

“Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de creança”

Marcos FERREIRA-SANTOS¹

*“O poeta é uma ilha cercada de crianças por todos os lados.
Inclusive o de cima e o de dentro.”
(Ferreira-Santos, 1981)*

*“- a zebra feriu-se na pedra
a pedra produziu lume -*

*a rapariga provou o sangue
o sangue deu fruto*

*a mulher semeou o campo
o campo amadureceu o vinho*

*o homem bebeu o vinho
o vinho cresceu o canto*

*o velho começou o círculo
o círculo fechou o princípio*

*- a zebra feriu-se na pedra
a pedra produziu lume –“*

*Paula Tavares
“Cerimónia de Passagem”
In: “Ritos de Passagem”, Luanda, 2007*

Se o ser poeta e a criança guardam entre si a pertença a outro tempo e outro espaço, esta partilha de saberes se funda no mais ancestral da alma humana: seu imperativo de criação. A alma ancestral encontra eco e guarita na produção poética daqueles que continuam a fidelidade à herança que portam na criação do novo. Deliciosa contradição entre o ancestral e o contemporâneo, já afirmava Hambate Bá (2010), pensador malinense em seu *“A Tradição Viva”*. Ali se atesta a infantilidade das *“rupturas”* e das *“vanguardas”* crenes de que portam a novidade, a criatividade e a *“revolução”* pautados exclusivamente pela razão, pela ciência previdente e pelo futuro controlado. O mundo ocidental e sua tradição cultural ainda são devedores dos iluminismos rebeldes e adolescentes do século XVIII: a crença de que a razão

¹ Livre-docente da Faculdade de Educação da USP, professor de mitologia e coordenador do Lab_Arte – laboratório experimental de arte-educação e cultura, FE-USP.

seria a guiadora e redentora da humanidade. História antiga, remonta Prometeu, titã enciumado do sagrado que lhe rouba a centelha para ser, diante dos mortais, o herói civilizador que “rompe” com a natureza e se transforma, ele próprio, no Cíclope (monstro de um olho só), farol enciclopedista para redimir o populacho em gente culta (“*por une société de gens de lettre*”²). Vai agonizar, preso ao rochedo, com o fígado comido pela águia de Zeus. Ou ainda no cenário iluminista, perder a própria cabeça em sua arma capital: a guilhotina. Eles não sabiam brincar. Muito menos dançar.

As danças de salão no mundo iluminista são também guiadas pela Razão: dança geométrica, alinha os pares em ordem, cedendo o primeiro lugar hierárquico aos pares mais importantes na sociedade, evoluem pelo espaço retangular com gestos comedidos, giros controlados e todos cumprindo a mesma coreografia que prima pelo sincronismo, tal qual relógio: a máquina emblemática da modernidade. Hoje, apenas se tornou digital e perdeu ainda mais o possível encanto.

A pedagogia herdeira desta tradição também é convergente: controlada, planejada, uniforme, homogênea. O guia está à frente no comando dos gestos (evidentemente, exige comando), até que os gestos não sejam mais importantes. A metáfora obsessiva do controle racional se importa apenas com as cabeças que devem, alinhadas, prestarem atenção ao mestre tagarela que muito diz por não ter nada a dizer. As mãos se prestam apenas à tarefa manual e operária de “reproduzir”: copiam, copiam, copiam à exaustão no caderno. Pode ser também no tablet: auge tecnológico da mesma tarefa mediocrizante. Se abole o corpo. Ou se tenta... já que ele resiste nas rebeldes e teimosas manifestações de “indisciplina”.

Esta herança pedagógica ocidental remonta o mundo grego também: aquilo que chamo (para desespero de meus alunos e alunas nas aulas inaugurais nos cursos de Pedagogia) de “*tríplice maldição do pedagogo*”.

Este era aquele que “*conduzia*” (*gogós*) os infantes e jovens (*paidós*) aos centros de iniciação (*thiasói*) – ainda não se trata da “*escola*” (*eskholé*) como conhecemos hoje. Nos centros de iniciação, os mestres de verdade (*didáskalos*) ensinavam os vários ofícios e artes: música, poesia, ginástica, dança...

Estes pedagogos eram, necessariamente, os prisioneiros de guerra escravizados por Atenas. Portanto, além de não serem livres, eram também estrangeiros. Porém, como eram velhos e

² Este é o subtítulo da obra principal do iluminismo: “*A Enciclopédia*” (sec. XVIII) de Diderot e D’Alembert.

não serviam mais para o trabalho na agricultura, eram destinados ao trabalho mais ameno de conduzir estes jovens aos centros de iniciação e protegê-los do perigo do assédio de outros cidadãos gregos – o homossexualismo e a pedofilia eram práticas correntes e faziam parte da iniciação da vida na cidade (*polis*) e protegê-los também dos “perigosos” amantes do saber (*philósophos*) que poderiam iniciar uma “perigosa” conversa pelas esquinas. Não é à toa que Sócrates foi preso e condenado por “*corrupção*” da juventude.

Desta forma, todo pedagogo é herdeiro desta tríplice maldição: *escravo, velho e estrangeiro*. Se atualizarmos a figura arquetípica para os tempos contemporâneos: escravo do Estado na rede pública ou escravo do Mercado nas escolas particulares; velho porque perdeu a capacidade de rejuvenescer-se com a dúvida, a curiosidade e a busca e limitou-se a reproduzir os modelos impostos; e, finalmente, estrangeiro, pois embora viva em sua sociedade, não conhece a realidade de seus alunos e comunidade, seqüestrado pelas imagens e discursos da mídia e do mundo escolar (escolas e universidades). Não sabe brincar. Muito menos dançar. Nada mais díspar em relação às nossas matrizes afro-ameríndias brincantes e dançantes. A epígrafe da poetiza angolana, Paula Tavares, nos ajuda na intuição poética dos círculos e ciclos na concepção naturalista de que somos herdeiros. A ferida acidental da zebra (me parece ser o animal matizado por excelência assim como o tigre asiático, entre as rajadas brancas e negras que o constitui; *alma tigrada*, diria Gilbert Durand) torna a pedra, que a fere, o próprio lume do caminho. Passa a ser um coração palpitante com o sangue emprestado do animal sinalizando o caminho para o aprendiz sempre desatento. E o círculo se abre: a moça provou do sangue que vira fruto que a mulher semeará no campo. Campo que torna possível e madurará o vinho (talvez, o sangue da terra e sua comunhão vegetal) que o homem beberá para crescer um canto. O ancestral começou o círculo que encerra em si os princípios. Desta dança se abre o caminho que colocará, novamente, desavisados, aprendiz-animal de alma tigrada e uma pedra. Ressonâncias de uma imagem arquetipal nas mitologias orientais: o arquétipo do velho sábio e da bailarina: morte e vida, sabedoria e viço, coxeio e graça, fim e início do círculo que se juntam na contradança dos diferentes que se acoplam na unicidade do caminho (o *Tao*), tigrando a pele e a alma, numa sístole e diástole que se ritma com o compasso do cosmos. A repetição encerra em si o ritmo da dança que põe em jogo as destinações numa brincadeira profunda das aprendizagens e das possibilidades de *en-sinar* (ajudar o Outro a encontrar a sua própria sina, sua própria destinação) até o ponto em que, pela redondeza do círculo e sua

espiralidade, pela marcação percussiva do batimento cardíaco da terra, trocam de lugar na horizontalidade dos iguais e se tornam uno e múltiplo ao mesmo tempo. Na mesma dança. Mas, a intuição poética deste instante (pois é disto que se trata e não de metodologias) soçobra nas vagas do mar do desconhecido. Só sobra para quem pode divagar, de vagar, nas vagas dos sentidos na sofreguidão de um tempo não-cronológico.

