

DIFERENTES *ESPAÇOSTEMPOS* E MESMOS CARINHOS

Paulo Sgarbi

Fraseador

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terra. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se esse fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe abaixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada.

(Manoel de Barros, 2006, p. 13)

SOBRE SER FRASEADOR

Em Manoel de Barros, li um *poucotanto* de mim. Também, de cedo ainda, não queria ser doutor [mas acabei sendo] e nem sei se queria ser fraseador [que acabei sendo pra dizer que ainda não queria ser uma definição]. Fugi dos direitos e me refugiei nas letras. Nesse então, meu pai já era totalmente vago, pois nos deixara muito cedo, e quem abriu vagacidade por ele foi minha tia, que se dava a missão de cuidar dos nossos estudos pelo que meu pai cuidou dos dela. Minha mãe não inclinou cabeça. Meu irmão mais velho apenas cuidava que minhas birutices não colocassem fogo na casa. Nem enxada nem livros de leis nem livros de construções nem livros de aprender a fazer milagres de cura. Fui às letras, mas não sem uma boa briga: para ser escolhedor do meu próprio caminho, tive que me afastar da possibilidade da diplomacia [destino pretendido pela vagacidade e, menos forte, pelo não-abaixamento de cabeça] pela reprovação memorável em todas as disciplinas. Não foi um ano perdido, mas o ano em que “me achei”.

Mas é preciso dar sentido ao que trago da memória [minha e de Barros] para pensar em tempos e carinhos. E como aprendi [também com o Manoel aí de cima] que “há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas” (1997, p. 69), preciso voltar a um antes de mim, em tempos de escola, *quandonde* aprendi que o respeito pelo outro é um muito grande carinho. E esse respeito tem nome: Carmen Gatto [personagem tão verdadeira que até parece que foi inventada].

Era isso, ela nos entendia e, por isso, nos atendia. Não acriticamente, fazendo as nossas vontades todas e nos mimando, mas com a precisão de quem sabe exatamente o que fazer para cada caso, cada ansiedade, cada travessura também. Meu caso de amor por dona Carmen começou quando ela não me obrigou, como outras professoras que tive, a ficar sentado o tempo todo, como se ficar sentado fosse uma posição indispensável ao aprendizado, como se a gente não pudesse aprender em pé ou deitado. Eu era o que, hoje, é denominado de hiperativo, e me lembro que fiz questão de dizer que a minha primeira pedagoga, minha mãe, usava uma expressão muito mais científica pro meu caso: bicho carpinteiro no corpo. (SGARBI, 2009, p. 5)

Este é um sentido [para mim] muito querido e importante: pude ser o que era e, aos poucos, esse carinho gatto me foi ensinando a sentar quando era importante sentar, a fazer mais devagar e com mais atenção, a caprichar mais. Foi-me fazendo gostar mais do que eu já gostava: escrever mais do que fazer contas, escrever mais do que desenhar, escrever mais solto que dar respostas apenas, escrever mais do que fazer bagunça [quanto a isso, acho que exagerei]. Hoje, penso mesmo que foi esse o tempo que me possibilitou uma maior aproximação do ser fraseador.

Mas sei, também, que o respeito que, hoje, exercito com meus alunos foi semeado, em mim, por Carmen, que chamei [a partir de duas imagens que recebi pela internet] “semeadora de estrelas”.



Figuras 1 e 2: O semeador de estrelas. Fonte: <http://lituania-blog.blogspot.com/2009/03/semeador-de-estrelas.html>

Essa forma *meioescondida* de semear era o seu carinho especial. Não fazia propaganda de si, não alardeava coisas maravilhosas, não discursava verdades absolutas. Como um gato, Carmen andava mansa e sem barulho, mas andava sempre e nos fazia andar junto. E ela semeava em cada um de nós suas estrelas de conhecimento e afeto.

SOBRE SER SEMEADOR

Conta a lenda que esta estátua de Kaunas, na Lituânia, se chamava “O semeador”, e que as estrelas são um grafite [uma arte urbana bem comum por esse nosso Brasil]. Sendo a intenção do artista que criou a estátua ou o “aproveitamento” de alguém outro para dar novo sentido à obra, o que me interessa mais fortemente é a possibilidade da articulação de elementos imagéticos para tecer sentidos possíveis. E o significado sobre o

qual quero conversar o da educação como “ato de semear”. Mesmo sendo uma metáfora um pouco gasta e idealizada, pensá-la através de imagens se torna [para mim] muito sedutor e me traz, de pronto, que educar é sempre uma ação relacional que se efetiva na linguagem.

