

DUAS IMAGENS DA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E A INFÂNCIA DA EDUCAÇÃO¹

Ivair Fernandes de Amorim²

RESUMO: Este trabalho busca refletir, por meio de duas imagens: uma literária e outra iconográfica, a respeito das concepções de infância. Para melhor atingir este propósito este trabalho remete a conceitos como: Devir criança e Infância da Educação. Por fim é brevemente discutido o emprego educacional da filosofia e da literatura como alternativas que possibilitem novas perspectivas a respeito da infância e da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Educação, Devir Criança, Filosofia, Literatura.

RESUMEN: Este trabajo busca reflexionar, por medio de dos imágenes - una literaria y otra iconográfica - con respecto a las concepciones de infancia. Para alcanzar este propósito, remite a conceptos como: Devenir niño e Infancia. Por fin, es brevemente discutido el empleo de la filosofía y de la literatura como alternativas que posibiliten nuevas perspectivas a respecto de la infancia y de la educación.

PALABRAS CLAVES: Infancia, educación, devenir niño, filosofía, literatura.

Nesta discussão que ora se delinea, faremos algumas reflexões – embasados pelos encontros realizados no segundo semestre do ano de dois mil e nove durante o curso da disciplina: Infância, Filosofia e Literatura, ministrada pela Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara – a respeito da Infância e da Educação, buscando delinear uma nova perspectiva sobre estes conceitos.

Portanto, não faremos segredo: o objetivo principal deste texto é dialogar com a imagem de infância tradicionalmente construída no imaginário pedagógico

¹ O texto aqui transcrito foi apresentado por ocasião da realização do IV Simpósio Internacional em Educação e Filosofia: Biopolítica, Arte de Viver e Educação, realizado na UNESP – Campus de Marília no período de 07 a 09 de junho de 2011.

² Mestre em Educação Escolar, pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – *Campus* de Araraquara. Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Araraquara sob a orientação da Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira. Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* de Votuporanga. E-mail: ivairamorim@ig.com.br

com o intuito de descobrir novas possibilidades de abordagem da criança em um ambiente escolar.

Este texto refere-se a uma construção teórica reflexiva e, portanto, no que concerne a metodologia, faz-se necessário um breve esclarecimento conceitual.

Nota-se que, ao expor o objetivo deste trabalho, empregamos a palavra imagem no lugar de conceito ou concepção de infância. Tal feito é propositadamente articulado e merece uma justificativa. Começemos por esclarecer a significação das palavras conceito e imagem.

“Enquanto o conceito é definitivo, a metáfora é simbólica. Enquanto o conceito permite apenas uma acepção, a metáfora permite várias. Uma é precisa, a outra joga justamente com a imprecisão” (VOLKER, 1999, p.142).

Vemos que ao opor conceito e metáfora – que também pode ser considerada uma imagem - Volker demonstra que o conceitual remete à precisão, à definição. Hilton Japiassú e Danilo Marcondes no Dicionário Básico de Filosofia corroboram com a significação de conceito:

4. Termo chave em filosofia, o conceito designa uma ideia abstrata e geral sob a qual podemos unir diversos elementos. Só em parte é sinônimo da palavra ideia, palavra mais vaga, que designa tudo o que podemos pensar ou que contém uma apreciação pessoal: aquilo que podemos pensar de algo. Enquanto ideia abstrata construída pelo espírito, o conceito comporta, como elementos de sua construção: a) a compreensão ou o conjunto dos caracteres que constituem a definição do conceito (o homem: animal, mamífero, bípede etc.); b) a extensão ou o conjunto dos elementos particulares dos seres aos quais se estende esse conceito. A compreensão e a extensão se encontram numa relação inversa: quanto maior for à compreensão, menor será a extensão; quanto menor a compreensão maior será a compreensão. (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996, p.49)

Imagem, por sua vez, também está ligada à abstração que se tem de um dado fato ou objeto real, no entanto não possui a precisão do conceito. Imagem, portanto, pode ser considerada como uma:

Representação mental que retrata um objeto externo percebido pelos sentidos. [...] Há varia controvérsias filosóficas quanto ao papel da imagem na constituição de nosso conhecimento do real, defendido especialmente pelos empiristas. Para alguns filósofos, a ideia é uma imagem mental do objeto externo, isto é, um retrato ou figuração deste que aparece em nossa mente. Outros objetam que nesse caso não seria possível termos imagens de objetos abstratos como a virtude, o triângulo (tomado em geral, e não um triângulo de tipo específico) etc., sendo que por esse motivo a representação não deve ser tomada como imagem. Entre os psicólogos, o termo “imagem” designa toda representação sensível (auditiva, tátil etc.) Assim, podemos ter uma imagem de uma melodia em nossa cabeça, ou a imagem de nosso corpo. Essa imagem (objeto do espírito) se distingue desse outro objeto do espírito que é a ideia, na medida em que possui como ponto de partida uma percepção sensorial. A faculdade de produzir imagens mentais constitui a imaginação. (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996, p.138)