Digo “sofreguidão”, pois se trata de outro termo belíssimo em português, esquecido pelas modernagens e constrição de vocabulários no falar midiático de hoje. Não se trata apenas do sentido de “sofrer” como na herança judaico-cristã das penitências e da “culpa” – marcas estruturais do Ocidente junto com a lógica aristotélica e o pensamento cartesiano. Mas, diz respeito à possibilidade de sintonizar-se com o que ocorre ao Outro, ao que lhe passa: *pathós*. Assim, nossa capacidade mamífera de “compaixão”, ou ainda de “simpatia”, ou ainda de “empatia” que nos distancia das “apatias”. A sofreguidão seria a capacidade de sentir a lassidão do acontecimento enquanto se passa, destilando os sentimentos. Está diretamente ligada à capacidade de “estesia”: prazer estético e fruição do momento junto com o Outro.

Quanto menos experimentamos esta possibilidade humana, mais nos aproximamos das “patologias” com a “anestesia” dos sentidos existenciais e corporais. Sobretudo num mundo que, aparentemente, está ligado ao prazer e às imagens. Prazeres peremptórios de um consumismo patológico que ultrapassou a mercadoria e atingiu as relações humanas. Imagens velozes e vazias num “carnaval mental” (diria Paula Carvalho) que só atesta o narcisismo de um tempo em que Prometeu acorrentado ainda se lamenta com sua dor hepática da dificuldade de lidar consigo mesmo, e foi substituído por um *Dr. Fausto* que vendeu sua alma pela glória, fama e celebridade ao primeiro Mefistófeles que lhe garantisse a transação (hoje talvez um maior número de seguidores em seu *facebook*). Contrato assinado com o próprio sangue do Dr. Fausto. Curioso notar que o “príncipe dos poetas” no mundo ocidental, Goethe, dá forma ao mito no personagem que não é mais um titã, nem pobretão, nem príncipe ilustrado, nem comerciante, nem industrial: mas, um acadêmico. Sinal dos tempos. Ele também não sabia brincar. Muito menos dançar.

*“Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação (...)
Então, eu trago de minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.”
(Manoel de Barros, 2003)*

Uma visão comungante e oblíqua das coisas. Talvez mais que uma visão, um modo de ser comungante e oblíquo. Nas escorregadelas de um ser para outro, no grande tobogã da articulação das diferenças em nossas aprendizagens, a sugestão poética aqui (muito além das didáticas fáceis e enganosas) é aquela de buscar, novamente, uma sintonia com a natureza e, portanto, conosco mesmos. *“Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela.”* (Manoel de Barros, 2003). A cumplicidade do educador (quando esse pertence à poesia) é de construir o tempo e brincar com as crianças. Experimentar. Sem autoridade emprestada de regulamentos e informação tagarela. Maravilhamento recíproco. Numa palavra: educação.

E não há educação sem experimentação. Experimentar a natureza, experimentar as matérias no sentido bachelardiano, experimentar os modos de ser, do mestre e do aprendiz e do *mestre-aprendiz*. Neste sentido, lembramos a voz do mítico mestre Quíron, centauro que ensinava tudo aos heróis gregos, na bela adaptação cinematográfica de Pasolini ao clássico *“Medeia”*, em que durante a iniciação de Jasão, ele pergunta ao menino se o que ele vê no seu entorno, o mar, as águas, as árvores, a mata... se algo ali é *“natural”*. E complementa: *“Não... nada é natural. Quando pensarmos que tudo em nosso entorno é natural, teremos perdido tudo... Tutto è santo! Tutto è santo!”*.

Se tudo é sagrado nesta comunhão oblíqua com a natureza, a cultura humana ao contrário de ser antípoda da natureza seria a apropriação subjetiva de suas formas, talvez em suas quatro possibilidades mais insuspeitas: aquilo que **informa** (conteúdo contido pela forma), que **conforma** (constelação das formas), que **transforma** (sua possibilidade de mutação) e que **performa** (sua realização).

Estas quatro faces da cultura em sua sutura simbólica com a natureza nos possibilitaria verificar, no mínimo, três dimensões da arte:

- a arte como construção do mundo: *bildung* – na tradição alemã da sucessão de formas em que se subentende a formação humana em seu sentido educacional mais amplo, e portanto, autoformação que pressupõe contínuo processo de criação (*poiésis*);

- a arte como apropriação do mundo: *aisthesis* – estesia como possibilidade estética de leitura, contemplação e hermenêutica (possibilidade de indagar sobre os sentidos e significados numa tentativa de compreensão ou interpretação), na medida mesma em que o mundo passa a se constituir como segunda natureza humana pela arte; e

- a arte como sentimento do mundo: *pharmakon* – como remédio no sentido de restabelecer as mediações perdidas com a existência humana através da perlaboração (repetição, rememoração e elaboração dos sentimentos), ancestralidade (memória humana) e sensualidade (exercício dos sentidos numa educação de sensibilidade).

Neste sentido a arte nos garantiria um *continuum* das formas e sua constelação imprevista e infinita evitariam a cristalização das fôrmas e das fórmulas.

Por isso, ao recorrermos a uma arqueologia profunda nas comunidades tradicionais podemos verificar como este caráter sagrado e poético do compartilhamento dos saberes se faz sobre aquilo que denominamos “*arte*” e se lastreia numa concepção de pessoa que não a desliga da natureza mesma. Isso possibilita a estas culturas tradicionais exercitarem, para muito além das conceituações e abstrações idealizantes, na pele e nos sonhos, as figuras do mestre ignorante, do aprendiz viajante, da experiência como risco e matéria prima da criação, bem como hospedar a alteridade numa vivência e convivência com o diferente, já que, no princípio estão todos numa relação de pertencimento à natureza.

Sim... aqui tudo é sagrado. Presenciamos o milagre da vida acontecendo na natureza, a todo o momento, desde o broto que irrompe do galho à floração das ferrugens nas velhas latas. “*Tudo o que move é sagrado*”, dizia outro poeta mineiro, Beto Guedes, em “*Amor de Índio*”. Criança experimenta o alto (até Deus), o equilíbrio do horizonte (deita com Deus) e experimenta o mergulho até a substância (e vira Deus em seu silêncio sagrado de contemplação). Basta prestar atenção à nossa infância: a mão da criança tateia, constrói e contempla. Seus pés investigam e dançam. Seus olhos se maravilham e perguntam. “*O menino pegou um olhar de pássaro – contraiu visão fontana*” (Manoel de Barros, 2004)

Como pode o adulto falar tanto e não ouvir? Como podemos, no mundo ocidental, perder o condão de deixar de escutar as cores, de ver os graves do canto dos pássaros, de cheirar o áspero de uma surpresa... Deixar de tatear o silêncio à espreita das perguntas daqueles olhos pequenos a beber o conhecimento do mundo aos borbotões... E na escola, no modelo escolarizante, ressecamos as almas com doses cavalares de esquizofrenias, régulas, medições, litros e palmos de informação inútil.

