



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Beatriz Fabiana Olarieta

O que torna infantil uma literatura

ou


sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com crianças

Rio de Janeiro

2008

Beatriz Fabiana Olarieta

**O que torna infantil uma literatura
ou
sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com crianças**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rita Marisa Ribes Pereira

Rio de Janeiro

2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH-A

O42 Olarieta, Beatriz Fabiana.

O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com crianças/ Beatriz Fabiana Olarieta -2008.

122 f.

Orientadora: Rita Marisa Ribes Pereira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Filosofia – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação de crianças – Teses. 3. Filosofia na literatura – Teses. I. Pereira, Rita Marisa Ribes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37:1

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Beatriz Fabiana Olarieta

**O que torna infantil uma literatura
ou
sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com crianças**

Dissertação) apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 18 de Agosto de 2008.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Rita Marisa Ribes Pereira (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Walter Omar Kohan
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dra. Olga Grau Duhart
Universidad de Chile

Rio de Janeiro

2008

DEDICATÓRIA

A *Maxi*, mi cómplice... y todo.

A mi *hermanita*, a ese idioma de infancia que es un secreto entre las dos.

A la *Ceci*, a ese parentesco que, sin responder a ninguna filiación, nos hizo hermanas.

A los “*Mocositos*”, esos ‘locos bajitos’. Al imborrable y largo recreo que dejó salir a jugar a mi niña.

Agradecimientos

Lo que puedo con la palabra *gracias* no lo puedo con la palabra *obligada*. No sólo por las cosas a las que cada una remite sino también porque *obligada* es una palabra nueva para mí y, por eso mismo, no tan transitada, y *gracias* la aprendí a decir hace mucho tiempo, ya experimenté muchos de sus sabores, conozco lo que es decirlo por primera vez aún habiéndola pronunciado tantas veces. Me gustan sus formas circulares que invitan a pronunciarla con una boca grande. Me gusta esa “S” final, tiene algo “*gostoso*”. No designa a un sonido que se corta en seco, es un airecito que continúa saliendo, un sonido que parece que se prolonga aún cuando la palabra ya acabó de ser pronunciada. Deja como una inercia en el aire, como si quisiera prolongarse en el silencio que se le sucede.

Entonces... me tomo la licencia de agradecer en español, de decirlo en mi lengua. De cualquier manera, el trabajo no es más sencillo por eso ¿Cómo nombrar a aquellos que son mucho más que un nombre? Mi diccionario no contempla esa posibilidad, de cualquier manera, lo intentaré.

Agradezco, en primer lugar, a dos fenómenos climáticos. Por el privilegio de dejarme participar de las atmósferas que ellos generan. Como los meteorólogos, que se esfuerzan por definir algo tan sutil, tan complejo e inasible y al mismo tiempo tan poderoso, trataré, en vano, describirlos:

Uno, denominado Rita, puede ser descrito, básicamente, por su aroma a leche tibia de las 5 de la tarde, hora en que mamá prendía la tele para ver los dibujitos y nos dejaba invitar al nuevo vecino del barrio. Fenómeno sumamente acogedor, altamente recomendable para extranjeros (no sólo en sentido literal).

Otro, podría asimilarse a un aire fresco que inesperadamente entra por la ventana que dejamos abierta en un descuido y vuela los papeles que nunca más podremos volver a acomodar de la misma manera. Y de repente, sin que una acabe de comprender si lo que pasó fue una brisa o un huracán, nos olvidamos de las horas transcurridas y el día recién comienza, de nuevo, como si fuera la primera vez. Lo llaman Walter o Vauter dependiendo de la región. Continuo agradeciendo...

A un accidente geográfico que facilita tránsitos a zonas lejanas, llamado Mário Bruno. Es un puerto natural: lugar en la costa o en las orillas de un territorio que permite que las embarcaciones se lancen al mar y, al regresar, puedan dejar lo que traen de sus viajes en tierra sin tener que salir del agua.

A Olga, una meseta con sus superficies suaves e femeninas que aceptó posar su mirada sobre este trabajo.

A Márcia, un arroyo tranquilo que ofrece al paseante todas sus bondades sin pedir nada a cambio.

A Adriana Arpini, una convicción latinoamericana, por presentarme el mundo académico y por provocar mis primeros contactos con la Filosofía con Niños.

A una constelación, definida por la Real Academia Española como: el conjunto de estrellas que, mediante trazos imaginarios sobre la aparente superficie celeste, forman un dibujo que evoca determinada figura, como la de un animal, un personaje mitológico, etc. Esta constelación, como todas, está formada por varias estrellas (mami, Orlando, Comas, Chabe, Ceci, Vero, Miguel Ángel, Cristina), pero tiene una particularidad, la de dejarse ver desde cualquier lugar, inclusive en las noche nubladas. En los momentos de oscuridad ofrece consuelo al viajero y le recuerda dónde está el sur, dónde queda su casa y le permite entregarse, tranquilo, al sueño al hacerle saber que aquellas puertas continúan abiertas a pesar de la distancia...y los años.

A una presencia que trae aires de “gineceo” y que llegó para compartir un nuevo capítulo de nuestras vidas, que se trenzaron allá lejos y hace tiempo.

A una música, la que forman los amigos en Rio que, casi sin querer, se fueron metiendo en mi vida como la música de la que está hecho ese morro llamado Santa Teresa.

A una figura geométrica denominada GPIME. Es un círculo alrededor del cual se congregan semanalmente curiosos seres que registran todo en cuadernos, en el esfuerzo de tratar de comprender el extraño mundo en el que habitan los niños y que me permitió participar de sus encuentros.

Al NEFI, una fuerza gravitatoria que atrae criaturas de diversos lugares. A los amigos que transitan o transitaron por allí e se brindaron generosamente.

A unas guerreras “caxienses” (Mirella, Flávia C., Simone M., Vanise, Aline, Simone P., Graça, Flávia R., Daniela, Mônica, Flávia F.) a los integrantes del cortejo que las acompañan cada semana en sus ceremonias (Jason, Andrezza, Vinicius, Maxi) y a una

multitud de ojos movedizos, chispeantes, curiosos que se alojan en cuerpos pequeños, a su coraje y al placer de volver a compartir inspiradoras conversaciones, más allá de nuestras edades.

A unas pioneras “maipucinas” (Laura, Liliana, Patricia), a la fuerza con que dieron vida a las primeras experiencias de Filosofía con Niños en Mendoza y al tesón con el que continúan haciéndolas crecer. Por la generosidad con que comparten ese fuego.

Se denomina fluido al sistema de partículas que no están unidas rígidamente y pueden moverse con una cierta libertad unas respecto de las otras lo que le permite ceder a cualquier fuerza tendiente a alterar su forma. Agradezco, a Maxi, a su oreja paciente y contenedora; a esas interminables charlas que confunden nuestra vida y nuestras ideas, esos fluidos; a los productivos e potentes “robos” mutuos que no son más que un ceder a fuerzas que alteran nuestra forma.

A la Universidad pública brasileña y a la CAPES.

RESUMO

OLARIETA, Beatriz Fabiana. *O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com crianças*. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

No presente trabalho se abordam dois problemas. A primeira questão, diz respeito à necessidade de perguntar-se pelo lugar da literatura na prática da Filosofia com Crianças. Nesta prática, que surge e se estrutura em torno a novelas, paulatinamente, se irá tornando mais complexo o papel da literatura, a partir da introdução de outro tipo de obras diferentes das originalmente criadas com essa finalidade. Muitas delas provêm da chamada de “literatura infantil”. Apresenta-se, então, uma segunda questão, a necessidade de reconsiderar esse lugar em que infância e literatura se encontram. Com essa finalidade, se estabelece uma diferença entre uma “literatura infantil”, com letra minúscula, e uma “Literatura Infantil”, com letra maiúscula. A primeira, pensada como um adjetivo que leva à literatura a apequenar-se para fazer-se acessível às mentes imaturas das crianças. A segunda, composta por dois nomes próprios que se interpenetram. Para aprofundar no sentido dessa última, consideram-se, em capítulos diferentes, cada um desses termos, literatura e infância. A literatura, por sua condição de ser uma linguagem diferente daquela que se configura como representação, se constitui como um espaço fronteiro em que as palavras se deparam com o limite dos sentidos estabelecidos. A infância, como um tempo diferente ao tempo cronológico que a confinou em uma idade da vida, é pensada desde uma dimensão intensiva que, assim como a literatura, desafia os contornos definidos de um mundo estabilizado. O conceito de duração, acunhado por Bergson, e o de devir-criança, de Deleuze, colaboram substancialmente neste desenvolvimento. Encontra-se, finalmente uma aproximação entre a literatura, como linguagem infantil, e a filosofia, considerada como experiência de pensamento, que surge do particular vínculo que ambas mantêm com os limites daquilo que é possível dizer e pensar.

Palavras-chave: Filosofia com Crianças. Literatura. Infância. Bergson. Deleuze. Foucault.

RESUMEN

En el presente trabajo se abordan dos problemas. El primero se refiere a la necesidad de preguntarse por el lugar de la literatura en la práctica de Filosofía con Niños. En esta práctica, que surge e se estructura alrededor de novelas, paulatinamente, se irá complejizando el papel de la literatura, al introducirse otro tipo de obras diferentes a las originalmente creadas para tal fin. Muchas de ellas provienen de la llamada “literatura infantil”. Se presenta, entonces, una segunda cuestión, la necesidad de reconsiderar este lugar en el que infancia e literatura se encuentran. A esos efectos, se establece una diferencia entre una “literatura infantil”, con minúscula, e una “Literatura Infantil”, con mayúscula. La primera, pensada como un adjetivo que lleva a la literatura a achicarse para hacerse accesible a las mentes inmaduras de los niños. La segunda, compuesta por dos nombres propios que se interpenetran. Para profundizar en el sentido de esta última, se consideran, en capítulos diferentes, cada uno de esos términos, literatura e infancia. La literatura, por su condición de ser un lenguaje diferente a aquel que se configura como representación, se constituye como un espacio fronterizo en el que las palabras se deparan con el límite de los sentidos establecidos. La infancia, como un tiempo diferente al tiempo cronológico que la confinó en una edad de la vida, es pensada desde una dimensión intensiva que, así como la literatura, desafía los contornos definidos de un mundo estabilizado. El concepto de duración, acuñado por Bergson, y el de devenir-niño, de Deleuze, colaboran sustancialmente en este desarrollo. Se presenta, finalmente, una aproximación entre la literatura, como lenguaje infantil, y la filosofía, considerada como experiencia de pensamiento, que surge del particular vínculo que ambas mantienen con los límites de lo que é posible decir y pensar.

Palabras-clave: Filosofía con Niños. Literatura. Infancia. Bergson. Deleuze. Foucault.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
SITUANDO OS PROBLEMAS	13
Situando o problema I. Literatura e Filosofia para Crianças	13
Situando o problema II. Literatura e infância	27
A LITERATURA INFANTIL: ENTRE O BOSQUE E O CAMINHO MAIS CURTO	
Chapeuzinho Vermelho: do bosque ao caminho mais curto ou o surgimento de uma literatura	38
<u>Uma vida incerta em um mundo sem crianças. Entre o ficar na aldeia ou lançar-se na estrada</u>	40
<u>Cuidado com o bosque, Chapeuzinho!</u>	42
<u>Uma infância para mimar a se divertir. A cuidar das crianças!</u>	43
<u>Cuidado com os rapazes, Chapeuzinho!?</u>	44
<u>Outro sentimento pela infância. A educar às crianças!</u>	46
<u>Aprenda a lição, Chapeuzinho!</u>	48
A “literatura infantil”: uma literatura feita <i>para</i> crianças	51
Uma “Literatura Infantil”: a Infância entra na Literatura – a Literatura entra na Infância	53
A LITERATURA: UMA OUTRA LINGUAGEM	58
A loucura, ausência da obra	59
A literatura, um desobrar	62
A literatura, a fronteira indômita	64
A literatura, uma linguagem esotérica	66
A literatura, uma linguagem menor	69
A literatura, uma linguagem gaga	74
A INFÂNCIA: UM OUTRO TEMPO	77
As representações do tempo, as experiências do tempo	77
O tempo espacializado e o tempo duração. Henri Bergson	83
Relação duração – linguagem – infância	90

Um passado que co-existe com o presente	92
Uma infância que não é futuro e que também não é uma época anterior	96
O devir-criança: uma infância intempestiva	99
RETOMANDO OS PROBLEMAS. LITERATURA – INFÂNCIA – PENSAMENTO	104
Literatura e infância	104
O papel da literatura em uma experiência de pensamento	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

Apresentação

Este é um exercício de apresentação. Mais do que uma apresentação desta dissertação, é uma apresentação do lugar do qual ela surge. Apresentar é colocar algo na presença de alguém. Esse alguém, além dos leitores _deste trabalho, também me inclui, também sou eu mesma tentando fazer contato com aquele lugar. Não é uma tentativa de tornar autobiográfico o trabalho, mas de fazer contato com alguns lampejos que abrem buracos fugazes na noite e que deixam algumas vagas ressonâncias que se vão compondo umas com outras e com mais outras.

Uma menina cria-se na Patagônia em um vilarejo que naquele momento contaria com uns 3.000 habitantes, um hospital, dois médicos, uma escola, uma igreja com um padre que vinha uma vez na semana para dar missa e umas freiras que viam para dar catecismo. Televisão, só um canal do estado que transmitia programas dos canais de Buenos Aires a partir das 16:00. Cinema, não havia, salvo os filmes que as freiras passavam em horário matinée aos domingos. Livraria, também não havia. Biblioteca, uma muito precária, no município e uma outra na escola, mas que nunca era visitada pelos alunos salvo para buscar algum mapa que a professora precisava ou algumas cópias que repousavam ao lado do mimeógrafo que ali se encontrava. Tinha-se que passar rapidamente por esse recinto, porque de cima dos estantes olhavam ameaçadoramente alguns animais embalsamados. A única vez que entrou ali com um fim que parecia mais adequado ao lugar, foi na quarta série. A professora tinha pedido para escolher um livro para ler, o primeiro livro “grande” que leria a turma. Não lembra se ele estava na estante ou sobre a mesa da biblioteca, não lembra da capa, do tamanho, da disposição das letras, do cheiro. Não sabe o que a levou a escolhê-lo. Só lembra do título: *Da terra à lua*, de Julio Verne, e uma sensação da leitura, uma certa alegria, uma leveza, uma espécie de sensação do corpo expandindo-se e ao mesmo tempo de vazio no

estômago, de inspiração contida na altura dos pulmões como no querendo deixar passar o ar mais para baixo, como querendo deter o tempo, cuja passagem a respiração marca com seu ritmo. Lembra de um dia de sol, desses que tem que ser aproveitados para estar fora de casa por aquelas terras e ela deitada no sofá estando mais fora ainda que o pátio da sua casa, indo para a lua.

Antes dessa experiência, outra cena. Com uma amiguinha de brincadeiras, em uma época freqüentavam a despovoada biblioteca municipal (que às vezes a funcionária do município responsável só abria para elas) e retiravam da estante dedicada à literatura infantil alguns dos poucos volumes que o compunham, preenchiam um caderno com seus dados e levavam para a casa, para voltar na semana seguinte para repetir a cerimônia. Desse ritual só um livro aparece, se destaca, entre os outros. Um livro de mitos e lendas gregas de um tamanho maior do que o habitual, com umas ilustrações que apareciam de quando em quando e que empurravam o texto para baixo, deixando-o reduzido a algumas poucas linhas para fazer lugar à figura de Zeus ou de Hera que impunham sua estirpe de deuses ocupando quase todo o espaço da página.

Fabulandia foi um outro livro dessa infância, presente da sua avó, que lia com sua irmã. Era uma edição que estava composta por várias histórias consideradas clássicos infantis, que provinham da tradição de territórios diversos e tão distantes como sua terra, e que se compunham com umas ilustrações maravilhosas que exploravam diferentes estilos, desde desenhos em estilo japonês até uma espécie de homenagem a Brueghel (supus muito tempo depois, quando viu alguns dos quadros do pintor flamengo que a transportaram imediatamente àquele livro maravilhoso). Baixo a hipnose que as meninas entravam, se sentiam convidadas a viajar a outras dimensões, a pensar que tudo isso era real em algum tempo e lugar a pesar de que as evidências dissessem outra coisa.

* * *

Vários anos depois, com o corpo já crescido, um encontro com *As palavras e as coisas* que Michel Foucault que inicia anunciando que “*Este livro nasceu de um texto de Borges. Do riso que, com sua leitura, perturba todas as familiaridades do pensamento –do nosso: daquele que tem nossa idade e nossa geografia-, abalando todas as superfícies ordenadas e todos os planos que tornam sensata para nós a profusão dos seres, fazendo vacilar e inquietando, por muito tempo, nossa prática do Mesmo e do Outro*”. Foucault, cita, depois, os elementos que compõe uma classificação em certa enciclopédia chinesa que Borges lembra no

conto que dedica ao esforço de John Wilkins por criar uma língua analítica universal que, ao mesmo tempo que engenhosa, parece um tanto arbitrária. Com esse fragmento literário Foucault coloca ao leitor ante o impensável, ou melhor, ante o limite do que se pode pensar. O que se desenvolverá depois cobra sentido se, o tempo todo, se lembra daquela absurda classificação e sobre tudo se se lembra do riso e do espanto que ela provoca. Esta vez, essas palavras literárias provocam riso, ar liberado espasmodicamente pelas vibrações do nosso diafragma, expulso de nosso organismo como cada uma das categorias que compõem essa classificação que parece impensável. Um riso e um espanto nascidos da literatura e que sacodem o pensamento. Essas palavras abrem outra dimensão na que sequer se consegue pensar, colocam em xeque o modo que cada um tem de ordenar-se e de ordenar o mundo.

* * *

Um pouco mais na frente, a menina, agora professora, trabalhando com um grupo de crianças em um centro comunitário que lhes oferecia o lanche, ajuda para fazer o dever de casa da escola e algumas oficinas (entre elas uma de Filosofia com Crianças), no segundo encontro, se depara com a seguinte experiência.

A partir da leitura do prólogo de um conto dos denominados infantis, as crianças sentadas em roda começam a colocar suas próprias perguntas. Ángel, um menino de 10 anos, vê a possibilidade ali de poder expulsar, colocar palavras a sua profunda inquietação. Com ansiedade lança para o grupo sua pergunta “*Que que eu faço aqui? Ninguém sabe me explicar!*”. E ninguém sabia mesmo. Macarena lembra para ele que isso já foi explicado pela catequista, que cada um está aqui para cumprir uma missão. Isso não satisfaz a Ángel que dificilmente acha palavras para questionar à catequista enquanto sujeita sua cabeça: “*como ela sabe?, qual é essa missão?*” e, no caso que ele tivesse uma missão, “*como que eu saberia qual é?*”. Outra vez o vazio no estômago, outra vez a respiração contida perante aquele trabalho de parto provocado por um fragmento literário, perante aquela sensação de que as palavras com que conta nosso dicionário não alcançam para nomear-se e nomear o mundo. Outra vez a possibilidade de ir mais longe que o pátio da casa sem mover-se um centímetro do lugar onde se está. Uma tentativa de inaugurar uma palavra que crie mundos. A infância do pensamento tomando conta de uma criança.

Na hora de pensar em alguma proposta que possa ter a suficiente potência como para provocar, incitar, convidar a uma experiência de pensamento, essa menina, espontaneamente tende a ir à procura da literatura ou da arte. Acha que não está longe para ela aquela sensação

de alegria, leveza, expansão e vazio que inesperadamente lhe deparou o encontro com a literatura da que depois veio a experienciar com a Filosofia com Crianças que, dito seja de passo, não tem se limitado a uma prática só com crianças, mas também com professores, pais, colegas e até com pessoas desconhecidas.

A arte, neste caso a literatura, e a filosofia entram em contato com um misterioso território que é basicamente limite, zona de fronteira que nos atrai para uma posição infantil, que nos arrasta à infância do nosso pensamento.

José (11 anos) perante a pergunta de um colega que se questiona se tudo o que sabemos o aprendemos dos adultos, afirma que tem só uma coisa que não aprendemos dos grandes *“a fantasia, porque ela é das crianças”* e acrescenta, *“Os grandes que ainda tem fantasia é porque se lembram da infância”*. Essas palavras, novamente detêm o tempo e até sugerem um questionamento do tempo. Há algo que não se aprende, que não responde à lógica da transmissão, do acúmulo, do avanço. José nomeia como *“fantasia”* esse espaço e o declara patrimônio da infância. Se alguém pode entrar nele é porque conseguiu lembrar da infância. Como pensar essa fantasia, esse lugar que parece indomesticável e ao que os *“grandes”* só conseguem ingressar por um esforço de quebrar a lógica de um tempo que avança?

Talvez, esta dissertação não seja mais que a tentativa de pensar essa sensação vaga e potente, ao mesmo tempo, em que a literatura se encontra com o pensamento em uma experiência de filosofia e suspende o que aprendemos, o que os *“grandes”* nos ensinaram, o que nos tornou *“grandes”*, para abrir-nos à possibilidade de criar. Talvez, só seja um esforço por lembrar daquela infância que se faz presente, que cobra potência no encontro com a literatura. Não uma infância localizada no passado, senão essa infância que nos pega quando, por exemplo, um texto literário interfere em nossa respiração e suspende nossas idéias.

* * *

Com o propósito de adentrar-nos nesse frágil território, em um primeiro momento, vamos separar dois problemas que nos acompanharão. A primeira questão, que engloba o sentido de todo o trabalho, tem a ver com a necessidade de perguntar-se pelo lugar da literatura na prática da Filosofia com Crianças. Esta prática surge e se estrutura em torno a novelas, posteriormente, se irá tornado mais complexa, a partir da introdução de outro tipo de obras, muitas delas provenientes da chamada de *“literatura infantil”*. Apresenta-se, então, uma segunda questão, a necessidade de pensar esse lugar em que infância e literatura se encontram

e se contaminam mutuamente. Não será este, um trabalho em que nos ocuparemos de analisar a “literatura infantil” como aquela destinada a sujeitos de curta idade. Precisaremos, sim, considerar o modo em que se gesta esta categoria, mas será só para tentar separar-nos dela e re-colocar-nos em uma perspectiva qualitativamente diferente. Para isso, consideraremos em capítulos diferentes, cada um desses termos (literatura e infância) para voltar a juntá-los novamente na expressão “Literatura Infantil”, mas transfigurados. Repensar a infância nos incita a reconsiderar a problemática desse outro tempo que ela nos traz. Repensar a literatura nos leva a ponderar a linguagem desde uma outra perspectiva, diferente à que a configura como representação, e nos permite pensar o espaço literário como um espaço fronteiro em que as palavras adquirem a mobilidade própria dos viajantes. Depois desse percurso, poderemos, então, voltar sobre as questões colocadas no início e encontrar um ponto de aproximação entre a literatura, como linguagem infantil, e a filosofia considerada como experiência de pensamento. Em suma, a reconsideração do papel da literatura no contexto das experiências filosóficas com crianças.

O texto literário, quando pensado no contexto desta prática, se compõe com o pensamento de uma forma particular. Ambos se provocam. Somos conscientes de que na hora de pensar a relação entre eles, seria necessário reconsiderar também o papel da leitura. O encontro entre texto e leitor não acontece espontaneamente no marco da prática da Filosofia com Crianças. Podemos pensar que, em certo modo, o texto cria a seu leitor, mas sabemos que essa relação entre texto e leitor está mediada pela proposta de leitura que se faz no interior da prática filosófica. Do texto emana um certo poder que posiciona ao leitor em um lugar, o leva para uma certa posição e para uma certa forma de experienciar-se a si próprio. Mas, também o dispositivo de leitura aparelhado para ler esse texto cria um modo de entrar em contato com ele que atrai o leitor para contemplar o texto, para se relacionar com ele, desde uma determinada perspectiva. Se superpõe ao texto um dispositivo para abordar sua leitura. Ambos se compõem. O leitor e a sua disponibilidade para entregar-se à leitura ficam dentro de uma tensão, mais ou menos resolvida, entre a força que emana do texto e o que o dispositivo de leitura lhe demanda.

Será essa uma região na qual deveremos adentrar-nos no futuro se pretendermos nos aprofundar na abordagem da relação que é possível estabelecer com um texto que se encontra com o leitor quando ela é interferida com a intenção de provocar o pensamento. Este trabalho se limitará a reconsiderar o sentido da presença da literatura nessa complexa relação que se tece nas experiências de Filosofia com Crianças, esse espaço em que o pensamento se enreda com as palavras.

Situando os problemas

Começaremos por apresentar os problemas que nos inquietam. Talvez, disso se trata toda pesquisa, ou melhor, todo exercício de pensamento, de ir situando, contornando os problemas, escolhendo novos ângulos desde onde olhar para eles. Então, este trabalho, até sua última página, não será mais que o esforço por achar esse lugar e este situar os problemas não será mais que a primeira parte de esse movimento de busca e de afastamento, ao mesmo tempo.

Não haverá soluções para tais problemas porque os problemas que colocamos não a demandam. Não pensamos os problemas como questões a resolver, mas como manifestações, como um deixar em evidência a complexidade do mundo que muitas vezes passa inadvertida ao ser digerida por uma linguagem que o simplifica e o acha evidente. Deixar livre a mão para que apareçam mais do que precisar um traço. Desnudar mais que vestir.

Situando o problema I

Literatura e Filosofia com Crianças

Um dos problemas que está por trás deste trabalho diz respeito à forma como tem se constituído o vínculo entre a literatura, a filosofia e a infância e, a particular forma que este adquire no programa Filosofia para Crianças e seus desdobramentos na medida que esta prática se expande em alguns países de América Latina. Para re-pensar esta relação entre a literatura e a filosofia na prática da filosofia com as crianças, precisamos analisar como se gesta este laço no interior do programa.

No surgimento do programa Filosofia para Crianças, criado por Matthew Lipman no final dos anos sessenta nos Estados Unidos, já se delineia um forte vínculo deste com a literatura pensada de um modo particular. Lipman concebe a proposta a partir de uma série de novelas que ele escreve conforme as idades das crianças que participarão desta prática. O tratamento destes textos contribuiria para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de

julgar dessas crianças. Na medida em que se conquistassem habilidades cognitivas, se afeiçoaria um “pensamento superior” caracterizado por ser crítico, criativo e cuidadoso.

Assim, paulatinamente vão aparecendo as “histórias filosóficas” que pretendem oferecer às crianças de uma determinada faixa etária, em estilo narrativo, temas filosóficos de uma forma que lhes seja próxima. As novelas vão reconstruindo a história da filosofia, as principais posições dos filósofos. Cada uma delas é acompanhada de um manual para o professor que guia a leitura e facilita o achado das problemáticas filosóficas envolvidas no relato. Novela e manual conformam uma unidade dentro do programa. É este último o que fornecerá de ferramentas para garantir um tratamento filosófico.

A descoberta de Ari dos Telles (1974), é a primeira novela escrita por Lipman, está destinada a crianças de 11-12 anos, *Luísa* (1976) foi escrita para crianças de 13-14 anos, *Satie* (1978) para crianças de 13-17 anos, *Marcos* (1980) para 13-17 anos, *Pimpa* (1981) para 9-10 anos, *Issao e Guga* (1982) para 7-8 anos, *Elfie* (1988) para 5-6 anos, *Nous* (1996) para 9-10 anos. Alguns dos colaboradores de Lipman, escreveram também romances destinados a idades que ainda não tinham sido abarcadas pelo programa, que passam a formar parte da proposta. Tal é o caso de *Hospital de bonecas* de Ann Sharp e *Rebecca* de Ronald Reed para trabalhar com crianças a partir dos três anos.

Cada novela, que será apresentada seqüencialmente, se centra na abordagem de uma área da filosofia. Assim, por exemplo, *A descoberta de Ari dos Telles*, trabalha com lógica, teoria do conhecimento e filosofia da educação; *Luísa* aborda problemáticas ligadas à ética; *Satie*, se centra na estética; e *Marcos*, na filosofia social e política. Como dissemos, cada uma delas vai acompanhada de um manual para o professor que dá direção ao trabalho que com elas poderia ser realizado com as crianças a partir de exercícios (que contribuem ao desenvolvimento de habilidades cognitivas) e planos de discussão (que contribuem ao trabalho de esclarecimento e formação de conceitos) que vão abrindo os temas contidos em cada um dos episódios.

As novelas se apresentam como um instrumento para favorecer a discussão, colocando determinados temas para serem pensados e favorecendo um certo modo de tratar esses temas pelas crianças. Elas serão estimuladas pelo mesmo texto a levar esta discussão seguindo o modelo proposto pelas crianças-personagens da história, que servem de exemplo do uso das ferramentas para o bom pensar, para o questionamento e a investigação filosóficos. Como os títulos evidenciam, estes romances têm como protagonistas crianças da mesma idade que seus pretendidos leitores os quais se apresentam como modelos de investigadores filosóficos. “*Se queremos que as crianças –ou alunos de qualquer idade- formem uma comunidade de*

investigação, certamente estaríamos ajudando-as se mostrássemos uma comunidade de investigação permitindo que observem como funciona. Chamarei este modelo de comunidade de investigação fictícia (...)” (LIPMAN, 1995, p. 313). Espera-se que as novelas, na sua apresentação desta comunidade de questionamento e investigação fictícia, gozem de:

- 1) *Aceitabilidade literária*: que a qualidade literária do texto seja aceitável, ainda que não seja uma obra de arte.
- 2) *Aceitabilidade psicológica*: que o texto seja adequado à idade das crianças, mas que não por isso descuide seu nível intelectual descartando as idéias complexas.
- 3) *Aceitabilidade intelectual*: Que apresente os aspectos da filosofia de forma problemática e instigante para as crianças. Aqui o papel da narração é fundamental e permite o que um texto descritivo não pode. Ambigüidades, ironias, insinuações podem fazer-se presentes e provocar às crianças a deter-se e tirar significados delas.

Nesta comunidade de questionamento e investigação, os personagens vão discutindo e problematizando as questões que vão sendo colocadas ao longo dos capítulos. Cada uma das crianças protagonistas dos romances encarna uma linha de pensamento que se fará evidente a medida que se desenvolvem os diálogos e vão aparecendo os problemas que as inquietam. Um personagem é empirista, enquanto outro se conduz de um modo intuitivo, um outro se apresenta como cético, etc. As ações lógicas ou conceituais de cada um irão se explicitando no decorrer de cada capítulo e distintos aspetos da tradição filosófica se farão presentes. Os personagens foram cuidadosamente pensados. Eles deviam possuir rasgos definidos que facilitem a identificação, mas, ao mesmo tempo, conservar um certo nível de generalidade que permitisse que crianças de âmbitos diferentes pudessem sentir-se próximas deles.

A proposta de trabalho se inicia com a leitura dos episódios que compõem cada um dos capítulos o que dará lugar a uma discussão filosófica. Os alunos levantarão perguntas que os textos suscitam. Sem a pretensão de chegar em uma resposta certa, mas de propiciar um diálogo que contribua à elaboração de conceitos e o desenvolvimento de habilidades de pensamento, o professor terá o papel de coordenar a discussão do grupo que, aos poucos, irá constituindo-se em uma comunidade de investigação ao afiançar este modo de indagação coletiva. O professor, também propiciará o aprofundamento da discussão e a explicitação dos temas em questão valendo-se dos planos de discussão e dos exercícios.

Lipman (1995) se pergunta sobre o papel dos textos na educação e pelas características que estes deveriam ter para favorecer o pensar. Ao considerar este assunto, estabelece uma distinção entre o papel da descrição e o da narração.

O tom descritivo, próprio dos textos didáticos, se organiza em torno de conceitos e apresenta os conteúdos de forma simplificada e seqüenciada a fim de fazê-los acessíveis aos alunos. Estes textos se apresentam como o produto final da pesquisa do autor e só sobra para o leitor a atividade de compreender e apropriar-se daqueles conceitos. Por outra parte, entre os elaboradores de textos escolares tradicionais há uma resistência a incorporar as histórias, as quais se organizam basicamente em torno a esquemas. Elas são consideradas maravilhosas para provocar o exercício dos sentidos e da imaginação, mas não trazem informação consistente.

Se produz assim, uma separação inconciliável entre estas duas formas de organizar e apresentar um texto para as crianças na escola. A narração, fruto da imaginação de alguém, sugere outros mundos, outras formas de pensar o mundo de forma sedutora, mas é incapaz de apresentar o mundo tal como ele é, então, fica relegada ao lugar do entretenimento. A descrição aparece ligada aos objetivos didáticos, à aprendizagem e a aquisição de conhecimentos.

Depois desse diagnóstico da situação, Lipman percebe a necessidade de que a natureza do texto seja mudada. Enquanto a descrição apresenta os conceitos organizados em classes e famílias, mas o faz de uma forma rígida que mata o interesse do leitor colocando a autoridade e o privilégio cognitivo no autor, a narração tem o poder de trazer a vida ao tema e dar voz ao leitor. Lipman apresenta as novelas do programa de Filosofia para Crianças como a alternativa, como um novo gênero híbrido, a história-como-texto, que combina as duas formas y tira as vantagens de ambas. As novelas filosóficas são histórias que podem servir como textos ao propiciar o diálogo constante entre a racionalidade e a criatividade que se entrelaçam para dar estrutura ao pensar.

Vamos deter-nos um pouco nesta diferença cuja fronteira o autor pretende borrar ao apresentar um texto que tenta combinar o conceito e o esquema como mecanismos de organização das informações que nele se encontram.

O conceito, como dissemos, trabalha com classes de coisas que agrupa segundo um aspecto em comum. Este modo de processar a informação nos permite organizá-la e torná-la controlável. Ao mesmo tempo, a fixa e a torna estática. É este o âmbito de descrição e da explicação nas quais se ancoram os textos que tradicionalmente se utilizam na escola.

Lipman chama esquema, a aquele tipo de relação com os conhecimentos que revela sua faceta dinâmica e sua mobilidade, a vida que habita neles. O esquema “(...) *movimenta-se, faz evoluções, desdobra-se, levanta vôo, observa sua presa e, então, descansa*” (Lipman, 1995, p. 318). Na hora de dar exemplos, recorre a uma onda no mar, um pássaro em vôo, um

filme, a vida de uma pessoa. A narrativa mora aqui, ela é, basicamente, movimento. Ela vai para frente “*seguindo adiante como um barco a vela, bordejando ao vento*” (Ibidem, p. 319). A força do esquema se transmite ao leitor ao gozar desse caráter de permanente movimento.

A diferença do conceito, no esquema cada novo detalhe que se incorpora modifica a todos os elementos, reconfigurando-os. Enquanto que no primeiro, os novos elementos que se somam completam e aperfeiçoam a estrutura já construída na qual eles vêm a se encaixar. Por este motivo, Lipman considera fundamental recorrer a textos que respondam à organização do esquema que liberam a força no aluno e o faz sentir revigorado ao entrar em contato com eles.

Como leitor de Dewey, sabe que a educação tem uma íntima relação com a vida. Não que as crianças em um momento se preparem para a vida e em outro efetivamente vivam. A educação e a vida não podem estar separadas. Ao mesmo tempo em que vivemos, experimentamos e aprendemos. O papel da educação será, precisamente, reconstruir e reorganizar nossas experiências possibilitando uma melhor percepção do seu sentido. Ao final de contas, será disso que a vida se trata (DEWEY, 1965).

Então, a força e o movimento da vida tem que ser trazido para o texto se se pretende que este guarde seu potencial educativo, mas Lipman nos adverte que temos que estar cientes dos perigos que isso pode apresentar. Os esquemas não respondem ao controle, são da ordem dos sonhos, que podem ser sumamente significativos e revelar vitais sentidos para nossa vida, mas estão regidos por forças desconhecidas. Neles nossa razão não tem pertinência. Por isso, podem ser utilizados com as mais diversas finalidades. Um exemplo claro disso é a utilização que a publicidade faz dos esquemas. Eles precisam de ordem. Não podemos abandonar-nos à sua energia porque perdemos a possibilidade de exercer nossa autonomia.

Lipman sabe que um texto descritivo e explicador é letra morta, sabe que si a leitura vai ser uma experiência tem que estar conectada à vida, mas adverte os riscos que isso acarreta, então a deixará entrar na justa medida. As novelas manterão um caráter edificante e construtivo que engrossará e segurará a corda da pipa que levanta vôo a fim de poder dirigir seu percurso sem que perda a sensação de estar voando. A interpenetração entre o criativo e o racional está sujeita ao controle que o pólo racional assegura, é isso o que garante o potencial formativo das novelas. “*Para o pensar de ordem superior precisamos de textos que incorporam, e portanto modelam tanto a racionalidade quanto a criatividade*” (Lipman, 1995, p. 313). A criatividade deve ser encauzada, conduzida, endereçada, direcionada. Lipman quer conservar os benefícios e conjurar os perigos que significa a literatura para um bom pensar. Os esquemas não são controláveis. Quer manter a vida presente em uma intensidade que lhe permita pensá-la, abstraí-la univerzalizá-la.

Lipman liga o bom pensar principalmente à lógica. Do aprimoramento de habilidades cognitivas dependem outros aspectos como as questões de tipo ético, por exemplo. Mas adverte que o dinamismo da vida, o movimento, o lugar da criação de outros mundos possíveis, se encontra alojado na narração, no que as novelas tem de literárias.