Vejamos uma boa síntese da significação de imagem: “[...] a imagem é o que sobrou do objeto percebido, que permanece retido em nossa consciência. A imagem seria um rastro ou vestígio deixado pela percepção.” (CHAUÍ, 2006, p.46).

É dessa forma que buscaremos compreender duas vertentes significativas na abordagem da infância no cotidiano escolar. Cada qual amparada por uma imagem de infância, ou seja, por um rastro perceptivo, por uma representação mental que é fruto não só das postulações teóricas, mas de toda uma vivência perceptiva, sensível e ao mesmo tempo histórica e social.

Para tanto recorreremos a duas imagens exteriores a nossa consciência: Uma pintura a óleo em tela intitulada: Ronda Infantil criada pelo pintor paulista Cândido Portinari em 1932 e a poesia: Meus oito anos do Poeta Brasileiro da segunda geração romântica: Casimiro de Abreu. Ambas as imagens encontram-se reproduzidas nos anexos deste trabalho.

Começemos nosso trabalho pela imagem que tradicionalmente tem se construído da infância.

O primeiro embasamento que a tradição escolar evoca para justificar a educação das crianças é o cronológico.

A infância é assim concebida como princípio da vida humana, seu início, uma etapa a ser seguida por outras, a ela posteriores, dela derivadas. Distintas abordagens interpretativas tentam explicar o fenômeno “infância” em suas especificidades biológicas, psíquicas, sociais e pedagógicas, entre outras. Contudo, nenhuma delas parece se opor à dimensão principiadora que a infância impõe. (LEAL, 2004, p.19)

Nessa concepção a infância é tida como período propedêutico, onde o infante receberá subsídios para a vida adulta/futura. Portanto, a infância é vista, ao mesmo tempo, como idade da inocência e da moderação dos hábitos. Seria, justamente por sua pureza, suscetível à influência adulta, que poderia propiciar-lhe a virtude ou a malevolência. A compreensão desta premissa auxilia-nos no entendimento da tradição pedagógica contemporânea.

Para aclarar esta proposição vejamos a fala de Kohan ao comentar a questão: O que é infância?

Em outros trabalhos, temos estudado uma forma dominante de responder essa pergunta no pensamento filosófico educacional da tradição que chamamos de Ocidental [...] Para dizê-lo em poucas palavras, segundo essa forma, educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores. (KOHAN, 2004, p.51)

Vemos que a infância é considerada como um período de modelagem do ser humano. A criança bem educada propiciaria uma sociedade humanamente mais justa, enquanto aquela que sucumbiu aos vícios da má educação contribuiria para uma sociedade perniciososa e degradante.

Tal concepção de infância é bem ilustrada na poesia romântica de Casimiro de Abreu. Já nos primeiros versos do poema: Meus oito anos (em anexo).

Com bastante nostalgia o poeta refere-se metaforicamente à infância como sendo a aurora da vida, portanto, compreendida como albor da vida não é ainda plena de toda sua potencialidade luminosa. Traz apenas poucos e esparsos raios que são capazes de iluminar de forma parca a imensidão da existência.

Ao seguir essa linha metafórica pode-se relacionar a vida adulta com o resplendor do sol. A adultice seria o climáx da existência humana. Ao gozar da plenitude de sua razão e do alto de sua maturidade o ser humano assumiria suas responsabilidades e agiria sobre sua realidade de forma consciente e preferencialmente virtuosa.

Podemos então concluir não só pela metáfora, mas, principalmente, pelos versos subsequentes da poesia de Abreu, que este poeta bem ilustrou a visão predominante que o ocidente produziu sobre a infância.

A inocência e a pureza atribuídas à infância geram a ideia de que falta às crianças certa malícia e alguns pudores necessários a uma existência segura e saudável. Tal postura justifica – em certa medida – a postura pedagógica adotada em relação ao infante.

Dessa forma, acredita-se que falta à criança formação ética e técnica para lidar com o mundo que se apresenta, enquanto que o adulto possui perfeito domínio. Conclui-se com este raciocínio que cabe ao adulto suprir as necessidades da criança.