A matéria penetra no coração da criança e agita sua pequena alma. Água, ar, terra, fogo... quem não experimentou a gênese do mundo nesta conversa primeira, não sabe dos segredos do brincar. Pois aqui se trata de “*desnaturalizar*” a natureza para descobri-la novamente e comungar com ela os princípios. Como se fosse a primeira vez. Sim, meus caros, a sugestão

poética de pegar delírio no verbo, florescer sentidos, é transitar num “*renascimento temporão*”. Redescobrir a antiguidade clássica do pensamento primaveril e juvenil como *pharmakón* (remédio) para nossos pensamentos pós-modernos carcomidos, velhos, sarcásticos, irônicos e catatônicos... sem disposição para aventuras. Por isso, a necessidade de valorizar os trastes. Olhar para a gramática expositiva do chão e aprender com as coisas pequenas, banais, cotidianas: “*com essa mania de grandeza: hei de monumentalizar as pobres coisas do chão mijadas de orvalho.*” (Manoel de Barros, 1998). Só aqui, frente aos trastes, é que se pode compreender os “*contrastes*”.

*“Kama ndoto yako imekusumbua
Kama inaogopa, kama imani yako imeondoka
Kama unaniita
Ukitaka unaweza kurudi ndani ya moyo yangu
Ulale malaika
Ulale mwana wangu
Ulale ulale...”*

*(“Se teus sonhos te perturbarem
Se ficares com medo, se tua fé te deixar
Se tu chamares por mim
Podes retornar para as profundezas do meu coração
Podes retornar para as profundezas de meu útero
Então, dorme, meu anjo... dorme minha criança
Dorme, dorme...”)*

Somi, “*Ulale Malaika Wangu*”,
Cantiga de ninar em swahili
Uganda, 2004

Assim como a cantiga de ninar que é, absolutamente, singular, de um determinado grupo cultural, de uma determinação região, num determinado *espírito do tempo*; o ato de ninar sob canções é, por outro lado, absolutamente, universal, atravessando todos os grupos culturais, regiões, tempos históricos. Mas, ali, com seu colorido singular matiza algo ancestral: sob o canto conduzir de volta ao útero, como origem comum. Retorno à natureza mesma.

O que é a brincadeira senão uma cantiga de ninar onde o adulto se compromete e é cúmplice da criança neste retorno conjunto ao abrigo do útero da imaginação, do experimentar e da aventura? Espaço e tempo sagrados, o momento em que o adulto despende “*um pouco do seu tempo*” (voltado ao mundo capitalista do alto produtivismo), é partilha essencial na vida da criança. Este momento não depende de nenhuma parafernália tecnológica nem de brinquedos

eletrônicos industrializados. Requer tão simplesmente a **presença**, em corpo e alma, do adulto e da criança em sintonia da mesma descoberta: o poder da imaginação.

Qualquer caneta se transforma em personagem, qualquer colher se transforma em princesa, qualquer batata em vias de ser cozida no jantar se transforma em montaria alada e o controle remoto pode ser o monstro devorador a ser combatido. Se soubéssemos a higiene anímica que faz o desligar da televisão, do computador, do *tablet*, do celular e mesmo das luzes, para brincar de teatro chinês de sombras à luz da chama de uma simples vela. Desconectar-se da ilusão de rede a enredar as vidas para conectar-se com quem está à sua frente naquele momento, insistentemente clamando: “- Pai !”, “Mãe!”... sintoma repetido de quem clama por um minuto de atenção ao ser tratado como invisível frente às coisas “*sérias*” do cotidiano que deixam lacunas profundas na alma de um pequeno ser.

Desamarrar a gravata para compor uma serpente perigosa, retirar o capacete para construir uma nave espacial, usar a toalha da mesa antes das refeições para compor uma tenda de valentes índios na emboscada da cavalaria do comando: “*hora de comer!*”...

Construir pontes com palitos de dentes, construir robôs com frascos de iogurte, construir cavalos com vassouras, uniformes de super-herói com flanelas de limpeza e echarpes do guarda-roupas, baús de tesouros a serem escondidos com as bijuterias em caixas de sapatos, o beijo sagrado que acompanha o “boa noite” com a mesma e querida estória antes de dormir...

tantas são as possibilidades cotidianas desde que se atenha a alguns elementos fundamentais:

- utilizar a imaginação que converte qualquer coisa em qualquer outra coisa no pensamento

metafórico que alia razão e sensibilidade

- liberdade de criação e exercício poético

- disponibilidade autêntica

- desejo de compartilhar

- responsabilidade com a vida

- respeito pela pessoa que a criança é

- diálogo com a criança interna

- carinho e escuta atenta

- não substituir a presença por nenhum outro objeto ou “doce”

- não ter receio de parecer ridículo

Neste sentido lembrando o poeta:

*“Todas as cartas de amor são ridículas.
Não seriam cartas de amor se não fossem
Ridículas (...)*

*As cartas de amor, se há amor,
Têm de ser
Ridículas.*

*Mas, afinal,
Só as criaturas que nunca escreveram
Cartas de amor
É que são
Ridículas (...)*”

Álvaro de Campos
(heterônimo de Fernando Pessoa), 21/10/1935

Este é o mecanismo básico de uma convivência sadia entre crianças e adultos na medida em que o adulto não abre mão da importância que ele próprio tem como fonte de referência para a vida da criança (para o bem e para o mal). A consciência aguda disso nos obriga, necessariamente, a uma busca de coerência em nosso próprio modo de viver o qual tem a criança como principal observador.

A violência doméstica, o desprezo, o descuido, a falta de atenção, a “*terceirização*” da educação da criança para creches, escolas e babás não são as únicas formas de violentar uma criança em seu coração e alma e comprometer um adulto sadio.

A outra forma perversa e muitas vezes repleta de “*boas intenções*” é deixá-la refém do consumismo infantil. O modo capitalista, a segmentação do mercado, o apelo das mídias, o fascínio momentâneo das tecnologias conduzem, adulto e criança, ao *infantilismo*. Isto quer dizer protelar a assunção das responsabilidades da vida adulta sempre para mais adiante, renúncia ao exercício da autonomia, recusa dos desafios e do esforço necessário, trato do universo da criança como débil, como falta, como prenúncio de uma vida outra que não a da própria pessoa. É o universo “*Xuxa*”, o universo “*cor-de-rosa*”, o universo medíocre que trata da criança como deficiente mental.

