



Sessão Especial Subárea 5 (GTs 07,10,13,15)

DEMOCRACIA EM RISCO: O LUGAR DA EDUCAÇÃO, DA INFÂNCIA E DA EXPERIÊNCIA

INFÂNCIA, ESCRITA, EDUCAÇÃO: POR UMA EXPERIÊNCIA A CONTRAPELO¹

Sonia Kramer²

Todo conhecimento deve conter um mínimo de contrassenso (...) como os antigos padrões de tapetes ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão. (BENJAMIN, 1987b, p. 264)

Pois é. Perdemos. Depois de décadas de luta e conquistas nas políticas públicas, a democracia está em risco objetivo, as perdas sentidas na pele. Mas o risco se faz mais grave porque os ganhos das políticas não tinham sido apropriados e tornados concretos, nas práticas. Outra escrita é possível nesse contexto de democracia (ar)riscada? Eis aí um ponto de crivo, um lugar de experiência no desvio.

Este texto se propõe a refletir sobre infância, experiência e escrita. Do ponto de vista teórico-metodológico, se baseia em Walter Benjamin para pensar relatos e observações de crianças e adultos em diversos contextos, acontecimentos que - sem distinguir entre os grandes e os pequenos - se constituem como peças do passado no presente, possibilidades ínfimas de inquietar o futuro, pois

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. (BENJAMIN, 1987a, p.223)

No início, um tambor, uma bolsa, um menino que grita e uma menina que quer ser escritora são personagens que visam mobilizar a reflexão sobre infância, história, cultura. e linguagem. Em seguida, o foco no conceito de infância, central na concepção de história e de crítica da cultura de Benjamin. Mostra crianças em fragmentos de uma

¹ Sessão Especial 38a Reunião Anual da ANPEd. São Luís, MA, outubro 2017.

² Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio.

escrita que interroga, interpela e se mantém em alerta diante do silêncio, da invisibilidade e da violência que com frequência lhes são impostos. A infância contada pelo filósofo e a infância contida em eventos observados em escolas, pré-escolas, creches e em situações do cotidiano, nas ruas.

Ao final, o foco está em uma educação a contrapelo onde a experiência de relatar o passado e de levá-lo em conta podem contribuir para o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro como ética. O inacabamento da história é compreendido assim como condição para mudar o futuro, nossa condição de ser infância.

1. Infância. Tempo. Desvio.

Um grito. O relógio para. Estilhados de vidro se espalham pela sala, na cena e no cenário. O romance *O tambor* de Gunter Grass, como o filme de Volker Schlöndorff, pode ser escutado no menino que grita. Oskar está no desvio. Ele é desvio do contexto autoritário, da opressão, totalitarismo, nazismo, eliminação, da negação de toda forma de humanidade.

O menino não quer crescer. Seu crescimento é interrompido. O futuro que o seu presente anuncia e que o nosso passado denuncia o leva à demissão de ser grande, de ser adulto, maduro, experiente. O tambor - objeto, brinquedo - conduz a marcha, o apito - objeto, instrumento - provoca silêncio, assusta. Os dois - tambor e apito - impõem cadência nas atividades. O menino e o tambor instauram outra a desordem na ordem que aterroriza.

Personagens da história em contraste: o pai militar; o amante jogador; o judeu, colecionador de brinquedos. Jogo e alienação, afastamento do tempo e do espaço. Jogo e brinquedo em contraste. No jogador alienado e no colecionador de brinquedos, outra alegoria da história? Outro modo de compreender a história, vivê-la e lhe dar sentido?

Brinquedos e jogos, fora do tempo. Desvio, dobra, fresta, rua Krhume, quebra, ruga. Rompe-se o padrão. Tempo resignificado. O comício é tornado festa. No comício, o tambor além de marcar o tempo com o som, a voz, o grito, quebra o ritmo e estabelece um intervalo ue grita diante do nazismo, dos nazistas. Chove e todos dançam. A cena lembra Vigotski quando diz que a arte não é um ato místico e celestial, mas algo real que visa alcançar o equilíbrio explosivo com o meio ambiente, já em que “quando a justa tensão e a harmonia da alma chegam a perder-se, é preciso começar a bailar” (1972a, p. 302).

A coleção entre a ordem e a desordem. O historiador é colecionador.

