

3. Das falas das crianças

Nathália Pallos Imbrizi

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

IMBRIZI, N. P. Das falas das crianças. In: *Uma aula como ocupação: da infância da arte à arte da infância* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022, pp. 147-163. ISBN: 978-65-5954-249-9.

<https://doi.org/10.7476/9786559542499.0004>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

3

DAS FALAS DAS CRIANÇAS

As palavras simples são as mais difíceis de escutar.

Jorge Larrosa, 2017

O movimento da pesquisa foi me levando para caminhos inesperados e, se isso é a “boniteza” desse processo, é também a parte que traz angústia. Alguém uma vez me disse que nos colocamos a pesquisar sempre aquilo que mais nos afeta, que tem a ver com a gente, e por isso a dor, porque é o que nos importa. Desde então, tento elaborar e entender os porquês de ter chegado até aqui, de propor uma “aula como ocupação”. Acredito que ainda irei descobrir mais coisas, mas, por enquanto, penso que o que me fez chegar aqui talvez seja o fato de ter me cansado da “mesmice” da sala de aula quando eu finalizava o meu ensino médio.

Como já foi dito em algum lugar desta escrita, eu sempre fui aluna de escola pública e sei o quanto a atitude, mesmo individual, de um professor ou uma professora pode fazer a diferença. Com pouquíssimos intervalos, passei quase minha vida toda na escola pública. Atualmente, como professora, penso que tenho mais autonomia para escapar da mesmice e buscar novas alternativas para essa ocupação. Mesmo buscando o novo, ainda sinto como se eu não

estivesse preparada, como se precisasse voltar ao início de tudo antes de continuar e conseguir entender. É preciso um jogo do sensível ao racional, do racional ao sensível.

O não previsto também aparece nesse percurso de pesquisa, uma vez que a metodologia do trabalho afeta não só a escrita, como também a proposta da aula. O aprendizado maior talvez seja este: estar pronta para o inesperado, aceitá-lo, brincar com ele e exercer a escuta disso. O exercício da escuta é o que se coloca em evidência para mim neste momento da pesquisa, quando me proponho a escrever sobre as falas das crianças.

Escutá-las foi tão belo quanto difícil. O texto final do capítulo anterior se apresenta coeso e conciso, aproximando-se pouco da prática na escola. Durante as aulas, expliquei para as crianças que o que estávamos fazendo era parte dos meus estudos e pedi a autorização para gravar nossas conversas. Em casa, tentei transcrever suas falas o mais próximo possível do que foi dito. Mas, no ato da escrita, foi possível perceber o quanto já havia uma mistura delas e de mim no que estava sendo passado para o “papel”. Até mesmo numa simples escolha de colocar um ponto final, um ponto de interrogação ou reticências. O exercício de transcrever tornou-se o ato mesmo de escrever a partir do meu lugar, atravessado pela minha escuta e seus ruídos. Sem contar o fato de ter ignorado as interrupções das aulas por parte de outros professores, do dente que cai, das saídas para o banheiro ou para beber água.

Além disso, o que veio para o texto foi apenas uma parte das transcrições, escolhemos fazer uma seleção para não ficar extenso e repetitivo, apesar de entender que a repetição é parte fundamental para tornar próxima, ao menos um pouquinho, a experiência que vivenciamos. Nosso critério foi o da escuta, do diálogo, da reverberação, da palavra que circulava na conversa. Portanto, o que foi apresentado para o leitor no capítulo anterior é um recorte silencioso, fluido, uma ideia imaginária de coesão, uma parte que esconde a “balbúrdia” que ocorreu na prática. Um recorte que camufla as conversas simultâneas, as brincadeiras de espelhar os gestos do outro enquanto ele falava, os chutes e murros no outro porque ele falou

uma coisa que incomodou e os gritos da professora pedindo silêncio e escuta.

Conforme apontado acima, durante a realização dessa pesquisa, a reflexão sobre as falas das crianças fez-se necessária. Em um primeiro momento, acreditávamos que suas palavras falariam por si só, mas no reencontro com suas falas a partir do que se apresentou no final do capítulo anterior, enxergamos uma necessidade em criar um sistema de pensamento com o leitor e as crianças. Então uma dúvida apareceu: como construir um pensamento a partir da fala das crianças de forma respeitosa? Jorge Larrosa (2017, p.245) pode nos ajudar com essa questão:

Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem *da* infância, mas uma imagem *a partir* do encontro com a infância. E isso na medida em que esse encontro não é nem apropriação, nem um mero reconhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem, mas um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido e nem apropriado.

