

INFÂNCIA(S) EM PORTINARI: POTENCIALIDADES PARA PENSAR UMA ESCOLA EM DEVIR

Tiago Ribeiroⁱ
Allan de Carvalho Rodriguesⁱⁱ

Às crianças, essas poetas do cotidiano vivido.

Introdução

Os encontros são fluxos que abrem possibilidades de indagação dos limites do pensamento, da certeza, da verdade, das coisas e acolhem o erro, o desvio e a incerteza. Talvez seja o encontro aquilo que eleva à potência máxima a abertura ao fazer-se outro do que se é, provocação realizada por Michel Foucault. Ao encontrarmos com o outro, com o estrangeiro, com o estranho, com a alteridade, se nos dispusemos a pensar *na* diferença e não a diferença, *na* singularidade e não o singular, então vamos nos dando conta da pluralidade, complexidade e da multiplicidade de que o mundo é constituído: não se trata, então, de pensamento, de certeza, de verdade. São pensamentos, certezas, verdades. Sempre no plural, sempre movediças, sempre em (re)construção auto e alter produzidas.

Ao assumirmos a pluralidade e a multiplicidade, elaboramos outros pensamentos, outras possibilidades de pensar, a partir de outras ancoragens. Portanto, não se trata de pensar o mesmo nem do mesmo lugar, porém desde lugares historicamente silenciados, negados, invisibilizados. Trata-se de pensamentos que se lançam lá de onde fervilham movimentos ordinários, experiências múltiplas, ações inventivas que recolocam os sujeitos no espaço e redesenham os lugares como campo de criação; um lugar, enfim, que vem sendo metaforicamente chamado como Sul.

Pensar desde o Sul – como metáfora para as múltiplas experiências de afirmação, produção e resistência vividas em países e regiões consideradas como “atrasadas”, “incivilizadas” pelo Norte - desafia a revisitar e estranhar nossos mapas cognitivos, a indagar a naturalidade com que a “ordem mundial” tem sido propalada. Assim, trata-se do desafio de pensar para além da simplificação, do instituído, na provocação de pensar na e a partir da *complexidade* (MORIN, 2011).

O pensamento do Sul suscita outros pensamentos. Ele se ocupa dos movimentos, das dobras, dos fluxos propiciados pelos encontros. E este texto é fruto de encontros... Encontros polifônicos e inquietantes que desafiam o pensamento a pensar-se, como exercício de espichamento das zonas limítrofes da compreensão. O texto também segue na direção de que o pensamento do sul seja o dispositivo nas singularidades de cada infância. Seja os encontros. Encontros com os quais vamos nos constituindo e pensando já diferente do que pensávamos; com os quais vamos dando sentido ao que lemos, discutimos, estudamos, pesquisamos. Encontrosⁱⁱⁱ com a(s) infância(s).

Mas não encontros com quaisquer infâncias, porém aquelas pintadas por Candido Portinari^{iv}. Crianças que desafiam o pensamento hegemônico sobre a infância e mostram uma dimensão criativa,

inventiva, potente e em constante devir. Crianças que fazem do lugar onde vivem espaço praticado e habitado por sonhos, faz de conta, subversão do dia-a-dia, para além das infâncias fixadas e cristalizadas pela adultez. Crianças, enfim, que nos interrogam em nossa maneira de compreendê-las! Como nos declama Carlos Drummond, em seu *Menino Drummond*:

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntado em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Não dá para entender. Não vou ser.
Sou obrigado a? Posso escolher?
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer. (2002).

Mas... por que “o que vão ser as crianças”? Não são? Seria possível pensar a criança sem ter o adulto como referência? Seria esse um pensamento do Sul?

Por muito tempo, no ocidente, aprendemos a enxergar o mundo com um olhar pré-fabricado - o olhar do homem branco, adulto, heterossexual e europeu, olhar que ganha supremacia na modernidade (SANTOS, 2010). Assim, de antemão, o mirar, ação quiçá compreendida como biológica, natural, neutra, está encharcada de concepções e ideias aprendidas e apreendidas. Quando olhamos, não apenas olhamos, mas acionamos lentes que (des)colorem o mundo com as cores que o vemos e traçam aprioristicamente possibilidades de imagens que podem ser vistas. Isso porque ver não é só uma atividade fisiológica realizada com os olhos, mas, como nos mostrou o físico Von Foerster (1996), uma ação cerebral produzida, também, pela cultura na qual estamos imersos.

Dessa forma, podemos desconfiar da nossa maneira de compreender o mundo. Será ela a única possível? A verdadeira? Há uma forma verdadeira de compreender? Há uma forma de SER? “Tenho que ver para crer” – eis as palavras de ordem que têm regido nossos sentidos. E, mobilizados pela lógica da visão, temos mirado com lentes adultocêntricas, machistas, eurocêntricas...

Todavia, o ponto de vista cartesiano e hegemônico, por vezes, não apenas se distancia de outras possibilidades de compreender como, também, as invisibiliza, as nega e as produz como inexistentes. Nesse movimento é que o ponto de vista do adulto tem preterido o da criança, o

masculino tem dominado o feminino, o heterossexual tem transformado o homossexual em desvio (JUNGER; RIBEIRO; SÜSSEKIND, 2013).