O autor adverte que suas novelas não são de uma alta qualidade literária, mas ao mesmo tempo, estabelece um lugar comum entre elas e as obras de arte, que para ele passa pela capacidade para promover a experiência pelo prazer. Ao mesmo tempo, este novo tipo de texto tem outras demandas que a obra exclusivamente literária não tem. É *“uma obra de arte que tem uma tarefa específica a cumprir, de ser completa para poder propiciar a experiência sobre a qual a reflexão ocorrerá, e de ser instrumental a fim de fornecer as trilhas que conduzam à racionalidade e à imparcialidade que são características da pessoa educada”* (LIPMAN, 1995, p. 321).

Ann Sharp, a principal colaboradora de Lipman, e Laurance Splitter (1995), ainda reconhecendo que a *“literatura standard”* pode portar uma dimensão filosófica, desalentam seu uso no trabalho filosófico com as crianças. Uma das razões é que, em geral, os professores não estão treinados no trabalho em este tipo de indagação, a qual é muito mais difícil de ser gerada com a complexidade que apresenta uma obra de literatura. Uma outra questão, é que a Filosofia para Crianças pretende ser um currículo de filosofia para ser trabalhado na sala de aula e não simplesmente uma série de oportunidades desestruturadas para que os alunos *“façam filosofia”*, sustentam os autores. *“Temos que enfrentar a realidade e assumir que se queremos dar um sentido, estrutura, continuidade, compreensão e até profundidade filosófica na classe, é improvável que baste com encontrar uma coleção de temas e conceitos filosóficos nas páginas de um livro ilustrado ou uma novela”* (Ibidem, p. 152). A literatura diferente à que compõe o programa Filosofia para Crianças não garante, para os autores, a mesma eficácia que as histórias que pertencem a este currículo pois não estão processadas dentro de uma estrutura conceitual que as atravesse e conduza aos leitores, pelo argumento e os personagens, às idéias filosóficas subjacentes.

Até aqui, temos colocado brevemente qual é o papel que Lipman atribui a esta particular literatura que ele cria e que é central no programa de Filosofia para Crianças, mas a proposta se espalha. Outras pessoas que não as que idearam o programa começam a ter contato, a difundir-la, a apropriar-se dela.

Os esforços por adaptar e repensar o programa de Lipman, levaram também a visualizar algumas das suas limitações. Umas, que dizem respeito às dificuldades de levar a proposta para um contexto muito diferente, como é o caso do latino-americano. Outras, que

colocam em questão os pressupostos do programa. Mas não pretendemos centrar-nos, agora, naquelas críticas que já tem sido bastantes e muito bem exploradas¹. Vamos mencionar simplesmente, algumas das tentativas que foram se gerando na exploração da literatura em relação à proposta de fazer filosofia com as crianças.

Quando o programa se expande pela América Latina, o primeiro movimento é o de traduzir e adaptar as novelas ao novo contexto. Só para ter algumas referências, podemos mencionar:

- O Chile, que foi o país pioneiro, onde esse trabalho começa a ser feito em 1978 pelos missionários de Maryknoll, quem realizam as primeiras experiências com o programa de Lipman. Posteriormente, esta prática tomará corpo institucional com o *Centro de Filosofia Escolar* que publica algumas das novelas e manuais (KOHAN 2000).
- O Brasil, onde na primeira metade dos anos 80, Catherine Young Silva introduz a Filosofia para Crianças e impulsiona a criação do *Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças* (CBFC) que será o responsável exclusivo da tradução, adaptação e distribuição dos materiais do programa a través dos cursos de formação oferecidos pelos distintos centros regionais (WUENSCH, 1998; KOHAN, idem).
- A Argentina, país no qual o programa ingressa em 1989 com Gloria Arbonés. No início dos 90, ela junto com outros filósofos cria o *Centro Argentino de Filosofia para Niños* que entre suas tarefas contempla a tradução e adaptação dos materiais (CENTRO DE FILOSOFIA PARA NIÑOS, 1995).
- A Colômbia. Ali, será Diego Pineda, em parceria com o próprio Lipman e através da sua editora Betha, o responsável de traduzir e adaptar as novelas ao contexto de seu país.
- A Venezuela, lugar onde o espanhol José Manuel Fernández em 1994 realiza as primeiras experiências com material traduzido em seu país e, posteriormente, depois de tomar contato com a proposta através dos cursos por ele ministrados, Maria Carmona cria o primeiro *Centro de Estudios de Filosofia para Niños* do país sediado na *Universidad de Los Andes*. Nesse país trabalha-se com as traduções realizadas na Espanha e na Argentina.

¹ Ao respeito das críticas pode consultar-se:

WASKMAN, Vera; KOHAN, W. *Filosofía con niños aporte para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Cap. 3.

RAMOS OLIVEIRA, Paula. *Filosofia para a formação da criança*. São Paulo: Thompson, 2004.

CASTRO, Eder; RAMOS DE OLIVEIRA, Paula (orgs). *Educando para o pensar*. São Paulo: Thompson/Pioneira, 2002.

CASTRO, Eder Alonso. *Polêmicas sobre a Filosofia para Crianças*. Brasília: Ícone, 2007.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças: três polêmicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Às poucas começam a surgir também novelas ou contos que, respeitando o estilo de Lipman, mesmo com algumas críticas, se propõem como alternativa ou como desdobramentos do programa. Alguns inclusive seguem não só o estilo de relato das novelas senão que também acompanham suas obras com manuais para orientar o trabalho dos professores na sala de aula. Mencionamos alguns exemplos:

- Na Argentina, Stella Accorinti, que já tinha participado da tradução e adaptação das novelas de Lipman, publica *La ciudad dorada* (2001), acompanhada do livro de apoio *Caminando hacia mis supuestos*. Gustavo Santiago escreve uma série de contos destinados a fazer filosofia com crianças pequenas. É o caso de *Filomeno y Sofía* (2002), *En la tierra de los dinosaurios* (2003), *El libro de las tortugas* (2003).

- No Chile, Olga Grau Duhart, como produto da experiência de uma oficina de filosofia para crianças de educação infantil realizada durante 1986, publica *Cosas y Palabras* (1995) que aporta elementos para o trabalho na educação infantil e início do ensino fundamental². Ali, propõe uma série de contos e relatos (alguns adaptados ou traduzidos por ela e outros da sua própria criação) acompanhados de sugestões de exercícios e atividades e discriminação das idéias principais de cada um com uma guia de perguntas. A obra visa estimular o pensamento a partir da exploração de idéias, emoções e sentimentos e dos modos de dizer e nomear o mundo. Para o trabalho no ensino médio nas escolas desse país, em 1995, os professores Ana María Vicuña e Celso López, com a colaboração do filósofo alemão Tugendhat, publicam *El libro de Manuel y Camila* (2001) composto por contos cortos onde se abordam problemas éticos.

- Na Colombia, Diego Pineda, que foi o adaptador de cinco das novelas do programa de Filosofia para Crianças na sua região, publica *Checho y Cami* (2007), a primeira novela filosófica produzida nesse país fora do programa de Lipman que já vá por sua terceira edição. É uma proposta para trabalhar na educação infantil que no manual *Explorando nuestras mentes* (2007) oferece orientações a pais e professores para encarar a abordagem filosófica dos textos. Propõe também *El miedo es para los valientes y otros cuentos para la reflexión ética* (2003) para trabalhar no ensino fundamental com o manual *Buscando alternativas para la acción* (2003) com orientações para a leitura e discussão e *La gran tortuga ante el gran espejo del fondo marino* (2006) acompanhada do manual *Aceptarnos como somos* (2006).

- No Brasil, uns dos países do nosso sub-continente onde a Filosofia com Crianças tem tido maior desenvolvimento, podemos mencionar o trabalho do *Centro de Filosofia Educação*

² Posteriormente, uma vez esgotada no Chile, se publica uma segunda edição na Argentina com o nome de *Filosofía para la infancia. Relatos y desarrollo de actividades* (2000).

para o Pensar sediado em Florianópolis e com núcleos em diferentes estados do país, que tem desenvolvido um programa paralelo ao de Lipman nomeado “Educar para o pensar: filosofia com crianças, adolescentes e jovens”. O mesmo, inclui novelas que tem uma outra trama, mas com manuais que seguem o estilo do autor estadunidense. Através da editora Sophos, tem publicado várias novelas que se agrupam em coleções (*Filosofia Fundamental, Filosofia O Início da Mudança, Novo Espaço Filosófico Criativo*) e que se dirigem ao trabalho com crianças desde a educação infantil até o ensino médio. Com a *Coleção de Educador para Educador* se abocam a orientar aos docentes. Também tem destinado um espaço editorial para os pais na *Coleção Pais e Filhos: Companheiros Reflexivos*.

Outra menção merece o trabalho de Paula Ramos de Oliveira, na coleção *Textos para começar a filosofar* da editora Vozes, na qual publica *Um mundo de histórias* (2005). Nele apresenta histórias e poemas que surgiram no trabalho com o *Grupo de Estudos e Pesquisas – Filosofia para Crianças* (GEPFC) na Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara. No início da obra, a autora situa o sentido desse material na prática em sala de aula. Por sua parte, Sérgio Sárdi, na mesma coleção, explora as possibilidades das histórias em quadrinhos com *Ula. Brincando de Pensar* de (2004). Acompanha-a de *Ula (orientações ao professor). Um diálogo entre adultos e crianças* (2005) na que o autor mostra o sentido do filosofar a partir da experiência e das inquietações da protagonista, conta algumas atividades que foram surgindo a partir do trabalho com as crianças e sugeri outras ressaltando o tipo de relação que com elas se deve estabelecer para provocar o pensamento. Uma outra obra desta coleção que podemos destacar é *Dadedidodúvida!: Surpresas da Filosofia* (2007), cujos autores estão ligados ao *Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar* sediado em Curitiba. Darcísio Muraro (quem foi diretor do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças entre 2004 e 2006 e, atualmente, é Presidente do Instituto), Andréia Prendin, Flaviana Lima e Michele Czaikoski, trazem um diálogo entre personagens-criança que apresentam concepções diferentes sobre a vida a partir do ponto de vista científico, filosófico, artístico ou social que pretendem problematizar a vida. Acompanha a história um material didático de apoio para trabalhar os temas do livro em sala de aula.

Mais recentemente, apareceu a coleção *Histórias que rendem boas conversas* (2008), lançada pela editora Átomo&Alínea, integrada por cinco contos compostos especialmente para provocar conversações sobre questões filosóficas com as crianças de distintas idades, acompanhados de sugestões de atividades para a sala de aula nas quais, inclusive, se sugerem algumas obras da literatura infantil para serem abordadas como complemento do trabalho. Esta coleção está organizada por José Auri Cunha, quem foi o representante do *Centro*

Brasileiro de Filosofia para Crianças em Campinas e, atualmente, trabalha em escola particular.

Além da tarefa de criar novas obras que nutram a prática da filosofia com as crianças, um outro esforço vai na procura de obras provenientes da literatura infantil e juvenil com potencial filosófico para dividi-la e, a través de guias, oferecer orientações que propiciem o tratamento filosófico. Este é o caso da produção coletiva nomeada *Papelucho Filósofo*, realizada em 2003 no Chile, que incluiu a criação de um manual para trabalhar a partir da obra *Papelucho* da reconhecida escritora chilena Marcela Paz. O material foi trabalhado com crianças de uma escola rural de Chiloé, no sul do país. A seleção e adaptação foi realizada pelo grupo *Corrientes de Aire*³ (composto por estudantes de bacharelado em Filosofia da Universidade de Chile) dirigido pela professora Olga Grau e com financiamento da mesma Universidade. O manual está em processo de publicação.

Saindo do nosso continente, na Espanha, achamos outro trabalho neste mesmo sentido com *El principito: desarrollo didáctico* (2006). Um caderno de trabalho elaborado pelo *Centro de Filosofía para Niños y Niñas de la Comunidad de Valencia*, com atividades dirigidas diretamente às crianças que incluem planos de discussão, exercícios, fragmentos e comentários de texto, poemas, quadrinhos, jogos para provocar a reflexão a partir de fragmentos de *O Pequeno Príncipe*. Também neste país, na *Colección Escolar de Filosofía* da editora Siruela, no número destinado as *Cinco aventuras de Sherlock Holmes* (CONAN DOYLE, 1999), Diego Pineda seleciona textos de Conan Doyle e faz uma introdução onde a forma de lidar com o campo da suas investigações do conhecido detetive é apresentada como um modelo de “pensamento superior” e explora as relações desta particular forma com a atividade filosófica. Aliás, apresenta atividades para colocar aos alunos a experimentar e apropriar-se dos diferentes aspectos que envolve o trabalho de Holmes. Em Barcelona, Irene de Puig, integrante do *Institut de Recerca per l’Enseyament de la Filosofia*, toma a obra, *El cartero simpático o unas cartas especiales* de Janet e Allan Ahlberg (1991) na qual aparecem personagens de contos populares (hoje transformados em clássicos da literatura infantil) que são os usuários do serviço que oferece o carteiro, divide o conto em episódios e elabora uma proposta de trabalho a partir deles em *Cuentos para pensar* (1996). Mais recentemente, desde

³ O grupo *Corrientes de Aire* estava integrado por: Claudia E González Jelvez, Paz A. Irrarázabal Saavedra, David A. Solís Nova, Lorena Herrera e Camila Leyton.

o Projeto NORIA, coordenado por ela e por Angélica Sátiro, se propõe o trabalho de desenvolvimento de habilidades de pensamento ligadas ao agir ético, a partir de contos, lendas e mitos provenientes de distintas culturas. Assim, propõem um currículo, ordenado em função das idades das crianças, conformado por: *La Mariquita Juanita* (2004), cujo personagem atravessará quase todas as obras e acompanhará o percurso da proposta, *Pebili* (2003), *Jugar a pensar...con cuentos* (2000), *Juanita, los cuentos y las leyendas* (2006), *Juanita y los mitos* (2006) cada um com seu correspondente manual orientador.

Entre as buscas de outras alternativas para pensar este tipo de vínculo entre a literatura, a filosofia e a educação inaugurada por Lipman, e a partir da crítica de alguns a seus pressupostos, podemos citar o projeto *Filosofia na Escola* (que envolveu à UnB e à Fundação Educacional do Distrito Federal) iniciado em 1998 em Brasília, coordenado pelo professor Walter Kohan. Nele, uma nova possibilidade foi aprofundada tanto desde os fundamentos teóricos quanto da prática. Já o “Programa Filosofia *para* Crianças” passa a pensar-se como uma “Prática de Filosofia *com* Crianças”. Pode intuir-se, a partir da troca de palavras, um deslocamento dos sentidos que envolvem este trabalho: *prática* e não *programa*, *com* e não *para* crianças. A idéia de programa supõe uma seqüência, uma gradualidade, ou seja, uma dosificação que nasce de uma subordinação da experiência a uma lógica evolutiva e cronológica. Esta nova perspectiva, órbita sobre a possibilidade de colocar a experiência em relação com uma dimensão do tempo que não se subordina à idéia de evolução. Este deslocamento teórico se refletirá no sentido que cada uns dos elementos metodológicos terá dentro da proposta. Os textos literários ocuparão um lugar relevante nas experiências de filosofia *com* as crianças, mas as novelas de Lipman são abandonadas em quanto pacote e com ela a própria idéia de programa. Esporadicamente, podem ser utilizados alguns episódios ou capítulos como um dos tantos materiais prováveis. Aqui já não temos materiais de trabalho fixos ou pré-concebidos por um autor. Não temos guias para a leitura que garantirão a contribuição para a construção de um bom pensar. Os textos são procurados, achados, pensados, elaborados por quem vai à procura de uma experiência de pensamento com as crianças, inclusive podem ser construídos junto com elas. O texto utilizado pode ser um texto propriamente dito, um fragmento escrito ou lido, ou qualquer coisa ou situação que se apresente com a função de receber alguma significação, de estar ali para que sobre ela sejam depositados diversos sentidos que no seu desenvolvimento dêem lugar ao pensamento. Neste contexto, os textos pertencentes à denominada literatura infantil também são utilizados com muita freqüência.

Alem desta experiência que foi registrada⁴, outras tentativas menos difundidas, continuam explorando outras possibilidades de aproximar a filosofia e as crianças e o papel da literatura nessa prática. Especificamente, no caso do Brasil, podemos citar alguns exemplos onde elas se fazem presentes no contexto da escola pública.

- O projeto *Projeto Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: desafios e perspectivas* está sendo implementado no município de Cariacica no Espírito Santo. Depois de um tempo de pesquisa que analisou a possibilidade e o melhor modo de implementá-lo, no 2007 começou a se pôr em prática em forma experimental em cinco escolas da rede pública por professores de filosofia e sociologia fora da grade curricular. A prática da filosofia com as crianças se integra ao currículo em espaços e tempos flexíveis (VARGAS DA ROSA, 2008).

- A Prefeitura Municipal de Ilhéus, na Bahia, a través da sua secretaria de educação abriga o projeto *A filosofia e o seu ensino na Educação Fundamental* que leva a prática da Filosofia com Crianças às escolas a través de professores da área.

- No Rio de Janeiro, desde novembro de 2007 está em marcha o projeto *Em Caxias, a Filosofia em-caixa?! A escola pública aposta no pensamento* na Escola Municipal “Joaquim da Silva Peçanha” no município de Duque Caxias, envolvendo o trabalho com crianças de educação infantil até o ensino fundamental e também a adultos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) em turmas de alfabetização. As experiências são realizadas por professoras da escola com apoio de integrantes do *Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância* (NEFI) que funciona na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Também neste estado e a partir do 2007, por uma parceria entre a Universidade Federal Fluminense e a Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio de Pádua, se desenvolve o projeto *Filosofia com Crianças nas escolas públicas do noroeste fluminense*.

Em todos estes trabalhos o uso da literatura não está ligado a idéia de programa. Ao andar por trilhas menos claras, não fixadas previamente, ao não ter um pacote pré-determinado que indique o que está e não está permitido, o modelo do que seria ou não filosófico, os problemas que devem ser abordadas com as crianças de uma determinada idade e a ordem em que os mesmos devem ir fazendo seu aparecimento, se colocam em questão

⁴ Diferentes aspectos do projeto tem sido apresentados e trabalhados em:

KOHAN, Walter; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro. *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000.
MERÇON LESTANI, Juliana. “A prática da filosofia na escola e a constituição da subjetividade”. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2001.

NÓBREGA DE LIMA SALLES, Conceição Gislane, , *O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

várias coisas para serem pensadas. A relação entre a literatura e a filosofia se torna mais complexa. O que seria, então, um texto apropriado para fazer parte de uma experiência filosófica? Por que trazer um texto literário para o que pretende ser uma experiência de pensamento? Que vínculos é possível estabelecer entre a literatura e a prática da filosofia neste contexto? O texto selecionado seria um texto que, de alguma maneira, é portador de uma mensagem para ser pensada, é portador de uma força em particular, representa em pequeno alguma coisa, mostra um exemplo? Com que critério selecionar um texto? Ao usar textos literários não se estará forçando-os, quase pedagogizando-os?

Só com a menção de alguns exemplos, dá para perceber que a relação da proposta da *Filosofia para Crianças* com a literatura vai tornando-se mais complexa, novos elementos vão aparecendo e novas formas de se relacionar com eles. Esta experimentação transborda a proposta inicial de Lipman e se nos apresenta como necessário voltar a pensar essa relação entre a filosofia e a literatura. Ele entende que a partir da literatura se pode pensar com uma força que não se pensa desde um texto expositivo, mas os perigos que percebe no texto literário não lhe permitem avançar além. O papel da literatura fica reduzido a pôr a vida, a energia, no rumo que a racionalidade será a responsável de marcar. Lipman assinala a ambigüidade, a ironia e as insinuações, esses lugares de pouca clareza que habitam na literatura, como provocadores para as crianças, como convites a deter-se neles e fuçar nos mistérios de seus sentidos. A literatura pode o que a descrição e a explicação não podem. Há algo na própria ambigüidade dessa linguagem que provoca ao pensamento. Talvez, podemos pensar que gera pensamento, que ela também diz respeito a como as coisas são. “*A ambigüidade toca no mais essencial*”, diz Blanchot (1987, p. 39).

Essa intensidade pensada como um instrumento para o pensamento poderia ser pensada como parte do mesmo pensamento. Esse combustível que impulsiona a nave que a racionalidade dirige pode reclamar o volante e dirigir a nave para novas fronteiras. Se aceitarmos esta possibilidade, o por quê trazer um texto literário para uma experiência de filosofia precisa ser pensado novamente.

Nos capítulos deste trabalho, tentaremos pensar esse encontro, esse espaço intermédio entre a filosofia, a literatura e a infância. Um espaço em que os sentidos se misturam. De fato, não poderíamos falar exatamente de uma mistura porque esse espaço antecede a qualquer divisão em disciplinas. Um espaço em que nossa linguagem se depara com seu limite e nos coloca em posição de ter que voltar a pensar de novo.

A idéia aristotélica de que a literatura diz o que poderia ser, mas não o que é, que a realidade poética não pode aspirar à verdade, delineia um tipo particular de relação entre o

espaço literário e o da filosofia que, claramente, separa seus campos. Mas, “*a pesar desta sentença adversa os poetas se obstinam em afirmar que a imagem [poética] revela o que é e não o que poderia ser. E ainda mais: dizem que a imagem recria o ser*” (PAZ, 2006, p. 39). É nessa obstinação que tentaremos adentrar-nos para pensar a relação e a difusa fronteira que comunica a literatura e a filosofia. Tentaremos internar-nos nesse poder da literatura para dizer a verdade, para penetrar nela onde os pensamentos claros e distintos jamais conseguiriam.

Situando o problema II ***Literatura e infância***

Ao perguntar-nos pelo papel da literatura infantil nas experiências de Filosofia com Crianças, precisamos deter-nos no conceito de “literatura infantil”, o qual vincula uma particular forma de encontro da linguagem com a infância. Dependendo de como pensemos cada um dos termos, se verá modificada substancialmente a relação que estabelecemos entre eles e que acabarão dando corpo à idéia do que seja uma “literatura infantil”.

Não resulta óbvia a forma em que poderíamos vincular a literatura e a infância. Este binômio envolve duas palavras com peso e vários matizes o qual nos convida a explorar, a abrir possíveis sentidos que possam enriquecer este vínculo da literatura quando a colocamos a brincar com a infância. Que é o que faz que um grupo de palavras possa compor-se de um jeito tal que precisa ser chamado de infantil? Que torna infantil a uma literatura? A que chamamos de literatura infantil?

Uma das possibilidades para entrar na exploração deste vínculo é a do gênero. Durante muito tempo foi comum considerar a literatura infantil como uma sub-literatura ou um gênero menor dentro da literatura. A discussão em termos de gêneros maiores e menores ou marginais levou dentro da literatura a questionar, há cinquenta anos, se a literatura policial ou a ficção científica poderiam ser consideradas propriamente um gênero literário. Mais recentemente, a discussão se traslada a os quadrinhos e a fotonovela, por exemplo. Também a literatura infantil entrou neste questionamento. Hoje parece ser uma questão natural falar dela como um gênero dentro da literatura. Já quase ninguém parece duvidar da sua existência. A literatura infantil vai conquistado um espaço tanto na indústria editorial quanto nas universidades que começam a organizar especializações e mestrados tendo-a como objeto de estudo.

Mas, entrar na literatura infantil, na procura do que ela seja, pela questão do gênero, não ajuda na busca das suas origens afirma Marc Soriano (1995). Pensar nela como um

gênero literário demorou muito em aparecer. Não adianta tentar explicar de que se trata a literatura infantil encarando-a por este viés. Coincidimos com isto. Não pretendemos entrar na discussão desde esta perspectiva. Sabemos que os defensores da literatura infantil, catalogada muitas vezes como um gênero menor quase em tom pejorativo, tem lutado por sua dignidade como um gênero com todas as letras. Mas, aos fins do problema que nos ocupa, embarcar-nos nesta discussão, nos situaria do lado das classificações, nos levaria a optar por um tratamento que a coloca do lado de qualquer discurso. Estamos na procura do diferencial que aparece quando infância e literatura se vinculam, daquilo que faz com que esta relação se distinga de outros discursos, apresente outra lógica que incita ao pensamento a desprender-se precisamente das classificações habituais com as que ordenamos o mundo. Então, não pretendemos entrar na discussão sobre se é ou não um gênero maior ou menor, mas considerar essa minoridade que ela porta como uma força que minoriza a quem entra em contato com ela, que o arrasta à infância.

Outra entrada, a fim de ponderar o que faz infantil a uma literatura, é partir da intencionalidade daquele que escreve o texto literário e o esforço por se adaptar a um receptor com características particulares. Assim, por exemplo, Marc Soriano, em sua clássica obra *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas* (1995)⁵ define o livro infantil em termos de comunicação como “*uma mensagem que um falante (ou escrevente) adulto, de determinada época ou de determinado país, dirige a destinatários de menor idade, que se caracterizam por carecer momentaneamente, das maturações afetivas e das competências enquanto a vocabulário, sintaxe e cultura geral que definem em princípio ao leitor adulto da mesma época e do mesmo país*” (Ibidem, p. 211).

Na exploração de Soriano fica claro que a literatura chamada de infantil está definida principalmente pelo esforço que aquele que pretende ser autor desta literatura, deve fazer para respeitar a aquelas para as quais se dirige, as crianças, nas suas características próprias enquanto seres que se encontram num estado de imaturidade transitório. Uma literatura infantil seria uma literatura ajustada em seu código, seu vocabulário, sua forma de construção e informação a essas características. Aqui o infantil da literatura está em função da minoridade de uma idade para a qual se dirige.

Mas, podemos optar por colocar-nos do outro lado do processo, concentrar-nos na figura e o papel relevante do receptor dessa literatura, uma vez que se encontra com ela. Podemos considerar seu poder de defini-la além das pretensões daquele que intencionalmente

⁵ O título original da obra é *Guide de littérature pour la jeunesse. Courants, problèmes, choix d'auteurs*. Consultamos a edição em espanhol dado que não se encontra editada em português.

lhe dirige uma mensagem. Esta é a opção de Cecília Meirelles (1979), quem acha que definir *a priori* o que é a literatura infantil é impossível. Ela só existe *a posteriori*, quer dizer, uma vez que fica delimitada pela escolha das crianças, segundo sua preferência de acordo com critérios de utilidade ou prazer. É a escolha das crianças e não a intencionalidade de alguém que escreve para elas o que definiria o campo.

Para Soriano, não é o gosto das crianças o que ajudaria nessa definição. O autor se pergunta sobre a possibilidade de conhecer realmente o gosto infantil, será a través das crianças?, por médio dos adultos?, mas esses adultos estão autorizados a falar no nome de uma infância que não é própria? Hoje em dia, o mercado complica mais a questão. As crianças (através dos adultos) e os adultos compram os livros que se correspondem com a idéia que o mercado editorial se faz da infância. Escolhem o livro do qual gostam no leque de possibilidades que o mercado oferece de acordo com seus critérios.

É verdade que o problema da formação do gosto é muito complicado e também nos desviaria de nossa finalidade. Mas gostaríamos de ficar com essa idéia da literatura infantil como um acontecimento que se produz depois do encontro entre a literatura e a infância. A literatura infantil se nos apresenta como um fenômeno que não pode prever-se de antemão. Um fenômeno que se recusa à lógica do objetivo prévio, que escapa à intencionalidade prévia de alguém que se dirige à infância desde seu exterior, achando saber o que é mais conveniente para ela. Só depois de encontrar-se com a literatura, a infância se apegará a ela ou a abandonará, mesmo que ela lhe tenha sido dedicada. O encontro entre a infância e a literatura será algo que só se pode avaliar depois de acontecido. O que faz infantil a uma literatura, então, não poderia antecipar-se.

Temos também aqueles que duvidam sobre a possibilidade de se falar em literatura infantil. Vamos apresentar brevemente algumas explorações que questionam o campo na busca de elementos que nos ajudem a re-colocar esta relação, a redefini-la para os fins deste trabalho. Vamos situar-nos em um espaço que ainda está perguntando-se sobre que seja a literatura infantil, sobre esse lugar que vincula a literatura e a infância, sobre esse infantil que se coloca ao lado da literatura e lhe demanda algo que parece não estar muito claro (ou, talvez, lhe oferece algo). Nesse colocar em questão a literatura infantil, achamos que se nos apresentará a oportunidade de deixar em suspensão, por uns instantes, esse laço e poderemos tirar proveito de alguns elementos que costumam aparecer quando afrouxamos os perímetros que cingem o olhar que nos vincula com o mundo.

Michel Tournier (2003) passa por uma experiência pessoal que lhe faz suspeitar sobre o sentido que tem falar de uma literatura infantil. Em 1967 publicou um romance inspirado

em *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe intitulado *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico*⁶. Nele, o autor pretendia introduzir de uma forma sutil uma série de idéias filosóficas e psicanalíticas modernas. Depois de publicada, e relendo o livro, Tournier acaba achando que essas idéias apareciam de um modo exagerado e que tornavam a leitura pesada. Então, decide reescrevê-lo tornando-o mais ligeiro. Acrescenta episódios puramente narrativos e integra melhor a carga filosófica ao relato para que não ficasse tão óbvia, produzindo uma maior intimidade entre os dois. Esta reescrita acaba transformando-se em um novo livro que chamou de *Sexta-feira ou a vida selvagem*. Acabado o trabalho se deparou com que tinha escrito um livro para crianças. "A brevidade do relato, sua limpidez, o ritmo ágil dos acontecimentos, tudo contribuía para fazer que esse breve romance, no futuro, se transformasse em um "clássico", no sentido próprio do termo, quer dizer um livro lido em classe" (2003). Mas apareceu, então, o inconveniente de não encontrar editora para o livro por não ajustar-se ele aos cânones do que se considera literatura infantil com todos os resguardos que isso implica e que se concretizam em uma certa censura que exclui a possibilidade da criação literária, afirma o autor. O nova obra, para entrar na forma, tem que ajustar-se a "(...) um retrato-tipo que compreende a idade, o sexo e a condição social. Em muitos casos, todo isso se encontra rematado por uma ideologia política ou religiosa" (Idem). Finalmente, o romance acaba sendo publicado por uma editora de vanguarda que não se dedicava a trabalhar com livros para crianças até então.

Qual o sentido de falar de uma literatura infantil?, se pergunta o autor. Onde colocar autores como Perrault, La Fontaine, Carroll, Grimm, Saint-Exupéry? Eles não escreveram para crianças, mas escreviam "tão limpidamente, tão brevemente" que inclusive as crianças podiam lê-los. "Este conceito de 'inclusive as crianças' tem chegado a adquirir para mim uma importância capital y diria que até tirânica. Trata-se de um ideal literário ao qual aspiro sem conseguir —salvo uma exceção— alcançá-lo. A risco de chocar a algumas pessoas, vou a dizer o que penso: a Shakespeare, Goethe e Balzac se lhes pode tachar de uma imperfeição a meu juízo imperdoável: a de que as crianças não possam lê-los" (Idem). Então a pergunta passa a ser outra, o que faz que uma obra literária seja tão poderosa? O autor dirá que "uma incitação a criar, um contágio do verbo criador, um pôr em marcha do processo inventivo dos leitores" (Idem)

O autor também tem realizado o movimento contrário. O conto que ele considera seu melhor logro, *Pierrot ou les secrets de la nuit*, foi publicado em 1979 como uma versão para crianças e só dez anos depois foi incluído em uma coleção de contos para adultos nomeada *Le*

⁶ Daqui para frente colocamos em português as obras do autor que foram traduzidas para esse idioma e mantemos em francês aquelas que não se acham traduzidas.

Médianoche amoureux. Essa mesma coleção reaparece publicada para crianças como *Les contes de médianoche*. Neste caso não há uma rescrita dos textos. Simplesmente, se eliminaram as novelas e se deixaram só os contos (aos que já compunham a coleção se incorporaram outros), gênero que o autor considera o mais adequado para as crianças por sua profundidade e dimensão mítica (BECKETT, 2000).

Para Tournier, só faz sentido falar de uma boa literatura que não se restringe a uma faixa etária, que inclui também às crianças, e que será julgada em função do seu poder para provocar a criação. Esse trânsito que ele faz entre a escrita para crianças e a escrita para adultos, essa chamada de escritura mista ou dual, nos mostra quase como um detalhe insignificante que o texto seja dirigido a crianças ou a adultos. Mais ainda, um texto infantil será aquele que pode ser lido por todos, independentemente da idade, porque o que interessa nele, o que o define, será sua força para que incita a criar, a qualquer um, inclusive às crianças. Criação. Contágio. Parece-nos esta uma boa entrada para pensar tanto a literatura quanto a infância e o entre-espço que as comunica.

Vejam os outros casos em que os limites que definem o que seja uma literatura infantil se vêem questionados. Entre o final dos anos 60 e o início dos 70, Ruy-Vidal, um editor francês, se associa com Harlin Quist, um editor estadunidense, e começam a publicar uma série de livros para crianças que tiveram uma boa recepção entre os destinatários, mas que escandalizaram à crítica. As publicações de Ruy-Vidal eram compostas por textos de alguns dos escritores chamados de malditos e escritores que não eram reconhecidos como autores para crianças acompanhadas de ilustrações de artistas contemporâneos. Nesses livros se abordam temas como a morte, a sensualidade, o tempo, etc., que não pareciam muito adequados para crianças. A polêmica foi muito grande. O editor participou de grandes discussões com várias personalidades, entre elas a psicanalista Françoise Dolto.

Algumas das críticas que recebeu caracterizavam esses livros como próprios para adultos e não para crianças por tratar-se de textos muito elaborados e difíceis com ilustrações “modernas” demais, muito influenciadas pela vanguarda da época e, em especial, pelo surrealismo, quebrando com os parâmetros que esperariam uma apresentação para crianças caracterizada pela simplicidade, e a identificação de formas reconhecíveis.

Neste sentido, é interessante ler alguns dos argumentos de Françoise Dolto para considerar os livros como traumatizantes por enfrentar às crianças com um mundo caótico que permite aos autores colocar suas angústias no papel, mas que nelas pode resultar prejudicial e bloqueante da evolução do seu psiquismo. Em entrevista para a revista *L'Express*, e criticando a obra “Gertrudes e a sereia” de Richard Hugues, que foi publicada pela editora e que conta,

com uma carga de sensualidade e em tom poético, a amizade de uma menina pela sua boneca e por uma sereiazinha, Dolto acha “*uma homossexualidade latente, tanto mais preocupante por expressar-se através de uma inexistência ou de uma incerteza com respeito ao corpo. Na maior parte dos desenhos as árvores são mineralizadas, os animais são vegetalizados e os homens uma das duas coisas, à vontade. Nada é mais nocivo para uma criança que essa confusão de reino. É importante que um homem seja um homem, que uma árvore seja uma árvore*” (DOLTO apud SORIANO, 1995, p. 626). Françoise Dolto percebe um perigo nessa indefinição, nesse exercício de borrar os limites claros das coisas, na mistura que mostra um fundo caótico. Em nome da saúde psíquica das crianças, a literatura infantil tem que deixar claro que “*uma arvore é uma árvore*” para não confundir e paralisar aos pequenos. A psicanalista fala desde o lugar da psicologia, desde um espaço que se constitui em campo normativo e que cobra especial força nesses anos no âmbito da educação. A função à que se sente chamada na hora de dar sua opinião, com certeza, é muito diferente à função da arte, neste caso, a literatura. No entanto, também no campo da literatura encontramos opiniões similares, como a de Sartre. Neste caso, o autor não se refere à literatura oferecida às crianças senão que faz defesa do que seria uma literatura engajada politicamente. No ano 1947 escreve:

A função do escrito é chamar o gato de gato. Se as palavras estão doentes, cabe a nós curá-las. Em vez disso, muitos vivem dessa doença. A literatura moderna, em muitos casos, é um câncer das palavras. Admito que se escreva ‘cavalo de manteiga’, mas, de certo modo, isso é a mesma coisa que falar dos Estados Unidos fascistas, ou do nacional-socialismo talinista. Particularmente, nada é mais nefasto que o exercício literário que se chama, creio, prosa poética, que consiste em usar palavras pelos obscuros acordes harmônicos que ressoam em torno delas, sentidos vagos, em contraposição ao significado claro (SARTRE, 1993, p. 208).

Considerando todas as distâncias, as duas afirmações comprometem à literatura, em um caso, desde a educação, no outro, desde a política, com a função de demarcar limites claros e acham perturbador esse espaço literário que precisamente se define por provocar a indefinição, por mostrar o mundo em sua ambigüidade. Esta linguagem não parece muito apropriada para a formação de sujeitos políticos comprometidos nem da infância.