Construir uma imagem das falas das crianças seria contraditório, pois eu estaria me apropriando delas, objetificando a infância, tornando-a passível de ser analisada sob o controle do meu saber ou de saberes institucionalizados. Passamos, com Larrosa, a construir imagens a partir dos encontros e dos reencontros com as falas das crianças em busca de compartilhar uma narrativa dessas experiências que me levaram para um movimento de deslocamento, quando me percebi cara a cara com o que, para mim, até então, era estranho e desconhecido.

De imediato, pensamos em construir um exercício de pensamento que colocasse em evidência uma ou outra imagem de infância que se reconheceria nas falas das crianças. E também relacionar suas definições de arte com uma ou outra corrente artística. Mas logo

percebemos que poderíamos construir uma perspectiva objetificadora da infância, correndo o risco de tornar as falas das crianças objetos passíveis de serem descritos, mensurados, comparados a outros e realizando uma prática que permite classificar, normalizar e localizar a infância em determinados grupos sob o controle de um saber permanente (Bujes, 2001).

Passamos, então, a trazer para a memória como fora o encontro com as falas das crianças no exato momento em que foram escutadas. Depois, a construir uma brincadeira linguística com suas palavras, permitindo que elas desestruturassem a nossa linguagem, que nos tirassem dos lugares debaixo de nós e nos fizesse seguir os caminhos que iam se abrindo, em um exercício que tem como inspiração Manoel de Barros (2015, p.120):

Veio me dizer que eu desestruturo a linguagem. Eu desestruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que a palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar de debaixo de mim o lugar, eu desapareci. Ali só havia um grilo com a sua flauta de couro. O grilo feridava o silêncio. Os moradores do lugar se queixavam do grilo. Veio uma palavra e retirou o grilo da flauta. Agora eu pergunto: quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram de debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras pois que desestruturaram a linguagem. E não eu.

Com Barros, Larrosa e Kohan percebemos uma nova atitude diante da infância, um novo modo de pensar o encontro com ela: a experiência do pensar. Escolhemos, então, correr esse risco com o apoio desses autores. “Não há como evitar riscos quando se quer pensar, quando se afirma a dimensão de experiência do pensar” (Kohan, 2007, p.124). E nesse movimento do pensamento, acreditamos que não é interessante fazer uma tentativa de interpretação ou explicação das falas das crianças, apesar de os movimentos de

reconhecimento, apropriação, interpretação e/ou explicação parecerem relativamente mais fáceis e serem os que eu já conhecia, já exercitava.

No mundo sofisticado da arte, seria mais simples usar nossos saberes e poderes já estabelecidos, nossas velhas maneiras de ouvir a criança, para traduzir a sua língua – como quando elas falavam do desenho que as vacas podem deixar no pasto ao comerem a grama. Poderíamos, nesse caso, fazer uma referência à *land art* e construir uma justificativa para isso. Mas esse movimento de pensamento não nos levaria para um outro lugar, um novo lugar, permaneceríamos dentro dos saberes já existentes. Talvez eu aprendesse mais sobre algumas definições de arte elaboradas por alguns autores consagrados. Contudo, assim, também não exerceria uma atitude de respeito com a infância e comigo mesma, pois perderia a oportunidade de aprender algumas novas lições imprevisíveis, num campo de descobertas.

Podemos perceber duas maneiras de pensar a infância a partir dessas reflexões: uma que olha para ela a partir de um lugar já sabido e a outra que se permite fazer um exercício de deslocamento, uma viagem pelo desconhecido, um movimento de errância, num devir-criança (Deleuze; Guattari apud Kohan, 2007). Com a primeira, resgataríamos nossas leituras a respeito da infância e da arte, as várias imagens de infância e de arte já consagradas e faríamos uma comparação com as falas das crianças. Com a segunda, pretendemos pensar, a partir do encontro com o que os alunos expressaram, o que nos tirou do lugar e nos levou para o novo, numa tentativa de exercer uma verdadeira experiência.