A este respeito observamos que:

A própria concepção habitual de “infância” como desenvolvimento supõe a existência do envolvimento de algo preexistente.

Enfim, a infância tem sido histórica e socialmente vinculada à ideia de carência, falta, incompletude. Este entendimento tem levado à consequente ideia de que o universo adulto poderia preenchê-la, completá-la com o que supostamente lhe falta. Esta pretensa completude adulta tem, por sua vez, gerado uma atenção especial necessária à sobrevivência das crianças, mas também as tem transformado em seres frágeis e incapazes que precisam da

educação e do controle adultos. Ao longo da história o exercício do poder dos adultos sobre as crianças generalizou-se e ganhou nos processos educativos fortes aliados. As crianças têm sido educadas muito mais para a submissão às regras de um mundo adultocêntrico do que para sua própria formação. (LEAL, 2004, p.20)

A visão da infância, meramente, como fase inicial da existência e preparatória para a vida adulta gera, conforme Leal, uma dupla consequência: uma atenção diferenciada, em especial, nos aspectos essenciais da sobrevivência; um demasiado controle da vida da criança. O alerta que Leal nos faz é que o fato de estar em desenvolvimento não faz da criança um ser humano incompleto. A vivência infantil deve ser compreendida no cerne da complexidade da vida humana, o fato de estar em desenvolvimento não exige a criança de manifestar como um ser humano completo.

Eis o problema apresentado por esta visão romântica da infância: Esta inocência, exacerbada, que é atribuída à infância, juntamente, com a noção de incompletude remete à romantização da infância.

Romântica, esta visão deixa escapar os conflitos peculiares à vida infantil, as dúvidas das crianças, suas angústias e indagações, seus problemas. Esta suposta e fascinante harmonia interior, a fantasiosa ausência de condicionamentos sociais, a aparente rejeição à limitação adulta aproximariam a infância de um paraíso cronologicamente perdido. Ainda assim, a noção de carência permanece. Há carência de malícia, a falta de perspicácia. (LEAL, 2004, p.21)

Esta visão que atribui à infância a habilidade de respirar a inocência, o faz, ocultando as tormentas e ignorando as intempéries marítimas que são camufladas na serenidade de um lago. Até mesmo a vida, circunstancialmente inconstante é ocultada sobre a métrica perfeita e o ritmo marcante e imponente de um hino de amor. Certamente esta idealização da infância gera uma imagem bastante eufêmica do conturbado processo de socialização infantil.

Talvez possamos afirmar que esta visão romântica tenha origem na Teoria de Jean Jacques Rousseau, que segundo Franco Cambi (1999), foi responsável por uma verdadeira revolução no pensamento pedagógico e pela descoberta da infância. Nas palavras de Cambi (1999, p.346) dentre os aspectos que merecem destaque na teoria de Rousseau está:

“[...] a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta; dessa descoberta Rousseau estava decididamente consciente [...]”.

A teoria de Rousseau sem dúvida deve ser abordada – atualmente – tendo sua ambiguidade respeitada: por um lado uma teoria extremamente progressista e revolucionária; por outro lado o mito do bom selvagem possibilitou as bases para a construção da ideia de carência da infância – da qual Leal (2004) já nos alertou ao discorrer sobre a dupla consequência da visão romântica da infância.

Consideramos que esta visão de Rousseau ainda está presente no cotidiano educacional atual e, que como disserta Leal (2004) e Kohan (2004) a concepção dominante sobre infância é aquela que a vê como o início - cronologicamente compreendido – da existência humana.

Com esta constatação, cremos que a imagem proporcionada pelo poeta Casimiro de Abreu é bastante ilustrativa da compreensão predominante sobre a infância.

Distanciar-nos-emos, momentaneamente, das imagens literárias e nos dedicaremos a uma imagem produzida em óleo sobre tela por Cândido Portinari chamada Ronda infantil.