Ruy-Vilal se nega a confundir o infantil com o pueril, com uma idéia da infância que a identifica com uma ingenuidade, uma simplicidade limitante ou uma infantilidade, no mal sentido da palavra, como uma versão edulcorada da adultez. Um bom livro para crianças é um livro bom para todo o mundo, dado que não há arte, desenhos, cores e inclusive, literatura para crianças. Há arte, desenhos, cores e literatura para todo o mundo. As crianças, em particular, têm que ser expostas à vida com toda a complexidade que ela carrega. “*Dando-*

lhes as crianças livros valentes, quer dizer um pouco agressivos, a gente toma forças para falar da morte, da guerra, das coisas verdadeiras, daquilo que não anda bem no mundo. Mas só os artistas podem falar dessas coisas verdadeiras por obra e milagre do seu talento” (RUY-VIDAL apud SORIANO, 1995, p. 628). Um bom livro infantil, neste contexto, se produz por um acavalamento entre os aspetos lógicos e não lógicos do indivíduo. Tem um aspecto inteligível, mas tem que ir além. No caso dos livros que estamos falando, o texto atinge à primeira dimensão (sem perder de vista que isto não implica uma identificação, uma definição do texto em termos puramente lógicos) e a ilustração (como a música ou a escultura) se dirige àquela parte primitiva que lhe escapa.

Ruy-Vidal nos instiga a conectar a literatura infantil com a vida que inclui tanto o pólo racional e lógico quanto aquela dimensão caótica e inexplicável que lembra do fundo do qual ela emerge. Com seus livros ele mostra os difusos limites que separam e conectam estas duas dimensões. A função da literatura que ele propicia não está em um trabalho no sentido da instrução ou da construção de fronteiras que definem as coisas e nos poupam, às crianças e aos adultos, da possibilidade de fortalecer-nos ao fazer contato com os limites difusos que mostram a complexidade da vida. Ele sabe que os artistas têm a capacidade de transportar-nos a esse lugar onde a composição da obra contata com aquilo que a descompõe e não nos preserva do risco de que as árvores e aos homens se abismem nesse limite. Essa agressividade é o que faz com que a vida seja vida, no sentido da criação.

Umhas décadas antes, e desde uma realidade mais próxima à nossa, Drummond de Andrade, também se pergunta e duvida sobre a possibilidade da existência de um gênero nomeado como “literatura infantil”.

Haverá música infantil? pintura infantil? A partir de que ponto uma obra deixa de constituir alimento para o espírito da criança e do jovem e se dirige ao espírito adulto? Qual o bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens e aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vasado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado, -porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (1944, p. 220-221).

Assim como Tournier e Ruy-Vidal, Drummond com suas perguntas sobre a existência ou não de uma literatura infantil, apaga as fronteiras entre o mundo da infância e da adultez e nos permite sair de uma lógica que os separa estabelecendo entre eles uma ordem gradativa.

O escritor mineiro, sem desconhecer as particularidades da criança, também duvida dos limites que separam o mundo infantil do adulto e questiona uma literatura infantil que se

pensa em termos de redução da literatura, de privação da sua potência, que desmerece tanto à literatura quanto à infância. Percebe a tosca imitação da infância que nada tem de infantil e que se esconde por trás de uma pretendida literatura infantil. Ao se perguntar se será a criança um ser à parte, abre a porta para brincar com a difusão desse limite que isola a infância e a faz patrimônio de pequenos sujeitos e, com isso, dissolve as desculpas para tirar da literatura toda a sua potência.

Com respeito a esta posse artificial, pouco convincente e desvitalizadora, Alceu Amoroso Lima, já no início do século XX e antecedendo a todos os autores mencionados, pensava na diferença de concepções de mundo de adultos e crianças e desafiava: *“só no dia em que houver boas histórias de crianças para crianças é que se poderá falar da existência de uma literatura infantil”* (1927, p. 228). Lima pensa nessa possibilidade desde uma distinção que faz entre uma “literatura para crianças”, feita para elas, e uma “literatura de crianças”, quer dizer, escolhida por elas, ou melhor, feita por elas. O autor vê, nessa última, a possibilidade de fugir de uma literatura que fala às crianças com a alma do adulto. Critica a consideração da visão infantil do mundo que a apresenta como uma concepção imperfeita, deformada, que entra em conflito com o pretendido equilíbrio do adulto. A partir dessa perspectiva, se produz uma literatura para crianças que só de um modo artificial consegue imitar a particular lógica das crianças. *“Devemos defender, quanto possível, o que há de infância na infância”* (Ibidem, p. 213). Ele sustenta que há momentos de infância em todas as idades em que *“todo nosso ser se recoloca no espírito da infância”* (Ibidem, p. 214). Este espírito não é apenas o sentimento, a nostalgia ou o desejo dessa infância. É um momento que ele chama de “reinfantilidade”, disposição que é fugaz e muito difícil de conseguir pelo adulto autor de literatura infantil. Ele tem que *“defender-se a cada momento de sua própria idade, de suas próprias idéas, de seu modo de ser adulto, e não criança”* (Idem). Lima adverte que, por causa disso, pode produzir-se um ambiente artificial contrário à espontaneidade criadora. Há uma diferença de qualidade entre a psicologia infantil e a do adulto e não é acrescentando conhecimentos sobre as crianças que conseguiremos penetrar nela. Muito pelo contrário, afastamos-nos dela por essa via. *“A criança ignora. Portanto, a sua ignorancia faz parte de seu mundo. É um elemento organico delle”* (Ibidem, p. 215). O conhecimento altera, então, de um modo radical nosso modo de ver. Não basta para entrar na visão infantil, eliminar nossa lógica adulta. A questão não é tão simples assim. A infância tem uma lógica que impregna o raciocínio, mas também as sensações, o tipo de contato que se estabelece com o mundo. Possui seu próprio critério que a lógica adulta desconhece. A visão infantil denota *“Justamente uma logica indecisa, nebulosa, que oscilla e vagueia, mas que não pode ser de*

outra forma. *Porque ainda não se concentrou nem se precisou e voga o sabor das descobertas do mundo e da evolução interior*” (Idem). Os adultos, com honrosas exceções, só conseguimos reproduzir artificialmente a fluidez dessa lógica especial. O estilo infantil é irreduzível, é qualitativamente diferente do adulto e não quantitativamente inferior. Não é uma simplificação ou um apequenamento o que está em jogo na visão infantil. Não se trata de tamanhos. Aqueles que não compreendem isso,

escrevem sem indecisão, sem essa aura de mysterio que é toda infancia. Escrevem, sobretudo, esses melhores, sem imperfeição. São vítimas das próprias qualidades, sabendo demais o que devem fazer, conhecendo os caminhos da alma infantil muito melhor do que as próprias crianças, parecem ir muito fundo por esses caminhos secretos. Mas por isso mesmo, ficam sempre de cima e de longe. Pelo próprio facto de sua superioridade (Ibidem, p. 219-220)

Para o autor, definitivamente, *“a criança vê um mundo diverso do nosso, como os pássaros”* (Ibidem, p. 217). Assim como eles, a criança vê as coisas, se relaciona com suas formas, compreende o mundo e o interpreta de um modo radicalmente diferente e que nós, adultos, desconhecemos. Explorar a possibilidade de uma literatura infantil feita por crianças, para Lima, é abrir-se à possibilidade de dar voz a esse mundo inacessível, fugazmente visitado, às vezes, por alguns adultos. Neste último sentido, lança uma frase instigante, haverá que *“começar por compreender o mundo visto de dentro da infância”* (Ibidem, p. 220).

Resulta-nos inspirador o desafio de Alceu Amoroso Lima. Gostamos de aceitar esse convite que deixa de definir a uma literatura infantil a partir da intencionalidade de quem escreve ou do lugar dos destinatários-receptores. Já não é o adulto em um esforço de adaptação para fazer-se compreender por esse leitor que circunstancialmente tem suas capacidades ainda não desenvolvidas. Também não é a criança escolhendo aquilo que mais lhe agrada. Achamos que também não são as crianças colocadas no papel de fazedoras da literatura que elas mesmas lerão⁷. Aqui aparece a infância como um olhar, como um ponto de partida (ou um ponto de chegada?) que, ainda que ancorado nas crianças, não é seu patrimônio exclusivo porque é basicamente qualidade, uma forma desse relacionar com o mundo. Tem-se que entrar na infância para ver o mundo desde ali. Como é possível entrar nesse olhar? Como pensar a literatura a partir dessa visão?

⁷ Lima coloca a possibilidade de que sejam as mesmas crianças que escrevam para elas mesmas, âmbito que muitas décadas depois ainda permanece pouco explorado. O autor reconhece que, de concretizar-se esta inquietação, não será qualquer criança a que escreva para as outras, assim como não é qualquer adulto o que escreve para seus coetâneos. Se a escrita infantil, então, não é algo que se desprenda de uma habilidade, muito pelo contrário, como sustenta Lima, será o posicionar-se em essa “infantilidade” o que habilita a tornar infantil uma literatura. E isso não é patrimônio dos corpos pequenos. Por tanto, ainda que possa ser interessante, e até enriquecedor, explorar mais e melhor esta possibilidade das crianças escrevendo para elas mesmas, não será essa a condição que tornará infantil à literatura.

Na hora de repensar o que poderia ser uma literatura infantil para pensar seu papel em uma experiência de filosofia, achamos mais produtivo, mais potente, tirá-la de uma relação quantitativa que coloca à criança no lugar de inferioridade para poder estabelecer com a infância uma relação qualitativa que permite, já não perguntar-nos se existe uma literatura infantil, mas se é possível pensar em uma literatura que não seja infantil. Então, nesta perspectiva, o termo “infantil” cobra outra dimensão que transcende à criança. Ela pode vir a ser só um exemplo de essa infância, mas nem sempre.

O que define este vínculo, então? O que mantém unidas estas duas palavras para fundi-las em uma só categoria? Que acontece quando elas se juntam? Em definitiva, desde onde pensar o que seria, uma “literatura infantil”? Por que considerar que a estreita relação entre a infância e a literatura abre caminhos para o pensar?

Alceu Amoroso Lima nos apresentava a distinção entre uma “literatura para crianças” e uma “literatura de crianças” pensando na autoria dessa literatura. Se nos apresenta a necessidade de estabelecer também uma distinção que nos permita este afastamento de uma literatura feita para crianças, enquanto uma categoria que se refere a uma literatura que se dirige àqueles indivíduos que se encontram em processo de amadurecimento e que chamaremos de “literatura infantil” com letra minúscula para diferenciá-la do que seria uma “Literatura Infantil”, com letra maiúscula. Não estabelecemos entre ambas uma diferença de grau, de menos a mais literatura. Achamos que cada uma atinge dimensões diferentes.

Na “literatura infantil” feita *para* crianças, o “infantil” aparece como um adjetivo que busca refúgio embaixo do teto de um importante substantivo. É uma literatura que mira com condescendência as crianças, que fala sua limitada linguagem para fazer-se compreender. Acomoda-se às circunstanciais limitações de suas destinatárias a fim de acompanhá-las no seu caminho de desenvolvimento (seja para ensinar-lhes como andar por ele, seja para entretê-las enquanto vão andando). Implica um lembrar-nos da nossa infância com olhos de adultos. Um dirigir-nos para uma criança que foi e que nos é alheia, para marcar-lhe um caminho que nós já percorremos e que, por isso, achamos que já conhecemos. Estabelece-se aqui uma relação quantitativa entre os termos. A literatura estabelece uma relação de grau com a infância se apequena para fazer-se acessível a umas mentes menos maduras, com menos conhecimentos e proporcionar-lhes sentidos, marcar-lhes caminhos.

A “Literatura Infantil” se nos apresenta como um nome próprio que acompanha outro nome próprio e que, nesse acompanhar-se, confundem seus sentidos, os tornam estranhos, raros. O que acontece ali acontece no meio, porque entre eles aparece uma relação de tipo qualitativo. Ali o Infantil não apequena a Literatura, mas se mistura com ela. Um se mete

entre as letras da outra, e vice-versa, constituindo uma só paisagem. Aqui, esses dois termos se afetam mutuamente e quebram com a idéia de um “para” a infância para misturá-lo com um “desde” a infância, “a partir de” a infância, que nos coloca numa outra dimensão que vai além de pensá-la como um momento de transição para a adultez, que nos situa em um começar: *“começar por compreender o mundo visto de dentro da infância”*.

Para melhor perceber essa diferença, entre estas duas formas de entender a literatura infantil, precisaremos, primeiro, acompanhar o modo em que se constituiu uma “literatura infantil” para, logo, tentar aproximar-nos ao que chamamos de “Literatura Infantil” a partir da entrada em cada um dos termos que compõem esta última: uma literatura que se diferencia de outros discursos e permite pensar em uma possibilidade de aproximação à infância sem subordiná-la, nem a apequená-la e uma infância pensada fora dos parâmetros cronológicos.

A literatura infantil: entre o bosque e o caminho mais curto

Chapeuzinho Vermelho: do bosque ao caminho mais curto ou o surgimento de uma literatura.

Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e de leite para sua avó. Quando a menina ia caminhando pela floresta, um lobo aproximou-se e perguntou-lhe onde se dirigia.

- Para a casa da vovó – ela respondeu.
- Por que caminho você vai, o dos alfinetes ou o das agulhas?
- O das agulhas.

Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois, vestiu sua roupa de dormir e ficou deitado na cama, à espera.
Pam, pam.

- Entre, querida.
- Olá vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite.
- Sirva-se também de alguma coisa, minha querida. Há carne e vinho na copa.

A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: ‘Menina perdida! Comer a carne e beber o sangue da sua avó!’.
Depois o lobo disse:

- Tire a roupa e deite-se na cama comigo.
- Onde ponho o avental?
- Jogue no fogo. Você não vai mais precisar dele.

Para cada peça de roupa – corpete, saia, anágua e meias – a menina fazia a mesma pergunta. E cada vez, o lobo respondia:

- Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela.

Quando a menina se deitou na cama, disse:

- Ah, vovó! Como você é peluda!
- É para me manter mais aquecida, querida.
- Ah, vovó! Que ombros largos você tem!
- É para carregar melhor a lenha, querida.

- Ah, vovó! Como são compridas as suas unhas!
- É para me coçar melhor, querida.
- Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!
- É para comer melhor você, querida.

E ele a devorou (DARNTON, 1986, p. 21-22).

O que acabamos de ler nos traz lembranças de uma história bem familiar ligada à infância: uma menina que vai para a casa da sua vovozinha, um encontro na floresta, uma bifurcação do caminho, um lobo. Mas, esta versão, não parece uma história muito apropriada para crianças. Esta, é uma das variantes que circulava entre os camponeses que moravam nas colinas francesas do que, depois, seria conhecido como *Chapeuzinho Vermelho*⁸. Como veremos no desenvolvimento deste capítulo, Perrault, considerado o pai do gênero da literatura infantil, se nutria destes relatos orais para escrever seus contos que estariam destinados oficialmente às crianças.

A relação entre a literatura e a infância, mais precisamente o surgimento de uma literatura feita especialmente para crianças não é muito velha. Quando estava quase acabando o século XVII, são publicados os *Contos de Mamãe Gansa*, a obra com a que Perrault inaugura o que depois seria considerado um gênero: a literatura infantil. É ali quando *Chapeuzinho Vermelho* ganha a forma escrita pela primeira vez.

As transformações desta história no tempo vai nos permitir visualizar como o que hoje consideramos literatura infantil foi mudando conforme a imagem da infância foi sendo construída. Na medida em que a idéia do que seja ser uma criança vai-se consolidando, também vão se fazendo mais precisos os caminhos pelos quais infância e literatura podem transitar. Essa precisão implica ir deixando a um lado aqueles caminhos que passam a ser considerados pouco adequados, pouco convenientes. Implica uma restrição, uma redução com respeito ao universo difuso da tradição oral do qual emerge o que seria a literatura infantil. A literatura escrita propositalmente e exclusivamente *para* as crianças, a literatura infantil, acabará delimitando à literatura, especificando-a nas características de uma determinada faixa etária, restringindo-a com esse adjetivo. Assim, os caminhos que podem pegar, tanto a literatura quanto *Chapeuzinho*, são cada vez mais fortemente delineados, são mais fixos, são mais óbvios, obrigam-na a retornar para ponto de partida. Mesmo andando, *Chapeuzinho* estará no mesmo lugar; fecham-se as suas possibilidades de brincar na beira do caminho, de entrar na floresta. Mas, nas origens desta história, no contexto no qual surge, podemos achar

⁸ Este relato registrado por Darnton foi recolhido de *Le conte populaire français* de Paul Delaure e Marie-Louise Tenès, uma coletânea, realizada pelo folclorista, de contos populares franceses que inclui distintas versões de cada conto tomado de fontes orais. Este registro de *Chapeuzinho Vermelho* é dos mais antigos.

uma força diferente, e conectar-nos com a vitalidade que impulsiona a *Chapeuzinho* a lançar-se na estrada na busca de outro sentido para sua vida.

Tentaremos ilustrar, a partir deste considerado clássico infantil, como vão acontecendo as mudanças que conduzem à consolidação da infância e de uma literatura que lhe será destinada, para logo começar a vislumbrar a possibilidade de pensar de outra maneira esse vínculo que mantém ligadas a literatura e a infância dentro do binômio “Literatura Infantil”. Pretendemos pensar a infância e a literatura em uma relação vital que tem a ver com o movimento, com a mudança, com a abertura para deixar-se afetar pelos signos que o mundo nos apresenta. Gostaríamos de pensar em uma “Literatura Infantil” onde infância e literatura se fazem vizinhas e na mesma linha que se encontram, se contagiam mutuamente e fogem juntas para adentrar-se no bosque. Mas, começemos pelo princípio. De quando data *Chapeuzinho Vermelho*? Para procurar suas origens devemos situar-nos uns séculos antes daquele 1697, momento no qual a história ganha forma escrita.

Uma vida incerta em um mundo sem crianças. Entre o ficar na aldeia e o lançar-se na estrada

Analisemos como se chega a este momento. Pelas pesquisas de Philippe Áries (1981), sabemos que até uma época difusa localizada entre os séculos XVII e XVIII, as crianças viviam indiferenciadamente misturadas com os adultos e participavam da sua cotidianidade. Misturados entre eles apenas passavam os primeiros momentos da vida, aqueles de maior fragilidade.

Entre os camponeses franceses tinha suma importância uma instituição chamada de *veillée*, esse encontro que se produzia ao acabar o dia e que reunia a todo o mundo para ouvir os relatos provenientes da tradição oral que deleitavam as pessoas. Esses relatos não tinham uma especial consideração com respeito ao seu conteúdo sobre as coisas que seriam convenientes ou não que os meninos ouvissem. O mundo destes contos é explorado por Darnton, cuja obra fornece alguns exemplos. Na versão primitiva da *Bela adormecida*, “(...) o Príncipe Encantado já é casado, viola à princesa e ela tem vários filhos com ele, sem acordar. As crianças, finalmente, quebram o encantamento, mordendo-a durante a amamentação, e o conto então aborda seu segundo tema: as tentativas da sogra do príncipe, uma ogra, de comer sua prole ilícita.” (1986, p. 28). Em um conto denominado *Minha mãe me matou, meu pai me devorou*, uma mãe pica seu filho e o prepara numa panela para que logo a sua filha o sirva ao pai (Ibidem, p. 29).

O autor, ao explorar este universo, estabelece uma estreita relação entre estes relatos e a forma em que o mundo se apresentava para estes sujeitos a partir da experiência cotidiana. Os camponeses viviam numa permanente luta pela sobrevivência. Estavam imersos em um sistema senhorial que não lhes permitia alcançar uma independência econômica pela falta de terra suficiente e por nunca conseguir ficar com qualquer excedente por eles produzido ao estarem imersos em um sistema de tributos, dízimos, arrendamentos de terras e impostos. Todos precisavam trabalhar muito duro. Os homens trabalhavam no cultivo da terra o dia todo, desde muito cedo e até muito tarde, com técnicas primitivas. As mulheres ao casar acrescentavam novas tarefas ao trabalho que já realizavam para a fazenda e a família, além de somar à dureza dessa vida o perigo que significava um parto. Tinham uns cinco ou seis filhos dos quais só dois ou três chegavam à vida adulta. Os filhos também participam desse círculo de trabalho interminável desde muito cedo. A fome e a subnutrição eram fatores comuns entre todos eles.

Muitos não resistiam essa vida e saíam pela estrada à deriva na busca de outras condições. Definem-se assim, dois cenários: um, a vida da casa e da aldeia e, o outro, a estrada aberta. Deste modo, a vida se dividia “*entre o desespero da aldeia e a penúria da estrada*” (Ibidem, p. 59).

É interessante o assinalamento que faz Darnton em relação a este segundo cenário. Nos contos dos camponeses, são principalmente os filhos quem se lançam na estrada perante as duras condições de existência, a falta de terra e de comida. Eles saem da aldeia e habitam fortemente este espaço de trânsito. Andar pela estrada não implicava uma vida menos difícil. “*Os homens tinham de abrir caminho a pé a através desse território traiçoeiro, dormindo à noite, sob montes de feno e arbustos, quando não podiam implorar hospitalidade em fazendas, ou pagar por uma cama numa estalagem –na qual havia boa chance de terem suas bolsas roubadas, ou as gargantas cortadas*” (Ibidem, p. 57). Andar em grupo parecia ser mais seguro, mas também não era para confiar nos companheiros de viagem. A estrada obrigava a estar sempre alerta. Nunca se podia ter certeza do que estava acontecendo, de quem eram os outros. A experiência e os conhecimentos adquiridos não garantiam a sobrevivência. Era difícil instalar-se em uma normalidade, relaxar-se na rotina, no hábito que permite antecipar sem esforço o que segue. Tinha-se que desenvolver uma sensibilidade adequada a um contexto de ambigüidades, onde tudo está em trânsito, onde nada fornece a garantia de ser o que parece.

Este universo, com suas duas atmosferas, aparece retratado nesses relatos que os camponeses franceses contavam na noite, depois de um árduo dia de trabalho, quando se

encontravam em frente da lareira, enquanto as mulheres costuravam e os homens consertavam as ferramentas. Eles não mantinham com esses contos uma relação de exterioridade. São relatos que os acompanhavam no esforço de tentar compreender a complexidade da sua vida. O mundo se apresenta neles como um lugar duro e perigoso, como um universo sem lógica alguma no qual os desastres ocorrem de forma casual. É um universo totalmente amoral onde as coisas acontecem independentemente do que os protagonistas façam. Sem possibilidade de prever-se nem explicar-se, os acontecimentos da vida só devem ser suportados. Não existe ali a idéia de que a virtude será recompensada. Em geral, os contos sugerem um mundo incerto no qual “*por mais louvável que seja dividir o pão com os mendigos não se pode confiar em todos aqueles que se encontra pelo caminho. Alguns estranhos talvez se transformem em príncipes e fadas bondosas, mas outros podem ser lobos ou feiticeiras, e não há maneira de distinguir uns de outros*” (Ibidem, p. 78). Nestes relatos o final feliz não está garantido. Darnton assinala que estes finais só aparecem depois do século XVIII.

Cuidado com o bosque Chapeuzinho!

Nesse contexto Marc Soriano distingue os “contos de advertência” ou “conselhas”⁹ como sendo os primeiros destinados às crianças para protegê-las dos perigos reais do bosque, da água, do fogo, etc (1995, p. 194). Eram relatos funcionais que pertenciam à tradição oral, que transformavam o perigo em um personagem que acabava por provocar um medo concreto àquilo que se considerava perigoso¹⁰. Não tinham uma conotação moral. Esses relatos demoraram muito tempo em serem identificados como destinados para as crianças, precisamente por estarem povoados de bichos-papões, lobos e uma série de monstros locais, algo incompatível com a imagem que posteriormente se construiria da infância. *Chapeuzinho Vermelho* seria um destes contos e o único verdadeiramente destinado para crianças entre os que Perrault resgatou na sua recopilação¹¹. Darnton (1986, p. 79) indica que em trinta e cinco versões deste conto, anteriores aos contos de Perrault e dos irmãos Grimm, o lobo acaba devorando à menina. É importante notar que nessas versões a menina “*nem desobedece a sua*

⁹ Este tipo de relatos recebe em espanhol o nome de “consejas”. O dicionário da *Real Academia Española* (<http://buscon.rae.es/draeI/>) ao definir o termo o liga à sua origem latina: *consilia*, plural de *consilium*, conselho. Mas o define em relação aos “*contos, fábulas, patranha, ridículos de sabor antigo*”. Optou-se pela tradução literal para não perder esta ligação se fosse traduzido simplesmente como “conselhos”.

¹⁰ Robert Darnton também menciona, muito rapidamente, a existência deste tipo de contos como parte desse fundo cultural popular que os camponeses franceses contavam na *veillée*, séculos antes que fossem resgatados pela escrita (1986, p. 31-32)

¹¹ A autora Zohar Shavit, baseada na versão da história de Perrault que apresentaremos mais na frente, dúvida dessa ligação feita por Marc Soriano e acha que *Chapeuzinho Vermelho* não tem vínculo com os contos de advertência.

mãe nem deixa de ler os letreiros de uma ordem moral implícita, escritos no mundo que a rodeia. Ela simplesmente caminhou para dentro das mandíbulas da morte”.

Como vimos, o que hoje consideramos literatura infantil não foi, nas suas origens, destinada especialmente às crianças. E mesmo que este relato seja considerado como conto de advertência está guiado não por uma idéia de infância, mas por um interesse absolutamente funcional. As crianças não eram consideradas como seres com necessidades e interesses próprios, diferentes dos adultos.

Uma infância para mimar e se divertir. A cuidar das crianças!

Este conto foi resgatado da tradição oral, provavelmente através da babá do filho de Perrault e foi adaptado por ele “*para o salão, com um ajuste de tom, para atender ao gosto de uma audiência sofisticada*” (Ibidem, p. 89). Como já mencionamos, corria o ano 1697 quando aparece a primeira versão dos *Contos da Mamãe Gansa* e para esse então, algumas coisas já tinham mudado.

Zohar Shavit (1991) relaciona o conto de Perrault com o surgimento de um primeiro sentimento pela infância, com aqueles primeiros olhares que começaram a ser dirigidos às crianças que, ainda um pouco difusamente e desde um ponto de vista afetivo, começaram a distingui-las dos adultos. A partir desse novo olhar, a versão moderna sobre a infância dá seus primeiros passos.

É entre os séculos XVII e XVIII que, em nossa cultura ocidental, a imagem da infância, como habitada por seres diferentes daqueles que transitam pelo mundo adulto, vá tomar forma. Nessa época se produz um cambio na forma de perceber às crianças. Estas mudanças precederam às mudanças sociais habitualmente vinculadas com o aparecimento da infância como a Revolução Industrial, o aparecimento da burguesia e a diminuição do índice de mortalidade infantil. Sem desconsiderar a influência que estes acontecimentos tiveram na gestação da noção de infância, para Shavit (Ibidem), estas mudanças ideológicas antecederam em um século aos câmbios materiais.

“Um novo sentimento da infância havia surgido, a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’” (ARIÈS, op. cit., p. 158). As crianças se transformam em fonte de divertimento dos adultos e isto faz com que sejam consideradas como diferentes deles. Este sentimento novo, de caráter afetivo, com respeito às crianças –o *minotage*–, é o início de um tipo de relacionamento com elas que, pouco a pouco, vão transformando-se no centro da vida familiar e em objeto de cuidados especiais. Na

construção do binômio que diferencia os dois pólos, adulto-criança, as crianças vão ficando com brincadeiras e atividades que até então eram compartilhadas com os adultos indistintamente. Também ficarão com uma literatura vai ser-lhes destinada especialmente.

Cuidado com os rapazes, Chapeuzinho!?

Como já vimos, antes do surgimento desta diferenciação entre adultos e crianças, as crianças já tinham relação com os contos hoje conhecidos como de fadas, ainda que não tenham sido considerados como especialmente destinados a elas. Shavit (op. cit.) mostra que é no século XVII quando estes começam a serem considerados como próprios para elas e para as pessoas pertencentes às classes sociais consideradas inferiores por serem relatos simples.

É nesta época que aparece a versão “paparicante” de *Chapeuzinho Vermelho*, de Perrault, em um contexto em que os contos de fadas já tinham sido associados à infância. Ao surgir um novo interesse por eles, começam a cobrar um valor artístico e estes contos ficam em moda entre as classes mais privilegiadas. Assim, se transformam numa zona propícia para o deleite na qual voltam a cruzar-se adultos e crianças, mas agora já separados pela cultura em dois mundos diferentes.

Os adultos aproveitaram a oportunidade de desfrutar dos contos de fadas durante o século XVII reconhecendo a cultura da criança como diferente da sua própria e usando às crianças como uma fonte de diversão. Por tanto, a leitura de contos de fadas pelas pessoas da alta cultura estava baseada num acordo silencioso (entre elas e o escritor) sobre dois leitores implícitos –a criança e o adulto de alta cultura- e num acordo tácito sobre as intenções do escritor, deixando muito espaço para que o escritor brincasse entre eles (SHAVIT, 1991, p. 7-8).

Esses adultos só podiam desfrutar desses relatos desde que ficasse claro que os mesmos estavam destinados às crianças e às classes baixas. Este duplo vínculo dos contos de fadas e o complexo modo em que entram no mundo das crianças e, ao mesmo tempo e através delas, no mundo adulto dos salões franceses, é analisado por Shavit através da ambigüidade e o tom irônico que apresenta a versão de Perrault de *Chapeuzinho Vermelho*¹². Na adaptação que faz do relato da tradição oral, mantém recursos, como o diálogo, que marcam essa origem antiga. Ao mesmo tempo, introduz um certo vocabulário que é estranho à língua escrita da

¹² A autora, faz referência também à ambigüidade que se apresentou na época com respeito à autoria das *Histórias dos contos de outrora* (que apareceu com o subtítulo *Contos da Mamãe Gansa*, pelo qual se fizeram mais conhecidas) e que fez parte também desse duplo jogo. As *Histórias...*, mesmo que assinadas pelo filho de Perrault, Pierre Darmancour, que contava com dezessete anos no momento da publicação, foram atribuídas ao próprio Perrault por seus contemporâneos. Esta confusão, que ainda suscita controvérsias, até foi estimulada por Perrault. (Shavit, 1991; Soriano, 1995; Montes, 2001). Vale esclarecer que, na época, escrever para crianças era considerada uma atividade própria dos jovens e das mulheres.

época e que poderia ser identificado com expressões utilizadas pelas crianças. Desse modo, na forma simples e “ingênua” do texto, marca quem seriam seus destinatários oficiais. A estrutura do diálogo própria dos relatos orais se quebra sobre o final e, desse modo, Perrault, ao sair da fórmula oral, dá um sinal ao leitor adulto, assinala Shavit.

Minha avó, que braços grandes você tem!
 É para abraçar você *melhor, minha neta*.
 Minha avó, que pernas grandes você tem!
 É para correr *melhor, minha filha*.
 Minha avó, que orelhas grandes você tem!
 É para escutar *melhor, minha filha*.
 Minha avó, que olhos grandes você tem!
 É para enxergar você *melhor, minha neta*.
 Minha avó, que dentes grandes você tem!
 É para comer você. (PERRAULT, 2004, p.337-338. O destaque é nosso)¹³

Para Shavit, o final trágico é introduzido quebrando a regra dos contos provenientes da tradição oral que acabavam com um final feliz, questão esta não compartilhada por Darnton (1986) que, na sua pesquisa, mostra que esse tipo de finais já faziam parte dos relatos dos camponeses franceses.

O conto de Perrault não acaba com a história de *Chapeuzinho*, a ela se acrescenta uma moral bastante particular.

Vemos aqui que as meninas,
 E sobretudo as mocinhas
 Lindas, elegantes e finas,
 Não devem a qualquer um escutar.
 E se o fazem não é surpresa
 Que do lobo virem jantar.
 Falo ‘do’ lobo, pois nem todos eles
 São de fato equiparáveis.
 Alguns são até muito amáveis,
 Serenos, sem fel nem irritação.
 Esses doces lobos, com toda educação,
 Acompanham as jovens senhoritas
 Pelos becos afora e além do portão.
 Mas ai! Esses lobos gentis e prestimosos,
 São entre todos, os mais perigosos (Ibidem, p. 338).

A ironia da moral mostra que o lobo representa outra coisa que os perigos reais da floresta advertindo as moças sobre o cuidado que devem ter com os “cavalheiros” que querem enganá-las, se não querem ser machucadas. Como assinalamos, Shavit também mantém diferenças com Soriano, achando que as características deste relato dificilmente permitiriam

¹³ As citações de Perrault e dos irmãos Grimm são trazidas da compilação realizada por Maria Tatar, *Contos de Fadas. Edição comentada e ilustrada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. Optamos por manter a autoria original pelo que, neste caso, não seguiremos a normas habituais e as versões de “Chapeuzinho Vermelho” serão referenciadas como (Perrault, 2004) e (Grimm, 2004) respectivamente.

incluí-lo entre os contos de advertência porque, claramente, mais do que um texto sobre uma menina devorada pelo lobo é uma história sobre uma moça seduzida por um cavalheiro. O texto não ressalta a inocência de *Chapeuzinho* (como acontecerá numa época posterior), mas sua beleza: “*Era uma vez uma pequena aldeã, a menina mais bonita que poderia haver*” (Ibidem, p. 336). A cena erótica da cama, que é mantida por Perrault, marca fortemente este sentido. O lobo convida a menina a entrar na cama com ele, ela tira a roupa e fica surpresa ao ver ao lobo desnudo: “‘*Ponha o bolo e o potinho de manteiga em cima da arca e venha deitar comigo*’. *Chapeuzinho Vermelho tirou a roupa e foi se enfiar na cama comigo*’. *Chapeuzinho Vermelho tirou a roupa e foi se enfiar na cama, onde ficou muito espantada ao ver a figura da avó em camisola*” (Ibidem, p. 337).

Por outra parte, a abertura do relato não permite ser levado muito a sério: “*Sua mãe era louca por ela e a avó mais ainda*” (Ibidem, p. 336).

Estes sinais, diz Shavit, estão destinados aos leitores não-oficiais do conto: os adultos que freqüentavam os salões franceses. Temos assim, um conto dirigido oficialmente às crianças. Ao mesmo tempo, se produz a utilização desta destinação oficial por parte dos adultos dos grupos mais privilegiados da sociedade para permitir-se desfrutar daquele relato. A estrutura formal do conto se dirige às primeiras e a ironia do relato aos segundos, que desfrutavam dele atraídos pela moda de levar este tipo de relatos para os salões.

Outro sentimento pela infância. A educar às crianças!

Com o passar do tempo, as crianças passaram a serem percebidas de um modo diferente daquele que as considerava fonte de divertimento dos adultos e, junto com a mudança desta visão, também mudam os relatos que se destinam a elas. Veremos primeiro, em que consistem estas mudanças para ver, logo em seguida, como a versão “mimosa” de *Chapeuzinho Vermelho* de Perrault (como é nomeada por Shavit) sofre também uma transformação que acompanha esse novo sentimento pela infância.

Em um primeiro momento de distinção, as crianças passam a serem concebidas, como seres angelicais, inocentes e livres de pecado e sobre elas se deposita um sentimento de “paparicação”. Paulatinamente, sobre este sentimento vai se gestando um outro sentimento de caráter moral em torno de uma infância que, agora, tem que ser protegida e separada dos adultos. Ao mesmo tempo, a modernidade deposita nessa infância a imagem da minoridade entendida como imaturidade, como imperfeição de uma razão que deve ser educada para atingir sua plenitude. “*Pois não convinha ao adulto se acomodar à leviandade da infância: este fora o erro antigo. Era preciso conhecê-la melhor para corrigi-la*” (ÁRIES, 1981, p.

163). Essa razão, ainda frágil, própria do mundo infantil devia ser protegida e instruída, formada, e uma das instituições privilegiadas para realizar esta tarefa foi a escola. Então, além do aparecimento de roupas e brinquedos próprios para as crianças, ligado ao sentimento anteriormente esboçado, também apareceram instituições específicas para elas.

A preocupação com a escola e a educação por ela ministrada surge das inquietações dos moralistas, basicamente eclesiásticos e juristas, por fazer das crianças homens racionais e cristãos. Esse zelo moral e religioso marca aquele espaço no qual as crianças foram confinadas e separadas do resto da população na procura do seu bem-estar espiritual.

Conjuntamente com as especificidades criadas para a infância e compartilhando as suas características, uma literatura foi produzida. Esta literatura aparece com a finalidade de incorporá-las a este novo mundo escolar e à cultura escrita. Os pedagogos encontraram nesses textos literários um especial potencial, um aliado e um complemento dos castigos físicos com os quais pretendiam ajustar esses meninos e meninas à nova imagem da infância (GOLDÍN, 2001, p. 13).

No século XVIII obras provenientes da literatura escrita dirigida inicialmente para os adultos circulavam junto com as recopilações feitas por Perrault e, como elas, foram apropriadas também pelas crianças (é o caso de *Robinson Crusoe* -1719- ou *As viagens de Gulliver* -1726).

Para esta época, a cultura popular é considerada fonte de promiscuidade e confusão. Algo incompatível com a inocência e os cuidados que merecem essas crianças, recentemente “inventadas”, que devem ser formadas, educadas. Para apagar essa faceta pouco conveniente desta literatura, começam a ser elaboradas adaptações e fragmentos de textos clássicos portadores de uma mensagem que favorece a difusão da virtude. A partir do século XVIII as obras clássicas utilizadas pelos pedagogos, são substituídas por uma literatura especificamente destinada às crianças que se adequasse a uma correta formação e que selecionasse cuidadosamente o que era apropriado para elas.