Recomeço: das primeiras falas

“Eu nunca pensei que poderia fazer uma obra de arte no muro da escola!” Foi em uma manhã de sol, estávamos finalizando a pintura do muro, eu estava agachada ao lado dela, passou um homem de moto e gritou: fenomenal! E ela soltou suas palavras cheia de orgulho. Eu também me senti orgulhosa, aquele momento reverberou

em mim por muito tempo, até mesmo agora, no reencontro com sua fala. Ela nunca tinha pensado que poderia fazer arte no muro da escola, eu nunca tinha pensado que pintar o muro da escola me faria chegar até aqui.

Eu estava finalizando o curso de especialização em arte e educação e tinha um trabalho de conclusão de curso para escrever. Até então, minha ideia era fazer uma pesquisa bibliográfica para encontrar autores que estudam as relações da arte contemporânea e educação. Mas a experiência do muro estava viva em mim e me fez mudar de projeto. Resolvi pensar essas relações a partir da pintura que envolveu não só professora e alunos, mas também a gestão, alguns familiares, agentes organizadores da escola e artistas do grafite. Aquela menina tinha me provocado olhar à minha volta e me atentar para o que nunca tinha pensado. Nunca tinha pensado que, ao pintar o muro da escola, iria modificar o sentido da sua existência, o muro que separava passou a aproximar as pessoas de dentro e de fora. Nós “transformamos o muro em nuvem” (Peixoto, 2007), ele passou do impossível ao verdadeiro. A arte de rua veio para dentro, os artistas do grafite ocuparam a escola e se ocuparam dela.

Nunca pensei que poderia fazer aula de arte com os familiares das crianças e com artistas que eu nem conhecia. Tampouco que poderia convidar artistas para ocuparem a escola. Jamais imaginei que poderia enxergar-me como artista sendo professora, nem que poderia me transformar tanto ao ouvir de verdade as palavras de uma criança.

“A arte está além dos limites do conhecimento.” Foi em uma outra linda manhã com o primeiro ano. Conversávamos sobre o que cada um entendia sobre arte e, em meio a outras falas, ouvi lá no centro da sala ele dizer. Pedi que ele repetisse, porque sinceramente não acreditei que ele tinha falado aquilo. Ele repetiu: “a arte está além dos limites do conhecimento”. Chamei a atenção de todos, fui até o quadro e escrevi a frase que acabara de ouvir. Ainda inconformada em ouvir aquelas palavras de um menino que tinha 7 anos, perguntei por que ele achava aquilo. Ele falou algo como: “não dá para explicar o que é arte, às vezes a gente faz e não consegue explicar o motivo”.

Esse menino causou uma revolução na minha cabeça, fui além dos limites do meu conhecimento. Percebi que as crianças podem estar além dos limites do conhecimento. A infância está além dos limites do conhecimento. Passei a caminhar além dos limites das coisas e enxergar além de suas fronteiras, a transformação de novos muros. Passei a seguir os caminhos da arte da infância à infância da arte e da infância da arte à arte da infância. Um vaivém, uma brincadeira com o que está dentro e o que está fora, com o que é ou o que está, com o que pode vir a ser.

Do que é infância, passei a me perguntar que infância é essa que se apresenta diante de mim? Que arte é essa que está na voz desse menino que me persegue? Se a infância e a arte estão além dos limites do conhecimento, como é que devo me comportar diante delas? Aquele conjunto de palavras foi fundante para as escolhas dos desenhos desta pesquisa. Foi de mãos dadas com um garoto de 7 anos e com Walter Kohan, um outro garoto “sem idade”, que passamos a pensar a infância e a arte. Com Kohan, construímos uma imagem da infância como a filosofia do pensamento, como uma maneira de pensar as coisas como se fosse a primeira vez, como se elas estivessem destituídas de suas condenações acomodadas, numa adoração às perguntas. Com o menino de 7 anos, construímos uma imagem da arte da infância que não é infantilizada e nem infantilizadora, mas que se conjuga no tempo, no acontecimento, num “infantil”, como nos ensina também Sandra Corazza (2004, p.30):

[...] “Infantilizar” – verbo com duas formas relevantes:
 o presente, que diz o acontecimento infantil;
 o infinitivo, que introduz o sentido infantil na linguagem,
 e o faz circular como o elemento neutro que é isso do que se fala.
 A família, a escola, a psicologia e a pedagogia
 não querem saber nada disso...
 O que elas querem é des-infantilizar,
 isto é, separar o infantil do que ele pode,
 que é infantilizar.