Outro desvio. Uma bolsa que pesa. Aumenta de tamanho. Do seu interior, ouvem-se ruídos. O romance *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, pode ser visto na menina que deseja. Raquel está no desvio. Ela não quer ser menina, crescer e não ser mais criança, quer ser escritora. As três vontades se condensam em uma: reescrever a história, a sua e a das mulheres.

Ironia, humor, graça, criação se alternam e combinam com os desejos. Os personagens, soltos na bolsa, a tornam inchada, pesada, barulhenta. O diário inventado, como tantos romances que falam de dor, mostra como é difícil ser menina e ser criança, de quem todos riem, num mundo lógico, instrumental, racional, que cala os desejos e a imaginação criadora.

Gunter e Lygia são escritores e intelectuais críticos da cultura. Oskar e Raquel são crianças, brincam com o tempo e o espaço. Todos - adultos e crianças - por sua condição de infância, podem refazer a cultura e recontar a história. Quebrar o tempo, romper o espaço.

2. Escrita. Infância. Coleção.

Benjamin entende a infância na sua dimensão histórica, filosófica, política e cultural, para além do desenvolvimento linear. Ao falar das crianças, busca o contato com uma experiência de linguagem que, apesar de perdida no passado, pode ser encontrada no interior da própria linguagem. (ANDRADE, 2009, p. 284).

A ideia de infância se situa no centro da sua concepção de memória histórica. As crianças se tornam motivo alegre do despertar da coletividade: os ancestrais se despertam no historiador que conhece e sua experiência se torna elemento constitutivo do saber humano. A consciência do historiador depende de sua lembrança da infância. (LEHMANN, 1986, p, 75).

Presente, passado, futuro entrecruzados. Cada geração sonha a seguinte, ao sonhá-la, força-a a despertar. Benjamin fala da geração que viveu a experiência da primeira guerra mundial de onde, ao voltar, era preciso esconder as mãos para não evocar o que foram capazes de fazer. Uma geração que se afogou no narcisismo e na vaidade, hoje no consumismo e celebridade, na celebração do indivíduo isolado sem considerar as urgências sociais. Em '*A vida dos estudantes*' ele critica o amontoado de conhecimentos da universidade que jogava os jovens verdes na vida para cumprirem alguma utilidade, a falta de espírito de risco dos jovens e sua submissão acrítica, sem resistência.

Seu conhecimento sensível das crianças e de como veem o mundo se revela em objetos, lugares na criança lendo, petiscando, andando de carrossel, a que é desordeira, está escondida, coberta pelo lido, a que chega atrasada, com febre, junto ao corcundinha ou à mãe.

As crianças pertencem a classes sociais, produzem cultura e nela são produzidas. Fazem história do lixo da história, o que as aproxima dos inúteis, inadaptados, marginalizados (BENJAMIN, 1984, p. 14). Parecem mais com um artista, colecionador ou mago, do que com um pedagogo, filisteu que despreza a arte e só valoriza o racional, instrumental, útil. Essa abordagem da infância o leva a reconhecer a falta de pressupostos de uma antropologia dialético-materialista da criança, que entraria em confronto e teria impacto na psicologia da criança, que precisaria então - naquele tempo como no nosso - substituir experiências mensuráveis por minuciosos protocolos (1984, p. 91).

Dos anos 20, quando escreveu estes textos, até hoje, a antropologia avançou no conhecimento das populações infantis e ganhou marcos teóricos dialéticos como queria Benjamin. Os fragmentos do autor, além de marcados pelo enfoque antropológico, questionam a forma filosófica. Os textos de 'Infância berlinense' não são recordações da infância (MURICY, 1999). Benjamin quer se diluir como autor e que uma objetividade apareça na descontinuidade da montagem.

Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os (BENJAMIN, 2006, p. 502).

O método da escrita é a montagem. Mosaico, caleidoscópio, coleção. Escritor, filósofo, historiador, pesquisador: cada um é colecionador; em cada qual, a presença da criança e sua ação de colecionar. História, infância e tradição se mostram assim.

Criança desordeira: Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continua a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas: entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe ao encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la desenfeitá-la. Sua gavetas têm de tornar-se casa de

armas e zoológico, museu criminal e cripta. "Arrumar" significaria aniquilar uma construção ... (BENJAMIN, 1987b, p.39)

Arrumar significaria aniquilar... Quem de nós não teve ou tem aniquilada sua coleção - em casa ou na escola - guardada em gavetas, caixas, sacolas, armários? O medo de ter sua bolsa amarela descoberta e seu segredo revelado parece ser maior que as vontades.