As necessidades e exigências deste sistema educacional determinaram amplamente o caráter dos textos escritos para as crianças em pelo menos dois aspetos: no que se refere à capacidade das crianças para entender o texto, e, no que é mais importante ainda, no que respeita às obrigações do texto para com a criança, que reflete o desejo por parte dos adultos, de que as crianças obtenham do texto algo de bom para seu bem-estar espiritual (SHAVIT, 1991, p. 16)

Paul Hazard nos relata como pouco a pouco “(...) ocorreu-se às pessoas que devia utilizar-se o deleite imaginativo para a instrução. Mas eis que a instrução achou-se no dever de afogar o deleite. E aquilo que se lhes ofereceu às crianças foram medicinas, só com um

pouquinho de mel” (HAZARD apud GOLDÍN, 2001, p. 12). Estamos nos referindo aqui às considerações de tipo moral que começam a aparecer na literatura feita para as crianças nesta época. Já no final do século XVII, começa a procura de conciliar a doçura com a razão na educação das crianças. Isto abarca a literatura infantil, cujas origens “(...) *ficam assim marcadas pela preocupação com o princípio horaciano de conciliar o útil com o agradável, com o predomínio do primeiro termo*” (MORATTI MAGNANI, 2001, p. 74).

Aprenda a lição, Chapeuzinho!

Voltamos a Shavit para acompanhar a análise da versão “razoadora” de *Chapeuzinho Vermelho* de Jacob e Wilhelm Grimm que aparece na primeira edição das *Histórias das crianças e do lar*, em 1812. Não entraremos na discussão sobre a origem dos contos dos irmãos alemães, só faremos referência a eles para mostrar a diferente visão da infância que se faz presente neste relato centrado, agora, na importância da educação das crianças. Um século depois do aparecimento dos *Contos da mãe gansa* as coisas tinham mudado. Uma outra imagem da infância estava consolidada e se transparenta nesta nova variante, nos indícios que ela dá sobre a consideração das crianças como seres inocentes, na importância que ela outorga ao círculo familiar e à necessidade de que as crianças sejam instruídas.

Em contraposição à versão irônica de Perrault, que se evidencia no próprio relato e no jogo com a moral que apresenta no final, o relato dos Grimm tem um tom ingênuo que se visualiza na “‘*simplicidade*’ estilística (*orações breves, diálogo simples, léxico limitado*)” (SHAVIT, op. cit., p. 17). Com esta finalidade, parte do relato está focado sob o ponto de vista da menina: “*Se eu levar um buquê fresquinho a vovó ficará radiante. Ainda é cedo, tenho tempo de sobra para chegar lá, com certeza*” (GRIMM, 2004, p. 32); “*Puxa! Sempre me sinto tão alegre quando estou na casa da vovó, mas hoje estou me sentindo muito aflita*” (Ibidem, p. 33); “*Ah! Eu estava tão apavorada! Como está escuro na barriga do lobo*” (Ibidem, p. 34). *Chapeuzinho* nunca percebe o perigo, seu olhar está tingido de uma grande ingenuidade. Ela fornece ao lobo uma minuciosa explicação sobre o modo de chegar na casa da avó: “*Como não tinha a menor idéia do malvado animal que ele era, não teve um pingo de medo*” (Ibidem, p. 31).

A nova idéia de que a criança tem que ser educada pelos adultos transparece no papel da mãe que dá um monte de comandos à *Chapeuzinho* sobre como deve comportar-se: seu aspecto pessoal, o cuidado com as coisas que leva na canastra para não estragar, a importância de não se afastar do caminho, a necessidade de cumprimentar assim que entrar na casa da vovozinha, etc.: “*Trate de sair agora mesmo, antes de que o sol fique quente demais, e*

quando estiver na floresta olhe para frente como uma boa menina e não se desvie do caminho. Senão pode cair e quebrar a garrafa, e não sobrar nada para a avó. E quando entrar, não se esqueça de dizer bom dia e não fique bisbilhotando pelos cantos da casa” (Ibidem, p. 30).

Os adultos que aparecem em cena se apresentam como responsáveis pela menina. Eles se preocupam por ela, a protegem e a salvam. Até aparece uma menção à escola, o novo âmbito para instruir às crianças (que não existia na época de Perrault), quando o lobo comenta para a menina que parece triste e apressada como se estivesse indo para a escola.

Os vínculos familiares estão realçados: o amor da avó pela pequena (que faz para ela a carapuça), a preocupação da mãe com a avó (que envia a menina para cuidar da avó doente), o cuidado de *Chapeuzinho* com sua avó (ela junta flores para sua avó, enquanto na versão de Perrault só recolhe flores para ela mesma).

Os Grimm propõem finais alternativos nos quais, a diferença do final de Perrault, aparece um final feliz: a menina é resgatada. Shavit (1991) afirma que o final feliz era imprescindível para ajustar o relato ao formato dos contos folclóricos, apesar dos estudos de Darnton que assinalam não necessariamente esta ser uma característica destes relatos, como já exemplificamos anteriormente. Mas entrar nesta discussão nos distrairia do nosso foco. O que nos interessa é que esta parece não ser a única explicação. A autora acha que é possível explicar estes finais pelas concepções educacionais da época. Em um final, a menina é resgatada depois de ser devorada pelo lobo, quem é submetido a uma espécie de cesariana por um caçador que por acaso passava pela casa da vovozinha e ouviu o lobo roncar enquanto dormia depois do festim. No outro, se conta um encontro posterior da menina com o lobo, mas desta vez ela segue em frente e com a avó tecem uma armadilha e o animal acaba afogado dentro de um cocho.

Os irmãos Grimm, inicialmente, não destinaram seu relato oficialmente às crianças, como o fizesse Perrault. Eles se propõem resgatar da tradição oral o que consideram o genuíno espírito do povo alemão e fazem este trabalho filológico como o que consideram uma forma de voltar às “raízes” da língua. Mesmo que no prefácio da primeira edição advertam que as histórias são apresentadas da forma mais pura possível e que nada nelas foi acrescentado ou modificado, vários estudos mostram que eles introduziram diversas modificações.

Assim que apareceu a primeira edição, os contos, ante a ausência de materiais de leitura feitos para as crianças, começaram a serem lidos por elas e os Grimm, como filhos da sua época, acharam que essa versão devia ser revisada já que não era adequada às

necessidades dos pequenos. Publicam então, uma nova edição modificada e ilustrada em 1814 que chegou a ser conhecida como a *Pequena edição*.

Shavit cita um interessante fragmento no qual os irmãos se dirigem aos pais das crianças, deixando nas mãos destes o julgamento e decisão sobre quais desses relatos estão aptos para serem ouvidos por seus filhos, embora os esforços realizados para adaptar esses contos. Aparece aqui claramente, a figura do adulto como responsável já não só do cuidado, mas da educação da criança. O papel do âmbito familiar parece ser crucial nesta tarefa.

No entanto, temos apagado cuidadosamente todas as expressões inadequadas para a infância. Mas, se embora isso, se tivesse que objetar que aos pais este ou outro detalhe resulta-lhes embaraçoso ou chocante, a ponto tal que seriam resistentes a colocar o livro nas mãos das crianças, poderia haver casos nos quais sua preocupação fosse justificada e então eles podem escolher facilmente: em geral, ou seja, em condições sãs, isso é com certeza desnecessário (GRIMM apud SHAVIT 1991, p.20).

Como já comentamos, as idéias da época tomam à literatura destinada às crianças como um complemento na educação das mesmas. A criança tinha que aprender alguma coisa, tirar algum proveito de cada experiência, de cada leitura. Assim, os castigos e as morais das histórias se tornam complementares neste processo de educação. Num dos finais de *Chapeuzinho* que mencionamos, a menina é castigada: é devorada pelo lobo e só depois disso é resgatada e o lobo, morto. Os Grimm precisam ressaltar o aprendizado que a pequena tirou da experiência vivida: “*Chapeuzinho Vermelho disse para si: ‘Nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando a sua mãe proibir’*” (GRIMM, 2004, p. 35). No outro final, ela não chega a ser engolida e tem a oportunidade de demonstrar que aprendeu a lição.

Neste final alternativo e em contraposição com a moral de Perrault, podemos ver como se realça a figura de menina e não a do lobo-cavalheiro. Além disso, este final que faz o papel da moral, assinala claramente para a criança, a diferença daquela moral de Perrault que pisca o olho para os adultos.

No século XIX, na Inglaterra, os contos de fadas são tirados do repertório da literatura infantil por serem consideradas obras que estimulavam a imaginação. Passam a serem condenados “*primeiro por mentirosos, depois por cruéis e por imorais*” (MONTES, 2001, p. 20). Privilegia-se uma literatura “realista” como a mais apta para as crianças. Com isso, os ogros, as bruxas e as fadas passam a morar na clandestinidade voltando para as classes populares de onde tinham saído. Passará um tempo para que essas idéias mudem e esses personagens reingresssem para ocupar o lugar de clássicos dentro do repertório literário destinado às crianças.

Mais adiante, com o desenvolvimento da Pedagogia e da Psicanálise passa a cobrar força a inquietação de privilegiar o agradável por sobre a utilidade. Então, a literatura destinada às crianças desenvolve uma aresta lúdica ligada ao deleite gratuito. A literatura passa a ter uma função lúdica que acompanha “*os novos (e burgueses) conceitos de prazer*” (MORATTI MAGNANI, 2001, p.74).

Mas, Shavit mostra como a idéia de que “(...) *os livros para criança tem que ser adequados desde o ponto de vista pedagógico e que deveriam contribuir ao desenvolvimento da criança, tem sido, e ainda é, uma força dominante na produção de livros para crianças*” (1991, p. 25-26).

Embora tenham sido revistos aqueles princípios que substituíram, numa determinada época, as obras que estimulavam a imaginação pelas chamadas “realistas” e que os contos de fadas na sua volta tenham-se adaptado às novas idéias, a autora mostra como as versões contemporâneas de *Chapeuzinho Vermelho* que circulam no mercado e que ela chama de “protetoras”, ainda conservam estes rasgos. Caracterizam-se pelo tom de superioridade ou condescendência que imediatamente deixa em evidência que a destinatária é uma criança, pela adequação do relato às modas ou normas sociais vigentes (por exemplo ao trocar a garrafa de vinho que *Chapeuzinho* leva para a avó por leite, pão, mel ou frutas), pela omissão ou correção dos sucessos que se consideram impróprios (a cena de violência, por exemplo).

A “literatura infantil”: uma literatura feita para crianças

Não pretendemos traçar um histórico da literatura infantil, mas mostrar diferentes modos de apropriação da infância e de uma literatura em relação à infância em um momento de consolidação. A forma de entender o que seja a infância vai, de alguma maneira, a definir os contornos da literatura que parte a seu encontro. Também em função da idéia do que seja a literatura, a infância poderá ou não achar seu lugar nela. Os modos de apropriação destes dois componentes que propiciaram este encontro mostram um entendimento particular da literatura e da infância. Esses modos, uma vez inscritos na história, perduraram e, embora pareçam superados, de um certo modo, ainda convivem entre nós. Mais do que pensá-los como etapas que foram ultrapassadas pela evolução da humanidade, poderíamos pensá-los com uma espécie de climas, como umas certas paisagens que configuram de uma forma particular essa relação entre a infância e a literatura. Somos herdeiros delas. Todas elas conformam nosso passado. De acordo como se produza esse vínculo entre infância e literatura, uma delas pode

voltar a ter densidade, a tornar-se novamente presente. Dependendo da relação que estabeleçamos entre estes termos, os diferentes modos voltam a ter utilidade.

A que chamamos de “literatura infantil”, está ligada ao tom próprio dos relatos dos irmãos Grimm e a visão da infância que eles trazem. A versão de *Chapeuzinho Vermelho* dos Grimm parece ter, no seu ambiente, além da literatura e da infância, um terceiro convidado: a educação. Um convidado que pretende tingir com sua cor aos seus parceiros, que pretende enchê-los e apagar o buraco que eles abrem no mundo, essa floresta, essa abertura básica que eles portam: as crianças, por implicar a irrupção de algo novo que se apresenta ao mundo; a literatura, por desvanecer entre suas linhas a lógica habitual das palavras com as quais nomeamos o mundo. Essa intencionalidade pedagogizante que se incorpora ao par acha que eles devem submeter-se às suas intenções, sem as quais os seres povoadores desses espaços correm o risco de serem devorados pelo lobo se não seguirem o caminho assinalado. Mantém com ambas uma relação de colonização. Dirige-se à infância para colocá-la em tensão com o mundo adulto. A partir desta relação, as crianças são consideradas como seres que transitam por um tempo de minoridade em relação à maioria da razão adulta, meta que terão que conquistar com a adequada ajuda da educação. São consideradas habitantes de uma etapa passageira que deverá ser superada paulatina e gradualmente. É sobre esta consideração que a escola se estrutura e é nessa direção que apontam os esforços do mundo adulto que a perpassam. Como vimos, a literatura que foi destinada às crianças não só não escapou disto, como, ainda, serviu de ferramenta para essa domesticação em um esforço permanente por esquecer o bosque, por querer relegá-lo, deixá-lo fora do caminho e seguir em frente direto ao destino previsto.

Temos assim, dentro da literatura feita *para* crianças, toda uma tradição no gênero que tem a ver com textos ligados a um sentimento moral pela infância, que não renuncia à suas onipresentes pretensões pedagógicas para que as crianças possam tirar proveito a cada segundo de cada experiência da sua vida. *Chapeuzinho* tem que tirar uma lição de cada experiência. Tem que aprender que só tirará proveito se seguir sem distrações o caminho que lhe foi indicado. Neste *hábitat* os textos apresentam às crianças diferentes questões de um modo simplista, supondo que suas destinatárias não conseguiriam captar a complexidade da situação abordada por causa da sua imaturidade. Desse modo, destacam aspectos da realidade que se supõe que são ou que deveriam ser importantes para as crianças, descartam ou suavizam até quase apagar aqueles tópicos ou problemas com os quais elas não deveriam ter contato “ainda”, proporcionam um sentido correto e impõem uma linha de raciocínio na qual não se tem mais opção que concordar, dificultando qualquer forma de problematização,

qualquer possibilidade de ser afectado pela complexidade que o mundo apresenta, porque estão centrados numa moral que se impõe como conclusão, como sentido único do texto. Isto, às vezes, aparece de uma forma óbvia e, às vezes, de um modo mais sutil. Esta paisagem reaparece, por exemplo, naqueles textos que, se chamando de literatura, tentam ensinar alguma coisa às crianças, tentam deixar para elas alguma mensagem edificante. Estes ensinamentos abarcam um amplo espectro. Vão desde como superar o medo, como aprender que um novo irmãozinho não tirará o amor dos pais, como é importante cuidar o médio ambiente ou como o valor da solidariedade nos levará a construir um mundo melhor, até conteúdos explicitamente escolares ou que são oferecidos nesse sentido. Basta abrir qualquer catálogo das editoras que oferecem materiais para os professores para ver como ainda está viva a *Chapeuzinho* dos Grimm.

São textos escritos com as melhores intenções. Mas poderíamos pensar estes textos como parte daquela literatura que Graciela Montes chama de “literatura de curral”, feita para proteger a infância do lobo, mas que ao mesmo tempo a encerra (MONTES, 2001)¹⁴. Encerra às crianças numa compreensão do que elas são e numa compreensão do que é o mundo, fixando esses sentidos.

A dimensão de abertura de sentidos que uma boa literatura porta está limitada. A ficção, a fantasia, se apresentam neles como um recurso *para*. Nascem com um destino pré-determinado. São textos que colaboram na construção de um curral que define a infância como um território a colonizar (ainda que com as melhores intenções, por seu bem) e que começa a sua delimitação pela construção de uma linguagem que pretende proporcionar às crianças um jeito “preciso” para decifrar-se, para ler-se e dizer-se, para decifrar, para ler e para dizer esse mundo que se encontra fora do texto de uma forma “adequada”, fechada, unívoca.

Com essa pretensão, se valem de um código “infantilizado” e condescendente a fim de lograr uma cumplicidade com o leitor e obter seu consentimento. Aqui a infância está vista como um território habitado por seres imaturos, em processo de desenvolvimento, de aperfeiçoamento para o qual precisam do auxílio externo que a educação lhes fornece, como o bom pastor que conduz e protege as ovelhas com a guia adequada daquele que sabe o que mais lhes convém. *Chapeuzinho* precisa que sua mãe lhe ensine como se comportar e só

¹⁴ Estamos utilizando a idéia que Graciela Montes usa para se referir aos currais da infância através da literatura e aos próprios da literatura a partir da imagem da infância, mandatos que pesam sobre uma literatura destinada às crianças, que são tradicionais no gênero e que dificultam sua inovação (MONTES, 2001).

seguindo seus conselhos conseguirá chegar sã e salva. Do mesmo jeito, só está em questão que o pretendido destinatário se deixe guiar.

Por outra parte, também podemos incluir nesta literatura feita *para* crianças, aquela que se desenvolveu ligada aos valores burgueses relacionados com o prazer e sua produção, que a vincula à necessidade de consumo para satisfazer aquele prazer que facilmente se desvanece. A função desses textos é entreter às crianças sem uma outra finalidade. Apresentam-se assim, textos que exploram a dimensão lúdica da linguagem, mas reduzindo-a à diversão pronta que serve para passar o tempo entretidos, sem entediarnos, enquanto aguardamos o próximo bem para consumir ou esquecemos por uns segundos da triste realidade.

Uma “Literatura infantil”: a Infância entra na Literatura – a Literatura entra na Infância.

Até aqui, tentamos caracterizar uma literatura feita “para” crianças, que chamamos de “literatura infantil”, com letra minúscula. Mas queremos considerar outra possibilidade, um outro jeito de pensar essa relação entre literatura e infância, uma literatura que poderíamos chamar de “Literatura Infantil” com letra maiúscula. Não no sentido de pensar esta última como “a literatura”, mas no sentido de pensar uma outra relação entre os dois mundos que se cruzam nesta expressão.

O que caracterizaria essa “Literatura Infantil”? É um tema complexo que precisa ser pensado com cuidado. Esta diferença contempla, basicamente, uma diferença de dimensões entre as quais se encontra o modo de colocar-se frente ao problema da infância, que traz junto de si o problema do tempo, e frente ao problema do que seja a literatura, que envolve a problemática da linguagem, da particular fisionomia que adquirem as palavras quando passam o umbral da literatura. Implica não considerar já a infância e a criança desde uma perspectiva cronológica que a relaciona com o desenvolvimento, com uma etapa da vida, mas pensar a partir de uma outra dimensão de tempo, que tem a ver com a intensidade da infância. Implica considerar a linguagem fora da sua pretendida função representativa para explorar sua capacidade de secar os sentidos instalados e nesse vazio liberar os silêncios que essas palavras transportam. Nos próximos capítulos nos ocuparemos mais detalhadamente dos termos que integram este binômio. Por enquanto, deixamos aqui feita essa distinção entre uma “literatura infantil”, uma literatura feita *para* crianças, e uma “Literatura Infantil”. Não que esta última não esteja destinada às crianças, senão que pretende uma outra relação com a infância como uma dimensão da existência que afeta não exclusivamente às crianças, embora também a elas.

Mas para pensar numa outra imagem da infância e sua relação com a literatura, que aquela que a considera uma etapa da vida a ser superada, gostaríamos de deixar a *Chapeuzinho* fazer o trabalho contrário ao que lhe propusessem os Grimm: no lugar de fazer o esforço de esquecer o bosque e seguir a toda pressa pelo caminho rumo ao ponto de chegada, começar a lembrar-se dessa floresta. Fazer o exercício de tocar com a ponta dos dedos o verde das suas folhas, de cheirar com o extremo do seu nariz a mistura de aromas, de ouvir, com os olhos fechados, os variados sons que ali habitam. Deixar que a beira do caminho fique mais larga, fugir-se ao bosque, ou lançar-se na estrada, como os filhos daqueles camponeses. Precisamos voltar, agora, ao início deste breve relato, àquelas histórias que circulavam antes da invenção da infância. Poderá alegar-se que ali ainda não existia infância. Mas, precisamente por isso, porque o sentido do que era a infância não estava ainda estabelecido, fixado, é que podemos permitir-nos explorar as possibilidades que esta palavra nos oferece, entrar nos buracos que se escoam entre suas letras. Talvez, possamos imaginar que nesse momento, ou melhor nessa atmosfera em que se vivia, a infância não era algo que incluía só as crianças. Talvez, nesse mundo complicado todos estavam cientes da sua fragilidade e tentavam aferrar-se à vida como podiam e os relatos ali eram propriedade de todos, como as brincadeiras, eram tão vitais como a comida que escasseava. Em algumas noites, quiçá, não havia comida, mas estavam aquelas palavras tecendo um refúgio sem ocultar sua precariedade, mas mostrando também que elas tinham a ver com a vida, com a possibilidade da vida. Ligada a esta possibilidade se apresentava, muito freqüentemente a estrada. Um lugar precário e incerto. Única saída, às vezes, para um mundo estático que conduzia à morte, mas uma saída sem seguranças, povoada de incertezas, onde o que se pensava não permitia fixar a realidade que se ia encontrando.

Nesta dimensão, vamos tentar considerar, ao longo deste trabalho, esse “Infantil” e essa “Literatura” que se encontram intimamente relacionadas na expressão “Literatura Infantil” para ver como se entrelaçam, se enredam e cobram um sentido que, por momentos, as confunde.

Essa literatura, como vimos, paradoxalmente, tem suas origens em contos e relatos que não foram feitos especialmente *para* crianças, mas dos quais as crianças se apropriaram. Estes relatos, como dissemos, embora tivessem um papel fundamental na cultura, não tinham uma intenção pedagogizante nem moralizante. Como esclarece Darnton, “*os contadores de histórias não achavam as histórias apenas divertidas, assustadoras ou funcionais. Acham-nas ‘boas para pensar’.* Reelaboravam-nas à sua maneira, usando-as para compor um quadro da realidade (...)” (1986, p. 92) Esses relatos são produções culturais que encerram uma grande

riqueza de sentidos e a possibilidade de penetrar neles a partir de vários níveis ou ângulos. É essa dimensão, esse contexto no qual surge *Chapeuzinho Vermelho* que gostaríamos de trazer, agora, para pensar o vínculo entre a infância e a literatura

Paradoxalmente, precisamos remeter-nos a um momento no qual a infância ainda não era uma categoria para pensar uma parcela de indivíduos, a fim de devolver a potência que este termo pode ter.

Estamos aqui tentando considerar a abertura de sentidos que esses relatos colocam, esses possíveis que criam mundo, essa possibilidade de recriar a experiência. Tentaremos pensar naquela literatura que a partir deles foi se estilizando, se aproximando mais da arte e se afastando da pedagogia. Poderíamos dizer que esta literatura provém da infância. A “Literatura Infantil” poderia ser pensada também como uma literatura “desde” a infância. Mas colocamos esse *desde* em composição com um outro sentido do *para* que nos sugere a literatura feita *para* crianças. Ao pensar na preposição *desde* nos aparece imediatamente a idéia de procedência, de proveniência, algo que sai de um lugar do qual procede. Nós tentaremos pensar aqui esse *desde* também em relação ao *para*. A preposição *para* nos sugere um lugar para o qual dirigir-se, um lugar no qual internar-se, um ir em direção a.

Esse lugar na “literatura infantil”, aquela feita *para* crianças, é pensado como um quem, um sujeito receptor, destinatário dessa literatura: o sujeito infantil, construído pela modernidade que simultaneamente, e em contraposição, constrói o sujeito adulto racional. O livro feito *para* crianças é um ponto que conecta esses dois universos com uma intencionalidade prévia de trasladar um desses pontos para o lugar do outro (a criança para o lugar do adulto onde encontrará a plenitude do seu desenvolvimento).

Tentaremos aqui sair dessa lógica e pensar esse deslocamento no sentido de um *ir para* que não implica um ponto certo de chegada, prefixado. É o movimento desse trajeto o que nos interessa. É o tempo dessa viagem o que nos atrai. O que acontece nessa viagem, nessa situação de estar andando como os filhos daqueles camponeses produtores dessa rica tradição oral que lhes ajudava a pensar sua realidade. Abrindo “currais”, eles se aventuravam no caminho na procura de uma melhor vida, ou melhor, de uma vida. O lugar de chegada não interessava. A necessidade os impulsionava a sair daquela história que já parecia estar escrita na busca de um outro destino, com a força de inventar uma outra vida da que lhes foi dada. Lançados a andar, cientes de que qualquer coisa poderia acontecer no caminho, mas qualquer coisa parecia melhor que a miséria e a morte seguras que apresentava a pobreza do lugar onde tinham nascido. O andar para eles tinha a ver com a vida. É a intensidade, a vitalidade, a força, a potência desse andar que queremos resgatar aqui. Nesse andar o *desde* e o *para*

cobram uma outra dimensão. Aqueles filhos de camponeses vão à busca da vida, mas essa vida já habita neles. É essa potência a que os impulsiona. Então, eles vão para lá ou eles vêm de lá? É difícil distinguir. Queremos pensar a relação da literatura com a infância neste sentido, no sentido de uma relação de intensidade vital. Não a infância como o ponto de chegada, nem o ponto de partida. Sim, o sentido desse andar, não a direção.

A *Chapeuzinho* dos Grimm aprendeu a lição. Só seguindo o caminho indicado estará a salvo. Qualquer desvio, qualquer distração pode levar à morte e pôr em risco seu ponto de chegada.

Os filhos dos camponeses que se lançavam na estrada sabem que nesse andar sem destino certo se aloja a possibilidade da vida. A floresta, esse lugar desconhecido os coloca no limite da vida, no limite do até então conhecido, mas também pode deparar novas possibilidades para a vida. Eles sabem das escassas garantias da estabilidade do mundo, não têm lições a aprender, têm a força da vida que se abre caminho nesse andar.

A *Chapeuzinho* dos camponeses, ainda que tendo algumas advertências sobre os perigos do bosque, ainda sabendo que essa floresta não oferece garantias, sente que talvez em pouco tempo seja hora de entrar nela na busca de outros sentidos para sua vida porque os que já tem não bastam.

A literatura: uma outra linguagem

Neste capítulo nos propomos a pensar a literatura assim sozinha, como um bloco no qual as palavras como meteoritos atacam e atravessam a atmosfera terrestre. É um ataque a morte. Tomam velocidade e perfuram o ar mostrando que o escudo protetor não é tão seguro assim. Lançam-se com todas as suas forças e apontam ao coração da terra. Depois de tanto tempo ainda não desistem da sua falida empreitada.

As palavras quando ingressam no espaço literário, compartilham com os meteoritos esse entregar a vida a cada intento na tarefa de atravessar mundos invisíveis.

Não nos importaremos aqui por gêneros, não a analisaremos em função de épocas, geografias, destinatários ou autores. Não nos interessam as classificações dentro da literatura. Simplesmente, precisamos pensar naquilo que faz que um conjunto de palavras e silêncios, de traços e vazios se tornem literatura. Pouco interessa se eles foram escritos por um sábio chinês, um prêmio Nobel, ou uma menina que está dando seus primeiros passos na língua e descobrindo quantas potências, quantos e diferentes sabores, olores, texturas podem desvelar as palavras. Nada importa se esse descobrimento está sendo feito por um ancião que tira por centésima vez o mesmo livro da sua biblioteca para ser enfeitado novamente (de novo, como pela primeira vez) pela dança desses rabiscos ou pelo neném que ouve a voz da sua mãe cantando aquela canção que abre mundos invisíveis.

Concebemos a literatura como espaço de transgressão onde tudo o que se apresenta como fixo se torna móvel. Espaço de encantamentos, de conjuros, de feitiços. Espaço que remete a um momento onde a divisão que estabelecem os limites oficiais das palavras lembram, repentinamente, de uma profunda ameaça. Onde os sentidos que elas pretendem cercar se inquietam porque pressentem a debilidade do muro que as protege, sabem da força dessa ameaça e sabem da sua fragilidade. Contornos fracos que recuam para o momento da

sua gestação deixando, por um instante, entrever pelo rabo do olho, apenas saborear com a ponta da língua, esse fundo ameaçador, essa força de criação. A indistinção de onde emerge toda forma e que a perseguirá sem descanso durante toda a sua existência. Literatura, um deixar-se vencer das palavras sem humilhação.

Desse momento de desmoronamento, Michel Foucault (2002a) sabe muito bem. Ele sentiu o murmúrio, ele percebeu que essas altas torres construídas de palavras pela história ao serem feitas, também criaram à donzela que grita oculta, do alto. Ele estirou a orelha e ouviu. E conta a história da construção desse muro.

O percurso que desenha para contar a história dessa viagem que lhe permitiu ainda perceber essas visões e audições, começa por um outro espaço de desequilíbrio, de desestabilização de sentidos: a loucura. Tentaremos acompanhá-lo para chegar ao momento em que a loucura se enreda com a literatura para revelar-nos seu parentesco.

Também Graciela Montes (1999a) nos ajudará a entrar nesse bosque onde o lobo está à espreita. Deleuze e Guattari (1977) nos fornecerão a sugestiva idéia, na hora de considerar o que seria uma literatura infantil, de pensar a literatura como uma língua menor, estrangeira, gaga.

Não é nossa pretensão fazer um estudo da literatura no pensamento de Foucault ou de Deleuze, mas deixar-nos seduzir por alguns poderosos lampejos que emanam de seus textos e que nos provocam a dançar nessa corda bamba que tende a palavra literária.

Mas comecemos nossa travessia...

***A loucura, ausência da obra*¹⁵**

Foucault, quando escreveu *A história da loucura na idade clássica* (2002a), poderia ter escrito uma história da psiquiatria, historiando a evolução dos conhecimentos que possibilitaram a caracterização da loucura. Em lugar disso, se propôs realizar uma arqueologia da loucura, mostrando aquela primeira relação entre razão e sem-razão, a partir da qual seria possível pensar a loucura e, posteriormente, capturá-la baixo o conceito de doença mental.

Inspirado na categoria nietzscheana de “experiência trágica”, Foucault desconfia dessa medicalização e psicologização da loucura. A partir dela vê na loucura, além de uma figura histórica, uma experiência intemporal, originária, crucial, essencial, que a razão em vez de

¹⁵ Parte desta reflexão encontra-se originalmente em: LÓPEZ, M. ; OLARIETA, B. F. *La filosofía como askesis. La cuestión de la experiencia em Michel Foucault*. Especialização em Ensino da Filosofia – Níveis Fundamental e Médio. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2002.

descobrir, encobriu, ocultou, mascarou, dominou, ainda que não tenha conseguido destruí-la totalmente, porque viu nela um perigo e uma ameaça (MACHADO, 2001).

Esta idéia de experiência trágica que Foucault toma de Nietzsche lhe permite pensar em um momento fundacional, anterior à história da loucura, a partir da qual se estabelece uma primeira divisão trágica, constitutiva da nossa cultura, que separa e coloca, de um lado, a razão e, do outro, a loucura. Esta divisão originária estabelece os limites dentro dos quais uma cultura se reconhecerá, e definirá sua identidade. Fazer a história dessa divisão é, ao mesmo tempo, fazer a história de “o outro”, daquilo que, uma vez estabelecida a divisão, tem ficado do lado de fora. No prefácio da sua *História da loucura*, Foucault diz:

Poder-se-ia fazer uma história dos limites –desses gestos obscuros, necessariamente esquecidos logo que concluídos, pelos quais uma cultura rejeita alguma coisa que será para ela o Exterior; e, ao longo de sua história, esse vazio escavado, esse espaço branco pelo qual ela se isola a designa tanto quanto seus valores. Pois seus valores ela os recebe e os mantém na continuidade da história; mas nessa região de que queremos falar, ela exerce suas escolhas essenciais, ela faz a divisão que lhe dá a face de sua positividade; ali se encontra a espessura originária na qual ela se forma. Interrogar uma cultura sobre suas experiências-limites é questioná-la, nos confins da história, sobre um dilaceramento que é como o nascimento mesmo da sua história. Então, encontram-se confrontados, em uma tensão sempre prestes a desenlaçar-se, a continuidade temporal de uma análise dialética e o surgimento, as portas do tempo, de uma estrutura trágica (FOUCAULT, 1999a, p. 142).

Esta divisão fundamental entre razão e loucura forma parte de uma estrutura de recusa, mediante a qual uma cultura, em um momento determinado define o que é, rejeitando ao mesmo tempo o que considera “o outro”. Esta estrutura é histórica e determina um tipo particular, histórico, de experiência. “*É essa estrutura que dá conta da passagem da experiência medieval e humanista da loucura a esta experiência que é a nossa, e que confina a loucura na doença mental*” (FOUCAULT, 1999a, p. 146). Em uma entrevista com J. P. Weber, em *Le Monde*, intitulada “A loucura só existe em uma sociedade”, Foucault coloca com clareza este caráter histórico da experiência da loucura dizendo: “*A loucura não pode ser encontrada em estado selvagem. A loucura só existe em uma sociedade, ela não existe fora das normas da sensibilidade que a isolam e das formas de repulsa que a excluem ou capturam*” (FOUCAULT, 1999b, p. 150).

Esta tensão é a que nos interessa, aquela que existe entre, por um lado, esta experiência histórica, circunscrita pelo modo em que uma cultura se define e assim delimita o campo da sua experiência e, pelo outro, a experiência trágica da loucura, que Foucault toma de Nietzsche, e que permite a ruptura dos limites da própria cultura e da experiência que ela determina. Por isso, é possível falar de uma experiência medieval da loucura, onde a relação com a loucura tinha uma forma que permitia um maior intercâmbio e de uma experiência

moderna da loucura, onde ela tem sido confinada na categoria de doença mental. De um lado, uma experiência que seria fundamentalmente, razão, obra, sentido, história e, do outro, uma experiência indiferenciada, trágica, desnuda, capaz de questionar os limites da primeira.

A loucura, neste último sentido, é definida como “ausência de obra”, como um fundo de sem-sentido a partir do qual o sentido se estabelece, embora sempre permaneça inacessível a ele e, por isto, ameaça-o radicalmente.

A grande obra da história do mundo é indelevelmente acompanhada de uma ausência de obra, que se renova a cada instante, mas que corre inalterada em seu inevitável vazio ao longo da história; e desde antes da história, uma vez que ela já lá está na decisão primitiva, e ainda depois dela, uma vez que ela triunfará na última palavra pronunciada pela história. A plenitude da história só é possível no espaço vazio e povoado ao mesmo tempo, de todas as palavras sem linguagem que fazem ouvir, a quem afinar a orelha, um barulho surdo debaixo da história, o murmúrio obstinado de uma linguagem que falaria sozinha –sem sujeito falante e sem interlocutor, comprimida sobre ela própria, atada à garganta, desmornando antes de ter atingido qualquer formulação e retornando sem brilho ao silêncio do qual jamais se desfez. Raiz calcinada do sentido (FOUCAULT, 1999a, p. 144).

Este fundo de sem-sentido, não pode sequer ser chamado com propriedade de loucura, pois o mesmo ato de pôr-lhe nome supõe tê-lo colocado no espaço e no tempo da razão, da história. É, melhor, um fundo inominável, incognoscível. Portanto, só será possível aceder a ele através da análise arqueológica desse momento de divisão desde o qual se o captura. A percepção que procura compreender esta loucura em estado selvagem, pertence necessariamente a um mundo que já a capturou. “*A liberdade da loucura se ouve do alto da fortaleza que a tem prisioneira. Ora, ela ‘não dispõe ali senão do moroso estado civil das prisões, de sua experiência muda de perseguida e nós não temos senão seus sinais identificatórios de fugitiva’*” (FOUCAULT, 1999a, p. 145).

Existe então um paradoxo: este fundo é radical outredade, é, por definição, inominável e, no entanto, parece possível, para quem afina a orelha, ter algum tipo de experiência deste fundo, experiência que ofereceria a possibilidade de transgressão dos limites da própria razão, da própria linguagem. Tendo presente que essa percepção que tenta compreender a loucura em seu estado selvagem, como já dizemos, é própria de um mundo que já a capturou. Se de um jogo aqui entre o limite da experiência como obra e a possibilidade de fazer experiência desse limite, de transgredi-lo. Esse é o exercício que pretende fazer Foucault ao embarcar-se nesse esforço por “*estirar a orelha, debruçar-se sobre esse rosar do mundo, tratar de aperceber tantas imagens que jamais foram poesia, tantos fantasmas que jamais alcançaram as cores da vigília*” (FOUCAULT, 1999a, p. 145).

A literatura, um desobrar

Neste momento de seu pensamento, Foucault concede à literatura esse lugar intermediário entre estas duas formas de experiência que temos definido anteriormente. A experiência trágica da loucura é uma experiência muda, indiferenciada, anterior à linguagem, é por definição ausência de obra. A experiência histórica da loucura é, pelo contrário, o modo em que uma determinada cultura, em um momento histórico, define os limites de sua experiência a respeito daquilo que define como loucura. É por definição obra, razão, linguagem. A literatura permite a transgressão das fronteiras da experiência histórica. Ao ter um caráter fronteiro, entre a loucura e a obra da razão e da história, cria uma zona que desafia os limites desta última.

Tanto a loucura quanto a obra são linguagem. Mas, *“enquanto a obra é uma linguagem da razão, plena de sentido, que obedece a um código (...), a loucura é insensatez, desrazão, não-sentido, vazio de sentido, linguagem que transgride as leis da linguagem, a ponto de ser considerada não-linguagem, ou, para empregar termos que acompanharão toda a reflexão de Foucault sobre a linguagem, é ‘murmúrio’, ‘ruído’, ‘rumor’”* (MACHADO, 2001, p. 42).