O encontro com as palavras da infância passou a ser uma imagem da filosofia do pensamento, da poesia do pensamento, da arte do pensamento. Conheci outra perspectiva da infância, construí dela uma nova ideia que me levou para novas possibilidades de fazer arte com meus alunos e minhas alunas. O meu Thomaz¹ me ensinou que é possível construir conhecimento em e sobre a arte com as crianças por meio da palavra falada também. Sua fala me ajudou a perceber uma imagem de infância artística e filosófica bem diferente de tudo que faz parte das principais referências com que tinha tido contato até então.

O que se apresentou de novo é a fala, a conversa, a palavra que poderia fazer circular em meu trabalho com as crianças. A fala conectada com outras falas, o encontro, o engajamento, uma expansão da individualidade para o coletivo. Ao me encontrar com o que Thomaz disse, uni-me a ele e nunca mais me separei. Ele passou a me ocupar, “houve uma revolução curiosa, inquieta, sonhadora, criadora, transformadora em mim” (Kohan, 2019). Foi essa a imagem de infância que começou a fazer sentido para e em mim: uma infância entendida como um estado de pensamento, numa relação diferenciada com as coisas, que não as enxerga dentro de seus muros, que me convida a desenvolver uma outra relação com o tempo. Um tempo feito para me encontrar com o outro, para sentir o outro, para escutar o outro. Um tempo que está além dos limites do passado e do futuro. Um tempo que não é o da definição das coisas, de fixá-las, mas o da experiência. Thomaz não disse a arte *é*, ele disse a arte *está*. Ele não definiu, ele não conceituou, ele não delimitou, apenas expressou um significado, ampliou-o (Eisner, 2008).

Nesse reencontro com suas palavras, penso em novas perguntas: onde está a arte? Onde está a infância? Desloco minha preocupação em querer capturar ou reconhecer definições de arte e infância para uma ocupação dos lugares a que elas podem me levar. Nas conversas

1 No livro *O mestre inventor*, Kohan faz uma reflexão filosófica sobre a vida e obra de Simón Rodríguez e traz para sua narrativa o personagem Thomaz, que muda os rumos dos trabalhos do educador.

com as crianças na aula, fomos para caminhos outros, das histórias contadas a partir das obras trazidas do ambiente privado, passamos para a esfera pública e fundimos arte com outras coisas que convencionalmente não são consideradas como tal.

Recomeço: das falas que se seguiram

Minha expectativa era alta depois do que havia descoberto com Thomaz. As imagens de infância, arte e suas relações tinham modificado os rumos da pesquisa e eu estava empolgada em “comprovar” tudo aquilo na prática. Mas não era o que estava enxergando naquele momento. O que via eram crianças sem escuta, várias palavras ditas ao mesmo tempo, um desinteresse quase generalizado e falas desconectadas com as outras, para citar algumas frustrações. Já estava achando que alguma coisa aconteceria apenas em uma terceira etapa das aulas, cogitei construir uma espécie de *Dicionário de histórias da arte*, como na obra de Diana Aisenberg (2009), o que não foi realizado devido ao contexto da pandemia de Covid-19 no começo de 2020.

Havia algo em mim que me dizia que aquela atitude estava totalmente incoerente com o que aprendera até aquele momento: de me preocupar mais com os resultados das aulas, as reverberações úteis para a pesquisa e para a comunidade escolar. O que esperava era o surgimento de uma “obra de arte final”, como a pintura do muro, o TRACEaFACE e os lambe-lambes. As expectativas criadas diante do mestrado foram muito grandes e, apesar de tentar desconstruí-las, elas me perseguiram em todo o processo, com algumas transformações. Mas esses desejos estavam na contramão de tudo que eu havia descoberto, eles antecipavam o que deveria acontecer, me colocaram numa relação com o tempo que não era aquele que eu escolhera para este exercício de pensamento. Para escrever com as falas das crianças, para me conectar com seus acontecimentos e seus movimentos de “infantil”, tive que ouvir novamente os áudios das aulas. O resultado foi o surgimento de um novo olhar

para a balbúrdia: se antes tudo parecia uma luta contra, agora, no ato da escrita foi se desvelando uma luta *com* a balbúrdia. De um lugar idealizado, do desejo da não existência para a percepção de que a balbúrdia não é uma sujeira no acontecimento, ela é a vida, a educação, o processo de conhecimento, o corpo, o humano. O que é do humano e nos humaniza.