Sendo assim, talvez seja pertinente perguntar: nessa relação de forças desiguais, de que lugares as crianças têm sido pensadas? Que espaços elas têm ocupado? Como temos compreendido a(s) infância(s)?

De acordo com Kohan (2004), desde o ponto de vista do pensamento filosófico e educacional ocidental, as crianças têm sido compreendidas como as promessas para o futuro, do futuro. “O futuro do mundo são nossas crianças”, comumente ouvimos. Assim, tratar-se-ia de educar as crianças para o que queremos que elas sejam, para o que esperamos delas amanhã. Portanto, a criança pensada como um sujeito do futuro, esvaziado de/no presente, de cultura, de cidadania.

Parece-nos que, nesta concepção, a criança figura como um ainda não. Um não lugar, um não ser, um poder vir a ser. Portanto, a criança habita o espaço entre o não e o ainda não. Não é adulto, não é sujeito, não é cidadã. Mas poderá ser, um dia. Esse “poderá ser” sugere a necessidade da preparação, da supervisão de um adulto e da submissão da criança à educação por ele proferida. Esta marca de sujeição atesta o caráter adultocêntrico do modo como temos pensado a(s) infância(s).

Certamente, é Platão quem mais fortemente subsidia tal modo de compreender as crianças e a infância, com sua defesa de uma boa educação como formação da virtude, do futuro guerreiro, em seu livro *A República*. Mas, se a educação é o espaço/tempo de preparar a criança para amanhã, se ela, a criança, é a possibilidade da construção do futuro, que lugar lhe sobra no presente? Que espaço lhe resta para ocupar hoje?

Antes de pensar sobre essas questões, talvez seja importante sublinhar que o adultocentrismo não é a única marca do pensamento ocidental moderno. Este é também regido por dicotomias, linearidades, hierarquias, progressos e simplificações (SANTOS, 2010). Do ponto de vista da linearidade e da hierarquia, a história é compreendida como sucessão de acontecimentos, o todo como uma soma de partes e a vida como uma sequência de etapas, visando a um “estágio” mais elevado, ao progresso. Nesse sentido, a infância será compreendida como *uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como ser em desenvolvimento, numa relação entre o passado, o presente e o futuro* (KOHAN, 2004, p. 53).

Ainda conforme a lógica do pensamento ocidental moderno, se a adultícia é o tempo do progresso, a virtude a ser alcançada, a infância, como início, novamente figura o lugar do ainda não. A infância, por conseguinte, como negação da adultícia, como ausência da virtude, como vazio a ser preenchido.

É essa concepção de infância que tem, ao longo do tempo, subsidiado a ideia de um currículo prescritivo, de relações pedagógicas não dialógicas, de projetos políticos pedagógicos pensados para as crianças e não com elas. Ora, se se trata de sujeitos que precisam ser formados, formatados, informados, construídos, então por que ouvir o que elas têm a dizer? Aliás, teriam as crianças o que dizer, nessa concepção?

A criança vista como futura cidadã, como futuro sujeito a participar das decisões amanhã cerceia, no presente, o exercício da cidadania, impossibilita praticar a emancipação como pressuposto e não como objetivo. Então as crianças só terão fala no futuro? Não têm, hoje, autoria de fala e pensamento? A(s) infância(s) é(são) o tempo de repetir a palavra do outro, o pensamento do outro (adulto)?

Essas questões mobilizam-nos a pensar. O que nos dizem as crianças com seus modos de ser, estar e habitar o mundo? Permitem serem sumariadas em um pensamento conceituante? Calam suas vozes, desejos, curiosidades frente a uma gramática do silenciamento em prol de uma preparação para o futuro?

Os encontros que temos vivido com crianças, em e com os cotidianos escolares, refutam essas ideias, ainda muito fortes nos dias de hoje. Esses encontros, atravessados por surpresas, aprendizagens, encantamentos, conflitos, inquietudes e diversidades, suscitam este texto. Texto em que, esperamos, pulse a infância, pulsem as crianças. Buscamos, aqui, defender uma ideia de infância e criança diferente da sustentada pela modernidade ocidental. Intentamos pensar a(s) infância(s) como aquela(s) pintada(s) por Cândido Portinari: a(s) infância(s) como força poética, como potência de afirmação! O que elas têm a nos dizer? Que ensinamentos nos dão?

No mundo em que o tempo é compreendido como um dos “artefatos” mais preciosos e se corre atrás dele, abrir-se para aprender com as infâncias permite um tempo de pausa, um tempo *aión*. *Enfim*, um tempo que não pode ser visto, mas sentido, na relação de estrangeiridade, de alteridade, de produção compartilhada de conhecimentos e saberes.

Esses tempos-conhecimentos precisam estar interligados. Não se trata de conhecer para dominar, explicar, normatizar. O desafio que se coloca persegue “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2004), em toda a sua dimensão que engloba o ser humano. Um conhecimento, portanto, que não pode ser germinado senão em articulação com um pensamento do Sul.

Dessa maneira, estamos diante de uma concepção que não admite apenas o “olhar” como possibilidade de conhecer, mas que engloba outros sentidos. Na travessia cotidiana em nossas pesquisas, não só olhamos, mas sentimos, afetamos e somos afetados. Para além das simplificações e associações, multiplicidades e bifurcações fazem parte do mundo!