Armários. O primeiro armário que se abriu por minha vontade foi a cômoda. Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor da lã. Era “tradição” enrolada naquele interior que eu sentia em minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade. (...) Pois agora me punha a desembulhar a “tradição” de sua bolsa de lã. Eu a trazia cada vez mais próxima de mim até que se consumasse a consternação: ao ser totalmente extraída de sua bolsa, a “tradição” deixava de existir. Não me cansava de provar aquela verdade enigmática: que a forma e o conteúdo, que o invólucro e o interior, que a “tradição” e a bolsa, eram uma única coisa. Uma única coisa - e, sem dúvida, uma terceira: aquela meia em que ambos haviam se convertido (1987b, p. 122).

As meias evidenciam a experiência cotidiana da, na e com a linguagem que retorna às coisas seu poder de expressão. Na materialidade da escrita, a possibilidade de conciliar sentido e forma. O conhecimento - capacidade de aprender o assombro - requer a compreender dessa dupla dimensão sensível e racional, capaz de enfrentar o autoritarismo político e a coerção da palavra com significado único. Para Konder (1988), trata-se de estabelecer uma relação crítica com a tradição e, ao fazê-lo, colocar o presente em situação crítica.

Esse modo de ver a infância e de escrever as crianças provoca outro modo de olhar e compreender a educação e os adultos e um repensar a noção de tempo. Tempo para o outro. Tempo de vida e de ver as crianças hoje. Na escrita como coleção, outros fragmentos:

Pátio da escola. Professora com feições duras, o rosto amarrado de raiva. Sem motivo aparente, ela se dirige para algumas crianças, diz “*você não está sabendo brincar*” e vai colocando cada criança de castigo, sentada no chão, do lado dela. No chão de cimento, frio, tarde chuvosa, seis crianças ficam de castigo sentadas ao lado dos pés da professora, que está de pé, com a sua bolsa pendurada. Aos poucos, sem razão aparente, ela manda as crianças saírem do castigo. Nem a presença da pesquisadora - alguém que ela nunca viu, mas que não tem idade para ser estagiária - a constrange. Ao final de uns dez minutos, a professora libera as crianças uma a uma, dizendo: “*Vê se agora você vai saber brincar*”. (KRAMER, 2009, p. 45)

Na sala. A professora chama: “*Ei, menina!*”; “*Psiu*”; “*Ei*”; “*Vem cá*”. “*Você, menina, chama aquela outra para tomar o leite*”. A cena lembra o filme Abril despedaçado. O

“psiu, menina” incomoda a pesquisadora. (...) três professoras circulam pela escola com suas bolsas penduradas: a que coloca as crianças de castigo no chão, uma que está no refeitório e uma que, ao sair para o lanche, pega a bolsa no armário. Bolsas penduradas nos ombros, segundo ela, visam evitar roubos (...). Como signos, denunciam a escola como lugar de passagem, como se as professoras estivessem prontas para ir embora a qualquer momento. Também a pesquisadora, ao transitar, descer ou subir, vê-se nesta condição. (KRAMER, org, 2009, p. 45)

Esse e-mail é um grito de socorro. No ano passado fiz o 1º concurso para professores de Educação Infantil. Passei e fui convocada no início desse mês. Tomei posse. (...) Apresentei-me na escola e fui direcionada a minha turma: EI., faixa etária: 5 anos, 22 alunos. Estavam dormindo. Quando acordaram me apresentei. Foi a única coisa que consegui fazer, colocá-los em roda. E pedi para se apresentarem. Estavam curiosos para saber quem eu era; ouviram-me. Mas 5 minutos depois foi um desespero. Os alunos se mordem, chutam, batem, cospem, fazem guerra de giz, os brinquedos só servem para serem tacados nos colegas. Uma professora me disse que sou a terceira professora dessa turma esse ano. Ninguém consegue controlá-los. Na segunda-feira, quando encontrei com você, tinha acabado de chegar da escola. Logo em seguida, sentei num banco e comecei a chorar. Repassei meus métodos. Olhei olho no olho, perguntei o porquê da agressividade, contei até 3 e quando me dei conta já estava gritando. Na terça-feira a professora do turno da manhã me disse que eles estão me testando, o negócio é fazer cara feia e gritar. Gritar é só o que eu vejo as professoras fazendo, essa parece ser a única linguagem que eles "entendem". Os inspetores disseram que com o tempo eu acostumo. Acostumar? Eu não estudei tanto tempo para agora me acostumar a gritar. (KRAMER, 2012, p. 42-43)

As cenas doem. Como outras, cotidianas: criança amarrada à mesa, atirada pela janela, deixada no carro, mãos queimadas por traficantes, balas supostamente perdidas. Ouve-se nelas o grito de Oskar e sente-se o peso que carrega Raquel.