Este quadro de Portinari retrata, à primeira vista, uma cena comum aos municípios interioranos do Brasil. Keila Andréa Santiago Oliveira (2007) em sua dissertação de mestrado intitulada: A Concepção de Criança Retratada nas Obras de Candido Portinari faz uma descrição detalhada desta obra:

O percurso do olhar recai sobre as figuras centrais de crianças, que se movimentam em roda, no centro inferior da tela, e que parecem estar absolutamente integradas à paisagem. No canto esquerdo superior há algumas casas e uma área arborizada. No canto direito superior, surge a

figura de uma pequena igreja, com alguns degraus, outras casas, uma figura oval, que lembra a parte superior de uma cisterna, ou poço, um poste de luz, que apesar de contornado por uma cor mais clara, próxima do amarelo pálido, permanece desligado. No canto direito inferior aparecem duas figuras um tanto isoladas, uma criança, com as mãos no bolso, observa a brincadeira de roda e um pequeno cão, em cima de um skate, lembra, em sua aparência, um “porquinho” ainda filhote. Ele também observa a brincadeira em questão. (OLIVEIRA, 2007, p.126)

A descrição de Oliveira corrobora com nossa impressão de que a cena é comum às pequenas cidades. É bastante, evidente que a época em que o quadro foi pintado – 1932 – esta cena era mais comum que atualmente, no entanto, seria possível retratar esta cena ainda hoje em muitos cantos do nosso país.

Oliveira (2007) pomenoriza mais detalhes da obra, inclusive o emprego de tonalidade e a harmonia entre os elementos da obra. Vejamos, porém, um pouco mais sobre os protagonistas desta imagem.

Os atores que protagonizam a cena principal da obra atraem a percepção visual para uma organização significativa, que tende a se movimentar no sentido anti-horário, o que é sugerido pelo posicionamento de algumas crianças, especialmente três delas, na parte superior da roda e também pelo direcionamento do olhar da maioria que pende para a direita. [...] O tipo de brincadeira reproduzida na obra indica a vivência das cantigas que embalam a movimentação, o que não poderia ser destacado na representação em voga, já que as crianças nesta cena não parecem estar cantando, mas estar observando umas às outras de forma bastante atenta. As figurantes foram representadas em dimensões maiores que a paisagem, o que dá a entender que o pintor imprimiu à cena certa profundidade, talvez amenizada pela relação entre todos os elementos da figurativização. (OLIVEIRA, 2007, p. 128)

Para iniciar, notamos que para construir sua imagem de infância, Portinari, partiu de outra imagem: a da ludicidade. Parece comum ao falarmos de infância, que a primeira imaginação que temos é a de uma brincadeira. Arraijou-se em nosso imaginário que brincadeira é coisa de criança.

Contudo, parece-nos que esta relação automática entre criança e brincadeira se concatena com a visão romântica de infância. Portinari, por sua vez mesmo aludindo à brincadeira furta-se à visão romântica. Tanto que Oliveira nos adverte que embora a formação lembre as cantigas de roda, os figurantes não cantam, apenas observam-se mutuamente. Silenciar os infantes a brincar parece uma atitude intencionalmente engendrada pelo artista que, intenta evidenciar outros aspectos da infância que transcendem o lúdico momentâneo das rodas.

Quanto a este aspecto há que se ressaltar o título da obra que poderia muito bem chamar-se Roda Infantil, no entanto foi empregado em detrimento do substantivo Roda a palavra Ronda.

Claramente, Roda e Ronda remetem a uma ideia de circularidade, a primeira refere diretamente à forma circular, a segunda, por sua vez, pode significar dar voltas em torno de algo. Não obstante a esta similaridade, rondar remete a uma prontidão, a uma vigilância e a um zelo não contemplados pela palavra roda. Daí a atenção que as crianças dedicam umas as outras. É como se o pintor nos dissesse que em meio a toda ludicidade da infância as crianças estão prontamente atentas, observando, imitando, integrando e reagindo ao mundo a sua volta.

Esta concatenação das crianças com o mundo a sua volta é confirmada por Oliveira, ao relatar que as crianças estão pintadas em uma dimensão maior do que os outros elementos da cena, no entanto, alerta que esta desproporcionalidade é amenizada pela íntima relação dos elementos da figurativização.

Na obra, ainda segundo Oliveira (2007), dois aspectos são ressaltados no quadro além da infância: a religiosidade e o nacionalismo. A religiosidade é retratada pela figura da igreja e do símbolo do crucifixo formado pelo cruzamento das ruas e pelo poste de luz e, o nacionalismo é representado pela paisagem interiorana e pela própria alusão a cantigas de roda, que na época de Portinari se incorporaram de tal forma à cultura nacional tornando-se representativas do ideal nacionalista.

Vemos que Portinari coloca a infância em relação direta com duas das instituições mais eficazes na tarefa de regradar a sociedade: o Estado e a Igreja. Há,

porém, que se observar um fato, em nossa opinião o mais relevante, da obra: as crianças giram no sentido anti-horário.