Nestas condições, o consumismo coloca frente à criança o brinquedo mais moderno e mais complexo (em geral, eletrônico) que rapidamente se esgota, pois não desafia sua imaginação, não lhe coloca desafios e, muito menos, faz parte do ciclo do brincar que começa, precisamente, com o desejo e a concepção de construir o brinquedo. As melhores crianças (ainda com algum resquício de imaginação, curiosidade e desejo de conhecer o mundo) irãõ, imediatamente,

tentar desmontar o brinquedo para ver “*como funciona?*”, “*como é por dentro?*”... e, evidentemente, não saberá remontá-lo. Os pais o compreenderão por não saber o valor do brinquedo e por não saber cuidar do brinquedo (na lógica da acumulação típica do capitalismo). Toda brincadeira tem início e fim. Ao final da brincadeira, as coisas retornam ao seu estatuto de coisas até o início da próxima brincadeira, pautado pelo princípio básico da transformação. Constatação óbvia que escapa à lógica do adulto consumista.

Então, os pais compram um novo brinquedo ainda mais caro e mais moderno, incitando a criança ao mesmo consumismo, já devidamente bombardeado pelas mídias.

Este círculo vicioso é o grande responsável pela solidão da criança em seu mais pérfido sentido: o abandono. O brinquedo eletrônico quer substituir a presença dos pais que assim, ilusoriamente, tentam aliviar a sua consciência da displicência.

O que as pesquisas sérias e atuais sobre o brincar conceituam como “brinquedo não-estruturado” é, precisamente, esta capacidade de converter em brinquedo qualquer objeto cotidiano à disposição, pois o elemento principal do brincar é a imaginação como operante do imaginário. Mas, para isso, exige a mediação do adulto cúmplice que inicia a criança nas várias possibilidades e nos modos tradicionais de brincar como herdeiros de sua cultura. O avô ou o pai que brinca junto e constrói junto o brinquedo e, assim, descortina para a criança o maior potencial do ser humano: a criação.

No sentido inverso teremos sufocado a criança e comprometido nosso próprio futuro nos centros urbanos com o infantilismo que acompanha o consumismo capitalista.

Para nossa sorte, o mundo é grande – diria Carlos Drummond de Andrade - e ultrapassa em muito a realidade dos centros urbanos. Nas populações ribeirinhas “caçando chão” na época das cheias como nos ensina a mestra Renata Meirelles (2007), nos grotões do interior, nas comunidades indígenas e quilombolas, nas sertanias e nos pampas, na cordilheira e nos charcos, nos mangues e vilas de pescadores, nos cerrados e nos lajedos... ali ainda palpita uma criança e um adulto que, não permitindo que sua criança interna morra, brinca com os filhos, com os sobrinhos, com os netos e vizinhos. Mesmo que a miséria e a exclusão social ainda teimem em degradar sua situação como pessoas, a brincadeira assume outra característica importante: é exercício de esperança.

Desenhar na areia, na água, no ar... é transfigurar o desejo no concreto com a matéria. É conversa de primazias, de primordial, de começos. O círculo da criança é a construção do universo. Não é à toa que ela fica no centro. Aqui estamos no tempo mítico das aberturas:

abertura da natureza para acolher a abertura do Ser. E só no colo da *mãe-natureza* é que se descobre a erótica da alma que desvela a *amante* que nos emoldura a juventude para, depois, muito tempo depois, reconhecer na mística do corpo, a *velha sábia* que nos orienta e aceita nossas confissões no pé do ouvido da mesma árvore. *Upanishad*, diriam os hindus. *Conversas à sombra desta mangueira*, diria Paulo Freire.

Soledades

*La soledad no es una gayola
Es tan solo un cultivo
Una emancipación
Un duro aprendizaje
La soledad no es una clausura
Es un espacio libre
Un césped sin historia
Un crepúsculo púrpura (...)
Después de todo es verosímil
La soledad es un amparo
Casi un ritual consigo mismo
Para entregar la devoción
Al amor de otras soledades*

(Mario Benedetti, 2001, p.121;
apud Friedmann, 2011, p.143)

Ao contrário do que certas teorias e práticas desenvolvimentistas possam sugerir quando se referem à necessária “socialização” da criança, gostaria de pontuar algumas reflexões sobre o respeito à necessária solidão da criança. Sobretudo, em meio a tantos “furores pedagógicos” transbordantes de conteúdos escolares, fins educacionais, pretensas democracias, rotinas calculadas, atitudes homogeneizantes e uma peculiar surdez e cegueira ao que a criança é. À primeira vista, talvez cause estranheza advogar esta solidão.

“Na solidão a criança pode acalmar seus sofrimentos. Ali ela se sente filha do cosmos, quando o mundo humano lhe deixa a paz. É assim que nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas. Como não sentir que há comunicação entre a nossa solidão de sonhador e as solidões da infância?” (Bachelard, 1996, p.98)

Evidentemente, não se trata de advogar o abandono. Isso, além de crime hediondo corrente no cotidiano do Ocidental dito “civilizado”. A solidão que aqui me refiro não é da ordem do abandono e nem da negligência, nem do resultado de uma ordem capitalista de consumo desenfreado de objetos, mercadorias, relações humanas esvaídas de sentido, influências e

poder, cujos dejetos ainda com a carne da existência nos olham desde a esquina, nas ruas, e a essa hora, exatamente, há uma criança na rua...

Tentemos, por um instante, nesta reflexão atentar para esta outra criança que ainda pode dispor de uma escola, uma creche, algumas pessoas na função de família, alguma esperança mordiscada no átimo de Ser, com um Outro, neste mundo concreto. É no âmbito da sociedade que a solidão mais radical se instala. Nos lembra Berdyaev (1936, p.100):

“A solidão é sempre, em certo sentido, um fenômeno social: ela sempre supõe a consciência de uma conexão com o outro, com o outro estrangeiro. A mais cruel solidão é a solidão na sociedade, é a solidão por excelência (...) A cada instante, sem cessar, o ser solitário acompanha este movimento; portanto sua solidão, longe de se atenuar, não faz mais que aumentar. Esta é uma verdade indiscutível a de que nenhum objeto pode remediar a solidão”.

E aquilo que, talvez, mais nos interesse na lida educacional: um possível encontro. Encontro de dois seres que se complementam, num concerto musical, feito da tentativa de concertos: um discípulo possível e um mestre possível.

No campo ocidental houve uma substituição gradual dos ritos iniciáticos pelo processo de escolarização. Daí também o “escolacentrismo” (Ferreira-Santos, 2008) que assistimos no cerne da “crise” da educação (escolarizada). Este processo pressupõe que as crianças que transpõe os umbrais da escola sejam “tábulas rasas” nas quais a cultura ocidental irá gravar seus cânones através da ação dos professores e do sistema escolar para que sejam alguma outra coisa para além do que são. As crianças aqui são “falhas”, “falta”, “algo que ainda será”. Ignoram as trajetórias dos alunos e as culturas de que são portadores, taxadas preconceituosamente de “senso comum”, “ignorância de pobres”, “falta de pré-requisitos”, “incapacidade intelectual”, quando não são patologizadas e estigmatizadas: “DCM – déficit cerebral mínimo”, “déficit de atenção”, “dislexia”, ou mais recentemente como “hiperativos”. E, então, são acionados os mecanismos de seleção e exclusão (explícitos ou não) ou doses cavalares de “ritalina”.

Curiosamente, como professor de mitologia, não posso deixar de acentuar o vestígio mítico aqui: *Rita*, em sânscrito significa “destino”, assim como as Moiras ou Parcas no mundo grego. O medicamento me parece ser, precisamente, aquilo que elimina a própria destinação da criança, convertendo-a em algo insone, insípido, inodoro e adaptado à escola e à sociedade. Heidegger nos lembraria: pura derrelição do Ser.