“A gente era só uma criancinha inocente [...] A gente não é ingênuo mais, porque a gente tem noção das coisas, tipo se a gente quebra alguma coisa a gente sabe quais são as consequências.” Foi em uma manhã chuvosa, estava no meio do processo das aulas sobre as obras de arte trazidas de casa. Eu estava cansada e triste com alguns problemas pessoais, já estávamos na última aula do dia. A turma estava relativamente calma, a maioria participando e conseguindo ouvir o colega.

As histórias contadas não eram apenas das obras escolhidas, mas também das que não puderam vir à escola, das que os adultos não autorizaram que as crianças trouxessem. As histórias de ambas são interessantes para a gente pensar na relação construída entre o adulto e a criança. A obra apresentada e que provocou a construção da fala acima tem a ver com essa relação. O adulto e a criança. O pai e o bebê. O que foi aparecendo de mais importante não era necessariamente os porquês de aquelas serem consideradas por eles uma obra de arte, e sim as histórias delas.

Havia um ou outro que menosprezava a fala do colega. Eu chamava a atenção para o respeito a tudo que fosse dito, para que se não se concordasse com alguma coisa, fizesse-se perguntas, criando a oportunidade de conhecer o que todos pensavam. Tínhamos construído um ambiente que, aos poucos, foi se transformando num lugar acolhedor, com algumas interrupções, mas apenas do grupo de estudantes e professora. Não tinha ninguém ao redor, ninguém bateu à porta, só estávamos nós, dividindo uma sala de aula comum, que pertencia a todos e todas ali. As obras foram nos levando para um lugar mais sensível, conversamos sobre as nossas relações com a natureza e com os animais antes de chegarmos ao porta-retratos.

Ele foi um dos últimos a apresentar, foi até a frente da sala e, com uma voz baixa e trêmula, contou a pequena história da sua foto. Era uma lembrança de uma época distante, um tempo que não volta mais, ele trazia uma expressão de saudade. Mas não conseguiu dizer por que estava emocionado, do que sentia saudade. Sua colega, também emocionada, pediu para falar e me causou um espanto ao dizer que eles, com seus 9 anos de idade, não eram mais ingênuos. Eles me chacoalharam naquela aula. Mais uma vez, meu olhar, com eles, estava sendo transformado. E me questionei: eles já foram inocentes, agora não são mais? O que mudou? O que é ingenuidade?

Quando procuramos o significado da palavra, encontramos: “condição de ingênuo, de homem nascido livre, sentimentos nobres, honradez, probidade; ingenuidade”. Aquelas crianças já foram livres, mas não se sentem mais assim. Um ano antes, um outro menino respondeu ao diretor da escola, em uma conversa sobre a importância de ir bem nas provas que estavam chegando: “Vocês não podem esquecer que somos crianças”. Duas falas que se conectam no mesmo espaço/tempo para nos dar mais algumas lições.

Essas crianças já se sentiram livres, agora não se sentem mais. Elas estão chamando a nossa atenção e dizendo para não nos esquecermos disso. Eu havia me esquecido. Naquele momento, chorei por dentro com elas. Uma a uma foi falando das suas tristezas, dos pedacinhos de ingenuidade que foram ficando em algum outro lugar, do sentimento de liberdade que não se encontra mais, que ficou para trás. Friedrich Schiller (apud Abbagnano, 2012, p.650), poeta, filósofo, médico e historiador alemão do século XVIII, no ensaio “Sobre a poesia ingênua e sentimental”, escreveu: “O ingênuo é a representação da nossa infância perdida, que fica em nós como o que há de mais querido, e por isso nos enche de certa tristeza e é, ao mesmo tempo, a representação da tristeza e é, ao mesmo tempo, a representação da suprema perfeição do ideal, que suscita em nós sublime emoção”.