Sentindo, afetando-nos e sendo afetados, nos desafiamos a pensar com as infâncias. Elas nos mostram possibilidades outras de sentir o mundo e é com elas que vamos abrindo outras formas de viver, pensar e pesquisar.

Que possamos pensar, com as crianças de Portinari, outros ares para compreender a(s) infância(s). Não explicar, analisar, conceituar, porém pensar com as crianças quão potente podem ser (e são) as infâncias. E infâncias no plural, como pinta Portinari. A infância com fome e a de barriga cheia. A infância calçada e a com pé no chão. A infância que deseja e a que possui (e a que possui não deseja? A que deseja não possui?).

E por que a(s) infância(s) pintada(s) por Portinari?

Certamente, não há escolhas neutras. As opções que fazemos são marcadas por nossas ideias, posicionamentos e crenças. Nesse sentido, optar pela(s) infância(s) retratada(s) pelo pintor brasileiro tem a ver com um comprometimento político-epistêmico em ver a infância como algo mais que uma fase da vida, um tempo biológico. Também tem a ver com o reconhecimento da obra de Candido Portinari como um processo de criação artística, porém, sobretudo, como um processo de indagação ética, estética, política, social, cultural e econômica! Através da pintura, o menino nascido em Brodowski plasmou, por meio de formas, cores e tons, modos outros de ver o mundo, propôs uma forma de olhar grávida de outros sentidos – portanto, a possibilidade de mirar sentindo e sentir mirando: um olhar desassossegado de quem não se resigna a ver apenas o óbvio, o dado, o estabelecido.

Assim, a pintura de Portinari nos convida, entre outras coisas, a pensar a infância a contrapelo. Pensar a infância como uma potência na linguagem artística de Portinari é pensar na tradução da polifonia, da singularidade de cada infância que emerge das memórias e histórias de vidas cotidianas... Um convite, pois.

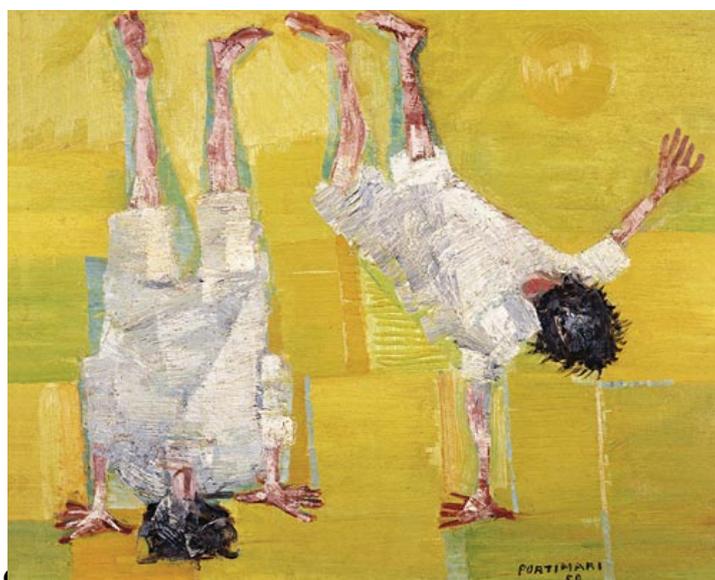
Infância(s) em Portinari: outras cores, outros ares

Começamos este excerto trazendo para a conversa a afirmativa de Bernardina Leal, a qual nos provoca a perceber que *pensar a infância no espaço deixado pelas margens dos nossos esquemas interpretativos é desconfiar que possivelmente as crianças tenham nos escapado em muitas de suas dimensões* (2004, p. 23). E como nos têm escapado!

O olhar ensinante, que quer dizer o que é, explicar como funciona, controlar por meio da conceituação a infância tem nos obstado de enxergar a riqueza com que ela se inscreve no mundo. Ao pensá-la a partir de nossas lógicas, vilipendiamos a pluralidade de lógicas com as quais desdobra o mundo em muitos possíveis e fratura a lógica unívoca com a qual fomos (en)formados. Mas, talvez a infância nos interrogue pela sua potência, pela sua fugacidade. Ela se faz presente e ausente, por isso concebemô-la como devir:

Um devir não é uma correspondência de relações. Tampouco ele é uma semelhança, uma imitação, em última instância uma identificação. [...] Devir não é progredir nem regredir segundo uma série [...] Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir, nem corresponder, instaurar relações correspondentes nem produzir. [...] Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgão que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.18-19).

Nesse sentido, há que se deixar dizer a infância sua própria língua, plasmar sua própria imagem, colorir seu próprio mundo. Não há possibilidade de compreender a infância fora de sua linguagem, de sua existência. E ainda assim essa compreensão será busca, tentativa, tateio, pois a infância, como força motriz de (re)invenção do mundo, não no amanhã, mas no agora, escorrega ao intento do entendimento. Mais do que compreendida, a infância é para ser sentida, vivida, experienciada. Ela reinventa os modelos hegemônicos de escrita, fala e escola. Para ela, o mundo carrega diferentes significados: “Tio...Oh Tio! Eu gosto de vir para escola para encontrar com meus amigos”.



ambalhota – 1958

Óleo sobre tela. 59,5 X 72,5cm.

