumo, e também sobre as maneiras encontradas por elas para profanar estas leis, que embasarei esta discussão em algumas relações possíveis entre as crianças e a indústria de brinquedos, que, como todos

sabem, é hoje uma das indústrias mais promissoras, uma vez que o mercado dedicado à infância movimentava uma fatia significativa da economia global. O que pretendo aqui é focar minha discussão na relação das crianças com um determinado brinquedo específico, advindo da indústria cultural e que, no final dos anos 90 e início dos anos 2000, povoou o imaginário das crianças de maneira significativa. Refiro-me aos chamados *Bayblades*, que são brinquedos semelhantes aos piões tradicionais, mas que têm seus significados vinculados a uma série de desenhos animados e mangás japoneses de grande sucesso, o que faz desses piõezinhos objetos de desejo de uma grande maioria das crianças. A questão que nos cabe aqui pensar, a princípio, é o que faz com que um brinquedo milenar como o pião, porém revestido por uma roupagem nova e moderna (luzes, palavras de poder vinculadas a desenhos animados, brilho) de repente se torne objeto de culto de tantas crianças. Sobre esta questão, Beatriz Sarlo nos ajuda a pensar sobre uma categoria de objetos criada pelo mercado que ela usou chamar de objetos hipersignificantes, que são objetos que têm acrescentados aos seus significados comuns um “algo mais”, que confere a eles um brilho diferente, uma aura capaz de redimensionar o seu valor em determinado contexto. Segundo Sarlo, em tempos passados, apenas os objetos de culto e os objetos de arte eram capazes de acrescentar ao uso este “algo mais” de sentido que lhes conferia um significado maior, porém, hoje, o mercado pode tanto quanto a religião, e é capaz de acrescentar aos objetos este componente simbólico, fugaz, porém dotado de tanto poder quanto qualquer outro símbolo.

Estes objetos tornam-se tão valiosos para a construção de uma identidade, são tão centrais no discurso da fantasia, despejam tamanha infâmia sobre quem não os possui, que parecem feitos da matéria resistente e inacessível dos sonhos. (SARLO, 2013: p 43)

Por conta deste hipersignificado gerado em função do vínculo com uma imagem mundialmente poderosa – a do desenho animado chamado *Bayblade* – os piõezinhos passam a ser desejados por milhares de crianças no mundo inteiro, pois possuir um deles insere as crianças todas em uma gigantesca comunidade de pertencimento, onde o fundamental é possuir um Bayblade, saber as palavras de poder e conhecer em detalhes todo o universo de personagens, monstros, enredos e regras que povoam o imaginário deste brinquedo. Assim, estes pequenos piões feitos em série no mundo inteiro, se tornam, de repente, extremamente valiosos para a construção de uma determinada identidade, capaz

de conferir prestígio e sentimento de pertença dentro de um grupo muito específico. Tal sentimento de prestígio e de pertencimento são, também eles, produtos de uma indústria cultural que cuida de convencer cada criança do planeta que possuir um Bayblade é a senha imprescindível para que seja aceita em uma comunidade global de brincantes, da qual cada criança, de forma alguma deverá desejar estar fora.

Eis, pois, um breve quadro reflexivo sobre as relações possíveis entre a infância e o mercado de consumo a partir da referência deste brinquedo. Mas, se trouxe a imagem dos Bayblades para ilustrar e nortear uma discussão sobre as culturas da infância nas suas inserções com as lógicas do mundo moderno, não foi apenas para falar do poder da indústria cultural em submeter as crianças a determinados modos de pensar, agir e desejar, ou seja, no poder que esta indústria tem de intervir na constituição das identidades e subjetividades infantis. Sobre isso, muito já se falou. O que pretendo aqui é empreender uma discussão que pretende investigar procedimentos por meio dos quais a infância, nos seus modos de ser e estar no mundo, muitas vezes é capaz de inverter a lógica deste jogo imposto pelo mercado.

Assim, para começar a pensar nessa direção, conto da minha própria experiência com algumas crianças com as quais convivia durante esta época em que os Bayblades estavam no auge do seu poder de sedução, e se constituíam em um dos brinquedos mais desejados pela criançada. Nesta época, o início dos anos 2000, eu realizava um trabalho de oficinas de brinquedos em diversas comunidades no município de Duas Barras, no Estado do Rio de Janeiro, e um pouco mais tarde comecei a lecionar em uma escola pública de Juiz de Fora, em Minas Gerais. O que me chamou a atenção nesta época foi o enorme interesse das crianças todas por esses piõezinhos. Apesar de serem crianças de localidades diferentes, eles tinham em comum o fato de pertencerem a camadas sociais de baixa renda – o que fazia com que, muitas vezes, não tivessem condições financeiras de adquirir um Bayblade “oficial”. E o que faziam as crianças para penetrarem nessa comunidade global de brincantes de Bayblades? Como não tinham condições de comprar o produto, eles criavam seus próprios piões. Lembro que, naquela época, as crianças costumavam bater em nossa casa em busca de tampas de detergente e também que as tachinhas de pregar papel na cortiça desapareciam “misteriosamente” dos painéis da escola. É que todo objeto que tivesse uma ponteira e uma auréola – e que, portanto, fosse capaz de fazer um sistema girar – se convertia em uma promessa de “bêiblêide” (com essa grafia uma criança escreveu certa vez o nome do pião que acabara de fazer com a tampinha de um detergente e uma

linha). Movidos pelo desejo incessante de brincar, as crianças se convertiam em colecionadores de miudezas pontudas e aureoladas, reunindo toda sorte de tampinhas, de tachinhas, de pecinhas de ferro-velho advindas de motores de carro, eletrodomésticos, computadores velhos, etc. Eram colecionadores desses farrapos esquecidos, provenientes do ritmo incessante de uma indústria de produtos que torna a toda hora algo que ainda há pouco era novidade em alguma coisa obsoleta e inútil. E é percebendo esse viés de colecionador, este afã, que podemos encontrar uma linha reflexiva que nos leve a uma compreensão acerca do poder profanador da infância.

Beatriz Sarlo, ao pensar sobre a natureza do consumidor moderno, vai dizer que ele se assemelha a um “coleccionador às avessas”; que se constitui como uma espécie de colecionador que, ao invés de colecionar objetos, coleciona atos de aquisição de objetos. Tal espécie de colecionador sabe que os objetos que adquire desvalorizam-se assim que ele os possui, pois seu valor começa a dissipar-se; sua força magnética e seu brilho diminuem assim que eles são retirados da vitrine. Assim, uma vez adquiridas, as mercadorias perdem sua alma, e o colecionador às avessas começa a almejar outro objeto, outra novidade para substituí-lo imediatamente. Neste sentido, é importante frisar que esta categoria de colecionador se difere completamente do colecionador tradicional. Sobre essa questão, novamente o pensamento de Walter Benjamin é uma referência importante, na medida em que oferece uma reflexão bastante profunda sobre o que, afinal, vem a ser a alma de um colecionador. Segundo Benjamin, os colecionadores podem ser compreendidos como “fisionomistas do mundo das coisas”, como “intérpretes do destino” (BENJAMIN, 2015) dos objetos, pois têm por ofício subtrair os objetos da circulação e do uso (ou do não uso) e anexá-los a seu tesouro. O colecionador benjaminiano, apesar de conhecer o valor de mercado de seus objetos, reconhece ainda mais o seu valor simbólico e o papel sintático que ele desempenha em sua coleção, onde cada objeto tem um sentido próprio em seu contexto específico: cada objeto guarda – na presença de seu narrador – uma história que merece ser contada.

A época, a paisagem, a artesanania, o proprietário do que procede o referido exemplar, tudo isto está reunido diante dos olhos do colecionador em cada uma de suas posses, para compor uma enciclopédia mágica, cuja quintessência não é outra que o destino do objeto. (BENJAMIN, 2015: p.35)

Assim, nesta espécie de coleção, cada objeto se faz insubstituível, ainda que ele possa ser sacrificado na intenção de que seja adquirido outro de maior valor naquele contexto; um sacrifício que nada tem a ver com o movimento de descarte tão próprio do consumidor moderno. O colecionador, portanto, é aquele que salva um objeto de ser convertido em mero valor de troca, em mero valor de uso; ele resgata este objeto do seu destino de ser apenas consumido, de ser apenas mais um membro de uma série, devorado pelo ritmo do mercado e da proliferação de objetos que se sucedem infinitamente. Desta forma, o colecionador coloca o objeto em um lugar único, o redime, e ao redimi-lo o está nomeando.

Esta breve explanação sobre a natureza tão diversa do consumidor moderno e do colecionador tem lugar nesta argumentação para que possamos, a partir dela, criar bases para pensar em que medida essa alma colecionista se faz presente nos modos de ser da infância. Como já dissemos, as crianças têm seu olhar e interesse voltados para as coisas diminutas, para “as coisas destinadas ao chão” e para os “desutensílios”, como bem disse Manoel de Barros. Como um colecionador, a criança caça as miudezas abandonadas durante a sua tentativa incessante de conhecer o mundo. E, durante suas caçadas, as crianças atuam sobre os objetos libertando-os do seu caráter de mera mercadoria. De acordo com Sônia Kramer, nesta ação infantil “vai se expressando uma experiência cultural na qual as crianças atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos”, reordenando assim os sentidos impostos pelas lógicas da modernidade. Mas é preciso aqui diferenciar a alma colecionista das crianças daquela caracterizada pela noção benjaminiana de colecionador, ainda que existam entre elas uma estreita relação, que as aproxima no que se refere ao condão de redenção de objetos que são, nos dois casos, destituídos da ótica mercadológica; essa redenção acontece no ato de recolher e guardar como preciosidade aquilo que foi descartado do mundo da utilidade. Porém, a relação estabelecida com o objeto recolhido é de outra natureza quando pensado a partir da perspectiva infantil. Enquanto o colecionador de Benjamin retira e abstrai o objeto do seu uso e o inclui em uma espécie de “série especial” na configuração de um tesouro particular a ser contemplado e sacralizado, a criança realiza o ato de coleta e guarda de objetos abandonados e descartados não na intenção de sacralizá-los e retirá-los de sua vida útil e mundana, mas no desejo de brincar que faz, assim – na brincadeira – com que possa renascer para outra vida como um objeto pleno de usos e funções que se reconfiguram por intermédio do desejo criador da infância – como brinquedo.

Assim, voltando ao exemplo dos Bêiblêides inventados pelas crianças, podemos dizer que são objetos que surgem deste afã colecionador das crianças, que buscam nas latas de lixo, nos cantinhos do chão, nos ferros-velhos aquela determinada pecinha abandonada, que será o componente fundamental para a arquitetura do seu brinquedo. As crianças se tornam então caçadores e colecionadores destes objetos descartados; objetos que, aos olhos de um adulto, não passam de lixo, de coisas já sem importância. Mas, diante do olhar da criança, se converte em preciosa engrenagem e dá sentido à busca pelo perfeito giro de um pião que, dentro em pouco, nascerá das suas mãos. É neste sentido entendo esta ação infantil como um *alegre princípio regenerador* que atua no sentido de redimensionar o mundo a partir de outras lógicas. Pois, se as leis do mercado impõe a elas o desejo de possuir um Bayblade – e assim fazem com que se tornem consumidores potenciais –, as crianças são capazes de transgredir esta ordem fazendo-a funcionar no registro inverso em suas oficinas mambembes de confecção dos seus “Bêiblêides” artesanais. Assim, se a lógica da modernidade (expressa aqui nas imposições da indústria cultural) se funda em um movimento feito de aquisições desenfreadas de objetos, de vínculos superficiais e descartes infinitos, a criança opera dentro de uma lógica diversa que proporciona o mergulho no universo dos farrapos. E, nesse mergulho, seu olhar microscópico conduz à captura, em meio ao lixo, às sobras e aos restos, daquela peça fundamental na construção de um sonho, de um brinquedo desejado. Desta maneira, se o mercado impõe a formação de um exército de consumidores, a criança é capaz de fazer-se um artífice dotado de enorme poder criador diante da materialidade abandonada pelo mundo moderno. É neste sentido que Sônia Kramer afirma a infância como uma

(...) parte da humanidade que é fruto da sua tradição cultural, mas que é capaz de recriá-la, refundá-la. Criança que reconta e ressignifica uma história de barbárie refazendo esta história partindo dos despojos, da sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos, da ruína. (KRAMER, 1996: p.29)

Tudo o que até agora foi exposto aqui sobre a infância serve de suporte e sustentação à proposta de traçar semelhanças entre a cultura da infância e a cultura do riso nos seus modos de se fazerem transgressoras a uma determinada ordem imposta. A referência aos Bêiblêides, por exemplo, aparece no intuito de mostrar como a cultura da infância, assim como acontece com a cultura do riso, caracteriza-se como parte inseparável do mundo ao qual pertence ao mesmo tempo em que se constitui como uma “segunda

vida”, como “uma vida ao revés” (BAKHTIN,1987) que na sua contraposição às lógicas dominantes é capaz de fertilizar este mesmo mundo, operando outros sentidos de existência. Ao longo deste estudo, surgem cada vez mais possibilidades de traçar paralelos entre os modos de ser da infância e os circos medievais; a cada leitura de Bakhtin, de Benjamin e de Barros – e também na observação atenta das crianças nas suas maneiras de existir – cada vez mais se revelam possibilidades de identificar semelhanças entre estas duas culturas aparentemente tão distintas. E antes de pôr fim a este capítulo, gostaria de indicar alguns trechos recolhidos da obra de Mikhail Bakhtin que refletem o meu espanto diante da possibilidade que suas palavras – especificamente referentes à cultura do riso – oferecem no sentido de compor relações com as poéticas da infância. Em um determinado trecho, por exemplo, Bakhtin sintetiza as funções da cultura do riso da seguinte forma:

[A cultura do riso] Ilumina a ousadia da invenção, permite associar elementos heterogêneos, aproximar o que está distante, ajuda a liberar-se do ponto de vista dominante sobre o mundo, de todas as convenções e de elementos banais e habituais, comumente admitidos; permite olhar o universo com novos olhos, compreender até que ponto é relativo tudo o que existe, e portanto permite vislumbrar a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo. (BAKHTIN, 1987: p.30)

Penso que este trecho de Bakhtin sobre a cultura do riso caberia perfeitamente para tratar também das possíveis funções da cultura da infância na sua relação com a modernidade. Assim, poderíamos dizer, por exemplo, que cabe à infância “iluminar a ousadia da invenção”, e que “associar elementos heterogêneos e aproximar o que está distante” nada mais é do que o exercício da capacidade mimética tão própria dos pequenos. E será que não poderíamos dizer que “olhar o universo com novos olhos” não é o que as crianças fazem todo tempo, a partir da singularidade do seu olhar infantil, capaz de enxergar um mundo que nós, adultos, já não somos mais capazes de ver? Se assim fizermos, é possível perceber que a criança possui um olhar capaz de enxergar a relatividade de tudo o que existe e que permite, a ela “vislumbrar a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo”.

Além deste trecho citado acima, também apresento aqui outro fragmento da obra de Bakhtin, no qual ele apresenta as características da linguagem dos ritos cômicos – a qual, a meu ver, também é capaz de estabelecer perfeitos diálogos com a linguagem da cultura da infância.

Estes ritos trazem uma linguagem própria de grande riqueza, que apontam para uma visão de mundo oposta a toda ideia de acabamento e perfeição, a toda pretensão de imutabilidade e eternidade (...). Por isso todas as formas e símbolos da linguagem carnavalesca estão impregnados do lirismo da alternância e da renovação, da consciência da alegre relatividade das verdades e autoridades do poder. (BAKHTIN, 1987: p.10)

Acredito que este fragmento, que originalmente se refere aos ritos cômicos, é capaz de descrever perfeitamente os modos criados pelas crianças para estabelecerem seus diálogos com o mundo. Tendo por base tudo o que foi exposto até aqui sobre os modos de ser e estar no mundo da infância (sobre o seu modo de olhar, caminhar e se relacionar com a realidade circundante), podemos, sem constrangimento, nos apropriar desta fala de Bakhtin para nos referirmos agora, não mais apenas à cultura do riso, mas à cultura da infância, no que se refere às suas linguagens próprias e a seus entrelaçamentos com a realidade na qual está inserida. Assim, não seria descabido dizer que a visão de mundo que é própria da infância situa-se de maneira oposta “a toda ideia de acabamento e perfeição, a toda pretensão de imutabilidade e eternidade”, uma vez que, como já dissemos ao longo deste texto, a criança procede o tempo todo inacabada, sempre aberta a se irmanar com as coisas todas e também aberta a inaugurar outros novos sentidos para as coisas e os seres, em um movimento que caminha no sentido oposto a qualquer possibilidade de “imutabilidade e eternidade”. Por conta deste movimento feito de idas e vindas, de passos desviantes, de imaginações e recriações inusitadas, talvez seja difícil encontrar outra expressão mais bonita e precisa para falar das poéticas presentes na cultura da infância do que esta usada por Bakhtin, que diz do “lirismo da alternância e da renovação, da consciência da alegre relatividade das verdades e autoridades do poder.”

Por conta de tantas semelhanças, enfatizo que o que defendo aqui, é a ideia de que, tal como a cultura do riso, os circos medievais têm um papel transformador, contestador e regenerador no que diz respeito à cultura oficial da Idade Média e do Renascimento, assim também a infância, nos seus modos de ser e dialogar com o mundo, também pode se constituir como miúdos circos do nosso tempo, capaz de evidenciar outros movimentos, outros olhares e outras lógicas para o mundo que se apresenta hoje na modernidade. Podemos dizer, portanto, que isto a que chamo de Miúdos Circos da infância, pode ser compreendido como estes cenários onde as crianças fazem valer suas

lógicas de atuação e percepção do mundo, ainda que de modo quase imperceptível e quase invisível ao nosso olhar adulto; cenários erguidos a partir da contemplação de coisas de menor e de insignificâncias; a partir dos desvios, dos devaneios, da capacidade de estabelecer comunhão e do condão da imaginação e do maravilhamento. Podemos dizer, portanto, que estes miúdos circos estão em toda parte, pois, a todo momento, somos capazes de surpreender crianças invertendo a ordem imposta, operando no mundo a partir de outra frequência, seja nos contextos da família, do mundo do consumo, da religião, ou qualquer outro contexto cultural ou institucional no qual estejam inseridas. Assim, é possível dizer que as configurações destes miúdos circos podem ser múltiplas! No entanto, para a construção desta tese, me deterei em investigar a fundo apenas uma destas possibilidades “circenses”, e aqui me refiro a Miúdos Circos surgidos nas complexas relações de entrelaçamento entre a cultura da infância e a cultura da escola. Será, portanto, sobre a natureza destes determinados “circos” que tratarei no capítulo que se segue.

II

O circo, a lona furada. Luminescências...

Narrativas sobre o nascimento de uma pesquisa

Dedico este capítulo a contar de como os miúdos circos se tornaram visíveis para mim certa vez – e para sempre – no universo da escola, e de como, a partir deste acontecimento, um projeto de pesquisa e investigação foi ganhando forma, peso, leveza e uma importância tal que fosse capaz de sustentar o argumento desta tese.

Em se tratando de uma narrativa, é preciso que se parta de um começo, e os começos, as origens, são sempre nebulosos: nunca se sabe muito bem onde a primeira semente despontou, quais frutos vingaram e foram colhidos, qual flor se aprontou tão bonita que foi capaz de capturar o nosso olhar e fertilizar nossos desejos e pensamentos – de cravar em nós o impulso de empreender uma jornada de busca. Escolho, pois, uma possibilidade de início para contar aqui a gênese desta tese; uma possibilidade de começo escolhida não porque foi o marco fundante, o primeiro acontecimento, mas sim por considerar esta história capaz de conter, no fluxo da sua narrativa, talvez, o sentido maior deste estudo, e seja, por isso, também capaz de fornecer o fio mais apropriado para nos conduzir no percurso de construção desta investigação: uma história que chegou até mim na voz brava e rebelde de Miltinho, aquele mesmo menino que me presenteou com o acontecimento que abre o primeiro capítulo deste trabalho. Mas, se na primeira história ele ainda era um menino pequeno, nos seus três anos de idade, que olhava para a escola pela primeira vez com seus olhos enormes de espanto, agora se fazia um menino que encaminhando-se para os seus sete anos, e para o qual a escola se fazia em um lugar bastante conhecido. Aconteceu que, um dia, Miltinho foi trazido até mim carregado por duas professoras, tamanho era o seu estado de rebeldia. Como coordenadora pedagógica da escola, era comum que me chamassem para resolver assuntos que envolvessem questões de disciplina ou de aprendizagem, e Miltinho era uma criança que, volta e meia, era levado até

mim por alguma destas questões. Eu já havia sido professora dele quando trabalhava com o segmento da Educação Infantil e conhecia bem o seu temperamento rebelde, e também a sua história de vida, a qual era repleta de episódios que envolviam muita tristeza. Desde sempre, Miltinho chamou minha atenção, não apenas por conta do seu desencaixe aos modos de ser e aos ritmos da escola, e pela sua extrema dificuldade em encontrar sentido nas atividades que envolvessem a leitura e a escrita, mas principalmente porque percebia naquele menino um humor fino, delicado, que vez ou outra iluminava seu rostinho, tantas vezes conturbado, com um riso contagiante. Além disso, me impressionava sempre a perspicácia com que era capaz de avaliar a escola e de expressar, ainda que de modo rude, suas opiniões sobre as práticas escolares e sobre as maneira como determinados professores estabeleciam relações com as crianças e com a construção de conhecimento.

Pois Miltinho chegou à sala da direção, naquela tarde, muito bravo. Ele gritava, se debatia e tinha o rosto cheio de lágrimas. Ele berrava sem parar algumas palavras incompreensíveis, por conta da raiva e também devido a sua dificuldade em articular com clareza as palavras. Como sempre fazia, segurei Miltinho com força e o coloquei no meu colo envolvendo-o fortemente com meus braços enquanto ele chorava e tentava se desvencilhar de mim a todo custo. Como episódios parecidos já haviam acontecido inúmeras vezes, sabia que aquela raiva logo passaria e que dentro de instantes ele iria se acalmar, chorar baixinho e se aninhar no meu colo. E assim foi. Logo, os movimentos foram se aquietando, a respiração se acalmou, mas as palavras continuavam ininterruptamente, ainda incompreensíveis. Por fim, já exausto, o corpo se entregou ao meu abraço e as palavras, antes bravas e altas, agora eram apenas um murmúrio. Então, pude aproximar meu ouvido perto da sua boca, e o que ele – num sem fim – repetia era : “Eu quero ser criança, eu quero ser criança, eu quero ser criança...”.

Posso dizer que muitas crianças que encontrei vida a fora me conduziram até esta pesquisa, pelo encanto que me provocaram nos seus modos de existir e estar no mundo, repletos de poesia e inteireza. Estas crianças me mostraram a possibilidade de perceber outra forma de transitar pelo mundo, muito mais suave, vigorosa e atenta; uma forma de transitar pelo mundo constituída por gestos cheios de minúcias surgidos da arte de construir possibilidades de brincar a partir das miudezas e dos restos do mundo. Mas, apesar de toda inegável inspiração advinda das crianças de rios e mares, dos sertões e das praças e dos seus diálogos infinitos de beleza com a natureza, que me levaram a desejar olhar de modo mais demorado e atento para os seus movimentos de infância, fiz a escolha

de iniciar este capítulo com a história de Miltinho, por conta de ele ter sido capaz, mesmo naquele estado de fúria, naquele seu desassossego, de me oferecer a justa palavra, capaz de me convocar a olhar com mais cuidado e atenção para a sobrevivência da infância das crianças no interior da escola. Sua voz, que dizia infinitamente “eu quero ser criança”, revela e explicita uma cultura escolar que insiste em silenciar a infância em prol de prioridades que considera mais importantes e necessárias para a formação do ser humano; em prol de falsas urgências. Miltinho foi capaz, naquele dia, de provocar em mim a desconfiança de pensar se a escola seria mesmo um lugar capaz de acolher com dignidade a infância das crianças que nela estudavam.

E aqui é preciso que nos detenhamos a olhar mais atentamente para essa escola que Miltinho insiste em revelar não ser capaz de acolher os seus movimentos e esperanças de menino, escola na qual trabalho como coordenadora pedagógica e como professora da Educação Infantil e que figura justamente como o “campo” onde esta pesquisa é realizada. Para tanto, traço a narrativa de um específico recorte no tempo, restringindo meu olhar para dez anos de história desta instituição – tempo que coincide com a minha chegada a essa escola como professora.

Corria, pois, o ano de 2005 e, após minha aprovação em um concurso público, sou encaminhada a como professora para a Escola Municipal José Calil Ahouagi, uma pequena escola localizada em um bairro periférico da cidade. Neste tempo, a escola atendia mais ou menos a oitenta crianças, ao todo, divididas em turmas que iam da Educação Infantil até o sétimo ano (uma vez que ainda estava em fase de expansão), e passava por um intenso processo de reinvenção e reorganização de alguns aspectos envolvendo a *cultura escolar e a sua cultura de escola* (FORQUIN, 1993).

As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar foram objeto de estudo do professor francês de Ciências da Educação, Jean-Claude Forquin. Em suas pesquisas, Forquin adota o pressuposto de que haja uma relação íntima e orgânica entre educação e cultura; relação que reflete a existência de uma diferença tênue, mas fundamental, entre o conceito de *cultura escolar e cultura da escola*. De acordo como o autor, a *cultura escolar* pode ser compreendida como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos “que, selecionados, organizados e rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada nos contextos das escolas” (FORQUIN, 1993: p.167). Neste sentido, podemos dizer que a cultura escolar

envolve o modo como a escola se organiza e se sustenta enquanto uma instituição que tem suas próprias particularidades. Assim, falar de cultura escolar envolve um mergulho, uma radiografia, de todo um *corpus* próprio da escola e que envolve os currículos, as transposições didáticas e a própria padronização de organização de espaços e tempos de aprender dessas instituições. A Cultura escolar, portanto, pode ser compreendida como o conjunto daqueles elementos imprescindíveis que constituem um todo capaz de expressar o que é próprio da escola, de toda escola. Uma escola que, de acordo com Forquin, traz a especificidade de ser

o lugar específico onde os membros das gerações jovens são reunidos em grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificados, disposições e competências que não são do mesmo tipo dos que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas. Aqui se obtém respostas a questões que não seriam jamais colocadas em outros lugares. Aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma a mais “universal” possível, isto é, a menos concreta, a menos pertinente em relação às interrogações pontuais, aleatórias ou rotineiras suscitadas pelas situações triviais da vida. (FORQUIN, 1993: p.169)

Mas, se falar de *cultura escolar* envolve problematizar a estrutura escolar de um modo geral e mais amplo, o conceito de *cultura da escola* provoca uma discussão que conduz a um olhar para a particularidade de cada escola nos seus modos próprios de fazer, se organizar, e existir. Assim, de acordo com Fourquin, a *cultura da escola* pode ser compreendida como “os ritmos e os ritos da escola, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993: p.167). Quando pensamos na *cultura da escola*, o que está em jogo são os modos como cada escola faz suas escolhas políticas na intenção de construir um espaço de ensinar e aprender que expresse suas utopias educacionais. Pensar a cultura da escola envolve, portanto, um olhar atento a toda vida que pulsa na escola, presente nos modos como as relações se estabelecem entre professores, crianças, diretores e funcionários; nas maneiras como o conhecimento é traduzido em nível de linguagem didática, nas escolhas éticas e estéticas que se fazem visíveis nas paredes das salas de aula, nos corredores, nos pátios e nas festas.

Explicitados estes conceitos, retomo à narrativa que conta a história de uma escola em seu fluxo de recriação de sentidos e de redefinição de paradigmas quanto à cultura

escolar e a cultura da escola. E o início dessa história nos leva a uma escola em crise nos idos de 2000, marcada pelos altos índices de evasão e repetência de seus alunos. Nessa mesma época, foi realizada uma pesquisa de mestrado na instituição (MEDEIROS, 2001), pela então coordenadora da escola, buscando compreender os processos de construção da identidade das crianças afrodescendentes e sua relação com as rotinas e práticas escolares. Nessa pesquisa, o que interessava não era falar pelas crianças, mas sim dar-lhes voz e vez, no intuito de tornar pública “sua resistência, sua luta e seus modos de significar a própria existência, evidenciando dignamente a humanização de suas estratégias de sobrevivência, considerando-as como processos válidos para a reconstrução de si mesmas e de seus contextos” (MEDEIROS, 2001). A partir das histórias de vida e de escola dessas crianças, o que se evidenciou foi que a grande maioria delas não se reconhecia como negra, sofria no dia-a-dia situações de preconceito e discriminação, e que a escola se mantinha omissa e alheia frente a essas questões.

(...) a escola, por sua vez, não estando atenta a tais questões, acaba assumindo uma postura ingênua, para não dizer covarde, em relação ao que acontece com as crianças afrodescendentes. Reforça o protótipo do ideal branco e não favorece o desenvolvimento da auto-estima positiva delas. As rainhas, as fadas, as rosas e as virgens marias continuam sendo as meninas brancas, loiras, e de preferência, de olhos azuis. (MEDEIROS, 2001: p.15)

E foi assim que, a partir da pesquisa, através do compartilhamento dos modos de interpretar o mundo daquelas crianças, surgiu o impulso de se imaginar um novo projeto de escola que buscava subsídios teóricos e empíricos para pensar a subjetividade e a diversidade humanas. Diante da situação, a escola se viu em crise – uma crise que depois se fez crisálida, borboleta em vôo, busca, aventura, travessia.

“Qual é a escola que queremos? Que tipo de formação humana estamos interessados em propor?” Estas foram as perguntas que provocaram os desejos, os sonhos do coletivo daquela escola. Apresento aqui uma citação de Paulo Freire encontrada em um dos documentos produzidos por esta instituição no ano de 2006, no intuito de ilustrar um pouco mais o desenho da educação e de escola que o corpo docente se empenhava em construir na época.

Sendo séria, não é chata, sendo rigorosa, não seja enfadonha; que seja o lugar da autoridade, mas não do autoritarismo; que viva a liberdade, sem ser licenciosa; que seja exigente, mas que provoque alegria... Uma escola contente, menina, viva, uma escola que amadurece, mas que não envelhece. (Paulo Freire *in Escola Municipal José Calil Ahouagi, 2006*)

A partir desse ideal de uma escola que se fizesse “contente, menina e viva”, mas não perdesse seu rigor em relação à construção do conhecimento, um processo de desconstrução de conceitos e posturas teve início, impulsionando a construção de outras possibilidades de fazer educação, comprometida com o desafio de educar todas as crianças a partir das suas diferenças, seja no âmbito do desempenho escolar, da formação cultural, da formação étnico-racial e religiosa, da história familiar, etc.

Dessa forma, em respeito aos ritmos e aos tempos de cada criança, se rompeu com o sistema de seriação e se adotou o sistema de ciclos de desenvolvimento, redimensionando os tempos e os espaços. A partir da escolha pelos ciclos, também se fez necessário um novo posicionamento em relação à avaliação, que aboliu as notas e conceitos e optou pelos relatórios de observação como forma de registro sistematizado do desenvolvimento dos alunos. No curso das transformações, o currículo, compreendido como arena política e cultural, também foi colocado em xeque. A escola escolheu como eixo curricular os Estudos Étnico-Raciais, onde se deixava clara a opção pelo direito que todas as crianças têm de saber valorizar e respeitar seu pertencimento étnico e cultural. É importante dizer, no entanto, que tantas transformações não se fizeram sem conflitos, sem angústias, sem dúvidas, pois a abertura para o encontro com o novo, com o estranho, gera provocações na medida em que tira as certezas de seus lugares seguros e inquestionáveis.

Mas, se em um primeiro momento as questões étnico-raciais ficaram bastante centradas na história e cultura do povo negro – no sentido de dar visibilidade aos afrodescendentes que compõem mais da metade da população brasileira e também se constituem na grande maioria das crianças da escola –, com o tempo se foi sentindo a necessidade de ampliar essa discussão para além da cultura afro-brasileira, em função de uma compreensão mais ampla e densa das questões da diversidade e da cultura. Nesse momento, o eixo curricular foi colocado novamente em questão, o que possibilitou vislumbrar outras formas de pensar o conhecimento e viver o cotidiano na escola. Um modo de fazer educação que se fez sentir no rompimento de uma estrutura disciplinar

fragmentada e na sistematização do conhecimento a partir de projetos temáticos, em uma relação da educação com os sentidos, na redefinição dos padrões estéticos, no compromisso com a construção das subjetividades. Todas estas mudanças foram impulsionando novos desafios e provocando questionamentos sobre o modo de pensar a pluralidade cultural, o que suscitou na ampliação do eixo curricular pensado agora a partir do que se usou chamar de Estudos Antropológicos, o que significa dizer que cotidianamente a comunidade escolar era convidada a repensar as diversas formas de ser e existir no mundo, de produzir conhecimento, de significar a vida. Desse modo, aquele trabalho, ao invés de reforçar culturas e identidades de origem, estagnados em padrões de pureza e originalidade – o qual poderia, assim constituído, contribuir para o surgimento de guetos e de um racismo às avessas –, passou a se propor a uma educação voltada para “a compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas” (MATTOS, 2003: p.129).

Pensar e construir uma educação a partir das diferenças envolveu romper com alguns referenciais anteriores, profundamente arraigados na tradição escolar, uma vez que a educação, como instituição, tem como alicerces conhecimentos e valores considerados universais, “uma universalidade muitas vezes formal, que se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e européia, considerada portadora da universalidade” (CANDAUI, 2000: p. 18). Ao pensar um redimensionamento da sua estrutura curricular, portanto, a escola José Calil colocou em pauta a discussão sobre a própria natureza do currículo como arena de conflitos onde determinados aspectos da cultura são evidenciados e perpetuados, enquanto outros são completamente silenciados e esquecidos. Desta forma, se explicita que o que se ensina sempre terá relações com fragmentos idealizados de aspectos culturais sujeitos a aprovação social e a processos de legitimação. Nesse sentido, o currículo é desnaturalizado e evidenciado na sua condição de uma “tradição inventada” (HOBBSBAWM, 1984), originada por determinados contextos políticos e históricos que o sustentam, e que, portanto, são passíveis de serem problematizados, questionados, e – por que não? – recriados.

Muitas foram as mudanças e recriações simbólicas surgidas na escola, e grande foi a produção de materiais nesse período tão fecundo de transformações e reflexões. Mas para esta pesquisa importa contar sobre o modo como a cultura da infância se fazia presente na escola naquela época. E, aqui, é importante contar que, além de todas as questões presentes naquele tempo, envolvendo discussões sobre o respeito aos modos de ser da infância e da

importância de ouvir as crianças nos seus desejos e opiniões, havia também o fato de que, durante o período de 2005 a 2008, a escola ter se estabelecido, por conta da infraestrutura precária da sede oficial, em uma granja. Nesta granja, havia uma casa cujos quartos foram transformados em sala de aula e na sala da direção, além de uma cozinha, três banheiros, e um quintal gramado com horta, caramanchão e uma majestosa mangueira. Acontece que a casa era escura, com quartos muito pequenos – o que fazia desse espaço um lugar completamente inóspito para abrigar crianças e professores. Por conta disso, as crianças almejavam o quintal e a sombra das árvores, e muitas vezes conseguiam convencer seus professores a criar possibilidades de aulas ao ar livre. Sobre este tempo de quintais, Andréa Borges, diretora da escola na época, rememora.

Um suposto diferente inspirou a relação entre o fazer escolar e a noção de aprendizagem, tornando legítimas e valorizadas outras práticas, como por exemplo, as do bordado, da costura, da culinária, das canções e dos folguedos da cultura popular. O horizonte da escola que se queria viva foi ampliado. Houve o redimensionamento do cotidiano numa simbiose que permitia um ciclo equilibrado de alternância entre tempos/espacos da escola e da vida. (MEDEIROS, 2010, p.99)

Assim, gradativamente, o quintal foi se tornando espaço principal de encontro e de acontecimento. Era comum encontrar professores e crianças em situações formais de ensino em baixo da sombra da mangueira, aulas de flauta na horta, contação de histórias no gramado, meninos, meninas, pais e professores bordando no caramanchão. A escola se fazia em um quintal de aprendimentos, um quintal que tornava tudo em jeito de infância, convidando a se inventar outras maneiras mais bonitas, festivas, poéticas, mas não menos comprometidas e organizadas, de ensinar e aprender. Nesse quintal, cotidianamente, o dia começava com uma grande ciranda com todas as crianças, adolescentes e educadores reunidos, cantando e dançando cantigas da tradição oral em baixo da grande mangueira; os desenhos das crianças invadiam todos os espaços e também os seus risos e suas brincadeiras; folguedos populares como o Bumba-boi, o teatro de mamulengos e as rodas de congado aconteciam sem maiores cerimônias e datas especiais; adolescentes vestidos como príncipes e princesas se lançavam sem constrangimento ao brinqueado de encenar delicadamente a história de amor de *Eros e Psiquê* escrita por Fernando Pessoa; exercícios de escrita eram feitos a partir de cartas de amor, de despedida ou de agradecimento que

eram trocadas e ansiosamente aguardadas, e não eram raras as vezes em que professores eram surpreendidos em cima das árvores.