É aqui onde loucura e obra se aproximam. A loucura quebra a obra da razão, transgride seu limite, e se situa na cara exterior desse limite. Do mesmo jeito, a literatura questiona a própria obra dentro da qual se conforma como literatura. É um instaurar-se que questiona a obra, que força seus limites sem, ao mesmo tempo, poder deixar de ser obra.

A literatura se coloca em tensão com o discurso ao assinalar o vazio que este tenta disfarçar, preencher com suas palavras. Este último seria aquele conjunto de enunciados que configuram aquilo que é possível dizer em uma época. Está do lado da história. A discursividade é a configuração da linguagem como obra que se detém em si própria e ganha uma certa densidade que dá corpo às palavras. A literatura, como um modo especial de condensação da linguagem de uma outra natureza, se coloca em tensão com a obra e tem a possibilidade de mexer com essa positividade discursiva instalada por ela, de ameaçá-la ao arruiná-la como obra da linguagem. Ao deixar suspendida essa obra da linguagem, ao impossibilitar seguir dizendo da mesma forma a ordem estabelecida, interfere nessa relação do enunciado com a linguagem e não permite continuar a dizer da mesma forma por tornar móvel, desde dentro mesmo da obra, aquilo que o discurso fixou. A loucura, a literatura: linguagens que falam sozinhas, linguagens delirantes que puxam para esse momento originário, prévio a qualquer divisão em que os contornos da experiência se corroem.

Machado (op. cit.) nos lembra que, mesmo reconhecendo essa semelhança entre a loucura e a experiência literária, Foucault nunca desconsiderou a diferença que existe entre as duas. Enquanto a primeira, implica uma quebra absoluta, uma ruptura radical, a segunda, é o trabalho de construção desse desmoronamento. Carcome a obra, mas só existe como obra. Nela a obra e a ausência da obra ficam travadas num combate trágico. A obra colocada no limite do que ela pode pensar, deparada com o abismo do seu sentido no interior dela mesma.

Blanchot (1987), referindo-se a Mallarmé, considera que a experiência literária se encontra nesse ponto em que a realização da linguagem coincide com seu desaparecimento. Ela habita nessa ambigüidade, nesse ponto.

De um lado, na obra, ele é o que a obra realiza, é aquilo em que ela se afirma, onde é preciso que ela 'no admita outra evidência luminosa senão a de existir'. Nesse sentido, esse ponto é presença da obra e somente a obra o torna presente. Mas, ao mesmo tempo, é 'presença da Meia-Noite', o aquém, aquilo a partir do qual nada jamais começa, a profundidade vazia da ociosidade do ser, essa região sem saída e sem reserva na qual a obra, por meio do artista, torna-se preocupação, a busca sem fim de sua origem (Ibidem, p. 38).

Essa espécie de obra da obra exprime esse momento ambíguo em que se enfrenta “*a experiência do que sempre arruína de antemão a obra e sempre restaura nela a superabundância vã da ociosidade*¹⁶” (Ibidem, p. 39). Esse ponto de impossibilidade em que a obra se realiza naquilo que não permite que ela aconteça. Esse conduzir ao ponto onde não pode conduzir-se porque é o ponto desde o qual ela não existe. “*Esse ponto que ela faz brilhar enquanto recebe o clarão relampejante que a consome*” (Ibidem, p. 40).

O trabalho da literatura não está do lado da história. Não está em utilizar as palavras usuais com mais maestria, não está no aperfeiçoamento da linguagem corrente. Está na abordagem daquele ponto “*(...) em que falar não é mais do que a sombra da fala, linguagem que ainda não é mais do que sua imagem, linguagem imaginária e linguagem do imaginário, aquela que ninguém fala, murmúrio do incessante e do interminável a que é preciso impor silêncio, se se quiser, enfim, que se faça ouvir*” (Ibidem, p. 42).

Literatura: tornar presente a ausência. Fazer que desfaz. Avançar no recuo. Arrombamento.

¹⁶ É interessante notar que “ociosidade” remite a “desoeuvrement” em francês. Esta última exprime muito melhor o sentido ao remitir mais claramente essa ociosidade para uma ausência de obra, um “desobrar”.

A literatura, a fronteira indômita

Na conferência “Linguagem e literatura” pronunciada em Bruxelas em 1964, Foucault (2001) faz uma distinção entre a linguagem, a obra e a literatura. A linguagem, estaria composta tanto pelo código, o sistema que permite a compreensão entre os que falam, quanto pelo conjunto de tudo o que foi dito, “*o murmúrio de tudo o que é pronunciado*” (Ibidem, p. 140). A obra, seria a estabilização desse murmúrio dentro de uma configuração que lhe confere uma certa densidade que é enigmática. Finalmente, é a literatura, que não é nem obra nem linguagem, que desenha um outro espaço exterior e vazio.

A literatura é uma distância aberta no interior da linguagem, uma distância incessantemente percorrida e jamais coberta; uma espécie de linguagem que oscila sobre si mesma, uma espécie de vibração imóvel. Na verdade, oscilação e vibração são palavras insuficientes e inadequadas porque sugerem dois pólos: a literatura seria, ao mesmo tempo, literatura mas, também, linguagem e haveria entre a literatura e a linguagem como que uma hesitação. De fato, a relação com a literatura, aquilo pelo qual obra e literatura se esquivam mutuamente, está investida totalmente na espessura imóvel, sem movimento, da obra (Ibidem, p. 142).

A literatura tem a ver com essa distância aberta no interior da linguagem, essa rachadura que aparece no quadro na medida que ele vá sendo pintado. Todas essas palavras para dizer a ausência. Nesse limite de desfazer sua própria feitura anda a literatura.

Graciela Montes usa a imagem de “fronteira indômita” para nomear a este lugar que a literatura produz nas margens. Para pensar nesta zona indômita, a autora cita dois versos populares por todos conhecidos: “*Vamos brincar no bosque / enquanto o seu Lobo não vem*”¹⁷. Esse *enquanto*, “*enquanto o seu Lobo não vem*”, marca a fragilidade desse brincar, mas é só nesse território que se pode brincar. “*Um território necessário e saudável, o único no qual nos sentimos realmente vivos (...) o único onde se podem desenvolver nossas brincadeiras antes da chegada do lobo. Si esse território de fronteira se estreita, se não podemos habitá-lo, não nos sobra mais que a pura subjetividade e, por tanto, a loucura, ou a mera acomodação ao fora, que é uma forma de morte*” (MONTES, 1999a, p. 52). Aqui a autora está falando de um fora e um dentro em sentido psicológico inspirada em Winnicott. O *dentro* como a subjetividade desejante e exigente e o *fora* como o objeto desejado, os objetos. No meio, entre essas duas zonas, “*a única margem onde realmente se pode ser livre, ou seja, não condicionado pelo dado, não obrigado pelas demandas próprias nem pelos limites do fora*” (Ibidem, p. 51). Mas, no sentido que estamos pensando a relação entre a loucura e a

¹⁷ A autora cita a versão Argentina desses versos populares “*juguemos en el bosque / mientras el lobo no está*”. Em Brasil a fórmula mais freqüente é “*vamos passear no bosque / enquanto o seu Lobo não vem*” (ou, inclusive, “*vamos passear na praça*”). Para não perder a força da imagem da versão citada por Montes decidimos manter o “brincar” em lugar do “passear”.

literatura, tomando aquele sentido trágico de Foucault, perfeitamente podemos inverter estas palavras *dentro* e *fora* e manter, ficar, com esse *entre*, com esse *enquanto* que comunica e marca a distância simultaneamente. O *dentro* como o lugar da obra e da história e o *fora* como aquele fundo, aquele murmúrio do qual ela emana tão só para assinalá-lo. Podemos pensar esta zona que, ao mesmo tempo que é um limite, é impossível de domesticar, como a borda exterior do limite da nossa experiência feita hábito que escapa da captura absoluta e nos permite renovar os sentidos estabelecidos ao sacudir, ao tornar difusas as linhas que delimitam o caminho. O trabalho da literatura seria o de engrossar essa fronteira, fazer mais larga essa zona que não pertence ao *dentro*, mas também não é *fora*. É o *fora* que habita no *dentro* que ameaça cada limite que traçamos no esforço de definir, de outorgar sentido. Como diz Deleuze: “O limite não está fora da linguagem, ele é o seu fora: é efeito de visões e audições não-linguageiras, mas que só a linguagem torna possíveis” (1997, p. 9). Salvando as distâncias, então, é essa “fronteira indômita”, essa zona frágil não domesticável, esse *enquanto* que permite permanecer brincando no bosque à beira do caminho com seus limites fortemente marcados. Ela pode estreitar-se ou alargar-se e permitir-nos criar nossas brincadeiras *enquanto* o lobo não nos empurra novamente à senda. Como diz Rilke (2007, p. 191), “As criações da arte são sempre resultado de ter-estado-em-perigo de ter-ido-até-o-fim numa experiência, até um ponto que ninguém conseguiu transpor”. É nessa zona de risco que se aloja a literatura, nesse sair de *Chapeuzinho* do caminho para entrar neste território, para colocar os pés na beira do caminho que não é totalmente caminho, que também não é totalmente floresta, mas que permite deparar-se com ela e voltar com as flores recolhidas que só são possíveis por ter-se desviado, por ter corrido o risco, por ter ido ao seu encontro. É nessa tentativa de avanço nesta zona marginal que coloca em risco a construção do caminho que a literatura acontece. Este é um risco que nada tem a ver com arriscar o próprio mundo na procura de um mundo melhor a conquistar com o esforço e o trabalho. É ir à procura do hálito do lobo na noite escura.

Uma zona que faz mudar a paisagem habitual das palavras quando são jogadas no seu território e nos permite descobrir suas aristas indomesticáveis ao colocá-las em perigo. Nesta fronteira indômita as palavras habituadas a nomear a obra, a história, a submeter-se à razão, podem brincar (*enquanto*), ousar, encorajar-se a avançar sobre esta zona-borda, sobre esta zona que transgride os limites da linguagem submetida a suas funções habituais que servem para dizer um mundo fixado na ordem de um discurso. A literatura com suas palavras engrossa este território-limite e cria suas próprias regras fronteiriças.

Só neste território poroso jamais conquistado, nunca acabado porque é um permanente fazer-se que é ao mesmo tempo um desmanchar-se, podem nascer novas palavras, novos e precários sentidos. A única condição é que continue a ser não domesticada e fronteira, marginal. “*Uma novela, um conto, uma música, um poema são avançadas sobre a terceira zona, construções pioneiras, próprias da borda*” (MONTES, op. cit., p. 52-53)

A literatura, uma linguagem esotérica

Voltemos a essa possibilidade, colocada por Foucault, de que a linguagem literária, desligando-se de todo referente, através da sua dobra sobre si mesma, coloque em questão e faça estourar os limites da cultura. Ela é inspirada em escritores como Bataille e Blanchot . Será através deles que Foucault toma contato com Nietzsche. Em uma entrevista intitulada “A loucura, a ausência da obra”, falando sobre os interditos da linguagem e suas possibilidades de transgressão, assinala que esta forma de linguagem, e suas possibilidades transgressoras,

[...] consiste em submeter uma palavra, aparentemente conforme ao código reconhecido, a um outro código cuja chave é dada nesta palavra mesma; de tal forma que esta é desdobrada no interior de si: ela diz o que ela diz, mas ela acrescenta um *excedente* mudo que enuncia silenciosamente o que ela o diz e o código segundo o qual ela diz. Não se trata aqui de uma linguagem cifrada, mas de uma linguagem estruturalmente esotérica. Quer dizer: ela não comunica, ao escondê-la, uma significação interdita; ela se instala, para começo de jogo, em uma dobra essencial da palavra. Dobra que a escava do interior e, talvez, até o infinito. Pouco importam, então, o que se diz em uma semelhante linguagem e as significações que aí são liberadas. É essa liberação obscura e central da palavra no coração dela própria, sua fuga incontrolável para uma moradia sempre sem luz, que nenhuma cultura pode aceitar imediatamente. Não é em seu sentido, não em sua matéria verbal, mas em seu *jogo* é que uma tal palavra é transgressiva (FOUCAULT, 1999c, p. 194).

Foucault, nesta entrevista publicada em 1964, já não pensa a loucura a partir da experiência trágica, agora analisa a loucura, a partir da psicanálise, como um tipo de linguagem. Uma linguagem especial que, ao mesmo tempo em que é incompatível com a obra, é a zona de onde a obra provém. A partir de Freud a loucura é uma palavra que se envolve a si própria. Ela diz por baixo do que ela diz outra coisa. Literatura e loucura se aproximam porque as duas são auto-referência vazia (MACHADO, 2001).

É este tipo de linguagem redobrado, que encerra em si mesma a chave de seu próprio desciframento, que Foucault toma da literatura, o que lhe permite trabalhar sobre os limites do pensamento. É a linguagem mesma a que possui o poder de ir além de si. Será este um trabalho incessante, pois, em esta relação entre a cultura que captura e a loucura que é

irredutível indiferenciação, liberdade, está o perpétuo trabalho da linguagem sobre si mesma, para levar-nos além da experiência na qual definimos aquilo que somos.

A literatura também pode ser pensada então como limite da linguagem dentro da mesma linguagem que “(...) *não se define por aquilo que ela diz, nem tampouco pelas estruturas que a tornam significante*” (1999c, p. 197). É uma linguagem estruturalmente esotérica que se encontra desdobrada ao interior de si mesma.

Poderíamos dizer que a literatura se vale do sentido da linguagem para, nesse mesmo ato, marcar seu sem-sentido, esse sem-sentido que mina a obra o tempo todo e do qual ela emerge. E é essa propriedade que nos mantém em uma permanente expectativa, porque a próxima palavra a ser pronunciada pode provocar o desabamento desde o alicerce de tudo aquilo que até esse momento as mesmas palavras, cuidadosa e prolixamente ordenadas, vinham construindo. A literatura compromete a linguagem no duplo sentido que tínhamos colocado: tanto como código quanto como arquivo de todo o dito (LARROSA, 1995).

“A literatura no fundo, é uma fala que talvez obedeça ao código em que está contida, mas que, no momento mesmo que começa e em que cada uma das palavras que pronuncia, compromete esse código” (FOUCAULT, 2001, p. 158)

Mesmo que para dizer algo a literatura obedeça ao código da língua, ao mesmo tempo, a palavra literária ameaça em todo momento esse código. Essa característica da literatura não provém de uma possibilidade de representar alguma coisa, nem da pretensão de transmitir umas idéias, nem do código ao que pertence. *“Cada obra, cada momento da obra, volta a pôr tudo em questão, e aquele que deve apenas ater-se-lhe, não se atém, portanto, a nada. Seja o que for que ele faça, a obra retira-o do que ele faz e do que ele pode”* (BLANCHOT, op. cit., p. 83). A literatura se despreza nesse jogo de sentidos, nessas tensões de sentidos instalados e possíveis, sentidos feridos por sem-sentidos, sentidos impossíveis, que provém de um vazio que é limite e relação ao mesmo tempo. É ali que se encontra a familiaridade da literatura com a loucura. Este parentesco não tem a ver com o que diz, nem com como o diz, mas com a forma em que ela estabelece seu próprio jogo. *“A obra atrai aquele que se lhe consagra para o ponto em que ela é a prova de sua impossibilidade. Nisso ela é uma experiência (...)”* (Idem).

Então, o desafio da literatura não passa por desafiar as leis próprias do código lingüístico, nem pela pronúncia de palavras que ainda dentro do código tem proibida sua articulação nem por colocar enunciados perfeitamente legíveis pelo código mas que portam significações censuradas, proibidas (FOUCAULT, 2001).

Em seu conto “The Story-Teller”¹⁸, Saki¹⁹ (2005) relata a história de um homem que tem como colegas da sua viagem de trem a três crianças que agoniam a sua tia com perguntas e reiterados recitados do mesmo poema. A mulher para acalmar a seus sobrinhos apela ao recurso do conto. A história que relata para as crianças versa sobre uma menina muito boa, amiga de tudo o mundo, que acaba sendo salva do ataque de um toro furioso por um grupo de pessoas que admiravam sua bondade. Mas depois desta história voltam os questionamentos das crianças. A mulher não consegue, com ela, fazer com que os meninos se comportem. Ai, aparece a figura do homem, quem comenta sobre a falta de sucesso do conto e é desafiado pela tia para contar o seu. O conto do senhor começa de uma forma quase idêntica. É a história de uma menina, Bertha, que era muito, muito boazinha e que obedecia a tudo o que os adultos mandavam. As crianças pressentem o que segue. O interesse delas começa a decair. O conto continua. Bertha não era tão bonitinha quanto os colegas de viagem, mas era “*espantosamente boa*”. Ali se produz uma quebra na história. Os meninos o percebem. Dali para frente tudo o que os meninos tinham antecipado parece diluir-se. Cyril, um dos meninos, sabe que essa história não será igual às que ouviu milhares de vezes e repete a fórmula: “*espantosamente boa*”.

Como assim? Como o *espanto* aparece ao lado da *bondade* assim, sem prévio aviso? Alguma coisa parece errada. Algo está fora de lugar, embora, nessa dupla de palavras, não exista nada que não seja entendível, decifrável por nosso código. Sintática e gramaticalmente a frase está bem construída: um simples advérbio modificando um adjetivo. Nada foge ao correto uso da língua. Mas, há alguma coisa que prende as crianças à história. Algo diferente se anuncia a partir dessas duas palavras. Algum significado que não parece ser tão absoluto quanto os outros. Algo de impróprio, de fora de lugar, irrompe com essas palavras. Depois delas terem sido pronunciadas se produz, por um instante, uma suspensão, um silêncio, um vazio. Uma incompreensão sim, mas não uma incompreensão que tenha a ver com o significado que essas palavras carregam, nem com a incompreensão da língua na qual são pronunciadas. É uma incompreensão do espaço que essas duas palavras abrem, da forma em que uma palavra é arrastada e colocada junto à outra que a deixa muda, que a arruína. É por esse espaço arruinado, que o viajante trouxe, que a tia, sobre o final da história, reclama “*Esse conto não é adequado para crianças! O senhor estrago anos de cuidadosa educação!*”. É que esse conto não estava destinado a entrar no mundo da obra. Essas duas e simples palavras

¹⁸ Não achamos versão do conto em português. Por este motivo, utilizamos uma versão publicada em espanhol como “El contador de cuentos” na coletânea *Cuentos crueles* (2005).

¹⁹ (1870-1916) Escritor nascido em Birmânia (hoje Mianmar) quando essa ainda era colônia britânica.

colocam-no na fronteira indômita. A fórmula “*espantosamente boa*” abre esse espaço do *enquanto*, carcome a obra, carcome a linguagem, carcome os anos de “*cuidadosa educação*”. Cria um vazio que, fugazmente, ilumina, mostra a ausência da obra a qual pretende instalar seu sentido na sua pretensão de representar o mundo. Alejandra Pizarnik (2000, p. 283) sabe disso quando diz: “*Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje, alguien canta el lugar en que se forma el silencio. Luego comprobará que no porque se muestre furioso existe el mar, ni tampoco el mundo. Por eso, cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa.*”²⁰. Tudo aquilo que a obra suprimiu, esqueceu, tentou encobrir, acorda quando alguém “*canta el lugar en que se forma el silencio*”.

É, nessa auto-implicação da linguagem onde se escava esse vazio que produz a literatura que rói os sentidos instituídos e ao derrubá-los abre a possibilidade à emergência outros. Foucault fala, nesse sentido, da loucura como uma prodigiosa “reserva” de sentido. “*Muito mais do que uma provisão, trata-se de uma figura que retém e suspende o sentido, ordena um vazio no qual não é proposta senão a possibilidade ainda não cumprida de que tal sentido venha ali a alojar-se, ou um outro, ou ainda um terceiro, e isso ao infinito, talvez*” (FOUCAULT, 1999c, p. 196). Assim como a loucura, a literatura é uma reserva de sentido. Ambas instauram um vazio na linguagem e, por isso, são linguagem transgressiva do código da língua.

A literatura nada tem a ver com o afã de representação do discurso, se afasta dele. A palavra literária se desenvolve a partir de si mesma, é trânsito, é fuga, é transgressão da obra, é ultrapassagem dos limites, é vivência descarnada do limite da experiência na carne das palavras, é um habitar no limite sem hábitos, é fronteira que permite a experiência do limite.

A literatura, uma linguagem menor

Várias imagens tem aparecido ao longo deste capítulo na pretensão de colocar palavras a essa estranha forma de linguagem chamada de literatura: loucura, fronteira indômita, ausência de obra, transgressão, experiência do limite, linguagem esotérica, fora.

Mais dois autores serão de suma utilidade para contribuir neste percurso de tentar abrir sentidos para pensar a literatura a fim de re-pensar o que poderia ser uma “Literatura Infantil”. Nos referimos a Gilles Deleuze e Felix Guattari (1977) e sua imagem de uma literatura

²⁰ “Esperando que um mundo seja desenterrado pela linguagem, alguém canta o lugar no qual se forma o silêncio. Depois comprovará que não porque se mostre furioso existe o mar, nem tampouco o mundo. Por isso, cada palavra diz o que diz e aliás mais e outra coisa” (tradução nossa).

“menor”. Eles se valem dela para se referir à literatura de Kafka, um judeu que nasce em Praga e vive a queda do Império dos Habsburgos, uma época convulsionada, de grandes deslocamentos, de desterritorializações a vários níveis. Cresce baixo o influxo de três culturas: a tcheca, a alemã e a judia e toma a opção de escrever em alemão. Ele será um dos poucos escritores judeus de Praga que compreende e fala tcheco (a língua vernácula), que domina o alemão (a língua de troca, a língua burocrática), que aprende o hebreu (a língua mítica, a língua espiritual ou religiosa) e conhece o iídiche (a língua referencial, a língua da cultura). Deleuze e Guattari (Ibidem) relatam como os judeus tchecos provenientes do meio rural, muitos dos quais se deslocam para as cidades, mantêm com estas línguas diferentes relações. Em geral, com o tcheco impera uma relação dual de abandono o recalque; o alemão, é por um lado a língua de troca, da burocracia do Estado, do comércio, mas também uma língua de referência cultural; o hebreu, é a língua mítica onde se aloja o sonho do sionismo; e , por último, o iídiche, é a língua desprezada ou temida. Kafka vê nesta última a possibilidade de introdução dentro do alemão de um movimento de desterritorialização. Ele não se detém no sentido de territorialidade lingüística que ela tem para os judeus senão que acha nela uma força para deslocar o alemão, aquela língua maior.

Kafka opta por escrever em alemão, mas acaba criando um novo alemão dentro do alemão, uma língua menor dentro de uma língua maior. Deleuze e Guattari não estão se referindo à criação de uma terceira língua com a mistura de duas línguas (o que daria na fusão de dois territórios para compor um terceiro), também não à redescoberta de um dialeto regional (descoberta de um território desconhecido até então só que falado por poucas pessoas e que não conseguiu tornar-se dominante), tampouco ao enchimento de uma língua com o simbolismo da outra (ocupação de um território com outro território em um esforço de reterritorialização), não estão falando da passagem de uma língua para outra deixando conservar a ambas o seu equilíbrio particular e só misturando-as em falas particulares (o qual implicaria um traslado entre territórios imodificáveis). Não é esse o procedimento dos grandes escritores.

[Kafka, Beckett] O que fazem é inventar um *uso menor* da língua maior na qual se expressam inteiramente; eles *minoram* essa língua [...]. São grandes a força de minorar: eles fazem a língua fugir, fazem-na deslizar numa linha de feitiçaria e não param de desequilibrá-la, de fazê-la bifurcar e variar em cada um de seus termos, segundo uma incessante modulação. Isso excede as possibilidades da fala e atinge o poder da língua e mesmo da linguagem (DELEUZE, 1997, p. 124).

Não é a fala a que se torna menor, é a língua maior que é desequilibrada, que é subvertida, que é minorada, que é arrastada em um devir-outro que foge do uso dominante. É a instauração, desde dentro, de um exercício menor da língua.

É o resultado de um estar sem saída, do ser tomado por uma impossibilidade de continuar a dizer do mesmo jeito que até então. No caso de Kafka, como judeu em Praga que fala alemão e tcheco, que sabia ídiche e hebreu (muitos poucos estavam nessa condição, mas a literatura menor não tem a ver com uma menor quantidade, com uma minoria), se combinam várias impossibilidades por ele mesmo comentadas²¹: a impossibilidade de não escrever, a impossibilidade de escrever em alemão, a impossibilidade de escrever em outra língua que não o alemão e a impossibilidade de escrever. Impossibilidades que o levam a um estar fora de toda língua. É essa condição de declarar-se exilado de toda língua que o leva a escrever em alemão, essa língua maior, para fazê-la dizer de um jeito menor.

Há um vínculo entre a literatura menor e a condição de exilado, essa condição de estar fora do território, fora do lugar e fora de si que leva à criação de novos territórios no território em que se está. *“O poema é exílio e o poeta que lhe pertence, pertence à insatisfação do exílio, está sempre fora de si mesmo, fora de seu lugar natal, pertence ao estrangeiro, ao que é exterior sem intimidade e sem limite”* (BLANCHOT, 1987, p. 238). Essa condição de tornar-se estrangeiro ainda na própria língua seria o próprio da literatura menor. Conhecer as palavras, conhecer os modos de pô-las em relação, mas tirá-las desse território habitual para fazê-las dizer outra coisa, dizer de outra maneira, dizer outra língua ainda que falando o mesmo idioma de sempre. Fazer com que as palavras renunciem a permanecer na morada e submergi-las em uma errância infinita. Imprimir outras velocidades, permitir que levistem vôo e fujam arrastadas pelo delírio, que passem em vôo rasante pelo caldeiro da feiticeira, onde os territórios definidos se voltam confusos, onde príncipes e sapos se contaminam mutuamente e já não compreendem a língua de suas respectivas espécies, deixar que falem dos secretos conjuros. *“Kafka faz ao campeão de natação dizer: falo a mesma língua que você e, no entanto, não compreendo sequer uma palavra do que você diz”* (DELEUZE, 1997, p. 15).

Em *O Pequeno Príncipe*, Antoine de Saint-Exupéry (1987), nos relata como nunca conseguiu afastar-se de sua infância, embora tenha tido que ocultá-la pela pressão das pessoas maiores, quando seu corpo crescido já não lhe permitiu exteriorizá-la. Ao contar como se decidiu a abandonar uma esplêndida carreira de pintor para dedicar-se pilotar aviões, se declara totalmente estrangeiro na língua dos adultos. Além daquele pequeno príncipe, ele só menciona um outro amigo na dedicatória do livro, um amigo tão grande quanto ele, Leon Werth. *“Essa pessoa grande mora na França, e ela tem fome e frio. Ela precisa de consolo”*

²¹ Deleuze e Guattari fazem referência a este fragmento da carta que Kafka remeteu ao seu amigo Max Brod em junho de 1921.

e por isto (entre outras razões) que ele merece que este livro infantil lhe seja dedicado. Ao ler este fragmento tendemos a pensar que esse amigo seria alguém sem abrigo, alguém que está na rua, sem casa onde morar, sem comida para se alimentar. Mas o tipo de consolo que precisa este amigo é de um outro tipo. Leon Werth (1878-1955) era um jornalista, ensaísta, romancista e crítico de arte judeu francês que mora em Paris no momento da ocupação nazista. *O Pequeno Príncipe* data de 1943, está escrito precisamente neste período. Nesse momento, este militante socialista crítico do stalinismo e crítico da corrente colonialista da época é um estrangeiro em sua própria terra. Alguém fora de lugar por sua dupla condição judeu e francês e também por suas idéias que não se ajustam, não se conformam com as dominantes.

Este clássico infantil está dedicado para alguém que é basicamente uma pessoa em permanente deslocamento, alguém que permanece fora do território dentro do seu território. A literatura tem a ver com um viver à intempérie, um vagar pela cidade, com um vagar pelas palavras e pelos sentidos precisando consolo, mas sem buscar neles consolo. Errar implica a impossibilidade de permanecer, “(...) *não poder permanecer porque, onde se está, faltam as condições de um aqui decisivo; lá onde se está, o que acontece não tem a ação clara de o evento a partir do qual qualquer coisa firme poderia ser feita e, por conseguinte, o que acontece não acontece, mas tampouco passa, nunca é ultrapassado, chega, vai e volta incessantemente, é o horror e a confusão, e a incerteza de uma repetição eterna*” (BLANCHOT, op. cit., p. 238)

Precisamente uma língua menor se caracteriza, em primeiro lugar, pela desterritorialização da língua que a tira de seu tom habitual, de sua tradição, da cultura acumulada, das paisagens por ela traçadas. A literatura menor a faz móvel, fluente, fugidia desses limites e a abre para a criação de novas dimensões, a tira da sua fixidez e a torna móvel, em permanente trânsito, migrante, nômade, coletiva. Faz vibrar de intensidade os termos dissecados da língua maior extraindo dela novas potências gramaticais e sintáticas. Minoração, decomposição, destruição da língua maior e invenção, no seu interior, de um movimento de minoração. “*A única maneira de defender a língua é atacá-la... Cada escritor é obrigado a fabricar para si uma língua...*” (DELEUZE, 1997, p. 15)

Esse tirar a língua de seu controle identitário leva à ramificação política que acompanha a literatura menor. Nesse sentido ela é revolucionária, é avesso, é reviravolta. “*Uma língua estrangeira não é escavada na própria língua sem que toda a linguagem por seu turno sofra uma reviravolta, seja levada a um limite, a um fora ou a um avesso que consiste em Visões e Audições que já não pertencem a língua alguma*” (Ibidem, p. 16). Vai

para além do controle do majoritário e o dissolve em moléculas. A literatura menor é desvio, não está preocupada com instauração de qualquer totalidade. As palavras renunciam à tarefa de designar alguma coisa ou de ordenar-se em metáforas com sentidos figurados. “(...) *Quando se cria uma outra língua no interior da língua, a linguagem inteira tende para um limite ‘assintático’, ‘agramatical’, ou que se comunica com seu próprio fora.*” (Ibidem, p. 9). A literatura se encontra do lado do inacabado, do informe. A linguagem é escavada e são novas potências as que afloram e subvertem a velha língua criando uma nova distribuição das palavras, extraindo delas novas tonalidades, deixando que a vida tome conta delas. “(...) *As próprias palavras não são ‘como’ animais, mas sobem por conta própria, ladram e pululam sendo cães propriamente lingüísticos, insetos ou ratos*” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 34).

A literatura menor dissolve os limites individuais e se torna coletiva. Agenciamentos coletivos, não sujeitos individuais. Abre para problemas e inquietações da comunidade minoritária das qual o artista faz parte: “(...) *se o escritor está à margem ou afastado de sua frágil comunidade, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade*” (Ibidem, p. 27).

O enunciado aqui não remete ao sujeito da enunciação (aquele que fala) nem ao sujeito do enunciado (aquele de quem se fala). Não se trata de uma literatura de autor povoada de sujeitos-personagens escrita para um sujeito-leitor. Leva ainda mais longe essa desterritorialização da língua. Impessoalidade da linguagem literária que permite fazer um uso intensivo e assignificante dela. O movimento é para fora da linguagem, para um fora das coordenadas espaço-temporais, para fora de si. Está fora de qualquer matéria vivível ou vivida.

Do ponto de vista do escritor, Deleuze adverte que “*não se escreve com as próprias lembranças, ao menos que delas se faça a origem ou a destinação coletivas de um povo por vir ainda enterrado em suas traições e renegações*” (DELEUZE, 1997, p. 14). Não é o arquivo. Não são as próprias lembranças, as próprias aventuras, os próprios sonhos ou inclusive os próprios fantasmas. A escrita não tem a ver com o excesso de realidade ou de imaginação.

Do ponto de vista dos personagens,

[A literatura] só se instala descobrindo sob as aparentes pessoas a potencia de um impessoal, que de modo algum é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau [...] As duas primeiras pessoas do singular não servem de condição à enunciação literária; a

literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui do poder de dizer Eu [...]. Por certo os personagens literários estão perfeitamente individuados, e não são imprecisos nem gerais; mas todos os seus traços individuais os elevam a uma visão que os arrasta em um indefinido como um devir potente demais para eles (Ibidem, p. 13).

Escrever é um caso de devir que permite ver e ouvir entre as palavras. A literatura só é possível quando se instala a potência do impessoal. Como veremos no próximo capítulo, o impessoal e o indefinido, esse fugir da primeira e da segunda pessoa, essa impossibilidade de dizer “Eu”, não tem a ver com uma imprecisão ou uma generalidade, mas com uma forte singularidade que não está ligada a um sujeito preexistente. É coletiva porque reside em um anonimato que faz que concirna a qualquer um, a todos (ZOURABICHVILI, 2004a).

Fragmetária. Não preocupada com instauração de qualquer totalidade. O escritor, inventa na língua uma nova língua, transforma sua língua em uma língua, de algum modo, estrangeira. *“Como arrancar da sua própria língua uma literatura menor capaz de escavar a linguagem e de fazê-la seguir por uma linha revolucionária sóbria? Como tornar-se o nômade e o imigrado e o cigano de sua própria língua? Kafka diz: roubar a criança do berço. Dançar na corda bamba”* (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 30).

Explorar estas perguntas é entrar no caminho da literatura que nada tem a ver com responder a elas com o arquivo pessoal nem com tornar-se escritor.

Os ciganos, por séculos um povo nômade, sem documento de identidade, sem ir à escola. Povo oral que rejeita a fixação da escrita. Esse antiqüíssimo povo que se opôs, historicamente, à escravidão e enfrentou a morte por isso. Perseguido por negar-se à venda da sua força de trabalho quando a Revolução Industrial o exigia. Quando o capitalismo criou leis contra a vagância e a errância, o cigano, é dos primeiros em padecê-las. Também sofre a perseguição religiosa, porque não batizava a seus filhos, não pagava o dízimo, não ia à missa. Povo que arruína o espaço da cidade que durante muito tempo nega-lhe a entrada. Povo andante nas margens, reticente aos lugares fixos. Perante sua errância, as cidades sentem a ameaça ao seu projeto construtivo e temem pelas suas crianças. Fantasiam que os ciganos roubam às crianças urbanas, as tiram do futuro que elas construíram como seu destino, que as arrancam no momento em que elas ainda não se reconhecem no nome que lhes fora dado. Roubar à criança do berço. Fugir com a criança. Andar com ela entre cidades. Tirá-la do ponto fixo da cidade.

A literatura, uma linguagem gaga

Ensaioando uma outra imagem para tentar entender o exercício literário, Deleuze diz que fazer literatura é tornar-se gago. Aqui, ele toma dois autores como referência, ou melhor,

como inspiração para deixar-se contaminar pela força que eles trazem. Um é Ossip Mandelstam (1891-1938), poeta russo. Em *O abecedário* (1996), na letra “E” de *enfant*, Deleuze diz que toma dele emprestada a idéia de que se aprende não a falar, mas a gaguejar. A escrita é isso, diz Deleuze, gaguejar na linguagem, empurrar a linguagem ao limite, gaguejar, devir um animal, devir uma criança, não a partir da própria infância, mas, antes, da infância do mundo. Em *Crítica e Clínica* aparece uma seção destinada ao gaguejar, desenvolvido a partir de um fragmento de sua obra *Le bruit du temps*: “*O que queria dizer a minha família? Não sei. Ela era gaga de nascença, e no entanto tinha algo a dizer. Sobre mim e sobre muitos de meus contemporâneos pesa a gagueira de nascença. Aprendemos não a falar, mas a balbuciar, e só pondo-nos à escuta do barulho crescente do século, e uma vez embranquecidos pela espuma de sua crista, é que adquirimos uma língua*” (MANDELSTAM apud DELEUZE, 1997, p. 123).

Um outro autor também inspira este capítulo. Trata-se do romeno Ghérasim Luca (1913-1994). Ele faz da gagueira um afecto da língua, não uma afecção da fala, diz Deleuze. Luca, quem rompe com sua língua materna e adota o francês na sua escrita, em sua exploração da sonoridade da língua, gera particulares efeitos de gagueira na sua poesia e leva a língua ao limite liberando nesse exercício múltiplos sentidos que emergem dessa exploração, “*um único sopro no limite do grito*” (DELEUZE, 1997, p. 125). Sentidos corroídos, sentidos criados e multiplicados.

Deleuze fala de uma gagueira na linguagem, não na fala. A linguagem implica um “*(...) lugar mais fundamental e descentrado da língua, onde as ‘patologias’ são uma real impossibilidade. A língua, ao contrário da fala, é indiferente ao normal e o patológico. Mas não é inacessível e indiferente às potências da arte*” (CASTELO BRANCO, 2007, p. 92-93). Subversão fundamental no campo da expressão. Não se trata da incorporação de personagens que são gogos em sua fala, mas de que o escritor se torne gago da língua, que consiga fazer gaguejar sua própria língua, que a corra, que escave seus buracos, que a deforme para multiplicá-la, para extrair dela sua dimensão criativa, a vida. A gagueira da língua se trata de uma linguagem intensiva, da geração de uma atmosfera, de um meio que não tem a ver com a afecção daquele que fala.