Este processo de escolarização que vai operando o “seqüestro da infância” (educação infantil, creches, maternais, etc) antecipando a entrada no universo escolar, também protela a assunção

das responsabilidades da vida adulta, o que vai formando a figura ocidental do “adolescente”, que por sua vez, vai se tornando uma categoria cada vez mais elástica, atingindo não mais os púberes de 13 a 17 anos, mas chegando aos adolescentes de 20, 25 e, não raras vezes, adolescentes de 30 anos ou mais.

O problema é que o processo de escolarização, pautado por uma seriação racionalmente escandida, não propicia à criança ou jovem uma marca psicológica e existencial que marque, nitidamente, a passagem da vida de dependência psicológica dos pais ou do grupo à autonomia da vida adulta em que se assumem funções, tarefas, responsabilidades perante seu grupo cultural. A transformação, além de não ocorrer e a escola não conseguir propiciar condições para tal, não é buscada, nem incentivada.

Há uma tutela paternalista (ideal para os processos de aculturação e manipulação ideológica) que mantém estas crianças e jovens sob o signo da irresponsabilidade, falta de limites, desconhecimento dos princípios de realidade, individualismo exacerbado, e, portanto, propensos ao vandalismo, à selvageria, à agressividade e um infantilismo perverso. Esta é uma das grandes contradições entre o aparato racionalista da escola e o que ela consegue produzir. Some-se a este quadro, a insuficiência da formação dos professores que prescindem de aspectos e experiências formativas sob a perspectiva mais antropológica, simbólica e de arte-educação; então, as lacunas para que estes profissionais possam trabalhar num panorama mais propício à diversidade cultural, à interdisciplinaridade, ao estabelecimento de vínculos sócio-afetivos, à capacidade de reflexão sensível, ao reconhecimento, leitura e utilização de linguagens expressivas, fruição estética e simbólica; se tornam evidentes.

É, absolutamente, tacanha a hipótese de que as grandes massas necessitam tão somente de rudimentos de escrita, leitura e cálculo.

Parafraseando Georges Gusdorf, como é que uma instituição como a escola que, arquitetonicamente, é um “caixote”, pode querer outra coisa que não o “encaixotamento” das almas, espíritos e potencialidades dos alunos? A falta de humanização se espelha, antes de tudo, na arquitetura da instituição, pois a forma de gerir o espaço é apenas uma das formas de entrada à gestão dos psiquismos. Creio que uma leitura inicial de Michel Foucault bastaria para entender a arqueogenealogia destas formas de poder. O cimento que suplanta a terra, as paredes e muros que suplantam as árvores, os ofendículos que suplantam o diálogo, os E.V.A. e materiais sintéticos que suplantam o contato com a natureza e seus elementos, o planejamento (“furor gestor”) que suplanta a imaginação, o imprevisto e a criação.

Mas, ainda fica uma questão: então, como é que algumas pessoas conseguem furar o cerco desta gestão reprodutora e exercem sua autonomia intelectual, produzem expressivamente sua recusa aos conformismos (e, portanto, conseguem causar “problemas” à escola e aos sistemas que entendem tal recusa como falta de disciplina ou descumprimento dos regulamentos) e apresentam aos outros e à comunidade caminhos alternativos à mesmice idiotizante e massificante?

É que estas pessoas, raras e preciosas existências, tiveram a oportunidade de encontrar em seu percurso formativo na escola (ou fora da escola como sói ocorrer) uma pessoa que os iniciou em seu próprio caminho. Que serviu de “*apresentador do mundo*”. Que aceitou a responsabilidade de ser uma “*referência antropológica*”, isto é, que foi um educador ou educadora. E que, portanto, fiel ao primeiro encontro, será, por sua vez, a referência para outros encontros com os aprendizes que virão. Uma pessoa que poderia ser reconhecida como “*mestre*” – no sentido mais antropológico do termo como aquele que nos fornece um oriente e, desta forma, nos orienta; nos dá um norte, uma direção, nos revela que temos um caminho próprio e insiste (lembrando o filósofo existencial, Kierkegaard) para que sigamos o nosso próprio caminho.

O mestre nos dá apenas (se é que isso é pouco...) o testemunho existencial de um caminho, com seus tropeços e fráguas vitórias, e o compromisso comunitário de buscar realizar-se. Portanto, sabe também que não há mestres. Se achar que é um mestre (mesmo pelo reconhecimento unânime daqueles que o cercam), deixou de sê-lo no mesmo instante. A busca de Ser é sua marca e é a marca que deixa neste encontro furtivo.

Esta “*pedagogia*” não se ensina e não ensina. Não será objeto de formações nem iniciais e nem “em serviço”. Não se reduz às políticas públicas e escapa a todos os índices e estatísticas. Não é do domínio das demonstrações e nem das argumentações lógico-matemáticas. Não se restringe às explicações causais. E, no entanto, é a experiência pedagógica mais radical em sua plena contingência e imprevisibilidade; pois, neste terreno não há fórmulas nem modelos de antemão. Tudo está por construir, e ao mesmo tempo, o percurso já está dado desde a origem do *sapiens*. E no que consiste pois este encontro?

Consiste na possibilidade de re-encontrar o valor do nosso próprio canto. Esta encarnação do *logos*, mediado pelo *mythós*, se ritualiza nas linguagens da arte-educação agudizando e refinando a sensibilidade – no seu sentido mais kantiano (do último Kant), isto é: como condição de possibilidade para todo o conhecimento. E, então, a inteligência (a capacidade de

leitura por dentro, *inte-legere*), como leitura de si e leitura do mundo em nosso mestre também “*nordestinado*”, Paulo Freire, se revela, amorosa e sensualmente, como *intellectus amoris*, a inteligência amorosa.

Assim, brincar e se imbricar nas manifestações étnicas, nos exercícios lúdicos, na sinergia, na simpatia e na empatia das rodas, danças, cantigas, brinquedos populares, recursos imagéticos das fotografias, filmes, desenhos, pinturas, fábulas, etc com o fito último de educar como rito de iniciação. Diria Bachelard (1996, p.162): “*Na solidão, basta que uma massa seja oferecida aos nossos dedos para que nos ponhamos a sonhar*”.

Exercício de “*boniteza*”, na lição freireana. Somos como pessoas: “*o ponto de intersecção de múltiplos mundos e, em apenas um deles, não se pode tê-la por inteiro; assim ela não pertence somente a uma sociedade, a um Estado, a uma confissão, e mesmo a nosso universo. A pessoa existe sobre múltiplos planos*” (Berdyayev, 1936, p.180).

É neste sentido que, na interface entre a realidade da unidade escolar e o sistema de ensino, se busca o papel fundamental de garantir e lutar por uma infra-estrutura física e logística que crie condições reais e factuais para que o trabalho pedagógico ocorra e, profundamente, um encontro iniciático seja propiciado (ainda que ele prescindia disso). Nesta mesma direção, a abertura à gestação de projetos locais articulados à comunidade envolvente é uma prática efetiva necessária.