Aquele espaço-quintal continha uma determinada substância que propunha um cotidiano de escola prenhe de fabulações, de tempos de contemplação e de devaneio – o que fazia da escola um lugar querido, onde as crianças tinham assegurada a possibilidade de dar vida aos seus exercícios de infância. Isto fica evidente na pesquisa de doutorado realizada por Andréa Borges de Medeiros sobre os modos de lembrar da infância realizada com crianças daquela escola que viveram suas primeiras experiências de escola naquele quintal. Nesse estudo, a pesquisadora parte do suposto de que as crianças podem reinventar os sentidos das suas experiências com o passado e, dessa forma, reinventar também os sentidos da vida que experimentam no tempo do seu viver. No intuito de enveredar por essa idéia, Andréa se lança na busca de perceber a dinâmica da memória da infância com ênfase na narrativa das próprias crianças geradas a partir do encontro com certos artefatos que guardam os vestígios de alguns acontecimentos de escola; artefatos que, tocados pelo olhar das crianças, foram capazes de contar sobre os modos de lembrar e de narrar o vivido. Durante a pesquisa, muitas foram as histórias geradas do encontro das crianças com tais objetos, mas aqui me cabe contar apenas uma delas, uma vez que ela se faz capaz de elucidar a potência dos cenários daquele quintal em propiciar nascimentos de fabulações. Transcrevo m pequeno trecho da tese em questão.

As histórias proliferavam aos borbotões, porém fragmentadas, sempre interrompidas. A expressão “loira do banheiro” foi repetida várias vezes e a ela eram acrescentadas outras, tais como: “*Eu vi*”, “*A gente fazia medo no Adrianinho, aquele que já saiu da escola*”, “*todo mundo tinha medo da loira, mas todo mundo queria que a gente chamasse ela de novo*”. As crianças riam, gargalhavam, lembravam-se dos amigos e das professoras com quem conviveram no passado. Lembravam-se da escola-granja; da velha escola de cima e também da debaixo; da grande árvore; das escadas escuras e das aranhas que teciam suas teias nas beiras do telhado declinante, ornado pela umidade absorvida no viés dos tempos. Outros elementos e outras histórias mesclavam-se com a história da loira: fantasmas, montes de areia que pareciam túmulos e se mexiam, espelhos e magia feita com barro. (MEDEIROS, 2010: p.219)

Esse fragmento se mostra, para mim, como uma possibilidade de pensar a materialidade do espaço como linguagem, capaz de engendrar determinadas experiências apenas possíveis naqueles específicos cenários. E o espaço em questão – por conta dos seus recantos mal iluminados, das suas possibilidades de esconderijos, do assoalho velho

que estalava, da umidade, teias de aranha e montinhos de terra que remetiam a um universo assombrado – era capaz de mostrar para as crianças um rosto que só elas eram capazes de reconhecer nos seus encantamentos, nas suas magias e medonhas imagens. Um universo compartilhado intimamente entre as crianças, mas invisível para os adultos, que, mesmo sem serem capazes de enxergar o mundo do encantado, deixavam-se, vez ou outra, atravessar pelos imaginários de infância advindos da imagem de um quintal que convidava às sombras das árvores, a cirandar, a imaginar histórias e propor práticas de escola que dialogassem com esse universo da infância. Podia-se dizer que, naquele espaço, ia se desenhando uma pedagogia de quintais, um jeito de fazer escola permeado pelas lógicas da infância, capaz de inscrever naquela cultura de escola outros modos de diálogo com o conhecimento e com vida mesma.

Aconteceu que um dia esse quintal se fez grande: onde antes a horta, a cozinha pequena e acolhedora, a grande mangueira, a penumbra que incitava imaginações, agora os amplos espaços, o concreto, as paredes, a linha reta. O pintor boliviano Rômulo Quiroga tem uma afirmação que diz sem piedade que a “expressão reta não sonha”. Pois o que o corpo da nova sede da escola nos propunha era o desafio de fundar sonhos e belezas ali naqueles ângulos retos e duros. Lembro-me de quando nos mudamos para a nova sede e da urgência em povoar de vida aquele espaço com uma infinidade de desenhos das crianças, na intenção de encontrar ali a alma do espaço que havíamos deixado. A mudança aconteceu por uma necessidade de ampliação da escola para atender mais crianças, o que seria impossível no antigo espaço. Assim, se antes a escola atendia por volta de 100 crianças, agora passava a receber quase trezentas, que ficariam na escola oito horas por dia, uma vez que foi feita também a opção pelo horário integral. O número de professores também aumentou consideravelmente – número que hoje beira a quarenta educadores entre efetivos e contratados. A proposta pedagógica da escola não se alterou com a mudança, mas a cada dia ficava evidente a dificuldade de permear aquele novo espaço com aquela substância primeira capaz de inspirar novas poéticas na cultura daquela escola. Muitas tentativas e esforços foram e tem sido feitos na intenção de vivificar o cotidiano da escola apesar das muitas dificuldades: Assim surgiu, por exemplo, o *Giros*, uma proposta de organização da escola onde, no período da tarde, as crianças podem escolher suas oficinas de trabalho de acordo com o seu desejo – oficinas que podem agrupar crianças de idades diferentes e que tem seus tempos de experiência ampliados. Ao fim de cada experiência, são organizados cortejos de partilha daquilo que foi vivido. Dessa forma, adolescentes e

crianças se entrelaçam num vai e vem de visitas, encenações, exposições, contações de histórias e musicalidades. É um movimento muito bonito de se ver e mostra o quanto a escola deseja e se empenha em arredondar suas linhas retas frias de concreto e se fazer de novo em ciranda. Um movimento que algumas vezes se faz forte, potente, mas que, em outros momentos, se mostra frágil e com poucas forças de criar o novo em uma estrutura de escola que, agora, por conta de toda a complexidade em que se faz constituída, também sente as forças cristalizadoras de uma cultura escolar canônica que insiste em se fazer presente na materialidade dura de um espaço de aprender, na presença constante das avaliações externas que ignoram os pequenos detalhes do cotidiano e as particularidades de cada criança, e que, apesar de ter o seu valor como instrumento diagnóstico, cria ansiedades na escola, na busca de atingir um bom desempenho – o que coloca em risco a sobrevivência de modos outros de educar, mais vivos e significativos para as crianças.

Ao longo dos oito anos que estamos habitando a nova sede, hoje já não tão nova, muitos acontecimentos foram dando forma e vida a esse novo espaço onde a cada dia novos desafios se impõe, e onde utopias e desesperanças se alternam de tempos em tempos. Pois o ano de 2013, época que dei início ao meu processo de doutorado, foi desses tempos difíceis onde a escola parecia ter perdido a dimensão do sonho. E aqui se faz importante dizer que a motivação que me levou a empreender a difícil jornada de um doutorado foi o desejo de olhar mais atentamente e de modo mais demorado e cuidadoso para as culturas da infância e suas poéticas, expressas nos modos como as crianças estabelecem experiências com o mundo. Mas como encontrar essa infância na escola em tempos de desesperança? Lembro do olhar cansado e sem brilho de muitos professores, das suas queixas infinitas em relação à organização da escola, e também em relação às crianças. O cenário era de desencanto: muitas crianças se negavam categoricamente a entrar na sala da aula, fingiam doenças para escapar da escola, muitas fugiam, agrediam verbalmente professores e se rebelavam contra os tempos enormes que ficavam presos nas salas de aula onde, muitas vezes, eram realizadas atividades pouco significativas para elas. Pois é neste contexto que Miltinho brada o seu desejo de fazer sobreviver a sua infância gritando ininterruptamente “*eu quero ser criança, eu quero ser criança!*”. É nesse contexto que, talvez pela primeira vez na vida, a escola tenha perdido o sentido para mim, e eu tenha desejado estar longe dela e próxima de uma infância que encontrava ali poucos espaços de acolhimento para as suas formas de existir e se expressar.

Por conta de todas estas questões, buscando outros espaços de encontro com a infância no seu exercício maior de liberdade, proponho à Sônia, minha orientadora, investigar as crianças nos seus modos de ser, em outros cenários que não a escola, onde, naquele momento, eu acreditava ser impossível realizar uma pesquisa de tal natureza. Diante dessa minha recusa em pesquisar a escola, Sônia me convoca a refletir sobre a minha responsabilidade política com a educação e com as crianças daquela escola, e me convence que migrar para outros cenários – como os das infâncias das Folia de Reis ou as infâncias do Vale do Jequitinhonha, como eu desejava – significaria trair toda minha trajetória de vida, profundamente envolvida com as culturas da infância, com as crianças da escola e com o projeto de educação constituído na Escola José Calil. Naquela conversa, Sônia me fez ver o descabimento de fugir daquele que talvez tenha sido um dos ideais principais da minha vida como educadora: o de acreditar na possibilidade de encontros poéticos, bonitos, importantes e férteis de aprendimentos entre infância e escola.

O poeta austro-hungáro Reiner Maria Rilke, nas suas *Cartas a um jovem poeta*, escreve aconselhamentos ao jovem aspirante a poeta Franz Xaver Kappus, em 1903. Em um trecho de uma das cartas, ele responde ao questionamento de Kappus, que deseja saber se verdadeiramente os seus versos são bons. A esses questionamentos Rilke lhe responde da seguinte forma:

Pare de perguntar sobre a qualidade de seus versos a toda gente. O senhor olha para fora, e é isso sobretudo o que não devia fazer agora. Ninguém pode aconselhá-lo e ajudá-lo. Há apenas um meio. Volte-se para si mesmo. Investigue o motivo que o impele a escrever, comprove se ele estende as raízes até o ponto mais profundo do seu coração. Sobre tudo isso: pergunte a si mesmo na hora mais silenciosa de sua madrugada: *preciso escrever?* Desenterre de si mesmo uma resposta profunda. (RILKE, 2013: p.25)

O movimento que me propus a fazer após a conversa com minha orientadora foi seguir também este conselho de Rilke, que diz da importância de investigar o *motivo que me impele a escrever* uma tese, um motivo, uma questão que, segundo o poeta, é capaz de estender suas “raízes até o mais profundo”. Assim, no intuito de perseguir uma escrita e uma investigação realmente significativas para mim – uma investigação que se faça de profundidades – me proponho, então, o desafio de pensar sobre a presença/ausência da cultura da infância na cultura da escola e sobre os possíveis entrelaçamentos poéticos entre essas culturas tão distintas. Algumas questões começam a dar os primeiros contornos ao

projeto de pesquisa, tais como: a escola é capaz de acolher a infância das crianças? É possível pensar uma escola que contenha a infância na sua dimensão criadora e poética? É possível conceber uma escola como lugar onde se possa manter aberta a relação com a potência criadora do humano?

Se olharmos historicamente para a natureza da escola enquanto instituição, veremos, ao longo dos anos, que o seu papel tem sido, tradicionalmente, o de doutrinar a infância, de domar seus movimentos, ensinando a sentar, a silenciar e não questionar as ordens impostas. Existem inúmeros estudos que tratam dos mecanismos de controle dos corpos e das sensibilidades da infância e das marcas deixadas pela cultura da escola nos modos de estar no mundo que são próprios das crianças, que vêm aí suas formas de expressão abreviadas e tolhidas. Apesar de considerar tais estudos relevantes, o que me move a investigar as articulações entre cultura da escola e cultura da infância é justamente uma mudança de olhar para esse questionamento. Que as crianças sofrem uma influência enorme da escola, para a liberdade ou para o condicionamento, na formação das suas subjetividades e sensibilidades, isto é fato. Mas o que começa a me instigar é talvez o movimento que se faz no seu justo oposto sentido, que é pensar na possibilidade da cultura da infância afetar a cultura da escola, da sua capacidade de imprimir no corpo da escola as suas marcas.

A partir desta premissa, me proponho então a uma busca pela infância que vive na escola não a partir de um olhar para uma estrutura maior do cotidiano escolar, mas sim a partir do olhar para os pequenos acontecimentos, as miudezas, os gestos mínimos das crianças, capazes de expressar vivamente os seus modos de habitar o mundo. E é neste exercício de busca que os Miúdos Circos, enfim, se tornam visíveis para mim. Miúdos Circos que, em um contexto escolar, podem ser compreendidos como cenários onde a infância é capaz de vigorar, sendo capaz de se expressar a partir da sua potência criadora, inventiva e poética. Cenários que vivem nos sussurros, nos subterrâneos da escola, mas que, por vezes, são capazes de transbordar suas lógicas para além das suas invisibilidades e tocar a cultura da escola, deixando ali as suas marcas.

No capítulo anterior, apresentei as origens da imagem dos Miúdos Circos como alegoria criada a partir das semelhanças existentes entre a Cultura do Riso no contexto da Idade Média (tal qual exposto por Bakhtin) e a Cultura da Infância no que se refere à potência regeneradora que ambas possuem de estabelecer relações com os contextos de

vida dominante, potência transgressora que o pensador russo tão bem denominou de “um alegre princípio regenerador”. É neste sentido, portanto, que pretendo observar as relações entre a cultura da infância e a cultura da escola por analogia com as relações entre cultura popular e dominante conforme os estudos de Bakhtin.

Agora entro mais um pouco em detalhe: o rito carnavalesco e o circo em praça pública abalavam a ordem estabelecida assim como a cultura da infância pode ser capaz de profanar as formas de organização escolar e as suas lógicas pautadas predominantemente em padrões de racionalidade. Se pensarmos na cultura escolar do nosso tempo, podemos dizer que ela ainda se mantém ancorada nesses padrões que fazem com que as formas de construção do conhecimento ainda estejam quase que unicamente centradas nas formas racionalistas e que a imaginação poucas vezes é convidada a participar dos processos de conhecer; que o tempo se articula de maneira tão fragmentada e acelerada que dificulta (se não impede) as contemplações e devaneios tão próprios da infância. É nesse sentido que ainda é possível dizer que a escola, enquanto instituição, apesar de todo o seu inegável esforço de manter um compromisso com a infância, paradoxalmente, também contribui, ainda hoje, para a colonização das subjetividades e sensibilidades infantis.

É bom que se afirme, entretanto, que as crianças não são de forma alguma receptoras passivas das regulações da escola, mas que, diante do que cotidianamente lhes é imposto, elas criam formas inventivas e muito próprias de reverter esse jogo imposto pela instituição. E, aqui, não estou falando de movimentos extremos de resistência das crianças em relação à escola, como as fugas, as pixações, etc. Não serão dessas transgressões (não menos importantes) que tratarei nesta pesquisa. Faço minha opção neste estudo por olhar para as profanações constituídas a partir dos movimentos, dos gestos e sensibilidades infantis que, por sua própria natureza e modos de se articular no mundo, já se constituem em “discretas inversões” de sentido (CERTEAU, 1996) das lógicas impostas pela cultura escolar. Falo aqui das astúcias e das mil maneiras de jogar e desfazer o jogo do outro, que, como Certeau afirma, caracteriza

a atividade sutil, tenaz, resistente de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas, tem que fazer com. Nestes estratégias de combate existe uma arte de golpes, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. (CERTEAU, 1996: p.79)

Assim, de acordo com Certeau, essas astúcias a que ele denomina táticas podem ser compreendidas como a ação articulada que é determinada pela ausência de um próprio, ou seja, são articulações que se constituem em um movimento “dentro do campo do inimigo”. A tática não tem por lugar senão o do outro, e por isso deve improvisar modos de jogar a partir de regras do terreno que lhe é imposto, o que faz com que Certeau a denomine como “a arte do fraco”.

As táticas a que me refiro aqui, portanto, se constituem como uma determinada forma de existência de uma cultura da infância que insiste em resistir aos processos civilizatórios e adultocêntricos apregoados pela escola a partir das pirataria das crianças que cuidam de disseminar, preservar e reinventar os fazeres e as subjetividades da infância dentro de um contexto escolar. Neste sentido, podemos comparar as sabedorias dos pequenos a trampolinagens, “palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e sua arte de saltar do trampolim, e como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou driblar os termos dos contratos sociais” (CERTEAU, 1996: p.79).

É, portanto, a partir da alegoria com o universo da cultura do riso, da cultura do circo (postos da forma que apresentei até aqui) que busco dar visibilidade a estes cenários que contam das pequenas formas de profanação desses meninos e meninas: uma forma de profanação constituída por aquele *alegre princípio regenerador* que lhes é própria. Neste sentido, esta pesquisa se propõe a contar de alguns cenários, alguns acontecimentos que nos permitirão refletir sobre as imbricações dos mundos da infância nos mundos da escola. É importante dizer que os Miúdos Circos costumam se manifestar como mundos plenos do imaginário de infância e que, quase sempre, se fazem imperceptíveis ao olhar dos adultos. Mas, em certas ocasiões, nas suas lonas, surgem pequenos furos, buraquinhos minúsculos que deixam penetrar o brilho da imensidão de luminescências de estrelas, advindo dos gestos e palavras das crianças, que estão, afinal, tanto dentro quanto fora: iluminam-se pela luz das estrelas e são, ao mesmo tempo, essa luz. E é a partir desses vazamentos, desses transbordamentos que apresento enfim, a questão deste estudo, que busca investigar o que acontece quando as poéticas advindas das culturas infantis escapam dos seus universos restritos ao mundo da Infância, e tocam, ainda que de modo mínimo, a cultura de uma escola?

No intuito de deixar mais claro quais são os processos de construção deste estudo, me proponho agora a esmiuçar um pouco mais os caminhos metodológicos percorridos por

mim durante esta pesquisa que se propõe a investigar o ínfimo, o detalhe, o pequeno gesto das crianças como um caminho viável capaz de dar visibilidade às culturas infantis no interior da escola. Neste sentido, o que busco é contar a história de uma escola tendo como foco a miudeza do cotidiano, pautando o meu olhar e atenção ao que acontece às margens de uma história oficial, através daquilo que se faz quase invisível e imperceptível, mas que se configura como força capaz de produzir sentidos nos contextos de vida a que pertencem. Buscando suportes para sustentar esta minha escolha, me ancoro no pensamento de Luce Giard (2009), que, nos seus escritos em parceria com Michel de Certeau, vai defender a importância das “práticas ordinárias” para se construir uma compreensão possível e significativa do real. Esta autora vai defender a importância de

Voltar os olhos para as pessoas e as coisas do presente, para a vida comum e sua diferenciação indefinida (...). Aceitar como dignos de interesse, de análise e de registro aquelas práticas ordinárias consideradas insignificantes. Aprender a olhar estes modos de fazer, fugidios e modestos, que muitas vezes são o único lugar de inventividade possível do sujeito. (GIARD, 2009: p.217)

Os Miúdos Circos que me proponho a estudar são, portanto, cenários onde se faz possível encontrar estes “modos de fazer, fugidios e modestos, que muitas vezes são o único lugar de inventividade do sujeito”. A partir deste ângulo do olhar, se torna possível vislumbrar o gesto infantil na sua força e na sua peculiaridade, em um exercício de olhar microscópico de tentar detectar as “discretas inversões” (CERTÉAU, 1996), as suspensões festivas que as crianças fazem a todo tempo, invertendo sentidos impostos pelas lógicas da modernidade, lógicas estas que a escola está historicamente comprometida em perpetuar. Neste sentido, esta pesquisa busca dar visibilidade ao “murmúrio incansável” das crianças, presente nas suas astúcias, nas táticas genuínas de sobrevivência das suas infâncias, em um movimento próprio das crianças de se locomover no mundo a partir de outros parâmetros, de outros registros.

Podemos dizer que esta pesquisa se ancora também em uma metodologia barrosiana (fazendo referência aqui a Manoel de Barros) – e porque não dizer também benjaminiana - que, inspirada no próprio movimento infantil, se propõe a “pegar o traste e dar dignidade a ele” (BARROS,1996), ou a escrever um “tratado das grandezas do ínfimo” reconhecendo nas insignificâncias não só matéria prima perfeita para a poesia, mas

sendo capaz de reconhecer a miudeza como princípio primeiro a partir da qual toda uma vida se sustenta.

Portanto, é a partir destas premissas que conduzo a elaboração deste estudo, buscando em um primeiro momento, selecionar os cenários – os Miúdos Circos – que farão parte desta tese. Na busca por garimpar estes cenários, me proponho a buscar nas memórias da escola – fazendo um recorte de dez anos – algumas histórias que foram capazes de se enquadrar neste perfil de acontecimento, qual seja: ser capaz de evidenciar a potência do gesto infantil em um movimento de escola. Das muitas histórias acontecidas neste período, selecionei para esta pesquisa três cenários que, acredito, já se fazem em matéria suficiente para propor uma discussão envolvendo os diálogos possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola. Apresento aqui, brevemente, os três cenários selecionados:

HISTÓRIA DOS CARAMUJOS

Este cenário busca discutir – a partir da narrativa de um estudo sobre caramujos e outros moluscos com crianças pequenas – questões referentes à traduzibilidade do universo da infância na cultura escolar. A partir deste estudo de malacologia, realizado com crianças de cinco anos, surgiram algumas questões sobre a possibilidade de se traduzir a cultura da infância no interior da cultura da escola, na tentativa de buscar assegurar às crianças a oportunidade de experienciar o mundo em concordância com a especificidade que a condição infantil guarda, o que significa pensar um processo de construção de conhecimento que se faz em situação de limiar entre razão, imaginação, tradição e criação. Neste sentido, este cenário nos provoca a pensar este processo de tradução tendo em vista toda uma tradição de cultura escolar pautada na idéia de civilizar, doutrinar, transmitir conhecimentos e “adultizar” as crianças.

HISTÓRIA DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS

Impossível falar das poéticas da infância sem tocar nas questões envolvendo o brinquedo, que é o território onde a criança se mostra em toda sua inteireza e brilho. Assim, neste capítulo, se contará de alguns brinquedos encontrados na escola produzidos pelos próprios meninos e meninas nas brechas e nos escondidos de uma cultura escolar. Falo aqui daqueles brinquedos inventados pela própria criança, fruto do seu desejo de investigação do mundo. Muitos destes brinquedos foram coletados por mim durante muitos anos de encontro com crianças, mas, para a pesquisa, selecionei apenas dois deles, por acreditar que já sejam capazes de sustentar uma discussão aprofundada sobre a relação infância / brinquedo / escola. A tônica deste capítulo, portanto, será buscar refletir como o brinquedo e o brincar encontram ressonâncias no contexto escolar, ou, melhor dizendo, pensar como a presença do brinquedo é capaz de permear o cotidiano escolar, em uma tentativa de refletir sobre as possibilidades da escola acolher e dialogar com este gesto tão próprio da infância.

A HISTÓRIA DAS BORBOLETAS

Neste capítulo se conta de quando as borboletas, há exatos dez anos atrás, invadiram a escola trazidas pelas mãos de dois meninos – Hugo e Leonel –, e de como, desde então, elas voltaram muitas outras vezes trazidas pelas mãos desses mesmos meninos, em épocas diferentes de suas vidas, permitindo que outras crianças também pudessem experienciar o maravilhamento diante da beleza dos nascimentos das borboletas.

Este cenário se faz importante por se constituir como fio condutor que promove reflexão sobre situações onde a criança é capaz de propor a criação e a preservação de uma tradição na escola – a tradição de presenciar nascimentos de borboleta ano após ano – e inspirar práticas pedagógicas criadas em decorrência destes nascimentos, inaugurando ali um espaço/tempo de experiência a partir da fundação de uma comunidade de partilha entre as crianças de diversas idades e os educadores.

* * *

Após selecionados os cenários, um outro movimento se fez necessário: o de rastrear e organizar em um pequeno acervo alguns objetos que fossem capazes de guardar a memória de cada um daqueles acontecimentos. E aqui é importante dizer que esse rastreamento só foi possível devido à existência, na escola, de um arquivo de práticas pedagógicas constituído há mais de quinze anos; um arquivo que guarda de modo sistemático e organizado – com a data da realização de cada trabalho, o nome da professora e das crianças envolvidas no processo – as práticas de uma escola materializadas em pinturas, fotos, desenhos, livros, percursos de estudos encadernados em álbuns, tapetes de se contar histórias, bordados, e tantos outros artefatos confeccionados no cotidiano escolar. A função dessa coleção é preservar a história da cultura de uma escola nos seus modos de fazer, de estabelecer relação com a construção do conhecimento, de se posicionar politicamente e esteticamente diante dos processos de ensinar e aprender. Podemos dizer, fazendo uso de uma imagem sugerida por Francisco Regis, que os objetos desse arquivo podem ser compreendidos como “partes amputadas” de uma vida de escola; fragmentos que, desenraizados de seus contextos originais, são capazes de gerar novas composições de sentido fertilizando outras sensações, outros significados em acasalamento com o ato reflexivo” (REGIS, 2004: p.151).

Estes objetos não são apenas a representação de seus primeiros usos e sentidos, mas a presença de algo que se desloca a partir da observação, fertilizando outras sensações, outros sentidos em acasalamento com o ato reflexivo. (...) Estes objetos se colocam na potência de serem atravessados pelo olhar, de ser emotivo e dramático, ou sutil e quase imperceptível mas sempre indutor de novas configurações da percepção. (RÉGIS, 2004: p.151)

Portanto, a função de cada um desses artefatos é preservar e consolidar um fazer pedagógico a partir de um movimento ininterrupto de apresentação e exposição destas práticas, ano após ano, aos antigos e novos educadores daquela instituição, no intuito de inspirar e fomentar outras novas práticas que se ancorem nos mesmos princípios que ensejaram as originais. Assim, cada uma dessas materialidades é, como bem diz Francisco Regis, “um abismo” capaz de cavar profundas aberturas de sentidos e reflexões sobre um modo de fazer escola.

É importante demarcar aqui a importância desse arquivo como algo fundamental na educação da minha sensibilidade – e também de muitos outros educadores da escola – para refletir sobre as questões da memória e preservação de objetos em um contexto escolar, que, na maioria das vezes, se constitui em um espaço feito a partir de uma tradição marcada por descartes, onde pouco se guarda, a não ser documentos oficiais (atas de reunião, diários, livros de ponto, cadernos de ocorrência...) que, sozinhos, pouco tem a contar do cotidiano vivido na escola. A partir da construção do arquivo coletivo de práticas da Escola José Calil, fundado no início dos anos 2000, uma infinidade de objetos de memória relacionados às práticas cotidianas de ensinar e aprender passou a ser guardada como possibilidade para que acontecimentos, práticas, encontros, e histórias de escola fossem redimensionados no tempo, ganhando outros modos de entendimento e configurações.

Apresentei aqui, brevemente, o significado desse arquivo para a cultura da Escola José Calil, no intuito de situar o contexto de onde foram rastreados os objetos referentes aos cenários por mim selecionados durante a pesquisa. Cada um desses três cenários conta com alguns objetos que preservam na sua matéria um pouco da história vivida durante o tempo da experiência desses acontecimentos. E, portanto, para melhor contar a história desses Miúdos Circos, foi importante organizar os objetos referentes a cada um dos cenários em uma pequeno acervo material construído especificamente para esta pesquisa. Aqui é importante dizer, no entanto, que nem todos os objetos coletados para este estudo foram recolhidos do acervo de práticas da escola. Alguns foram guardados por mim em uma coleção particular e outros por Andréa Borges, coordenadora da escola, também em um arquivo próprio. Mas percebo uma estreita relação entre estas pequenas coleções particulares e o arquivo de práticas da escola, uma vez que reconheço nesse ato de guardar,

feito particularmente por cada professor, um aprendizado e um desejo de memória fundados na experiência de construção do arquivo coletivo da escola.

Antes de enveredar pelos significados do arquivo da escola para esta pesquisa, acho importante demarcar primeiro a origem e características de cada um dos objetos.

REFERENTES AO CENÁRIO DOS CARAMUJOS

Um álbum-portifólio com fotos, textos e desenhos das crianças, confeccionado durante o tempo da experiência vivida. Esse álbum pertence ao arquivo da Escola Municipal José Calil Ahouagi. Além do álbum, também foram guardados por mim algumas fotos e vídeos registrando a visita das crianças ao Museu de Malacologia da Universidade Federal de Juiz de Fora e algumas conchas presenteadas pelo Museu.

REFERENTES AO CENÁRIO DOS BRINQUEDOS

Estes objetos fazem parte de uma coleção pessoal constituída de brinquedos presenteados a mim pelas crianças, de brinquedos-arminhas confiscados das crianças por professores durante suas aulas e de brinquedos capturados por mim no dia-a-dia da escola por conta da beleza e inspiração poética que emanam de cada um deles.

REFERENTES AO CENÁRIO DAS BORBOLETAS

Esse arquivo organizado aqui para a pesquisa se constitui de notas de campo escritas por mim em 2006 durante a experiência vivida com as crianças, de desenhos de crianças de 2012, de dois artigos científicos escritos por Andréa Borges de Medeiros que dialogam com o acontecimento das borboletas, e de dois ensaios fotográficos: o primeiro, realizado em 2006 pelo fotógrafo Abílio Weiland, e o outro em 2012, registrado por Andréa Borges e por mim.

O procedimento de se organizar essa pequena coleção com os objetos pertencentes aos três cenários se faz necessário por conta da proposta de se converter cada um desses objetos em fonte do olhar capaz de gerar aproximações com os modos de habitar o mundo das crianças, com suas poéticas e suas sensibilidades. Podemos dizer que cada uma dessas fontes-objetos guardam os vestígios de gestos infantis, materializando o rastro do movimento e do desejo das crianças que as produziram ou se deixaram capturar por elas. Um pequeno “pára-quedinha” confeccionado com uma sacola plástica, por exemplo, é capaz de contar da necessidade infinita de brincar das crianças, da sua capacidade de inventar tendo os restos como matéria, da obediência de cada menino diante dos chamados sedutores dos ventos convidando a alçar vôo, e uma fotografia registrando o olhar encantado de um menino diante de um caramujo pequeno e gosmento é capaz de nos comunicar do maravilhamento das crianças para com os seres desprezíveis e insignificantes. Neste sentido, usando aqui uma expressão de Sandra Pasavento, podemos categorizar esses objetos como uma “tradução externa” das sensibilidades infantis, uma tradução capaz de transformar em materialidades, em objetividades palpáveis as subjetividades mais finas, os sentimentos, as experiências íntimas individuais ou coletivas das crianças.

É fundamental aqui dizer que esses objetos tem um papel fundamental nesta pesquisa pois se constituem em “fontes testemunho do sensível” (PASAVENTO, 2005), o que significa dizer que são materialidades palpáveis capazes de dar legitimidade às narrativas geradas da interpretação desses objetos em consonância com o acontecido presenciado por mim no tempo da experiência. De acordo com Sandra Pasavento,

É necessário que a narrativa se fundamente no que chamam de marcas de historicidade, ou as fontes, ou registros de algo que aconteceu um dia, e que organizados e interpretados, darão prova e legitimidade ao discurso historiográfico. (PASAVENTO, 2005)

Além de registrarem, legitimarem e comunicarem as sensibilidades infantis, outra importância de se reunir essas fontes para esta pesquisa se constitui da capacidade que cada uma delas tem de se converter em um suporte de memória, se colocando como um dispositivo através do qual se iluminam as memórias dos acontecimentos, possibilitando uma visão mais rica e detalhada de cada um deles. Mas para se deixar atravessar pela força desses objetos foi preciso um exercício de reeducação do olhar, tornando-o mais sensível, de modo que me fosse permitido chegar ao mundo da infância e ao mundo do passado vivido em cada experiência de uma forma mais aberta às possibilidades de encontro. Essa educação do olhar envolve principalmente poder perceber o contexto semântico que existe nos objetos; envolve fazer falar o mundo das coisas através da busca do “invisível que se esconde e se presentifica na linguagem-imagem das coisas” (JOBIM e SOUZA, 1994: p. 145). De acordo com Etienne François, é imprescindível

Não esquecer que as fontes só começam a falar a partir do momento em que a interrogamos, e que a qualidade das respostas que elas podem dar coincide com a qualidade das questões que se formulam. (Etienne François *In* BOUTIER e JULIA, 1998: p.78)

A intenção, ao reunir esses objetos, foi interrogá-los sobre as maneiras como as crianças se colocam no mundo e encontrar as marcas do gesto infantil cravado em cada um deles para, através dessas marcas encontradas, buscar perceber se elas foram capazes de possibilitar diálogos entre a cultura da infância e a cultura da escola. Podemos então dizer que esta pesquisa se constitui em um estudo de base documental ancorada em um exercício hermenêutico de leitura das fontes. A partir da leitura dos objetos, foram tecidas interpretações sobre o modo de habitar o mundo que é próprio da infância, e através da interpretação do gesto infantil, presente na materialidade do objeto, foi possível buscar evidências de afetações ou não afetações desses movimentos da infância no cotidiano escolar. A leitura desses objetos e a capacidade de rememoração evocada por eles,

permitiu investigar o que acontece quando essas poéticas da infância transbordam para a cultura da escola.

Expostos os percursos metodológicos que sustentam esta pesquisa, partimos agora para a apresentação dos cenários selecionados – os Miúdos Circos – através dos quais serão contadas as histórias de meninos na escola; histórias das suas miúdas profanações, das suas “discretas inversões” de sentidos impostos muitas vezes pela cultura escolar. Na intenção de clarear toda a discussão apresentada até aqui sobre essas *trampolinagens* da infância, quando em contato com a escola, apresento a seguir o meu primeiro circo encontrado, ou seja, o primeiro cenário que conta dessas poéticas da infância, que, a partir do seu *alegre princípio regenerador*, podem ser capazes de tocar, ainda que discretamente, ainda que de modo mínimo e quase imperceptível, a cultura da escola. Apresento, portanto, a história de um caramujo marinho de três cabeças e de tantos outros caramujos que habitaram uma escola, trazidos pelo condão da infância.

III

Miúdos Circos

– Parte Um –

Como percorrer um caramujo ao modo da infância?

ou

Sobre a delicada arte de traduzir a cultura da infância em cultura da escola

*Há um comportamento de
eternidade nos caramujos*

Manoel de Barros

Os primeiros caramujos chegaram nos princípios do outono. Eram dois caramujos africanos que foram trazidos pelo Wellington, um menino que estuda no quinto ano da escola onde trabalho como professora; um menino andarilho, que faz seus brinquedos nos brejos e nos córregos das redondezas. Dessas suas andanças, ele nos trouxe de presente os caramujos – para mim e para as crianças com quem trabalhava em uma turma da Educação Infantil. Logo que os caramujos chegaram, as crianças ficaram em polvorosa: todos queriam ver de perto, bem de perto, quase encostando o nariz na antena dos caramujos; queriam pegar, deixar os bichinhos passearem pelo braço, pelas pernas; queriam saber o que eles comiam, como andavam e ficavam grudados nas coisas, por que faziam tanto xixi e por que deixavam aquele rastro de gosma por todo lugar que passavam. Não imaginava

que aqueles caramujos iriam encantar tanto as crianças – a ponto de algumas delas passarem aquele dia inteiro observando cada um dos seus pequenos e lentíssimos movimentos.

Por se tratar de ser o caramujo africano – um molusco tido como praga no senso comum, alvo de campanhas incentivando o seu extermínio por ser considerado um transmissor de doenças –, resolvi me informar com a professora de Ciências da escola – Lidiane –, para saber da veracidade dessas informações. Para minha surpresa, nessa conversa, além de descobrir que aqui no Brasil o caramujo africano, em relação à transmissão de doenças, é quase que totalmente inofensivo, descobri também que Lidiane, além de professora de Ciências da escola, era também malacóloga (estudiosa de moluscos), e que suas pesquisas eram todas voltadas para o estudo dos caramujos. Diante de um quadro tão favorável (crianças muito interessadas nos caramujos e uma especialista no assunto dentro da escola para compartilhar conosco suas informações) resolvemos montar juntas um projeto de trabalho para estudarmos mais profundamente a vida dos caramujos e também de outros moluscos. E foi então que surgiu o nosso primeiro dilema: como estudar malacologia com crianças tão pequenas? Uma inquietação, em que bem me lembro, já trazia nas suas raízes uma preocupação em pensar uma forma de construção de conhecimento que assegurasse às crianças a possibilidade de experimentar o mundo pelas particularidades próprias da condição infantil. Nossos questionamentos giravam em torno de pensar formas de construção de conhecimento que permitissem às crianças expressarem os seus próprios modos de percepção do mundo. E, nesse sentido, não sabíamos ainda muito bem como fazer; como selecionar materiais, como organizar o planejamento. Sem saber, na época, estávamos direcionando as nossas bem intencionadas ações numa direção que, de certa forma, já inibia o diálogo com o mundo infantil. O que fomos percebendo durante o tempo que durou a experiência – e que nós narraremos logo a seguir – é que não fomos nós que permitimos às crianças se expressarem nos seus próprios moldes durante o processo de encontro com um novo conhecimento, mas foram elas que nos convidaram e nos permitiram percorrer o universo dos moluscos à sua própria moda. E é sobre esse percurso que tratarei agora: um percurso que se materializa aqui no cenário de um dos Miúdos Circos criados pelas crianças.

Pois, então, dando continuidade à narrativa do vivido com os moluscos, podemos contar que os caramujos habitaram a nossa sala do outono até a chegada do verão e que, durante esse tempo, muitas histórias aconteceram envolvendo o protagonismo das crianças

nos modos de olhar, de registrar, de dizer e mesmo de conduzir os passos dessa experiência com os moluscos. Pois são essas histórias que passo agora a contar **a partir** de um dos seus começos que trata da correspondência entre uma professora doutora do departamento de malacologia e crianças bem pequenas que, na época desse acontecimento, tinham por volta de quatro e cinco anos.

Para que se possa compreender o sentido das cartas escritas, porém, é importante que antes se narre um pouco dos acontecidos com os caramujos. Para os que lêem este texto é fundamental saber que, com a chegada dos caramujos africanos, outro tempo se impôs na nossa rotina; um tempo lento e repetitivo que consistia na contemplação cotidiana dos movimentos e atividades diárias da existência daqueles caracóis: eram períodos enormes olhando os dois caramujos comerem, evacuarem, se movimentarem, planejarem fugas de dentro do aquário em que estavam guardados e participarem de corridas infinitamente demoradas na captura de uma folhinha de alface. As crianças gerenciavam o tempo, enquanto eu propunha formas de registro e leituras em livros especializados. Na tentativa de um aprofundamento maior, convidamos Lidiane, que, como já foi dito, era professora de Ciências das séries finais do Ensino Fundamental – e também malacóloga –, para uma conversa sobre os modos de viver dos caramujos.