O gaguejar. Sons que se repetem. Sons que se detém à metade de um caminho para dizer que ficarão por lá. Sonidos que se interrompem bruscamente. Sonidos que se separam em lugares-momentos inesperados. Sonidos que se juntam em momentos-lugares insólitos. Sonidos que subvertem a língua. Juntar o in-juntável. Separar o in-separável. Repetir o separado. Repetir o juntado. Gaguejar. Trânsito na língua que, ao mesmo tempo, é

interrupção. Gaguejar. “(...) *interromper o vôo de um pássaro botando ponto no final da frase*” (MANOEL DE BARROS, 1999). Interrupção da língua, não da fala que, ao mesmo tempo, é trânsito. Desestabilização. Desequilíbrio.

Enquanto a língua for considerada um sistema em equilíbrio, as disjunções são necessariamente exclusivas (não se diz ao mesmo tempo ‘paixão’, ‘ração’, ‘nação’, é preciso escolher), e as conexões, progressivas (não se combina uma palavra com seus elementos, numa espécie de parada ou de movimento para frente e para trás). Mas eis que, longe do equilíbrio, *as disjunções tornam-se inclusas, inclusivas e as conexões reflexivas*, segundo um andamento irregular que concerne ao processo da língua e não mais ao curso da fala (DELEUZE, 1997, p. 125).

É preciso apresentar o perpétuo desequilíbrio da língua para que esta consiga vibrar, gaguejar além da fala.

A infância: um outro tempo

As representações do tempo, as experiências do tempo

Tendo abordado o tratamento do que entendemos por Literatura, precisamos considerar agora aquilo que faz que esta particular fisionomia da linguagem possa ser considerada uma linguagem infantil. Nos dedicaremos agora a pensar sobre o segundo termo que compõe o binômio “Literatura Infantil”. Continuando, então, na exploração do que torna Infantil uma Literatura e qual seria o papel dela em uma experiência de Filosofia com Crianças, vamos deter-nos na reconsideração da infância o que nos permitirá visualizar a proximidade que é possível achar entre ela e a palavra fronteiriça da literatura. Para repensar a infância precisaremos reconsiderar aquele tempo que a colocou em termos cronológicos para, logo, poder adentrar-nos em uma outra forma de tempo que nos abra à possibilidade de pensá-la de outra maneira.

Vimos como, na medida que vai configurando-se a idéia de infância, o universo do que seja uma criança vai ficando mais restrito, mais demarcado, mais ajustado a limites que se definem cada vez com maior precisão: uma etapa da vida pertencente, exclusivamente, a um grupo de corpo pequenos, almas “inocentes” e mentes imaturas. Infância como algo exterior. Etapas, um já-sim acompanhado de um ainda-não, tempos sucessivos que a infância vai a entregar às crianças para logo fazer de conta que isso já lhes pertencia, que era de sua propriedade, que é dali que provem sua diferença específica.

Sentidos previamente traçados, caminhos curtos, caminhos longos, para chegar na casa da vovozinha, para chegar no mesmo ponto. Manter-se em um caminho que une uma casa com outra casa sem distrações.

Infância como território conhecido, do qual nossa lógica adulta vai cada vez arrancando mais segredos que poderemos utilizar para acompanhar melhor esse momento de passagem, para garantir seu melhor estar no mundo enquanto de nós dependa. E, naquilo que

nós não conseguimos melhorar esse mundo para nós mesmos, revelar-lhes-emos os nossos segredos para que ela, futuro da humanidade, sim consiga. Infância vista como o lugar de onde viemos, nosso passado, e o lugar para o qual vamos, a garantia do futuro de nossa espécie.

Passagem, caminho, ainda-não, daqui a pouco, amadurecimento, depois, desenvolvimento, passado, futuro. Palavras que estão em direta relação com a infância. Palavras todas elas que remetem ao tempo, que se vinculam estreitamente com algumas idéias caras à modernidade. Colam-se entre suas letras alguns dos seus supostos, como o de “progresso” que leva a corpos, a inteligências, a espíritos por um caminho de aperfeiçoamento de habilidades, de destrezas, de capacidades que estão ali em germe aguardando para desdobrar-se segundo grau de complexidade crescente. Seguindo este caminho, a infância se tornará, paulatinamente, mais e melhor dona de uma “razão” (outra idéia cara à modernidade). Com o tempo temos conseguido predizer detalhadamente o percurso desse caminho, a melhor forma de avançar nele, o modo preciso de apoiar cada um dos nossos pés nesse andar. Temos aprendido sobre “causas e efeitos” dos passos corretos e dos passos incorretos que nos mantêm no caminho ou nos podem desviar. Também temos estudado cuidadosamente o modo de acompanhar àqueles que, por diversos motivos, não conseguem avançar com o ritmo marcado pelo relógio na hora da partida. Não os deixaremos jogados na beira do caminho. Eles também têm direito a avançar, a progredir. Procuraremos todos os médios para que, ainda que mais lentamente, consigam acompanhar o movimento que a todos nos conduz ao próximo passo. Temos pensado até os momentos e os modos de fazer pequenas paradas na marcha para descansar, para juntar flores, para caçar borboletas. Um momento de dispersão para tomar forças para voltar a nosso objetivo: avançar na conquista do próximo passo na linha que conduz ao ponto de chegada.

Estas idéias que sustentam uma forma de se relacionar com a infância implicam um certo modo de pensar o tempo. Colocamos a infância ao início de uma linha que a tem por princípio e que sai disparada para um futuro. Assim, pensamos o tempo povoado de presentes, passados e futuros e achamos, essa nossa idéia sobre o que seja o tempo, como óbvia, natural, “lógica”. É que também temos aprendido que nossas idéias refletem o mundo, que nosso pensamento está em processo de descrever cada vez melhor, de um jeito mais perfeito, esse mundo. Embora isso também forma parte dessa idéia de tempo.

Mas, uma coisa é o tempo e outra a forma que achamos para nos representá-lo. Estamos no tempo e estando nele experimentamos a mudança das coisas e a nossa própria mudança. Por que pensar essas mudanças em termos progressivos ou regressivos? Passado,

presente e futuro ordenam nossos momentos cronologicamente em uma linha, em um *continuum* povoado de pontos. Não é essa a única forma possível de pensar o tempo. De fato, existem outros modos que tem convivido simultaneamente na história, apenas não se tornam hegemônicos. O que seja o tempo tem inquietado aos homens desde sempre. O que lhe dá existência? É possível apreender com o pensamento algo que parece escoar-se como a água entre as mãos? Pode o tempo ser pensado? No caso, seria alguma coisa que está no mundo e que nós pobremente conseguimos capturar? E essa captura diz o que o tempo efetivamente é? Somos nós que estamos no tempo ou é o tempo que está em nós? Diversas épocas, tem abordado estas questões.

Giorgio Agamben (2005), destina um capítulo de seu livro *Infância e história* para fazer brevemente um percurso resgatando algumas das distintas formas em que ocidente tem pensado o tempo. Nos dedicaremos a passar brevemente por aquelas que acabam por impor-se e que delatam uma mesma consideração de fundo do que ele seja. Segundo o autor, é só uma experiência diferente do tempo que oferece a possibilidade de uma experiência diferente do mundo. Assim, praticamente no início do capítulo, nos adverte: “(...) a tarefa original de uma autêntica revolução não é jamais simplesmente ‘mudar o mundo’, mas também e antes de mais nada ‘mudar o tempo’” (Ibidem, p. 111). Cada movimento, cada idéia, cada teoria, cada sensação, cada palavra pronunciada, cada pensamento, cada nascimento e cada morte, cada revolução, cada sentido, se inscreve na história, se inscreve em uma determinada experiência do tempo. Não há experiência possível fora do tempo. Pensar-nos é necessariamente pensar-nos no tempo, pensar-nos na história. Por sua vez, da forma que entendamos o tempo dependerão as possibilidades ou impossibilidades da nossa experiência.

Pretendemos pensar outros sentidos para a infância, então, necessariamente teremos que pensar um outro tempo distinto daquele que a inventou, daquele que a viu nascer, que a alimentou, cuidou dela e a consolidou como passagem, como uma etapa da nossa vida. Esse tempo que a possibilitou é um tempo linear, contínuo, homogêneo.

Começaremos por revisar algumas concepções do tempo no ocidente para ver como, aos poucos, vai prevalecendo e consolidando-se a idéia e a configuração da experiência desse tempo como linear, como abstração matematizada. Nesta tarefa seguiremos a Agamben quem mostrará as diferentes imagens espaciais que se utilizaram para representar o tempo, única forma que os homens encontraram para representar uma experiência que escapa a todas as representações. Depois, tentaremos apresentar a crítica que Henri Bergson faz a esta concepção espacializada do tempo, ao tempo cronologizado, que acaba anulando a experiência da temporalidade como sucessão, como duração. Finalmente, tentaremos pensar a

infância como um acontecimento intempestivo a partir do conceito de devir-criança de Deleuze.

O eterno, o imutável, o idêntico a si mesmo são idéias que dominaram o universo da antiguidade greco-romana. O movimento e a mudança são considerados imagens de níveis inferiores da realidade. A perfeição se aloja naquilo que permanece sempre igual, na perpetuidade. Platão é um exemplo desta posição. Para ele, o tempo surge de uma eternidade imóvel, é imagem dela (*Timeu*, 38 a).

Nesse contexto, será o círculo a melhor figura do tempo. O movimento circular garante, a partir da eterna repetição, do retorno contínuo ao mesmo ponto a conexão com essa perfeição, com o que permanece sempre o mesmo. Um tempo circular, que volta permanentemente ao mesmo lugar, não tem princípio e não tem fim. A idéia do que seja anterior e posterior não faz sentido nesta concepção. Se os acontecimentos formam parte de um percurso que se dirige permanentemente ao mesmo lugar, quanto mais tenhamos avançado no círculo, mais próximos estaremos do que poderia considerar-se o ponto de partida. Portanto, a imagem de avançar não seria pertinente nesta concepção onde ir para frente é, ao mesmo tempo, ir para trás. Princípio e fim acabam se encontrando no mesmo lugar.

Dentro do que fosse a experiência grega, Agamben (2005) se detém na conhecida definição de tempo da *Física* aristotélica. Segundo ela, o tempo é “o número do movimento segundo o antes e o depois” (*Física* IV, 220a). O autor situa ali o ponto de surgimento do que seria durante dois milênios a experiência de um tempo como um contínuo pontual, infinito e quantificado que caracterizaria a concepção ocidental.

Nessa concepção, o tempo está dividido em instantes. Cada instante é princípio e fim simultaneamente. Princípio do futuro e fim do passado. Cada instante divide infinitamente o tempo, mas é também o ponto de união do passado com o futuro. São os instantes os que garantem a continuidade do tempo ao serem inextensos, ao assemelharem-se a um ponto geométrico, ao sucederem-se, ao escaparem o tempo todo. Inascíveis, sempre em fuga. Mas, esse ser sempre outro também é sempre o mesmo ao ser limite, divisão, a união do futuro e o passado.

O tempo acaba sendo algo objetivo e natural “(...) que envolve as coisas que estão ‘dentro’ dele como em um invólucro (*peirechón*): assim como cada coisa está em um lugar, ela está no tempo” (Agamben, op. cit. p. 114). Precisamente por esta consideração, Agamben chama a atenção sobre o fato de que é a partir da física que os filósofos gregos abordam o tema do tempo.

Com a chegada do cristianismo aparece uma visão muito diferente. Vejamos brevemente como se contrasta esta nova experiência com a grega. Nela, o universo, que foi criado, tem um princípio e avança para um fim. O mundo encontra seu princípio e seu fim no tempo. Isto modifica a figura que vai representá-lo no espaço que já não será um círculo, mas uma reta. No círculo os acontecimentos se repetem e, na medida em que se avança, se aproxima daquilo que já passou, ao ponto de já não poder distinguir o que foi antes ou depois, ao ponto de não ter ponto de referencia, ao ponto de que essa lógica não faça sentido. De modo diferente, na reta, cada acontecimento é único, insubstituível e jamais se repetirá. Nela o tempo tem direção e tem um sentido que vai desde o início ao fim dos tempos, desde o Gênesis à redenção final com a encarnação de Cristo que marca a principal referência que imprime o sentido de um desenvolvimento progressivo, que avança. Os acontecimentos são únicos na história da salvação. O tempo, uma linha limitada em seus extremos.

Com o cristianismo o tempo passa a ser um fenômeno basicamente humano. O tempo cristão se separa do tempo do movimento dos astros. Em suas *Confissões*, Santo Agostinho mostra claramente esta posição: “*Se os astros parassem e continuasse a mover-se a roda do oleiro, deixaria de haver tempo para medirmos as suas voltas? Não poderíamos dizer que estas se realizam em espaços iguais, ou, se a roda umas vezes se movesse mais divagar, outras depressa, não poderíamos afirmar que umas voltas demoravam mais, outras menos? (...) Ninguém me diga que o tempo é o movimento dos corpos celestes (...)*” (Livro XI, cap. 23, § 29-30). Mas, esse tempo, ainda continuará sendo pensado como uma sucessão de instantes pontuais quantificados. Só se produz um deslocamento. Agamben mostra como Santo Agostinho fica preso do instante pontual aristotélico. “*De que modo existem aqueles tempos –o passado e o futuro- se o passado já não existe e o futuro ainda não veio? Quanto o presente se fosse sempre presente, e não passasse para o pretérito, já não seria tempo, mas eternidade. Mas se o presente, para ser tempo, tem necessariamente de passar para o pretérito, como podemos afirmar que ele existe, se a causa da sua existência é a mesma pela qual deixará de existir?*” (Ibidem, cap. 14, § 17). Ao não conseguir pensar fora dele, fora do instante pontual, a problemática do tempo fica impossível de ser elucidada.

“*A experiência de um tempo mais original, completo e apreensível, experiência esta que se manifesta a intervalos no cristianismo primitivo, é então recoberta pelo tempo matematizado da antiguidade clássica*” (AGAMBEN, op. cit., p. 116). Assim, junto com este tempo matematizado volta a girar o tempo circular da metafísica grega. O tempo que rege a divindade é a eternidade, total simultaneidade e total imobilidade, que se toca no instante com

o movimento do tempo historizado. O presente não pode ser habitado porque é um instante inextenso, sempre em fuga. Tempo submetido ao instante matemático.

Esse tempo cristão se vê modificado durante a modernidade. Essa reta é despojada de qualquer fim e só fica aquela sucessão, aquele processo que se movimenta segundo a lógica do antes e o depois. É no processo onde agora se aloja o sentido, mas o único sentido dessa sucessão de instantes é a mesma sucessão do antes e do depois. A história da salvação esvaziada, “(...) *tendo-se tornado neste ínterim uma pura cronologia*” (Ibidem, p. 118). Para resgatar algum sentido possível, se introduz nesse tempo retilíneo e homogêneo a idéia de progresso. Uma idéia que carece de qualquer fundamento racional, afirmará Agamben. Tanto a idéia de progresso como a de desenvolvimento (proveniente das ciências naturais) serão as idéias norteadoras que pretenderão imprimir um sentido neste tempo cronológico pensado como processo. O sentido já não se acha no agora pontual e inascível, mas no conjunto, na sucessão de agoras.

A experiência do tempo morto e subtraído à experiência, que caracteriza a vida nas grandes cidades modernas e nas fábricas, parece dar crédito à idéia de que o instante pontual em fuga seja o único tempo humano. O antes e o depois, estas noções tão incertas e vácuas para a antiguidade, e que, para o cristianismo tinham sentido apenas em vista do fim do tempo, tornam-se agora em si e por si o *sentido*, e este sentido é apresentado como o verdadeiramente histórico (Ibidem, p. 117).

O tempo moderno é o tempo de fabricação no âmbito da produção, é o tempo da edificação no âmbito da moral e o tempo do desenvolvimento no âmbito da natureza. Um tempo que se movimenta ao compasso da idéia de progresso.

A concepção ocidental moderna acaba caracterizando-se por uma visão do tempo como integrado por pontos-instantes e achando que esta é a experiência real do tempo.

O presente se escapa. Há uma impossibilidade de pensar o instante. O instante, como ponto no tempo, é o passadiço pelo qual a eternidade se escoia e se divide. Por uma parte, a história como realidade diacrônica e, por outra, a sincronia do instante se tocam, mas nunca se encontram porque para entrar na primeira tem que se sair do presente escorregadio e se se está no instante é a visão simultânea da historia a que se perde.

Agamben dirá que “(...) *toda tentativa de pensar o tempo de maneira diversa deve, por tanto, defrontar-se fatalmente com este conceito, e uma crítica do instante é a condição lógica de uma nova experiência do tempo*” (Ibidem, p. 122).

Vimos como o tempo aristotélico tem atravessado épocas e criado toda uma tradição que nos leva a pensá-lo como uma flecha, como um tempo subordinado ao movimento. A

modernidade se apropria desse tempo homogêneo, retilíneo, e faz-o avançar guiado pelo progresso. É esse o tempo que engendrou, viu nascer e fez consolidar-se a idéia do que era ser uma criança, do que era ser um integrante da infância, e a confinou a um segmento dessa linha que permitiu fixá-la e delimitá-la espacialmente e, a partir daí, outorga-lhe uma série de atributos que a definem em função dos próximos segmentos que marcam o sentido da sua evolução.

O tempo espacializado e o tempo duração. Henri Bergson

Na tentativa de fugir desta perspectiva de buscar uma alternativa para pensar o tempo fora da cronologização trazemos agora a Henri Bergson, que no final do século XIX na sua primeira obra, *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* (1988), realiza uma crítica a esta forma de representar o tempo. Ele caracteriza esta forma como uma espacialização, como um tempo híbrido contaminado pelo espaço, um tempo que é o da representação que se diferencia do tempo puro, o qual precisa ser pensado como duração, como uma natureza diferente à do espaço. No primeiro caso, o tempo é definido em função do espaço e o movimento é pensado como trajetória. Só fala de uma representação do tempo, não diz o que o tempo real é.

Bergson denuncia a confusão entre a duração e a extensão, a sucessão e a simultaneidade, a qualidade e a quantidade e vai tentar esclarecer esta confusão que, basicamente, consiste em apresentar um misto mal analisado que leva à confusão entre estes termos ao estabelecer uma diferença de grau (quantitativa) onde há uma diferença de natureza (qualitativa).

Tentará pensar o tempo fora dessas imagens que o espacializam e que, de algum jeito, contaminam-no a partir dos procedimentos que a inteligência aplica para lidar com ele.

Nossa experiência se desenvolve entre um tempo que se subordina ao espaço e um tempo que não o faz. Não estamos falando de um mesmo tempo que se apresenta de formas diversas, mas de duas naturezas diferentes e que precisam ser distinguidas. Por um lado, temos o tempo representado no espaço que é o tempo estruturado pela inteligência em função de interesses práticos. Por outro, um tempo que essa representação não consegue capturar, que é pura sucessão. Esse tempo é o tempo da intuição.

Nossa experiência vai se definindo no cruzamento dessas dimensões espacial e temporal. Mas, acabamos confundindo aquilo que provem do espaço com o próprio tempo e achamos que o tempo não é outra coisa que o que dele conseguimos representar

ordenadamente no espaço. A análise de Bergson propõe-se a separar esse misto. Pela crítica que descompõe o tempo homogêneo chegaremos ao tempo puro, ao tempo real. Estas duas naturezas poderiam ser consideradas duas multiplicidades.

Uma, uma multiplicidade numérica, que responde à lógica do espaço, que digere a experiência temporal nos mesmos termos que opera com os objetos materiais dispostos no espaço. Não precisa de um grande esforço para representá-los. Simplesmente, entra num processo de abstração das suas qualidades e os ordena num espaço homogêneo que lhe permitirá estabelecer relações entre eles.

Outra, uma multiplicidade qualitativa, dentro da qual a relação entre termos se dá fora do plano do espaço. Que lida com estados nos quais os limites não são pertinentes, onde tudo se interpenetra e se confunde, onde não há espaço senão fluxos, sucessão não discernível, não mensurável. Tem a ver com os estados psicológicos, os quais se apresentam em estado de confusão, de interpenetração. Ocupam a alma inteira, então, para poder contá-los, dizê-los, precisamos organizar, submetê-los às categorias do espaço (Ibidem).

Por exemplo, se vamos contar objetos precisamos deixar de lado as diferenças individuais daquilo que queremos contar e transformar as unidades que compõem o número final em idênticas. Se dermos atenção às características particulares dos objetos ou dos indivíduos, jamais conseguiremos fazer a soma, ficaremos na enumeração dos mesmos. Para trabalhar com a quantidade precisamos esquecer a qualidade. Precisamos colocar os objetos num espaço ideal no qual perderão todas as suas qualidades e no qual só ficaremos com a quantidade, que nos permitirá justapô-los para poder contemplá-los simultaneamente. Se alguém se dispõe a contar a quantidade de objetos de uma coleção qualquer, como poderia ser o caso de uma coleção de moedas, deverá esquecer as características particulares de cada uma delas: seu material, suas figuras, sua procedência, etc., aquilo que faz a cada uma diferente das demais para ficar só com aquele objeto transformado num número abstrato que permitirá que seja ordenado entre os outros no espaço a fim de poder realizar a soma. Colocar algo no espaço é basicamente um processo de esvaziamento de qualidade. O espaço é homogêneo e para ingressar nele temos que deixar fora qualquer heterogeneidade, qualquer qualidade. O espaço precisamente se define por ser “(...) *aquilo que nos permite distinguir entre si varias sensações idênticas e simultâneas; é pois um princípio de diferenciação, distinto do da diferenciação qualitativa e, por conseguinte, uma realidade sem qualidade*” (Ibidem, p.69). Despojados de qualquer qualidade, os objetos só conservam o espaço como lugar que possibilita a distinção uns dos outros. Para poder adicioná-los precisamos justapor essa multiplicidade de partes, dispô-las todas juntas a fim de que sejam percebidas

simultaneamente. Bergson nos convida a imaginar o que sentiria um ponto material que se desloca numa linha reta se adquirisse consciência de si próprio. Ele sentiria mudar na medida em que está movimentando-se, se aperceberia da sucessão. Mas essa percepção só adquiriria a forma de uma linha se o ponto conseguisse elevar-se acima da linha e, simultaneamente ver os pontos justapostos. A partir daí contemplaria as mudanças pelas que atravessa no espaço e já não na duração (Ibidem, p. 74). Podemos comparar esta situação com aquela que pode vivenciar alguém que vai andando de carro por uma estrada que não conhece. O carro não tem medidor de quilometragem nem aparelho nenhum que possibilite algum guia no percurso e a estrada também não tem indicações de tipo nenhum. Nessa situação, o condutor não tem mais opção que ir acompanhando as imagens que aparecem na sua frente na medida em que vai avançando sem poder antecipar nada. Não tem como saber quanta distancia percorreu e quanta terá que percorrer ainda. Só conseguirá apropriar-se do percurso do caminho se tiver um mapa que lhe forneça a totalidade da imagem. É a visão simultânea que nos permite apropriar-nos do caminho como totalidade e calcular sua distância ao espacializá-lo.

Por outro lado, a multiplicidade numérica implica a descontinuidade. Dispostos os números numa linha na qual se destacam como pontos, na hora da contagem procedemos por pulos bruscos para passar de uma unidade à outra: 1, 2, 3, ... Vamos concentrando nossa atenção em cada uma das unidades em forma sucessiva. Cada uma dessas unidades transforma-se num ponto no espaço separada da seguinte por um intervalo vazio.

Mas, estes pontos dispostos no espaço têm a tendência a prolongar-se numa linha, assim que nossa atenção passa encima deles e se aparta, como se fossem na procura uns dos outros. *“E quando consideramos o número em estado de acabamento, esta junção é um facto consumado: os pontos tornaram-se linhas, as divisões extinguiram-se, o conjunto apresenta todas as características da continuidade”* (Ibidem, p. 62). Vista de longe, na hora de contemplar o resultado da contagem, na hora de relacionar-nos com o número pronto, aparece simultaneamente a linha toda, esses pontos parecem unir-se na duração, parece-nos que isto se desenvolve mais no tempo do que no espaço. Mas, ao aproximar-nos, ao analisar o processo de constituição de cada um desses pontos, vemos que foram despojados de qualquer qualidade que só são quantidades que se acrescentam no espaço, que se somam, mas nunca qualidades que se enriquecem na duração. O caminho desenhado no mapa marcará, ao ser despojado de qualquer qualidade, de qualquer uma das variações que experimentáramos ao andar nele, a quantidade de quilômetros em que o descompomos para medi-lo. O mapa só nos oferecerá uma distribuição no espaço que nos permitirá somar quilômetros.

Para chegar ao número 20 enumeraremos todos os números a partir do 1 e no momento de chegar ao 20 parecerá que se contaram momentos da duração, que foi no tempo que se sucederam. Mas o que aconteceu foi uma adição, uma justaposição no espaço, não uma simples sucessão no tempo. Temos um termo ao qual acrescentamos outro e assim sucessivamente. Isto cria a ilusão de que é no tempo que se realiza esta operação. Mas, é no espaço onde isto se produz. Contamos pontos no espaço, não momentos da duração. *“Involuntariamente, fixamos num ponto do espaço cada um dos momentos que contamos, e é apenas com esta condição que as unidades abstratas formam uma soma”* (Ibidem, p. 59). Não estamos trabalhando com o instante fugaz senão com o vestígio durável que achamos que este deixou no espaço.

A impenetrabilidade da matéria é um princípio com o qual opera a multiplicidade numérica. Por uma necessidade mais lógica do que física, afirma Bergson, sustentamos que dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar ao mesmo tempo. Imaginar o contrário será violar regras básicas da nossa forma de raciocinar: uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo. Para poder contar precisamos poder distinguir claramente uns de outros aqueles objetos que pretendemos contar. No mundo das coisas conseguimos sustentar estas idéias, mas na nossa vida psíquica isso é complicado, porque ali tudo se interpenetra. As palavras que estabelecem limites, separações de estados, ordenamentos no espaço levam essa lógica que aplicamos aos corpos materiais para os estados da nossa consciência. Levam a lógica do espaço à duração em que se desenvolve nossa vida, onde todo se interpenetra. Os estados da consciência só podem se considerar exteriores uns aos outros por um desenrolar no tempo considerado como se fosse homogêneo, como se fosse espaço. Uma multiplicidade acaba invadindo à outra.

[...] contar-se-ão sentimentos, sensações, idéias, todas as coisas que se penetram entre si e que, cada uma por seu lado, ocupam a alma inteira? Sim, sem dúvida, mas precisamente porque se penetram, só se contam com a condição de as representar por unidades homogêneas, ocupando lugares distintos no espaço, unidades que, por conseguinte, não se penetram (Ibidem, p. 66).

Costumamos trasladar este modelo, esta forma de operar com as unidades numéricas que supõe uma sucessão descontínua de instantes idênticos esvaziados de qualquer qualidade, para operar com os estados de consciência que precisamos representar para torná-los inteligíveis.

Pensar o tempo nestes parâmetros, pensá-lo como uma linha, é pensar no tempo que calcula a física, o tempo que medem os relógios. Esse tempo é um tempo bastardo, um tempo

invadido pelo espaço, um tempo que é representação, mas que nunca será o tempo real. Em definitiva, é uma ilusão.

A consciência divide o tempo como se fosse uma linha subdividida em pontos onde o passado é um presente que já foi e o futuro um presente que virá a ser. Precisa fragmentar o tempo e transformá-lo em espaço para poder pensá-lo. Assim, transforma o instante num ponto abstrato, com pretensões de representação, que fixa um tempo que não pára. Nesse decorrer é impossível demarcar, dar identidade a isso que ainda não foi e que já passou como se fosse um daqueles mapas que tentam orientar ao turista no caminho com o tranqüilizador cartaz: “você está aqui”.

Colocar-nos fora do tempo, colocar-nos no espaço, transformá-lo numa linha e localizar nela os pontos que contemplaremos na sua totalidade. Mas, essa visão não consegue dar conta do movimento, da vida, do tempo como duração, daquilo que acontece entre os pontos, nesse intervalo que os separa. Convertemos o tempo numa sucessão de instantes idênticos, homogêneos dispostos no espaço. Esta sucessão, como vimos, é descontínua, procede aos saltos entre pontos que se encontram separados no espaço que, como objetos do espaço, não se interpenetram.

O presente é um instante fugaz, é essa simultaneidade onde se produz a interseção entre o espaço e a duração. É a dobradiça que comunica percepção e memória, tempo homogêneo e duração.

Quando penso o presente me remeto a um instante. Onde está o passado que acaba de acontecer há só um momento? Onde está o futuro do próximo segundo? O instante é impensável, escapa a qualquer intento de representação. É simultaneamente o que passou e o que virá. Não temos como localizar o instante que quando acontece já é passado. Está numa dimensão sub-representativa. Em este âmbito se situa a obra de Bergson. Quando pensamos a partir da óptica da representação, o tempo é uma sucessão de presentes congelados que fixamos em uma linha de tempo que suga sua qualidade e o transforma em um número, em tempo cronológico, em um conjunto de pontos matemáticos. A fórmula aristotélica, no afã de pensar o que seja o tempo, acaba matando-o ao despojá-lo da sua propriedade básica, a qualidade. Fica com as cinzas cuidadosamente acomodadas numa trajetória espacial que nos impede suspeitar a vida que esse túmulo linear não conseguiu capturar.

Pois, se o tempo, tal como o representa a consciência reflexa, é um meio em que os nossos estados de consciência se sucedem distintamente de modo de poder-se contar e se, por outro lado, a nossa concepção do número chega a dispersar no espaço tudo o que se conta diretamente, pode presumir-se que o tempo, entendido no sentido de um meio em que se distingue e onde se conta, é apenas espaço (Ibidem, p. 67).

Podemos pretender apreender o tempo a partir da tentativa de representá-lo, (o qual, com certeza nos brindará muitas utilidades na hora de agir e também nos fornecerá uma sensação de controle) ou podemos entrar nele, colocar-nos no âmbito da duração, deixar-nos atravessar, abandonar o mapa e lançar-nos no caminho, experimentar as mudanças de luzes e sombras, de cores, de formas, de aromas, de texturas pelas que atravessaremos com nosso carro.

Assim, como quando ouvimos as badaladas de um sino podemos contar os sons, ouvi-los por separado, dispô-los num médio homogêneo no qual suas qualidades desaparecerão e só ficar com os sons vazios para poder acrescentar uns aos outros. Um ao lado do outro sem se penetrar. Mas, também podemos ficar com a impressão qualitativa que o conjunto dos sons nos produz com essa composição quase musical. Neste caso, perceberemos uma badalada penetrando na outra e organizando-se intimamente como se fossem notas de uma melodia. Esta segunda possibilidade nos coloca perante uma multiplicidade qualitativa ou indiferenciada que não guarda qualquer semelhança com o número. Uma badalada não se isola da outra, não se dispõe ao lado da outra (isso só será possível por um processo de abstração) senão penetra na outra, se compõe com a outra, enriquece à outra. Cada nova badalada modifica todo o conjunto e se compõe com ele.

A duração totalmente pura é a forma que a sucessão dos nossos estados de consciência adquire quando o nosso eu se deixa viver, quando não estabelece uma separação entre estado presente e os anteriores. Não há necessidade, para isso, de se absorver completamente na sensação ou na idéia que passa, porque então, ao invés, deixaria de durar. Também não tem que esquecer os estados anteriores: basta que lembrando-se desses estados, não os justaponha ao estado atual como um ponto, mas os organize com ele, como acontece quando nos lembramos das notas de uma melodia, fundidas num todo (Ibidem, p. 72-73).

Nosso eu deixando-se viver, entregado à possibilidade dinâmica de compor outras realidades que não se submetem a pontos estáticos, idênticos aos outros, separados por vazios que nossa consciência cria para fixá-los submetendo-os à lógica do antes e o depois. O tempo duração habita nos fluxos que povoam esses intervalos e compõe-se de uma forma análoga a de uma frase musical, indivisível. É sucessão, é movimento não espacializado. São linhas multidirecionais que comunicam, que escapam, que fluem.

Na multiplicidade qualitativa há uma conservação que passa não pela quantidade vazia, mas pela qualidade que a quantidade porta e que permite que um estado se organize com os anteriores. Se a quantidade não tivesse algo de qualidade, algo de duração, na hora de contar não conseguiríamos sair do 1 que permaneceria indefinidamente idêntico a si mesmo.

Assim, na música, os sons se compõem uns com os outros, nela também contamos momentos sucessivos. *“No espaço, só há partes do espaço, e em qualquer parte do espaço em que se considere o móvel, obter-se-á somente uma posição. Se a consciência percebe outra coisa além de posições é porque lembra das posições sucessivas e as sintetiza”* (Ibidem, p. 79)

O tempo como duração é de uma outra natureza que o espaço e convive com ele. Ele é qualidade. Podemos pensar na música para pensar o que seria o tempo fora dessa imagem espacializada. A nota que acabamos de escutar já foi?, só temos a nota escorregadia que ouvimos fugazmente? As outras desaparecem? A música mostra como a última nota, nalgum sentido, conserva todas as outras e como cada nota nova modifica inteiramente toda a paisagem que as anteriores traçaram. Sempre está em vias de formação. Mas, se não desaparecem onde é que aguardam pelas outras? Esse lugar é o passado, mas o passado pensado desde uma perspectiva não espacializada. A música é possível na duração, na sucessão que só existe para um espectador que se lembra do passado e que possibilita uma espécie de troca entre uma sucessão sem exterioridade e uma exterioridade sem sucessão (BERGSON, op. cit.).

Se pensarmos o tempo como espacialização, a nossa temporalidade, que nele se inscreve, será pensada como cronologia. Com naturalidade, dentro desta existência cronologizada que nos demos, pensaremos também a infância, como parte dela, nesses termos.

Encerrar a infância num tempo homogêneo composto por momentos definidos, que começam e acabam, que dão passo a outros momentos com seus princípios e seus finais é o que sustenta nosso costume de pensá-la como nosso passado ou como nosso futuro cronologicamente falando. Passado no sentido daquilo que alguma vez foi presente, mas que abandonamos ao conquistar uma nova condição com o acréscimo dos anos ou no sentido daquilo que foi debilitando-se com o passar do tempo ficando na memória como uma lembrança de algo que alguma vez foi o nosso presente. Também pensar a infância como o futuro de nossa espécie tem por trás o tempo espacializado. Implica pensar esse tempo como unidirecional, um tempo que avança aos saltos entre causas e efeitos. A infância seria um tempo para depositar nela uma série de causas que esperamos, em que acabarão produzindo os ansiados efeitos, que assegurarão sua felicidade, e nela, a nossa.

Mas essa palavra: infância, nos apresenta também uma dimensão muito mais instável que aquela que pretendemos com os numerosos conhecimentos ordenadores de mundo que temos construído nas suas redondezas, com as numerosas divisões e sub-divisões que temos

gerado ao seu interior para tentar conhecê-la, explicá-la, traçar seus contornos, antecipar o próximo ponto do caminho ao qual se dirigirá, numerar esses pontos para que ela pule na ordem correta, imprimir-lhe direções. As divisões não são mais que a somatória de pontos em intervalos vazios que poderiam dividir-se ao infinito sem conseguir uma gota de mobilidade, uma gota de qualidade, uma gota de vida.

Relação duração-linguagem-infância

A infância, essa palavra que nasceu em um esforço por delimitar, por recortar do mundo àqueles que, por sua pouca quantidade de tempo nele, por sua minoridade, ainda não tinham a palavra habilitada. Uma palavra que estava fora da legalidade vigente porque seus portadores não eram ainda seres capacitados para pronunciar com credibilidade as palavras reconhecidas²² e cujas palavras (extra-oficiais) poderiam colocar em problemas a lógica vigente. Essas palavras imaturas, de duvidosa procedência, não merecedoras de confiança na hora de legislar sobre o mundo ou julgá-lo, são as que habitam a infância. A infância nos depara com as palavras que ainda não estão fixadas, que ainda não gozam do reconhecimento oficial da razão, que são instáveis, móveis, que carregam vida enquanto movimento permanente, mudança. Palavras que são intervalo, fugidas de pontos fixos, tempo qualitativo.

Temos a tendência a fixar nossas impressões e expressar essa solidificação pela linguagem. Isso nos leva à confusão. Acharmos que elas, na sua pretensão de traçar contornos precisos, conseguem capturar a eterna mudança na qual estamos imersos.

Nossas percepções, sensações, emoções e idéias apresentam um duplo aspecto, diz Bergson. Por um lado, um aspecto definido, preciso e, por outro, um aspecto lábil, infinitamente móvel, instável, inexprimível (infantil?) e que a linguagem não pode captar sem tirar dele essa mobilidade (Idem). Submetidos aos interesses práticos da nossa vida e valendo-nos da linguagem tendemos a enrijecer, a ancilosar essas sensações, percepções, emoções e idéias tornando-as inertes.

Uma vez que outorgamos a uma sensação, uma emoção ou idéia uma palavra que a fixa achamos que esse sabor, essa tristeza, esse conceito continuam a serem os mesmos, idênticos a si mesmos e que só nós mudamos. A palavra aloja no seu interior o que há de estável e impessoal e apaga a fugacidade e delicadeza de nossas impressões, a sua qualidade.