Fonte: Projeto Portinari

Experienciar a infância pode ser, quem sabe, aprender com ela. Não se trata, especificamente, de um período da vida, muito embora infância também seja isso, mas se trata, muito mais, de um modo de ver não acabrunhado por ideias já cristalizadas, por imagens esculpidas na própria lente com a qual se olha. Experienciar a infância, talvez, com o sentimento que Portinari pinta em sua tela *Cambalhota*: o riso, a brincadeira, o ponta-cabeça, a inversão.

Esse desafio, o de experienciar (com) a infância, traz o imperativo de *estar com a infância, mantê-la conosco, revê-la, com ela aprender* (LEAL, 2004, p. 27). E estar com ela tem a ver com mantê-la viva, ativa, perturbadora. Sim, quiçá a infância, entre outras coisas, seja uma força perturbadora que nos atija a já sair do lugar, a já pensar diferente. Talvez um estado genuíno de olhar o mundo, o espírito vivo que está presente nas crianças, mas não apenas nelas.

A infância assim pensada, como força, potência, devir, abertura ao pensar, como o olhar ao revés, pôr o mundo de cabeça para baixo, ver a partir de outros pontos de vista, esfumaça a ideia de início, de começo, de fase, de negação da adultícia. Muito mais do que negação, a infância é afirmação: de lógicas próprias, de intensidades, de indagações, de diferenças, de singularidades. Uma infância que se espicha pela vida e se mantém pulsante no humano. Talvez o que distinga o humano de outros animais seja sua capacidade de manter viva a infância.

Manter viva a infância não diz respeito nem à criança, nem ao adulto, nem a quaisquer pessoas. Manter viva a infância é uma ação que se dá no entre, no encontro, na experiência. É uma condição para fazer acontecer a ruptura, a descontinuidade, a mudança. Kohan (2004), mais uma vez, nos ajuda nessa discussão quando propõe uma concepção de infância articulada ao *aión* (tempo da intensidade), para além da ideia de *chronos* (o tempo cronológico):

Com relação à infância, (...) o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo *aiónico*. (KOHAN, 2004, p. 55. Grifo do autor).

Assim, se temos uma ideia de infância como fase da vida, que é legítima, temos também outra, igualmente legítima, que é a infância como devir, como experiência (*Idem*). Não se trata de acúmulo de dias e anos, da tenra idade, porém, antes, trata-se de processos de movimento, deslocamento, fluxo, potencialidade. A ideia de infância como devir é um convite a pensar a nossa própria maneira de pensar a infância. É uma provocação a indagar nossos conjuntos de crenças e, por que não, modificar a pergunta: em vez do que é a infância, indagar o que pode ser a infância (KOHAN, 2004). Não buscar a essência, como se ela fosse possível, porém perscrutar o estar sendo, os processos, os pontos onde a experiência da infância e a infância da experiência ganham força, se fazem dobras, expressões singulares, inscrições de um corpo que sente, se emociona, tem desejo.

E os modos de se inscrever, sentir, se emocionar e ter desejo são múltiplos! Não há uma lógica das sensações, tampouco uma lei universal dos comportamentos. Cada sujeito se inscreve no mundo a partir do seu lugar único e irrepitível, relaciona-se com ele de forma singular. Nesse sentido, se desafiar a compreender a infância como experiência, como singularidade, como devir, é fugir, também, das estigmatizações apriorísticas, do enquadramento da criança em um pacote nominável que possibilite sumariá-la: a autista, a hiperativa, a com bipolaridade, a com transtorno de oposição e desafio, a com dificuldade, a atrasada, a com déficit de atenção e tantas outras nomeações e rótulos que vamos criando para o outro, no frisson (ingênuo!?) de poder controlá-lo!

Ora! O outro não precisa de autorização para ser outro. A infância não cabe em compêndios! Infância e alteridade transbordam, “subvertem” nossa lógica, não como desobediência, porém como afirmação de modos próprios de ser, estar e habitar o mundo que nos escapam. Não se pode apreender

o outro. Ele é alteridade, exterioridade, acontecimento. A infância é um outro. E, por isso mesmo, é acontecimento com um possível de imprevisibilidade, de afirmação de um modo próprio de existência. Como lidar com a heterogeneidade de forças afirmativas de existências que é cada criança? Podemos continuar a olhar com lentes únicas? Podemos continuar a perguntar com perguntas apriorísticas?

Mais uma vez, Portinari nos ajuda com suas pinceladas. Em sua tela *Roda*, o pintor nos brinda com uma cena de brincadeira infantil. Uma criança assiste a outras dez brincando. Sua expressão é de atenção, concentração. Mas, por que não brinca? Haveria como falar por ela? Não seria o “falar por” uma maneira de (tentar) apreendê-la, de antropofagizá-la?



Roda – 1932

Óleo sobre tela. 39 X 47cm.

Fonte: Projeto Portinari

Essas perguntas, associadas à pintura de Portinari, nos remete à escola. Quantas e quantas vezes não temos encarado a infância como objeto? Quantas e quantas vezes, impelidos pela política da mesmidade, pelo pensamento homogeneizante sob cuja égide fomos formados, não temos compreendido esses outros que são as crianças como desviantes, problemáticos, diversos? E quantas vezes não temos querido uniformizá-los? São as filas, as propostas únicas e inflexíveis, as brincadeiras que devem ser seguidas por todos, os modos de participar das/nas brincadeiras que devem ser iguais... Enfim, uma miríade de exemplos que, de constantes e repetidos, nos parecem naturais, intocáveis, transparentes.