Se analisarmos nossa cultura – ocidental – e a importância que damos à organização cronológica dos fatos, veremos que o sentido anti-horário remete à inversão, à contramão. Vislumbramos claramente na obra de Portinari, que a infância em sua ronda demonstra, por meio de sua prontidão, a avidez e sagacidade próprias da infância, que como todos os outros seres humanos está submetida a regras – morais, sociais, políticas, estéticas e religiosas – mas, que se diferencia dos seres que gozam da maioridade, por ao menos potencialmente carregarem a possibilidade de inversão, de subversão, por terem a coragem de girar na contramão.

Vejamos a fala de Oliveira (2007) que corrobora com esta nossa afirmação:

Posso ver Portinari como um desses meninos na roda, gritando aos mais cétricos que ainda é possível brincar, girar a roda no sentido contrário das imposições de regras e horários que aprisionam a infância livre e despojada. Posso ouvi-lo dizer que a criança não perdeu a pureza do riso e do movimento sem direcionamento, o que se contrapõe aos objetivos impostos pela sociedade do capital. (p.129)

Neste ponto já podemos encontrar as duas imagens de infância que buscamos contrastar. A primeira, a imagem romântica, que consideramos predominante no imaginário pedagógico e a imagem retratada por Portinari que chamaremos de uma nova imagem da infância.

Alguns autores buscam analisar a infância por um viés que busque contemplar toda a complexidade da infância e, portanto, poderão nos auxiliar na compreensão desta nova imagem. Vejamos alguns deles.

Segundo o filósofo espanhol Jorge Larrosa:

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não

é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las. (LARROSA, 2003, p.184)

A infância vista como objeto, nada mais é do que uma ilusória compreensão. A exemplo da visão romântica da infância acaba por gerar uma redução da infância, em que aspectos essenciais são desconsiderados.

Romantizar a infância antes de ser um eufemismo é uma tentativa de afirmar o conhecimento total da infância. É quase como se brincássemos de marionetes com os infantes.

Tomar a infância apenas como objeto não é possível justamente porque:

Não obstante, e ao mesmo tempo, 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. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua. (LARROSA, 2003, p. 184)

Conceber a infância como outro revela que não temos um domínio total da criança, pois, como outro ser, esta possui uma potencialidade em parte desconhecida e que pode levá-la – como bem ilustrou Portinari – no sentido anti-horário, na contramão dos nossos saberes. Há que se ressaltar que Larrosa nos adverte que vislumbrar o infante como outro, ou seja, reconhecer a alteridade infantil, não quer dizer que nada se saiba sobre a infância, ou ainda que a

sabedoria até então construída de nada valha, significa, antes, reconhecer a diferença única de cada ser humano, o que inclui toda e qualquer criança.

A visão romântica da infância a vê apenas cronologicamente, como a aurora da existência. Contemplar a infância como um outro exige uma ruptura com a visão cronológica.

Este rompimento cronológico é relatado por Larrosa (2003) ao postular que o nascimento ao mesmo tempo em que inaugura uma cronologia que coloca a criança em contato com seus pares e com seu contexto, demarcando um episódio que propiciará a continuidade da história, também introduz em nosso meio um outro, um outro em si mesmo, pois não pode ser materializado, não surge para suprir uma necessidade ou satisfazer um desejo e de forma alguma consegue ser previamente antecipado.

E justamente por inaugurar um outro que o nascimento ao mesmo tempo em que inaugura, rompe com a cronologia.

Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início. (LARROSSA, 2003, p. 187)

A infância é, portanto, não só, mas também o reino do desconhecido, da potencialidade, do outro.

Com a finalidade de problematizar este fato Kohan, analisa esta questão à luz da etimologia. E nos remete aos radicais gregos que eram utilizados para determinar o tempo. Parece claro que a palavra cronológico descende da palavra grega chrónos.

Kohan (2004, p. 54) nos adverte que chrónos não era a única palavra que os gregos utilizavam para se referir ao tempo. Chrónos é apenas a mais conhecida entre nós, e em sua origem era empregada para designar a continuidade e sucessão, concebendo o tempo como a soma do passado, presente e futuro.

No entanto:

Mesmo que *chrónos* tenha sido a palavra mais bem sucedida e comum entre nós, não é a única para designar o tempo. Outra é *Kairós*, que significa “medida”, “proporção”, e, em relação com o tempo, “momento crítico”, “temporada”, oportunidade [...] Uma terceira palavra é *Aión* que designa, já em usos mais antigos, a intensidade do tempo na vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva [...] (KOHAN, 2004, p. 54)

A primeira imagem, aqui ilustrada pela poesia de Casimiro de Abreu, remete a infância em uma dimensão cronológica, como aquele tempo passado e, por isso, inalcançável, restando apenas à nostalgia eufórica, que declina o saudosismo por uma época onde existia a inocência, a pureza a ausência de responsabilidade. Esta visão distancia adulto e criança, maturidade e infância, colocando em locais extremos e opostos.