Tendo como eixo o respeito [o carinho como um sentido [para mim] muito forte desse respeito trago mais adiante], compreendo, como Humberto Maturana (1998, p. 22) que

não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. Por isso penso também que, para que se desse um modo de vida baseado no estar juntos em interações recorrentes no plano da sensualidade em que surge a linguagem, seria necessária uma emoção fundadora particular, sem a qual esse modo de vida na convivência não seria possível. Esta emoção é o amor. O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência.

Pensando nessa legitimidade a que se refere o biólogo chileno, compreendo que o respeito

é uma qualidade básica e imprescindível que fundamenta a convivência democrática num plano de igualdade, tendo implícita a ideia de dignidade humana. Além disso, pressupõe a reciprocidade no trato e no reconhecimento de cada pessoa. (JARES, 2007, p. 34)

Reconhecer o outro como “legítimo outro” é dar-se a conhecer como um legítimo outro para o outro, estabelecendo uma relação de “reciprocidade no trato”, portanto uma relação de respeito, como ressalta Maturana ao dizer que

que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição. *Em outras palavras, se há na história dos seres vivos algo que não pode surgir na competição, isso é a linguagem.*

É importante ressaltar que a linguagem a que se refere Maturana não é apenas e nem prioritariamente “o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre pessoas”, mas sim “tudo quanto serve para expressar ideias, sentimentos, modos de comportamentos, etc.”, Ferreira (2008).

Ao pensar linguagem, tenho na saudação japonesa de inclinação do corpo [inclinando mais ou menos de acordo com o nível social dos que se cumprimentam] uma imagem forte que trago desde o tempo de praticante de artes marciais, representando, segundo a cultura nipônica, uma postura de respeito [mais ou menos formal, de acordo com o grau de inclinação]. Este cumprimento pela manifestação corporal é uma forma de linguagem que expressa, na cultura japonesa, significados específicos. No entanto, este gesto de incli-

nação do corpo apresenta, em outras culturas, significados bem diversos, e achei muito interessante certa recorrência em imagens de professores em situação de sala de aula na relação, principalmente quando apresenta um momento de ajuda individual, como vemos nas imagens a seguir.



Figura 3 - Inspection primaire de la Côte d'Or: correction d'Écriture. Jean Suquet, 1956. Fonte: INRP.



Figura 4 - Ecole primaire Clemenceau-Oudinot : classe spŽciale pour enfants amblyopes. Pierre Alard, 1957. Fonte: INRP.



Figura 5: Fonte: http://mnagano.files.wordpress.com/2007/08/classmate_professor.jpg

Nessas três imagens, duas dos anos 50 de século passado e outra mais recente [distância temporal que se observa nos artefatos escolares, por exemplo], a postura das professoras e do professor é muito parecida. Mesmo que a situação seja de instrução, a inclinação sobre as crianças mostra uma proximidade que, mais que respeito, me passa cuidado, atenção, carinho.

SOBRE SEMEADORES: IMAGENS E CARINHOS

Além da dona Carmen, tive outras e outros gattos na vida. Em todos e em cada um, para além do conhecimento que tinham e que sabiam nos passar, recebi doses muito grandes de respeito e carinho. Em todos e em cada um, me vejo envolto nessa postura de sementeação e acolhimento que encontrei nos arquivos imagéticos do Institut National de Recherche Pédagogique – INRP e em muitos outros lugares, mostrando diferentes *espaçostempos* e posturas muito semelhantes.

Uma frase muito comum, em conversa de professores mais antigos, é “no meu tempo...”, em que as reticências, normalmente, são os muitos elogios a uma escola melhor, mais eficiente, em que alunos e professores eram mais responsáveis, em que havia mais integração com as famílias... e por aí vai. Mas será que as escolas de tempos idos podem ser qualificadas como melhores que as de hoje? O que as fariam melhores? O que havia nelas que não há nas de hoje para que essas afirmativas possam ser verdadeiras? Poderiam ser os valores morais, por exemplo. Poderia ser a maior obediência dos alunos e uma maior autoridade dos professores. Poderia ser um monte de coisas, mas não sei se essas marcas, mesmo que bem diferentes, justificam a qualificação de melhores ou piores para as escolas em *espaçostempos* diferentes.

Eu venho dessas escolas antigas e as vejo diferentes das escolas como a que, hoje, minhas filhas [7 e 9 anos] estudamii. Há, nas escolas de hoje, na maioria das que conheço, algumas coisas de que não gosto; mas, com certeza, havia, nas escolas dos anos 1950 [essa temporalidade é totalmente arbitrária e se presta, tão somente, a marcar a concretude de dois tempos da minha experiência, a primeira como aluno e a segunda como pai], muitas coisas de que minhas filhas não gostariam. Mais do que isso, há maneiras de ensinar e conhecimentos a aprender que marcam os espaços escolares em diferentes tempos, e a maior presença das tecnologias da comunicação e da informação, por exemplo, pode ser citada como um desses diferenciais.