Desta maneira, muito provavelmente, esta pessoa causará problemas ao sistema. E que bom será se causar problemas!

Esta pessoa tem, precisamente, na valoração das histórias de vida, sua e dos demais envolvidos no processo educativo, os parâmetros para tentar implementar uma organização temporal e espacial na unidade escolar que redimensione e reconduza aos seus limites as imposições homogeneizantes, padronizadoras e massificantes da estrutura burocrática. Isso se traduz em rever (e por vezes, necessariamente, ignorar) os princípios da racionalização entendida como aquela máxima capitalista que visa um mínimo de dispêndio de energia e trabalho para obter um máximo de produtividade.

No campo simbólico isso, simplesmente, não existe.

Mas, existe a eficácia simbólica da postura adotada pela pessoa em suas atitudes cotidianas e na busca da realização de seus sonhos e utopias. Caminho aberto para uma ação mais comunitária.

Mesmo quando esta busca se traduza apenas em pequenas lágrimas sinceras de uma cantiga leiga que refrescam os pés cansados de caminhar no leito de um rio ainda seco, buscando o envolvimento como forma de re-animar a alma sedenta das cacimbas, tradicionais reservas de água sob o sol abrasador das modernidades.

Aqui é importante lembrar que consideramos, no esteio de uma antropologia personalista (N. Berdyaev, E. Mounier, P. Ricouer, J. Lacroix, entre outros), a criança como **pessoa**. Isto quer dizer que ela também é uma construção aberta e permanente (sempre inacabada) entre dois grandes vetores: de um lado as intimações do mundo, do meio cósmico e social, do reino das objetivações, das imanências e das resistências da matéria; e de outro lado, as pulsões primevas, os desejos, as vontades, o impulso à transcendência e o princípio criador. O embate entre estas duas forças criam o campo de tensões que é a pessoa, resultado instável desta configuração. Ao mesmo tempo, a pessoa também é fruto peremptório do embate entre as forças da coletividade, da tradição e da ancestralidade, de sua pertença, de um lado; e de outro, a construção de sua personalidade, de suas marcas próprias, da irrupção do novo e das rupturas. Ainda que pareçam forças antagônicas, como nos ensina Edgar Morin, são também concorrentes (ocorrem ao mesmo tempo) e são, intimamente, complementares. Daí sua complexidade e a pertinência deste estilo para pensar a contemporaneidade. Longe dos maniqueísmos simplistas de lógicas cartesianas e positivistas, à direita ou à esquerda (ideologicamente), trata-se de uma noção chave para uma hermenêutica simbólica (tentar interpretar os sentidos), uma fenomenologia (tentar voltar às coisas mesmas em seu aparecer como fenômeno) e uma ética-estética existencial (um reto agir e a fruição e criação na participação do sublime e do trágico como aceitação da vida), ou ainda na simples definição de Paulo Freire como conjugação de *“boniteza e decência”*.

É a noção da “pessoa” como *“prósopon”*, (aquele que afronta, que afirma sua presença) no campo de forças da experiência do mundo e da reflexão sobre estas experiências. Ao mesmo tempo, de maneira antagônica e complementar, a alteridade faz parte de meu processo identitário. No entanto, a situação-limite é, precisamente, a co-existência destas duas possibilidades: o Outro pode ser *alter*, mas também pode ser *alienus*:

“Quando a comunicação se enfraquece ou se corrompe perco-me profundamente eu próprio: todas as loucuras são uma falha nas relações com os outros - o alter torna-se alienus, torno-me também estranho a mim próprio, alienado. Quase se poderia dizer que só existo na medida em que existo para os outros, ou numa frase-limite: ser é amar”. (Mounier, 1964, p. 64).

Deste ponto de vista, não apenas o adulto é uma pessoa, assim como concebem também as tradições ameríndias e afro-descendentes, mas, igualmente, a criança é. Não se trata de algo ainda incompleto, a criança vista como o adulto que ela ainda será (evolutivamente ou ainda sob a condição de estágios sucessivos cujo ápice é a maturidade). Qual adulto é completo?

Seria ele também pensado como o velho que ainda será? Marcado pela falta?

Compreender a criança como pessoa implica em reconhecer a sua existência como ser inteiro, complexo, permeado de hesitações e pequenas descobertas, de desejos e limitações, de exteriorizações em direção ao mundo a ser conhecido e de interiorizações no refluxo da compreensão de si mesmo. A única diferença em relação ao adulto é o seu tamanho e, portanto, sua capacidade, força, destreza, e amplitude do repertório.

E cabe aqui o fato primordial da construção da pessoa: sua intransponível solidão. Diz Berdyaev (1936, p.99): *“O mundo objetivo não pode me tirar jamais da solidão. Diante do objeto, diante de todo objeto, e tudo aquilo apegado a ele, o eu é sempre só. Esta é uma verdade fundamental”*

Neste sentido, de maneira paradoxal: *“O objeto, que paradoxo! É justamente aquele que deixa o sujeito ao interior de si mesmo, não o conduz ao Outro, de maneira que a objetividade se dá como a forma extrema da subjetividade”* (Berdyaev, 1936, p.102)

Na brincadeira solitária da criança ela entra em contato com o não-eu que desvela a si-mesma. Na materialidade dos elementos na natureza, sua mão tenta desvendar o íntimo, seus olhos percorrem o escondido, sua corporeidade habita a substância do ínfimo que vai revelar, a qualquer momento (e daí sua atenção mais que concentrada), uma cosmologia no ínfimo. Piorski³ (2012, p.30) assim nos resume:

“proporcionaríamos à criança uma vida profunda se lhe déssemos um lugar de solidão, um canto” (Bachelard em *“A poética do espaço”*, p. 86). *Estas casinhas projetadas pelas crianças, sejam no quintal, na roça, no próprio quarto, na árvore, construídas por elas e pelo ímpeto imaginário do homem construtor, do primordial homo faber, abrem possibilidades de contato com a necessária solidão que devemos conhecer, com a solidão benfazeja que nutre a criança de tempo largo, de espaço-tempo para ser. Solidão que faz do imaginar um alimento precioso para a memória de uma infância rica, livre e fecunda. Manoel de Barros poetisa esta solidão da criança, extrai de sua própria solidão quando criança, de sua longa*

³ Para conhecer um pouco mais dos projetos e estilo de investigação sobre o brincar de Gandhi Piorski veja-se seu site: <http://gandhy.net>

solidão pantaneira de rios e pássaros, a dimensão real do quanto a memória pode se intimar do ser: 'O abandono me protege'. Neste abandono do brincar solitário foi capaz de guardar, incrustar sua poesia de inversão imagética declaradamente tirada de suas impressões da infância. Que riqueza de maturidade calcada na solidão de sua própria infância vive o poeta em seus versos!

Desta solidão resguardada, do quase nada para brincar, nascem os estudos e o interesse pela inutilidade. A imaginação faz dos olhos lunetas de vagabundear pelas formas. Os menores lugares são os que mais cabem imaginação, são os que mais cabem solidão e silêncio. Como as bolsinhas de guardar segredo dos povos Canela, ou o cofo de guardar segredo de remanescentes quilombolas do Maranhão. Estes brincavam construindo-os com palhas de pindoba ou coqueiro. Quanto menor a bolsinha ou o cofo, maior é o segredo que se pode contar. Contar e guardar naqueles trançados de palha, quase ninhos, ninhos-cofre que bem encerram a cumplicidade. O sonho imaginário em busca do imenso ínfimo, do infinito íntimo. Sonho da intimidade que ama o segredo, como diz Bachelard, "do homem grande sonhador de fechaduras".