Já a segunda imagem – a saber, o quadro de Portinari: Ronda Infantil – chama atenção para a potencialidade da infância de transgredir as normas que aprisionam os adultos. Parece que o pintor vê a infância como uma intensa motivação, uma expectativa, uma possibilidade criadora. O que se valoriza: “É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados.” (KOHAN, 2004, p.63)

As proposições de Kohan – e que aparentemente estão implicitamente inscritas na obra de Portinari – é que a infância pode ser compreendida além da dimensão cronológica, como uma temporalidade não numerada, como uma intensidade, uma potencialidade. Esta visão aproxima infância e maturidade, adultos e crianças, propiciando o diálogo. Não se trata, porém de igualar adultos e crianças, sendo que estas últimas não podem ser negligenciadas em suas necessidades básicas, para que não tenham seu desenvolvimento afetado. Há sempre que se ressaltar que embora seres humanos completos e complexos, as crianças necessitam desenvolver-se. Kohan nos alerta que não se refere à infantilização do adulto, mas sim a um *Devir-criança*.

O *devir-criança* é o encontro entre um adulto e uma criança – o artigo indefinido não marca ausência de determinação,

mas a singularidade de um encontro não particular nem universal – como expressão minoritária do ser humano, paralela a outros devires (devir intenso, devir animal, devir imperceptível – Deleuze e Guattari, 1997, p.11s) e em oposição ao modelo e à forma Homem dominante. O devir-criança é, assim, uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar; aberta, intensa. (KOHAN, 2004, p.64)

Refere-se ao modo como as crianças em sua alteridade, estão mais receptíveis ao inesperado, ao in-pensado, ao novo. O devir-criança aproxima os adultos desta potencialidade infantil e, com isso, pode gerar novas perspectivas sobre a realidade, pode levar-nos ao questionamento de algumas certezas e conduzir-nos a reflexões esclarecedoras.

É exatamente neste ponto que se insere a questão educacional. Podemos dizer que:

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa. [...] Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. (LARROSA, 2003, p188)

Com base nestas proposições, vemos que a educação não só deve cuidar para que as crianças se desenvolvam, mas também deve se abrir à dimensão aiônica, buscando novos inícios, sem predeterminações ou, receituários. Refere-se antes em acolher o novo e, não em moldá-lo.

Eis o questionamento central: Como propiciar um devir-criança por meio da atividade educacional?

Para Kohan somente conseguirá responder a este questionamento aquela educação que encontrar a sua própria infância, ou seja, a sua potência geradora de verdadeiros inícios, estando aberta ao inesperado, à incerteza, à novidade. A este processo o autor chama de infância da educação.

Seria incoerente se, aqui, postulássemos a respeito de um único e exclusivo meio para se aproximar a educação da infância – entendida aqui em sua dimensão aiônica - no entanto, gostaríamos de apontar uma possibilidade.

Acreditamos que a Filosofia e a Literatura e, em especial as intersecções existentes entre as duas, geram espaços que podem nos conduzir ao devir-criança.

Filosofia e Literatura têm certas especificidades e características próprias que exigem certo cuidado ao relacionar as duas. Paulo Volker (1999) afirma que as relações entre estas duas áreas do conhecimento humano são perigosas justamente pela singularidade de cada uma. Justamente por este fato antes mesmo de demonstrar os benefícios em se associar Arte e Filosofia, Volker faz uma distinção das duas.

Segundo este autor a Filosofia ocupa-se do conhecimento humano como um todo essencial, já a arte se ocupa do fazer humano criativo, singular e específico.

Volker utiliza – em referência à canção de uma famosa banda inglesa de rock clássico – a analogia do muro para nos dizer das diferenças destas áreas.

Filosofia e Literatura podem tentar se relacionar de diversas formas. Entretanto, há algo essencialmente diferente entre ambas, impossível de se misturar, que é a base de constituição de uma e outra. Filosofia e Literatura são “muros” feitos de tijolos essencialmente diferentes. O “muro” da filosofia é feito de conceitos enquanto o “muro” da literatura é feito de metáforas.