Uma criança escorrega e a professora diz: “Isso! Da próxima vez alguém cai de cara no chão. Não, na cadeira porque aí se machuca e quebra a cadeira, que nem aquela menina que eu falei que tive que levar para o hospital e depois joguei a blusa e uma toalhinha fora por causa de tanto sangue” (MAIA, 2010, p.107).

Uma menina parecia ter caído. Duas auxiliares disseram: “Não, foi ela que mordeu”. A diretora completa: “Não vale uma moeda. Não sei qual é a moeda de menor valor do mundo, mas ela não vale nada”, referindo-se à menina que tinha mordido a colega (CASTRO, 2017, p. 172).

Pesquisadores falam da angústia diante de adultos que em creches, pré-escolas e escolas tratam crianças de modo rude: castigos, gritos, brigas, raiva, impaciência, humilhação, mau humor, descaso, cansaço. Crianças não podem brincar, correr ou se tocar. Espaços precários, salas trancadas, ausência de recreio, relações tensas entre gestores, professoras e pais, normas impostas sem explicação, nomes de crianças

esquecidos, preconceitos. Controle do corpo infantil, deboche, moralização ao lado de atenção, carinho, amizade (KRAMER, 2009).

A escuta das crianças mostra o que querem dizer: "as crianças têm muitas coisas para falar que, na maioria das vezes, os adultos não têm tempo para ouvir". (SCRAMIGNON, 2017, p. 82). Elas pedem: "mais respeito pelas crianças. Não bata nas crianças. Só brigar, deixar de castigo ao invés de bater de cinto, chinelo, de mão, para não se machucar e também não machucarem o coitado!" (p. 98).

Práticas no ensino superior perturbam também: uma aluna, último período de Graduação em Pedagogia, me procurou no intervalo entre duas aulas. Pediu uma sugestão de um "livro de terror muito bom. A filha, de onze anos havia terminado de ler O diário de Anne Frank e não tinha gostado muito. Queria algo mesmo "de terror".

Perguntei à mãe, minha aluna, se ela tinha lido o livro ou se sabia do que tratava e ela me disse que não. Entre surpresa e incrédula por conhecer alguém que não tinha ideia do que tratava um dos livros mais lidos sobre o holocausto nazista na segunda guerra mundial, um dos muitos diários encontrados, escrito (...) por uma menina escondida, falando do seu cotidiano, seus medos e seus sonhos, perguntei por que ela estava fazendo esta consulta justo para mim.

Um silêncio se forma entre nós, e me pego pensando em como eu havia me tornado uma pessoa capaz de ouvir coisas surpreendentes. Fico calada, lembrando do meu pai, de suas histórias de infância, menino judeu que dos 14 aos 20 anos foi submetido a trabalho escravo e sobreviveu Auschwitz. Penso na história da minha família e nos milhões de deficientes físicos e mentais, homossexuais, ciganos e judeus mortos nas câmaras de gás e nos campos de concentração durante um dos mais terríveis genocídios que a história humana já assistiu ou viveu. Penso em Ruanda, Darfur, tantos contextos de extermínio étnico, religioso, político. Penso em mim e no que tenho feito durante todos estes anos como professora, o que tenho ensinado, no papel da escola, da literatura, na necessidade da arte e da ficção como parte da possibilidade de sermos humanos, no desconhecimento dos jovens e das crianças, na minha prática como professora, voltada para a educação infantil, leitura, escrita e literatura. E ela continua esperando. Foram poucos minutos, tempo condensado, dialética do instante, imagem dialética, como diria Benjamin, para quem a descontinuidade é possível, pois cada época não somente sonha a seguinte, mas ao sonhá-la, força-a a despertar. Como despertar sem o conhecimento? Como despertar sem virar pelo avesso a mixórdia da cultura que se acumula como ruína a nossos pés. "Você sugere algum livro de terror?", ela volta a me perguntar segundos depois. "Você primeiro deve ler este livro, O Diário de Anne Frank; depois a gente conversa", digo isso e me despeço. (KRAMER, 2010, p.193/194)