Todavia, se pararmos a aprender com a infância, se pararmos a ouvir as crianças, essa transparência possivelmente se estilhaça em mil pedaços. *A infância, a natalidade, o corpo sem lei, a estética é o que salvam o mundo de sua caduquice, de sua “ruína normal”, natural* (KOHAN, 2007, p. 111. Grifos do autor). Havemos de aprender com as crianças! De conversar com elas! De sairmos do Norte adulto e nos deixar tocar pelos muitos Suis das crianças. Elas pluralizam o Sul, todo o tempo, o tempo todo!

No entanto, que língua usar? Haverá uma linguagem para falar **com** a infância? Uma linguagem **da** infância? “*Professor, o senhor é de outro planeta?*” - pergunta o menino de seis anos ao professor na sala de aula, estranhando o uso repetido da palavra “conosco”. O professor se desconcerta. Explicar? Ensinar? E, então, o docente volta a pergunta para a turma. Outra criança acode: “*Conosco é com a gente, com todo mundo!*”. Em outra ocasião, outra criança observa, quando o mesmo professor torna a dizer a proposta de uma atividade, após ser indagado por uma menina também de seis anos: “*Ah sim! Agora falou na nossa língua!*”. E, mais uma vez perguntamos: haveria uma língua para falar **com a** infância?

A questão, parece-nos, tem menos a ver com uma linguagem correta, certa, exata, milimétrica, traduzível, compreensível, do que com uma abertura a que o outro possa inscrever-se e expressar-se em sua linguagem, dizer sua palavra, marcar e marcar-se no diálogo, na diferença. Tem a ver com o modo como temos construído as crianças em nossa linguagem, como as temos compreendido, como as temos ouvido. E não encontraremos a resposta para nossos anseios nos manuais didáticos, tampouco nos textos teóricos, nem numa linguagem mais adequada, baseada no politicamente correto. Aprender com a infância impele-nos a experienciar a mudança pedagógica nas relações. No encontro, no diálogo, na possibilidade de abrir-se ao outro, à infância, de abrir-se à audição de si mesmo. Ouvir-se, estranhar-se, indagar-se. Como vemos a criança? Como a temos expresso em nossos enunciados? Que enunciações estão sob nossos enunciados? Que sentidos atribuímos à infância, às crianças? E sobretudo: que conversações temos tecido com elas?

Falar **com** a infância, e não **da**, **sobre** ou **para** a infância impinge-nos o abandono do lugar da onipotência, da decisão do que é fácil e/ou difícil para a criança, sobre o que é melhor para ela, sem a necessidade de escutá-la. Que concepção de infância temos aí? Não seria novamente a infância definida como negação da adultícia? A infância não é muitas outras afirmações além dessa negação? (KOHAN, 2007). Se entendemos a infância como afirmação de lógicas próprias, de potência criativa, de força desafiadora e desafiante do mundo, como, pois, continuar a compreender a criança como alguém sem fala, infante?



Cândido Portinari - Futebol (1935)

Futebol – 1935

Óleo sobre tela. 97X 130cm.

Fonte: Projeto Portinari

Novamente, a beleza estética e poética da pintura de Portinari vibra intensidades da(s) infância(s). Sua leitura da infância vivida e plasmada nas telas retrata a inventividade e a liberdade com que manifestava o seu ser criança no interior de São Paulo, nas partidas de futebol jogadas com os colegas, com os gols vibrados, com os gols perdidos, com os gols pretendidos. Nos traços do óleo sobre a tela, pulsa Candinho, como era chamado pelas crianças de então, com as quais, a despeito da diferença do comprimento de suas duas pernas, jogava bola no fundo de casa. A diferença não era obstáculo, problema, desvio, impossibilidade.

Com a(s) infância(s) de Portinari, quiçá, podemos aprender a olhar para a singularidade. Não perguntar, então, pelo que não pode a infância, o outro, a criança. Não definir sua “impossibilidade”, sua “incapacidade”. Talvez seja o caso, insistimos, de perguntar pelo que pode a infância. E olhar para sua potencialidade, para a incomensurabilidade do possível nos provoca a sair do lugar. Daí que atentar para a singularidade não possa ser pensado senão como disponibilidade ao encontro, como relação entre pessoas ocupadas em se ocupar de seus desejos, suas dúvidas, suas curiosidades. Um movimento que tem como alimento a indagação pelo que pode ser, pelo que está sendo. Portanto, a possibilidade de reconhecer outras realizadas existentes ou por inventar... Ir ao Sul, aos seus.

E repetimos: havemos de aprender com as crianças. Havemos de aprender com a infância. Aprender não como apreensão do já sabido, mas como movimento de, a partir do já pensado, já produzido, criar coisas novas. Cada ato de aprendizagem é um ato pessoal, singular, único. Cada ato de aprendizagem abre ou deveria abrir horizontes possíveis para já se viver outras experiências. E a infância como devir nos provoca isto: movimento, mudança, transformação. É o aflorar de algo já diferente, da latência de uma irrupção, da inscrição de uma lógica que não é necessariamente subversão, desobediência, senão a afirmação de si mesma, sua experiência de existir e estar no mundo.

Isto porque a infância [como devir, como experiência] “é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência” (KOHAN, 2007, p. 112).