Nesse encontro, a professora apresentou para as crianças uma série de imagens de vários tipos de caramujos, contando dos seus jeitos de viver, das funções e desenhos das conchas e respondendo às inúmeras perguntas dos meninos: “Por que existem conchas de jeitos tão diferentes?”, “Por que a lesma não tem concha se ela também não pode pegar muito sol?”, “Por que o caracol não deixa a lesma morar junto com ele na sua casinha pra ela não ficar ressecada no sol?” Já logo nesse dia, Lidiane se espantou com o interesse das crianças, com o entusiasmo e o brilho no olhar dos pequenos diante daqueles miúdos animaizinhos; uma postura que, segundo a professora, contrastava completamente com a apatia e o desinteresse dos adolescentes com quem trabalhava. Tocada pelo interesse das crianças, no dia seguinte ela trouxe como presente para a turma um caramujinho bem pequeno, cujo nome científico é *Bradybaena Similares*. Ao contrário do caramujo africano – que era grande, com uma concha muito escura e dura – o *Bradybaena* (que recebeu das crianças o nome de Nenê) era delicado, com uma conchinha pequena toda douradinha e espiralada; e, como havia sido criado em cativeiro, podia ser segurado, apalpado e acalentado pelas crianças.

A mim, logo de início, impressionou muito perceber como aquele bichinho minúsculo era capaz de capturar toda a atenção das crianças, o olhar longo e demorado, e também os seus afetos. E aqui posso dizer que os caramujos me mostraram o primeiro mandamento da infância aprendido no tempo dessa experiência: crianças pequenas amam o pequeno, o ínfimo, o desprezível, as coisas destinadas ao chão. Eram tempos enormes contemplando a lentidão dos movimentos da boca, antenas e do corpo lambendo o chão. Tamanho estado de contemplação foi interrompido no dia em que Fernanda, a irmãzinha de três anos de uma das crianças daquela classe foi nos visitar e, na sua avidez de também segurar o caramujinho, acabou por apertá-lo com tanta força que rachou a concha – feita de matéria muito frágil. As crianças ficaram em profundo silêncio diante daquela pequena tragédia, o que me fez reuni-las em roda para pensarmos o que deveríamos fazer diante do acontecido. E a idéia logo veio do Vinícius, que disse: “Por que a gente não pergunta para malacóloga? Ela deve saber como a gente pode salvar ele!” As crianças gostaram da idéia e decidimos escrever uma carta que propunha algumas soluções.

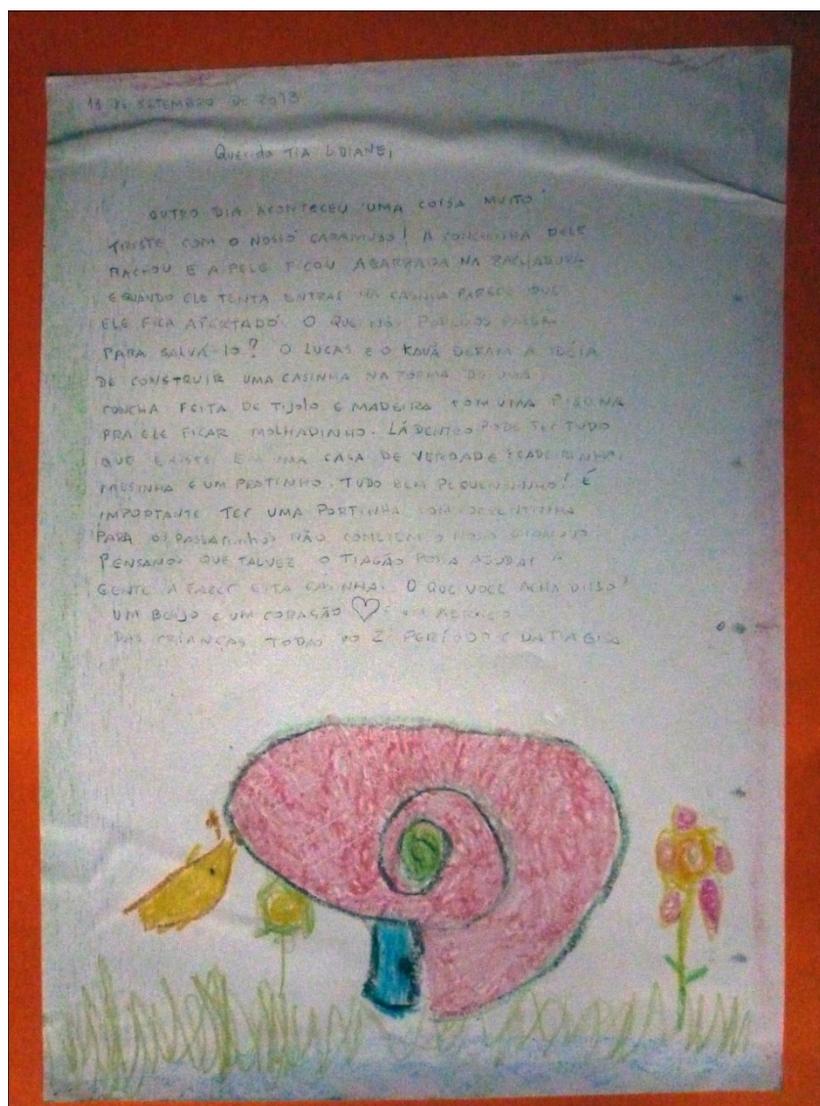
11 de setembro de 2013

Querida tia Lidiane,

Outro dia aconteceu uma coisa muito triste com o nosso caramujo! A conchinha dele rachou e a pele ficou agarrada na rachadura, e quando ele tenta entrar na sua casinha não consegue, parece que fica apertado. O que nós podemos fazer para salvá-lo? O Lucas e o Kauã deram a idéia de construir uma casinha na forma de uma concha feita de tijolo e madeira com uma piscina dentro para ele ficar sempre molhadinho e nunca ressecar. Lá dentro pode ter tudo o que tem em uma casa de verdade: cadeirinha, mesinha e um pratinho. Tudo bem pequenininho! É importante ter uma portinha com correntinha para os passarinhos não comerem o nosso caramujo. Pensamos que o Tiagão possa ajudar a gente a fazer essa casinha, já que ele sabe arrumar qualquer coisa. O Diego também deu outra idéia: lá na obra perto da casa dele tem um monte de concha abandonada; que tal se a gente colasse o corpinho do Bradybaena com um cola bem grudenta nessa concha? O que você acha? Esperamos a sua resposta.

Um beijo, um coração e um abraço.

Das crianças todas do Segundo Período e da Gisa



Na carta, as crianças me pediam para escrever um pedido de socorro para o querido Nenê, e nessa escrita estavam registradas suas esperanças nas possíveis soluções imaginadas por eles, que demarcavam suas lógicas tecidas de acordo com uma substância poética feita de fantasia, de sonho e de imaginação. A partir dessas lógicas, poderia ser plenamente possível que Thiagão – funcionário de serviços gerais da escola e que resolvia os mais diversos problemas, como trocar uma lâmpada queimada, arrumar carteiras quebradas e arrumar os chinelinhos arreventados das crianças com um preguinho –, fosse também capaz de inventar uma casa apropriada para abrigar o pobre caramujo. Assim, seria bastante natural, diante de tantas conchas abandonadas nos canteiros de obras, encontrar alguma em bom estado que pudesse servir de novo abrigo para o frágil corpinho de Nenê.

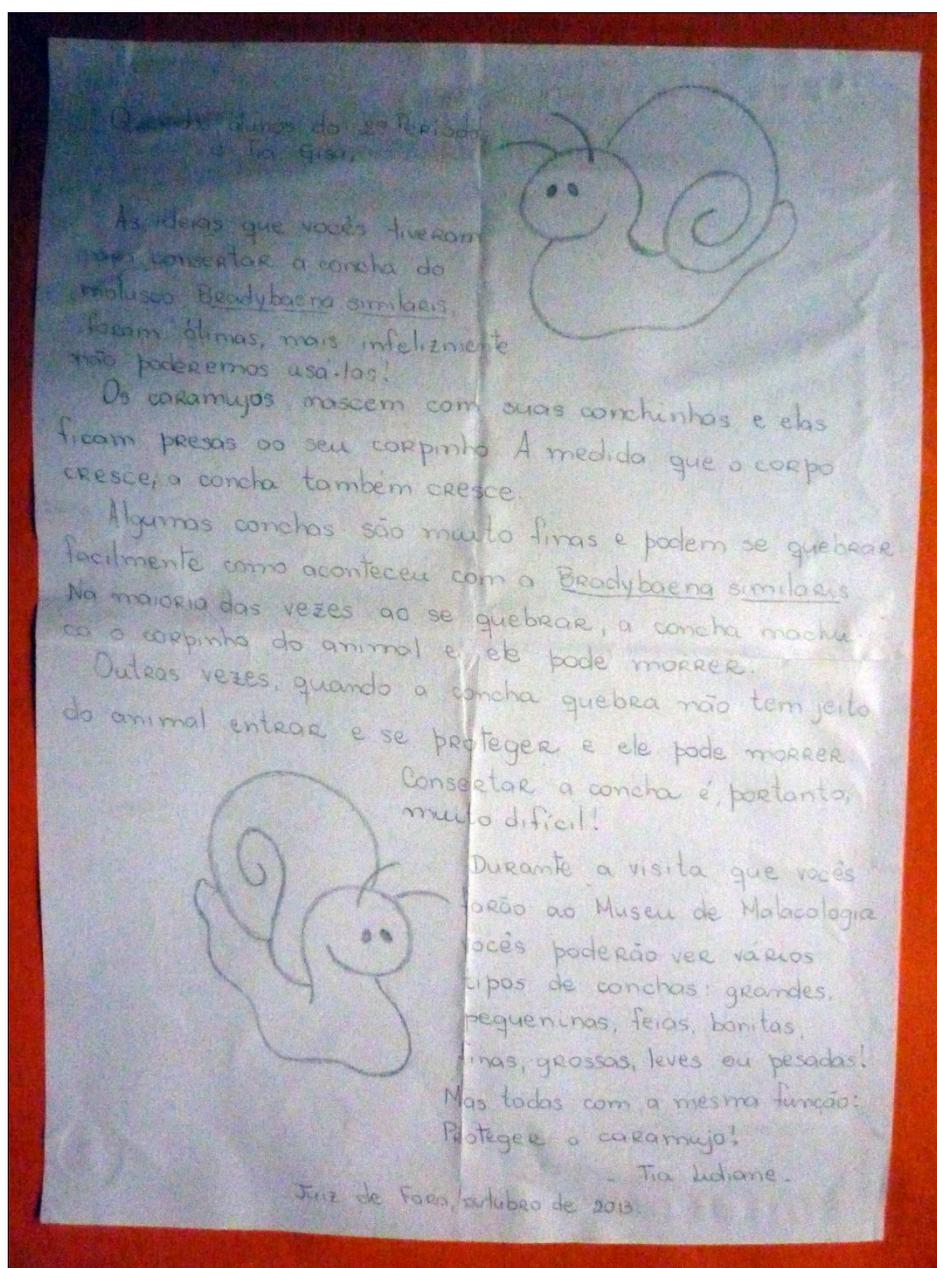
Depois de redigida por mim com base nas palavras dos meninos e das meninas e ilustrada pelas próprias crianças, a carta foi enviada. Passou-se uma semana, passaram-se duas, e nada de alguma resposta chegar. As crianças estavam impacientes, o caramujo estava fraco demais e elas queriam uma solução. Lucas chegou a perguntar: “Será que a tia Lidiane não sabe escrever?” Fui então perguntar para Lidiane o motivo da demora e ela me falou da sua dificuldade em responder à carta. Com certeza, ela sabia bem a resposta, mas não estava sabendo como traduzir seus conhecimentos de malacologia para a linguagem das crianças, que traziam nas suas indagações o princípio da esperança (a certeza de salvar o caramujo), do devaneio e do sonho (colar o corpinho do caramujo em outra concha ou construir uma casinha de madeira com piscina). Imagino que, diante da sensibilidade das crianças, Lidiane teve medo de ofender aquelas delicadezas imaginadas. Mas, depois das duas semanas, ela criou coragem e respondeu a carta.

Queridos alunos do Segundo Período e tia Gisa,

*As idéias que vocês tiveram para consertar a concha do molusco *Bradybaena* similares foram ótimas, mas infelizmente não poderemos usá-las. Os caramujos nascem com suas conchinhas e elas ficam presas no seu corpinho. À medida que o corpo cresce, a concha também cresce. Algumas conchas são muito finas e podem se quebrar facilmente, como aconteceu com o *Bradybaena similaris* de vocês. Na maioria das vezes, ao se quebrar, a concha machuca o corpinho do animal e ele pode morrer. Outras vezes, quando a concha quebra não é mais possível ao animal entrar e se proteger, e ele pode morrer também. Consertar a concha é, portanto, muito difícil! Durante a visita que vocês farão ao Museu de Malacologia, vocês poderão ver vários tipos de concha: grandes, pequeninas, feias e bonitas, finas, grossas, leves e pesadas! Mas todas com a mesma função: proteger o caramujo!*

Tia Lidiane

Juiz de Fora, outubro de 2013.



Seu esforço foi muito bonito: primeiro a professora pediu ao marido, que, segundo ela, desenhava bem, para desenhar alguns caramujos na carta, achando que assim estaria mais perto da linguagem das crianças e, com toda coragem, foi escrevendo devagarinho e sem alarde – mas sem esconder a verdade das crianças – que não tinha jeito não; que os caramujos nascem colados nas suas conchas e que não havia modo de construir outra nem

colar uma nova no corpinho do *Bradybaena*, o que significava que o pequeno caramujo ia morrer. O esforço feito por Lidiane para se aproximar das crianças me comoveu, pois, mesmo não tendo intimidade com crianças tão pequenas (já que dá aulas para adolescentes), ela se permitiu ser tocada pela poesia, e procurou alcançar as lógicas infantis, demonstrando respeito e cuidado com a condição que a infância guarda.

Aqui não nos cabe julgar se as formas usadas para alcançar as lógicas das crianças foram apropriadas ou não. O que importa é nos determos no modo como essa professora se deixou tocar pela poética da infância, e como se preocupou em traduzir com fidelidade o universo da infância na sua resposta à carta enviada pelas crianças. Um esforço de tradução que nos provoca a pensar, afinal, em possíveis formas de traduzibilidade dessa cultura infantil, dessas lógicas da infância para o universo da cultura da escola.

Pensamentos sobre o delicado ofício do tradutor

Existe uma passagem da história original de Peter Pan, escrita por James Barrie em 1911, em que o autor se aventura a dizer sobre a condição da infância:

Mas eles (os médicos) nunca se meteram a desenhar a mente de uma criança, não só porque é muito confusa, mas porque ela fica girando sem parar. É cheia de linhas em zigue-zague, parecidas com os gráficos de temperatura. Provavelmente estas linhas são estradas da ilha. Ah, sim, porque a Terra do Nunca é sempre mais ou menos uma ilha, com manchas surpreendentes de coral aqui e ali, com recifes de coral e embarcações cheias de mastros se fazendo ao largo, com selvagens e covis solitários, com gnomos que quase sempre são alfaiates, e em cavernas por onde correm rios, com príncipes que tem seis irmãos mais velhos, e uma cabana que está caindo aos pedaços, e uma velha muito velha de nariz torto. (BARRIE, 2006)

Barrie nos apresenta através de uma imagem literária e poética, a condição desviante proposta por Benjamin e o estado de devaneio anunciado por Bachelard, indicando desvios e devaneios (“linhas em zigue-zague, parecidas com os gráficos de temperatura”), tão próprios da criança pequena. E é por meio dessa condição desviante, imaginativa, criadora, sonhadora e incerta da infância que proponho aqui uma reflexão sobre as possibilidades de traduzibilidade da cultura da infância para o contexto da escola.

Mas o que significa traduzir a infância no interior de uma cultura escolar? De acordo com um dos significados apontado pelo dicionário Aurélio, traduzir significa transpor, trasladar o significado de uma língua para outra; nesse sentido, amplio essa idéia trazendo aqui a proposta de uma tradução não entre línguas, mas entre culturas, na intenção de uma transposição de uma cultura da infância para o interior da escola. Para que essa idéia se torne mais clara, transcrevo novamente a concepção de infância (já citada anteriormente neste texto) proposta por Jorge Larossa, por considerá-la fundamental, neste momento, para o esclarecimento dos sentidos do termo “tradução” nessa relação entre cultura de infância e cultura de escola.

(...) a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. (LAROSSA, 2006: p.184)

Entendendo assim a criança como “um outro” – um habitante de terras alheias – que transita no mundo e na linguagem com lógicas próprias, podemos denominar, sim, por “tradução” esse processo de encontro, de acordos, de tentativas de entendimentos e recriações entre as crianças e as instituições escolares que freqüentam. Mas gostaria de deixar clara a perspectiva de traduzibilidade entre essas duas culturas sobre a qual tratarei ao longo deste estudo; uma perspectiva que nada tem a ver com propostas bastante em voga na educação nem com jargões pedagógicos que pensam aproximações com o mundo da infância operadas por uma visão rasa e simplória do que sejam as linguagens e lógicas próprias do universo infantil. O que na maioria das vezes acontece é uma pedagogização da cultura da infância, a partir de jogos chamados educativos organizados e sistematizados pelo educador, que permitem poucos espaços de criação da própria criança; como também

de uma simplificação dos conhecimentos em uma linguagem “mais fácil e acessível” para a infância – práticas que, ao invés de ampliar as possibilidades de experienciar e de criar vínculos profundos com o que vive ao redor, têm cuidado de proporcionar experiências abreviadas que pouco ou nenhum espaço dão às crianças para os seus exercícios de invenção, de investigação de mundo, de aventura.

O que me proponho aqui investigar vai na contramão dessa proposta, e posso dizer que se constitui justamente no seu contrário. Se os processos pedagógicos anteriormente referidos tratam de didatizar, pedagogizar a cultura da infância, o que procuro nesta pesquisa é garimpar acontecimentos de escola onde a cultura da infância se apresente de modo potente e seja capaz de afetar de alguma forma, os alicerces de saber e poder da cultura da escola.

Assim, para refletir sobre este exercício de tradução, faço referência a um trecho de Walter Benjamin em *A tarefa do tradutor*, texto no qual o autor propõe uma reflexão sobre os significados e desafios da arte de traduzir. Em seu ensaio, Benjamin nos apresenta o pensamento de Rudolf Pannwitz, que, conforme o filósofo, afirma que

As nossas versões, mesmo as melhores, partem de um princípio falso: elas pretendem germanizar o índico, o grego, e o inglês, em vez de indianizar, helenizar e inglesar o alemão. Eles têm um respeito muito maior pelos usos e costumes da sua própria língua do que pelo espírito de uma obra estrangeira... O erro fundamental do tradutor consiste em este se agarrar ao estado em que por acaso se encontra a sua língua em vez de se submeter ao poderoso impulso das outras línguas. (Rudolf Pannwitz *in* Benjamin, 2008: p.41)

Pensando, então, no movimento de tradução da cultura da infância para o interior da cultura da escola, apoiados também em Pannwitz, podemos pensar que o erro do tradutor (aqui entendido como o educador, como a própria instituição escolar) consiste em “se agarrar ao estado em que por acaso se encontra a sua língua” (aqui lê-se cultura escolar) em vez de se submeter “ao poderoso impulso das outras línguas” (aqui, culturas da infância). A escola, assim, muitas vezes se mostra pouco flexível ao encontro com o outro, com a infância, preferindo, na maior parte das vezes, adultizar e civilizar as crianças, se mantendo assim segura em seus sólidos alicerces.

Segundo Benjamin, a verdadeira tradução rompe com a ordem habitual da língua para manifestar nela a ordem da obra original. Transpondo esse pensamento para a tradução *infância / cultura da escola*, podemos pensar em um real esforço de tradução quando a escola se permite romper com sua “ordem habitual”, com suas práticas canônicas, e se deixa contaminar e encantar pelo inusitado das lógicas infantis, observando atentamente as crianças, buscando acompanhá-las em sua beleza. Para tanto, Benjamin aponta como tarefa do tradutor a tentativa de se aproximar daquilo que é “inapreensível, misterioso e poético em uma obra” (BENJAMIN, 2008: p. 25).

E como capturar isso que é *misterioso, inacessível e poético* nos modos de fazer, sentir e compreender o mundo das crianças? Uma vez, li um pequeno poema de um – então jovem – poeta chamado Pedro Amaral, onde, no meio de uma folha em branco se lia “traduções – traições”. Essa linha tênue apontada pelo poeta, que separa a fidelidade e a traição no exercício de traduzir, talvez seja o maior desafio a ser transposto pelo tradutor-educador no seu encontro com a infância. Como pensar práticas, espaços, materiais, tempos e linguagens que realmente compartilhem das lógicas infantis e sem traí-las por intermédio de práticas fundamentadas em visões superficiais e estereotipadas do que seja a infância?

E aqui é preciso que nos detenhamos mais um instante numa reflexão sobre o que, afinal de contas, possa significar uma fidelidade à infância em um processo de tradução das suas culturas para o universo escolar. Para tal reflexão, me apoio ainda em um fragmento do texto já citado de Benjamin, *A tarefa do tradutor*, no qual ele, tendo por base a imagem alegórica de um vaso partido em pedacinhos, reflete sobre os significados da arte de traduzir.

Do mesmo modo que, se quisermos juntar de novo os cacos de um vaso, estes têm de corresponder uns aos outros, sem serem todavia necessariamente iguais quanto às suas ínfimas particularidades, também a tradução em vez de imitar o original para se aparentar a ele, deve insinuar-se com amor nas mais ínfimas particularidades tanto nos modos do “querer dizer” original como na própria língua, isto de maneira a juntá-las como se fossem cacos de um vaso, para que depois de as juntar elas nos deixem reconhecer uma língua mais ampla que as abranja a ambas. (BENJAMIN, 2008: p.38)

Se pensarmos na cultura da infância como obra de arte a ser traduzida para o universo escolar, podemos, de acordo com a imagem proposta por Benjamin, tatear possibilidades de traduzibilidade onde a escola não precise imitar o original (ou seja, a cultura da infância) para se aparentar a ele, como muitas vezes ocorre quando apenas o brincar e o brinquedo são levados em consideração no que se refere ao encontro com o universo infantil. A arte da tradução, segundo Benjamin, requer mais requinte e minúcia, requer sensibilidade para se aproximar das miudezas e sutilezas dos universos a serem traduzidos (aqui compreendidos como os mundos da infância), em um movimento de “insinuar-se com amor nas mais ínfimas particularidades, tanto nos modos de ‘querer dizer’ original como na própria língua” (BENJAMIN, 2008).

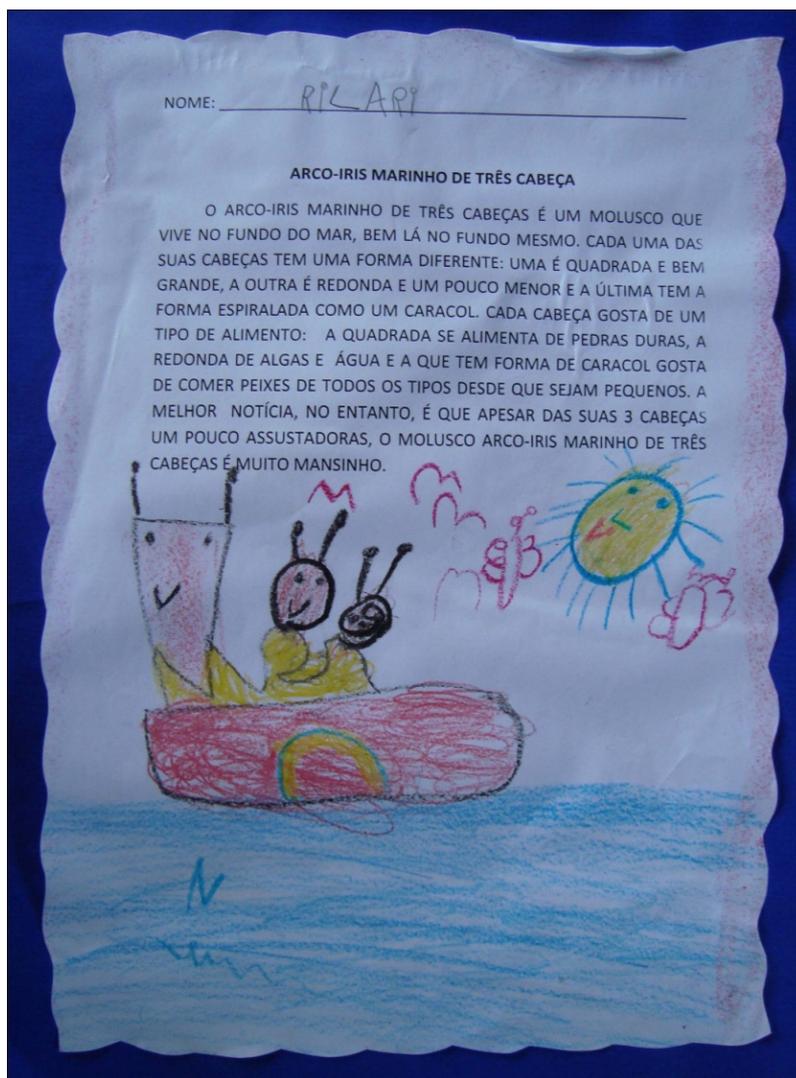
E aqui é necessária uma tentativa de entendimento do que possa ser esse “insinuar-se com amor nas mais ínfimas particularidades tanto nos modos de ‘querer dizer’ original como na própria língua”, ou, melhor dizendo, cabe aqui buscar compreender o que possa ser esse insinuar-se com amor nas mais ínfimas particularidades tanto nos modos de se ser e se expressar da infância como naquilo que é próprio de uma cultura de escola. Neste sentido, essa tradução talvez possa se dar quando há um comprometimento em não deixar as crianças entregues à própria sorte e aos próprios desejos, mas sim em imaginar formas de aprendimentos onde a escola não deixe de cumprir seu papel primeiro, que é o de se constituir como espaço de tecer conhecimentos. Mas é importante que essa tessitura aconteça permeada pelo *modus operandi* da infância onde a imaginação se constitua em película de encontro com o mundo, onde os tempos se façam mais fluidos e abertos a exercícios de introspecção e contemplação, e onde miudezas, restos e farrapos sejam tratados com o devido respeito. Dessa forma, a tarefa do tradutor se apresenta propícia a inaugurar algo novo, pois consiste, segundo Benjamin, em “encontrar na língua em que se está traduzindo aquela intenção por onde o eco do original pode ser ressuscitado”, ou seja, onde o eco das poéticas da infância transbordem no cotidiano da escola, inaugurando ali algo novo, belo e fecundo.

Pensando ainda sobre as possíveis traduções da cultura da infância para a cultura escolar, retorno novamente à narrativa sobre os caramujos, contando que, após a morte do pequeno Nenê, Lidiane, um dia, trouxe outro *Bradybaena* para a gente cuidar e também um monte de conchas do Museu de Malacologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde ela trabalha. Quando as conchas do museu chegaram – e eram muitas e de vários tipos – o meu primeiro pensamento foi logo o de enveredar em uma pesquisa com as

crianças sobre quais moluscos haviam habitado outrora aquelas conchas. Naquele dia em que as conchas chegaram, eu tinha um encontro com Andréa, minha coordenadora. Logo que a encontrei, fui contando, toda empolgada, sobre a idéia de fazer um inventário, uma catalogação das espécies de moluscos com aquelas conchas, e do grande trabalho que faríamos, as crianças e eu, no intuito de descobrir, junto aos livros e especialistas no assunto, o nome de cada um daqueles moluscos. Andréa ouviu minhas idéias, mas, no fim, me perguntou: “Por que você quer fazer assim? Desse jeito, as crianças só vão aprender a classificar as conchas tendo por base alguns critérios, acabando por não fazer o que mais são capazes, que é investigar as coisas do mundo através dos seus próprios imaginários. Por que você não propõe a elas um exercício de observação e investigação por meio do contato direto com o objeto-concha?” Diante dessa provocação, nos lançamos – eu, como professora, a coordenação da escola, e as crianças – na aventura de percorrer a materialidade daquelas conchas-caramujos à moda da infância. E esse percurso, em um primeiro momento, se fez a partir de uma brincadeira que acontecia da seguinte forma: em um saquinho de pano cor de rosa, era colocada uma determinada concha. As crianças ficavam em roda e esse saquinho ia passando de mão em mão, então as crianças colocavam a mão lá dentro e, pelo tato, iam percebendo as texturas e formatos da concha ao mesmo tempo em que iam comunicando em voz alta as suas percepções. Após todos terem passado por esta etapa, a concha era retirada do saquinho e passada, então, à mostra do olhar, pela mão de cada criança novamente. Após as crianças terem olhado, apalpado e compartilhado impressões sensíveis sobre o objeto, eu lhes lançava a pergunta: “E, então, que molusco morava nesta concha?” E era nesse momento que o maravilhoso acontecia. Na roda, da boca das crianças iam surgindo imagens as mais diversas, possibilidades de invenções que ora eram aceitas, ora eram rejeitadas pelo grupo. E, nesse processo de negociação e acordos de imaginários entre as crianças, havia uma hora que “um ser” começava, enfim, a nascer, tendo a história do seu nascimento compartilhada pelo coletivo das crianças, que, como pequenos deuses, decidiam, em assembléia, os rumos da sua existência.

Foi assim que presenciei o nascimento de seres fantásticos inventados pelo engenho e pela arte das crianças, como o caramujo Lambe-cor, o caramujo Marinho-de-três-cabeças e o Anjo-borboleta. Para todos esses bichos, frutos de uma criação coletiva, eram criados um contexto de vida: as crianças explicavam onde eles viviam, do que se alimentavam, descreviam seu corpo e curiosidades de sua vida. Eu anotava a história de cada molusco

“nascido”, e então as crianças faziam os desenhos. Assim, texto e desenho eram transformados em uma ficha informativa que era colocada em um arquivo onde se encontravam juntos, em pé de igualdade, tanto os moluscos conhecidos dos pesquisadores quanto aqueles outros, inventados pelas crianças. Apresento, a seguir, um desses caramujos inventados.



Na figura, texto coletivo produzido pelas crianças do Segundo Período com ilustração “caramujo marinho de três cabeças”, da estudante Rilari.

Durante todo o processo, tínhamos por objetivo criar oportunidades para que as crianças transitassem pela linguagem de forma lúdica, rompendo com as formas fossilizadas e cristalizadas do seu uso cotidiano, e para que, através dessa brincadeira, se permitissem protestar contra os limites da realidade, contra a “tirania da linguagem” (JOBIM E SOUZA, 1994). Acreditamos que, assim, quando a palavra poética chega “ao grau de brinquedo” (BARROS, 2003), as crianças assumem a posição de parceiros, de “cúmplices” dos objetos, salvando-os de serem consumidos pelo conceito.



A concha que inspirou a “invenção” do Caramujo Marinho de Três Cabeças

Enfim, após muitas invenções e registros através de desenhos, combinamos com Lidiane uma visita ao Museu de Malacologia da Universidade Federal de Juiz de Fora. As crianças estavam em festa: era um dia muito esperado, pois, afinal de contas, estávamos em novembro e, desde maio, estávamos mergulhados no universo dos moluscos. Quando chegamos, Lidiane nos recebeu com alguns bolsistas e as crianças chegaram cheias de interesse; de olhos arregalados, queriam saber tudo e ouviam as explicações com muita compenetração. No museu, encontraram conchas dos mais diversos tipos, ostras, ovos de caramujo da mata, e também ovos de lesmas que pareciam balinhas; tinha também

tubarões empalhados, cavalos marinhos, e uma ostra gigante que as crianças passaram a chamar de ostra assassina. Terminada a visita, já de saída do museu, uma das nossas crianças – Wanderson, ele se chama – perguntou a um dos monitores: “Mas cadê o caramujo-marinho-de-três-cabeças?” No que outras crianças o acompanharam: “É! Cadê o caramujo-marinho-de-três-cabeças?!” O monitor ficou meio confuso com aquela pergunta, e acabou atendendo à questão de outra criança. Como o nosso ônibus já estava esperando havia muito tempo, tivemos que nos apressar, e aquela discussão foi interrompida. Mas uma coisa me instigava: será que as crianças tinham se esquecido de que o caramujo-marinho-de-três-cabeças era um molusco inventado por elas? Assim, curiosa para saber como as crianças estabeleciam relações entre o imaginado e o real, quando chegamos na sala de aula, lancei para eles a mesma pergunta que o Wanderson havia feito para o monitor, querendo saber por que, afinal de contas, eles achavam que o caramujo marinho não estava lá no museu. Diante da minha pergunta, Lucas respondeu prontamente: “É porque os caramujos-marinhos-de-três-cabeças moram lá nas profundezas do mar e é por isso que o pessoal do museu não consegue pegar”. Todas as outras vinte e duas crianças que estavam lá concordaram com ele; nenhuma trouxe à tona que o caramujo-marinho-de-três-cabeças era fruto de uma invenção coletiva deles próprios. Em um primeiro momento, achei que seria importante esclarecer as coisas, já que se tratava de um estudo de ciências: explicar que, afinal, existiam moluscos de verdade e outros que eram inventados. Mas, por fim, achei que este não era o melhor caminho, e mantive a lógica das crianças, que não dicotomizam tão severamente o mundo em realidade e fantasia.

E aqui é importante retornarmos novamente as reflexões sobre a tradução, pensando no esforço dessas práticas educativas em serem fiéis ao universo das crianças – que traz nas suas entranhas a potência de inaugurar o novo – e também em serem coerentes com o compromisso que tem a escola (como nos lembra Hannah Arendt) de dar oportunidade às crianças para que conheçam uma parte do repertório de conhecimento construído pela humanidade. E no intuito de puxar alguns fios de reflexão sobre esta questão, apresento aqui um poema de Manoel de Barros:

A fim de percorrer uma lesma desde seu nascer até sua extinção, terei que aprender como é que ela recebe as manhãs, como é que ela anoitece. Terei de saber como é que ela reage ao sol, às chuvas, aos escuros, ao abismo, ao alarme dos papagaios. Vou ter que encostar meu ventre no chão para o devido rastejo. Terei que produzir em mim a gosma dela a fim de lubrificar os caminhos da terra. Para percorrer uma lesma terei que exercitar o esterco com lubricidade.

Terei que aprender a marcar com a saliva o chão dos poemas. E terei que aprender por final a arte de ser invadido ao mesmo tempo pelo orvalho e pela espuma dos sapos. A lesma sabe de cor o lugar da manhã que se abre primeiro. (BARROS, 1996)

No poema, Manoel de Barros nos convida a imaginar um percurso de olhar, ou, melhor dizendo, de contemplação de uma lesma, à maneira da própria lesma, através de um aprofundamento das suas intimidades, tateando as formas como “ela recebe as manhãs, como é que ela anoitece, como reage às chuvas, aos escuros, aos abismos”. É a partir dessa imersão nos seus movimentos cotidianos, presentes no texto nas imagens do rastejo, da gosma, do ventre no chão, da lentidão, que o poeta propõe esse exercício de entendimento de uma lesma. Se assim ele pensou uma forma de penetrar no universo lesmal pelos caminhos próprios de uma lesma, penso em como poderia me aventurar em uma reflexão sobre os modos de percorrer caramujos pelos caminhos próprios da infância. Esse poema, e alguns outros fragmentos de poemas sobre caramujos e lesmas de Manoel de Barros serviram, a mim, como inspiração poética para pensar o processo de tradução das poéticas de infância em poéticas de escola. Nesses poemas, me deparei com a possibilidade de haver muitas belezas na imagem poética de um caramujo – que, segundo o poeta (em um outro poema sobre caramujos), “carrega com paciência o início do mundo” – e com a possibilidade dessas imagens serem capazes de fazer desabrochar palavras encantadas de poesia e brinquedo nas bocas das crianças. Penso hoje que o que fizemos todos juntos – Andréa, Lidiane, as crianças e eu – foi o que usamos chamar de um estudo científico-poético sobre os moluscos, que teve como proposta lidar com outras esferas, outros caminhos de construção do conhecimento que passassem pela via da imaginação, da criação, o que Manoel de Barros chamou, ele próprio, de *didática da invenção*. Uma didática da invenção que a pesquisadora Renata Meirelles, tão bem descreveu:

As crianças, estes seres em constante criação e transformação, merecem de nós o não pronto, o não estruturado, para poderem se sentir respeitadas como produtores de conhecimento, de cultura, de imagem e poesia. Oferecer sempre o já imaginado, o fechado para novas possibilidades, e sem espaço para a criação, é deixar claro que não acreditamos no seu potencial criador. Quando possibilitada de reunir materiais com característica flexíveis e mutáveis, as crianças revelam gestos e formas de uma estrutura imaginária que dá base para o mais humano de si. Elas mostram seus saberes e necessidades genuínas através da conversa com esses materiais que lhes permitem estar no protagonismo da ação. Uma valorização estruturante que lhes abre o canal do ousado, do imprevisto e da experimentação fundamentais no processo de potencializar-se. (MEIRELLES, Seminário SESC Ipiranga; Nov. 2009)

Assim, esse jogo de inventar moluscos, iniciado com uma conversa tátil, visual e imaginativa com a matéria dura da concha, se tornou mais um dos nossos esforços de traduzir a cultura da infância para as nossas práticas de escola, no sentido em que se constituía como um fazer científico que transitava pela esfera da arte, da imaginação e do brincar; caminhos tão próprios da infância, capaz, assim, de se colocar no protagonismo da ação e de redimensionar as suas formas de perceber e atuar no mundo. O pesquisador Gandhi Priosky também reflete, em seus trabalhos, sobre o caráter na experiência infantil, como quando faz referência às relações entre tempo e imaginação no universo da criança:

A imaginação é a verdade da criança, o corpo semântico, a camada predileta, a fonte primordial de seus recursos de expressão. É um tempo e um espaço fantástico, conhecedor de origens. (PRIOSKI, 2016: p.25)

Mas esse jogo tinha por regra o princípio da invenção, da imaginação e da fantasia, que, em um primeiro momento, pode parecer incoerente com a tarefa da escola em construir conhecimento e apresentar o mundo às crianças, o mundo tal qual ele é, com suas tradições e os seus saberes acumulados ao longo de toda uma existência. Que lugar teriam, portanto, as invenções desses meninos nesse processo de aprendizado? O que podemos dizer sobre isso é que o encontro com o imaginário infantil tão pulsante e vivo durante aquele exercício poético de desvendar os caramujos que habitavam aquelas conchas abandonadas, nos fez pensar que, ao separar a vida em verdadeiro e falso, estaríamos dando continuidade a uma tradição escolar que subestima a ótica infantil, que subestima o poder da imaginação em detrimento da racionalidade, tida como única forma de compreender e dar sentido ao conhecimento.