Um conceito nunca poderá ser uma metáfora tanto quanto uma metáfora nunca poderá ser um conceito. (VOLKER, 1999, p.142)

O alerta deve ser visto com parcimônia.

Há que se ressaltar que Volker não postula que a Filosofia não pode se valer de metáforas tampouco que a Literatura não possa se utilizar de conceitos. Sua distinção é explicitamente dirigida à essencialidade de ambas. Essencialmente a Literatura é o reino das metáforas e a Filosofia dos conceitos.

Ao verificarmos a analogia do muro podemos entender nela uma dupla significação. Por um lado nitidamente é enfatizada a solidez destas formas de conhecimento, o conceito confere a solidez filosófica e a metáfora a solidez artística. Por outro nos adverte que tanto o filósofo quanto o literato se fizerem mal uso de seus tijolos poderão se entrincheirar em um muro de conceitos ou de metáforas.

Quanto à relação entre as metáforas e os conceitos o problema, segundo este autor, reside no fato de querer transformar a metáfora em conceito ou vice e versa. O alerta, portanto, é claro: o filósofo que se utilizar de uma metáfora deve utilizá-la como tal sem pretensões de definir, descrever ou classificar, assim como o literato que empregar conceitos em sua obra deve estar desprovido das intenções de simbolizar.

Volker ainda nos diz que aqueles que conseguiram filosofar com metáforas e criar obras literárias com conceitos, são verdadeiras raridades e, ainda mais, que é muito frutífero para o conhecimento humano como um todo, esta troca existente entre Filosofia e Literatura.

Tendo consciência da especificidade de cada uma das áreas e sabendo dos benefícios e riscos de se estabelecer relações entre elas Volker propõe que mais que construir muros, as intersecções entre Filosofia e Literatura podem abrir janelas nestas paredes. Verdadeiros espaços por onde possam ventilar todos os saberes e sabores do mundo. Significa uma abertura onde o conhecimento do real e a fruição artística propiciam a plenitude da experiência humana.

“Não podemos ser mais um tijolo no muro que separa as crianças do mundo e da vida. A filosofia para crianças tem que ser porta, janela, espaço aberto nos muros da educação.” (VOLKER, 1999, p.146).

Cremos que a Filosofia e a Literatura utilizadas no ambiente educacional podem nos ajudar a realizar a imagem de infância ilustrada por Portinari e a nos distanciar da imagem romântica de Casimiro de Abreu.

Maria Tereza de La Garza (1999) afirma:

A filosofia aplicada à educação estimula e capacita os estudantes a se envolver no questionamento crítico e na reflexão, a fim de gerar soluções criativas. [...]

Os alunos leitores, a partir da própria subjetividade, tomando o texto literário como pré-texto para obterem uma forma de expressão particular, crítica e criativa. Por isso é possível usar o texto literário para gerar reflexão filosófica. (p.117)

Se analisarmos esta citação à luz da máxima postulada pelo teórico alemão Adorno de que: “[...] A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. [...]” (ADORNO, 1995, p.121), veremos a fertilidade do emprego da filosofia e da literatura na educação.

Se a filosofia conduz a questionamentos e a literatura pode ser utilizada como pré-texto para a reflexão filosófica, podemos postular que, ambas, são subsídios imensamente incitativos da auto-reflexão crítica. Podemos afirmar que o predomínio da visão romântica no meio pedagógico, traduzindo-se pedagogicamente na exacerbação de suprir a carência infantil com compromissos morais e cívicos deva-se a falta de auto-reflexão crítica dos envolvidos no processo educativo, o que possibilita que sejam arraigadas certezas e saberes estanques sobre a infância.

Filosofar e ler pode ser uma forma – parafraseando Larrosa (1999) – de questionar algumas obviedades educacionais.

Se quisermos formar as crianças, educá-las, devemos antes aproximar a educação da infância aiônica, potencialmente aberta ao outro.

Esta é uma atitude de desapego. Haja vista que gerará incertezas e insegurança. Os mestres agarram-se a alguns axiomas para evitar esta sensação, no

entanto, é justamente esta atitude que limita a experiência e gera alunos semiformados.