As duas imagens a seguir me ajudam a acreditar que nossas reflexões sobre as escolas podem tomar um rumo que não seja o de registrar as diferenças pelo viés dicotômico de um BOM e outro MAU, de um tempo MELHOR que outro, de um lugar MAIS BEM equipado que outro, e sim como espaços que “resultam” das operações [de carinho ou de não carinho ou de outras tantas possibilidades] que o orientam. O pegar no colo para que a criança escreva na lousa, registrado por Jean Suquet, e o pegar na mão do menino para ajudá-lo a mover o *mouse* marcam temporalidades diferentes, mas, não necessariamente, maneiras distintas de acarinhamento contido nas tarefas pedagógicas. Não me seduz a ideia de marcar passo na perspectiva negativa das escolas atuais, ou seja, olhá-las pelo que têm de ruim [melhor dizendo, do que cada pessoa acha que é ruim]. Também não me seduz pensar que as escolas de um tempo passado possam ser melhores [e mais carinhosas???) apenas por serem de um tempo em que a violência urbana, por exemplo, era mais contida.



Figura 6: “Escola primária. A professora ajuda a uma aluna a escrever no quadro”. Jean Suquet, 1959. Fonte:



Figura 7: Fonte:
www.procampus.com.br/noticias_escola.asp?id=24
13

Nos meus anos de escola primária, de ginásio e de científico [hoje, a nomenclatura é bem diferente], não tínhamos computador, tínhamos a lousa [que, no meu tempo, no Rio de Janeiro, já era chamado de quadro negro, embora a grande maioria fosse verde]; nossa tecnologia principal de registro de conhecimentos era o caderno e nossos estudos se faziam, basicamente, pelos livros. Computador é um artefato bem mais recente, principalmente nas salas de aula brasileiras. Nas duas imagens, as professoras estão ajudando seus alunos a escrever [amplie-se, aqui, a noção de escrita], uma na lousa e outra no computador, mas – eu me arriscaria a dizer – com carinhos muito parecidos.

Alberto Manguel (2001), ao pensar a imagem como testemunho, traz uma narrativa sobre a qual é interessante refletir:

Aprender fielmente a realidade por meio do contraste entre sombra e luz parecia a Plínio o objetivo da arte e ele louvava, por exemplo, o *trompe-l'oeil* do artista Zêuxis que criou uma representação de uvas tão perfeita que os pássaros vieram voando para bicá-las. [...] O intuito da história de Plínio, que rapidamente se tornou um clichê na história da arte, era mostrar que uma pintura pode comportar um espelho fidedigno do mundo. [...] Talvez por esta razão a história da arte siga paralela à história da noção de objetividade. (p. 89-90)

As imagens que trago para esse texto não são o real, não são as escolas, os professores, os alunos, mas sim uma representação desse real, e nem por isso deixam de mostrar elementos sobre as várias realidades que tentam refletir, “espelhar fidedignamente”, como prefere Manguel. É importante ressaltar que ele está tratando de pintura, quando se refere a Zêuxis. Penso que algo muito próximo a estas considerações do estudioso canadense [nascido na Argentina e naturalizado] pode ser pensado se temos como base imagética a fotografia. O próprio Manguel mostra que

a fotografia rapidamente tornou-se o provedor de imagens da nossa sociedade [ele se refere à sociedade francesa], conquistando tempo e espaço. Como nunca antes, nos tornamos testemunhas daquilo que em algum momento aconteceu: guerra, fatos momentosos, públicos ou provados, a paisagem de terras estrangeiras, o rosto de nossos avós na sua

infância, tudo nos foi oferecido pela câmera para o nosso exame atento. Através do olho da lente, o passado tornou-se contemporâneo e o presente se resumiu a uma iconografia coletiva. Pela primeira vez em nossa longa história, a mesma imagem [...] em todos os seus detalhes exatos, podia ser vista por milhões de pessoas em todo o mundo. Uma notícia não era notícia, a menos que houvesse uma foto para apoiá-la. A fotografia democratizou a realidade. (op. cit., p. 91-2)

Não consigo silenciar meus pensamentos trazendo Magritte:



(Os dois mistérios. 1966. Óleo sobre tela: color: 65 x 80 cm. Coleção particular: Paris.)

O que posso dizer quanto ao risco de ter percebido carinhos nessas imagens? Elas provocam minhas memórias gatto e, nelas, sinto o carinho. Mesmo sabendo que as imagens “não são um cachimbo”.