Na intenção de puxar ainda um pouco mais o fio de reflexão sobre a presença da imaginação nos processos de construção de conhecimento, me apoiarei em dois autores que se dedicaram a pensar com atenção sobre esta questão. Falo aqui de Ítalo Calvino e Giorgio Agamben, os quais, por caminhos e intenções diferentes, se debruçaram a pensar sobre as relações possíveis entre construção de conhecimento e imaginação.

Calvino, em seu livro *Seis propostas para o próximo milênio*, se põe, dentre outras coisas, a refletir sobre a visibilidade como um valor a ser preservado na literatura; uma

faculdade que, segundo ele, está plenamente ancorada na imaginação. Assim, para sustentar a sua discussão sobre a importância da visibilidade na literatura, ele apresenta alguns de seus estudos sobre a natureza da imaginação apoiado na obra de Jean Starobinski intitulada *Império do imaginário*. Nessa obra, Starobinski, de acordo com Calvino, delinea duas correntes que tratam da idéia de imaginação. A primeira, fruto da magia renascentista de origem neoplatônica, apresenta a imaginação como uma forma de comunicação com a alma do mundo; uma imaginação que se faz depositária das verdades do universo. A segunda mostra a imaginação como instrumento do saber, que, seguindo outros caminhos que não apenas o do conhecimento científico, pode coexistir com este último, e até coadjuv-lo, chegando mesmo a representar para o cientista um momento necessário na formulação de suas hipóteses. É, pois, a partir da segunda corrente que busco diálogos com o acontecimento dos caramujos, onde a invenção – que nada mais é que um exercício de imaginar – é convidada a fazer parte do processo de conhecer o mundo. Mas, além da imaginação como caminho de construção do conhecimento, Calvino nos apresenta ainda uma terceira corrente, que amplia ainda um pouco mais esse possível diálogo. Falo aqui da imaginação como repertório do potencial, do hipotético, “de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido” (Calvino, 1990); uma imaginação que faz parte de uma visão de mundo (e aqui ele se apóia no pensamento de Giordano Bruno) que compreende a realidade como um receptáculo jamais saturado de formas e imagens.

Acredito ser indispensável a toda forma de conhecimento atingir este golfo de multiplicidade potencial. A mente do poeta, assim como o espírito do cientista em certos momentos decisivos, funcionam segundo um processo de associação de imagens que é o sistema mais rápido de coordenar e escolher entre as formas infinitas do possível e do impossível. A fantasia é uma espécie de máquina eletrônica que leva em conta todas as combinações possíveis e escolhe as que obedecem a um fim, ou que simplesmente são mais interessantes, agradáveis ou divertidas. (CALVINO, 1990: p. 106)

Nesse fragmento, Calvino se propõe ao desafio de pensar e definir a imaginação em uma tentativa de legitimá-la como outro caminho viável de construção de conhecimento além do já consagrado caminho da razão. Podemos pensar, a partir daí, que a imaginação é um tipo particular de flexibilidade e vivacidade que nasce da habilidade de adentrar e desvendar o mundo em função do possível, e não apenas do que se consagrou como sendo da ordem do real. É, nesse sentido, pois, que podemos pensar na criança como um ser

humano recém-chegado no mundo e que, portanto, ainda se encontra em estado de prontidão para enxergar esse mundo de outras e diversas maneiras; que ainda é capaz de fazer de conta, de revirar o mundo; que ainda é capaz de se entregar com inteireza ao exercício de decifrar um universo, de imaginar mundos.

E, aqui, retomo a questão gerada pela pergunta do Wanderson sobre a ausência do caramujo-marinho-de-três-cabeças no Museu de Malacologia: deveria-se ou não categorizar com as crianças o caramujo-marinho-de-três-cabeças como um ser que não existe no mundo real, mas que é apenas fruto da imaginação, e que, portanto, não poderia, em hipótese alguma, estar presente em um museu de malacologia? Apesar de sentir interiormente ainda uma dúvida sobre qual decisão tomar, era cada vez mais claro para mim que fazer a opção por este tipo de categorização com crianças tão pequenas significaria tanto trair as suas lógicas quanto reforçar o preconceito dualista que em nossa cultura ainda separa radicalmente a razão da emoção, a sensibilidade do intelecto. E sobre essa dualidade – pelo menos na maioria das situações em que tomo contato com a discussão sobre esta questão – o que parece é haver um completo esquecimento de que sem a fantasia imaginativa nos defrontaríamos, por exemplo, com “a completa estagnação tanto da física como da química, porque a formulação de novas hipóteses, a invenção de novos implementos, a descoberta de novos métodos de pesquisa – todos são produto da imaginação e da fantasia” (CHUCOSKY, 1968: p.124). Podemos dizer que a pesquisa empreendida pelas crianças sobre os moluscos que habitavam as conchas trazidas do museu se constituiu em uma legítima busca do conhecimento no sentido que, nesse processo, o que fizeram foi se colocar na condição de dialogar com a materialidade da concha, olhar para os seus três orifícios agora vazios e se perguntar algo como: “Que tipo de moluscos viviam aqui nestes três buraquinhos? Como será que eles eram? Onde será que eles moram?” E então me pergunto se não é exatamente este o caminho que um cientista percorre quando ousa dar um passo além do já conhecido.

Para dar continuidade a esse pensamento sobre a imaginação, apresento agora um pouco das reflexões de Agamben, que, inspirado em Benjamin, se debruça a pensar na questão da imaginação atrelada à crise da experiência na modernidade. Segundo o filósofo italiano, a modernidade se constitui como o tempo em que o homem foi expropriado de sua experiência devido aos ritmos acelerados do cotidiano, à fragmentação das vivências e modos de produzir, e do gradual esfacelamento das narrativas. No seu livro *Infância e história*, o autor faz uma reflexão bastante complexa e profunda sobre os processos de

destruição da experiência. Porém, dentre os vários caminhos de entrada na questão da perda da experiência apontados por ele, me deterei aqui em uma glosa em que ele aborda a questão da retirada da imaginação do processo de construção do conhecimento.

No referido trecho, Agamben nos diz que a ciência moderna, ao desautorizar a credibilidade da experiência tradicional, instaurou a fragmentação entre o racional e o sensível, entre o uno e o universal, entre o humano e o divino. Seguindo esse pensamento, o autor nos diz que nada pode dar idéia da dimensão da mudança ocorrida no significado de experiência como a reviravolta produzida no estatuto da imaginação. A imaginação, no mundo antigo e medieval, se colocava no papel de mediadora entre os sentidos e o intelecto – um médium por excelência do conhecimento, uma pele capaz de possibilitar a união entre a forma sensível e o intelecto possível. Com o advento da lógica cartesiana, a imaginação foi banida da esfera do conhecimento, classificada como algo da ordem do irreal, do fantasioso, do campo exclusivamente subjetivo. A exclusão da imaginação do limite da experiência ocasionou, segundo Agamben, um irremediável empobrecimento das formas de se chegar ao conhecimento e de estabelecer relações com o mundo.

Se Agamben percebe o deslocamento da função mediadora da imaginação no contexto do mundo civilizado moderno, ele também afirma que o “mundo imaginabilis” ainda tem sua plena realidade como entremeio entre o mundo sensível e o mundo inteligível nas (chamadas por ele) culturas primitivas, onde ainda se faz possível vislumbrar práticas divinatórias e formas de comunicação significativas com o universo dos sonhos. Seguindo na esteira desse pensamento, penso que o papel fundamental da imaginação, como mediadora capaz de unir a sensibilidade do mundo às formas pensamento, ainda se mostra bastante perceptível no universo da infância, uma vez que, na criança, a fantasia e a imaginação ainda se constituem como uma película sensível capaz de possibilitar outras formas mais fecundas de estabelecer relação com o que vive ao redor, com os objetos e com a linguagem.

Quando a criança se apropria da linguagem revelando o seu potencial expressivo e criativo, ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano; ela subverte a ordem e desarticula conexões pré-estabelecidas, iniciando um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade na compreensão do real. (JOBIM, 1994: p.159)

Nesse sentido, considero a infância um reinado (como tão bem disse Walter Koan) privilegiado para a experiência, na medida em que nessa fase, a criança ainda está “liberada” do compromisso único com a racionalidade, que, na nossa sociedade, deverá selar em breve; na infância, o ser humano ainda está autorizado a transitar livremente por territórios intangíveis, por mundos estranhos e fantásticos; ainda tem tempo e espaço para fluir na imaginação sem o preconceito da lógica estabelecida.

É essa liberdade que permite às crianças nomear um molusco de “caramujo-marinho-de-três-cabeças”, ou de “caramujo-anjo-borboleta” que ora vive na água com suas conchas em forma de anjo e ora ganha forma de borboleta e ganha os ares; ou até mesmo de “Lambe-cor”, que é um caracol que, ao rastejar seu corpo pelo chão, vai revestindo sua pele com todas as cores do mundo. Nesse sentido, podemos dizer que a voz das crianças é capaz de comunicar o delírio da linguagem, delírio que Manoel de Barros evidencia tão bem ao dizer que “o delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos” (BARROS, 2006: p.15). Assim, podemos dizer que essas experimentações de linguagem dos meninos, ao criarem caracóis, são impregnadas de matéria delirante, pois tira as palavras e as próprias coisas dos seus lugares funcionais e previstos, para as reordenar em outras configurações, aparentemente impossíveis. Esses movimentos delirantes são tecidos de modo a desfazer e refazer coisas, sons, palavras, signos e mesmo a própria cultura.

Gostaria aqui de explicitar que transitar pela esfera do conhecimento de mãos dadas com as crianças não se constituiu em tarefa fácil, pois significava caminhar nos limiares da razão, entre emoção, tradição, imaginação, criação, invenção... Os limiares são espaços ambíguos e misteriosos, e percorrê-los envolve nos despirmos das certezas e metas e nos lançarmos no campo da dúvida e do imprevisto. E foi percorrendo essa linha fina e tênue entre-mundos que chegamos a um último movimento impulsionado pela inspiração da experiência dos caramujos, que foi a montagem de um pequeno museu de malacologia feito pelas próprias crianças. Um museu que possibilitou às crianças serenar as nossas angústias, nos mostrando possíveis formas de articulação entre a tradição do conhecimento e a novidade de um mundo a ser inventado.

O passeio ao Museu de Malacologia da Universidade gerou nas crianças um enorme desejo de construir, elas também, o próprio museu, que ainda antes de nascer foi

batizado pelos meninos de “Museu de Malacologia das Crianças”. Lucas não cabia em si de tantas idéias e, dando pulos na roda, dizia assim: “A gente tem que ter umas prateleiras; esses caixotes aqui dão certinho! Numas prateleiras a gente bota os caramujos vivos, com comidinha, terra, água, tudo... Nas outras, a gente bota as conchas abandonadas e conta quem morava nelas”. Carol queria fazer uns banners, que ela chamou de “cartazes grandões” com fotos e desenhos das crianças e dos caramujos semelhantes aos que ela havia visto na universidade. Gustavo queria trazer os jogos inventados durante o nosso estudo: o jogo da memória e o jogo da trilha dos caramujos. Lucas ainda lembrou que seria importante ter uns livros “tipo a biblioteca” para as pessoas pesquisarem, e Daniel Evandro e Samantha achavam superimportante que, na entrada do museu, houvesse um guarda para proteger e conduzir a visita, explicando tudo bem direitinho para as pessoas que iriam visitar.

Esse movimento de recriar uma experiência vivida traduzida em um museu de brinquedo pelas crianças, nos mostrou como elas foram capazes de solucionar com simplicidade a dúvida que nos acompanhava, volta e meia, durante o processo. A dúvida, ainda que pequena, ainda que escondida (mas sempre presente) sobre se esse processo de construção de conhecimento empreendido com as crianças era, de fato, legítimo. O que as crianças nos mostraram com essa vontade de montar um museu de malacologia foi um profundo conhecimento adquirido sobre os sentidos e significados do espaço museu como um lugar que tem por principal função a preservação da memória, e a preservação de um determinado conhecimento. Isso ficou claro quando eles se puseram a transformar a sala de aula no Museu de Malacologia das Crianças. Um espaço antes cotidiano foi ganhando ares de importância e sendo capaz de abrigar outros sentidos de existência. Naquele museu que aos poucos se desenhava, as crianças organizaram, a seu modo, um espaço de memória do vivido onde eram colocados lado a lado, e sem nenhuma ordem de importância, aquilo que é tido como “realidade” e aqueles objetos que nasceram da sua imaginação, além de algumas figuras advindas da indústria de entretenimento para crianças, como foi o caso dos bonecos e da revisitinha de um personagem de desenho animado – o caramujo *Turbo*. Penso que, na estruturação desse espaço, as crianças organizaram os objetos por meio de um procedimento estético semelhante ao do *bricoleur*, que opera por acumulação de cacos e ruínas, se contrapondo assim ao especialista, que cria o mundo a partir de uma idéia, através de uma estrutura racional e lógica. Para um entendimento mais claro dessa imagem do *bricoleur* apresento aqui este trecho da pesquisadora Mariza Werneck:

Ele ordena o mundo sensível, elabora inventários os mais completos possíveis, interroga-se e extrai desse exercício um conhecimento desinteressado. Classifica plantas e bichos, obedecendo ao mesmo princípio ordenador e classificador que está na base de toda criação do mundo (...). Por isso não deixa escapar nenhum ser ou objeto e assegura-lhe um lugar próprio dentro do sistema de criação, dispondo-o em classes, espécies e gêneros. A cada coisa encontrada dirige um encantamento especial, e ao entrelaçar inventários científicos, artísticos ou mágicos, o bricoleur extrai de tudo isso uma experiência estética surpreendente, à qual é levado pelo acaso de combinações inusitadas. (WERNECK, 2002: p.58)

Ao trazer à tona a imagem dos meninos organizando aquele pequeno museu, impossível não buscar paralelos com esta imagem do *bricoleur* apresentada por Werneck. As crianças, assim, como o *bricoleur*, não deixaram escapar nenhum ser ou objeto que de alguma forma estiveram presentes no tempo da experiência, assegurando para cada um deles um lugar próprio dentro do sistema de criação. A natureza de cada um daqueles objetos e de cada um daqueles seres era extremamente distinta, e foram inventariadas pelas crianças das formas mais inusitadas, entrelaçando “inventários científicos, artísticos e mágicos”. Assim, objetos e seres pertencentes ao mundo da natureza e da ciência, e outros advindos dos mundos mágicos da imaginação da infância, e ainda outros inventados pela indústria cultural, dividem prateleiras e espaços comuns, transitando livres pelas mais inusitadas combinações de significados.

Assim, mostrando uma apropriação bastante profunda sobre os sentidos e a linguagem de um museu, as crianças foram improvisando formas de guardar e organizar os objetos coletados e construídos durante a experiência, se preocupando em estabelecer um fio narrativo que tornasse a experiência com os caramujos comunicável aos visitantes, ou seja, àqueles que não estiveram presentes durante a experiência. No museu inventado por elas, estavam as prateleiras improvisadas em caixas de feira, que, à semelhança das estantes do museu visitado, expunham os caramujos e suas conchas de acordo com alguns critérios estabelecidos; haviam também *posters* explicativos, um espaço interativo com os jogos inventados, a “ala dos moluscos vivos”, que era o setor mais visitado, e uma pequena biblioteca onde estavam expostas as fontes (revistas, livros, panfletos, e a revistinha do Caramujo Turbo do Matheus) de onde foram coletadas as informações.

Nosso museu recebeu, depois de pronto, muitas visitas: das crianças pequenas, dos adolescentes, de professores, de funcionários e até de professores da universidade. A todos, as crianças recebiam com muita alegria, se dividindo nos espaços dos jogos, dos cartazes,

dos bichos vivos e das esculturas de caramujos inventados por eles. Era lindo de ver o brilho no olho daqueles pequenos, narrando a experiência vivida para os visitantes, ensinando os jogos, fazendo folia e festa durante cada grupo que visitava. Mostravam ali a autoria daquilo que fora elaborado por eles durante todo o processo, convertida agora em histórias contadas por meio da organização daqueles objetos tão fortemente impregnados de significados.

Eis, pois, a narrativa sobre essa tentativa de tradução da cultura da infância no interior da escola. A partir dos movimentos lentíssimos dos caramujos plenos de eternidade, foi se revelando pouco a pouco, para nós, as particularidades que o olhar e o gesto infantil anunciam: o gosto de contemplar as coisas de menor, o desprezível do mundo; a capacidade de maravilhar-se e criar maravilhas com as coisas todas; a necessidade de brincar; os devaneios de alçar vôo (BACHELARD), os caminhos desviados; o estado de ser comunhão, a inteireza, a obediência ao movimento interno; o imprevisível. Nessa tentativa de tradução específica aqui narrada, podemos dizer que as crianças responderam aos nossos esforços deixando transparecer toda a capacidade criadora e poética que lhes é própria, nos provocando a buscar outras diferentes experiências de tradução da infância no interior dos contextos escolares; experiências capazes de possibilitar o compartilhamento, o alargamento, a reinvenção dessas duas culturas, apontando para algo novo que há de vir.

IV

Miúdos Circos

– Parte Dois –

Imperativos do brincar

A infância, a escola e o brinquedo

Lembro de um menino repetindo as tardes naquele quintal.

Manoel de Barros

Este capítulo tratará de uma reflexão sobre as relações entre o brinquedo, o ato de brincar e a infância. Infância e brinquedo como partes indissociáveis de um binômio perfeito, pois é no espaço da brincadeira que a infância se mostra, se expressa em toda a sua inteireza, em toda a sua potência de criação e imaginação. Pensar sobre as reações dos meninos e das meninas e seus brinquedos será, pois, a tarefa primeira deste capítulo, mas não a única. Aqui, nos importará pensar para além da necessidade intrínseca da criança de brincar; nos interessa também, e principalmente, buscar refletir sobre como o brinquedo e o brincar encontram ressonâncias no contexto escolar, ou, melhor dizendo, importa pensar como a presença do brinquedo é capaz de permear o cotidiano escolar, em uma tentativa de refletir sobre as possibilidades da escola acolher e dialogar com esse gesto tão próprio da infância. Os cenários do brincar na escola serão, portanto, o meu segundo pequeno circo a ser explorado neste estudo.

Estes circos, compostos das práticas brincantes da infância, na grande maioria das vezes se manifesta, se expressa e sobrevive nos intervalos, nos recreios, nos sussurros das salas de aula, e sobre eles poucas luzes são lançadas, ficando, suas particularidades e

minúcias, quase sempre restritas aos universos unicamente infantis. Mas algumas vezes esses brinquedos extrapolam as fronteiras da infância e permitem que se veja um pouco da luminescência que deles emana, e então se tornam perceptíveis, interpelando a cultura escolar com a sua presença. Serão, pois, alguns desses lampejos brincantes que servirão de base para as reflexões deste capítulo.

Porém, antes de apresentar os cenários brincantes escolhidos para este estudo, é necessário puxar um primeiro fio reflexivo, capaz de ajudar a pensar a relação já historicamente constituída entre o universo lúdico e a cultura escolar hegemônica, buscando um mergulho na natureza de cada uma dessas culturas tão distintas, mas que convivem juntas desde sempre, entrelaçadas que estão pelo fio da infância.

No primeiro movimento, então, o que se busca é empreender uma observação do *brinquedo* levando em consideração a sua natureza carnavalesca – conforme a formulação de Bakhtin – a partir do olhar para alguns percursos etmológicos dessa palavra. E aqui me refiro a um estudo de Câmara Cascudo, que, ao escrever sobre a ludicidade brasileira presente nas populações indígenas, apresenta o *etmos* da palavra *brinquedo* para os Nheengatu.

Brincadeira, brincar e brinquedo em Nheengatu, diz-se **musaraingáua, musarai e musaraintáua**. Provirá de **sorain** (**esquecido**) e **Mu**, prefixo verbal que torna o verbo transitivo. **Musarain** é realmente “fazer esquecer”. O sufixo **tauá** vale terra, lugar. **Musaraintáua**, terra, lugar, canto onde nos esquecemos. (CASCUDO, 2002: p.250)

Podemos dizer, portanto, que o brinquedo se situa nesse território misterioso que convoca ao esquecimento, ao devaneio, às experiências vividas em meio a outros parâmetros de temporalidade e sentidos. Na brincadeira, o tempo não é o da horizontalidade, é o da verticalidade que se perpetua além do tempo seta que conduz a uma meta. Os gregos têm palavras específicas para dizer do tempo, e duas delas são bastante emblemáticas para gerar uma reflexão sobre os tempos que governam a escola e o brinquedo. Podemos dizer que *cronos* rege os tempos da escola: ele organiza, fragmenta, orienta em direção a um sentido; é o tempo dos cronogramas, dos programas a serem cumpridos em determinado prazo. Já *aión* é o tempo da intensidade, representado na imagem de uma criança que brinca eternamente dentro de um círculo: é o tempo da

circularidade, da repetição, da contemplação, do encantamento; campo fundante das mitologias, da religiosidade, da poesia e do brinquedo. Escola e brinquedo, portanto, servem a deuses diferentes, e, por isso, é tão difícil buscar pontos de encontro, diálogos entre esses dois mundos.

Podemos, no entanto, encontrar perfeitas simetrias entre esse *lugar do esquecimento*, que é o brinquedo, e o território festivo da cultura do riso, uma vez que a idéia de festivo remete a uma interrupção provisória do mundo da necessidade e da utilidade; remete a um tempo em que a vida ordenada se retira dos seus trilhos habituais e mergulha noutras possibilidades de existência, se permitindo penetrar no domínio da liberdade utópica onde também é possível o tempo do esquecer as rotinas, as tarefas e as regras. É muito bonito ver a entrada das crianças nas terras do devaneio, pois elas se encaminham para lá sem ao menos saberem que para ela estão se dirigindo: muitas vezes andam em círculo, mexem desordenadamente objetos variados, vivem o desassossego. Mas, de repente, entram, conseguem penetrar naquele *lugar do esquecimento* e lá ficam mergulhadas por tempos infinitos, em uma atitude de tanta entrega e inteireza que algo extremamente sagrado se instaura ali, e elas podem, em um gesto inoperoso, criar mundos, instaurar um cosmos.

Ainda buscando paralelos entre o universo brincante da infância e a cultura cômica, apresento aqui um dos princípios fundantes da cultura do riso, o que Bakhtin usou chamar de *princípio material e corporal do mundo*. Segundo Bakhtin, o *princípio material* do mundo se constitui em um princípio de vida que une indissolavelmente em uma unidade viva e inseparável os elementos cósmico, social e corporal da vida em, como ele mesmo diz, “um conjunto alegre e benfazejo”. De acordo com o pensador,

O princípio material e corporal é percebido como universal e popular, e como tal opõe-se a toda separação das raízes materiais e corporais do mundo, a todo isolamento e confinamento em si mesmo, a todo caráter ideal e abstrato, a toda pretensão de significação destacada e independente da terra e do corpo. (BAKHTIN, 1987: p.17)

Ou seja, de acordo com Bakhtin, pode-se compreender que, nos festejos populares da época medieval, o princípio corporal do mundo não remetia ao pecado ou à impureza; pelo contrário, era capaz de acolher “num conjunto alegre e benfazejo” as diversas

dimensões da vida, sejam elas corporais, espirituais, sublimes ou profanas. Dessa forma, é importante demarcar que esse princípio corporal e material inerente à cultura popular e à cultura do riso não trata do corpo e da fisiologia no sentido restrito e determinado que têm em nossa época - em que se separa completamente o corpo de tudo aquilo que se categoriza como elevado, espiritual e abstrato. Na lógica festiva e risonha da cultura cômica, esse princípio corporal não está ainda completamente singularizado e separado do resto do mundo, mas se estabelece em uma mescla, permeável às imbricações possíveis entre esses mundos hoje para nós tão distintos.

Para melhor esclarecer o significado desse princípio corporal e material presente nas festas populares da Idade Média, apresento aqui alguns resquícios desse mesmo princípio encontrados ainda hoje nos folguedos populares de nossa tradição, que podem ser considerados herdeiros diretos da ética e estética carnavalesca da época do medievo. Assim, podemos encontrar esse *princípio material* nas festas de bumba-boi, nos cavalos-marinho, nos reisados, nas folias de reis, nos cacuriás, os quais contêm no seu imaginário figuras, gestuais e musicalidades de caráter altamente profanos e ligados ao princípio do corpo, o que não os impede de se misturar alegremente ao universo da devoção, da fé e das promessas. Um exemplo dessas figuras pode ser encontrada na imagem dos palhaços de folia de reis, uma figura ambígua que ora representa os soldados de Herodes – que perseguiram o Menino Jesus – ora representam o diabo; mas, por outras vezes, representam os próprios reis magos que receberam as máscaras do menino divino para que passassem disfarçados pelas tropas de Herodes. A função desses palhaços é proteger a bandeira e o caminho dos foliões, mas é também divertir o público com acrobacias, cambalhotas, piruetas e versos rimados, muitas vezes de improviso e de caráter cômico: as chamadas *chulas*. Do mesmo modo que os palhaços das folias de reis, também encontramos os cazumbás, os *Matheus* e os *Bastião* do bumba-boi, e até mesmo as caixeiras do divino, que, após as formalidades da festa do Divino Espírito Santo, saem às ruas tocando suas caixas e convidando o povo a brincar o cacuriá, onde a dança é movida pelo rebolado solto dos quadris e as cantigas são repletas de versos de duplo – e jocoso – sentido. Podemos ver, portanto, nas figuras presentes nesses folguedos, o *princípio material e corporal do mundo* representado, pois são figuras que transitam livremente pelos mundos do sagrado e do profano; são mensageiros entre a terra e o cosmos. Essas figuras ocupam o lugar potencial da subversão, da desordem, da criatividade em contraste complementar com a

formalidade e a solenidade dos cantos, da música, das palavras e da ritualística também presentes nos folguedos – e que, por isso, são também chamados de *brincantes*.

Para melhor compreender esse princípio de mundo é importante apresentar aqui um dos seus traços mais marcantes, que é o que Bakhtin chamou de *rebaixamento*, o qual pode ser compreendido como a passagem e a transferência ao plano material e corporal (o da terra e do corpo na sua íntima unidade) de tudo aquilo que é espiritual, ideal e considerado elevado. Segundo Bakhtin, *rebaixar* consiste em

Aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como o princípio da absorção, e ao mesmo tempo, de nascimento: quando se degrada, amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá vida em seguida, mais e melhor (...). O princípio material não conhece outro baixo; o baixo é a terra que dá vida, é o seio corporal, o baixo é sempre o começo. (BAKHTIN, 1987)

Apresentei aqui, em linhas muito gerais, dois conceitos correlatos de Bakhtin – o *princípio material e corporal* e o *rebaixamento* – por encontrar neles perfeitas simetrias com os modos de transitar no mundo próprio das práticas lúdicas da infância. Assim, como os festejos populares, que não separavam em fronteiras o sublime do terreno, o ideal e o material, a criança quando brinca também é capaz de transitar ainda livremente entre os mundos mais distintos, não distinguindo ainda qualitativamente a dualidade entre o mundo da matéria e o mundo ideal abstrato, pois o mergulho no mundo das substâncias (no enlamear-se, esconder em buracos, abrir a barriga dos bichos, colecionar restos jogados no lixo, pular em poças d’água) é fonte de nascimentos de imaginação, é alimento dos sonhos mais fecundos. Na criança, céu e terra, ou, melhor dizendo, o ideal sonhado e a concretude da matéria se interpenetram com tanta leveza que é como se fossem desde sempre inseparáveis.

Dando sustentação a esse pressuposto de que a criança é capaz de irmanar a polaridade material e ideal do mundo, Gaston Bachelard vai dizer que “o devaneio da criança é um devaneio materialista. A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são os sonhos das substâncias orgânicas” (1994: p.9). Basta olhar para as crianças em contato com a natureza, seja nas praias, matas ou quintais: são capazes de se entregar horas a fio ao movimento das joaninhas, no rolar nas poças d’água, nos desenhos feitos com conchas, à arte de fazer bolinhos de barro ornado de flores coloridas... Sobre essa

interação tão íntima e tão profunda da criança com a natureza, Bachelard nos fala de modo muito bonito que a terra, a água, o fogo e o ar são “os hormônios da imaginação”, o que vai fazer com que a criança queira a todo instante se irmanar à matéria do mundo na tentativa insistente de construir imagens da forma, na tentativa de animar a matéria. Quando Bachelard nos diz da *imaginação material*, ele está a afirmar

(...) a possibilidade da criança ir até o secreto do mundo, por esta espantosa necessidade de penetração que paira além das seduções da imaginação das formas. Ela vai pensar a matéria, sonhar a matéria, viver a matéria – ou então, o que vem a dar no mesmo – materializar o imaginário. (BACHELARD, 1990: p.8)

Podemos perceber aqui uma semelhança profunda entre o *princípio material e corporal* inerente à cultura do riso e a imaginação material, tão própria da condição da infância. Tanto o festejo medieval quanto a criança habitam e se deixam permear pelo mundo da matéria, da terra e de seus elementos; ambos são capazes de uma comunhão entre os mundos do ideal, do sonho e o da corporalidade, em uma dinâmica própria que regenera e fertiliza possíveis estados estagnados impostos pela vida dominante. Assim como se configuram os festejos carnavalescos, também o mundo interno da criança opera sem o estabelecimento de uma distinção valorativa entre o que é corporal e o que é sublime; ou, antes: é justamente por ser possível operar através do corpo na (e com a) materialidade do mundo que a experiência do sonho, da imaginação e do sublime é possível.

Inspirado na imaginação material de Bachelard, o pesquisador Gandhi Piorski realizou um estudo profundo com crianças de diversas partes do Brasil (quase todas pertencentes a contextos de proximidade com a natureza – praias, florestas, sertão). Nesse estudo, se aventurou a sistematizar as imaginações dos meninos a partir do contato específico com cada elemento. Olhando para essas infâncias tão plenas de natureza, tão íntimas dos elementos, ele foi buscando mapear e categorizar quais sensibilidades, quais sonhos, quais imaginações cada um dos elementos era capaz de cravar nos meninos. Assim, segundo ele, dos brinquedos da terra nasce na criança o anseio de intimar-se com o mundo, uma intimidade que se projeta para a descoberta do íntimo da natureza, das coisas todas, do que tem dentro dos bichos, das plantas, dos objetos que devem ser quebrados, investigados. Segundo ele, lições de enraizamento nascem desses brinquedos da terra. Já as

imaginações do fogo nos levam às brincadeiras de medo e assombração, do brincar escondido, o fascínio por desobedecer e realizar peripécias luminescentes como os estalos de pólvora, as lanternas de lamparina para se andar no escuro. O brincar com fogo nos remete à transgressão, ao mito de Prometeu, que roubou o fogo dos deuses para a alegria dos homens. Em contraposição a essa transgressão e aos perigos do fogo, a água desperta para o equilíbrio e a entrega. Simétricos são os barquinhos dos meninos de beira de rio, que para alcançarem o perfeito navegar fazem dessas crianças peritos conhecedores das madeiras e das melhores épocas de coletá-las. As brincadeiras de tomar banho de rio, de poça, de chuva, todas elas são parte de uma imaginação que pede imersão e mergulho. Um brincar pele a pele com a natureza desse elemento. Por fim, ele nos fala dos brinquedos do ar, onde encontramos uma imaginação contemplativa, das asas, das penas, dos longos silêncios no manuseio das pipas num diálogo sensorial com as alturas.

Terra, água, fogo e ar, solo fértil para os nascedouros das muitas imaginações. Mas se esses meninos e meninas dos lugarejos distantes, do sertão e das florestas têm a oportunidade dessas vivências, o que dizer das crianças que habitam as cidades, principalmente as periferias das grandes e médias cidades, cada vez mais isoladas do contato com as coisas da terra, da vida na sua expressão de natureza? E aqui cabe dizer que, apesar de, sem dúvida alguma, considerar a natureza como o *habitat* ideal para uma criança experimentar o mundo, sou levada a acreditar (pelos inúmeros inventos das crianças com que convivo nos centros urbanos) que esse mesmo princípio criador vive dentro delas também, no encontro com a matéria dura e feia dos restos e destroços da vida urbana.

O que me propus até aqui foi comunicar um pouco sobre a natureza dos gestos brincantes, além de também tentar mostrar algumas semelhanças entre a cultura lúdica da infância e a cultura cômica. Agora, portanto, nos resta pensar essa linguagem brincante e festiva na relação com uma cultura escolar canônica. Uma linguagem brincante que em tudo é carnavalizada, uma vez que, como vimos, apresenta na sua própria natureza um mundo às avessas, pautado nos princípios da *alternância e da renovação* em relação às formas muitas vezes cristalizadas do universo escolar. Digo “mundo às avessas” porque muito do que emana do universo desses brinquedos se constitui dentro de uma lógica completamente alheia àquela proposta pela cultura escolar.

Na intenção de adensar esta discussão envolvendo a relação escola/brinquedo, busco aportes nos debates que hoje vigoram sobre esta questão. Para tanto, me basearei no

levantamento feito pela professora Tizuko Kishimoto, que cuidou de inventariar alguns discursos envolvendo a relação entre brinquedo e educação ao longo da história. Kishimoto, em seu pequeno histórico, situa nas Antigas Roma e Grécia o nascimento das primeiras reflexões em torno da importância do brincar na educação. Segundo ela, Platão, em *As leis*, fala da relevância de se aprender brincando em oposição à utilização da violência e da opressão, e afirma que o mesmo faz Aristóteles quando sugere o uso de jogos que imitem atividades sérias do mundo adulto como forma de preparo para a vida futura. Posteriormente, escritores como Horácio e Quintiliano assinalam em seus escritos a presença de pequenas guloseimas em forma de letras, elaboradas pelas doceiras para o aprendizado das letras. Esses achados historiográficos levam Kishimoto a afirmar que a prática de aliar o jogo aos primeiros estudos justifica que as escolas responsáveis pelas instruções elementares tenham recebido, nessa época, o nome de *Ludus*, semelhante aos locais destinados a espetáculos e à prática de exercícios destinados ao fortalecimento do corpo e do espírito.

Seguindo o recorte histórico escolhido pela autora, pode-se afirmar que com o advento do cristianismo a sociedade cristã forma um estado poderoso e toma posse do império desorganizado, impondo uma educação disciplinadora que busca a imposição de dogmas, distanciando-se do desenvolvimento da inteligência, fazendo com que prevaleçam práticas onde os mestres recitam e lêem cadernos, cabendo aos alunos apenas a memorização. No Renascimento, no entanto, o aparecimento de um novo ideal carregado de paganismo associa-se a outras concepções pedagógicas, capazes de reabilitar o jogo. Ainda na esteira dessa linha do tempo, vemos que o século XVI tem como principal marco para a educação a criação do Instituto dos Jesuítas, em que Ignácio de Loyola aparece como um dos principais líderes dessa companhia e, por ter sido militar e nobre, compreende a importância dos jogos de exercício para a formação do ser humano, preconizando sua utilização no sistema educacional de sua organização. Dessa época podemos encontrar a invenção do jogo de cartas educativo do frade franciscano Thomas Murner, apresentando o recurso desse jogo para o estudo da dialética com seus alunos, encontrando grande êxito. A invenção de Murner coincide com o progresso da técnica, pois a gravação em madeira dessas cartas é substituída pela de cobre, permitindo a multiplicação e preservação das imagens, o que impulsiona a proliferação de jogos em forma de alfabetos e cartas com caráter educativo. Essa expansão dos jogos didáticos intensifica-se ainda mais no século XVIII, com a publicação da Enciclopédia. É ainda

nesse século que nasce a concepção de infância postulada por Rousseau, que diz da necessidade de uma educação ajustada à natureza infantil, onde a infância passa a ser compreendida como um período especial da evolução humana, dotada de uma especificidade. Segundo Kishimoto, tal pressuposto abre um espaço propício ao nascimento da psicologia infantil, que desabrocha no século XX, com a produção de pesquisas e teorias que discutem a importância do ato de brincar para a construção das representações infantis. Estudos e pesquisas de caráter psicogenéticos encabeçados por Piaget, Bruner, Vigotsky, dentre outros, engendram relevantes referenciais sobre a construção de representações infantis, influenciando muitas práticas pedagógicas de nosso tempo.