Nas palavras de Larrosa, é preciso que a escola dê o que ler e o que pensar, mas que não seja somente o que o professor sabe ler e pensar. Segundo este filósofo, é preciso dar o que não se tem para que se abra um espaço de “quem sabe” onde o outro também possa agir em um porvir. Vejamos as palavras dele próprio:

E é assim que dar a ler (sem saber ler) é dar o que não se tem, dar a pensar (sem antecipar o pensamento do outro) é também dar o que não se tem. Ou, ainda mais radicalmente, é assim que dar a ler é dar a aceitação da morte das próprias palavras e dar a pensar é dar a aceitação da morte dos próprios pensamentos, este impossível de dar ao outro a aceitação da própria morte, o silêncio, a interrupção, o quem sabe, o espaço vazio no qual, quem sabe, possa vir o porvir da palavra ou a palavra do porvir, o porvir do pensamento ou o pensamento do porvir. (LARROSA, 1999, p. 129)

É preciso que nós educadores aceitemos que a educação se faz também no calar para ouvir, na ausência de explicação ou simplesmente no encontrar das potências humanas. Necessitamos de coragem para despir-nos do pedantismo magistral e abrir-nos ao outro, à alteridade do educando.

Em suma, o que procuramos propor nesta discussão é que a prática pedagógica nos conduziu a alguns saberes, que distanciaram educadores e educandos ao idealizar uma infância inocente e incipiente, ocultando facetas importantes da natureza e do desenvolvimento humano.

Mas, acima de tudo buscamos evidenciar uma outra visão de infância que, talvez de forma não tão clara, já era indicada há décadas atrás por Candido Portinari.

Referências Bibliográficas

ABREU, Casimiro. “Meus Oito Anos”. In: ABREU, Casimiro. *As Primaveras*. São Paulo: Ática, 2004.

- ADORNO, Theodor W. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*, tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13.ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- GARZA, Maria Teresa de La. “Filosofia e Literatura: uma relação estreita”. In: KOHAN, Walter Omar & LEAL, Bernadina(Org). *Filosofia para Crianças em Debate*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.
- KOHAN, Walter Omar. “A infância da educação: o conceito de devir criança”. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LARROSA, Jorge. “Dar a Ler, Dar a Pensar... Quem Sabe. Entre a Literatura e a Filosofia”. In: KOHAN, Walter Omar & LEAL, Bernadina (Org). *Filosofia para Crianças em Debate*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4.ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LEAL, Bernadina. “Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros”. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- OLIVEIRA, Keyla Andréa Santiago de. *A Concepção de Infância Retratada nas Obras de Candido Portinari*. Universidade Federal de Goiás: 2007 (Dissertação)
- PORTINARI, Cândido. *Ronda Infantil*. 1932. Óleo sobre tela, 39cm x 47cm. Disponível em 12/01/2010: <http://imagemmegami.blogspot.com/2008/07/portinari.html>
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Trad. Sérgio Milliet. 2.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.
- VOLKER, Paulo. “Filosofia e Literatura ou as Relações Perigosas”. In: KOHAN, Walter Omar & LEAL, Bernadina(Org). *Filosofia para Crianças em Debate*. Petrópolis: Vozes, 1999

ANEXO A

Meus oito anos

Oh! que saudades que eu tenho
 Da aurora da minha vida,
 Da minha infância querida
 Que os anos não trazem mais!
 Que amor, que sonhos, que flores,
 Naquelas tardes fagueiras
 À sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
 Do despontar da existência!
 - Respira a alma inocência
 Como perfumes a flor;
 O mar é – lago sereno,
 O céu – um manto azulado,
 O mundo – um sonho dourado,
 A vida – um hino d'amor!

Que auroras, que sol, que vida,
 Que noites de melodia
 Naquela doce alegria,
 Naquele ingênuo folgar!
 O céu bordado d'estrelas,
 A terra de aromas cheia,
 As ondas beijando a areia
 E a lua beijando o mar!

Oh! dias de minha infância!
 Oh! meu céu de primavera!
 Que doce a vida não era
 Nessa risonha manhã!
 Em vez de mágoas de agora,
 Eu tinha nessas delícias

De minha mãe as carícias
 E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
 Eu ia bem satisfeito,
 De camisa aberta ao peito,
 - Pés descalços, braços nus -
 Correndo pelas campinas
 À roda das cachoeiras,
 Atrás das asas ligeiras
 Das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditosos
 Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
 Brincava à beira do mar;
 Rezava às Ave-Marias,
 Achava o céu sempre lindo,
 Adormecia sorrindo,
 E despertava a cantar!

Oh! que saudades que eu tenho
 Da aurora da minha vida
 Da minha infância querida
 Que os anos não trazem mais!
 - Que amor, que sonhos, que flores,
 Naquelas tardes fagueiras
 À sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais!

Casimiro de Abreu

ANEXO B

Ronda Infantil

Cândido Portinari



Recebido em 13/09/2011
Aprovado em 04/02/2012