Dessa maneira, a infância cobra outras cores, outros ares. Já não basta a velha pedagogia da ilustração, da explicação, da transmissão, também não são mais suficientes as vãs promessas de um futuro melhor. A infância é hoje; seu reino é o agora. Que escola, então, pensar com a infância?

No diálogo com a infância, o sonho de uma escola possível...

Pensar com a infância... Talvez seja essa uma possibilidade de questionar e reinventar as compreensões emergentes acerca da própria infância. No entanto, sabemos quão desafiante é habitar outros espaços de pensamento, perfazer outros movimentos conceptuais. Isso exige-nos uma escrita que persiga outra direção, um pensar que se deixe irrigar pela literatura, pela poesia, pela arte, pela filosofia. Uma *literaturização da ciência* (ALVES, 2008), da vida. Portanto, o imbricamento de múltiplas linguagens e quiçá uma forma de narrar a infância nutrida pela fala das crianças.

Há assim, uma outra escrita a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes, e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*. (*Idem*, 2008, p.31)

Intentamos viver esse movimento de escrita neste texto. Nesse processo, a filosofia aparece como imagem da criação, como nos diz Deleuze: *Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade*. (DELEUZE, 1997, p. 15). E toda infância é singular, pois carrega em seus mundos diversos outros mundos que extrapolam o dado, criando formas novas de pensar.

Mas, e a escola? Ela tem sido esse lugar de criar novas formas de pensar? De extrapolar o dado?

O modelo de escola moderno, projetado como maquinaria de construção de identidades fixas, nacionalidades bem definidas (FOUCAULT, 2004), levou ao máximo o desejo de controlar, normatizar, civilizar as infâncias. Foucault chama nossa atenção para as formas de classificação disciplinar que compõem os sistemas de ensino modernos:

O que é, afinal, um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário o menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (*Idem*, p.44).

O filósofo assevera que o sistema de ensino [moderno!] estava determinado por poderes presentes nesse espaço escolar, marcado pelo tempo acelerado, onde todos cumpriam ordens sem a necessidade de compreender suas razões. Entretanto, se por um lado a coerção e a imposição do poder imperavam, por outro, as potências afirmativas da vida, da infância, dispunham do *kairós*, do tempo da oportunidade, e, lançando mão dele, construíam outras coisas, teciam outras relações, produziam o que o mesmo Foucault chamou de *rotas de fuga*.

Se é verdade que nas escolas se vive um movimento de massificação de informações, reafirmando a reprodução de modelos, em sua maioria caracterizados pela dita “grande mídia”, pelas meta-narrativas que invisibilizam experiências singulares e culturas locais, também é verdade que o cotidiano escolar, como espaço/tempo complexo, também é lugar de produção, de criação, de indagação e da rebeldia. Se a escola, hoje, ainda sofre e padece sob os efeitos do conservadorismo, da política da mesmidade, do desejo de uniformidade e da produção de homogeneidades, se ela ainda caminha, de modo hegemônico, no sentido de apresentar respostas, solucionar problemas, equacionar a “incivilidade” do outro, do diferente, do diverso, ela também é o lugar onde a diferença pode ser desconstruída como desvio e legitimada como constitutiva das relações de alteridade. Ela também é o espaço praticado onde as homogeneidades são desfeitas, onde a esperança floresce como fruto possível de um mundo outro.

Se por um lado o cotidiano escolar tem sido marcado por esse tempo de automatismo, aceleração e controle social, por outro, esse mesmo cotidiano apresenta caminhos a serem trilhados, convites a pensar nossas relações com o mundo e no mundo. A escola, como dizem os que habitam o Sul, “dá samba”. E o dar samba tem a ver com as possibilidades que emergem das relações e encontros... Como diria Chico Buarque, em sua canção *Tem mais samba: Tem mais samba nos encontros do que na espera*, como vem sendo discutido por GARCIA (2013)

Ao ouvir as crianças, ao aprender com elas, nos damos conta de que o desafio de pensar uma outra escola possível, ou, como provoca Kohan (2013), de *fazer escola nas escolas*, pode dar samba. E *fazer escola nas escolas*, para nós, impinge nos distanciar de processos educacionais que excluem ou afastam o pensamento e a criatividade. Portanto, significa apostar nos encontros, nos acontecimentos, no pensar:

O pensar é um encontro. Todo encontro que se aprecie como tal não pode ser antecipado, deduzido ou previsto em formato que possa ser utilizado para fins didáticos. É o choque imprevisto com o que nos obriga a pensar, que nos comove inteiramente, que nos deixa perplexos, que nos leva a problematizarmo-nos, a pensar o que até agora não podíamos pensar. (KOHAN, 2003, p. 232).

O pensar traduzido por Kohan nos remete a uma tempestade que nos desloca para longe, abrindo caminhos inimagináveis, sentimentos sem palavras, incontáveis e incontroláveis. E não é isso

que as crianças fazem o tempo todo? Incontáveis, incontáveis, imagináveis, indecisos e impossíveis... Essas palavras sugerem desvios, movimentos, fluxos e incertezas que alimentam nossas infâncias. Essa metáfora do pensar como algo intempestivo nos leva a concordar de forma indubitável com a afirmação de Kohan, segundo a qual “o pensar é um encontro” - sendo o encontro recheado de incertezas. Isso é a vida! As infâncias pintadas por Portinari ratificam essa ideia. Infâncias que caçam jeito, inventam-nos, às vezes ao avesso, como por exemplo em *Cambalhota*, quadro de 1958.