A falta de conhecimento da aluna a fez tratar como análogos livros com gênero literário "de terror" com o horror relatado no diário. No final do semestre ela se tornaria Pedagoga, professora de Educação Infantil, Ensino Fundamental e de cursos de formação de professores. Como muitos, ela desconhece a história e não distingue o horror de um genocídio do terror como gênero literário. Desconhecimento, preconceito,

discriminação. Constrangimento, mal estar, incredulidade. A conquista de uma escola de qualidade esbarra em um dos mais pesados obstáculos da nossa condição humana: o apagamento das diferenças.

Ruínas, insignificâncias, destroços, trapos, estilhaços. Para fazer despertar a geração seguinte, é preciso se desviar, dobrar, enrugar-se, contrair-se, destruir.

O caráter destrutivo. O caráter destrutivo não vê nada de duradouro. Mas eis precisamente por que vê caminhos por toda parte. Onde outros esbarram em muros ou montanhas, também aí ele vê um caminho. Já que o vê por toda parte, tem de desobstruí-lo também por toda parte. Nem sempre com brutalidade, às vezes com refinamento. Já que vê caminhos por toda parte, está sempre na encruzilhada (...) O que existe ele converte em ruínas, não por causa das ruínas, mas por causa do caminho que passa através delas. (BENJAMIN, 1987b, p. 237)

Descontextualizar o objeto para que possa funcionar como texto. Dar à educação outro sentido e direção. Resignificar práticas e objetos.

3. Educação. Cultura. Conhecimento.

Atuar na educação a contrapelo implica agir de outro modo epistemológico, estético e ético, na direção contrária à desigualdade social e econômica, a qualquer tipo de discriminação. A contrapelo, por um outro conceito de conhecimento, narrativa, leitura/escrita, coleção.

“A liberdade do diálogo está-se perdendo. Se antes, entre seres humanos em diálogo, a consideração pelo parceiro era natural, ela agora é substituída pela pergunta sobre o preço de seus sapatos ou de seu guarda chuva. Fatalmente impõe-se, em toda conversação em sociedades, o tema das condições de vida, do dinheiro. No caso, trata-se não tanto das preocupações e dos sofrimentos dos indivíduos, nos quais talvez pudessem ajudar um ao outro, quanto da consideração do todo. É como se se estivesse aprisionado em um teatro e se fosse obrigado a seguir a peça que está no palco, queira-se ou não, obrigado a fazer dela sempre de novo, queira-se ou não, objeto do pensamento e da fala.” (BENJAMIN, 1987a, p. 23)

Como mudar um destino que parece fatal? Políticas públicas e sociais, em contextos desiguais como o nosso, têm o papel de atuar no desvio, na dobra, a fim de garantir uma educação formulada e praticada em direção à justiça social, o que inclui acesso de todos aos conhecimentos e experiências culturais, em especial com a leitura, a escrita, a literatura.

E por que todos têm direito ao conhecimento? A resposta pode ser encontrada no poema de Bertold Brecht:

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
 Nos livros estão nomes de reis.
 Os reis carregaram pedras? (In: KONDER, 1996, p. 95)

Todos têm direito ao conhecimento porque, ao longo da história, todas as classes sociais participaram direta ou indiretamente da produção deste conhecimento. E que legado o século XX deixou para nós? Propõe Adorno:

A exigência de que Auschwitz não se repita é primeira de todas para a educação. (...) Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda educação. Fala-se de uma ameaça de regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (...) Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (1971, p. 119-123).

Conhecimento científico e cultural para humanizar e fazer compreender o sentido da vida, para além da dimensão didática. Mas como garantir que o reconhecimento de diferenças ocupe o lugar da indiferença? O maior desafio é obter entendimento com uma educação baseada no conhecimento do mundo e no reconhecimento do outro; é reconhecer que nossa singularidade reside na pluralidade.

"O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer" (BENJAMIN, 1987a, p. 224-5.). A ameaça que pesa sobre a humanidade é o esquecimento. Salvar esse passado exige interromper a história contada pelos vencedores, para que os vencidos de hoje lembrem da história de ontem.

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas: o anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto um amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o

que chamamos progresso. (BENJAMIN, 1987a, p. 226.)