²² Castelo e Mársico (2007, p. 51-52) ao explorar a etimologia da palavra “infância”, observam que *infans* podia designar a crianças maiores daquelas que ainda não falavam e entendem que o termo era usado para aqueles que por sua minoridade não estavam ainda habilitados para testemunhar nos tribunais.

Toda sensação muda ao repetir-se. Não é que um sabor permaneça sempre o mesmo e nosso gosto mude. O sabor relacionado a alguma coisa fixa, um pêssego, por exemplo, acaba sendo pensado como algo fixo também, mas “(...) *sensações e gostos surgem-me como coisas a partir do momento que em que os isolo e os nomeio, e na alma humana só há progressos*” (Ibidem, p. 91). Ao transformá-los em coisas os apartamos uns de outros, mas também os apartamos de nós ao tirá-lhe a vida e assim nos acostumamos a conviver com mortos. O mesmo acontece com nossas idéias.

Muitas [das nossas idéias] flutuam à superfície como folhas mortas na água de um lago. Entendemos deste modo que o nosso espírito, quando as pensa, as encontra sempre numa espécie de imobilidade, como se lhe fossem exteriores. São deste número as idéias que recebemos já feitas e que em nós permanecem sem nunca se assimilarem à nossa substância ou, então, as idéias que deixamos de cuidar e que se secaram no abandono (Ibidem, p. 94).

O tempo duração que Bergson nos ajudou a analisar dá a possibilidade de devolver à vida as nossas palavras, as nossas idéias. Pretendemos pensar a infância desde uma perspectiva que mantenha a vida que ela porta além dos contornos que a estabilizam. Como dizemos ao princípio, isso nos leva a pensar um outro tempo. Qual seria esse tempo da infância? Com o aporte de Bergson, podemos afirmar que seria um tempo qualidade, um tempo que discorre e nesse escapar nos depara com outros sentidos aos fixados, aos sempre iguais, que devolve a vida às folhas de nossas palavras, de nossas idéias.

Na tentativa de voltar a pensar o tempo, de procurar um outro tempo para a infância, ficou claro que não se trata de pensar em três tempos que se alinham cronologicamente em uma linha, mas em duas formas de pensar o tempo: uma, que o contamina de espaço ao dispô-lo numa linha e separar seus momentos e, outra, que o considera na sua sucessão pura. Em cada uma dessas perspectivas, passado, presente e futuro adquirem uma significação muito diferente.

No tempo homogêneo, como dizemos, o passado é considerado um presente que foi e o futuro um presente que virá. Um antes, um durante e um depois, ordenados um ao lado do outro em um espaço que os iguala e os delinea com nitidez. Um começa quando o outro acabou.

Na perspectiva bergsoniana, passado e presente co-existem, são contemporâneos. A realidade, composta de imagens, a cada instante se divide em dois fluxos: um, que se lança no futuro e, outro, no passado.

Um passado que co-existe com o presente

Onze anos após o aparecimento de *Matéria e Memória* (1999), o autor escreve “A lembrança do presente e o falso reconhecimento”, um artigo que publica em uma revista em 1908 e que trata da relação entre a percepção e a memória e do estreito vínculo existente entre ambas. Distingamos então, com ele, a percepção da lembrança, o presente do passado. Geralmente, prisioneiros de uma imagem cronológica do tempo, pensamos em nossas lembranças formando-se no momento posterior a nossa percepção. Quando a percepção acaba, começaria a lembrança como a rememoração daquele estado ausente, como uma espécie de percepção debilitada pelo passo do tempo que tentamos voltar a fazer presente. Para isto, devemos supor um tempo composto por momentos diferenciados, exteriores uns aos outros, com início e fim. Mas nossa vida transcorre sem distinções. Estas são estabelecidas por nossas interpretações. Bergson nos fornece de um claro exemplo:

A tarde que acabo de passar no campo com meus amigos é decomposta em almoço + passeio + jantar, ou em conversação + conversação + conversação, etc.; e de nenhuma dessas conversações, que se sobrepõem umas às outras, se pode dizer que forma uma entidade distinta. Vinte sistemas de articulações são possíveis; nenhum sistema corresponde a articulações nítidas da realidade (BERGSON, 2006, p. 108).

Cada um desses nítidos momentos que distinguimos e que ordenamos segundo a lógica do antes e do depois, não são mais que delimitações artificiais que realizamos em função dos nossos interesses, dos nossos pontos de vista, porque nossa vida se desenrola na continuidade. Segundo a lógica anterior, a memória teria que distinguir esses momentos definidos, esses recortes, entre as muitas possibilidades que existem, e esperar que cada um acabe para fazer seu trabalho. Mas, se a percepção não se compõem de momentos definidos, qual seria o momento preciso em que a lembrança começa a formar-se? Quando a percepção deixaria lugar à lembrança?

A lembrança se forma junto à percepção e não posteriormente. O passado e o presente são coexistentes, se encontram na mesma duração, como esclarece Deleuze, “(...) *um sobre o outro e não um depois do outro*” (1999, p. 128). Na medida em que a percepção ocorre, na medida em que temos consciência de alguma coisa que está presente, paralelamente, se forma, como se fosse uma sombra, a lembrança. Só que em condições normais não percebemos estas duas vertentes nas quais o presente se divide o tempo todo: por um lado, um fluxo que se dirige ao passado; por outro, um que se dirige ao futuro em função de nossos interesses práticos que recortam das tantas possibilidades só aquelas que servem aos seus propósitos. Este último é o que chamamos de percepção. Enquanto estamos em presença da coisa não

precisamos recorrer à lembrança. A lembrança pura abarca uma realidade virtual muito mais ampla, mais distendida que escapa à realidade atual da percepção que só seleciona aquilo que lhe é de utilidade. Essa realidade virtual, pela sua inutilidade, fica desconsiderada no nosso agir no mundo que precisa organizar-se em função da ação. Nosso passado está composto dessa virtualidade. É um presente que deixou de ser útil.

Em situações especiais, como o sonho, quando a tensão do nosso presente que nos mantém prontos para a ação se afrouxa, esse passado se faz presente. No sonho, a organização e os limites claros da percepção se esfumam. Em um mundo totalmente inútil para a ação, a lógica da vigília se vê totalmente desafiada e inutilizada. Nada é previsível, qualquer coisa pode suceder, nada tem sua identidade garantida. Bergson sustenta que a relação que se produz no sonho entre a percepção e a lembrança é mais natural do que na vigília. É aí onde a lembrança e a percepção se encontram sem as restrições que a ação lhes impõe.

[...] a consciência se entretém nele [no sonho] em perceber por perceber, em lembrar por lembrar, sem nenhuma preocupação vital, quero dizer, com a ação a realizar. Já estar desperto consiste em eliminar, em escolher, em reunir sem cessar a totalidade da vida difusa do sonho em um ponto no qual um problema prático se coloca. Estar desperto significa querer. Cesse de querer, afaste-se da vida, desinteresse-se: você passará do eu da vigília para o eu dos sonhos, menos tenso, mas mais estendido que o outro” (BERGSON, 2006, p. 106).

A percepção na vigília é restrição, é contração, mas em um jorro que paralelamente se abre, nós estamos percebendo muito mais do que os interesses sensório-motores nos permitem pensar. Percebemos muito mais do que conseguimos pensar. É essa realidade virtual que descartamos para poder agir que nos oferece a possibilidade de enriquecer nosso estar no mundo. Ao afrouxar a malha pela qual filtramos só aquilo que está ligado à ação, podemos trazer alguma dessas imagens que foram descartadas e convidá-las a enriquecer nosso presente.

Precisamos distinguir entre a imagem-lembrança, que é uma representação relacionada com a espacialização do tempo, e o passado puro, que não responde aos limites que o espaço impõe, que não é um passado datado. É este último o que aqui nos interessa e que estamos caracterizando como virtual. Desta perspectiva, que considera este passado como a virtualidade que acompanha como uma sombra nosso presente quando se lança ao futuro, a linha cronologizante com a qual estamos acostumados a pensar o tempo não faz sentido. Em *Matéria e Memória* (1999), Bergson nos fornece outra imagem que atua ao modo de uma metáfora, porque sabemos da impossibilidade de representar um tempo que é puro movimento, pura continuidade. Esta imagem consiste em um cone equilibrando-se sobre sua ponta. Onde no vértice encontramos o presente, ou seja, o passado contraído e, na medida em

que vamos afastando-nos para a base, achamos graus de maior distensão, ou seja, o passado. O que compõe o vértice é o atual, o cone é o virtual. Tanto a virtualidade como a atualidade, formam parte do real, só que esta última se configura nitidamente perante nossa percepção e nos leva a desconsiderar toda aquela realidade que, também presente, ela descarta em função dos seus interesses.

A cada instante de nossa vida se produz uma divisão entre a percepção e a lembrança (entre a atualidade e a virtualidade) da totalidade do que vemos, ouvimos, experimentamos, tudo o que somos e tudo o que nos rodeia. Nosso presente é, ao mesmo tempo, percepção e lembrança. O instante consiste precisamente nessa divisão. É esse ponto móvel no qual se abrem as duas correntes: nosso presente se lança no futuro, em função de interesses práticos, e em um mesmo movimento a integralidade do nosso presente recai no passado puro. “(...) *o instante presente sempre em marcha, limite fugidio entre o passado imediato que já não é mais e o futuro imediato que não é ainda, se reduziria a uma simples abstração, se não fosse precisamente o espelho móvel que reflete sem cessar a percepção em lembrança*” (BERGSON, 2006, p. 111).

Dessa dimensão paralela não temos consciência. Em situações como o *déjà vu*, o já visto, ou melhor, o *déjà vecu*, o já vivido, podemos ter alguma aproximação ao que acontece. Neste caso, por uns instantes experimentamos essa estranha sensação de estar inteiros e desdobrados ao mesmo tempo. Sentimos estar vivendo uma situação como se já, de alguma maneira, tivéssemos atravessado por ela. Na medida que a ação se desenrola, temos a sensação de saber o que segue, mas sem conseguir antecipar-nos a ela. Ficamos desconcertados. Suspeitamos que seja algo que já vivemos, mas ao mesmo tempo sabemos que as coisas não se repetem duas vezes de forma idêntica. Então, nos inclinamos a pensar que isso seja o fragmento de um sonho, mas é um sonho que emerge de forma muito vívida com todo o conteúdo representativo, afetivo e ativo. São imagens de um passado que conseguiu prever o futuro? Momentos como esses deixam em evidência como funciona o que Bergson chama de “lembrança do presente”. Percepção e memória se nos manifestam como um fenômeno duplo. Não se trata da memória de uma imagem-lembrança, datada no passado. Não há recordação senão o próprio presente, a lembrança do presente, que aparece com a consciência enfraquecida. Mas isto acontece o tempo todo. É o passado puro. É “lembrança do presente”.

Uma lembrança está aí: é uma lembrança porque traz a marca característica dos estados que chamamos comumente por esse nome e que só se esboçam na consciência uma vez que seu objeto tenha desaparecido. E, todavia, não nos representa alguma coisa que foi, mais

simplesmente alguma coisa que é; ela marcha *pari passu* com a percepção que ela produz. É, no momento atual, uma lembrança desse momento. É o passado quanto forma e o presente quanto matéria (Ibidem, p. 112).

Bergson se pergunta por que essa lembrança do presente normalmente permanece oculta. Como dizemos, o passado só volta à consciência quando se faz necessário para colaborar com a ação presente a fim de permitir-lhe avançar para o futuro. Atua como esclarecedor da ação. A lembrança é evocada porque alguma coisa dessa situação passada, das circunstâncias anteriores a ela, das que a acompanharam ou das que lhe sucederam provêm de ferramentas à percepção para compreender esse presente e saber como continuar. A consciência só deixa passar do passado aquilo que pode colaborar com a ação presente. Mas esse passado puro não tem razão para aparecer em sua totalidade por ser totalmente inútil para a ação. “*Temos o objeto real: que faríamos com a imagem virtual? Seria o mesmo que trocar o certo pelo duvidoso*”, nos diz Bergson (Ibidem, p. 117).

São esses interesses que chamam do passado aquilo que precisam e é o passado o que enriquece as possibilidades da nossa ação futura. A imagem do tempo espacializado serve para pensar a vida prática, a forma como o presente que passou pode ter interferência no presente atual. Mas, o passado puro nos depara com uma outra dimensão da nossa existência. A consciência se conforma de um jeito mais estável, mais equilibrado, quanto mais tensa está em relação à ação, quanto mais atenta está à vida. Pelo contrário, quando fica mais distendida, mais longe desses interesses, se aproxima ao sonho. Nesses momentos, o passado emerge de um jeito diferente. O tom da atenção está reduzido. O esforço de síntese está diminuído. Os interesses práticos estão relaxados e não a restringem tanto. Quando o impulso que nos empurra ao futuro se enfraquece a paisagem muda substancialmente. O sonho é um exemplo extremo, mas temos outras situações que afetam aspectos particulares da nossa experiência que também nos permitem compreender um pouco melhor a que se refere Bergson quando fala deste enfraquecimento da atenção à vida. Ele mesmo nos apresenta uma situação que quase todo o mundo tem experimentado: a aparência estranha que, às vezes, adquirem as palavras quando as tiramos do percurso que as transformavam apenas em uma passagem inevitável para chegar no final da frase a fim de compreender seu sentido. Quando paramos em uma palavra que já conhecemos, mas que nunca tínhamos considerado, na qual nunca tínhamo-nos detido, ela adquire um aspecto diferente, novo, estranho. O deter esse impulso ao futuro, que nos leva a desconsiderar a riqueza qualitativa que a todo momento nos acompanha, pode tornar extraordinárias as paisagens que achamos mais conhecidas.

Uma infância que não é futuro e também não é uma época anterior

Antoine de Saint-Exupéry nos lembra disso. Em *O Pequeno Príncipe*, logo nas primeiras páginas, o autor relata o problema que se lhe apresentara na infância ao mostrar o seu primeiro desenho de uma jibóia digerindo um elefante. Os adultos, sistematicamente insistiam em confundir-lo com o desenho de um chapéu. Centrados nas linhas que contornavam o desenho, ficavam presos no que achavam uma obviedade representativa, dessas tantas pelas quais o olhar passa cotidianamente. Mas, o convite desse desenho era a deter-se nesse contorno, a fazer porosas essas linhas, a fazer o exercício de ver além das evidências, a abandonar a tendência de considerá-lo como um resultado, a abrigar a possibilidade de enriquecer essa percepção com essa jibóia e esse elefante que virtualmente habitavam nesse contorno, a distender as fronteiras e entrar no movimento desse chapéu que se diferencia de si mesmo. Poderíamos pensar o desenho dessa criança como um apelo a lembrar desse presente virtual tão real como esquecido pelo olhar adulto.

Nesta perspectiva, a infância pode ser pensada como virtualidade, como essa outra dimensão da realidade que acompanha nossa percepção. Apresenta-se como mobilidade, como deslocamento das linhas fixas que congelam o movimento do mundo. O movimento da infância não iria de uma indiferenciação a uma diferenciação, de uma imaturidade a uma maturidade, mas de uma contração a uma distensão que permitiria forçar os limites da nossa percepção, colocá-la em dúvida, para enriquecê-la com esse outro tempo que ela descarta por estar muito apressada em avançar para o futuro.

A infância concebida como futuro não pode desprender-se da sua ligação com a dimensão sensorio-motora, como uma espécie de treinamento, de preparação para a ação futura. Como uma preparação para o mundo dos números, esse mundo no qual moram os adultos, nos dirá o pequeno Antoine. Esses adultos o desencorajaram a continuar com sua inclinação ao desenho de jibóias e o incitaram a dedicar-se ao cálculos, à gramática, à história e à geografia. Interessante deter-se nestas profissões. Todas elas têm a ver com um disciplinamento do tempo, com uma declaração de soberania da quantidade no território da qualidade: a exaltação do número, a sujeição da linguagem a leis que a fixam, a cronologização do tempo, o ordenamento do espaço como distribuição de simultaneidades.

Neste contexto, a infância concebida como nosso passado adquire outro sentido. Já não a pensamos como aquele lugar do qual procedemos e ao que apenas conseguiremos retornar nas nossas imagens-lembrança cronologicamente datadas. Se nos apresenta agora, como aquela dimensão que acompanha nossa relação cotidiana com o mundo ligada a interesses práticos. A infância aparece como essa virtualidade que é tão real como a

atualidade, que se nos oferece como evidente quando algo dessa tensão se afrouxa, cede, se distende. Essa virtualidade que tem existência além do que a ação atual precisa para ser eficiente. Se o interesse atual, centrado na ação, permite que níveis mais laxos do nosso passado adquiram vitalidade, o nosso olhar, a nossa seleção e organização das imagens com certeza adquirirá uma nova fisionomia. Nossa realidade imediatamente ver-se-á transformada, recriada numa lógica que rejeita qualquer homogeneidade e que nada tem a ver com maiores ou menores graus. Poderíamos pensar a infância então, como uma infância do sentido, como um modo de conhecer o que está mudando, como um colocar-se na duração, no entre, no intervalo, no movimento, na qualidade que basicamente é criativa, instauradora de novas lógicas.

Como diz Deleuze, se alguma coisa ensina Bergson é que *“tudo não está dado”* (1999, p. 137). A realidade do tempo não responde à idéia do possível, da finalidade, da causalidade que se ajustam ao movimento do projeto, da produção, na qual a questão é desenhar os caminhos adequados para obter os resultados desejados e dentro da qual costumamos pensar a infância. O possível se encontra em relação com a coisa pronta. *“Mas o virtual não é a mesma coisa que o possível: a realidade do tempo é finalmente a afirmação de uma virtualidade que se realiza, e para a qual realizar-se é inventar”* (Idem). Nada está dado de uma vez por todas. Tudo o que existe está em devir, em permanente processo de formação nunca acabado, nunca pré-determinado. Podemos trasladar estas mesmas palavras à infância como duração, como invenção, como criação, como inauguração de novos tempos.

Para pensar nesta infância que se subtrai à idéia de um passado ou um futuro cronológicos, voltemos sobre *O Pequeno Príncipe*, esse livro que se supõe destinado às crianças, mas que está dedicado a um adulto. Na dedicatória, o autor, começa pedindo desculpas às crianças por este fato. Um movimento diferente ao dos Grimm que se desculparam com os adultos e se apresam a fazer as necessárias modificações em quanto sabem que as crianças estão lendo aqueles contos. Saint-Exupéry se sente na obrigação de justificar-se perante as crianças:

Tenho uma desculpa séria [-nos diz-]: essa pessoa grande é o melhor amigo que possuo no mundo. Tenho uma outra desculpa [-prosegue-] essa pessoa grande é capaz de compreender todas as coisas, até mesmo os livros para criança. Tenho ainda uma terceira: esta pessoa grande mora na França, e ela tem fome e frio. Ela precisa de consolo. Se todas essas desculpas não bastam, eu dedico então este livro à criança que essa pessoa grande já foi. Todas as pessoas grandes foram um dia crianças. (Mas poucas se lembram disso). Corrijo, portanto, a dedicatória: A LEÓN WERTH QUANDO ELE ERA CRIANÇA. (SAINT-EXUPÉRY, 1987, p. 7).

Qual é essa criança que era León Werth? Sobre o final da dedicatória, Saint-Exupéry decide não usar o perfeito do indicativo, aquele pretérito que nos serve para designar uma ação realizada e já concluída, não diz “a León Werth quando foi criança”. Prefere o imperfeito, aquele que se reserva aos acontecimentos que duram no passado, que usamos para descrever contextos, situações e não fatos pontuais. O mesmo que usamos para começar um conto: “era uma vez...”.

Se se tratasse de acontecimentos que só aconteceram uma vez, teríamos que utilizar o perfeito do indicativo. Mas nesta fórmula habita uma contradição. Marc Soriano (1985, p. 193) nos assinala como esta afortunada fórmula de abertura de um conto, esta mistura de tempos, produz uma sensação de raptó e de intemporalidade. Neste caso, esse “...quando ele era criança” nos permite a confusão de León Werth adulto não com aquela criança que, cronologicamente foi uma vez, mas que virtualmente habita nele. Refere-se a León Werth quando possui essa capacidade para estranhar-se do mundo, para deixar-se afetar por ele, para achar sentidos nômades, essa capacidade para brincar com as palavras, para pensar, para entender “até mesmo” os livros para crianças.

A infância ali retratada nada tem a ver com uma idade, com um tempo e espaço datados, muito menos com um estado inferior de menor saber, de imaturidade como o concebeu a modernidade e como nós podemos ainda pensar localizando-nos em uma perspectiva cronológica. A infância que aparece em *O Pequeno Príncipe* tem a ver com a possibilidade de ver além das evidências, além dos interesses que nos ligam à ação, além dos territórios conhecidos que nos fixam, com uma visão que não se atinge colocando-nos os óculos cada vez mais exatos, mais perfeitos e de um maior alcance fornecido pela experiência, senão com aquela que se consegue quando nublamos a vista e os contornos das coisas parecem fugir, se fazem difusos e até se confundem, quando “perdemos” a mirada e conseguimos ver além daquela impressão que segundos antes parecia a única possível, aquela que nosso hábito nos incitava a ver sempre idêntica a si mesma. Nela as coisas começam a ficar menos fixas e cobram movimento.

O olhar adulto é um olhar agudo que esquadrinha, que analisa logicamente, que tem como critério o que acha de semelhante nas coisas porque entende que essa semelhança lhe permitirá ordená-las. É esse olhar que passeia sobre as coisas seguro e comprazido ao reconhecer que tudo está no lugar que esperava e corre apressado a preencher qualquer buraco com uma explicação que não altere a sua ordem, a sua lógica. Às vezes se sente ameaçado e percorre o mundo temeroso de não reconhecer alguma coisa, medroso que do passado se

tenha coado algo durante algum momento de distração, e respira aliviado e satisfeito quando chega em casa sem surpresas, sem sobressaltos.

Já mencionamos as dificuldades que essa criança, Antoine, teve ao mostrar seu desenho de uma jibóia que engoliu um elefante e que o olhar adulto confundia sistematicamente com um chapéu. Saint-Exupéry nos diz que esta pessoa maior “(...) *é capaz de compreender todas as coisas, até mesmo os livros de criança*”. Não qualquer adulto pode entender esses livros, para entendê-los faz falta mergulhar em nosso passado, lembrar que “éramos” crianças. Faz-se necessário afrouxar, distender e permitir que ela *venha* a nós e nesse movimento, nós *irmos para* essa infância que é virtualidade. Transformar-nos na infância e a ela transformá-la porque é multiplicidade qualitativa que não soma nem resta, não perde nem ganha, só muda de natureza. Esquecer esse olhar com o qual percorremos o mundo com a certeza e a tranqüilidade que nos fornece um território conhecido. É necessário colocar em questão os contornos já definidos que por nada são afetados. Permitir o estranhamento causado por essa infância *déjà vécu*.

O devir-criança: uma infância intempestiva

Nos termos de Deleuze, poderíamos dizer que esse estado tem a ver com um devir-criança. O devir-criança não guarda uma relação diretamente proporcional com as crianças concretas. Não se trata de imitar uma “criança molar”, que é aquela criança orgânica que se direciona à vida adulta, nem de simular uma criança. Não é da criança como organismo, como corpo, que estamos falando. O devir-criança também não é uma identificação com a criança. Não é uma relação metafórica com a criança. Não tem a ver com a lembrança da criança que fomos num passado que não voltará. “*Um devir não é imaginário, assim como uma viagem não é real. É o devir que faz do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir*” (DELEUZE, 1997, p. 77).

Não só os adultos podem embarcar-se nessa viagem. O devir-criança não é um caminho de regressão. Trata-se de um devir-criança sem que em realidade nos tornemos criança. Um devir-criança também da criança.

[...] em todas as crianças, como se, independentemente da evolução que as puxa em direção ao adulto, haveria na criança lugar para outros devires. ‘outras possibilidades contemporâneas’ que não são regressões, mas involuções criadoras, e que testemunham ‘*uma inumanidade vivida imediatamente no corpo enquanto tal*’, núpcias anti-natureza ‘fora do corpo programado’” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 65).

Então, esse devir-criança tem a ver com uma involução criadora que nos tira da lógica da evolução-regressão, do avanço e retrocesso num único caminho possível e já pré-definido, indiferenciação-diferenciação. A involução escapa dessa lógica e cria a sua própria. Movimenta-se no intervalo, no “entre” que comunica termos heterogêneos, este presente que habitamos com os presentes virtuais. Faz irromper novos presentes não antecipáveis. Vivemos simultaneamente varias linhas de tempo e é o devir o que nos possibilita passar de um presente a outro em um tempo que nada tem a ver com a linearidade, a periodicidade, o previsível, a causalidade (ZOURABICHVILLI, 2004b).

O devir comparte o espírito da epidemia, do vírus que é capaz de veicular genes de uma espécie para outra comunicando-as, confundindo-as e criando algo novo que excede a linha evolutiva da filiação. Funciona por contágio entre mundos diferentes. Um contágio que nos arrasta, nos toma, nos invade e se confunde conosco e nós nos confundimos nele para entrar numa zona de vizinhança que faz impossível dizer onde passa a fronteira. Um *intermezzo*, um estar-entre, passar entre, onde já não há lugar para dualismos. Não é o adulto tornando-se criança. É o devir que se expande nas moléculas, contagia, ocupa, povoa. É um crianceirar, um infantil²³. A criança molecular é “*o devir-jovem de cada idade que implica extrair de sua idade as partículas, as velocidades, os fluxos que constituem a juventude de sua idade*” (DELEUZE; GUATTARI, op. cit., p. 70). É a própria idade que é um devir-criança. Além da idade cronológica. Podemos pensar num devir criança de um velho, de um adulto ou mesmo de uma criança. O devir-criança não se parece então com a criança como entidade “molar”, mesmo que ela tenha uma posição privilegiada em relação a ele. As crianças também têm que devir-criança, habita nelas a possibilidade de sair do “corpo programado”, de sair do tempo espacializado, e efetivar uma outra dimensão criativa que as tira do caminho que as conduz para o mundo adulto. “*‘Uma’ criança coexiste conosco numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos – contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou a qual fantasmamos, a criança molar que da qual o adulto é o futuro*” (Ibidem, p. 92)

O devir obriga a repensar tanto o tempo quanto a identidade. Quando se pensa em devires tem que se pensar em um tipo de individuação muito diferente à de uma pessoa, um sujeito, ou uma coisa que fica do lado do plano de desenvolvimento, do plano que tem a ver com as formas, com os contornos, com o tempo cronológico que só retém a atualidade. “*Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data têm uma individualidade perfeita, à qual*

²³ Tomamos o termo “crianceirar” de Sandra Corazza (2003) e o termo “infantil” de Walter Kohan (2004).

não falta nada, embora ela não se confunda com a individualidade de uma coisa ou de um sujeito” (Ibidem, p. 47). Deleuze e Guattari chamam a este modo de individuação de *hecceidade*. Tudo nela é relação de movimento e repouso, poder de afetar e ser afetado. Fica do lado do plano de imanência que tem a ver com velocidades, com o acontecimento, com a intensidade do instante que não para de fugir. Uma *hecceidade* não tem nem origem nem destinação. Está sempre no meio. Tudo está em devir. O devir é uma ameaça para o presente que habitamos e no qual estamos instalados, dentro do qual se delineiam nossos hábitos e nós nos definimos.

“Mesmo quando os tempos são abstratamente iguais, a individuação de uma vida não é a mesma que a individuação do sujeito que a suporta” (Ibidem, p. 48), dirão Deleuze e Guattari. A primeira, não conhece de medidas, de ordenamentos, de desenvolvimento, de organização, de fixações e divisões de etapas. È o isto *e* aquilo. Ela pertence à dimensão dos devires. A segunda, nada sabe fugas, de velocidades, de indefinições, de criação. È o isto *ou* aquilo.

Pensando a infância em termos de devir-criança, podemos voltar, mais uma vez, sobre a fértil dedicatória de Saint-Exupéry e sobre aquela fórmula clássica de abertura dos contos, o “era uma vez...”. Vamos tentar compô-la com a semiótica própria do plano de imanência que é o plano dos devires, que está composto de *hecceidades* livres de um tipo de subjetivação individual, pessoal. Deleuze e Guattari assinalam que esta semiótica é composta pelo verbo no infinitivo, artigo ou pronome indefinido e o nome próprio (Ibidem, p. 50-54).

O verbo no infinitivo expressa o tempo da intensidade, do acontecimento, do devir. Distinto da métrica do tempo cronológico que se expressa nos modos e tempos verbais. Mas, mesmo no infinitivo, ter-se-ia verbos que ficam mais de um lado que do outro, estando num extremo o verbo *devir* e no outro o verbo *ser*, sendo este último o único que não tem infinitivo, dizem os autores.

O artigo indefinido não tem a ver com a indeterminação. Esta indeterminação só aparece quando é aplicada a formas, a sujeitos, a coisas que possuem um modo de individuação determinado. Quando de *hecceidades* se trata ele possui a maior das precisões.

O nome próprio não se refere a um sujeito. Não se ajusta à lógica ordenadora do gênero, das formas ordenadas em séries que se referem a classes inteiras de pessoas, animais ou coisas como os nomes comuns. Nos remete à singularidades que são multiplicidades. A multiplicidade implica a unidade do diverso sem reclamar a mediação de um gênero (ZOURABICHVILLI, 2004b). Não se ajusta à possibilidade do acúmulo, do acrescentamento. Troca de natureza ao mudar e essa nova natureza não se soma à anterior senão que a

enriquece ao mudar sua paisagem. “São os militares e os meteorologistas que tem os segredos dos nomes próprios, quando eles os dão a uma operação estratégica, ou a um tufão” (DELEUZE; GUATTARI, op. cit., p. 52).

Então, o devir-criança não teria a ver com regredir para a criança que fomos, com sujeitar-nos a uma imagem-lembrança, nem com mimetizar-nos com a criança x, com o indivíduo x. Mais bem tem a ver com o contrário, com um afastamento dessa lembrança histórica, datada. “(...) não tenho lembranças da minha infância. Não tenho lembranças porque a memória é uma faculdade que deve afastar o passado em vez de acioná-lo. É preciso muita memória para rejeitar o passado, porque não é um arquivo” (DELEUZE, 1996). O devir-criança tem a ver com “devir uma Criança”, com um verbo no infinitivo, um artigo indefinido e um nome próprio. Devir um ambiente infantil, uma brisa infantil, um aroma infantil, um sabor infantil. Que em nada se assemelha a uma identidade com suas lembranças.

No afã de pensar um outro tempo para a infância, podemos agora potencializar ainda mais essa confusão temporal que produz a fórmula “Era uma vez...”. No sentido que estamos tentando pensar na dedicatória de *O Pequeno Príncipe*, o verbo *ser* conjugado no imperfeito do indicativo poderia ser trocado pelo verbo *devir* no infinitivo, já que o verbo *ser* fixa, remete a essências. E *uma vez* poderia ser pensada agora como *uma Vez* com letra maiúscula, como um nome próprio, como uma vez singular, não particular.

Então, aquela fórmula de abertura dos contos que nos transporta para essa dimensão encantada teria a ver com um “devir uma Vez...”. Nesta perspectiva, a dedicatória de *O Pequeno Príncipe* que exprimiria com maior consistência este sentido seria, então, “A quem *devir uma Criança*”. Esse movimento não é propriedade de Leon Werth. Esse nome não passa mais que a referir-se a qualquer um que entra na multiplicidade do mundo.

Essa capacidade de Leon Werth de entender “até os livros para criança” tem a ver com a capacidade de dissolver-se em uma atmosfera infantil que transforma-o e, ao mesmo tempo, transforma a infância que só nele se des-configura e re-configura. Ele vai para a infância e a infância nele se expande como uma epidemia, ao ponto de ser difícil distinguir, ao ponto que só possamos falar em devir.

Antoine, com o seu olhar, mostra o limite do olhar adulto, que crendo andar, crescer, progredir gira sobre um ponto e inevitavelmente se topa sempre com o mesmo. O pequeno lhe fornece uma linha de fuga a esse olhar ao mostrar-lhe sua impotência para poder ver outra coisa, dizer outra coisa, criar outra coisa. Provocando-lhe, forçando-lhe, fornece-lhe uma via de escape.

È esta dimensão da infância que tentamos trazer para pensar uma “Literatura Infantil” composta por dois nomes próprios. “*Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida*” (DELEUZE, 1997, p. 11). Do ponto de vista dos devires, a infância não pode ser pensada como um ponto de chegada para a literatura senão como uma linha de fuga, um movimento que já não se sabe onde começa e onde termina. Uma Literatura que devêm Infância e uma Infância que devêm Literatura, que se encontram numa zona de vizinhança que não define formas senão que esfuma seus contornos, que espreme delas uma intensidade que foge o tempo todo, que se fuga. “*Não há linha reta, nem nas coisas nem na linguagem. A sintaxe é o conjunto dos desvios necessários criados a cada vez para revelar a vida nas coisas*” (Ibidem, p. 12).

Retomando os problemas

Literatura - Infância - Pensamento

A literatura, a infância e o pensamento, tal como temos tentado apresentá-los neste trabalho se inscrevem em um outro tempo. Poderíamos dizer que há um tipo de escrita que lhe corresponde ao tempo puro, ao tempo duração, e outro ao tempo cronológico. Há um tipo de infância para cada um destes tempos e um tipo de consideração do pensamento que se corresponde com cada um deles. Entre um tempo e outro não há continuidade. Um não é a superação do outro. Pensar desse modo, seria estar considerando a questão desde a cronologia, desde a quantidade. A diferença que existe entre ambos é uma diferença de natureza. São tempos qualitativamente diferentes. É dentro do tempo qualidade que tentamos pensar a literatura e a infância, como assim também a filosofia. Infância um *outro* tempo. Literatura, uma *outra* linguagem. Pensamento, uma *outra* lógica. Essa *outredade*, esse estranhamento do tempo, da linguagem, da lógica habitual é o que os comunica.

Literatura e Infância

Fizemos a distinção entre uma “literatura infantil” com letra minúscula, referenciada a uma infância datada em um passado ou sendo uma preparação para um futuro (o que a localizaria em uma perspectiva cronológica) e uma “Literatura Infantil” com letra maiúscula, na qual literatura e infância emanam de um mesmo espaço, de um mesmo tempo que é duração pura, que é devir. Na primeira, a literatura, simples discurso com um pouco de engenho, tem por tarefa conduzir a essa infância pelo caminho de uma progressiva definição e

estabilização, ou seja, para a conquista da maturidade. Na segunda, literatura e infância se confundem na sua dedicação à tarefa de desestabilizar sentidos, de avançar sobre os limites estabelecidos.

Deleuze nos permite fazer esse trânsito entre a infância e a literatura a partir do conceito de devir-criança, da idéia da literatura como uma língua menor, gaga.

Em *Crítica e clínica*, onde se dedica a falar da arte e da literatura, afirma: “À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajetos e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos” (1997, p. 78). Em *O Abecedário* (1996), quando Clarice Parnet pergunta por detalhes e episódios da sua infância, Deleuze conta. Quando lhe pergunta sobre a pouca importância que ele dá a sua infância ele assente e começa a falar sobre a escrita e a pouca importância que tem para o escritor as questões individuais, a memória pessoal, o arquivo. Escrever é devir, diz, devir-animal, devir-criança. Escreve-se para a vida, para devir algo, exceto devir um escritor e exceto devir um arquivo.

Devir uma criança não tem a ver com partir da própria infância, mas, antes, da “*infância do mundo*”, permanecer uma criança do mundo. Essa infância do mundo não tem a ver com a criança que uma vez se foi, mas com o movimento de ser *uma* criança, uma criança qualquer; com transformar a criança em um verbo em infinitivo, com um “crianceirar”.

Deleuze passa do registro da infância ao da literatura, e vice-versa, sem prévio aviso. Não sabemos em que momento ele está falando de uma e começa a falar da outra. A intimidade das duas se revela. A essa intimidade pretendemos fazer referência com a expressão “Literatura Infantil”. Enquanto a literatura feita para crianças, se centra no código e na transmissão do arquivo, a “Literatura Infantil” racha o código, desordena o arquivo, os ameaça e tira a vida que habita neles, além do caso pessoal do escritor ou do personagem.

Trata-se de entrar na intensidade do devir, de ingressar em um outro tempo que é sucessão pura, multiplicidade, não lembrança pessoal, mas lembrança do presente. Trata-se de um “infantilizar” que pega a escrita. Trata-se de um “literaturizar” que pega a infância e a enche de um outro tempo que dura.

Na “Literatura Infantil”, o infantil passa a fazer-se presente, o virtual passa a cobrar uma espécie de estranha consistência a partir de uma escrita que traz ressonâncias de outro lugar e outro tempo neste. Repentinamente, o percebemos tão real quanto o atual, fazemos contato com esse *déjà vecu* que revolta nosso tempo cronológico, nossas idéias que ordenavam o mundo, e nos coloca na suspensão, nos coloca perante o desastre de que nosso tempo está arruinado que nossas palavras já não se submetem e, nesse desastre, encontramos o encantamento de um olhar infantil.

Uma criança é levada por primeira vez ao Jardim Zoológico. Essa criança pode ser qualquer um de nós, ou, inversamente, nós já fomos essa criança e nos esquecemos. Nesse jardim, a criança observa animais vivos, que nunca havia visto; vê jaguares, abutres, bisões, e, o que é mais estranho, girafas. Vê pela primeira vez a *desatinada variedade* do reino animal, e esse espetáculo, que poderia alarmá-la, a encanta” (BORGES; GUERRERO, 1966, p. 5. O destaque é nosso).