Nesta direção, talvez ainda precisemos pensar, com as infâncias e por elas inspirados, contribuições para os processos vividos, cotidianamente, nas escolas. Que perguntas são respondidas/pensadas na escola? As crianças podem perguntar o que querem? Como são pensados os projetos de trabalho? Nas salas dos professores? Nas reuniões pedagógicas? E as crianças? São elas ouvidas nesse processo? Suas dúvidas, curiosidades e desejos são levados em conta? Os conhecimentos e saberes propostos pela escola têm conexão com a vida, com o movimento singular de cada turma, com o que se vive na sala de aula? Aprende-se na escola ou para a escola? As propostas pedagógicas têm como referência currículos prescritivos ou planejamentos flexíveis, pensados com e a partir dos acontecimentos que irrompem no cotidiano escolar?

Ao serem perguntadas sobre o que gostariam de aprender, crianças de seis anos, de uma escola pública na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, soltam a imaginação e mostram o quanto se fazem perguntas: *Por que os dinossauros foram extintos? Por que os meteoros caem do espaço? Como se pode ir para o espaço? O que é sistema solar? Por que o leão é o rei da selva?* Não faltam perguntas... E por que não podem ser elas o alimento do processo de aprender/ensinar com as crianças? Por acaso não é o conhecimento tecido em rede, entretecido, transversal?

O desejo de saber das crianças talvez nos dê pistas de que a escola possível seja aquela que produz matizes de pensar diferente, de ir e vir, de movimentar-se, de deslocar-se. Uma escola que desbote os currículos prescritos e, em vez de grades, aposte no diálogo, como produtor de diversas formas de se viver, experimentar e aprender. É no diálogo que tecemos contribuições, solidariedades, e que podemos pensar coletivamente.

Os encontros e os diálogos, aparentemente sem importância, menores, ações nas quais nada parece acontecer, são erupções desencadeadoras de acontecimentos, transformações. Nas coisas “menores”, nas ações aparentemente sem importância é que se dão as realizações. Inexiste ação fora do cotidiano, assim como inexistente humanidade sem infância. Encontramos, nas coisas menores, nas coisas “desimportantes” de Manoel de Barros, valores, saberes e conhecimentos. Um pequeno gesto, uma troca de palavras, um silêncio partilhado, uma brincadeira, um sorriso... Pequenas coisas, gestos mínimos que podem desencadear um encontro, alimentar um devir.

A infância fratura a lógica hegemônica. Sua singularidade faz palpitar outros modos de enxergar a escola. Desde e com a infância, pensar a escola pode ser considerá-la um lugar de transformação e rebeldia, não em relação ao outro, mas em relação ao Norte. Uma escola não como lócus de individualismo, competitividade e hierarquização das relações, porém como espaço/tempo

onde o conhecimento é fomentado a partir das redes de solidariedades, coletividades e cooperação que são tecidas entre os sujeitos.

Talvez a escola que queremos esteja em constante devir. O conceito não se restringe ao conhecimento, se amplia naquilo que chamamos de vida. É um relâmpago dos acontecimentos que o devir reúne com todas suas multiplicidades e complexidades. Uma escola em devir é um espaço/tempo de oportunidades, de mergulhos, memórias, contos e singularidades. Uma escola possível para a infância entrar e sair, transitar... Talvez seja aquela que encontre na potência da brincadeira, do riso, da criação outra construção de conhecimento possível.



Crianças Brincando

Óleo sobre tela, 1938, 38 x 46 cm.

Fonte: Projeto Portinari

Portinari pinta uma infância plural, a qual, nas brincadeiras, faz irromper o novo. Um novo não necessariamente no nível da linguagem, mas no próprio modo de lidar com o brinquedo, com a brincadeira, com o outro. Talvez a provocação por uma escola outra esteja justamente aí: nos nossos modos de lidar com o outro, com a alteridade. A utopia realizável, porque vivida cotidianamente por diferentes professores e professoras que *fazem escolas na escola*, exige aproximação, escuta, sensibilidade, abertura.

Neste ponto, compete salientar que não se trata de revolucionar a educação, a pedagogia, a infância. Também não se trata de buscar outros conhecimentos, outros saberes, outros métodos ou técnicas. Do que se trata é de um contato profundo e aberto com o outro, de uma relação na cidadania, na diferença, na alteridade. Uma relação nesses termos já não suporta o conhecimento como mercadoria, o processo de ensino como transferência de saberes. Tampouco suporta o silenciamento do outro nem a barganha como estratégia pedagógica.

Uma escola que se desafia a aprender com a infância, portanto, é uma escola que persegue “uma outra relação com o conhecimento. Uma relação de inserção na coisa conhecida, ou mesmo de intersecção, na medida em que a coisa conhecida passa a fazer parte daquele que a conhece.” (LEAL, 2011, p.113). Obviamente, é, ainda, uma escola por se inventar. Não temos a pretensão de sabê-lo, tampouco a de ensinar, receitar, porém, do que se trata, neste texto, é de convites... Que possamos, com as crianças, inspirados pelas infâncias pintadas por Portinari, imaginar e praticar uma outra escola possível: fazer escola na escola.

Para não concluir, um convite que segue...