Quando penso nas coisas de que não gosto da escola das minhas filhas [simbolizando as escolas atuais, mas guardando, sempre, a compreensão de que todas as escolas são diferentes], lembro, também, das coisas de que não gostava nas escolas por que passei [simbolizando as escolas daquela época que, também, eram todas diferentes]. Vejo, na escola das minhas filhas [idem], muitas coisas de que gosto, e fico recordando as coisas de que gostava na minha [idem]. Penso nas minhas *quasetodasmortas* professoras e nas importâncias que cada uma delas teve na minha formação e, conversando com minhas filhas sobre a escola em que estudam e sobre as professoras que têm, percebo que cada uma delas, à sua maneira, vai marcá-las também.

Aliás, será que podemos garantir a existência de padrões de escolas fixos em diferentes *espaçostempos*, ou há, nessa instituição, algumas coisas que viajam bem semelhantes nesses mesmos diferentes *espaçostempos* escolares? Podemos estabelecer, também, padrões de professores? Podemos fixar padrões de respeito? Podemos padronizar formas de acarinamento para cada época e nos diversos lugares onde a instituição escola acontece?

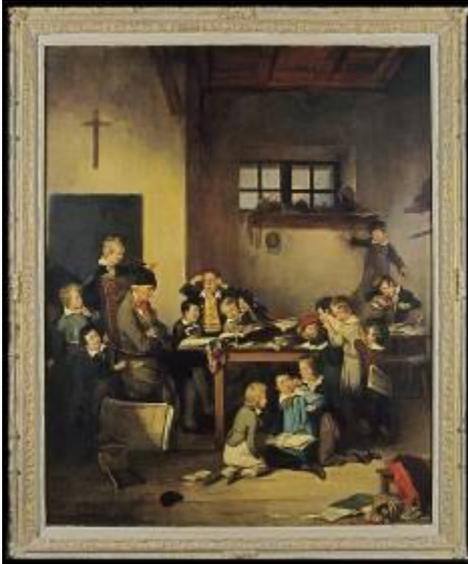


Figura 8: Ma"tre (Le) d'École endormi. Joseph Baume, 1831. Fonte: INRP.



Figura 9: École de garçons de Damvillers - Leçon d'écriture nº 2. Foto anônima, 1899. Fonte: INRP.

A escola retratada na pintura de Baume, de 1831, apresenta ocupação espacial bem distinta da École de garçons de Damviller, de 1899, que já mostra o *esquadramento* como forma de organização. Além disso, fica bem marcada a variedade de ações na primeira escola e a unicidade da segunda, com todos os alunos imitando o professor. Não se veja, aqui, nenhum juízo de valor, mas simplesmente algumas marcas que caracterizam diferentes tempos.

Em 2005, Aldo Victorio Filhoo produziu um acervo fotográfico para a sua pesquisa de doutoramento. Dentre as fotografias, encontrei uma que se aproxima muito da pintura de Baume.



Figura 10: Fonte: Arquivo pessoal de Alvo Victorio Filho, 2005.

Nesta foto, vemos uma ocupação espacial mais parecida com a escola de Baume, sem esquadrinhamento, e os alunos estão, também, em diferentes ações, contrastando com a ação uniforme mostrada em Damviller.

1831, 1899 e 2007: de que carinhos posso estar falando a partir dessas imagens?

Os carinhos das minhas memórias que se presentificam quando Isabelle, minha filha mais velha que está no 4º ano, nem pensa em sair da escola [que vai até o 5º ano], e fica mesmo emocionada quando tento explicar que ela terá que, daqui a certo tempo, estudar em outra. Eu me lembro de que não queria sair da minha escola primária; mas, depois, também não queria sair do ginásio; como, depois, não queria sair do científico, mas tive que sair de todas. Acho que só quis sair mesmo da universidade, e dela nunca consegui sair. Agora, também não quero sair dela e, breve, terei que deixá-la.

São diferentes *espaçostempos*, diferentes escolas e carinhos muito parecidos.

SOBRE FRASEADORES DE SEMEADORES

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio Eletrônico versão 6*. 4. Ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

JARES, Xesús R. *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições, 2007.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 1998.

SGARBI, Paulo. *Dona Carmen: um conto novo de um amor antigo*. Rio de Janeiro: V Seminário Internacional as redes de conhecimentos e a tecnologia: o outro como legítimo outro, 2009. CDRom.

*i Professor da Faculdade de Educação da Uerj; coordenador do grupo de pesquisa **Linguagens desenhadas e educação**, do Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj.*

ii Como eu, nos anos 50 do século passado, minhas filhas estudam numa escola pública municipal.

iii Aldo Victorio Filho é professor do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.