Se, assim como Schiller, pensarmos que a ingenuidade pode ser uma representação da infância perdida, podemos forjar a ideia de que essas crianças se sentem como se tivessem perdido a sua.

Não acredito que seria honesto afirmar com toda certeza que elas a perderam, mas podemos perceber uma sensibilidade de que algo foi perdido ou, ousaria dizer, que alguma coisa morreu. Ao ouvir as palavras daquele garoto, não consigo explicar muito bem o porquê, eu rapidamente me conectei com a morte: apesar de saber que seu pai era vivo, ele pareceu nos dizer que seu pai tinha morrido. Talvez aquele pai daquela foto sim. Foi o que pareceu, foi o que pudemos perceber também na conversa que se seguiu. As outras crianças começaram a falar das pessoas de suas famílias que tinham falecido, trouxeram para a conversa palavras como: suicídio, hospital, doença, vício, para citar algumas. Essas duras palavras nos remetem a acontecimentos de que até mesmo nós adultos temos dificuldade de falar, apesar disso, aquelas crianças estavam falando.

Minha convivência com as crianças cada vez mais me faz perceber o quanto nós nos impedimos de falar sobre certas coisas com elas e o quanto isso as afeta. É comum não dizer certas coisas na frente das crianças, é comum inventar algumas mentirinhas bobas para elas em determinadas situações de muito sofrimento, por considerarmos que não compreendem a vida ainda. A compreensão de mundo delas provavelmente é muito diferente dos adultos, mas também é diferente entre elas assim como é entre nós. O que não é diferente é a sensibilidade, o que acontece em uma família afeta a todos, independentemente do seu entendimento de mundo.

Nessa perspectiva, há uma divisão entre o mundo da criança e do adulto como se um não tocasse o outro, como se a gente pudesse esconder certas coisas das crianças para poupar-lhes um sofrimento. Existe certa ideia de cuidado com a criança que talvez deva ser revisitada. Olhamos para elas na perspectiva adultocêntrica, um olhar apenado, que, muitas vezes, concentra-se em sua falta, na ausência de adultícia.

Acredito que seja necessário fazermos uma digressão nesse momento da construção do nosso pensamento e refletirmos um pouco sobre as relações e as confusões sobre as imagens de criança e infância, e então retomarmos nossa discussão sobre o mundo adulto e o mundo da criança. Segundo o *Dicionário Aurélio*, criança é o ser

humano de pouca idade e infância é o período de crescimento que vai do nascimento à puberdade. Portanto, quando usamos a palavra criança estamos nos referindo a um sujeito histórico, social e cultural; e infância seria uma etapa da vida.

Diante disso, podemos entender que a ideia que uma sociedade tem sobre infância interfere diretamente em como ela cria suas relações com os “seres humanos de pouca idade”, com as crianças. Em outras palavras: a partir da imagem de infância que temos, é que vamos nos relacionar com a criança que encontramos na sala de aula hoje e, conseqüentemente, é fundamental para compreender a pedagogia que se destina a elas (Bujes, 2001). O período considerado da infância não foi sempre o mesmo. Na Idade Média, por exemplo, ela terminava aos 7 anos, quando a criança já dominava as palavras. Estamos pensando no mundo Ocidental que reverberou diretamente em nossa maneira latina de pensar sobre as coisas. Não pretendo aqui fazer um estudo sobre a história da infância, uma vez que isso já foi feito por muitas e muitos autores, além de que tomaria um espaço amplo da nossa reflexão com algo que não consideramos nossa prioridade.

O que nos importa aqui é que a etimologia da palavra infância traz um significado que é bastante significativo para a nossa pesquisa: em latim *in-fans* significa sem linguagem. Ou seja, a imagem dominante que temos é que a infância é um momento em que não temos o poder da linguagem, em que esta está em um processo de construção e, portanto, há a necessidade de tutela, acompanhamento, direcionamento, cuidado, ensino etc.