Finalizamos este texto sem colocar um ponto final. Longe da pretensão de propor respostas ou soluções, buscamos pensar, com as infâncias plasmadas por Portinari e pelos encontros e diálogos vividos com crianças ao longo de nossas práticas e pesquisas, possibilidades outras de compreender as infâncias, a escola, a relação pedagógica.

No entanto, é importante salientar que não inventamos nada, que não inauguramos nenhuma maneira de conceber a infância ou mesmo a relação pedagógica. O que apontamos, ao longo de nosso escrito, aqui compartilhado, são impressões, indagações e reflexões tecidas no intercâmbio com muitos outros e outras: Bernadina Leal, Walter Kohan, Deleuze, entre tantos outros, dentre os quais muitas crianças, as quais têm nos mobilizado a pensar e a enxergar para além do óbvio.

Desse modo, buscamos explorar uma ideia de escola que está presente hoje, na complexidade e ambivalência que constituem a instituição escolar: ela é isto e aquilo, é busca e realização cotidiana. Da mesma forma, intentamos pensar uma infância incapturável, informatável, potente. Uma criança como as vivificadas nas obras de Portinari e tão presente em nosso dia-a-dia.. Sabemos que são muitos os entendimentos de escola, infância e criança. Não os negamos, porém buscamos espichá-los, indagá-los, relativizá-los. Por que não pensar para além do já pensado?

Nesse sentido, a escola dos (nossos) sonhos, germinada no encontro com as crianças, é aquela que nos convida para brincar e (re)criar conhecimentos, fomenta novos currículos e que (re)inventa nossa própria maneira de lidar com o conhecimento e com o currículo. Mas, para vê-la, há que se fazer como as crianças: (re)inventar o olhar!

Pensar para além do modelo-atual de escola (moderno, eurocêntrico e cartesiano), pensar fora do Norte, é ouvir as contribuições que as vozes silenciadas têm a dar para o reencantamento da escola, abrindo-se aos fluxos, aos espaços fabricados pelas vozes infantis. Importam, pois, muito mais que os métodos e padronizações, os desejos, paixões, acontecimentos e experiências!

Inexiste um caminho para essa escola senão através da legitimação de uma polifonia de vozes, da singularidade e das emergências e transformações no diálogo da escola com a infância. Desejamos que, ao imaginar novos sentidos para infância, os quais acolhem a incerteza, o desvio, o “erro” e a desordem como potência máxima para uma relação outra, estejamos, também, convidando a pensar

que lugar temos destinado à infância. E, para essa infância imaginada, como temos vivido a escola? Que escolas temos feito na escola? Temô-las feito com as crianças?

Então, que vozes infantis gritem dentro da escola, causando um barulho ensurdecedor ao pensamento único, ordenado, normatizado! Que os sons, tons e cores da infância possam rasgar, por dentro, a escola, e pintar, quiçá, uma nova. Talvez seja o caso não de ensinar às crianças, mas aprender com elas: que escolas elas nos convidam a praticar? Uma escola em devir?

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In. OLIVEIRA, Inês Barbosa & Alves, Nilda. Pesquisa nos/dos/com das escolas sobre redes de saberes. Petropolis: DP ET alii, 2008.

ANDRADE, C. D. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**. Vol. IV. São Paulo: Ed.34, 1997, p.18-9, p.64.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GARCIA, Alexandra. **Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 35-52, jul./dez. 2013

JUNGER, V.; RIBEIRO, T.; SÜSSEKIND, M. L. “Lá fora ele pode ter a opção sexual que quiser”: gênero no currículo, narrativas de formação e os muitos sentidos que produzimos no entrelugar escola-universidade. In: BOMFIM, M. C. A.; BOAKARI, F. M.; NEVES, J. E. A. (orgs). **Educação, diversidades e políticas de inclusão**. Teresina: EDUFPI, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. (org). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W. O. (org). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Egdar. Para um pensamento do sul. In: Encontro Internacional para um pensamento do Sul. 2011. **Anais**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2011, p.27.

MARTON, Silmara Lúcia. Paisagens Sonoras, Tempos e Autoformação. **Tese** defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-

RN, 2005.

RODRIGUES, Allan de Carvalho. “A Filosofia com Crianças” e a “Autoformação” de um professor. In: VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação. **Cadernos de Resumo**. Rio de Janeiro, 2012, p. 52.

SANTOS, B. de S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VON FORSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ⁱ Mestre em Educação/ UNIRIO. Professor do Colégio de Aplicação do ISERJ.

ⁱⁱ Pedagogo pela UFF/IEAR

ⁱⁱⁱ Pedagogo pela UFF/IEAR

ⁱⁱⁱ Utilizamos a palavra “encontro” na perspectiva de Marton, da qual tomamos conhecimento por meio do etólogo Boris Cyrulnik: “o encontro é anterior à linguagem, ocorrendo no nível da sensorialidade a partir dos significados que os gestos, ações e sinais dos corpos sugerem entre si quando se relacionam e dos sentidos que daí decorrem” (MARTON *apud* CYRULNIK, 2005, p. 38).

^{iv} Agradecemos pela atenção, carinho e disponibilidade com que o Projeto Portinari nos recebeu e autorizou o uso das imagens utilizadas no texto, todas elas disponíveis na página do mesmo: <http://www.portinari.org.br/>