Esse pequeno histórico envolvendo a discussão entre brinquedo, educação e infância, realizado por Kishimoto, nos aponta para um caráter utilitarista do brinquedo ao longo da história, quando posto na sua relação com a escola, uma vez que o jogo tem seu significado atrelado apenas à função de facilitador dos processos de ensino, ao seu caráter de dispositivo eficiente capaz de propiciar aprendizagens mais eficazes. Vial (1981) faz uma crítica feroz aos jogos didáticos, definindo-os como “uma aventura fracassada”, pois procuram associar prazer e estudo, pólos completamente opostos. De acordo com esse autor, há uma completa contradição no jogo didático, pois o criador dessa espécie de jogo fica entre escolher a didática que tira o prazer, e o jogo que interfere na apropriação sistemática do conteúdo, o que comprova a incompatibilidade entre o aspecto gratuito e livre do jogo e aspecto sério e utilitário do trabalho escolar. Ao contrário de Vial, porém, considero que os jogos didáticos criados por educadores têm sua relevância, pois podem se constituir em ferramentas importantes para tornar o ato de ensinar e aprender mais prazerosos e significativos para as crianças, mas não podem se constituir, de forma alguma, na única possibilidade de jogo e brinquedo a se fazerem presentes na escola, e a serem valorizados pelos educadores. Apesar de reconhecer a importância do jogo como recurso didático, resumir a presença do brinquedo na escola, com respeito apenas a sua função como mera ferramenta pedagógica, é reduzir demais a sua natureza tão multifacetada, tão plena de possibilidades criadoras. No entanto, podemos dizer que, infelizmente, a presença do brinquedo na escola, ao longo do tempo e ainda hoje, vem se resumindo quase que inteiramente ao seu caráter didático e pragmático. Segundo Kishimoto,

Atualmente o jogo que tinha a função de desenvolver fantasias, com caráter de gratuidade, tem sua função extraviada para uma visão de eficiência, de objetivos e atividades que tem como finalidade conduzir as crianças à conquistas de determinadas competências e habilidades. A especialização excessiva dos brinquedos educativos, dirigidos a conteúdos específicos está retirando o jogo de sua área natural e eliminando o prazer, a alegria a festividade e a gratuidade, ingredientes indispensáveis à conduta lúdica. (KISHIMOTO, 1995: p. 40)

Mas, se uma vertente desse debate envolvendo escola e o brincar se restringe ao caráter utilitarista do brinquedo, existem também importantes discussões envolvendo um trabalho educativo vinculado a um brincar genuíno advindo do gesto próprio da infância; um brincar que se constitui como linguagem fundamental da criança no seu modo próprio de dizer o mundo. A relevância dessa perspectiva do brincar, no entanto, está hoje restrita quase que unicamente aos segmentos da Educação Infantil. Sem dúvida, a importância da inserção da brincadeira no currículo educacional e nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil é uma forma de considerar as crianças como sujeitos históricos que participam e transformam a realidade em que vivem. Essa relevância evidencia-se ao se analisar o modo como as políticas públicas têm sinalizado para o trabalho com a educação infantil, constatando-se que tanto o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) apontam a brincadeira como um dos eixos para o trabalho nessa etapa do ensino. Nos fundamentos norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil está previsto que as propostas pedagógicas que compõem a estrutura curricular da instituição infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) avança ainda mais nessa discussão apontando o brincar como a linguagem da infância, ressaltando sua importância tanto em situações formais quanto informais. Com relação ainda a esse referencial curricular, é importante dizer que, segundo Arce (2006), pela primeira vez no Brasil, um documento oficial refere a brincadeira como base do trabalho na Educação Infantil, onde se propõe que o brincar passe a protagonizar o trabalho pedagógico – um brincar que passa a ser entendido como direito da criança, forma particular de sua expressão, de sua leitura e de seus processos de interação com o mundo.

Apesar desses documentos se constituírem em avanços extremamente significativos para a presença da cultura lúdica na escola, eles ainda estão longe de garantir a legitimação do brincar como linguagem fundamental da infância; uma legitimação que garanta a

presença efetiva desses gestos e saberes da criança na escola. Mesmo registrada em documentos oficiais, a importância do brincar como experiência genuína da infância e fundamental para o desenvolvimento físico, afetivo, social e cultural da criança ainda não é tratada com profundidade pela grande maioria das instituições escolares, pois, na maioria das vezes, quando se pensa em um “brincar livre” não se leva em consideração uma reflexão cuidadosa sobre materiais, elementos culturais e da natureza, tempos e espaços capazes de propiciar fecundas investigações e criações de mundos pelas crianças. Em muitas visitas que fiz a várias instituições de Educação Infantil, em diferentes partes do Brasil, sejam elas públicas, particulares, em contextos urbanos ou rurais, pouquíssimas vezes pude me deparar com espaços e tempos onde o brincar fosse tratado com o respeito devido, como espaço de investigação e busca. O que pude presenciar, infelizmente, na maioria delas, foram tempos muito reduzidos (mais ou menos 20 minutos); brinquedos mal tratados, mal organizados, e escolhidos sem o menor critério quanto a sua potência de gerar inventos e criações pela criança; espaços áridos, frios, claustrofóbicos ou estéreis de elementos capazes de convidar o olhar infantil a investigar o mundo.

Aqui é importante demarcar que todo esse debate sobre a relevância do brinquedo na educação, presente nos documentos oficiais, se refere exclusivamente ao universo da primeira infância, ou seja, às crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, o que significa dizer que, no que se refere ao Ensino Fundamental, essas discussões se fazem quase que completamente nulas, como se, na escola, a infância terminasse aos seis anos.

No que se refere à presença do brinquedo no contexto escolar, é importante também situar o advento das brinquedotecas como espaços específicos de exploração lúdica que chegam ao Brasil na década de 80, levando as instituições a voltarem sua atenção para o brincar infantil. A partir dessa época, muitas escolas passam a abrigar o espaço da brinquedoteca como forma de garantir o exercício lúdico das crianças em um espaço específico coordenado por um profissional qualificado – o brinquedista – para lidar com as questões do brincar. De acordo com Kishimoto – e posso dizer que concordo inteiramente com ela nesse ponto –, a presença dessas brinquedotecas nas escolas significou a adoção de uma instituição da moda que valorizava o lúdico como apêndice, sem questionar as funções da brincadeira enquanto proposta educativa, mascarando assim “a inconsistência de um projeto educativo baseado no brincar” (KISHIMOTO, 1995). De acordo com Kishimoto, a proposta da brinquedoteca comunica uma separação entre o brincar e as

atividades educativas. O que predomina no imaginário do professor é que a presença do brinquedista retira do educador a sua responsabilidade de buscar elos fecundos entre a linguagem lúdica e a escolar. Isso fica claro em uma fala de uma professora que diz

Teria uma coisa que eu li, que eu acho que seria interessante uma brinquedolândia, né? Um lugar pras crianças brincarem fora da sala de aula, um espaço também coberto, arejado, mas só com brinquedos e brincadeiras, com uma tia diferente. Uma tia que não fosse deles... (VEILLARD, 1996: p.84)

Se pensarmos a relação escola-brinquedo a partir de todas essas questões apresentadas até aqui, podemos dizer que, apesar de todo o debate atual sobre a importância do brincar na escola, ainda hoje a sua presença é relegada às margens dos processos educacionais e é restrita a tempos específicos onde dificilmente as educadoras se colocam abertas a um olhar atento, amoroso e curioso diante do que as crianças produzem. Muitas vezes, o tempo do brincar das crianças é destinado à pausa para o café e conversas com as colegas de trabalho, o que as impede de se colocar em prontidão numa situação de escuta sensível aos mundos que a criança mostra enquanto brinca. A grande maioria dos debates sobre a presença do brinquedo na escola, além de se restringir quase que unicamente ao universo da Educação Infantil, aponta apenas para a possibilidade de que a escola possa propor brinquedotecas e, desse modo, possa “resgatar” com as crianças brinquedos do passado ou criar estratégias lúdicas de aprendizagem por meio do uso de jogos pedagógicos. Essas propostas, apesar de necessárias e importantes, não colocam a criança e suas práticas lúdicas no centro do debate; não propõem uma escuta sensível dos mundos lúdicos da infância capaz de gerar diálogos fecundos com ele.

Mesmo a escola sendo uma instituição povoada na sua grande maioria por crianças, a cultura lúdica infantil ainda desperta pouco o interesse de investigação nos educadores, que reconhecem no brinquedo – principalmente fora do âmbito da Educação Infantil – apenas sua dimensão de entretenimento e de diversão, alienando o brinquedo daquilo que lhe é mais potente, que é o seu caráter de linguagem específica da infância, sua forma primeira e primordial de diálogo com o mundo, de possibilidades infinitas de criações e recriações de universos simbólicos.

Portanto, ao pensar o brinquedo em nível de linguagem, se faz necessário retornar novamente à semelhança do universo lúdico com a cultura do riso e o *princípio material*

do mundo que lhe é inerente. O gesto infantil – materializado muitas vezes em papéis rasgados, lixo, borrões, tarefas escolares dobradas, suor, risada, lama, farrapos – nos remete inevitavelmente ao *baixo*, se quisermos aqui fazer um paralelo com a cultura cômica. O *princípio material do mundo* é expresso por meninos e meninas nas formas como eles se colocam à disposição das coisas aproximadas do chão, do minúsculo resto, das invisíveis coisas; as crianças ampliam o pequeno, e o insignificante se alumbra em suas mãos, que dão trato próprio à matéria do mundo de baixo transitando suas imaginações através da materialidade de um mundo esquecido. Perceber a ligação desses brinquedos infantis com as camadas rebaixadas do mundo nos leva a pensar em como a escola, que se pauta em princípios do ideal civilizatório pode dialogar com esse *princípio corporal e material*, tão presente nos brinquedos da infância. O encontro com esse território tão potente advindo dos “mundos de baixo” nos faz pensar na possibilidade de um *rebaixamento* (tal como nos diz Bakhtin) dos modos de se fazer escola expressos nos seus currículos, das suas práticas pedagógicas, das suas ritualísticas e rotinas. E aqui, na intenção de pensar ainda um pouco mais sobre esta possibilidade de *rebaixamento* da cultura escolar em direção aos mundos da infância, apresento outra analogia sugerida por Bakhtin nas suas reflexões sobre a relação entre o universo pautado no *princípio de mundo material* e o universo do mundo ideal apolíneo e sisudo da Idade Média. Refiro-me aqui uma reflexão desenvolvida por Bakhtin com base em imagens de Sancho Pança e Dom Quixote sobre o poder regenerador do *princípio corporal e material* em relação a uma ordem de mundo abstrata e ideal: os dois tipos arquetípicos (Dom Quixote e Sancho Pança) são capazes de ilustrar bem os dois princípios de mundo, tão distintos. Apresento aqui um pequeno trecho escrito pelo pensador russo para, a partir dele, puxar fios reflexivos sobre a relação da cultura lúdica da infância e a escola.

O grande ventre de Sancho Pança, seu apetite e sua sede são ainda fundamental e profundamente carnavalescos (...). O materialismo de Sancho, seu ventre, seu apetite, suas abundantes necessidades naturais constituem o “inferior absoluto” da cultura cômica, o alegre tûmulo corporal (a barriga, o ventre e a terra) aberto para acolher o idealismo de Dom Quixote, um idealismo isolado, abstrato e insensível; ali o “cavaleiro da triste figura” parece dever morrer para renascer novo, melhor e maior; Sancho é o corretivo natural, corporal e universal das pretensões individuais, abstratas e espirituais; além disso, Sancho representa também o riso, como corretivo popular da gravidade unilateral dessas pretensões espirituais (o baixo absoluto ri sem cessar, é a morte risonha que engendra a vida). (BAKHTIN, 1987: p.20)

A partir desse trecho envolvendo duas figuras tão arquetipicamente simbólicas de dois princípios de mundo tão diferentes, fui levada a encontrar uma imagem capaz de dizer da relação também existente entre os mundos brincantes da infância e o universo da cultura escolar. Podemos, assim, assemelhar a criança que brinca a Sancho Pança, na medida em que ambos são capazes de representar o que Bakhtin chama de “inferior absoluto”, ou seja, o ser que é capaz de irmanar-se com as coisas da terra, com o riso, com o corpo, o suor, a alegria do movimento, o apetite de vida. Já na cultura escolar canônica, como decorrência dos seus grandes ideais civilizatórios, da sua negação do corpo, da alegria e da fertilidade criadora festiva, encontramos os elos de semelhança com o idealismo de Dom Quixote, um idealismo que, segundo Bakhtin, é “isolado, abstrato e insensível”.

Transpondo ainda essa analogia para a discussão desta pesquisa, que busca refletir sobre o *alegre princípio regenerador* da infância” em sua relação com universo escolar, sublinho, no trecho de Bakhtin, apresentado ainda há pouco, o fragmento que diz que ali (no *inferior absoluto* de Sancho) “o cavaleiro da triste figura parece dever morrer para renascer novo, melhor e maior”. Assim, se Sancho Pança figura como “corretivo natural e universal das pretensões abstratas” de Dom Quixote, assim também penso nos movimentos da infância que transbordam e contaminam a cultura escolar, como possibilidades regeneradoras capazes de fertilizar a escola com outras sensibilidades capazes de fundar outros fazeres, outros saberes no seu cotidiano, trazendo a possibilidade de uma escola que renasça “nova, maior e melhor.”

Tendo, enfim percorrido toda uma discussão envolvendo as relações historicamente constituídas entre a cultura lúdica e a cultura escolar, parto agora, enfim, para mirar os miúdos circos brincantes recolhidos na particularidade da escola-campo de investigação desta pesquisa na intenção de pensar em como uma escola – no alto dos elevados ideais que tradicionalmente a constitui – pode se tornar mais porosa ao mundo de *baixo*, ao *princípio material e corporal* que emana do universo brincante da infância.

E aqui importa dizer que muitas são as possibilidades de investigar a presença dos brinquedos na escola, pois o universo do brinquedo é extremamente amplo e multifacetado. Assim, por conta de toda essa diversidade, antes de apontar o recorte escolhido por mim para a observação dos contextos brincantes, gostaria, aqui, de expor, ainda que de modo breve, a categorização do universo dos brinquedos proposta pelo professor e pesquisador das práticas lúdicas João Amado, da Universidade de Coimbra.

De acordo com Amado (2002), os brinquedos podem ser classificados tendo por parâmetro os seus modos de produção, o que faz com que sejam organizados da seguinte forma: brinquedos industriais, brinquedo artesanal tradicional e brinquedos populares. E aqui é importante dizer um pouco sobre a natureza de cada um deles.

A categoria do brinquedo industrial pode ser compreendida como aquela atrelada à fabricação em série, a partir do século XVIII. De acordo com Walter Benjamin (1984), a história desses brinquedos remonta às oficinas de trabalho do passado, como um produto secundário das diversas indústrias manufatureiras, o que fazia com que fosse possível encontrar bonecos e animais de madeiras na carpintaria, os soldados de chumbo com o caldeireiro, as figuras doces e de cera respectivamente com as confeitadeiras e com fabricantes de velas. No decorrer do século XIX, no entanto, esse caráter caseiro e artesanal vai cedendo lugar a outro modo de produção que envolve uma fabricação mais especializada do brinquedo, o que impedia o artesão de percorrer ele mesmo todas as etapas do feitiço de um brinquedo, que, então, passa a ser feito de diversos materiais, o que obrigava várias indústrias a dividir entre si os trabalhos mais simples, onerando extremamente o valor desses objetos. De acordo com Benjamin, “os brinquedos tornam-se maiores, vão perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo, o princípio da simplicidade” (1984: p.68), e na esteira dessa mudança, tais brinquedos são definitivamente separados do mundo adulto, do mundo do trabalho; perdem o seu caráter mágico e enigmático que criava vínculos entre as crianças e toda uma vida produtiva comunitária. Dessa forma, o brinquedo vai sendo subtraído do papel de peça de produção que possibilitava estabelecer elos capazes de ligar as histórias das crianças com a história de vida dos mais velhos, com os sentidos e gestos da vida produtiva comunitária. De acordo com Gandhi Piorski

O trabalho manual antigo (ainda visto em algumas pequenas cidades), de porta de rua, das calçadas, dos sapateiros, do celeiro, do flandeiro, abrigou muitos sonhos de meninos materialistas, de artistas meninos. Ampliou vontades incontestes de dominar, construir. Inscrustou memória de um tipo de alegria comunitária, que só o trabalhador manual sabe traduzir, que só as mãos precisas de um artesão sabem gravar em quem o aprecia, pois o bom apreciador, e normalmente um menino de imaginação o é, também busca o sonho da perfeição, da lisura, da inscrustação de polimento e de destreza na vida. (AIRES, 2013: p.102)

A outra categoria apontada por João Amado diz respeito aos brinquedos artesanais tradicionais, que podem ser compreendidos como aqueles brinquedos que, mesmo em plena era dos brinquedos industrializados e tecnológicos, ainda são feitos por mãos artesãs, as quais insistem em resistir em meio ao mundo moderno. Esses brinquedos são confeccionados por mães, avós ou mesmo mestres da arte da artesanaria do brinquedo que guardam e preservam uma tradição passada de geração em geração, que se faz presente nas bonecas de pano, nos brinquedos-engenhocas de manivela, nos rói-rois, no mané-gostoso, e tantos outros artefatos de brincar vendidos em feiras, romarias e museus.

Nas camadas populares, muitos são os brinquedos artesanais produzidos em família, participando a criança de sua confecção, que já é em si, uma brincadeira. O brinquedo artesanal guarda, em muitos casos, caráter local, e tem profunda ligação com as questões de identidade, tanto do indivíduo quanto do grupo social. E, como sua confecção está sujeita a constantes renovações, incorporando às técnicas e saberes herdados de gerações passadas novos materiais, estratégias e temáticas, ele relaciona também passado e presente.

A última categoria apresentada por Amado se constitui no que ele usou chamar de brinquedos populares, que, segundo ele, são aqueles brinquedos construídos pelas artes e engenho das próprias crianças e são passados de geração em geração dentro da faixa infantil da cultura. Sobre esses brinquedos é importante dizer que constituem uma herança raramente material, pois as crianças os produzem pela urgência e necessidade do brincar, utilizando para isso aquilo que de mais efêmero os rodeia, “objetos incapazes de resistir aos tratos e ao tempo, impróprios para a acumulação, insusceptíveis de virarem propriedade, indiferentes à cobiça e à ganância” (2002: p.10). A pesquisadora Renata Meirelles, que durante dois anos percorreu o Brasil registrando os brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas, conta bem da materialidade efêmera desses brinquedos e do seu espanto diante do desapego das crianças em relação a esses objetos por eles inventados. Segundo ela, era muito impressionante ver o empenho, o capricho, a dedicação e a busca da perfeição que tinha uma criança durante o processo de construção de um brinquedo: um processo que poderia durar dias. Mas o que mais a impressionou foi que, depois de todo esse evidente esforço, os brinquedos se constituíam em preciosidades apenas durante o tempo em que a brincadeira por ele ensejada se mantinha viva e pulsante; findado o desejo e a busca, muitos desses objetos eram esquecidos, ou corroídos pelo tempo devido a sua frágil materialidade; ou seja, não se prestavam de modo algum a serem

preservados e guardados. Nesse sentido, de acordo com João Amado, os brinquedos populares de meninos se constituem muito mais em uma herança simbólica do que em um patrimônio material. Segundo ele, os brinquedos populares se constituem em

uma herança profundamente espiritual e simbólica. Um legado de crenças e de saberes, de regras e de preceitos que davam sentido, expressão e orientação aos modos de proceder nas mais diversas circunstâncias da prática lúdica (...). Um aprendizado de habilidades perenes, mediado pela curiosidade e atenção às coisas, pela observação, pela imitação, pela experimentação, e que permite às crianças retomar práticas e reconstruir os materiais necessários à festa e à brincadeira, quando o contexto lúdico o exigia e os recursos estavam à mão. (AMADO, 2002: p.10)

No percurso da sua pesquisa de muitos anos acompanhando os movimentos de crianças, João Amado foi capaz de inventariar uma multiplicidade desses artefatos feitos por meninos e meninas com recurso às mais diversas maneiras de produzir e ao uso dos mais diferentes materiais; artefatos que guardam na sua materialidade uma infinidade de gestos, saberes e modos de fazer. Essa pesquisa de anos possibilitou a ele colecionar um universo brincante composto por adornos e adereços, brinquedos sonoros e musicais, bonecas, soldadinhos de castanha do caju, representações de animais (como a galinha de melão, bichinhos de barro cozido), arminhas, casas e outras construções (de pano, de palha, de pedaços de madeira e bambu), transportes (barquinhos e carrinhos de lata), culinária, e materiais dos mais diversos jogos (brinquedos riscados no chão, carrapetas, pião, futebol de caixa de fósforos, pedrinhas, etc). Todo esse arsenal de brinquedos inventados por meninos e meninas nos permite o encontro com toda uma miniaturização do mundo adulto, ressignificada pela epistemologia infantil. Cada um desses artefatos é capaz de guardar na sua materialidade a marca do gesto da infância que o fundou e, portanto, se torna um objeto capaz de contar dos movimentos das crianças, dos seus desejos, das suas sensibilidades.

Exposta essa possibilidade de categorizar e classificar a cultura lúdica infantil, apresento agora os meus critérios de escolha para delimitar o universo desse Miúdo Circo de brinquedos, que se estabelece da minha opção por olhar, nesta pesquisa, unicamente para os brinquedos populares, brinquedos produzidos pela necessidade e desejo das crianças, pelas suas próprias mãos. É importante dizer que este circo poderia ter sido constituído dos mais diversos universos lúdicos, uma vez que, ao longo da minha trajetória

como educadora e pesquisadora na escola, fui capaz de me deparar com uma infinidade de objetos-brinquedos manipulados, guardados e brincados pelas crianças. Objetos que de modo algum se restringiam a essas artesanias da infância, pois muitas vezes o que encontrei foram objetos advindos do universo midiático, frutos de uma indústria cultural pensada exclusivamente para a infância: as *barbies* e bonecas do gênero, figurinhas de jogadores de futebol ou advindas de programas de TV, coleções de carrinhos miniatura de ferro e tantas outras coisas representativas da força de grandes corporações que sustentam um mercado próprio para a infância, comprometido com a sugestão de comportamentos a serem seguidos e papéis sociais a serem perpetuados (como categorizar brinquedos próprios para os meninos e para as meninas) de maneira a educar as sociabilidades e sensibilidades das crianças.

Esses objetos também têm, com toda certeza, muito a dizer sobre a infância contemporânea, o que nos faz perguntar o porquê de descartá-los como elementos a serem investigados neste estudo, uma vez que são também constitutivos de uma narrativa sobre a infância. A resposta talvez esteja em acreditar que esses brinquedos inventados por meninos e meninas sejam capazes de elucidar um percurso inteiro de imaginação e invenção. Não que os brinquedos industrializados não sejam capazes de gerar brincadeiras e imaginações, pois as crianças são hábeis em inventar apesar de tudo, mesmo diante da ditadura da forma desses brinquedos extremamente prontos, que pouco deixam brechas para o exercício da criação, abreviando, assim, a possibilidade de experiência. Sobre estas correções que as crianças fazem nesses brinquedos, Benjamin vai dizer com muita propriedade que

Jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos – mas as próprias crianças durante as brincadeiras. Uma vez perdida, quebrada e reparada mesmo uma boneca principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças. (BENJAMIN, 1984: p.65)

Acredito realmente no poder regenerador das crianças com relação a esses brinquedos prontos. Porém, minha escolha por limitar as perspectivas de observação aos brinquedos populares ocorre, como já esbocei dizer ainda há pouco, por conta da promessa de que, através desses brinquedos, se possa acompanhar um fio inteiro do exercício criador

das crianças, acreditando que esses objetos, nascidos desde sempre do imaginário infantil, possam se converter, por conta da sua materialidade mais porosa, em repositórios das marcas, dos gestos das crianças; ou, melhor dizendo, possam se converter em documentos que guardam indícios sobre as sensibilidades infantis e sobre seus exercícios de experiência com o mundo. Esses objetos são capazes de narrar a partir da sua materialidade, como bem diz Aires (2013), sobre o fato todo que compõe o brinquedo: “o menino, suas mãos, seu corpo, o material do brinquedo e a natureza, a linguagem, as denominações do brincar. Tudo isso ganha um halo ontológico, com assinatura, com propriedade, com autoridade da criança” (2013: p.42). O que pretendo, assim, como consequência da leitura desses objetos, é empreender uma investigação detalhada sobre “a mais fluente e livre voz da infância: a imaginação do brincar” (Aries, 2013: p.36).

Ao longo de todos esses anos que convivo com crianças na escola e também fora dela, muitos desses documentos com “assinatura e autoridade da criança” cruzaram meu caminho: uma infinidade de brinquedos feitos da flora (anéis de casamento da semente da esponjinha, bumerangues de vagem verde, helicópteros de flor e de capim), bonecos de todo tipo, piões de tampinha e de sementes, pára-quedinhas de plástico e tantos outros inventos. Mas, para os propósitos deste estudo, me detive em recolher dois desses brinquedos apenas, por conta da força poética com que emergiram e se fizeram notar em um contexto mais amplo de escola; e por achar serem eles emblemáticos o suficiente para a discussão que me proponho a fazer de agora em diante. Falo aqui do *Hospital de papel* e das *Pipas ratinho*.

Explicitados, portanto, os critérios de escolha dos brinquedos a serem analisados neste estudo, me proponho a apresentar cada um desses dois brinquedos em função das suas características físicas e da sua gênese no que se refere aos contextos em que foram engendrados pelas crianças. Assim, em um primeiro momento, me deterei apenas em descrever os materiais com que foram confeccionados e as histórias e imaginações que provocaram a existência de cada um deles, para só mais adiante, então, buscar tecer fios reflexivos – gerados por cada um desses objetos – acerca das possibilidades de entrelaçamento entre a cultura lúdica e a cultura escolar.

HOSPITAL DE PAPEL

O primeiro brinquedo foi denominado pelas crianças de *Hospital de papel*. Olho para esse material tão frágil na sua concretude e o meu primeiro movimento é o de me comover diante da ternura desse brinquedo. Mas para quem olha à primeira vista, o hospital tão delicadamente construído pelos meninos não passa de um pedaço de papel rasgado que bem poderia estar dentro de uma lata de lixo. E aqui acho importante em um primeiro momento apresentar esse objeto unicamente com referência a seu corpo físico, contando que se constitui de uma folha de papel A4 bastante rasgada em vários pontos da sua superfície; a folha está toda manchada de tinta de canetinha hidrocor e, colados nela de forma desordenada, estão algumas coisas como uma tampa de cola, fiapos de lã alaranjada, algumas etiquetas rabiscadas, pedaços de papel higiênico e alguns outros papezinhos contendo pequenos desenhos.

Eis, pois, o *Hospital de papel* numa perspectiva ainda rasa, que nos permite apreendê-lo apenas no que diz respeito à concretude de seus materiais. Mas essa é apenas uma forma de penetrá-lo, de atravessá-lo com o olhar. O que proponho agora é ampliar o modo de olhar para ele, indo além da materialidade desse brinquedo aparentemente tão simples, tão rude – e, por que não dizer? – tão precário. Pois essa aparente precariedade esconde uma complexidade surpreendente, uma riqueza imensa em seu processo de constituição. O importante é dizer que, além de ser um brinquedo que provoca e mantém muito vivo o interesse e o engajamento das crianças em torno dele, o *Hospital* é um objeto que já está, em si mesmo, permeado pelas idéias e pela imaginação das crianças que o desenvolveram. O *Hospital* foi brinquedo desde sempre. Para que ele chegasse a existir, foi preciso que acontecesse a brincadeira de fazê-lo. Podemos dizer que esse objeto-brinquedo surgiu da própria brincadeira; ele já “nasceu brincando”. E o que o consiste na sua materialidade precária é a materialização das idéias, dos sentimentos, dos afetos de crianças em estado-brincante. Isso tudo aparece nitidamente quando se revela a narrativa, a memória do nascimento desse brinquedo.

Cada brinquedo de criança tem sua história, o seu começo. E a história do *Hospital de papel* teve seu início em uma classe de Educação Infantil onde estudavam crianças de cinco anos, na sua grande maioria. Eu era professora dessa turma na época e, nesse dia, como em todos os outros, as crianças tinham um tempo para o que chamamos de *hora do*

brincar livre – um tempo que tem a duração de mais ou menos uma hora e meia. Essas atividades acontecem na sala ou no parque (as crianças tem liberdade de escolher onde querem ficar) e durante esse tempo/espaço, as crianças podem dar fluxo aos seus desejos e imaginações: brincam de pique, balançam, constroem com panos e mesas, preparam comidas de terra, dentre tantas outras coisas. Naquele dia específico, aconteceu que um menino, Daniel Lopes, entrou em atrito com algumas crianças, chegando a agredi-las fisicamente. Como esse fato vinha se repetindo já com muita frequência e já haviam acontecido inúmeras conversas sobre seu comportamento, decidi, naquela ocasião, tirar Daniel do parque e colocá-lo sentado em uma cadeira por alguns minutos. E foi ali que ele começou a dar forma ao brinquedo-hospital, pois, se não contei, ali perto dele havia também uma lixeira que continha, como é normal, objetos descartados.

Eu estava atenta ao movimento das outras crianças e, quando dei por mim, junto de Daniel estavam também Daniel Evandro e Diego, e eles estavam tão envolvidos na atividade que nem se deram conta da minha presença. A lixeira estava virada, e no chão estavam os restos dos materiais descartados durante o trabalho que havíamos feito no início daquele dia: uma trança de lã feita por meio de uma técnica chamada tricô-de-dedo. Além das sobras dessa atividade (fiapos de lã cor de laranja), a lixeira ainda continha algumas canetinhas hidrocor estragadas, e retalhos de papel, pontas de lápis, tampas de canetas velhas e uma embalagem quase vazia de cola. O que aconteceu foi que, diante da impossibilidade de sair daquela cadeira (já que esse havia sido o nosso acordo) e da sua necessidade e urgência de brincar, primeiramente Daniel, e depois os meninos que se juntaram a ele, foram arquitetando ali, apenas com o que tinham ao alcance das mãos, uma possibilidade de brincadeira. E assim foi se materializando a arquitetura-sonho de um brinquedo.



*Hospital de papel
(plano geral)*

Em uma folha de papel rasgada, desenharam um bonequinho minúsculo que, num piscar de olhos, se tornou uma pobre criatura acidentada, que necessitava de cuidados. Surgiram, então, as manchas de sangue feitas de tinta vermelha, e, assim, o hospital foi se moldando de forma desordenada e aparentemente caótica, de acordo com a necessidade e com o imperativo de se solucionar os problemas gerados por uma história imaginada.



O paciente enfermo

Desse modo, se havia um doente a ser tratado – com tanto sangue escorrendo! – era preciso uma sala cirúrgica e materiais para costurar as feridas. Então, surgiram as lãs alaranjadas que demarcavam no papel as salas de cirurgia onde se “costurava” as pessoas.

O *Hospital* foi se estruturando, ganhando banheiros (demarcados no papel por pedacinhos de papel higiênico amassados), saídas de emergência, portas, capela, ambulância, e uma super-luneta, extremamente potente, capaz de detectar doentes perdidos pela cidade (ali aonde se vê apenas uma tampa de cola velha e estragada).



Sala de cirurgia



Superluneta

Naquele dia, em que o *Hospital* surgiu, tive que ampliar o tempo do brincar até a hora do almoço; diante da beleza e da poética daquele gesto dos meninos, não fui capaz de interromper aquele movimento, de violar aquele espaço sagrado onde as crianças estavam completamente inteiras naquele ato criador. Também não podia ficar muito perto, já que a narrativa não corria tão solta diante do meu olhar. O *Hospital* se tornou imediatamente um brinquedo muito querido para aqueles três meninos, e também para alguns outros, que, esporadicamente, se aventuravam a entrar naquele universo. Durante três dias, usavam

todo o tempo do brincar dedicando-se ao *Hospital de papel*. Após esses dias, porém, o brinquedo foi gradativamente deixado de lado, até que eu o recolhi e guardei antes que se perdesse para sempre.

OS RATINHOS – ou pipinhas de papel e linha

Apresento agora o segundo brinquedo escolhido para puxar reflexões sobre as possibilidades de encontro entre cultura lúdica e cultura escolar. Falo dos *Ratinhos*, que se constituem em pequenas pipas bastante rudimentares feitas apenas de uma dobradura muito simples de papel, na qual é amarrado algum fio (linha 10 ou mesmo barbante) onde também se prende algumas tiras rasgadas de sacolas plásticas de supermercado ou papeis mais finos. Essa pequena pipa, apesar da sua extrema simplicidade, é capaz de voar bem alto e, por relacionar esses dois elementos – a fácil confecção e o amplo vôo – se torna um brinquedo muito vivo e muito presente na cultura lúdica das crianças de várias partes do Brasil.



Um Ratinho em pleno vôo.

No tempo em que a primeira versão desse texto foi escrita, eu não era capaz de dizer ao certo como a temporada de *Ratinhos* havia começado na escola (coisa que vim a saber bem mais tarde, com os achados da pesquisa, e que relatarei mais adiante). Por enquanto, é importante contar que se tratou mesmo de uma temporada, pois se constituiu em um tempo longo de brincar – penso que quase um mês sendo brincado todos os dias durante a hora da convivência e os recreios. O que me lembro é que foi por volta de agosto, quando os ventos são favoráveis. Wellington e Leonardo foram peças-chave nesse processo; não sei se foram eles que plantaram a idéia, mas o certo é que logo se tornaram os principais instrutores do como fazer e empinar as pipas. É importante dizer que esses dois meninos, de idade entre 10 e 12 anos na época, fazem parte daquela classe de meninos que vivem suas infâncias brincando livres nas ruas, nos pastos, nos córregos, que roubam filhotes de quero-quero para provocar vôos rasantes da mãe passarinho, “refuncionalizada” como um avião de guerra a atacá-los; eles conhecem os pios dos pássaros e andam descalços pela lama e pelo asfalto; pertencem a uma espécie de meninos que, como bem diz Gandhi Piorski Aires,

Ainda conhecem as seivas, os passarinhos, os hábitos dos bichos São crianças que ainda têm na sua fonte de experiência imaginativa a natureza, que fazem seus brinquedos com quase nada. Quase nada aos olhos de quem pouco discerne as propriedades da madeira de uma Timbaúba e o cheiro úmido do cedro verde. Mas para quem brinca com estas coisas, cada elemento destes é teia de conhecimento valioso para o melhor brincar. (ARIES, 2013: p,134)



O menino Wellington, brincando com Ratinho.

Por conta desse exercício constante de liberdade, os dois meninos dominavam com destreza as artes de empinar papagaios, pipas e Ratinhos, e também a tecnologia de confecção desse brinquedos, conhecendo os materiais necessários e também sabendo como improvisar outros na ausência dos primeiros, numa pesquisa infinita de qualidades de papel, fios e dobras na busca do perfeito vôo. Eles eram narradores do seu saber fazer, e, em um instante, pude ver o brinquedo Ratinho se alastrar como uma epidemia, penetrando em todos os segmentos da escola, interessando desde os meninos grandes até os bem pequenos; todos absorvidos pela brincadeira.



O menino Gugu, empinando Ratinho no pátio da Educação Infantil.

E por um mês inteiro os rascunhos, as folhas de caderno, as tarefas escolares muitas vezes sem sentido para as crianças foram transformadas em Ratinhos – essas pipas feitas sem taquara e sem bambu, que eram confeccionadas, corrigidas, refeitas e testadas com um empenho que impressionava pela persistência, atenção e concentração, numa pesquisa incessante por fazê-las poder voar bem, uma vez que, para se alcançar o perfeito vôo, era preciso examinar com maior discernimento os materiais nas suas texturas e possibilidades

de dobra, além de um profundo e minucioso exercício de observação da natureza, na intenção primeira de um melhor diálogo com o vento. Durante o tempo dessa brincadeira, pude recolher algumas marcas que contam desse diálogo com o vento na palavra dos meninos enquanto brincavam e conversavam entre si: “Olha o vento!”, “Vem, vento danado, que eu te pego!”, “Olha o cabresto! Segura esse vento!”, “Solta, solta!, O vento ‘tá pedindo linha!”

Esse empenho e essa persistência muitas vezes incomodou alguns professores e a direção da escola, uma vez que as crianças já não se contentavam com os tempos oficialmente destinados ao brincar: a todo tempo era possível ver Ratinhos no refeitório, na curta caminhada até o banheiro, nos corredores... Mas, por mais que essa prática das crianças incomodasse a escola, elas não foram impedidas de fazer voar suas pipas feitas de qualquer coisa, feitas com quase nada. As crianças dominavam todo o processo de produção; não precisavam da ajuda ou intervenção de nenhum adulto, nem mesmo para conseguir os materiais necessários para o sua confecção. Assim, as crianças iam contrabandeando seu conhecimento de saber fazer, saber empinar, numa rede de solidariedade onde umas ensinavam às outras (dos maiores aos bem miúdos), e nesse campo de trocas iam inventando mil e um jeitos de fazer com materiais improvisados, com aqueles materiais que era possível ter à mão. O que vigorava era o desejo de vôo, o incansável esforço de domar as frágeis pipinhas conforme os caprichos do vento. A temporada de Ratinhos apenas terminou quando o vento, enfim, deixou de ser favorável.

* * *

Aqui é importante fazer uma pausa para dizer o quanto esses dois brinquedos conservam na sua essência alguns princípios fundantes da cultura cômica. Se pensarmos no *Hospital de papel* e nos *Ratinhos*, encontraremos lá – como consequência daquela “espantosa necessidade que a criança tem de penetrar a matéria – o mesmo *princípio material e corporal* que o une o ser ao *baixo* do mundo, à dimensão telúrica da vida. Assim, no brinquedo *Hospital*, por exemplo, quando Daniel remexe nos restos do lixo e recria ali um brinquedo pleno de significados, ele ressuscita aqueles objetos insignificantes

do esquecimento e dá a eles outra vida em virtude dos novos sentidos que é capaz de propor; ele os remonta para que ressurgam cosmicizados.