Esse encontro com o desconhecido que irrompe em tantas formas, texturas e sons diferentes poderia ser a imagem mesma do inferno que se nos apresenta sob a imagem de uma anarquia, de um caos, que não conseguimos organizar porque a cada momento aparece algo a mais que poderia quebrar as tentativas de ordená-lo, mas para alguém que o tempo todo lida com um mundo desconhecido, com sua *“desatinada variedade”*, *“(...) descobrir o camelo não é mais estranho que descobrir o espelho ou a água ou as escadas”* (Idem). No devir desse sutil estado, dessa atmosfera em que as coisas e as palavras se distendem, lembram da sua mobilidade e se configuram e re-configuram o tempo todo, a cada vez, a Literatura se torna Infantil, entra em um devir-criança, se deixa levar pelo fluxo da infância. É a linguagem deixando-se encantar pela *desatinada variedade* do mundo.

A linguagem literária tem a capacidade de lidar com esse devir porque, como a infância, é capaz de lidar com a multiplicidade do mundo. Clarice Lispector, se reconhece habitada por essa multiplicidade e se resiste ao trabalho totalizante do discurso habitual: *“Não me posso resumir porque não se pode somar uma cadeira e duas maçãs. Eu sou uma cadeira e duas maçãs. E não me somo”* (1998, p. 65). A linguagem comum, se situa no tempo da simultaneidade que pretende universalizar. Ela se submete a causas e efeitos, ao princípio de não contradição, à abstração que distribui em um espaço comum e privado de qualquer qualidade nossa percepção do mundo e acaba convencendo-nos de que essa *desatinada variedade*, a multiplicidade e a ambigüidade do mundo, respondem a leis que a dissecam.

Octavio Paz, comenta sobre a dificuldade das crianças para compreender que um quilo de pedras pesa o mesmo que um quilo de plumas. Elas descobrem com assombro um dia a redução à abstração quilo das pedras e das plumas. *“Dão-se conta de que pedras e plumas abandonaram sua maneira própria de ser e que por uma escamoteação, perderam todas as suas qualidades e sua autonomia”* (PAZ, 2006, p. 38). Assim como as crianças, a poesia não entende desse empobrecimento, dessa mutilação à que pedras e plumas são submetidas pela abstração unificadora. Na imagem poética as coisas não perdem seu caráter concreto e singular. A poesia pode irromper com a afirmação *“as pedras são plumas”* e juntá-las sem que cada uma perda sua singularidade: as pedras sua dureza, seu frio; as plumas sua leveza, sua suavidade. Mas isto resulta escandaloso, outra vez aparece uma *“destinada variedade”*

querendo se juntar. O princípio de não-contradição não admite isso, as pedras não podem ser pedras e plumas ao mesmo tempo. A literatura e a infância desafiam-no e reclamam para si possibilidade de dizer o mundo, o que ele é na sua multiplicidade. Conservar em uma unidade a pluralidade do real, o virtual.

O médico e escritor Pedro Bloch (1999), recolheu durante muito tempo centenas de expressões e observações de seus pequenos pacientes, crianças entre seis e nove anos, acerca do mundo e seus sentidos e construiu com elas um dicionário infantil. Sobrevoemos por algumas das suas palavras.

BEJA-FLOR: é um passarinho que inventou o tempo parado (p. 30).
 BORBOLETA: é uma flor que pensa que sabe voar (p.33).
 CÉU: a cor do céu depende da hora, do tempo e de quem olha. Quem diz que o céu é azul, nem desconfia que, de noite, pode ser preto e, quando vai anoitecendo pode até ser rosa ou vermelho. Quem diz que o céu é azul é analfabeto de céu (p.41).
 CRÍTICA: (diante de um discurso) Ele diz as palavras mas não diz os pensamentos.
 DESENHO: Adulto acha que meu desenho é só rabisco. Se ele fosse criança, ia a entender que este meu desenho é pressa. É um traço correndo atrás do outro (p.51).
 DÚVIDA: Por que é que todo dia é hoje? (p.56).
 ESCURO: Quando acende a luz, pra onde é que vai o escuro? (p.64).
 ESQUILO: É um bichinho lindo. E o nome dele serve certinho pra ele. Você já pensou se esquilo se chamasse caranguejo? Ia a ser o bicho mais feio do mundo (p.65).
 FIM: É o antônimo de infinito? Ou será antônimo de começo? Ou nenhum dos dois? (p.75).
 LUZ: Me explicaram que a gente vê luz de estrelas que já não existem mais. só se for a alma da estrela, né? (p.105).
 MISTÉRIO: Nas tevéis em preto e branco, para onde vão as outras cores?
 MORRER: É ver a flor pela raiz (p.113).
 NEVOEIRO: É poeira do frio (p.117).
 PENSAMENTO: É um sonho sem cor (p.132).
 PROSA E POESIA: Prosa é palavra em preto e branco. Poesia é palavra a cores (p. 137).
 REFLEXO: É quando a água se veste de árvores (p. 146).
 SOL: O sol acende o dia. A professora teve a coragem de dizer que o Sol é uma estrela e eu fingi que acreditei (p.154).
 VAGA-LUME: É um bicho que pensa que é estrela (p. 171).

Desde uma perspectiva cronológica poderíamos pensar que os comentários e as perguntas das crianças estão munidos de um sincretismo, de um certo animismo infantil, tingidas pela imaturidade para mexer com as noções espaço-temporais que pela sua abstração, ainda resultam incompreensíveis, que são produto de um pensamento concreto, próprios dessa etapa da vida.

Vejamos agora os versos de um poeta, Pablo Neruda (2008) quem se faz perguntas como:

É este o sol de ontem
 ou é outro o fogo de seu fogo? (IX)

Como se chama a flor

que voa de pássaro em pássaro?

Não e melhor nunca que tarde? (XX)

Ontem, ontem, disse a meus olhos,
quando voltaremos a ver-nos?

E quando a paisagem muda
são tuas mãos ou são tuas luvas? (XXII)

Quantas semanas tem um dia
e quantos anos tem um mês? (XXIII)

Que distância em metros redondos
há entre o sol e as laranjas?

Quem acorda o sol quando dorme
Em sua cama abrasadora? (XXIX)

Por que me movo sem querer,
Por que não fico parado?

Por que vou sem rodas rodando,
sem penas nem asas voando (XXXI)

Foi onde enfim me perderam
que consegui me encontrar? (XXXIII)

Quanto dura um rinoceronte
depois de ser enternecido?

Que contam de novo as folhas
de recente primavera?

As folhas vivem o inverno
Em segredo, com as raízes?

Que aprendeu da terra a árvore
para conversar com o céu?(XLI)

Sofre mais quem espera sempre
ou quem nunca esperou ninguém? (XLII)

Quem era aquela que te amou
no sonho, quando dormias?

Para onde vão as coisas do sonho?
Vão para o sonho dos outros? (XLIII)

O amarelo dos bosques
e o mesmo do ano passado?

E onde o espaço termina
se chama morte o infinito? (XLV)

Quando vejo de novo o mar,
o mar me viu ou não me viu? (XLIX)

Em que janela fiquei
olhando o tempo sepultado?

Ou o que vejo de longe
é o que ainda não vivi? (LXVII)

Se todos os rios são doces
de onde o mar tira o sal?

Como sabem as estações
que devem trocar de camisa? (LXXII) (NERUDA, 2008).

Será que os versos de Neruda estão imitando a criança ainda não amadurecida? Muitas das afirmações das crianças registradas por Bloch poderiam ser parte de um poema. Muitas dessas perguntas poderiam acrescentar-se ao *Livro das perguntas* de Neruda. Muitas das perguntas de Neruda poderiam aparecer no dicionário de Pedro Bloch sem que percebêssemos sua procedência, se não fossemos advertidos.

Tanto as perguntas do poeta chileno quanto as destas crianças provém da infância do mundo, são arrastadas por ela e ali encontram sua familiaridade. Uma infância que independe da idade. Neruda escreveu suas perguntas um tempo antes de morrer. As crianças fazem as suas entre os seis e os nove anos. Estas perguntas fogem do corpo programado, da infância orgânica, literal. São perguntas irreverentes que sobrevoam sobre os contornos dos sentidos instalados e relaxam sua tensão. Uma criança irrompe no corpo velho de Neruda e também uma infância toma conta dos pequenos corpos das crianças. Eles estão entrando na infância do mundo que ultrapassa seus corpos. Estão criando uma intimidade com o devir do mundo. Estão sendo pegos por um devir-criança. São palavras criançairas que transportam às palavras adultas à sua fronteira, que deixam nossos sentidos suspensos, afinados, dispostos, para perceber à abertura do mundo e se permitem criar esse mundo. A intimidade que se produz entre a literatura e a infância dá lugar a uma “Literatura Infantil” que é fruto desse contágio mútuo. De fato, *O livro das perguntas*, recentemente lançado no Brasil, foge das classificações por idades em que a literatura tão comumente é processada pela indústria editorial. Será um livro próprio de uma coleção infanto-juvenil ou será um livro para adultos? A editora resolveu o problema colocando o título tanto entre os livros destinados às crianças quanto no setor nomeado “adulto”. Figura duas vezes no seu catálogo. Um livro de “Literatura Infantil” resiste a sua classificação por gêneros ou subgêneros. O infantil nas perguntas de Neruda não é uma diferença que especifica, que determina, que restringe a um substantivo. O infantil diz a arte de essas palavras e aqui “*arte significa não saber que o mundo já existe, e fazer um*” (RILKE, 2007, p. 192).

O papel da literatura em uma experiência de pensamento.

Voltemos agora sobre a questão que nos moveu a fazer este trabalho. O que faz um texto literário na prática de Filosofia *com* Crianças, no interior do que pretende ser uma experiência de pensamento?

A imagem literária libera à linguagem do incômodo trabalho de ter que representar e se entrega à apresentação. Rompe os diques da sintaxe e do dicionário, ali as palavras cobram vida. Lipman, o criador da Filosofia para Crianças, percebe isto, vê a necessidade de convocá-la para incitar ao pensamento, para que ele não se veja reduzido a uma repetição mecânica e as palavras “*levantem vôo*” ou naveguem como barcos “*bordejando o vento*”, para que liberem a força no aluno. Chamará de esquemas a estas imagens poéticas e as colocará ao serviço das palavras que ordenam o mundo. Assim, o “potencializar a imaginação” (por mencionar algumas das habilidades a desenvolver pelo programa Filosofia para Crianças), pouco a pouco se vê rodeado de palavras que respondem a uma razão que edifica a história em torno de causas e efeitos, universais e particulares, princípio de não-contradição, elaboração de regras, traçado de distinções, precisão das ambigüidades, do trabalho de resistir à arbitrariedade.²⁴ O trabalho será, então, o de usar a força daquelas palavras que fogem ao controle na sua justa medida para iniciar-nos, desde pequenos, na construção mais precisa e melhor da obra da história. A literatura só terá uma missão específica: ser uma ferramenta para garantir o movimento necessário para avançar nesse desenvolvimento gradual, paulatino. A arte tem uma missão. Para desempenhar esse papel eficazmente, a literatura, precisa ser digerida dentro de uma estrutura conceitual que leve aos leitores (nos que se incluem alunos e professores) às idéias filosóficas que, escondidas por trás dos personagens e dos argumentos, estão aguardando ser descobertas.

Mas, essa força que Lipman reconhece na literatura nos lembra daquilo que a calma do saber, por tanto conhecer, esqueceu e nos incita a abandoná-lo. Abre a possibilidade de deparar-se com um mundo que se cõa entre as regras da lógica, entre elas, que nunca conseguem explicá-lo.

Consideramos aqui que deixar a literatura, essa estranha obra que é um dêso-brar, fazer seu particular trabalho em uma experiência de filosofia implica dar lugar a considerar que a literatura diz sobre o que é. Ela não é uma simples linguagem de quimeras, isso que se propõe à imaginação como possível ou verdadeiro, mas que não é.

A literatura diz algo sobre o que nós e mundo somos. Ela fala do ser. Em que sentido? No sentido que nos o apresenta. Referindo-se à imagem poética, Octavio Paz (2006) afirma, que ela diz o que por natureza a linguagem ordenada, submetida às leis do discurso habitual, não pode. A linguagem colocada a significar tem que se ajustar à lógica do isto ou aquilo.

²⁴ Estamos fazendo menção a algumas das habilidades cognitivas que o programa Filosofia para Crianças de Lipman pretende desenvolver. As mesmas são ordenadas em quatro tipos: raciocínio, questionamento e investigação, formação de conceitos e tradução. Cf. KOHAN; WUENSCH. *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.98.

Uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo. Deste modo, as palavras são alinhadas pelo sentido que lhes dá unidade e as dirige em uma única direção. Mas, a imagem poética conserva uma pluralidade de sentidos que não são exclusivos de seu universo (o universo poético). Ela diz algo sobre o mundo e sobre nós e nesse dizer revela a verdade do que somos.

Paz parece aproximar-se a Bergson quando sustenta que: *“quando percebemos um objeto qualquer, este se nos apresenta como uma pluralidade de qualidades, instantaneamente, no momento da percepção. O elemento unificador de todo este conjunto de qualidades e de formas é o sentido. As coisas possuem um sentido. Mesmo no caso da mais simples, casual e distraída percepção dá-se uma certa intencionalidade (...)”* (Ibidem, p. 46). O sentido, no seu trabalho unificador, cobre a pluralidade e a ambigüidade da qual as coisas emergem. O verso poético recria, revive essa experiência. *“O poema nos faz lembrar o que esquecemos: o que somos realmente”* (Ibidem, p. 47), nos traz a lembrança desse presente que é virtualidade e que nada compreende de identidades garantidas.

Isso que o mundo é e que se desvenda na literatura não tem a ver com uma essência, com uma substancia que a literatura revelaria. Tem a ver com uma certa distância dirá Foucault.

[...] um vazio imperceptível, mas que nada pode eliminar, nem povoar, uma linha que não se para de transpor sem que ela se apague, como se, pelo contrário, fosse cruzando-a sem parar que a marcaria a mais. Pois esse limite não isola duas partes do mundo: um sujeito e um objeto ou as coisas diante do pensamento; ele é de preferência a relação universal, a muda, laboriosa, instantânea relação pela qual tudo se ata e se desata, pela qual tudo aparece, cintila e se apaga, pela qual no mesmo movimento as coisas se mostram e escapam (FOUCAULT, 2006a, p. 64).

Esta distância não designa a presença ou a ausência de uma substancia, nem uma estrutura, nem um lugar, senão um movimento, uma relação móvel e constante ao interior da linguagem.

E se a ficção não fosse *“(...) esse trajeto de flecha que nos salta aos olhos e nos oferece tudo o que aparece? Então, o fictício seria também o que nomeia as coisas, fá-las falar e oferece na linguagem seu ser já dividido pelo soberano poder das palavras”* (Ibidem, p. 68).

A literatura nos lança, nos arroja, em direção a essa distância, a essa exterioridade, a esse vazio, a essa ausência, a essa ruína; coloca no limite às palavras que tem tecido acirradamente os contornos conhecidos. No espaço literário as palavras se gretam, o tempo quebra a lógica da representação e entramos na virtualidade que ele é, na sua intensidade. O presente da palavra literária traz lembranças de essa virtualidade. Essa virtualidade não é uma

outra realidade, é aquela dimensão de nossa realidade esquecida, obviada, desconhecida pelo sentido que nos puxa para o futuro. Nos atrai para essa zona fronteira e nos deixa em suspensão. “*E se me pedissem para definir, em fim, o fictício eu diria, sem firulas: a nervura verbal do que não existe, tal como ele é*” (Ibidem, p. 69). Ali as coisas não existem tal como são em sua atualidade, existem de um outro modo que se nos aparece tão real quanto este, existem em uma dimensão virtual.

Na imagem poética a diferença da linguagem pensada como discurso, diz Paz (op. cit.), as palavras são tingidas por uma espécie de imobilidade, de imutabilidade. Não podemos usar outras palavras para dizer a mesma coisa como seria habitual no discurso. As palavras saem do jogo das significações, de um dizer que pode ser dito por outras palavras, de um “querer dizer”. A imagem poética não é um instrumento que diz de outro modo algo, não se refere à realidade concreta (atual), nem pode ser dita com outras palavras. Ela se explica a si mesma. Qualquer pintura da série “a idade da ira” de Guayasamin nos coloca perante a angústia e a dor dos povos num século enchido de tragédias, semeado pelo terror e a miséria, molhado pelas lágrimas, povoado por gritos. Não nos encontramos ali com uma descrição dessa angústia. O horror se nos impõe, se nos apresenta nessas imagens. Elas não são um meio para explicar ou interpretar outra coisa, como na linguagem discursiva. Elas, simplesmente, “dizem”. Sustentam-se por si mesmas. As pinceladas de Guayasamin entram no devir desse pavor, se deixam arrastar por ele. Essas cores tingem nosso olhar até deixá-lo pendurado dessas formas que trazem um universo trágico. Não representam nada, apresentam, re-criam.

“*A linguagem tocada pela poesia, cessa imediatamente de ser linguagem. Ou seja: conjunto de signos móveis e significantes. O poema transcende a linguagem (...) É linguagem mas é também mais alguma coisa. E esse algo mais é inexplicável pela linguagem, embora só possa ser alcançado por ela*” (PAZ, ibidem, p. 48). A palavra literária diz o que diz e nesse dizer diz uma outra coisa, diz sobre algo que a traspassa. Linguagem que se desmancha e que só na linguagem pode existir. Palavra que oferece sua carne, mas que não é a carne. “*A carne é somente o revelador que desaparece no que revela*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 236).

Essa experiência que a literatura possibilita, então, diz da possibilidade de fazer contato com uma experiência do mundo e de nós mesmos primitiva e que nos traz a vida, o movimento que habita nos perímetros que ainda se encontram em contato com o murmúrio subterrâneo, com o bosque que contorna o caminho. É sobre esse murmúrio que se constrói a obra da razão e da história. O espaço literário oferece a carne das suas palavras em sacrifício

para revelar-nos esse rumor. É nesse sentido que a literatura diz sobre o que o mundo é e sobre o que nós somos. E é nesse espaço que nos coloca diante do barulho que acompanha como um rio subterrâneo o perímetro que define cada coisa neste mundo (inclusive a nós mesmos), que a literatura se encontra com a filosofia considerada como experiência.

Assim como a literatura, a filosofia trabalha sobre os limites. Na figura, é o perímetro o que da uma cara para a forma estabilizada da figura e outra para o fundo do qual ela emergiu. Tanto a literatura quanto a filosofia andam por esse limite. Essa relação que a literatura mantém com a linguagem é a que o pensamento tem com o saber que ordena o mundo, que o classifica, o seqüência, o explica, o legisla. O pensamento põe ao saber, aos conhecimentos, frente ao abismo do qual emergiram, os coloca em tensão com o fundo do qual se recortaram, um fundo que nada entende de leis nem de classificações e mostra-lhes que seus contornos são frágeis, porosos, que se existem é porque ele, esse fundo, os ameaça. O sentido se desprende, se torna fixo, vira hábito, coisa habitual sobre a qual passeamos nosso olhar rapidamente porque a consideramos coisa conhecida. Quando o pensamento se detém sobre ela, repentinamente lembra da multiplicidade da qual se descolou, esse fundo de sem-sentido que tinha esquecido.

Desse vínculo que ambas, literatura e filosofia, mantêm com essa dimensão da realidade surge a pertinência absoluta da presença da literatura em uma experiência de Filosofia *com* Crianças, uma experiência que pretende ser um exercício de pensamento. A literatura não está ali para conduzir aos leitores a algumas idéias “filosóficas” que, escondidas trás personagens e argumentos, estão aguardando serem descobertas. Não está para ilustrar uma idéia, para dizer com outras palavras, de um jeito mais bonito, o que poderia ser dito por outros médios. Não está para fazer mais acessível o código ou arquivo de nossa linguagem, de nossos sentidos construídos ao longo dos anos. Não está ali para imprimir-lhe força, energia, às idéias, para conquistar por médios mais vitais a atenção do leitor. Ela está ali porque a composição dessas palavras tem o poder de quebrar nosso código e nosso arquivo maciço, de rachar as cores da nossa paisagem habitual e fazer que ele deixe de ser colorido para passar a ser colorante ao deixar permear a virtualidade. Ela está ali porque também diz de como o mundo e nós somos. Ela está ali porque com sua força e suas velocidades torna móvel aquilo que o discurso fixou. Ela está ali porque encarna em suas palavras o pensamento. Está ali para enrarecer o ar que apazivelmente vínhamos respirando e confrontar nosso pensamento com esse estranhamento. Está para sublevar as fronteiras. Está para carcomer os contornos y torná-los porosos. Está para inocular a linguagem e contaminá-la da distância que a habita. Está para emprestar-nos a carne da suas palavras esotéricas em sacrifício e deixar, nessa cerimônia,

nossos saberes e conhecimentos em suspenso para ter que começar a pensar de novo, a partir desse vazio que fugazmente invadiu nossos sentidos habituais.

Experiência literária e experiência de pensamento remetem a esse lugar do qual emerge o mundo, a esse silêncio ou murmúrio que o acompanha em cada passo que ele dá , obrigando-o a recomeçar a cada vez. Esse rumor o obriga a seguir andando, não lhe permite deter-se, instalar-se definitivamente, fixar-se, o mantém na infância.

Embora reconhecemos que há diferenças que marcam os campos da literatura e a filosofia, estamos fazendo referência à literatura como aquela estranha obra da linguagem que é ausência de obra, que se remete a um tempo e lugar que antecede a divisão em disciplinas, a organização e classificação dos saberes. O lugar de onde ela emerge é o mesmo lugar do qual emerge a filosofia e ao qual nos remete a infância. A possibilidade de compor esse lugar a partir da palavra-ficção ou da palavra-ritmo poético ou conceituar esse lugar a partir dos conceitos será o trabalho específico de cada uma (DELEUZE; GUATTARI, 1997b). Mas a força que torna poderosa a literatura e que a convoca a uma experiência de pensamento emana dessa particularidade de fazer contato com o fundo do qual as palavras emergem sem esquecê-lo e manter com ele essa tensão. Um fazer-se e desfazer-se o tempo todo. Um estar em processo. Um caminhar pela fronteira indômita da linguagem, do pensamento. Um colocar-se me perigo. Uma ressonância desse perigo.

“Estirar a orelha, debruçar-se sobre esse rosar do mundo, tratar de aperceber tantas imagens que jamais foram poesia, tantos fantasmas que jamais alcançaram as cores da vigília”, nos dizia Foucault (1999a, p. 145) procurando colocar palavras ao exercício que tenta fazer de aproximação aos limites que nossa experiência histórica delimita. A literatura é o lugar onde essas imagens do rosar do mundo se tornam poesia e nos apresentam esse *déjà vecu* que nos permite fazer contato com a multiplicidade, a sucessão, a ambigüidade, a mistura, a confusão, o caos que a linguagem tenta esquecer cada vez que outorga sentido e ordena, alinha prolixamente, os contornos do mundo. Linguagem intercessora. Nos lembra dessa terceira zona al deparar-nos com o limite do mundo em um exercício de transgressão que convoca ao pensamento. Porque tudo aquilo que a obra da razão e da história suprimiu, esqueceu, tentou encobrir, é desenterrado quando alguém *“canta el lugar em que se forma el silencio”*, como nos lembra Alejandra Pizarnik.

A obra literária se compõe com o pensamento ao descompô-lo. Cria um espaço que abre outra dimensão. Deixa a língua quebrada. Deixa a orelha estirada para ouvir os gritos da torre. Deixa o corpo tenso atraído ao abismo do bosque, palavras que arrastam para a fronteira. Deixa as idéias em suspensão. Palavras que esculpem silêncios (ou silêncios que

esculpem palavras?) Vazio da linguagem. Cavalos a ponto de saltar nele. Pensamento. Infância.

A poesia é conhecimento, salvação, PODER, ABANDONO. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia REVELA ESTE MUNDO; CRIA OUTRO. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. CONVITE À VIAGEM; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, EXERCÍCIO MUSCULAR. Súplica ao vazio, DIÁLOGO COM A AUSÊNCIA, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, CONJURO, magia. Sublimação, condensação do inconsciente. Expressão histórica de raças, nações, classes. NEGA A HISTÓRIA: em seu seio se resolvem todos os conflitos objetivos e o homem adquire, a final, a consciência de ser algo mais que passagem. EXPERIÊNCIA, sentimento, emoção, intuição, PENSAMENTO não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. Imitação dos antigos, cópia do real, cópia de uma cópia da Idéia. LOUCURA, êxtase, LOGOS. REGRESSO À INFÂNCIA, coito, nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo. JOGO, TRABALHO, ATIVIDADE ASCÉTICA. Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Analogia: O POEMA É UM CARACOL ONDE RESSOA A MÚSICA DO MUNDO e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e MINORITÁRIA, COLETIVA E PESSOAL, NUA E VESTIDA, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, mas há quem afirma que não tem nenhuma: o poema é uma MÁSCARA QUE OCULTA O VAZIO, BELA PROVA da supérflua grandeza de toda obra humana! (PAZ, 1982, p. 15. O destaque é nosso).

Referências bibliográficas

ACCORINTI, Stella. *La ciudad dorada. Relato de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial, 2001.

_____. *Caminando hacia mis supuestos. Libro de apoyo para acompañar La ciudad dorada*. Buenos Aires: Manantial, 2001.

ADRIÃO D'ANGELO, Renata. *Uma história de Joaquina*. Campinas, SP: Átomo, 2008.

_____. *Um peixe fora d'água*. Campinas, SP: Átomo, 2008.

_____. *O menino e o dragão*. Campinas, SP: Átomo, 2008.

_____. *Tem mesmo uma bruxa dentro de mim?* Campinas, SP: Átomo, 2008.

_____. *Como formigas caminhando numa trilha*. Campinas, SP: Átomo, 2008.

AGAMBEN, Giorgio. *História e infância. Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AHLBERG, Janet e Allan. *El cartero simpático o unas cartas especiales*. Barcelona: Destino, 1991.

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARISTÓTELES. *Física*. Trad. Cast. Alejandro Vigo. Buenos Aires: Biblos, 2001.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira. Ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. São Paulo: Salamandra, 1999.

BORGES, Jorge Luis; GUERRERO, Margarita. *Manual de zoologia fantástica*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BECKETT, Sandra L. “¿Libros infantiles o autores para niños? Una experiencia europea para compartir con los autores latinoamericanos”. *Revista Vagón Literario*. México, n. 0, invierno 2000, p. 18-21.

BERGSON, Henri. *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. *Matéria e memória*. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1896/1999.

BERGSON, Henri. “A lembrança do presente e o falso reconhecimento”. Tradução: Jonas Gonçalves Coelho. In: *Trans/Form/Ação*. Marília, v. 29, n. 1, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732006000100007.

BLOCH, Pedro. *Dicionário de humor infantil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

BOMBINI, Gustavo. “Los gêneros: un problema literario para la pedagogía. *Revista La Mancha*. Buenos Aires, n. 8, marzo 1999, p. 10-12.

BORGES, Jorge; GUERRERO, Margarita. *Manual de zoología fantástica*. 2. ed. México: FCE, 1966

CABAL, Graciela. “¿Existen los géneros?”. *Revista La Mancha*. Buenos Aires, n. 8, mar. 1999, p. 4-7.

CASTELLO, Luis; MÁRSICO, Claudia. *Oculto nas palavras. Dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTELO BRANCO, Guilherme. “A gagueira e a arte poética em Deleuze”. In: BRUNO, Mário; CHRIST, Isabelle; QUEIROZ, André (Orgs.). Rio de Janeiro: Pazulin, 2007.

CASTRO, Eder Alonso. *Polêmicas sobre a Filosofia para Crianças*. Brasília: Ícone, 2007.

CENTRO DE FILOSOFIA PARA NIÑOS ARGENTINA. *Filosofía para niños. Cursos y Conferencias. Segunda época*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC -Universidad de Buenos Aires, 1995.

CONAN DOYLE, Arthur. *Cinco aventuras de Sherlock Holmes*. Madrid: Siruela, 1999. Biblioteca Escolar de Filosofia.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomas. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, Auri José (org.). *Sugestões para a sala de aula*. Campinas-SP: Átomo, 2008. (Coleção Histórias que rendem boas conversas).

DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELEUZE, Gilles. *Conversações 1972-1990*. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*, avec Claire Parnet. Dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Éditions Montparnasse, 1996. DVD.

_____. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 1966/1999.

_____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1993/1997.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 4. São Paulo: Editora 34. 1980/1997a.

_____; GUATTARI, Felix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____; _____. *O que é a Filosofia?* 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1991/1997b.

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro: Americ=Edit, 1944.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. “Percepção, imagem e memória na modernidade, uma perspectiva filosófica”. *Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v.27, n.1, jan./jun. 2004, p. 59-78. Disponível em:
<<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/rbcc/article/view/852>>.

FOUCAULT, Michel. “Prefácio (*Folie et déraison*)”. In: *Ditos & Escritos I: a problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1961/1999a.

_____. “A loucura só existe em uma sociedade”. In: *Ditos & Escritos I: a problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1961/1999b.

_____. “A loucura, a ausência da obra”. In: *Ditos & Escritos I: a problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/1999c.

_____. “Linguagem e literatura”. In: MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964/2001.

_____. *História da loucura na idade clássica*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1961/2002a.

_____. *As palavras e as coisas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1966/2002b.

_____. “Distância, Aspecto, Origem”. In: Foucault, M. *Ditos & Escritos III: Estética: literatura, pintura, música e cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1963/2006a.

_____. “O pensamento do exterior”. In: *Ditos & Escritos III: Estética: literatura, pintura, música e cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1966/2006b.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GRAU DUHART, Olga. *Cosas y Palabras*. Santiago de Chile: Librería San Pablo, 1995.

_____. *Filosofía para la infancia. Relatos y desarrollo de actividades*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. “Chapeuzinho Vermelho”. In: TATAR, Maria. *Contos de Fadas: (edição, introdução e notas)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GRUPO CORRIENTES DE AIRE. *Papelucho filósofo*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2003. (Mimeografado).

GRUPO CORRIENTES DE AIRE. “Experiencia Papelucho Filósofo”. In: ALVARADO, Mariana; ARPINI, Adriana; VIGNALE, Silvana (comp.) *Pensamiento y experiencia:*

Primeras Jornadas Regionales de Filosofía con Niños y Jóvenes. Guaymallén: Qellqasqa, 2006.

KOHAN, Walter. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

KOHAN, Walter; BERRÍOS, Mario. *Una otra mirada: niñas y niños pensando en América Latina*. México: Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 1995.

_____; LEAL, Bernardina ; RIBEIRO, Álvaro. *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____; WASKMAN, Vera. *Filosofia con niños: aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

_____; WUENSCH, Ana Miriam (orgs.) *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Laertes, 1995.

LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

_____. “O fora como o (não-)espaço de literatura”. In: BRUNO, Mário; CHRIST, Isabelle; QUEIROZ, André (orgs.). Rio de Janeiro: Pazulin, 2007.

LIMA, Alceu Amoroso. *Estudos. Primeira série*. Rio de Janeiro: Terra do Sol, 1927.

LIPMAN, Matthew. *Thinking children and education*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1993.

_____. *O pensar na educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. “Sobre planos de discussão e exercícios filosóficos”. In: KOHAN, Walter; WASKMAN, Vera (orgs.) *Filosofia para crianças. Na prática escolar*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. “Como nasceu a filosofia para crianças”. In: KOHAN, Walter; WUENSCH, Ana Miriam (orgs.) *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Roberto. “Arqueologia, filosofia e literatura”. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MEIRELLES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979.

MERÇON LESTANI, Juliana. A prática da filosofia na escola e a constituição da subjetividade. 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, 2001.

MONTES, Graciela. *La frontera indômita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE, 1999a.

_____. Acerca del género. *Revista La Mancha*. Buenos Aires, n. 8, mar. 1999b, p. 13-14.

_____. *El corral de la infancia*. 2. ed. México: FCE, 2001.

MORATTI MAGNANI, Mario do Rosário. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NERUDA, Pablo. *O livro das perguntas*. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

NÓBREGA DE LIMA SALLES, Conceição Gislane. *O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância*. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PLATÃO. *Timeu. Crítias. O Segundo Alcibíades. Hípias menor*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

PERRAULT, Charles. "Chapeuzinho Vermelho". In: TATAR, Maria. *Contos de Fadas*: (edição, introdução e notas). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PINEDA RIVERA, Diego A. "Sherlock Holmes: un modelo de pensamiento superior". In: *Sendero Pedagógico*, n. 1. Medellín: Corporación Universitaria Lasallista, 1996.

_____. *El miedo es para los valientes y otros cuentos para la reflexión ética*. Bogotá: Editora Beta, 2003.

_____. *Buscando alternativas para la acción*. Bogotá: Beta, 2003.

_____. *La pequeña tortuga ante el gran espejo del fondo marino*. Bogotá: Beta, 2006.

_____. *Aceptarnos como somos*. Bogotá: Beta, 2006. Mimeografado

_____. *Checho y Cami*. 3. ed. Bogotá: Beta, 2007.

_____. *Explorando nuestras mentes*. Bogotá: Beta, 2007. Mimeografado.

PIZARNIK, Alejandra. *Poesia completa*. Buenos Aires: Lumen, 2000.

PLATÃO. *Obras Completas*. 2. ed. Trad. Maria Araújo. Madrid: Aguilar, 1981.

- PUIG, Irene de. *Cuentos para pensar*. Barcelona: Destino, 1996.
- _____. *Persensar. Percibir, sentir y pensar*. Barcelona: Octaedro, 2003
- _____; GÓMEZ, Manuela. *Pébili*. Barcelona, Eumo-Octaedro, 2003.
- _____; SÁTIRO, Angélica. *Jugar a pensar con cuentos*. Barcelona: Eumo-Octaedro, 2000.
- PRENDIN, Andréa; MURARO, Tarcísio; LIMA, Flaviana; CZAISKOSKI, Michele. *Dadedidodúvida! Surpresas da filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- RAMOS DE OLIVEIRA, Paula. *Um mundo de histórias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- REED, Ronald. *Rebeca*. Trad. Equipe Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996.
- RILKE, Rainer Maria. *Cartas do poeta sobre a vida*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.
- RODRIGUES, Paulo César. *A duração psicológica em Bergson*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O Pequeno Príncipe*. 31. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- SAKI. *Cuentos crueles*. Buenos Aires: Colihue, 2005.
- SANTIAGO, Gustavo. *Filomeno y Sofía*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2002.
- _____. *En la tierra de los dinosaurios*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2003.
- _____. *El libro de las tortugas*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2003.
- SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultura, 1996.
- SANZ-BERZOSA, Ma. D. et al. *El Principito: desarrollo didáctico*. Valencia: Nau Libres, 2006.
- SÁRDI, Sérgio Ula. *Brincando de Pensar*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Ula : orientações ao professor: um diálogo entre adultos e crianças*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SARTRE, Paul. *Que é a literatura?* Rio de Janeiro: Ática, 1993.
- SÁTIRO, Angélica. *Juanita, los cuentos y las leyendas*. Barcelona: Octaedro, 2006.
- _____. *Jugar a pensar con leyendas y cuentos (7-8 años): guía para educadores*. Barcelona: Octaedro, 2006.

SÁTIRO, Angélica. *Juanita y los mitos*. Barcelona: Octaedro, 2006.

_____. *Jugar a pensar con mitos (8-9 años): guía para educadores*. Barcelona: Octaedro, 2006.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. “Maurice Blanchot: A Literatura E/É o Direito à Morte?”. In: NASCIMENTO, Evandro; CASTELLÕES DE OLIVEIRA, Maria Clara (orgs.). *Literatura e Filosofia: diálogos*. Juiz de Fora: Editora UFJF – Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

SHARP, Ann; SPLITTER, Lawrence. *La otra educación*. Buenos Aires: Manantial, 1996.

SHAVIT, Sohar. “La noción de niñez y los textos para niños”. In: *Criterios*. La Habana, n. 29, enero-julio 1991. p. 134-161. Disponible em: <<http://www.criterios.es/pdf/shavitnacion.pdf>>.

SORIANO, Marc. *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue, 1995.

STALLONI, Yves. *Os gêneros literários*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

TOURNIER, Michel. “¿Existe la literatura infantil?” *Revista Imaginaria*, Buenos Aires, n. 96, 19 de fevereiro de 2003. Disponible em: <<http://www.imaginaria.com.ar/09/6/tournier.htm>>.

TUGENDHAT, Ernst; VICUÑA, Ana María; LÓPEZ, Celso. *El libro de Manuel y Camila: diálogos sobre ética*. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 2001.

VARGAS DA ROSA, Jose Aildo. “A inserção da Filosofia e das Ciências Sociais em escolas da rede do município de Cariacica”. In: *Revista Discutindo Filosofia Especial*. n. 3. São Paulo: Editora Escala, 2008.

WASKMAN, Vera; KOHAN, Walter. *Filosofía con niños aporte para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004a.

_____. *Deleuze: una filosofía del acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004b.