Essa interrupção exige a tarefa do materialista histórico de "escovar a história a contrapelo" (Benjamin, 1987a, p. 225). Ilusão da socialdemocracia e do marxismo stalinista, o progresso é tempestade. Interrupção: no grito de Oskar, a recusa de continuar.

Ruptura que Benjamin propõe: redenção messiânica da humanidade, o "agora" rompe com o "era uma vez", entrecruzam-se passado/presente/futuro. Na memória do passado, escuta de ecos de vozes emudecidas. Nesse resgate, pode se dar o encontro secreto marcado entre as gerações precedentes e a nossa (1987a, p. 223), o que coloca a importância da narrativa. "Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós? (...) é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie". (BENJAMIN, 1987a, p. 115)

A procura da experiência perdida na civilização moderna, industrial, capitalista exige ruptura redentora da condição de autômatos dos indivíduos. O empobrecimento da experiência humana traz o risco de desaparecer a arte de narrar e dar conselhos.

Aconselhar é menos responder uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbalize a sua situação). (BENJAMIN, 1987a, p. 200-1).

A narrativa mergulha a coisa na vida do narrador para retirá-la dele. Imprime-se nela a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Ouvinte e narrador partilham de uma experiência comum, mas essa forma se torna arcaica com a difusão de informações úteis sem ligação com a vida de quem transmite ou ouve. Definha a experiência e a arte da narrativa (ponte entre passado e presente, cotidiano e tradição, história individual e coletiva) que torna o conhecimento possível. Porém,

O fato de que o homem pode ser conhecido de determinado modo engendra um sentimento de triunfo, e também o fato de que ele não pode ser conhecido inteiramente, nem definitivamente, mas é algo que não é facilmente esgotável, e contém em si muitas possibilidades (daí sua capacidade de desenvolvimento) é um conhecimento agradável. O fato de que ele é modificável por seu ambiente e de que pode modificar esse ambiente, isto é, agir sobre ele gerando consequências - tudo isso provoca um sentimento de prazer. O mesmo não ocorre quando o homem é visto como mecânico, insubstituível, incapaz de resistência, o que hoje acontece devido a certas condições

sociais. O assombro deve ser visto como uma capacidade que pode ser aprendida, (BENJAMIN, 1987a, p. 89.)

Triunfo. Assombro. O homem pode conhecer e ser conhecido. Mas é atingido na economia, pela produção em série; na política, pelo autoritarismo; no cotidiano, pelos choques da modernidade; na arte, as obras se tornando mercadorias. Extinção progressiva da experiência e da capacidade de narrar, de se conectar com a tradição? Na dobra, no desvio, no contrassenso, essa conexão pode ser revertida? Subvertida?

Da biblioteca da escola recebe-se um livro... Dentro dela se entrava com confiança sem limites... Quietude do livro, que seduzia mais e mais! Cujo conteúdo nem era tão importante. Pois a leitura caía ainda no tempo em que se inventavam histórias para si próprio na cama. Seus caminhos semicobertos de neve a criança rastreia. Ao ler, ela mantém as orelhas tapadas... Para ela as aventuras do herói são legíveis ainda no redemoinho das letras como figura e mensagem no empuxo dos flocos. Sua respiração está no ar dos acontecimentos e todas as figuras lhe sopram. Ela está misturada entre os personagens muito mais de perto que o adulto. É indizivelmente preocupada pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está totalmente coberta pela neve do lido. (BENJAMIN, 1987b, p.37).

As crianças aprendem a leitura e a escrita antes de saberem ler e escrever. Apreciam livros, histórias, textos, ilustrações, em práticas complexas, não lineares, com personagens contraditórios, cenas alegres e tristes, ações boas e más em prosa e verso. Mais que aprender letras está em jogo compreender e atribuir significados. Aprender a se surpreender e perguntar. Mas muitas creches, pré-escolas e escolas, longe de contribuir para a formação de crianças como leitores, acentuam o treinamento de um objeto – a escrita – que é cultural e social. Decorar deixou de ser de cuore. Filisteus!

Ora, diante de desigualdade, exclusão social e marginalização cultural de populações infantis, as creches, pré-escolas, escolas, bibliotecas podem promover práticas de escrita e leitura que sejam espaço de formação e transformação.

O que são desvios para os outros, são para mim os dados que determinam a minha rota. Construo os meus cálculos sobre os diferenciais de tempo – que para outros, perturbam as grandes linhas da pesquisa (BENJAMIN, 2006, p.499).