Trata-se aqui do momento indispensável do contato da criança com o íntimo do mundo e, por conseguinte, consigo mesma. O gesto de sua corporeidade que se abre, gradativamente, para tocar o Outro (objeto, elementar da natureza – água, ar, terra e fogo -, brinquedo criado ou inventado, livro, etc; e, no limite, o Outro humano) abre os segredos deste Outro para penetrá-lo, conhecê-lo em profundidade, mergulhar em sua substância, desconstruí-lo e refazê-lo novamente, no sonho mais vigoroso da descoberta e, ao mesmo tempo, construção do mundo. Não há como enganar-se. O caminho desta abertura é de dois sentidos, de mão dupla, recíproco e recursivo. O mesmo gesto que se abre na solidão em direção ao mundo é o gesto que se torna abertura de si mesmo. Como diria Berdyaev: *"a aurora da personalidade"* (1936, p.94).

Tempo e espaço da comunhão de dois ou mais seres que se abrem reciprocamente: o eu, o objeto, o mundo, o Outro humano, num entrecruzamento dos seres, num *chiasma* (Merleau-Ponty, 1992), onde este tempo-espço de cruzamento se dá como estranho momento de comunicação – posto que sempre será comunicação – numa situação-limite, como nos ensina Karl Jaspers, uma *Grenzsituation*. O limite, portanto, de meu Ser é o Outro no mundo concreto; linha limítrofe que se funde em minha constituição e só posso Ser na medida que sou com o

Outro no mundo: *“o outro é uma forma empírica de atolamento no Ser...”* (Merleau-Ponty, 1992, p.76).

A alteridade aparece, assim, estruturalmente, como *membrura*, membrana e juntura, ao mesmo tempo: aquilo que me dá individualidade como corporeidade (a membrana última é o tecido epitelial da pele), mas também juntura: aquilo que me possibilita o toque, o ser com o Outro no gesto (tanto do carinho do afago, na fusão do coito, ou na brincadeira).

“Dizer que as coisas são estruturas, membruras, estrelas da nossa vida: não perante nós, expostas como espetáculos perspectivos, mas gravitando à nossa volta. Essas coisas não pressupõe o homem, que é feito da carne delas. Mas o ser eminente deles não pode ser compreendido senão por quem penetra na percepção, e se mantém com ela aberto ao seu contato-distante” (Merleau-Ponty, 1992:203).

Tal compreensão se aproxima do estruturalismo figurativo de Gilbert Durand ao identificar as “constelações de imagens” em torno de três estruturas míticas de sensibilidade (heróica-solar, mística-lunar e dramática-crepuscular), isto é, três estruturas antropológicas do imaginário (Durand, 1981; Ferreira-Santos, 2005). A alteridade é, assim como a ancestralidade, um traço constitutivo de minha pessoa: sentimento trágico da tensão entre a facticidade do mundo (seu caráter duro, opaco e resistente) e a possibilidade de transcendência do humano (suas pulsões e subjetividade).

Por isso, a experiência é fundamental na existência humana e, por conseguinte, para a criança também: *“Minha experiência existencial é anterior à minha consciência. Por isso a consciência é reminiscência”* (Berdyayev, 1936, p.64). Cada momento solitário da criança em suas experimentações com aquilo que chamamos displicentemente de “brincadeira” é o movimento constante de aberturas e descobertas, ações e reações infinitas que vão consolidando a experiência do mundo e de si mesmo: emerge o Outro, e com ele o Eu. A consciência, a rigor, só pode ser posterior a este ser selvagem pré-reflexivo (Merleau-Ponty, 1992) que oscila na costura de sua corporeidade na carne do mundo, e, portanto, lembrança das imagens primordiais que brotam da experiência desta corporeidade com a alteridade: *“Acreditamos, pois, poder mostrar que as imagens cósmicas pertencem à alma, à alma solitária, à alma princípio de toda solidão”* (Bachelard, 1996, p.15).

Se o adulto percebesse a importância desta solidão não violentaria seu instante sagrado com o tagarelar das informações pedagógicas, dos fins instrucionais, do seqüestro da infância e de seu silêncio criativo às grades curriculares.

De maneira ambivalente, esta materialidade suscita um aprofundamento e um impulso (Bachelard, 1989, p. 3), um casamento e um combate (p.14), suscita o equilíbrio entre a experiência e o espetáculo (p.16), pois em relação às matérias primordiais, *“a vista lhes dá nome, mas a mão as conhece”* (p.2). A dinamogenia decorrente desta relação primordial (corporeidade e matéria) na solidão silenciosa tanto pode suscitar o mergulho em sua profundidade, perscrutando a substância desta matéria, numa con-fusão com seu próprio âmago (casa, abrigo, nicho no tronco da árvore, fundo do mar, o centro do furacão ou o interior da brasa...) ou ainda impulsionar-lhe a uma paisagem onde a mão construtora ou destruidora lhe agita transformações (modelar o barro, construir, desmontar, remontar, provocar temporais, conduzir as ventanias, incendiar...).

Os moventes da matéria (a vontade, a intimidade, o repouso, o movimento e a sublimação) produzem o caráter dinâmico destas relações em ciclos de euforia e disforia cujo ritmo e movimento nos autorizam uma espécie de ritmanálise⁴, pois o que mais importa é o que Bachelard chama de análise do movimento das imagens mais do que análise das idéias. Ao contrário, seria como deixar a natureza fisiológica do ritmo para ficar apenas com a natureza intelectual da harmonia. Este é um dos enganos mais freqüentes nessas linhas recentes de investigação, pois são precisamente necessários um olhar e uma escuta atentos para acompanhar as imagens que brotam da experiência e tentar descortinar seus sentidos, ao invés de classificá-las, seja qual for a chave classificatória das taxonomias mórbidas. A própria criança exercita sua escuta:

“A brincadeira de solidão nas grutas, de grande silêncio, aflora para a criança seu próprio interior, seus pensamentos ficam altos, seu coração é ouvido. A gruta é um brinquedo de aprender a ouvir, de silenciar para ouvir, de reconhecer no ouvir um mundo de ensinamentos, de possibilidades” (Piorski, 2012, p.12)

“A consciência é por natureza conjugal”, nos lembra Berdyaev (1936, p.123). Despertada pela experiência, a corporeidade sensível ao toque e à manipulação curiosa do mundo, procura, então, ela mesma, a completude para compartilhar suas lembranças do que ocorreu. Seu olhar preenhe de sentidos novos e de um mundo revelado que transborda a pupila, procura – por conta própria – o Outro com quem compartilhar: *“- você viu isso?”*... procura um amigo, amiga, educador partícipe que esteja por perto (mas, não dirigindo a experiência), para desaguar na

⁴ Bachelard nos informa sobre um filósofo brasileiro, Lúcio Alberto Pinheiro dos Santos, que muito o influenciou utilizando o que se chama de *“ritmanálise”*. Veja-se Bachelard, 1994, pp. 129-130.

palavra habitada, princípio de poesia - *“uma língua primeira que devolveria à vegetação do falar a seiva de suas profundas raízes”* (Bachelard, 1994, p.145) - o vórtice da experiência que detona o princípio criador, recheado de perguntas que, se tomadas em sério, não serão retribuídas com verdades prontas, mas ainda com outras perguntas, outros questionamentos, para manter viva a chama ardente da curiosidade; ou numa palavra, do conhecimento.