Gandhy Piorski diz muito bem dessa condição criadora da infância quando afirma que “tudo que a criança toca com sua atenção – atenção de alma – vira ente”. Pois foi essa “atenção de alma” que se tornou evidente durante o processo de invento do *Hospital* que imbuíu de vida e história aqueles objetos descartados, que, no seu conjunto, iam tecendo um determinado enredo em que trapos de lã sugeriam uma sala cirúrgica e tampas de cola, uma superluneta. As crianças, com as sobras desprezadas de uma atividade escolar, iam fazendo o que muitas vezes fazem na escola: recortes, colagens, pinturas, desenhos... Mas a diferença estava no exercício demiúrgico que faziam ali, no ato criador que na grande maioria das vezes está ausente das propostas escolares. Assim, muitos objetos descartados, muitos materiais abandonados como restos, já sujos e deformados, se tornam extremamente mais humanizados e, por isso mesmo, mais atraentes para as crianças, que não se cansam de juntá-los e organizá-los a partir de suas lógicas próprias, pois, quando o objeto industrializado “recupera a sua dignidade de traste” (quando passa a pertencer às camadas rebaixadas do mundo), ele se torna relíquia preciosa nas mãos de um menino sonhador. Sobre essa ligação profunda da infância com as substâncias do mundo nos seus exercícios de brincar Benjamin vai dizer que

Se fizermos algumas reflexões sobre a criança que brinca, poderemos falar então de uma relação antinômica. De um lado o fato coloca-se assim: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, platinina, madeira, papel. Por outro ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais do que a criança. Um simples pedacinho de madeira, uma pinha, ou uma pedrinha, reúne em sua solidez, no monilitismo da sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras (BENJAMIN, 1984: p. 45)

Os meninos do *Hospital*, quando brincam e recriam a partir dos despojos do mundo industrial, dos restos e sobras de um fazer escolar, reviram os sentidos daquele mundo de escola; carnavalizam seus significados cotidianos e o próprio espaço da escola ganha outros sentidos. Quando metaforizam papel rasgado e fiapos de lã em uma história de hospitais, doentes e lunetas mágicas, eles estão nos remetendo ao motivo da máscara, tão caro à cultura do riso, que traduz “a alegria das alternâncias e das reencarnações, a alegre relatividade, a alegre negação da identidade e do sentido único” (BAKHTIN, 1987: p35)

que faz com que restos, entulhos, sobras se mostrem a partir de outros possíveis sentidos, mascarados nas suas novas identidades, fantasiadas agora de brinquedo, de lendas, de possibilidades de história a serem contadas.

* * *

O que expus até aqui foram histórias e reflexões sobre o brinquedo e as formas de brincar das crianças, na intenção de comunicar um pouco da natureza desses gestos brincantes acontecidos na escola, além de tentar mostrar as semelhanças entre a cultura lúdica e a cultura do riso. Agora, portanto, nos resta pensar as ressonâncias dessa linguagem brincante e festiva na sua relação com a cultura de uma escola.

No início deste texto, apresentei uma afirmação na qual dizia que o universo do brincar no contexto escolar sobrevive nos sussurros, nos recreios, nos tempos livres, nos escondidos das carteiras, na última página dos cadernos; e que poucas são as luzes destinadas aos brinquedos das crianças. Mantenho esta afirmação, mas gostaria aqui de explicitar um pouco os contextos de brincar na escola que é ao mesmo tempo o meu local de trabalho e o campo de pesquisa que oferece o substrato para a realização deste estudo, onde estes dois brinquedos, ainda a pouco apresentados, foram encontrados. É importante lembrar que a Escola José Calil guarda na sua memória uma história de quintais, onde cirandas eram brincadas diariamente e muitos brinquedos se realizavam ao pé de uma grande mangueira. Essa memória é fundamental no que diz respeito ao entendimento de infância que sustenta a proposta curricular da escola, o que faz com que algumas conquistas no campo da cultura lúdica sejam já consolidadas naquela instituição – como, por exemplo, a garantia de um tempo estendido para o brincar e o entendimento de que a infância não termina aos seis anos e que, portanto, as crianças mais velhas devem ter também garantidos os seus espaços/tempos apropriados para a brincadeira. Penso que esse tempo amplo de brincadeira (uma hora e meia de brincar ininterrupto para a Educação Infantil e cinquenta minutos para as crianças do quarto ao nono ano) possa ter oferecido a

condição necessária para o afloramento desses dois brinquedos – que necessitavam, para o seu nascimento, de um tempo alargado de experiência e de uma comunidade de crianças brincando juntas. Assim, podemos começar a vislumbrar inicialmente uma relação de porosidade entre escola e brinquedo nessa instituição, uma vez que outra temporalidade – instituída dentro de uma trégua entre *Cronos e Aión* – aponta para a possibilidade de um outro modo da infância habitar a escola que se difere completamente dos tempos estipulados por uma cultura escolar que vigora na grande maioria das instituições escolares.

Exposta essa particularidade da escola em que trabalho, parto agora para pensar as ressonâncias advindas de cada um dos brinquedos selecionados. E, aqui, começo minha empreitada buscando as luminescências vazadas do Miúdo Circo *Hospital de papel*, que, mesmo se constituindo em um acontecimento pequeno – uma vez que ficou restrito a alguns meninos de uma determinada sala de aula –, foi capaz de expandir suas luzes para além dos universos daquelas crianças que com eles brincavam. Nesse sentido, me afasto por um instante do papel de pesquisadora (se é que isso é possível!) e me coloco como a professora que se viu completamente impactada diante daquele brinquedo tão frágil e maltrapilho, mas que contava com a potência criadora e poética dos meninos nos seus exercícios de criar mundos. O princípio da invenção e da criação poética que transbordava daquele brinquedo de cacos me interpelou de tal forma que me levou a repensar muitas das minhas práticas, provocando-me a enfrentar um fazer pedagógico que dialogasse com essa imensa capacidade de criação, com essa força e habilidade que as crianças possuem para compor imaginações, conhecimento e narrativas com as camadas rebaixadas do mundo. O encontro com o objeto-hospital e o gesto dos meninos, ao criá-lo e ao brincar com ele intensamente por três dias, me levou a observar a minha própria sala de aula e me perguntar o quanto de espaço de criação eu vinha proporcionando para aquelas crianças que claramente estavam mais envolvidas na construção e na brincadeira com o *Hospital* do que com a maioria das atividades que eu propunha em sala de aula. O educador português Agostinho da Silva faz uma colocação que bem diz dessa minha inquietação:

Então, o que é preciso na escolaridade que a criança estiver não é dar-lhe aquelas técnicas que lhe levam a ser um bom soldado de profissão. O que é preciso é que ela adquira meios de expressão daquilo que é a sua própria criatividade. Digo como exagero, ou sem exagero, que toda pessoa que nasce é poeta. Vem para fazer a criação de alguma coisa que ainda não existe no mundo em qualquer campo que seja, e se costuma pensar sobretudo no campo da poesia. Pode-se aplicar ao campo

de qualquer arte ou de qualquer ciência, ou de qualquer outro tipo de atividade. É preciso que o poeta não seja preocupado nunca, não seja limitado nunca quanto à inclusão da sua própria poesia. E sobretudo, termos como ideal que aquele que nasceu poeta daquilo ou daquil'outro não se mostre como poeta no que deixou criado, mas que seja ele próprio, o poema que vem da sua criatividade.

A fala do professor Agostinho da Silva aponta para uma dimensão poética e criadora do ser humano nos seus começos, e para a importância de se preservar e cultivar essa expressão inventiva que lhe é própria. Trouxe aqui as palavras de Agostinho por elas traduzirem bem a minha sensação – minha alegria e meu incômodo – diante do *Hospital de papel*. Aquele brinquedo me convocava – a mim e a toda a escola – à responsabilidade e ao compromisso com essa dimensão criadora própria das crianças, e que muitas vezes é deixada de lado no cotidiano escolar. Em consequência da experiência com o *Hospital*, fui levada a pensar para além dos exercícios poéticos-criadores surgidos no espaço/tempo do brincar livre, pensando em como a escola pode propor práticas, ações, projetos que dialoguem em profundidade com essa investigação de mundo, com essa força criadora que vive nas crianças.

O que expus até aqui foram as inquietações e os impactos deixados em mim no encontro com o brinquedo feito por um menino, que a princípio pode parecer pouca coisa, mas que gerou em mim, como educadora da infância, uma imensidão de conflitos e o vislumbre de tantas possibilidades de ações a serem sonhadas. Apesar de considerar um impacto forte e profundo, no entanto, a ressonância do *Hospital de papel* ficou restrita ao espaço íntimo da sala de aula, pois foi compartilhada apenas por mim e pelas crianças daquela turma.

Mas se as luzes emanadas do *Hospital de papel* ficaram restritas aos impactos causados nos alicerces de saber e poder de uma professora, o que emanou dos *Ratinhos* foi de natureza e abrangência completamente outras, uma vez que esse foi um brinquedo que penetrou diversas camadas da escola e por um tempo comprido de experiência, pois foi brincado por mais de um mês, ininterruptamente. Contar das ressonâncias desse brinquedo no cotidiano da escola significa contar da comunidade brincante que se tornou a escola naquele mês de agosto, pois, de uma forma ou de outra, a presença daquele brinquedo se fez sentir em várias camadas da comunidade escolar, seja entre as crianças, seus pais, funcionários ou educadores. E aqui cabe especificar como se deram esses entrelaçamentos em cada um dos âmbitos da escola.

Em primeiro lugar, é importante contar da rede de transmissibilidade de saberes entre crianças, fundada pelos *Ratinhos*, onde meninos e meninas de diversas idades compartilhavam seus saberes sobre o melhor modo de confeccionar e empinar suas pipas feitas de restos. Muitas foram as histórias desses aprendimentos, mas, para esta pesquisa, selecionei duas delas, apenas por serem representativas o suficiente para contar dessas trocas entre as crianças.

A primeira delas conta a história da Brenda, uma menina de dez anos que espiava os diversos *Ratinhos* das outras crianças, sentada em uma cadeira na Hora de Convivência. É importante dizer que a Hora da Convivência é um horário em que as crianças de dez a catorze anos brincam juntas no pátio da escola por mais ou menos cinquenta minutos, e foi durante esse tempo que Brenda ficou olhando de “olho comprido”, desejosa de brincar também com os demais. Mas ela não tinha pipa e era orgulhosa demais para pedir que lhe ensinassem a fazer; dizia que aquelas pipas eram feias e que a que tinha em casa, comprada pela mãe em uma loja, era muito melhor – dizia que a dela é que era pipa de verdade. E, aqui, cabe dizer que Brenda era uma menina que, na época, pertencia a uma família que tinha uma condição econômica um pouco melhor do que a da maioria das crianças da escola e, portanto, tinha acesso a brinquedos mais caros e pouco transitava a pé pelas ruas do bairro, embora habitasse nela uma alma de moleque que desejava se aventurar pelo mundo pelo lado de fora dos muros. Apesar do seu aparente desdém, era evidente que desejava se juntar ao grupo de meninos e meninas que empinavam seus *Ratinhos*. Tão evidente era o seu desejo, que não demorou muito para um dos meninos, Leonardo, lhe perguntar se queria aprender a fazer uma pipa daquelas também. Ela, ainda com ar desdenhoso, disse que sim, mas apenas porque sua pipa tinha ficado em casa. Leonardo foi buscar os materiais e juntos foram refazendo o passo a passo do brinquedo que envolvia uma específica dobra de papel, com um recorte e amarrações em determinados pontos da dobradura. Pronto o brinquedo, Brenda foi tentar colocá-lo no ar, o que não foi tarefa fácil. Durante todo aquele dia, por muitas vezes, nas situações mais diversas, a encontrei tentando empinar seu *Ratinho*, e depois, por mais alguns dias, até que um dia ela passou por mim com os olhos reluzentes e quando olhei pra cima, lá estava sua pipa voando nas alturas. Gandhi Piorski, durante suas pesquisas com crianças no Ceará se deparou com diversos acontecimentos como esse, e tem uma afirmação que diz muito bem desse processo de trocas de sabedorias entre as crianças:

A criança pode estar preguiçosa e enfeitiçada pelo consumo, reduzida em seu processo criativo por tanto brinquedo sintético, portanto racionalizada de imagens eletrônicas artificiais, modelada ao extremo, mas basta um celeiro de ferramentas velhas ou um amigo prospectador para devolver-lhe toda a força sonhadora, toda a disposição física, toda a alegria do primitivo artesão que habita seu interior. (AIRES, 2013: p.92)

No fazer e refazer pipas, na transmissão e na pesquisa do melhor jeito de colocá-las no ar, estava posta uma rede de saberes perpetuada de menino para menino, que contavam das manobras para se “aparar” uma pipa no ar, das receitas do cerol mais eficiente, da forma de se conseguir a tão desejada linha chinesa, e de uma infinidade de termos pertencente unicamente ao universo das pipas. E, aqui, enfim, conto a segunda história sobre as trocas entre as crianças, dessa vez contando de um movimento subversivo e clandestino feito entre um menino já crescido e um bem pequeno. Explico o contexto do acontecimento: o pátio das crianças da Educação Infantil ficava separado do espaço de brincar das outras crianças da escola, e na época havia uma regra bem clara que proibia as crianças maiores de frequentarem o espaço dos pequenos, devido ao receio que a direção tinha de que pudessem surgir algumas complicações (brigas, acidentes, trombadas) advindas do encontro entre crianças de idade assim diferentes. Mas, apesar dessa regra, havia algo maior, que era a vontade que tinha um dos meninos pequenos de pertencer de alguma forma àquela comunidade brincante de pipas que ele via por trás das grades todos os dias. Enquanto as outras crianças pequenas brincavam nos balanços, de casinha, com as pedrinhas, Gustavo ficava com o rosto colado na grade, atento a cada movimento dos maiores. Um dia, Wellington, percebendo o interesse do menino, perguntou se ele queria aprender a fazer um ratinho, ao que Gustavo respondeu prontamente que sim. Como Wellington não podia entrar naquele espaço, o aprendizado se deu na fronteira entre aqueles dois mundos, por baixo das grades que separavam o pátio dos pequenos do pátio destinado às crianças maiores. A fronteira, então, se tornou limiar durante aquele contrabando de aprendimentos, onde, cuidadosamente, Wellington ia dobrando a sua folha enquanto Gustavo copiava o gesto do outro lado da grade, com seu próprio papel, que ele havia pedido à sua professora. A pipa pronta, Wellington deu as primeiras diretrizes ensinando a colocar no ar aquele brinquedo recém-nascido e, depois foi brincar com os outros meninos da sua idade. Gustavo, então com o seu *Ratinho*, se pôs no exercício solitário e incessante de buscar um diálogo com o vento, em um movimento de pesquisa comovente, na busca de uma possibilidade de vôo.

Partilhas como essa, e também como a que aconteceu entre Brenda e Leonardo, me fazem pensar o quanto a presença do brinquedo popular é fecunda na escola pública, no que se refere à possibilidade de perpetuação de uma cultura tradicional da infância nesse espaço que hoje, me arrisco a dizer, se constitui em um dos principais espaços de encontro e partilha entre as crianças (uma vez que espaços como praças, quintais, a rua e qualquer outro espaço público de convivência são quase inexistentes nos contextos urbanos). A escola, assim, se mostra como um lugar privilegiado para a perpetuação de saberes de uma cultura lúdica constituída dos gestos, movimentos, cantigas e sabedorias criadas e recriadas a todo tempo pela infância.

Mas, para além do intercâmbio de saberes entre meninos e meninas, os *Ratinhos* propiciaram também os encontros geracionais entre pais e filhos, avós e netos, a partir das histórias narradas tendo o brinquedo como elemento motivador. Em conversa com algumas crianças do quinto ano durante o recreio, pude perceber, nos seus relatos, o quanto os *Ratinhos* encontravam ressonâncias com a história de vida dos familiares que narravam às crianças da maestria que possuíam no ofício de construir pipas e papagaios de diversos formatos e materiais. Apresento aqui alguns desses relatos:

O meu pai e o meu irmão moravam no Rio antes daqui. Eles sabiam fazer uma pipinha maneira... Chamava Raia; era grande, esticada em um monte de taquara, toda colorida. Ela é difícil toda vida de fazer: tem que ter muita coisa... Dá muito trabalho, mas fica bonita até! (Bryan, 11 anos)

A capuchetinha foi uma [pipa] que a minha mãe é que sabe fazer. Faz com jornal; é facinha, facinha... Ela sabe fazer um monte, e sabe empinar também: ela sabe colocar lá no alto. (Wellington, 10 anos)

Tais relatos evidenciam o quanto o brinquedo popular é capaz de comunicar experiências entre as diversas gerações, principalmente em se tratando das camadas populares onde, devido ao custo baixo – ou quase nulo – para a sua confecção, esse tipo de brinquedo ainda se mostra bastante vivo como alternativa diante da impossibilidade de comprar um brinquedo mais caro. Na fala dos dois meninos fica claro o quanto o hábito de fazer pipas foi presente na infância de seus pais que, ainda hoje, na idade adulta, conservam a prática de confeccionar pipas dos mais diversos tipos e materiais, desde a “raia” – de confecção complexa e trabalhosa – até a “capuchetinha”, feita apenas de jornal dobrado e que, conforme a descrição de Wellington, “é facinha, facinha” de se fazer. Na

voz dos meninos foi possível perceber a admiração e encantamento por seus pais, nos surpreendendo com outras possibilidades de trânsito de diálogos e encontros entre pais e filhos, pois o que na maioria das vezes nos chegam, principalmente em se tratando desses dois meninos, são histórias de maus tratos, de brigas, desentendimentos. O relato do Wellington sobre sua mãe, principalmente, nos comove por conta de que essa mesma mãe certa vez teria dito a ele, quando foi chamada na escola, que desejaria colocá-lo em um taxi e mandá-lo pra bem longe – e ele chorou tanto, nessa ocasião. Agora, essa mesma mãe é revelada como alguém que partilha a lembrança de um dia ter sido uma menina como ele, compartilhando do mesmo gosto e habilidade de inventar brinquedos. Aqui, podemos encontrar um halo ontológico que os une enquanto brincantes de tempos distintos, um halo capaz de regenerar afetos e encontros.

Por fim, conto dos entrelaçamentos surgidos no cotidiano da escola para além das trocas infantis: refiro-me às afetações ressonâncias provocadas no corpo dos professores, diretores e funcionários, nas práticas da escola, nos currículos. E, aqui, confesso que, em um primeiro momento, o que pude perceber foi uma ausência de encontros brincantes entre a escola e a infância, pois a minha primeira busca se deu na intenção de encontrar propostas didáticas e pedagógicas surgidas e inventadas pelos professores a partir das pipas como, por exemplo, um trabalho de física sobre a dinâmica dos ventos ou uma proposta de matemática ou artes inspiradas pelo processo de confecção dos *Ratinhos*. Essa busca *a priori* me impedia de olhar com minúcia para o acontecimento em si, que fez com que delicadas e pequenas ressonâncias surgidas no cotidiano da escola, no tempo dos *Ratinhos*, se mostrassem camufladas diante do meu olhar. Assim, quase me passaram despercebidos o movimento da diretora e do secretário da escola em separar os papéis da secretaria em duas pilhas: uma de papéis importantes e úteis, e outra de papéis usados, “para as crianças fazerem aqueles *Ratinhos*”. Igualmente, a mesma diretora que se queixava das pequenas pipas e o secretário que se mostrava aparentemente indiferente ao movimento das crianças cometiam aquele cuidadoso ato de guarda de materiais para a feitura do brinquedo. E também havia a professora de artes, que, no horário de convivência, era responsável pela oficina de pulseiras de tear e de tiaras de crochê, mas que se prestava a ficar horas desembolando fios embolados e emaranhados na intenção de dar linha aos vãos dos meninos. Da mesma maneira, não poderia deixar de contar da professora do Segundo Ano, que, ao ver a alegria das crianças com suas pipas, se viu encorajada a pedir ao irmão, com quem quase não conversava devido a um desentendimento do passado, um empinador de

pipa de madeira à manivela que ela usava quando menina para colocar suas pipas no ar e que agora queria mostrar aos meninos da escola.

Esses mínimos gestos de cuidado e interesse apontam para uma escuta sensível para o universo da infância, uma espécie de escuta que, mesmo tímida, não se constitui em algo desprezível quando se trata do binômio escola-brinquedo. Esses gestos silenciosos dos educadores e funcionários contam de como eles se mostraram sensíveis ao chamado vindo do brinquedo evocando a criança que vive dentro de cada um.

Sobre esse chamado de infância proveniente dos brinquedos, o pesquisador de práticas de infância Roque Antônio nos conta que, em uma das suas viagens na busca de registrar os gestos brincantes dos meninos de diversas partes do Brasil, ele chegou a um lugarzinho às margens do rio Amazonas, e lá presenciou uma brincadeira que era assim: De manhã, bem cedo, vários meninos pegavam pequenas pranchas de madeira construídas por eles e, deitados nelas, iam remando de braçada alguns quilômetros rio adentro. O objetivo era chegar até próximo do lugar onde passava um grande barco que fazia o trânsito de muitas pessoas até outra localidade. O barco, ao passar, provocava pequenas ondinhas na água, e o que os meninos buscavam era se deixar levar pelo balanço daquelas minúsculas ondas. Eles gritavam: “vem, vem, vem!”, chamando as ondas para perto de si. E assim, se deleitavam com aquele movimento mínimo, e tão efêmero, que chegava a durar apenas alguns minutos. Na busca daquele encontro tão fugaz com as ondinhas provocadas pelo barco, os meninos se lançavam no rio num esforço enorme de remar quilômetros rio adentro até o encontro com o barco. Mas o que mais comoveu Roque – que presenciou esse brinquedo de dentro do grande barco – foi que ele, durante a brincadeira das crianças, teve a impressão de que o barqueiro que conduzia todas aquelas pessoas desviava do seu curso direto para se colocar até mais próximo das crianças. Curioso, Roque foi perguntar ao barqueiro se a sua impressão estava correta, pois não achava que ele faria toda aquela manobra apenas para se chegar mais até as crianças. Mas ao perguntar ao barqueiro, recebeu a seguinte resposta: “eu tento chegar mais perto deles, sim; eu também já fui um menino desses e sei bem o que é o encontro com estas ondas!”

Este relato contado por Roque sempre me emocionou muito. Mais do que a beleza da história em si, essa narrativa, para mim, sempre foi emblemática quando o objetivo é contar da escuta sensível de um adulto para os delicados gestos da infância; uma escuta que nasce da luz emanada das próprias memórias de menino do barqueiro, quando ele

também remava até o meio do rio, até o fugaz encontro com as ondas. Penso que essa história do barqueiro-menino, desviante de sua rota para proporcionar as sonhadas ondas para aqueles pequenos remadores, encontra semelhanças com o movimento dessa escola que, mesmo tropeçando e retrocedendo alguma vezes, se faz, ela também, muitas vezes, uma escola-menina, que busca reconduzir suas trajetórias, suas práticas, suas ritualísticas, no desejo de desenvolver uma escuta atenta aos sussurros insistentes dos meninos chamando: “vem, vem, vem...”.

* * *

Até pouco tempo atrás, este capítulo terminava aqui, mas um fato inusitado me obriga a prosseguir um pouco mais. O fato foi que, um dia antes do ano letivo terminar, estava eu guardando alguns trabalhos de professores no arquivo da escola, quando me deparei com um trabalho muito bem cuidado, todo encapado de chita florida. O capricho daquele documento me fez interromper o que eu estava fazendo para olhar com mais atenção para ele. E qual não foi minha surpresa ao encontrar ali as fotografias de Wellington e Leonardo e de outras crianças do quinto ano de 2014 e também inúmeros desenhos e textos sobre pipas feitos por eles. O que eu tinha diante de mim, assim, de modo tão inusitado, era um documento que me contava a gênese da história dos *Ratinhos* na escola, o documento que oferecia a chave dos começos daquela experiência, e que, de certa forma, redimensionava sobremaneira a narrativa desse acontecimento quando na intenção de pensar ressonâncias entre o brinquedo-ratinho e a escola.

E aqui me explico: tratava-se de um trabalho de antropologia conduzido pela professora Kátia Barreiros Magalhães Castro com as crianças do quinto ano, e que tratava de um estudo sobre os modos de ser da infância caiçara, tendo como suporte o livro *Manual da criança caiçara*, da artista plástica e pesquisadora Marie Ange Bordas. A intenção da professora Kátia, como bem vinha explicado no documento, era enveredar em um estudo comparativo entre as infâncias dos caiçaras da Barra da Ribeira e a infância das crianças da escola. Olhando mais atentamente aquele arquivo, me deparei com um texto de apresentação escrito à mão pela professora. Transcrevo aqui um fragmento desse texto.

Este livro foi produzido a partir da participação dos alunos da Escola José Calil Ahouagi, por consulta a livros, internet, sondagem, por meio de diálogos e muita interatividade dentro da sala e fora dela. Quando chegou na parte em que as crianças caiçaras fazem seus brinquedos, inclusive pipas, foi um sucesso! Pedi que trouxessem materiais para fazerem suas próprias pipas. Se tornou moda na escola, até as meninas estavam fazendo e soltando pipa (...). Pelo visto, a coisa vai longe, isto é fantástico!

E “a coisa” foi mesmo longe. A pista oferecida por aquele documento aponta a ação escolar como dispositivo para o acontecimento das pipas que nasce ancorado em uma proposta de estudo antropológico, o qual buscava investigar modos de ser criança em outros espaços e paisagens. Em função dessa proposta de encontro entre infâncias, as crianças da escola se depararam com o universo brincante dos meninos caiçaras e, conduzidos por uma professora sensível, se sentiram autorizados a trazer e vivenciar na escola os seus próprios mundos brincantes. A partir das chaves oferecidas pelo trabalho de antropologia, o que aconteceu foi o transpassar de um limiar que borrou as fronteiras entre a cultura escolar e a cultura da infância, onde o gesto próprio dos meninos extrapolou os planejamentos pedagógicos e desencadeou outros sentidos para a experiência que se fez plena de ressonâncias na vida da escola, seja das crianças, dos seus pais ou dos educadores. De uma proposta pedagógica nasceu um reinado de meninos e meninas na escola, em que fundaram ali uma comunidade brincante onde as linhas de suas pipas entrelaçaram-se e tramaram uma possibilidade outra, menina, festiva, de se fazer escola.



Brincadeira de Ratinho (desenho de Wellington)

O encontro com esse documento do arquivo foi capaz de redimensionar todo o acontecimento, pois se, em princípio, fui levada a imaginar que a chegada dos *Ratinhos* havia sido fruto do puro desejo das crianças, agora encontro outro começo que redefiniu as rotas dessa narrativa, já que colocou uma ação escolar como dispositivo primeiro, capaz de ter gerado tantas reações de meninos e meninas (embora a grande maioria dessas reações, com certeza, não fizesse parte dos objetivos propostos pela professora Kátia). O que o documento possibilitou perceber diz respeito ao modo como uma proposta escolar foi capaz abrir brechas para o transbordamento das poéticas da infância, que, a partir das suas luminescências, convidaram a escola a, enfim, se tornar mais porosa *aos mundos de baixo, ao princípio material e corporal do mundo*, abrindo um limiar delicado entre a cultura da infância e a cultura de uma escola.

V

Miúdos Circos

– Parte Três –

Pequeno inventário dos nascimentos de borboletas

Sobre modos de se perpetuar a experiência a partir da infância

Penso renovar o mundo, usando borboletas.

Manoel de Barros

Um dos significados para a palavra “inventário” no dicionário Aurélio se refere a “uma descrição minuciosa de algo”, que pode se constituir na “relação detalhada de bens de um falecido, ou uma lista discriminada de mercadorias, documentos ou outros objetos quaisquer”. O que pretendo fazer aqui, no entanto, pouco se assemelha a essa definição do dicionário, a não ser no que diz respeito à idéia de *lista, relação e minúcia*. A mim, cabe então, desenhar a lista, o fio, a relação minuciosa existente entre algumas histórias acontecidas na escola que se entrelaçam e que se pertencem como elos que conectam um mesmo fato vivido e revivido repetidas vezes durante anos: o nascimento de um sem fim de borboletas pelos cuidados da infância.

Início este inventário contando da primeira vez que os casulos chegaram. Aconteceu na Páscoa de 2005. Era o meu primeiro ano como professora na Escola José Calil Ahouagi, e estava responsável por uma turma de Primeiro Ano do Ensino Fundamental, onde estudavam crianças de seis e sete anos. Como sempre fazia nesta época, em outras escolas em que havia trabalhado antes, buscava vivenciar com as

crianças, por ocasião da Páscoa, a imagem da borboleta como símbolo da transformação e da vida nova que se refaz a partir do milagrar de uma lagarta peluda e pesada na leveza de uma borboleta. Sempre achei que essa era uma imagem preciosa para as crianças guardarem no coração como símbolo de beleza, maravilhamento e esperança diante da vida. E por se tratar de uma imagem-símbolo tão potente, cuidava de não empobrecê-la com explicações e conceituações diante das crianças, mas sim de percorrê-la cotidianamente (no período de mais ou menos um mês) apenas no que dissesse respeito a sua dimensão poética, através de cirandas, histórias fabulosas, canções, pinturas, desenhos... Assim, por exemplo, durante todas as manhãs de abril, começávamos o dia em uma roda rítmica que era feita de versos, gestos e cantigas onde – era brincada, vivida, cantada e contada em versos – a história de uma pequena lagarta que se torna borboleta. Um fragmento da música cantada na roda dizia assim:

Quando a lagarta se recolhe

Ela dorme e se envolve

Num casulo delicado

E da escuridão nasce a luz

Que dá vida à borboleta

Voa cor de flor em flor

Conto aqui brevemente dessa vivência com as crianças para dizer de uma prática que por muitos anos fiz e refiz com meninos e meninas de vários lugares e em vários contextos; uma prática que encantava as crianças pela ternura poética da imagem proposta e que, levando-se em consideração a particularidade de cada lugar, acontecia mais ou menos da mesma maneira como costuma acontecer nos rituais. Mas, naquele ano de 2005, uma coisa completamente outra aconteceu. Um dia, após a vivência da roda, Hugo – uma das crianças da turma – veio até mim com as mãozinhas em concha e, quando as abriu, lá estava uma tampinha de garrafa *pet* e, dentro da tampinha, uma coisinha muito pequena, muito brilhante, espelhada; algo tão dourado que parecia uma jóia. Tratava-se de um casulo, um “miudíssimo” casulo – como me disse Hugo – todo faceiro diante do meu espanto.

Durante todos esses anos em que havia cantado, brincado e dançado o nascimento das borboletas com as crianças, jamais, na minha vida inteira, havia visto o casulo de uma borboleta de perto. Pela primeira vez, a imagem tão cultivada nas crianças se materializava viva, trazida pela mão de um menino; um menino sonhador, desses que tem os olhos bem grandes e brilhantes, e um sorriso leve, parecendo sempre estar diante do maravilhoso.

Hugo, ajudado por Leonel (como vim a saber mais tarde), me trouxe de presente aquele tesouro, na intenção de fazer nascer o poema diante de nós. Eles moravam perto da escola, que, na época, ficava em um bairro afastado, cercado de muito verde, onde as crianças ainda brincavam livres pelas ruas nos fins da tarde. E foi numa dessas brincadeiras, durante uma daquelas expedições aos mundos do ínfimo, tão próprias dos pequenos, que o casulo foi recolhido.

Das mãos de Hugo, recebi o casulo. Todas as outras crianças queriam ver de perto, e ele foi passando de mão em mão, lentamente. Em cada olhar, o espanto diante do mistério. Quem dormia ali naquela cápsula dourada? Que ser se guardava ali dentro? Uma lagarta? Uma borboleta? Quanto tempo levaria para a grande transformação? Um tempo que, no poema recitado todos os dias, dizia assim:

Passa chuva e passa sol, / passa vento e calor. / Mas, um dia, por encanto, / a pequena lagarta acordou. // É como está mudada! / Já não se arrasta; não é pesada. / Ganhou asa delicada, / pelo arco-íris pintada! // Em uma linda borboleta, / ela se viu transformada.

E diante do enigma do tempo, nos colocamos à espera do maravilhoso. O casulo foi colocado em um vasinho de alecrim que ficava em cima da minha mesa, dentro da sala de aula. Todos os dias, a primeira coisa que fazíamos era olhar o casulo e perceber suas transformações, que íamos registrando em desenhos e fotografias. Fizemos um calendário para marcar o tempo de amadurecimento da borboleta, como se faz um calendário do advento, no Natal, na espera do “nascimento” do menino Jesus.

O tempo ia passando, passando... e nada da borboleta nascer. Eu começava a me preocupar, pois, a meu ver, os indícios não eram bons: o casulo começava a escurecer, a ressecar, já não brilhava, tinha murchado. No meu íntimo, já ensaiava uma maneira de dizer às crianças que aquela borboleta não nasceria.

Mas, então, aconteceu o milagre. Cheguei à escola um pouco mais cedo naquele dia, e fui olhar o casulo. Estava preto como uma uva-passa, e pensei em tirá-lo do vaso de alecrim e contar às crianças que a borboleta havia nascido durante à noite e seguido o rumo que as borboletas seguem quando nascem. Não tinha clareza se esta era a melhor solução, mas não daria conta de desmanchar toda aquela esperança das crianças. Então, fui procurar uma caixinha para guardar o casulo; um tempo de procura que não durou cinco minutos, mas que se fez no tempo suficiente para que aquele casulo, murcho e ressecado, se mostrasse agora em movimento, abrindo-se em contornos de borboleta.

Minha surpresa foi tanta que peguei o casulo e saí rua afora para encontrar as crianças que começavam a chegar. Logo, não só as crianças do Primeiro Ano estavam ao meu redor, mas também muitas outras, e também alguns pais, a diretora da escola e alguns funcionários. Todos estavam ali, sentados em roda no chão do asfalto da rua sem saída na expectativa do nascimento. Era visível o esforço da borboleta, e as crianças acompanhavam espantadas, mas cuidando para não fazer barulho para não assustar a quase-recém-nascida borboleta. Mas, vez ou outra, se ouvia observações do tipo: “Ela vai cansar e vai morrer, temos que abrir o casulo pra ela”, “Se abrir, estraga. Ela tem que fazer sozinha”, “Borboleta tem que nascer sozinha”. Uma das crianças – chamada Rayane –, com um tom muito sério, disse: “Vai demorar muito pra borboleta nascer, mas eu não saio daqui até ela nascer. Pode durar todo o tempo do mundo”.

O tempo de espera parecia infinito. Aos poucos, a borboleta foi se desvencilhando do casulo, mas ainda se mantinha agarrada a ele em algumas partes. Estava úmida e fraca. A sineta da escola tocou convocando a entrar para mais um dia letivo. Algumas crianças das outras turmas relutaram, mas acabaram entrando para a sala devido à insistência de suas professoras. Porém, as crianças da minha classe, eu e a diretora da escola, Andréa, continuamos ali, a espera, observando cada pequeno movimento da borboleta, na dúvida do melhor modo de proceder. Durante a longa espera, às vezes um grande silêncio se fazia; outras muitas indagações surgiam; vez ou outra algumas crianças traziam gravetos e folhinhas na intenção de ajudar a borboleta. A sineta da escola tocou novamente, dessa vez anunciando a hora do lanche. As crianças estavam com fome e precisavam comer, mas não queriam deixar a borboleta. Leonel, então, muito animado, teve uma idéia: “Vamos deixar a borboleta com a tia Andréa!” A princípio, Andréa relutou um pouco diante da sugestão do menino, argumentando que não poderia ficar tomando conta da borboleta, pois tinha muita coisa a fazer naquele dia, mas Leonel insistiu: “Pra quem já ficou aqui até agora, não

custa ficar mais um pouco e ajudar também!” Diante dessa fala do menino, Andréa concordou em tomar conta da borboleta. Transcrevo aqui a fala da diretora, retirada de um texto escrito por ela, no qual narra o episódio do nascimento da borboleta:

Calei-me. Acatei a sugestão do menino e o mesmo fez a professora. Estendi o braço e abri a mão devagar. Coloquei-me à disposição da beleza e da profundidade daquele acontecimento. A professora então colocou o casulo com a borboleta em processo de nascimento na palma da minha mão. Levantou-se devagar e acompanhou as crianças. Eu permaneci algum tempo contemplando e aprendendo com aquela borboleta. Ajudá-la a nascer fazia sentido para as crianças e para a sua professora, passou então a fazer sentido também pra mim. (MEDEIROS, 2015: p.285)

E aqui achei fundamental transcrever *ipsis litteris* o relato de Andréa, por considerar tal registro um fato fundamental dessa narrativa, pois conta de como uma diretora deixa suas ocupações cotidianas (que não são poucas) para se colocar à mercê da lógica de uma criança, e “à disposição da beleza e da profundidade daquele acontecimento”. Há aqui algo de muito especial e delicado a ser pensado em relação ao encontro entre escola e infância, algo que tem a ver com a profanação dos tempos estipulados pela cultura escolar, os tempos das sinetas, das horas-aula, das rotinas pré-estabelecidas. Aquele nascimento convidou ao tempo da intensidade, à espera, à escuta e ao inusitado, e estabeleceu outros sentidos para o ato de educar e para os papéis a serem desempenhados por crianças, professores, diretores, coordenadores e funcionários. Diante do rompimento do casulo, uma criança se faz em autoridade ao convocar a diretora a se tornar parteira; e essa, diante da palavra do menino, se permite o atravessamento necessário capaz de redefinir os sentidos e significados que norteiam a sua ação pedagógica; uma recondução de rotas que se mostra no fragmento onde Andréa diz que se “ajudar aquela borboleta a nascer fazia sentido para as crianças e para a sua professora, passou então a fazer sentido também pra mim”. Por meio desse gesto de interrupção dos fluxos das rotinas e das utilidades cotidianas, a cultura de uma escola se vê extremamente abalada e afetada por aquele acontecimento aparentemente insignificante, acontecido naquele início de uma manhã, no meio da rua.

Mas não pretendo aqui, ainda, me deter apenas em análises. Que se deixe a história correr e contar que aquela borboleta, enfim, nasceu nas mãos de Andréa, mas que não voou; foi levada até a sala de aula onde estavam as crianças, e colocada no vasilho de

alecrim para que ganhasse força, já que estava muito fraquinha. As crianças festejaram o seu nascimento, cantaram para ela muitas cantigas de flores, de primavera e de borboletas, e depois foram para suas casas se despedindo dela com palavras como “Adeus borboleta, durma bem!” ou “Seja feliz! Amanhã você vai acordar mais forte!”.