Olhar e não sucumbir ao cotidiano, a fatos, imagens, ruídos, choques, sustos. Quantos de nós não fechamos os olhos diante de cenas terríveis nas ruas e nas telas? Notícias e acontecimentos repetidos com insistência não convidam a olhar e escutar. Ao contrário, anestesiaram, ensinam a frieza, a indiferença. Vemos um mundo em que não nos reconhecemos.

A arte, a literatura, o teatro, o cinema ensinam a olhar de outro ângulo; a atribuir outros sentidos a objetos, pessoas, relações. Sensibilizar-se com o olhar é parte de um processo que constitui as relações entre as pessoas. Não por outra razão, interações com bebês e adultos que perderam a linguagem, a memória ou a racionalidade são sustentadas ou alicerçadas no olhar.

O outro me vê mais do que eu mesmo e eu conheço aspectos que ao outro não se revelam. Conhecimento, experiência estética e agir ético – as três dimensões da esfera humana - se articulam. Quem de nós não foi e é criança desordeira, recolhe figurinhas, junta tampas e restos de coisas cujo valor reside na própria experiência de desconstruir, refazer, criar? Quem de nós, como crianças, não guardam papéis de cartas, carrinhos, moedas, discos, fitas, fotografias, livros, xícaras, peças que são preciosidades de uma coleção, em que cada objeto precisa ser descontextualizado para que possa funcionar como texto? Isto é: para que, como colecionador e cronista, cada um possa recontar a sua história?

Cada objeto na coleção da criança, do artista ou historiador condensa significados e valores em que novo e velho se combinam. Como “sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas” (BENJAMIN, 1987a, p. 204), os objetos permitem que velhos e novos sentidos sejam atribuídos ou encontrados.

Para Benjamin, nunca houve um monumento de cultura que não fosse um monumento de barbárie (1987a, p.225). Olhar o monumento de outro modo, estabelecer com ele outra relação. Não se trata de mitificar a cultura, a arte ou o momento político, mas de levantar perguntas, questionar, como um leitor, que indaga ao texto.

Interromper

Pensar a educação a contrapelo exige repensar os acontecimentos na direção contrária à esperada. Manter-se crítico. Entender que a história passada poderia ter sido outra e o futuro pode ser diverso do que afirma a pretensa fatalidade no presente. Indagar o tempo em que vivemos e a escola que transmite o passado e prepara um suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudança nem sentido. Experiência narrada, sabedoria transmitida de geração em geração, contraposta à vivência. Enredados em vivências e informações, nos resta a barbárie? Ilusões modernizadoras

são inúteis se não se alteram as condições materiais e sociais. Projetos pedagógicos, que divulgam novidades mas não mudam condições, apenas espalham fumaça.

Rever e reverter relações entre crianças, jovens e adultos. Para além das ações imediatas, interagem suas histórias. Consensos e confrontos emergem não só de diferenças pessoais, mas de experiências, da história coletiva de que somos parte. Papel central da narrativa, num contexto que degrada a experiência.

Escutar. Educar - ensinar e aprender - como experiência de cultura. Professores e alunos narradores. Rastros deixados, marcas impressas, autoria. Olhar/ver e escutar em/de cada adulto, jovem e criança, sua história. Abrir espaço nas práticas, na formação e gestão para a narrativa dos que fazem a prática, para que resignifiquem a história contada e encontrem novos sentidos. Conceber a infância como categoria central da história e a felicidade no interior da discussão política implica uma educação a contrapelo, nos movimentos de escovar e escavar.

Quem pretende se aproximar do passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois "fatos" nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. (BENJAMIN, 1987b, p. 239)

A verdadeira escrita não deve, para Benjamin, ter a pretensão de se desenrolar dentro de molduras. Precisa, ao inverso, se instituir na alternância de agir e escrever, cultivar formas modestas numa espécie de linguagem de prontidão: as opiniões para o aparelho gigante da vida social são o que é o óleo para as máquinas; ninguém se posta diante de uma turbina e a irriga com óleo de máquina. Borrifa-se um pouco em rebites e juntas ocultos, que é preciso conhecer (BENJAMIN, 1987b, p. 11). Borrifar é refletir as insignificâncias da prática, sabendo que há muitas outras maneiras de pensá-las, olhá-las e delas falar. Conhecer e agir. Aí, onde estou.