[...] somente a partir do século XVIII, o termo infância deixou de referir-se apenas às crianças muito pequenas que ainda não falavam e passou a englobar as crianças maiores estendendo-se do nascimento à puberdade. No entanto, esta condição de “afasia” tem permanecido como um dos seus traços mais característicos. A perspectiva adultocêntrica tem orientado os discursos que sobre ela se enunciam. Portanto, as identidades infantis descritas nas práticas, nos discursos, nas categorias que servem para circunscrevê-las nascem

entre os adultos e têm sempre uma referência que é neles centrada. Assim, torna-se mais fácil perceber por que as crianças são descritas como débeis, imaturas, desprotegidas... As definições de criança e de infância são sempre relacionais, sempre referidas ao outro, o adulto. Deste modo, elas mudam uma vez que tais relações se transformem. (Bujes, 2001, p.25)

De acordo com Maria Isabel Bujes (2001), a infância é uma invenção, uma fabricação da modernidade, e foi nessa época que se estendeu para a puberdade. Até hoje consideramos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que uma pessoa é criança até seus 12 anos de idade incompletos. Assim, essa condição de afasia, de “perda do poder de expressão pela fala, pela escrita ou pela sinalização” (Ferreira apud Bujes, 2001, p.25) na sociedade atual vai até os 12 anos, essa ideia é resultante de uma maneira de conceber as falas infantis.

Essa condição de afasia pode ser bastante definitiva para todas as imagens de infância que construímos ao longo dos últimos anos. Quando iniciei esta pesquisa, tinha uma imagem da criança bastante romântica: como aquele tempo de liberdade, um mundo puro, inocente, natural, encantado, leve e, ao mesmo tempo, anárquico. Ao longo das minhas leituras e no ato desta escrita, essa imagem não se modificou totalmente, mas está sendo ampliada e me fez perceber que não existe “a” infância, o que existem são infâncias, são imagens construídas de infâncias, perspectivas diferentes desse tempo que pode ser apenas cronológico, mas pode também nos acompanhar ao longo da vida, como vimos com Walter Kohan (2015). As imagens que construímos da infância moldam as maneiras de constituir o mundo da criança, de compreendê-lo e de falar com e sobre ele.

Todas essas imagens que temos hoje institucionalizadas da infância são sempre de uma perspectiva adultocêntrica, de uma alteridade que já olha para o ser pequeno como um sujeito inferior, incompleto, ignorante e que precisa de cuidados de um adulto; este sim é completo e já sabe todas as formas corretas de se relacionar com o mundo. Voltando à citação de Schiller, podemos afirmar que,

nesse movimento, a infância é idealizada pelo adulto. Parece que há uma necessidade em nós de mantermos a criança como um ideal de pureza, de inocência, protegida dos males do mundo. Não estou negando a necessidade de cuidado com elas nem pretendo definir qual seria a maneira mais correta de praticá-lo. Embora essa construção faça sentido, o que pretendo apontar é certa internalização quase generalizada de nossas percepções, e essa naturalização da proteção da criança faz que deixemos de nos questionar.

Por que estamos a todo o tempo querendo pegar nossas crianças no colo? Por que não podemos pegar nossas crianças no colo? Há muitas contradições aí, talvez devamos primeiramente aprender a habitar essas contradições. Da mesma maneira que nos debruçamos sobre os dispositivos de desconstrução de uma ideia conservadora de arte, estamos também notando de que maneira estão arraigadas em nós uma visão colonizadora da infância e uma visão infantilizadora do outro.

“Mas o pôr, às vezes quando alguma pessoa faz um cocô, às vezes forma um desenho!” Das lágrimas aos sorrisos. Em uma outra manhã, uma outra sala, uma outra turma. Estávamos na sala que chamamos de multilinguagem, portanto, não estava chovendo – quando chove, a sala não pode ser ocupada; apesar das constantes reformas, há goteiras que impedem o trabalho em dia de chuva. Fizemos uma grande roda com as cadeiras brancas da sala, colocamos o saquinho com os papéis no centro da roda e iniciamos a conversa.

Falamos do bonito e do feio, da arte dos bebês, dos rabiscos, das fases dos desenhos, das pinturas com tintas jogadas. A maioria participava atentamente acompanhando as palavras que circulavam na roda. Ela se levantou bem ao meu lado e começou a falar que a arte era algo que vinha de dentro. Vou resgatar essa fala aqui porque, como já foi dito, a repetição nos interessa:

As crianças, quando elas crescem, tipo já são crianças, quando elas vão fazer uma arte no papel ou no papelão, ela sente por dentro o que ela sente, o que ela quer fazer ela sente por dentro dela, aí ela começa a pintar, do jeito que ela sente.