Mas a borboleta acabou morrendo. Depois que as crianças se foram, peguei aquele corpinho tão pequeno e o enterrei ali mesmo no vaso de alecrim, que antes havia sido a morada do casulo.

No dia seguinte, quando as crianças chegaram e viram o vaso vazio davam vivas de alegria: a ausência da borboleta significava, para eles, que ela tinha melhorado e voado céu afora. Não precisei dizer nada. Assim eles pensaram, assim foi. E, naquele dia, muitos desenhos nasceram daquela borboleta amarela e preta batizada por eles de Princesa, e até uma cantiga foi composta pela aluna Rayane para louvar seu nascimento.

A borboleta Princesa, que habitou a terra apenas por um dia, foi a anunciação de um tempo de borboletas naquela classe. Durante aquele mês, outros casulos e borboletas chegaram: um casulo grande e gordo, também dourado, trazido por Luana; as duas borboletas trazidas em um potinho de margarina por Lucas Luiz, e que, ao nascerem, passearam pela sala de aula pousando de mão em mão, como que cumprimentando as crianças; a miúda borboletinha branca pousada nos cabelos da Bebete, e outras, e outras...

Eis, pois, a história da primeira borboleta nascida na escola e de um tempo de encanto inaugurado por ela. Mas essa foi apenas a primeira de um cordão comprido de histórias de outras borboletas, lagartas e casulos, acontecidas em outros tempos e envolvendo outras crianças da escola. São tantas histórias que não caberia, aqui, contá-las todas, embora cada uma delas tenha sua graça própria, seus próprios e delicados detalhes. Porém, mais do que contá-las, importa dizer que, apesar de múltiplas, cada uma destas histórias se constitui também em uma mesma e única história, como contas, que, juntas, dão forma a um colar. Assim, também essas histórias, juntas, se constituem em um registro único que comunica para além da particularidade vivida em cada um dos acontecimentos, pois se constituem em narrativas “onde o tempo se acumula” (Anna Stussi) . Essas histórias entrelaçam temporalidades e vivências que têm um ponto central comum, um elo, uma costura que as torna única. E quando digo desse elo, falo da presença atuante de dois meninos – Hugo (aquele que me presenteou com o primeiro casulo) e Leonel – que, durante sete anos, se ocuparam de trazer para a escola lagartas, casulos e borboletas, em

um gesto insistente, cuidadoso e generoso de instaurar, a cada ano, na escola, a possibilidade de fundar uma nova história, a possibilidade do encontro com o miraculoso.

Essas histórias das crianças e dos nascimentos de borboletas será, portanto o meu terceiro cenário; o meu terceiro e último Miúdo Circo a ser contado e analisado nesta pesquisa, que tem como mote, como fio condutor, a perspectiva da criança como portadora daquele *alegre principio regenerador*, capaz de restaurar e restabelecer os laços com a experiência, de realizar uma dimensão da experiência que, segundo Walter Benjamin, foi expropriada e abreviada com a chegada da modernidade. E, aqui, antes de se entrar propriamente em uma discussão envolvendo a infância e a experiência, é necessário abrir espaço para uma discussão mais aprofundada do que venha a se constituir a crise da experiência no mundo moderno, tal qual expressa por Walter Benjamin.

A questão da experiência é, sem dúvida, um tema extremamente presente na obra benjaminiana; um tema que fez parte de suas reflexões e escritos ao longo de vários momentos de sua vida – da juventude até a maturidade. Muitos foram os sentidos pensados por Benjamin sobre os significados e o papel da experiência na ordem do mundo; sentidos que se fizeram bastante distintos ao longo da sua obra, pois estavam completamente atrelados ao momento histórico e de vida em que foram escritos. Para a discussão a que me proponho neste momento, porém, importa dizer que buscarei os fundamentos necessários para falar da experiência e da sua crise com base em apenas dois destes textos, a saber, *Experiência e pobreza* e *O narrador*, ambos escritos nos anos trinta do século passado.

Nesses dois textos, Benjamin tratou de um processo que denomina de “perda da experiência” – tema bastante presente no seu tempo – a partir do pensamento de muitos filósofos que se dedicaram a pensar sobre o *desencantamento do mundo* – e que se faz, segundo ele, profundamente atrelado ao trauma causado pela Primeira Guerra Mundial, mas que também pode ser compreendido como resultado de um processo histórico que culminou na formação da percepção moderna de mundo: uma percepção de mundo fundamentada em determinadas formas de organização do trabalho marcadas pelo domínio da técnica e pelos ritmos acelerados, os quais afetaram profundamente as sensibilidades e os modos de existência do ser humano na modernidade.

Podemos dizer que a questão da aceleração do tempo se constitui em uma chave importante para compreendermos essa transformação no núcleo da experiência. A modernidade instaura um tempo marcado pela pressa e pela urgência, um tempo fugaz e

instantâneo, um tempo que escapa, onde um novo estímulo se sucede sempre a outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento, assim, se apresenta na forma de choques, na forma de uma espécie de vivência pura, pontual e desconectada do fluxo de um contexto mais amplo e profundo. A velocidade com que esses acontecimentos nos interpelam e a obsessão pela novidade que caracteriza o mundo moderno impedem que se estabeleçam conexões significativas e, conseqüentemente, enfraquecem a linha fina e fundamental da memória, uma vez que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro, que desaparece na esteira do tempo sem deixar rastros.

O que Benjamin nos fala, portanto, é de um modo de vida que rompeu os laços como o passado, um modo de vida que inaugura um abismo nunca antes visto até então, entre um mundo pautado na artesanaria e na tradição e outro mundo calcado agora na ordem da novidade. E, aqui, é importante dizer que esse abismo se funda e se amplia, segundo Benjamin, em um processo que ele ousou definir como um “(...) esfacelamento de um faculdade que antes nos parecia segura e inalienável: a faculdade e intercambiar experiência” (BENJAMIN, 1975: p.198). O que Benjamin diz, portanto, é que a entrada do homem no tempo do sujeito da modernidade ocorre por via do sacrifício do antigo conceito de experiência que estava profundamente atrelado à capacidade de compartilhar o vivido por intermédio de narrativas.

Sabia-se muito bem o que era experiência: as pessoas mais velhas sempre a passavam aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da idade, em provérbios; ou de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; ou ainda através de narrativas de países estrangeiros, junto à lareira, diante de filhos e netos. Mas para onde foi tudo isso? Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como devem ser contadas? (BENJAMIN, 1994: p.195)

Benjamin estabelece, assim, uma relação direta entre a perda da experiência, o vazio da linguagem e o abandono da arte narrativa; uma arte narrativa capaz de se inscrever numa temporalidade comum a várias gerações. Nesse sentido, a experiência expressa uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de geração em geração por meio de histórias que não eram simplesmente ouvidas, porém seguidas e perpetuadas no tempo, tecendo fios de pertencimento e continuidade entre os mais novos e os mais velhos.

Ao longo de sua obra, Benjamin vai se preocupar em demarcar as qualidades da narrativa enquanto linguagem própria que se diferencia totalmente de outras formas de comunicação mais modernas, como o romance e a informação. O texto *Experiência e pobreza*, por exemplo, inicia com a narrativa de um conto antigo que tem como função um aconselhamento. É a história de um pai que, à beira da morte, compartilha com seus filhos o segredo de um tesouro escondido no seu vinhedo, e que só será descoberto se eles trabalharem a terra sem folga. Na busca do tesouro, os filhos trabalham dia e noite, mas não encontram tesouro algum; em compensação, a sua colheita figura como a mais abundante do país inteiro, pois não mediram esforços.

Essa parábola do ancião às portas da morte e do tesouro escondido nos conta e aconselha sobre a experiência da laboriosidade, através de uma forma de linguagem que tem sua força em uma imagem, e não em uma idéia única e reduzida; uma imagem-fábula que opera como gesto de transmissão de um saber no qual a vida vivida, a vida particular, muitas vezes intransferível, pode se converter em ensinamentos para outros.

A linguagem da narrativa é, portanto, composta de uma teia que guarda fragmentos de fábulas, provérbios, parábolas da existência, ensinamentos e conselhos. Uma forma de linguagem que não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação em um relatório, pois, ao contrário, “(...) ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime, na narrativa, a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1975: p.205). Dessa maneira, podemos perceber a narrativa como uma forma artesanal de comunicação, fruto de um tempo em que “o homem imitava a paciência”; uma forma de comunicação completamente diversa daquelas surgidas com o advento da modernidade, principalmente no que se refere à informação. E, aqui, cabe demarcar bem as fronteiras entre essas duas formas de linguagem que afetam profundamente, cada uma a seu modo, os modos de se constituir os processos de experiência. Assim, podemos dizer que a narrativa tem a ver com certa forma de experiência que é particular, contingente e frágil, mas que, ao mesmo tempo, se estabelece como veículo indispensável na continuidade da palavra compartilhada, capaz de propiciar uma temporalidade comum a várias gerações. A informação, por outro lado, se constitui em linguagem puramente funcional e pragmática, obediente ao imediatismo, à plausibilidade e à explicabilidade, onde não há brechas e aberturas que possibilitem interpretações e outros modos de ver. Nas palavras de Benjamin,

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras, quase nada do que acontece está a serviço da narrativa e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 1975, p.198)

Desse modo, podemos dizer que a informação não faz outra coisa a não ser interromper nossas possibilidades de experiência, pois o sujeito moderno sabe muitas coisas; passa o seu tempo preocupado em obter mais e mais informação: sua maior preocupação é estar bem informado para ser capaz de emitir sua opinião sobre qualquer assunto. Mas nessa obsessão pela informação e pelo saber, o que acontece é que nada lhe passa (no sentido da expressão de Jorge Larossa), nada o atravessa em profundidade. Assim, o que o indivíduo ganha em novidade sobre o universo, perde em interpretação, em possibilidade de criar algo novo no campo da linguagem. Já na narrativa, o extraordinário e o maravilhoso são “narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.” (BENJAMIN, 1975: p.203)

Esse empobrecimento nas formas de compartilhar o vivido – que se baseia na informação como meio predominante de comunicação da modernidade – é bem situado por Agamben, que, ancorado no pensamento de Benjamin, diz que nunca antes o ser humano foi tão acometido de acontecimentos como na sociedade contemporânea, pois, ainda que se sucedam uma multidão de coisas, carece ainda de linguagem, desse “mecanismo radical da experiência narrativa”, para dar-se conta daquilo que acontece ao seu redor.

Retornando ao conto do tesouro escondido, podemos encontrar ainda outro ponto crucial no processo de constituição da experiência. Refiro-me aqui à questão da autoridade do narrador, pois quem narra tem que ter legitimado o poder da sua palavra dentro de determinada coletividade. No conto em questão, essa autoridade se vê representada na figura do pai moribundo, que se encontra no limiar entre a vida e a morte, e que, portanto, passa a ter, então, sua palavra permeada pela aura da sabedoria. E aqui é importante buscar compreender o motivo pelo qual a palavra do moribundo pai é atribuída a auréola daquela suposta autoridade. O que Benjamin defende é que, no limiar da morte, o moribundo é capaz de aproximar, “em uma repentina intimidade, o nosso mundo vivo e familiar desse

outro mundo desconhecido e, no entanto, comum a todos” (GAGNEBIN, 2007: p.60). Na perspectiva de empreender a derradeira viagem de uma vida, o moribundo já é mais conhecedor dos mundos desconhecidos e também do mundo conhecido, e isso lhe confere a sabedoria do viajante (uma figura arquetípica do narrador) que transita por terras distantes e, portanto, é portador dos mistérios e novidades dos outros mundos; uma sabedoria que o autoriza a partilhar sua palavra e a dar conselhos.

Com essa imagem do viajante, chegamos à origem da palavra *experiência* em alemão. De acordo com Jeanne Marie Gagnebin a palavra *erfahrung* vem do radical *fahr* – usado ainda no antigo alemão – no sentido literal de “percorrer”, de “atravessar uma região durante uma viagem”. Viagem, que, na cultura alemã, significa também *formação*. Nesse sentido, se torna passível de autoridade aquele que se forma na experiência da viagem, no saber que vem do longe essencial e espacial das terras distantes ou do longe temporal contido na tradição. Nesse sentido, Benjamin nos apresenta, além do moribundo, duas outras figuras emblemáticas no que se refere à autoridade na arte de narrar: o marinheiro e o camponês sedentário. Segundo Benjamin, a figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes estes dois grupos de narradores, que se interpenetram de várias maneiras:

Quem viaja tem muito o que contar, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. (BENJAMIN, 1975: p.199)

O atravessamento de uma região durante uma viagem – seja no tempo ou no espaço – se constitui em solo fértil para o nascimento dos narradores tradicionais, que, pela palavra empoderada de autoridade por uma vida percorrida (no tempo ou nas lonjuras da terra), eram capazes de fundar uma comunidade de partilha orientada por suas histórias epicamente contadas, pelas parábolas, provérbios e conselhos. Desses fios de vida compartilhados, ia se constituindo uma forma de experiência coletiva que acolhia e situava os sujeitos em um trama comum, em uma história coletiva.

Mas se *erfahrung* se refere a essa forma de experiência que se inscreve em uma temporalidade comum a várias gerações, e que, portanto, supõe uma tradição compartilhada e retomada na continuidade da palavra transmitida, tão própria das

sociedades artesanais, o que a modernidade nos oferece, segundo Benjamin, é outro conceito de experiência, denominado por ele como *Erlebnis* – que pode ser compreendida como “vivência”: uma forma de experiência não partilhada entre a comunidade, mas totalmente voltada para a interiorização e a solidão do sujeito. Esse sujeito do mundo moderno – bem informado e capaz de emitir sua opinião sobre qualquer coisa, mas desencaixado de um sentido comum de vida, de uma coletividade maior – busca suas referências nos rastros deixados a todo momento na sua vida privada, particular e isolada. Saudoso de uma intimidade desaparecida do mundo público, “despossuído do sentido da sua vida, o indivíduo tenta, desesperadamente, deixar as marcas de sua possessão nos objetos pessoais” (GAGNEBIN, 2007: p.60). Surgem, então, as iniciais bordadas nos lenços, nas caixinhas e bolsinhas na tentativa de “deixar os rastros” da sua vida, uma vida feita solitária, individual e privada, destituída dos vínculos coletivos que por tanto tempo ancoraram o sujeito no mundo.

O que expus até aqui, inspirada pelas proposições de Benjamin, foi uma tentativa de situar a crise da experiência no mundo moderno identificando essa crise pelo excesso de informação, pela aceleração e desconexão com o tempo, pelo rompimento dos elos narrativos capazes de gerar o compartilhamento do vivido. Nesse sentido, o que se pretende é estabelecer um paralelo entre os processos descritos por Benjamin e a discussão sobre a potência que tem a infância de suspender essa lógica moderna responsável pela perda da experiência (também muito presente, essa perda, na cultura escolar). O que buscarei mostrar a partir daqui serão as maneiras próprias da infância de propor, por meio dos seus gestos e sensibilidades, outros novos/velhos fluxos que contribuem para a constituição de processos relativos à experiência no mundo que se desenvolvam na contramão das lógicas impostas pelo mundo atual.

Para dar início a essas reflexões, buscarei ter como base a dimensão de experiência expressa pelo conceito de *Erfarhrung*, a qual – como foi dito anteriormente – relaciona à palavra experiência a idéia de “percorrer, atravessar uma região durante uma viagem”. Essa dimensão do atravessamento e da viagem orienta os dispositivos necessários para a escrita dessa reflexão. Apresentam-se, assim, duas noções de atravessamento presentes na relação infância/acontecimento-vivido durante as histórias das borboletas; duas noções um pouco distintas uma da outra, mas complementares entre si: a primeira, que diz respeito aos modos que as crianças possuem de se deixam atravessar pelo vivido, e a segunda indica as maneiras como elas foram capazes de estabelecer um percurso, um fio narrativo, uma

viagem onde as histórias das borboletas atravessaram diversos tempos e sujeitos. A seguir, pretendo esclarecer e detalhar cada uma dessas perspectivas.

A primeira noção se relaciona com a idéia de atravessamentos da infância com o vivido, e descreve as formas como a criança se mostra como uma entidade “aberta, sensível e vulnerável” (Larossa) durante o seu encontro com as coisas do mundo. Essa condição de abertura e vulnerabilidade tem a ver com um processo semelhante ao de uma travessia, com a disposição para se deixar atravessar e se colocar em perigo, em condição de encontro. Aqui, busco os elos entre semelhante processo ou condição com a história das borboletas. Muitos dos episódios acontecidos nessa história contam dessa condição de abertura e de disponibilidade para o encontro, tão próprios da criança, mas, para começo de conversa, terei como referência o ato primeiro que deu origem a toda essa história, que tomou forma quando um menino trouxe um pequeno casulo como presente.

Quando Hugo trouxe o casulo, assim, tão despreziosamente, esse ato revela algo a respeito dos seus modos de caminhar, dos seus modos de transitar e olhar o mundo. Encontrar e trazer casulos de borboletas implica um olhar às insignificâncias, um olhar para “as coisas di-menor”; implica em uma atitude de atenção, uma atenção que não tem a ver com a obstinação da intenção, mas numa aproximação amorosa e cuidadosa com as coisas, uma atenção que difere completamente do distanciamento crítico e analítico, própria do mundo adulto. Assim, podemos dizer que essa qualidade de atenção é característica de um modo de relação com as coisas que não passa pela intenção, nem pela representação, nem pelo juízo, nem pela categorização e muito menos pelo cálculo. Essa forma de atenção, segundo Larossa, tem a ver com certa forma de estar presente na nossa relação com o mundo e com os outros, um estar presente que se faz no contrário de estar ausente, distraído, desconectado; uma forma de atenção que remete também ao cuidado, à postura de tratar bem, de dedicação; tem a ver também com a espera, com certa maneira de dar-se tempo e espaço para a chegada dos acontecimentos. Atenção (*Aufmerksamkeit*), que, no dizer de Benjamin em um de seus textos sobre Kafka, pode ser “intensa e leve”. (Benjamin *apud* GAGNEBIN, 2007: p.88)

Esta atenção indica uma presença do sujeito no mundo tal que saiba deter-se admirado, respeitoso, hesitante talvez perdido, tal que as coisas possam se dar lentamente a ver e não naufraguem na indiferença do olhar ordinário. Método por certo perigoso pois nunca se pode ter certeza de que ele leve realmente a um lugar, mas pela mesma razão, extremamente precioso, pois só a renúncia à

segurança do previsível permite ao pensamento atingir a liberdade.
(GAGNEBIN, 2007: p.88)

O gesto de Hugo e Leonel, ao recolher os casulos – e, conseqüentemente, todo a história que começa a partir desse gesto –, de observação e contemplação, de espera pelo nascimento das borboletas, está repleto dessa qualidade de atenção onde o sujeito é capaz de “deter-se admirado, respeitoso e hesitante, talvez perdido”. A busca pelos casulos implica em um percorrer as microscopias do mundo, assim como quem anda sem destino certo, como quem caminha vagando aberto à escuta de um mundo miúdo que convida aos descaminhos, os quais podem levar a tesouros, mas também podem levar a coisa alguma. A criança se permite esse risco, pois o tempo, para elas, ainda não é regido pelas urgências e marcações pontuais. O tempo alargado da infância permitiu a Hugo e Leonel andarem a esmo pelos quintais, pelas beiradas da rua, pelas ranhuras dos muros, na caçada, observando a tudo aquilo que lhes saltasse aos olhos como promessa de maravilha. E como todo bom caçador, os meninos se mostraram atentos aos indícios deixados por sua presa; eles farejaram os vestígios deixados pela coisa almejada no “bosque onírico” que simplesmente aparece em seus caminhos, num movimento pleno de cuidado e paciência, um movimento que remete ao modo de existência nas sociedades artesanais, onde a experiência (tal qual exposta até aqui) se fazia possível.

Antigamente o homem imitava a paciência (...). Iluminuras, marfins profundamente entalhados; pedras duras profundamente polidas e claramente gravadas; lacas e pinturas obtidas pela superposição de uma quantidade de camadas finas e translúcidas... – todas essas produções de uma indústria tenaz e virtuosística cessaram, e já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado. (Valéry *apud* BENJAMIN, 1975: p. 206)

Podemos, assim, perceber uma semelhança entre o mundo do artífice medieval e os mundos da infância, no que se refere a essa capacidade de “imitar a paciência”. A infância – como o artífice – habita o universo dos detalhes, do tempo longo do esquecimento das horas, o “tempo em que o tempo não contava”. O tempo da infância, aiônico, feito de intensidades e não de abreviações, permitiu a Hugo e Leonel o gesto paciente de vasculhar as entranhas da terra e garimpar as relíquias quase invisíveis, surgidas nos ovinhos de

borboleta, nas lagartas e nos casulos construídos nos emaranhados das folhas, nas fendas das muradas, nos cantos mais esquecidos e escondidos dos quintais e das ruas.

Essa mesma capacidade de “imitar a paciência” esteve presente também em todo o processo do acontecimento do nascimento da borboleta. A chegada do casulo como um presente de Hugo e Leonel para as crianças da classe e para mim inaugurou o tempo da paciência em uma cultura de escola onde, em alguns momentos, o tempo passa a ser regido por outras lógicas que se contrapõem as temporalidades estabelecidas por uma cultura escolar canônica. Esse tempo da paciência instaura outros modos de estabelecer relação com a construção do conhecimento, outros modos de se fazer escola. Ao pensarmos em uma cultura escolar tradicional, veremos que ela está profundamente ligada, ainda, às lógicas de investigação do mundo surgidas com a chamada *revolução científica* da modernidade, onde o advento da linguagem matemática reduziu a experiência sensível à esfera do erro, do engano na hora de se formular leis científicas a respeito da natureza. A essa forma de se investigar o mundo chamamos de experimento – um processo onde se opera a investigação a partir da criação de condições de possibilidade, de formulações teóricas e da redução matemática de toda uma diversidade de mundo. O experimento é conduzido pela planificação, pela previsão e prescrição, pelos *a priori*, e, portanto não está aberto ao inusitado e às surpresas durante o percurso. Percebemos, assim, o quanto o experimento se difere da experiência, já que a experiência não pode ser antecipada, não pode ser prevista, uma vez que não se pode saber de antemão para onde ela irá nos conduzir. A experiência, assim, não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsibilidade, mas sim com o tempo da incerteza e da abertura.

Ao pensarmos nas práticas, planejamentos e projetos a serem desenvolvidos com as crianças no contexto escolar, veremos o quanto desse caráter de experimento está presente nas ações escolares e nas formas de construir conhecimento com as crianças. Na grande maioria das vezes, o fazer pedagógico se constitui em um roteiro de trabalho onde os objetivos, as justificativas, o desenvolvimento e os cronogramas estão tão bem amarrados que deixam pouco espaço para o imprevisível, para o risco e a aventura. Mas quando Hugo e Leonel trouxeram o casulo, outro caminho se abriu, pois, desde a sua chegada, o casulo trouxe mistério e enigma. É verdade que já é um conhecimento postulado que lagartas se transformam em borboletas, e que, para isso, passam certo tempo adormecidas em casulos. Mas esse conhecimento *a priori* não inviabilizou a aventura da jornada. Afinal, não se sabia que tipo de borboleta iria nascer, qual a seria sua cor, sua a forma, seu tamanho.

Muitas perguntas estariam por vir. Qual seria o tempo dessa gestação encasulada? Como seria o momento do nascimento? Quanto tempo demoraria para que a borboleta se desvencilhasse do casulo? Já nasceria voando de uma vez?

Todo o tempo da experiência com as borboletas foi, portanto, feito de incertezas – tanto para mim quanto para as crianças –, pois nenhum de nós já havia assistido aquele acontecimento antes. A cada dia, uma surpresa acontecia: o casulo que chegou dourado e brilhante foi secando cada dia mais, murchando e se tornando preto; a expectativa do nascimento foi substituída por uma perspectiva da morte, o nascimento inusitado no meio da rua, o esforço da borboleta, o seu sofrimento, a morte, o renascimento pela imaginação das crianças, a infinidade de borboletas que vieram depois... Nada disso era previsível naquele processo, que abria caminhos para novos “possíveis”, para o surpreendente, mas também para o que não poderia ser. Essa imprevisibilidade ficou evidente no depoimento de Vinícius, uma criança da turma que assim resumiu todo o processo do nascimento da borboleta:

Esse negócio de tempo da borboleta é assim: não precisa ter dias e semanas. Não é assim que a gente sabe. É de acordo com o casulo. Quando ele está brilhante, às vezes dourado ou prateado, está um pouco longe ainda. Aí ele vai ficando seco e depois mais seco. Fica murcho. Está um pouco mais perto da borboleta sair dele. Depois ele começa a rachar de leve. As rachaduras ficam maiores. Está quase na hora. Um pedaço de asa ou as perninhas saem primeiro. Uma e depois a outra e em seguida as duas juntas. Está chegando a hora! Está quase! As asas ficam um pouco coladinhas, meladas. Na natureza não precisa de ajuda porque o casulo fica agarrado por uma pontinha numa folha. Na escola eu ajudei a borboleta a sair colocando um pauzinho nas perninhas para ela agarrar e fazer força. Está pertinho de nascer, muito perto. Ela saiu, voou pela sala! Assim, meio azul pintadinha.

A explicação de Vinícius expressa bem essa dimensão inusitada da experiência vivida. Na sua narrativa estão as marcas do inusitado. Quando ele diz que “esse negócio de tempo de borboletas é assim: não precisa ter dias e semanas”, ele retira o acontecido do tempo do calendário, de um tempo puramente cronológico e previsível, e o situa no tempo da contemplação onde o movimento acontece “de acordo com o casulo”, que, no decorrer do tempo de espera, passa de dourado e brilhante para seco e murcho. Outra marca do imprevisível são as muitas exclamações de Vinícius durante o seu discurso: “Está chegando a hora! Está quase! Ela saiu voando pela sala!” Esses elementos textuais contam da surpresa vivida durante todo o acontecimento, nos permitindo ver que, quando nos

colocamos a disposição do tempo da experiência, entramos no terreno da contemplação, onde nos mostramos vulneráveis e abertos a possibilidades, impossibilidades e milagres.

Essa qualidade de abertura e atenção permeou toda a experiência com as borboletas, presente desde que o casulo foi recolhido pelos meninos até a longa espera do seu amadurecimento e do seu desabrochar em borboleta. Esse tipo de atenção se relaciona intimamente com o cuidado (no sentido de tratar bem, de se dedicar), com a escuta, com a espera, com determinada maneira de dar-se tempo para a chegada do que há de nascer. Uma qualidade de presença no mundo que faz com que o pequeno acontecimento, o pequeno gesto, ocupe a totalidade do instante, e a superfície do ser se revele porosa e sensível ao encontro com o acontecido; e que, ali, se gravem os registros e memórias que fizeram com que Vinícius (aquele mesmo menino do relato ainda a pouco citado) dissesse, sem dar-se conta da poesia da sua palavra, que, no tempo dos nascimentos, “todo mundo estava encasulando, lagartando, borboletando”. Nas suas palavras, em que seres se tornam verbos, movimentos e ações, mostra-se a constatação da intensidade da escuta, do cuidado, da espera e das marcas deixadas na película de imaginação dos meninos. A experiência se fez com tanta inteireza que as crianças que a viveram – e principalmente os dois meninos, Leonel e Hugo, que a engendraram – se tornaram senhores desse universo de borboletas e casulos; e, mesmo na condição de abertura e vulnerabilidade que é próprio da infância, esses meninos passaram a figurar como autoridades capazes de guardar a minúcia da memória, o detalhe quase despercebido. Assim, dotados de tal autoridade, foram capazes de converterem-se em legítimos narradores das histórias desses nascimentos.

Passamos, então, para a segunda dimensão de atravessamento anunciada, e que se articula a partir do conceito de *erfahrung*: trata-se de uma dimensão que está mais intimamente relacionada à capacidade de tecer fios entre histórias e atravessá-las no tempo. Um fio de nascimentos de borboletas cujo tecido começou a se fazer em 2005 e seguiu sendo elaborado numa teia que se projetou até 2012, pelo repetido gesto dos meninos – de presentear casulos ou lagartas a mim e às crianças com quem eu trabalhava.

E aqui é importante dizer que esses casulos e lagartas chegavam sem aviso, sem pedido, sem alarde. A cada ano, uma surpresa: uma vez trouxeram uma lagarta preta com listas amarelas e pudemos ver pela primeira vez a transformação surpreendente da lagarta em casulo; em outro ano trouxeram casulos que se tornaram mariposas, e, em outro, uma lagarta verde fluorescente muito perigosa... Casulos e lagartas eram, nessas circunstâncias,

ritualisticamente presenteados a mim e às crianças pequenas, por Hugo e Leonel, num claro gesto de desejo de memória, na intenção silenciosa de narrar o vivido no tempo do antes. Assim chego ao ponto central dessa segunda noção de atravessamento, que contará da experiência e do poder da narrativa – narrativa que é capaz de redimensionar o acontecido até o infinito de sua existência, em infindáveis possibilidades de sentidos e ressonâncias. Na esteira do pensamento de Benjamin, que diz que “a arte de narrar está em vias de extinção”, por conta, dentre outras coisas, do império da informação sobre as formas narrativas, contarei da infância enquanto esperança capaz de refundar a arte de narrar.

Nesse sentido, é importante esclarecer que me arriscarei a pensar uma arte de narrar que se paute em de outras linguagens, para além da palavra falada ou escrita. Penso que, de certo ponto de vista, Hugo e Leonel são narradores que cuidam de perpetuar as histórias das borboletas na escola, não com base na palavra, mas sim a partir de objetos e seres, a partir das lagartas e casulos trazidos. Cada casulo e cada lagarta trazida por eles é ao mesmo tempo matéria e símbolo de uma história a ser contada, revivida, recriada no olhar de outros meninos que sequer conheceram a história original, a história do primeiro nascimento. Nesse sentido, penso na legitimidade de Leonel e Hugo como narradores, por acreditar que sintetizam, de dentro da sua condição de infância, as duas famílias de narradores tradicionais apresentadas por Benjamin.

Como já expus anteriormente, Benjamin descreve dois arquétipos de narradores tradicionais: o primeiro se constitui como um camponês sedentário, ou seja: no homem que ganhou honestamente a sua vida sem sair de sua terra e que conhece como ninguém suas histórias e tradições; o segundo é comparado ao marinheiro comerciante, que simboliza aquele que vem de longe e é portador das notícias de outras paragens. Mas, para além desses dois grupos, Benjamin apresenta também a figura do artesão como uma espécie de síntese desses dois pólos. Segundo Benjamin,

A extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendido se levarmos em conta a interpenetração destes tipos arcaicos (...). O mestre sedentário e o aprendiz migrante trabalhavam juntos na mesma oficina, cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar. Se o camponês e o marujo foram os primeiros mestres na arte de narrar, foram os artesãos que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo medieval associava-se o saber das terras distantes, trazido para a casa pelos migrantes, com o saber do passado recolhido pelo trabalhador sedentário. (BENJAMIN, 1975: p.199)

Penso em Leonel e Hugo como representantes da imagem do narrador que se consagra como narrador por conta da interpenetração que é capaz de articular entre os dois tipos arcaicos. Assim como o artesão, que concentra o “saber das terras distantes” e o “saber do passado”, assim também esses meninos são capazes de transitar pelos dois mundos. Em uma determinada dimensão, os meninos se assemelham ao camponês sedentário, pois, na relação com as crianças bem pequenas da Educação Infantil, eles se situam como os mais antigos, aqueles que estão na escola há mais tempo e que, portanto, conhecem mais desse lugar. Como o camponês que conhecem como ninguém as histórias e tradições de sua terra, esses dois meninos tem fundamentada sua autoridade de narradores porque se constituem naqueles que – no que se refere às histórias de borboletas – estavam presentes desde sempre, são aqueles capazes de reconhecer os inícios, a ponta do fio que gerou o desenrolar da história. Por estarem presentes – como agentes ativos – ao momento de fundação dessa experiência, são capazes de transitar no tempo por essas histórias de casulos; conhecem os detalhes, os pormenores, as invenções, os lamentos, os risos, as surpresas, o mistério.

Mas mesmo como guardiões da experiência do vivido “na sua terra”, Hugo e Leonel, eram crianças e, na sua condição de infância, eram capazes de habitar e transitar por outros reinos e, portanto, eram portadores das notícias das terras distantes; terras distantes aqui compreendidas como os territórios longínquos das terras do devaneio, tão próprio dos meninos. Esse devaneio do *alçar vôos*, como bem diz Bachelard, é o que é capaz de possibilitar a uma criança habitar simultaneamente a terra firme do camponês e o mar aberto do viajante. Essa condição análoga à de um viajante que vai a terras alheias aparece em um trecho retirado de uma conversa entre Andréa (diretora da escola) e Leonel, na ocasião em que ela realizava uma pesquisa sobre os modos de lembrar e narrar das crianças. A pesquisa foi realizada dois anos depois do nascimento da primeira borboleta e buscava tentar capturar os modos como as crianças constituíam as suas memórias e como eram capazes de compartilhá-las. Foi neste contexto que Leonel, diante da pergunta da pesquisadora sobre as suas memórias daquele acontecimento, disse assim:

A borboleta do Lucas ainda vive por aí até hoje. Eu sempre encontro com ela quando venho para a escola. O nome dela é Princesa, o da minha é Rainha (...).

Eu sei que é a dele pela cor: a dele tinha as pintas azuis e era preta. A minha era dourada.

Nesse relato, Leonel expressa a dimensão poética do devaneio infantil quando ele conta de uma borboleta que tem sua temporalidade de vida semelhante a dele próprio; uma borboleta que vive já há dois anos no mundo e que convive com ele; uma borboleta nomeada pela boca dos meninos como Princesa e que todos os dias cumprimenta as crianças durante o seu percurso para a escola. Esse fragmento poderia muito bem pertencer a um conto maravilhoso, pois contém na sua estrutura o encantamento e o elemento fabuloso que compõem a lenda, o que confirma o pensamento de Bachelard quando ele afirma que “é na sua própria fala, no seu próprio devaneio, que a criança encontra a fábula. Então a fábula é a própria vida” (BACHELARD: 2009, 113)

Pensar em uma borboleta que percorre com os meninos suas trajetórias e caminhos nos convida a pensar o quanto as crianças e os poetas são capazes de criar hipóteses de vida que alargam o seu cotidiano infundindo-lhes confiança e fazendo do seu viver algo semelhante a uma narrativa épica onde há espaço para a magia, para o fabuloso, para o inapreensível pelos critérios de verificabilidade de uma suposta realidade.

Na intenção de compreender um pouco mais essa dimensão da viagem e do devaneio presentes na memória narrada pelas crianças, apresento aqui, brevemente, algumas contribuições do estudo realizado por Andréa Borges de Medeiros. Em sua tese de doutorado, Andréa se aventurou a investigar os modos de narrar, de lembrar e de ser das crianças, tendo como ponto de partida o encontro de alguns determinados meninos e meninas com alguns objetos representativos de suas vidas e experiências na escola. A pesquisa de Andrea buscava investigar a memória com ênfase na narrativa das crianças, acreditando que elas seriam capazes de reinventar os sentidos de suas experiências com o passado, e, dessa forma, reinventar também os sentidos da vida que experimentaram no seu viver. Nos seus achados de pesquisa, Andréa se deparou com uma narrativa de infância que determina um modo de fazer memória original, que brinca com as lembranças e as transforma em “uma nova morada para a recriação da linguagem” (MEDEIROS, 2010: p.309). De acordo com Andréa,

A linguagem mágica partilhada pelas crianças contaminou a memória, rompeu o nó dos sentidos dados e estabeleceu um desvio para a constituição de outras imagens lembranças. Em temporalidades distintas a magia das narrativas das lembranças também teve o seu momento de renovação. (MEDEIROS, 2010: p.142)

Apresentei aqui, brevemente, a pesquisa de Andréa para melhor compreender a dimensão da palavra-memória de Leonel, que, ao contar sobre as borboletas, estabelece “um desvio para a constituição de outras imagens lembranças”, agora permeada pela condição que a infância possui de recriar sentidos outros para o vivido, sentidos que condizem com a sua própria condição de olhar que se faz completamente alheia à condição de olhar do mundo adulto. A criança articula suas narrativas conferindo ao conteúdo do que conta características ligadas à dimensão do miraculoso e do extraordinário, expressos por meio de uma exatidão relativa aos fatos e de extremada minúcia no que se refere aos detalhes. O percurso de caminhos assim trilhados, em que se penetra no âmbito do maravilhoso, abre ao ouvinte, ao receptor desse tipo de narrativa, a possibilidade de ampliação de sentidos e significados, não se restringindo a um determinado compromisso com uma suposta plausibilidade e veracidade do acontecimento.

A partir de tudo isso que foi dito até aqui, podemos confirmar o quanto de narrador-marinheiro tem também o narrador-menino, que, por ser criança, faz com que sua condição de experiência com o mundo o alce a infinitas expedições no mundo do imaginado, do fantasioso, do *devaneio de alçar vôos*, e é isso que o aproxima sobremaneira do arquétipo do viajante marinho contador de histórias de outros mundos.

Ainda no movimento de categorizar os meninos como narradores legítimos das histórias das borboletas, gostaria aqui de pensar um pouco mais sobre a presença da infância como peça fundamental na constituição do fio da tradição, do fio capaz de perpetuar narrativas, vivências e histórias. E, para tanto, parto de uma imagem proposta por Benjamin para dizer do tédio como condição fundamental para que se funde a experiência; tédio que, como mais tarde veremos, traz íntimas relações com a condição da infância.