Enfrentar a democracia em risco exige atuar nas práticas, com lucidez, sem ódio. Livros, artigos, orientações, consultorias, cursos, palestras, aulas têm nessa concepção o ponto de partida para entender processos educativos, e o ponto de chegada em ações de

formação e intervenção nas práticas e políticas, numa circularidade onde nada permanece, mas pode e deve se transformar. Mas essa produção só tem sentido contra a desigualdade e contra o preconceito de todo tipo - de classe social, raça, etnia, deficiência, religião, gênero, orientação sexual, de nacionalidade, de posição política ou modo de pensar - na procura de entender as dores das pessoas e de fazer, como propõe Adorno, uma educação contra a barbárie. A história daqueles que sofreram e sofrem o inimaginável implica o direito e o dever de todos a uma educação que tenha como foco o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro.

Outra escrita se faz convite, convocação, risco de atuar nas insignificâncias, nas ruínas de um mundo em decomposição, nos desvios, para afetar pessoas, alterar relações, transformar interações, reverter as políticas das práticas, enquanto paulatina, paciente, persistente e coletivamente contestamos e influímos nas práticas da política.

Enfim, é do filósofo Martin Buber a pergunta que interrompe esta fala.

“Em que se baseia tua visão de mundo?” quer dizer: com que amplitude e com que densidade de experiência pessoal, de saber vital em torno das coisas e em torno da própria pessoa (...) "O que fazes com a tua visão de mundo" quer dizer: se não somente defende e faz prevalecer sua visão de mundo, ou se também a vive e experimenta segundo pode em qualquer momento...
A verdade de uma visão de mundo não se prova nas nuvens,
mas na vida vivida: verdadeiro é o que se testemunha.
(2004, p.32).

Escuto na pergunta: o que você faz com o seu conhecimento? Que resposta ética e, portanto, responsável nós damos ao mundo e às outras pessoas com o nosso conhecimento a cada momento em que ficamos em risco?

Referências Bibliográficas

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- ANDRADE, P.D. *Linguagem da infância ou infância da linguagem: a história do pensamento de Walter Benjamin*. In: SOUZA, S. J. e KRAMER, S. *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*, Rio de Janeiro, Contraponto, PUC-Rio, 2009, p. 279-288).
- BENJAMIN, W. *Passagens*. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2006.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. Brasiliense, São Paulo, 1987a.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas II. Rua de Mão Única*. Brasiliense, São Paulo, 1987b.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Summus, 1984.
- BUBER, Martin. *El camino del ser humano y otros escritos*. Madrid, F. E. Mounier, 2004.

- CASTRO E SOUZA, M. P. *Políticas e práticas de avaliação na creche: uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2017. Tese Doutorado PUC-Rio.
- GRASS, G. *O tambor*. São Paulo, Ed. Círculo do Livro, 1979. 1ª edição 1959.
- KONDER, L. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro, Campus, 1988.
- KONDER, Leandro. *A poesia de Brecht e a História*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.
- KRAMER, S. (Org.) *Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo, Ática, 2009.
- KRAMER, S. *Infância, educação e crítica da cultura m Walter Benjamin*. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis: DP et Alli/ FAPERJ, 2010, v. 1, p. 187-194.
- KRAMER, S. "Eu não estudei tanto tempo para agora me acostumar a gritar": as crianças, as professoras e o currículo. In: PARAÍSO, M. A.; VILELA, R. A.; SALES, S. R. (Org.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. Curitiba: CRV, 2012, v. 1, p. 39-51.
- KRAMER, S. Formação e Responsabilidade: Escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, C. (Orgs.). *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013, p. 309-329.
- LEHMANN, H. T. 'Remarques sur l'idée d'enfance dans la pensée de Walter Benjamin'. In: WISMANN, H., ed. *Walter Benjamin et Paris*. Paris, Les Éditions du Cerf, 1986. p. 71-90.
- MAIA, M. *Educação Infantil: com quantas datas se faz um currículo*. Mestrado em Educação. PUC-Rio, 2011.
- MURICY, K. *Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro, Relume Lumará, 1999.
- NUNES, L. B. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro, Ed. Casa Lygia Bojunga, 2012. 1ª ed. 1976.
- SOUZA, S. J. e KRAMER, S. *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*, Rio de Janeiro, Contraponto, PUC-Rio, 2009, p. 279-288).
- SCRAMINGNON, G. B. S. Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos. Rio de Janeiro, Tese Doutorado em Educação PUC-Rio, 2017.