Eu pedi a atenção de todos e pedi para ela repetir:

Eu tô dizendo: o que a gente sente por dentro da gente, a gente tipo *imagina*, que então a gente pensa o que a gente gosta, o que a gente gosta de pintar e a gente pinta.

Como na maioria das conversas, previ que estávamos nos aprofundando novamente numa ideia de arte que se restringe apenas às artes visuais e provoquei a mesma estudante se havia uma outra forma de colocar a arte para fora além do desenho e da pintura. Falamos um pouco mais do corpo e uma outra aluna perguntou algo como: “então um pum é uma obra de arte?”. Aí foi uma “risaiada” só! Alguns alunos se jogaram no centro da roda e, literalmente, rolaram no chão de tanto rir. Eu dei gargalhadas com eles, fomos do pum ao cocô, xixi, diarreia, vômito, arrotos, bebê. Ela se levantou novamente, parecia não se aguentar de tanta ansiedade e disse sobre o “deseinho” que o cocô pode formar. Naquele instante, deixei minha risada de lado e me preocupei com a ideia de arte que aquelas crianças poderiam construir, fui logo recuperando sua fala anterior e repeti: “mas o que nossa colega falou é que a gente sente por dentro, passa pela nossa imaginação e depois sai do nosso corpo”. Portanto, a arte não poderia ser um cocô, não poderia ser qualquer merda, qualquer coisa. Havia um cuidado de minha parte para que não saíssem da aula com uma ideia de que a arte poderia ser qualquer coisa.

Assim como o sentimento de tristeza me levou a perceber a naturalização na atitude de pegar “a infância no colo” (colonização), o sorriso me levou para um lugar parecido com o cuidado com a ideia de arte. Eu não consegui aceitar a hipótese daquelas crianças criarem uma definição de arte como uma merda porque estava mergulhada no meu papel de professora explicadora. Aquela que acredita que detém o conhecimento que deve ser transferido aos seus alunos e alunas, que estes irão aprender tudo exatamente do jeito que for ensinado e, assim, saberão as conclusões e definições das coisas. Tudo aquilo que eu estava tentando desconstruir com as crianças talvez estivesse mais em mim do que nelas.

Confesso que antes, bem antes, numa primeira ideia, essas aulas tinham o objetivo de aproximar as “definições” de arte da infância. Contudo, aos poucos, vivenciando tudo que já foi descrito neste texto e cada vez mais exercendo uma escuta atenta às crianças e suas infâncias, fui percebendo que, apesar de termos como ponto de partida a pergunta “o que pode ser arte?”, o mais importante eram os lugares a que essa pergunta nos levava. A arte foi aparecendo como “um lugar onde se podem pensar coisas que não são pensáveis em outros lugares” (Camnitzer, 2018, p.132). Fomos à infância da arte, ao princípio das coisas, e as perguntas que surgiam nas conversas, muitas vezes, eram mais interessantes do que a questão original.

Não posso mensurar o que as crianças aprenderam com essas aulas, mas posso dizer o que eu aprendi. Aprendi a “escutar” o outro, para usar a língua delas. Aprendi que, ao escutá-las de verdade, vou esculpindo novos corpos, um novo corpo de professora, diferente do que vinha sendo (Kohan, 2007). O que procurei ensinar, mesmo sem ter uma nítida noção, foi uma forma de pensar a arte como uma atitude e uma maneira de se aproximar do conhecimento (Camnitzer, 2007).

Nesse sentido, qual o problema de construir uma ideia de que a arte pode ser uma merda? Se a qualidade de merda é uma medida subjetiva de acordo com um padrão de gosto construído dentro das fronteiras do conhecido e do previsível, eu, em meu lugar de professora, não tenho o direito de usar minhas relações de saber e poder com as crianças para definir o que pode ou o que não pode ser arte. Pelo contrário, vamos juntos e de mãos dadas pensando nas maneiras de ampliar nossas concepções sobre ela além dos limites do conhecimento.