O tédio como pássaro onírico que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso desaparece o dom de ouvir, desaparece a comunidade dos ouvintes. (BENJAMIN, 1975: p.204)

Neste fragmento, Benjamin nos diz da impossibilidade criada pelo ritmo da vida moderna para a sobrevivência dessa ave responsável por chocar os ovos da experiência. O ritmo acelerado e barulhento, a fragmentação e a busca incessante pelo novo, fundam outro ambiente de vida, trabalho e encontros entre as pessoas, que antes era marcado pelo movimento repetitivo e lento das mãos no trabalho artesanal, pelo fazer sempre de novo, por um modo de vida que “imitava a paciência”, ou seja, por práticas e modos de relação que se faziam profundamente tediosas. Assim, de acordo com Benjamin, “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN: 1975, p.204)

O gesto de fiar e tecer, aqui expresso por Benjamin, se refere ao ato repetitivo e tedioso de fazer sempre o mesmo movimento, o mesmo gesto, já perpetuado também em uma mesma e repetida maneira de conceber e praticar uma artesanaria advinda desde sempre pelas mãos das gerações anteriores. Segundo Benjamin, o gesto repetitivo sempre contribuiu para a configuração do ambiente propício para o surgimento de narrativas e para a perpetuação do fluxo de histórias contadas e recontadas ao longo do tempo: um ambiente que foi perdendo seus contornos com o advento da vida moderna, mas que ainda encontra profundos entrelaçamentos com a condição de experiência da infância.

Existe um verso de Goethe que diz que “tudo correria com perfeição se se pudesse fazer duas vezes as coisas” pois é inspirado nessa idéia que Benjamin puxa os fios para dizer da necessidade que toda criança tem por vivenciar a repetição das suas experiências.

A criança age segundo esse pequeno verso de Goethe. Para ela, porém, não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se senhor de terríveis experiências primordiais, mediante o embotamento, juramentos maliciosos ou paródia, mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias. O adulto ao narrar uma experiência, alivia o coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início. A essência do brincar não é um “fazer como se” mas um fazer

sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. (BENJAMIN, 1984, p.75)

Quem convive com crianças sabe bem o significado desse “mais uma vez”. Eu mesma tive uma experiência muito significativa com minha filha nesse sentido. Quando ela era bem pequena – nos seus três e quatro anos de idade – sempre pedia repetições, no desejo incessante de viver com renovada força a experiência, seja uma cantiga, uma história ou uma brincadeira. Para nós, às vezes era custoso empreender tantas repetições, e, muitas vezes, lá pela quarta vez, negávamos o seu pedido de “mais uma vez”. Então, Cora, usando de toda astúcia que lhe cabia nos seus quatro anos, criou uma estratégia para nos “engambelar” e conseguir o seu intento de reviver infinitamente um fato. O plano consistia no seguinte: após uma história, por exemplo, ela dizia “conta a última vez”, e então nós contávamos. Mas após essa “última” vez, ela acrescentava, “conta a última vez, sério”; e aí já íamos nós para a terceira rodada de histórias. Com isso, ela ainda não se satisfazia, e dizia “conta a última vez, sério, importante”. Cada palavra acrescentada na lista correspondia a mais uma repetição da história. Uma lista que, por fim, passou a formar-se de algumas palavras (fixas) que se repetiam sempre na mesma ordem a cada pedido de repetição: “conta a última vez, mesmo, sério, importante, improfissional, armário, casa, bolsa”. Ou seja: oito vezes a mesma história!

Conto aqui esse o caso dessa história vivida pela minha filha por acreditar que ela representa bem esse tipo de desejo de “mais uma vez”, tão próprio da infância, nascido da necessidade infantil de olhar mais de perto os detalhes do acontecimento vivido, do desejo de reviver renovadas experiências em função da incompletude que lhes é própria e que as torna sempre insaciáveis na busca de se deixar atravessar mais e melhor pelo vivido.

A observação cuidadosa dessa busca incansável pela repetição da experiência na infância leva o escritor colombiano William Ospina a traçar relações inusitadas entre a criança e a perpetuação das histórias a serem conservadas no tempo. Transcrevo aqui um trecho de um ensaio intitulado *La infancia, la muerte y la belleza*, onde ele vai dizer de como nascem os contos e do papel fundamental representado pela infância nesse processo. Transcrevo aqui em espanhol, como forma de preservar o poder de suas palavras.

Tendemos a aceptar que una abuelas ingeniosas inventaron toda la saga de cuentos infantiles que nos ha legado la tradición, y que a fuerza de conservar los cuentos en la memoria y de repertirlos los fueron afinando y puliendo, fueron encontrando sus elementos irrenunciables. Pero tal vez es injusto, como siempre, con los niños, pensar que sólo fueron los destinatários de esos cuentos. Y sí, en parte al menos, hubieran sido los creadores? Cómo colaboraron los nietos en esa secular labor de sus abuelos? Los cuentos no sólo son memorables, fertilizan la imaginación de su auditorio. Y seguramente en la decision de caules cuentos perduran y caules se pierden después del primer día, pesa un saber esencial de los niños: el saber qué cuentos les gustan más que otros, qué cuentos quieren siempre volver a escuchar. Esas, son digamos, las semillas que caen en tierra buena e dan frutos. (OSPINA, 2007: p.91)

Com esse belo fragmento, Ospina faz referência a uma “essencial sabedoria das crianças”, constituída da sua necessidade de viver repetidas vezes aquilo que, para a criança, tenha sido de alguma maneira precioso; refere-se a uma sabedoria que insere a infância como elo fundamental capaz de converter, como bem diz Benjamin, “a experiência mais comovente em hábito”. Pois é a partir dessa “essencial sabedoria” da infância que retorno aos dois meninos – Hugo e Leonel – que, na escola, pelo gesto repetitivo, tedioso e incansável, foram capazes de tecer um fio comprido capaz de fazer perdurar uma história. Cada casulo, cada lagarta trazida pelos meninos era portadora, era receptáculo de uma história a ser contada, revivida, recriada no olhar dos outros meninos e também de alguns educadores. Cada casulo trazia a possibilidade do entrelaçamento, do remendar de uma história vivida no ontem e que se presentificava e se perpetuava em outras formas de manifestação, no tempo do agora, na vivência / experiência / olhar / manusear / contemplar / ressignificar de outros meninos. O que Hugo e Leonel fizeram ao trazer repetidas vezes lagartas e casulos se configurou como um ato ritualístico, em um ritual pleno de infância, de fazer sempre de novo, de novo e de novo. E, assim, a arte de narrar se fez possível numa língua silenciosa que pacientemente foi escrevendo, na história de uma escola, a marca de uma tradição inventada por meninos.

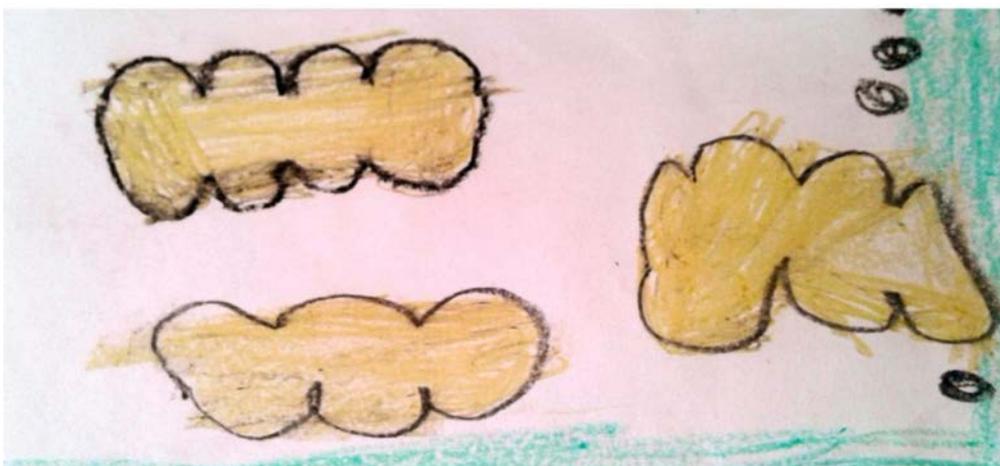
Por muitos anos, essa história muda foi contada e recontada. Por muitos anos, os dois meninos repetiram aquela mesma oferenda, até o dia em que completaram catorze anos e deixaram a escola.

Ainda por mais uma vez, depois da sua partida, Hugo voltou – agora um rapaz –, trazendo mais um casulo para mim, dizendo que era para estudar com as crianças. Depois, não mais.

Mas a história não termina aqui. É preciso que se conte o que aconteceu após a partida dos meninos. Em um dia de outono, bem perto da Páscoa, estava eu na sala de aula com as crianças quando bateram na porta. Era a professora Aline Elisa, que dava aula na sala ao lado da minha para as crianças do Primeiro Período da Educação Infantil. Ela vinha com uma caixa de sapatos na mão, dizia que era um presente. Ao abrir, me deparei com várias folhas, verdes ainda, e nada mais. Agradei a professora, mas, sem entender muito bem o sentido daquele presente. Ela reparou o meu estranhamento e, rindo, pediu que eu olhasse mais de perto. Foi então que reparei em minúsculos ovinhos amarelos agarrados nas folhagens, eram ovos de borboleta! Ovos que cresceram, se transformaram em lagartas, que fizeram seus casulos dourados, que ficaram pretos e murchos e, um dia, se transformaram em uma infinidade de borboletas alaranjadas e pretas que nasceram todas juntas de uma vez – um verdadeiro viveiro de borboletas.



As lagartas chegaram!



Com o tempo, se transformaram em casulos amarelos e brilhantes...



Com mais tempo, ficaram pretos e secos...



Até que, um dia, se transformaram em borboletas!

Ao contrário da primeira borboleta nascida na escola, aquelas muitas borboletas romperam suavemente o casulo, sem nenhum sofrimento, e desabrocharam delicadamente suas asas ao sol diante do olhar maravilhado dos meninos. Depois de abertas e secas as asas, para a surpresa de todos, não saíram voando céu afora; o que elas fizeram – todas aquelas borboletas – foi pousar nas crianças, nas suas orelhas, nos cabelos, nos olhos, nas mãos... Pousavam e ficavam assim, serenas. As crianças as recebiam espantadas, de olhos arregalados, sorrindo, mas sem alarde: não queriam espantar a beleza.

A partir daquele movimento da professora Aline, uma tradição de nascimentos de borboletas passava a fazer parte da cultura daquela escola. O gesto daquela professora contava do quanto ela havia sido sensibilizada pelo ato tão repetidas vezes feito pelos meninos, de trazer para a escola casulos e lagartas. Aline trouxe ovinhos, os meninos nunca haviam trazido. No gesto da professora, o desejo de perpetuar a tradição fundada pelos meninos; uma tradição que foi capaz de inscrever em uma escola a possibilidade de uma comunidade de partilha onde dois meninos compartilharam sua habilidade “de enxergar grande, de enxergar belo” (BACHELARD: 2009, p.90).

Tenho diante de mim os dois ensaios fotográficos que retratam o tempo de nascimento das borboletas. Um foi produzido em 2005, e guarda o vivido com a primeira borboleta trazida por Hugo e Leonel; o outro é de 2013, e registra o desabrochar dos casulos trazidos pela professora Aline. O fio invisível que une esses dois momentos mostra a tessitura de uma tradição fundada pelas crianças na cultura de uma escola. Uma tradição que é fruto de um movimento de infância feito de idas e vindas, retornos, inventos, do olhar que pousa de novo no vivido, do gesto dos meninos que fiam e tecem um cordão feito da seda das delicadas asas das borboletas que por tanto tempo não cessavam de nascer, pelo desejo e sonho da criança que pede sempre o mais uma vez. Podemos dizer que esse último Circo tratou de contar de mais uma profanação da infância na cultura de uma escola, que, ao criar uma tradição de nascimentos de borboletas, foi capaz de instaurar outros trânsitos para o ato de conhecer para além da racionalidade, para além da linearidade dos programas e objetivos a serem cumpridos, para além dos tempos fragmentados e certos das sinetas automáticas e das lógicas de plausibilidade e explicabilidade. O que Hugo e Leonel propuseram, e as outras crianças e alguns educadores endossaram e confirmaram, foi considerar a possibilidade de outra travessia de se fazer escola, pautada nas entrelaçadas costuras de um tempo de ontem, de hoje e do mais além, numa rede de ressignificações, de contemplações, de inventos, maravilhas e milagres.

A seguir, imagens dos nascimentos de borboletas nas experiências de 2005 (fotos em preto e branco) e 2013 (coloridas).





VI

Margens, limiares, transbordamentos

Os achados de uma pesquisa

*A criança nova que habita onde vivo.
Dá-me uma mão a mim e outra a tudo que existe...
A criança eterna acompanha-me sempre.
A direção do meu olhar é o seu dedo apontando.*

Alberto Caeiro

A jornada através dos Miúdos Circos se conclui, enfim. O fim dos percursos convida a olhar para trás, para a estrada percorrida, para os começos de tudo o que foi em uma época ainda que não se sabia o que seria. E, nessa época primeira, onde o caminho era ainda enigma, houveram alguns encontros, algumas palavras e acontecimentos que me puseram em determinada direção e não em outra, que me acordaram inspirações e coragens desconhecidas e que foram fundantes para a construção dos significados deste estudo. Muitas dessas provocações foram já contadas aqui, mas uma delas – não menos importante – ainda não foi revelada e é importante que isso agora se faça.

Conto de quando, no início deste estudo, onde as possibilidades de rota ainda eram muitas, me vi inclinada fortemente a empreender uma pesquisa com as crianças moradoras da região do Vale do Jequitinhonha. Eu havia criado uma imagem encantada daquela paisagem, daquelas crianças, dos seus brinquedos, dos seus imaginários, ao mesmo tempo em que desejava muito estar longe da escola, por motivos já contados neste estudo. Movida por essa idéia, fui a um encontro dedicado a pensar as culturas da infância, e foi então que conheci mestre Roquinho, que, no seu jeito “presepeiro” de ser e narrar, foi contando e

vivenciando com as pessoas que ali estavam os universos brincantes e simbólicos de vários meninos do Vale do Jequitinhonha, contando de brinquedos inventados por meninos e por senhorzinhos já idosos, das trocas de saber feitas entre eles, de pequenos povoados sem luz elétrica e repletos de histórias e artesanias... Era, sem dúvida, o cenário que eu buscava e desejava mergulhar em uma pesquisa etnográfica que me abastecesse com as infâncias de outro mundo. Ao fim de três dias de encontro, pedi a Roquinho que me sugerisse um percurso de viagem para a pesquisa. Ele pegou uma folha e foi desenhando ali um pequeno mapa do Vale, dividindo em alto, médio e baixo Jequitinhonha; ia traçando rotas, marcando povoados e pessoas a serem procuradas. Quando terminou de traçar todo o roteiro, ele olhou bem para mim parecendo não entender porque eu precisava daquele mapa e de viajar para tão longe a fim de olhar para as brincadeiras das crianças. Foi então que ele quis saber: “Vem cá: lá onde você mora não tem menino, não?”

A indagação de Roquinho me convocava a olhar para dentro da escola (assim como fez minha orientadora um pouco depois) e me impedia de negar a força da infância em um lugar habitado predominantemente por crianças. E foi movida por essas provocações que cheguei aos Miúdos Circos, às práticas e expressões de infância que eles me permitiram vislumbrar, confirmando que, “aqui onde eu vivo” – ou seja, o contexto de uma escola pública da periferia de uma cidade de porte médio, onde eu trabalho –, a infância também era capaz de se mostrar na sua força e poesia. E este, talvez, seja o ponto que interessa nesta etapa da pesquisa: pensar o que significou, afinal, todo este exercício de olhar pra dentro destes Circos.

Cada um dos três circos apresentados neste trabalho já eram por mim conhecidos. Tanto a história dos caramujos quanto a dos brinquedos inventados pelos meninos e as borboletas faziam parte das minhas memórias, das minhas vivências. Portanto, não foram novidade para mim como acontecimentos em si mesmos. A experiência de encontrar uma novidade aconteceu em virtude do surgimento de uma determinada maneira de olhar para eles. Aquelas experiências já conhecidas adquiriram o status de novidade em função do modo de olhar com dignidade para as ditas insignificâncias, para as “coisas di-menor”, as coisas rebaixadas. Olhar com dignidade implicava um olhar minucioso e cuidadoso, iluminado também por aportes teóricos que permitiam enxergar melhor e por outros ângulos cada um dos acontecimentos. Essa perspectiva nova permitiu perceber as relações possíveis entre as poéticas da infância e a cultura de uma escola. Durante todo o processo de construção desta pesquisa, mais do que contar as histórias nascidas de cada um dos

circos, o mais importante foi dizer do aprendizado maior construído durante este estudo, que foi aprender um determinado modo de olhar, escutar e perceber o acontecimento da infância na escola; dizer de um saber fazer que foi se tecendo lentamente, continuamente, e que ainda não se fez por completo, pois mesmo agora que escrevo este texto, esse modo de olhar a infância e a escola é ainda, para mim, algo a ser perseguido e exercitado infinitamente.

E aqui acho que é importante que me explique quanto a este afinamento dos meus instrumentos de investigação utilizados durante esta jornada, a este afinamento de olhar, de mirada, de foco. O que acontece é que no começo deste estudo havia em mim toda uma intenção de pesquisa, posso dizer, toda uma metodologia que me impedia, de certa maneira de olhar com dignidade, não para o gesto da infância, mas para o miúdo gesto de uma escola ao se colocar vulnerável ao movimento das crianças. Assim, posso dizer, que iniciei meu campo de investigação munida de uma qualidade de expectativa que de certo modo nublava o meu olhar impedindo de ver realmente o miúdo e a insignificância. Fui a campo na expectativa de encontrar determinada espécie de afetação, da cultura da infância na cultura da escola, que fosse capaz de, como eu mesma disse, “abalar os alicerces de saber e poder” da *cultura* de uma escola. A própria palavra *abalar*, *afetar* já traz em si um *a priori*, que implica provocar algo em alguém ou em alguma coisa, em causar algo. Assim, em cada Circo – mesmo que eu dissesse não ser essa a minha intenção – havia a expectativa de encontrar afetações mais consistentes no ambiente escolar, advindo do gesto da infância, como o desdobramento das práticas de infância em alguma proposta pedagógica ou implicações na prática de alguma professora. Essa expectativa primeira me deixou quase escapar achados preciosos, pois quase me foi indiferente, no cenário dos caramujos, por exemplo, à beleza do movimento da professora Lidiane de se ver incapaz de traduzir seu saber sobre moluscos em uma linguagem de infância, assim como todo um campo de ressonâncias advindos dos *Ratinhos* também haviam me escapado, a ponto de, em determinada etapa da pesquisa, chegar a dizer apenas da impossibilidade de encontros entre brinquedo e escola.

Posso afirmar, portanto, que o método foi revelando sua verdadeira face ao longo da pesquisa, onde, aos poucos fui capaz de compreender que a insignificância, não estava presente apenas na escolha daqueles determinados cenários, que – levando-se em conta as lógicas próprias da cultura escolar hegemônica – já se faziam eles mesmos em algo do campo da miudeza. A metodologia, o exercício de “dar dignidade ao traste” estava além

disso: ele se mostrava mais presente e mais forte no movimento de busca daquilo que surgia do encontro entre escola e infância. Apesar da inegável beleza dos gestos da infância, talvez hoje possa ousar dizer que o achado maior desta pesquisa esteja na poética que foi capaz de surgir, não apenas do gesto da infância, mas na poética surgida no limiar entre esses dois mundos, entre o mundo escola e o mundo infância..

Se a pesquisa, em um primeiro momento, se fundava na intenção de investigar *de que maneira a cultura da infância era capaz de afetar a cultura de uma escola*, aos poucos, ela foi, posteriormente, mudando de direção. Outra questão passou a interessar. A busca passou a indagar sobre *o que acontecia quando as poéticas de infância transbordavam para os universos da escola*. Este interesse pelo *acontecimento* amplia infinitamente as possibilidades interpretativas, que vão muito além de um interesse restrito às afetações entre cultura da infância e cultura da escola, pois confere à investigação um interesse que pretende observar o encontro, a relação, o inusitado de uma experiência, a ínfima ressonância.

A seu modo, cada Miúdo Circo conecta infância e escola. Assim se pode dizer que a história dos caramujos foi capaz de revelar um encontro infância-escola que diz da fragilidade de certezas de uma professora diante do enigma da infância que se mostrava na força da sua linguagem provocando a pensar o potencial transformador que pode ter a imaginação poética. Já o episódio do brinquedo, que nos convidou a penetrar no território próprio da infância, foi capaz de revelar o quanto objetos tão simples e frágeis se prestaram a abrir brechas de encontro – delicadas mas ao mesmo tempo extremamente significativas – entre o universo adulto e o universo brincante. Por fim, o cenário do nascimento das borboletas religa infância e escola pelo viés de uma tradição escolar inventada por meninos no tecer insistente e repetitivo de um cordão de história fundado a partir do gesto inoperoso e dadivoso de trazer casulos, lagartas, contemplações, e gestações de pequenas “maravilhas”.

A partir desses acontecimentos, infância e escola criam espaços de intersecção onde margens se borram e se mesclam, tocadas pelo gesto da infância. O que é tecido nesses limiares é algo muito pequeno, muito fino, muito tênue ainda; algo que apenas faz farfalhar de leve e brevemente, ou seja, pouco influencia a cultura de uma escola. Mas essa breve brisa, advinda do *alegre princípio regenerador* da infância já se faz em semente de algo novo que já vingou, que já é flor na vida de uma escola.

E aqui é preciso um olhar mais cuidadoso para essa possibilidade de encontro entre infância e escola, infância e educação, na perspectiva de desvendar um pouco mais a natureza desse limiar entre mundos. Para tanto, é preciso problematizar um pouco mais as relações fundadas entre a cultura da infância e a cultura da escola durante a constituição desta tese, uma vez que elas se articulam por meio de uma perspectiva regeneradora e profanadora da infância na sua relação com a escola e a educação. Por conta disso, é importante qualificar melhor os achados desta tese para que não se confunda tudo o que até aqui foi dito sobre a infância e suas poéticas com uma suposta fetichização da infância, que vem a se constituir em uma extrema valorização da cultura infantil como espaço nostálgico a que, supostamente, se possa atribuir um caráter idealista referente a uma pureza perdida que deva ser preservada para que não seja corrompida pela ação escolar.

Em uma pesquisa que visa observar o potencial da força poética e regeneradora das culturas infantis quando postas em relação à escola, é possível que se pense erroneamente em uma relação maniqueísta onde, por exemplo, se possa ler, por um lado, *infância = potência criador e redentora*, e, por outro, *escola = espaço de opressão e colonização*. Esse binômio, apresentado assim, de forma simplista, implicaria em uma visão rasa onde a escola se veria completamente irrelevante, esvaziada de algum papel importante em nosso mundo, em contraposição a um suposto *laissez-faire* onde as crianças estariam completamente entregues a gerenciar sozinhas os seus processos de estar e compreender o mundo. Sem dúvida, essa não foi a proposta deste trabalho. Nesta pesquisa, a busca esteve ligada muito mais a investigar fronteiras entre infância e escola, encontrar brechas, possibilidades de encontro e invenção entre elas. Sobre essa questão, a contribuição de Hannah Arendt é determinante no que diz respeito a procurar compreender o caráter das relações dessas duas esferas que, nesse limiar, se encontram e se constituem mutuamente: a escola – representante da narrativa da tradição construída pela sociedade adulta – e a infância – expressão genuína do princípio da criação e da novidade, no sentido atribuído por essa pensadora.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-os com

antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2007: p.247)

A crise da educação – ensaio a que este fragmento citado pertence – foi escrito na década de 1950. Nesse trabalho, Hannah Arendt nos apresenta dois conceitos extremamente significativos de sua obra, e que serão fundamentais para pensar os encontros gerados entre infância e escola a partir dos Miúdos circos: esses conceitos são *amor mundi* e *natalidade*.

Na concepção de Hannah Arendt, a idéia de *amor mundi* é inspirada no pensamento de Santo Agostinho acerca do cuidado e responsabilidade do ser humano para com o mundo, e tem a ver com o que ela define como um processo de co-autoria de uma dimensão do mundo que é pública e comum. O conceito de mundo, nesse sentido, se refere àquele espaço institucional que deve sobreviver ao ciclo natural da natalidade e da mortalidade das gerações; espaço que se distingue dos interesses privados e vitais dos homens que aí habitam, a fim de que se garanta a possibilidade de perpetuação dos artefatos humanos por meio da memória e da narração das histórias humanas. Nesse sentido, a educação ocupa um ponto decisivo de concretização desse amor pelo mundo, pois é através dela que se faz possível a sua continuidade a partir da inscrição das gerações mais novas em um mundo que existe antes delas e que, portanto, elas devem conhecer e se apropriar.

Podemos dizer, assim, que o que justifica a educação é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como soma bruta de tudo o que pode ser fabricado e pensado pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que foi capaz de aceder a uma existência pública, “cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis” (FORQUIN, 1993: p.14).

Mas é importante aqui problematizar um pouco mais este processo de perpetuação deste mundo comum proposto pela educação no sentido de que se faz impossível que toda a experiência humana de todos os tempos seja transmitida às gerações futuras. Sobre essa perpetuação dos saberes, Forquin nos adverte e esclarece sobre os processos de seleção e de reelaboração dos conteúdos da cultura a serem transmitidos às novas gerações,

afirmando que a educação não transmite jamais a “cultura” considerada como “patrimônio simbólico, unitário e imperiosamente coerente”, mas que certos saberes são escolhidos e eternizados em função de determinados mecanismos de legitimação. De acordo com Forquin, a educação escolar não se limita apenas a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais disponíveis, mas necessita também, para torná-los efetivamente transmissíveis, ser dedicada a um imenso trabalho de tradução de uma cultura viva em uma cultura escolar. Esse processo de tradução é compreendido como uma “conversão de toda uma herança viva de experiências, de expressões e de pensamentos em capítulos de manuais, termos de deveres e questões de exames” (FORQUIN, 1993: p.17).

Explicitar os pormenores desse exercício de continuidade de uma tradição de mundo pode ser importante se o objetivo for desnaturalizar os modos como os processos educativos vêm se desenvolvendo historicamente, principalmente dentro das instituições que formalmente os representam, esclarecendo o quanto os currículos, as práticas, as ritualísticas são resultado de uma arena de conflitos, de um campo de forças, onde alguns saberes foram escolhidos a existirem para sempre e outros a serem silenciados e caírem no esquecimento em um jogo que se opera por meio de “tradições inventadas” (HOBSBAWM, 1984). É, portanto, orientadas por esses recortes e por essas traduções da experiência humana que as crianças – esses seres recém-chegados – vêm sendo introduzidos na esfera de um mundo comum através da mediação da educação escolar.

E a partir da presença da criança chegamos ao segundo conceito apontado por Arendt, a *natalidade*, que se refere ao cuidado necessário para que não se arranque das mãos das crianças “a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós”. Segundo a autora, o conceito de natalidade tem a ver com o pressuposto de que “cada nascimento é um início, e por ter nascido, a pessoa é potencialmente capaz de interromper o velho e iniciar o novo” (ARENDT, 1983 b: 259). A natalidade diz respeito, portanto, à dinâmica entre o mundo historicamente construído e a chegada dos mais novos, que podem intervir nele. Nesse sentido, está relacionada à capacidade humana de dar origem a algo novo e improvável, à capacidade do ser humano em inaugurar novos começos. Para deixar claro o princípio da novidade, Hannah Arendt se ancora na imagem emblemática do nascimento da criança divina entre os homens, retratada na figura do menino Jesus nascido em Belém. Segundo ela – como indica Jorge Larossa em estudo sobre essa questão – o nascimento de Jesus representa

a expressão mais nítida e condensada das qualidades de todo o nascimento: o milagre do aparecimento da novidade radical no mundo e a possibilidade sempre aberta da inauguração de um novo começo na história. O nascimento de Belém, como modelo de todo nascimento, é o acontecimento inesperado que interrompe a segurança do mundo e a continuidade da história. (LAROSSA, 2006: p.189)

Essa imagem do Menino Deus de Belém atribui à infância – entendida como o que nasce, como o que traz o impulso da novidade – o duplo papel de dar continuidade a uma tradição de mundo e, ao mesmo tempo, salvaguardar a renovação desse mesmo mundo e a descontinuidade do tempo a partir do “milagre do aparecimento da novidade radical do mundo e da possibilidade sempre aberta da inauguração de um novo começo na história”. É, portanto, com base nessa idéia de *natalidade* e também na de *amor mundi* que Hannah Arendt nos incita a pensar sobre a “obrigação que a existência de crianças impõe à toda sociedade humana”. A consciência de uma tal obrigação nos chama à responsabilidade para dois aspectos bastante distintos, mas complementares, de uma mesma dinâmica. O primeiro aspecto diz respeito ao cuidado em apresentar o mundo aos que ainda são novos, aos forasteiros, aos que acabaram de chegar. Segundo ela, é a partir da educação que cada comunidade introduz as novas gerações em seus modos específicos de existência – introduzindo as crianças em um mundo comum, que existia antes delas e que permanecerá depois. Mas, em oposição complementar a esse primeiro princípio, existe também o segundo aspecto, que diz respeito às maneiras como as histórias de cada ser humano que venha a nascer se entrelaçam a uma história mais abrangente, nas quais outras múltiplas histórias singulares se entrecruzam, em um tecido cuja transformação é contínua, uma vez que algo completamente original é capaz de se colocar em movimento a partir do encontro com a presença de um novo ser.

É a partir desse princípio da novidade sugerido por Arendt que volto a olhar para os transbordamentos dos Miúdos Circos na vida escolar, e assim sou capaz de perceber o quanto a experiência com os caramujos nos convidou – e poderia dizer também que nos ensinou – a olhar o cisco do mundo, o que é desprezível no mundo adulto, civilizado, mas que também pertence à uma dimensão poética que se refere ao “enxergar grande e belo” que as crianças são capazes, e a também poetizar seres e a brincar com o verbo na sua origem. Já os *Ratinhos* e o *Hospital de papel* abriram espaço na escola para a inteireza do gesto do brincar e a possibilidade de tornar a escola um comunidade de partilha de uma

cultura brincante. E experiência com as borboletas, por sua vez, a partir da inserção de elementos das expedições dos meninos para dentro de uma sala de aula, foi capaz de fundar uma tradição de nascimentos onde os tempos e as rotinas escolares foram redimensionados e ressignificados como decorrência da possibilidade de estabelecimento de um tempo de contemplação.

Dizer dos transbordamentos dos Miúdos Circos na cultura de uma escola não significa, de modo algum, desautorizar a escola como espaço possível para (e responsável pelo) compartilhamento das tradições, experiências e memórias de um mundo público, mas – ao contrário – nos convida a pensar na co-autoria das crianças nesse processo, nos sensibiliza e possibilita pensar outros modos de fazer escola, outros modos de estabelecer currículos, saberes, ritualísticas, temporalidades que possam acolher com mais dignidade as especificidades que a condição infantil guarda, no percurso de um caminho que possa proporcionar a arquitetura de um novo projeto de mundo.

O fato de todos esses exercícios de infância terem sido acolhidos no interior de uma escola pública nos remete também a uma dimensão de esperança onde se faz possível pensar processos educativos que sejam capazes de abrir espaços para que aqueles que vêm chegando possam habitar o mundo a partir da sua potência poética e do seu *alegre princípio regenerador* onde sejam capazes de “empreender alguma coisa nova e imprevista para nós” e não sejam apequenados e reduzidos “à lógica que impera em nossa casa” (LAROSSA, 2006: p.188).

Antes de terminar, voltamos ao início por um momento: quando é lida a nossa epígrafe – aquele pequeno trecho de *O guardador de rebanhos*, de Fernando Pessoa como Alberto Caeiro – o que se tem é um texto que aponta para uma dimensão interior do ser humano, individual e íntima. Mas se voltarmos a lê-la novamente agora, depois de todo o percurso desta pesquisa, é possível identificar, nas palavras de Pessoa, um “manual prático de atitude” (bem à moda do nosso outro querido poeta, Manoel de Barros); esse “manual” indicaria uma “metodologia poética”, sem dúvida, mas que nem por isso perde em objetividade no que tange aos temas que nos interessam. Esclareço: se, por um lado, nas palavras do poeta, “a criança nova que habita onde vivo” é uma imagem para descrever a sua própria criança interior – digamos assim –, aquela porção mágica (ou mística) dele mesmo que – nas palavras do próprio personagem – “dá-me uma mão a mim e outra a tudo o que existe (...) a criança eterna que acompanha-me sempre”, então, por outro lado, “a

criança nova que habita onde vivo” não é mais a “minha”, interior e subjetiva, mas é a própria criança com quem se convive, por exemplo, no cotidiano de uma escola. E para que possamos nos aproximar da sua realidade, dos seus mundos, da sua maneira de apreender o todo ao redor é preciso que lhe estenda a mão – a ela, que é quem “dá-me uma mão a mim e outra a tudo o que existe...”. Ela, essa criança, no como é agora, representa, ou melhor, torna manifesta “a criança eterna que acompanha-me sempre”. E é nesse caminho percorrido ao lado das crianças, nessa busca por traduzir universos, que este estudo procura novas direções, pois só agora vejo: “a direção do meu olhar é o seu dedo apontando”.

Bibliografia

AIRES, Joubert Gandhy. *O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Paraíba, 2013.

ARIÈS, Philippe. *A História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. – (Humanitas).

AGAMBEN, Giorgio. *Nudez*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BACHELARD, Gaston. *Poética do Devaneio*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais*. São Paulo, Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BARROS, Manoel de. *Gramática expositiva do chão* (poesia quase toda). 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. *Memórias inventadas: a Infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. *Memórias inventadas: a Segunda Infância*. São Paulo: Planeta, 2006. _____.
Memórias inventadas: a Terceira Infância. São Paulo: Planeta, 2008.

_____. *Livro sobre o nada*. Rio de Janeiro : Record, 1996.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Observações acerca da obra de Nicolau Lescov. In: *Textos de Walter Benjamin*. São Paulo: Abril S.A., 1975. (ol. Os pensadores, vol.XLVIII)

_____. *Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Obras escolhidas II: Rua de Mão Única*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. *Passagens*. Org. edição brasileira Willi Bole – Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2007.

_____. A tarefa do tradutor in: *A tarefa do tradutor*, de Walter Benjamin. Lúcia Castello Branco (org.). Belo Horizonte: UFMG, 2008.

_____. *Desembalo mi biblioteca: el arte de coleccionar*. Editora Centellas, 2015.

- BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique. *Passados recompostos*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1998.
- BRASIL, Ministério da cultura. *Brincando da diversidade – Cultura da infância*. Brasília, 2010.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. *Superstição no Brasil*. São Paulo, Global, 2002.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CERTEAU, Michel de et. al. *A invenção do cotidiano 2: Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHAGAS, Mario de Souza. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: MINC/IBRAM, 2009.
- CHUKOVSKI, K. *From two to Five*. University of California Press. Berkley and Los Angeles, 1968.
- CORSARO, W. The clarification request as a feature of adult interactive styles with young children. In. *Language in society* . V.6, p. 183-207, 1977.
- ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUAGI, Revelando a caminhada: Uma forma de construir o projeto político-pedagógico da escola. In: *Projeto político-pedagógico*. Juiz de Fora , Novembro de 2006. Mimeografado.
- DELALANDE, J. *La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes, 2001
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais da epistemologia do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORSTER, Ricardo. Los tejidos de la experiencia. In: SKLIAR, C.; LAROSSA, J. (orgs.) *Experiencia e alteridad em educación*. 1ª ed. Rosario: Homo sapiens Ediciones, 2009.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. “A criança no limiar do labirinto”. In: *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro, Imago, 2005.
- GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista do nativo: a natureza do entendimento antropológico. In: *Saber local*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- HOBSBAWM, E. e RANGER T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1984.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Papirus, Campinas, 1994.
- KRAMER, Sônia. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- KOHAN, Walter. *Lugares de infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004
- KUHLMANN Jr. Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. SME cps: s/ ed. Jul. 2001.
- MEDEIROS, Andréa. *Infância (des) velada: Um estudo sobre o processo de construção de identidades de afro-descendentes*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2001. Dissertação de mestrado.
- _____. *Memórias de crianças em crônicas de escola: modos de lembrar, narrar e de ser*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. Tese de doutorado.
- MEYER, Angela Borba. *Cultura da infância nos espaços-tempos do brincar*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2005. Tese de doutorado.
- MOMM, Caroline Machado. *Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Dissertação de mestrado.
- NARANJO, Javier. *Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças*. Rio de Janeiro, 2013.
- OSPINA, William. “La infância, la muerte y la belleza” In *Las palabras pueden: los escritores y la infancia*. Cali – Colombia: Cargraphics, 2007.
- OLARIETA, Beatriz Fabiana. *Gestos mínimos: a potência de filosofar com crianças*. Texto apresentado no II Simpósio de Filosofia e poética da Educação, Uffj, Outubro de 2015.
- PESAVENTO, Sandra Oliveira. *Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades*. Nuevo mundo mundos nuevos. Colloques, mis em ligne Le 04 février 2005.
- RILKE, Reiner Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- SARLO, Beatriz. *Cena da vida pós-moderna*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2013

- SARMENTO, Manuel. SARMENTO, M.J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*, 2002. Disponível na internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho>.
- SARMENTO, Manuel. Estudos da Infância e sociedade contemporânea. *In: O social em questão* – nº 21, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar. *In: Caderno de Pesquisa*, nº 112. São Paulo, Março de 2001.
- SALGADO, Sebastião. *Retratos de crianças do êxodo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- STEARNS, Peter. *A infância*. São Paulo: Contexto, 2006.
- WERNECK, Mariza. *Claude Levi-Strauss e as anamorfoses do mito*. Margem, São Paulo, Nº 16, p. 51-63.