“A criança questionada, a criança examinada pelo psicólogo adulto, forte em sua consciência de animus, não entrega a sua solidão. A solidão da criança é mais secreta que a solidão do adulto” (Bachelard, 1996, p. 102)

Esta consciência conjugal nos permite entender um pouco mais que a solidão pressupõe uma nostalgia silenciosa dos primórdios. Nos lembraria Bachelard que *“A consciência de estar só é sempre, na penumbra, a nostalgia de ser dois”* (1994:191). Mas, esta presença da outra pessoa deve ser procurada, buscada, desejada, depois da experiência solitária. Ainda que esta solidão não possa ser inteiramente suplantada pela presença do Outro, mas pode ser compartilhada na comunhão das solidões, flertando com a palavra poética a tentativa de comunicação entre as almas.

“Por vezes desejos dialogam em nós. Desejos? Talvez lembranças, reminiscências feitas de sonhos inacabados... Um homem e uma mulher falam na solidão de nosso ser. E, no livro devaneio, eles falam para se confessar mutuamente os seus desejos, para comungar na serenidade de uma dupla natureza bem entrosada. Nunca para se combater. Se esse homem e essa mulher guardam um vestígio de rivalidade, é porque estão sonhando mal, é porque atribuem os nomes do dia-a-dia aos entes do devaneio intemporal. Quanto mais se desce nas profundezas do ser falante, mais simplesmente a alteridade de todo ser falante se designa como a alteridade do masculino e do feminino”.(Bachelard, 1996, p.59)

Esta comunhão possível sobre o leito das solidões é o que nos possibilita afirmar com Berdyaev (1936, pp. 124-125):

“Nada como o amor e amizade para colocar ao homem a grande promessa de que a solidão pode ser superada. O amor é precisamente aquilo que suprime a solidão, aquilo que se dá do Eu ao Outro, a reflexão do Eu dentro do Outro e do Outro dentro de mim. É uma comunhão onde a pessoa se une a uma pessoa (...) A amizade, igualmente, é personalista e participa da erótica”.

Aqui lembramos a lição política de Mahatma Gandhi: *“a mística do corpo é a erótica da alma”*. Como não permitir e garantir o direito à solidão de sua brincadeira àquela criança que, somente através deste silêncio e privacidade, conseguirá pela sua própria corporeidade e aguçamento de todos os sentidos (a mística do corpo) abrir o mundo a conhecer e ser a própria abertura,

aquilo que se abre; conhecendo-se e, no processo identitário, buscando compreender sua própria existência no reflexo de sua imagem na pupila do outro (erótica da alma)?

“é unicamente sobre o plano espiritual que a solidão pode ser ultrapassada, unicamente na experiência mística onde todas as coisas são em mim e onde sou nelas. É a via diametralmente oposta àquela da objetivação” (Berdyayev, 1936:129).

Mas, não nos enganemos: *“O amor é dualidade; supõe duas pessoas e não uma identidade indiferenciada. O mistério do amor é precisamente inseparável do que as pessoas não são idênticas entre elas, que uma outra pessoa é sempre um Tu. Ainda sim o mistério do amor e o mistério da pessoa estão indissolúvelmente ligados. É o que afirma o personalismo, que não há amor de um ‘bem’, de uma idéia abstrata, mas amor de uma pessoa, o amor de um ser concreto, vivo, o amor a um Tu. O amor de um ‘bem’ degenera facilmente em amor de um ‘isso’. O personalismo é o amor daquele que está próximo, de uma pessoa única e insubstituível.”* (Berdyayev, 1936, p.202).

O respeito pela necessária solidão da criança começa com o amor devotado a esta criança concreta. Não é o “ clichê”, o jargão pedagógico e nem a pieguice reinantes na literatura escolar e nos discursos panfletários de formação de professores e fórmulas mágicas “democratizantes”. O espírito é aristocrático, lembraria Berdyayev antes de ser condenado à Sibéria acusado de ser contra-revolucionário logo após a revolução bolchevique de 1917 quando lecionava seminários sobre Dostoievski.

Somente a pessoa concreta à minha frente pode ser a realização recíproca das pessoas num ato de amor: gesto sincero, palavra habitada, noite de um mesmo leito. Lembremos Bachelard (1994, pp. 196-197) novamente:

“Acreditavas sonhar – e recordas. Estás só. Foste só. Serás só. A solidão é tua duração. Tua solidão é tua própria morte que dura em tua vida, sob tua vida. Então, sê filósofo, sê estóico. E recomeça tua meditação, dizendo à maneira de teu mestre, à minha maneira schopenhaueriana: ‘a noite é minha solidão, a noite é minha vontade de solidão’. Também ela é representação e vontade, minha vontade noturna. Ao projetar suas mágoas sobre o mundo, o homem usufrui ao menos do gosto salutar da projeção. Portanto, se ativo no ato do teu nada. O mundo e teu ser – que saibas diminuí-los com intensidade. Compreende que a vida pode diminuir de ser ao aumentar de intensidade. A noite ativa, a noite projetada será portanto um pouco do meu ser obscuro e profundo que vai enegrecer as árvores. Dois seres negros na existência negra: o mesmo nada que respira. Mas, essa revolta é curta. O ser tomado pelas ondulações da solidão feliz e da solidão infeliz vê todas as suas ‘projeções’ se voltarem. Todas as felicidades, todas as coragens recebem um ricochete. Sim, esta árvore, esta tília fremente está cheia de galhos, cheia de folhas ainda vivas – e nenhuma para ti! Para que uma única folha seja para ti, seria preciso que um ser humano a colhesse e para ti a desse. Todo dom provém de um tu. O mundo inteiro sem um tu não pode dar nada. Os

sopros da noite passam sobre ti. Estás só, só na noite escura. Só na noite escura: uma frase de romance para criança, muito pobre, já pronta – tão verdadeira!

Na comunhão das solidões, a criança exercita seu habitar a linguagem com o ímpeto criador de quem inicia seus cosmos nas imagens mais primordiais. É aqui que percebemos o quanto esta solidão necessária da criança exercita nela e se consolida nela a alma do poeta ou poetisa que recria o mundo na potência de seus brinquedos falados, cantados, ou simplesmente, na tentativa de fazer caber na palavra, o mundo lá fora que se desvela e seu mundo interior que passa a velar: *“Um devaneio falado transforma a solidão do sonhador solitário numa companhia aberta a todos os seres do mundo. O sonhador fala ao mundo, e eis que o mundo lhe fala”* (Bachelard, 1996, p.179)

Quanto estes sonhos primeiros das solidões de criança não forjam a poesia em seu estado nascente? Imagens tão particulares e, ao mesmo tempo, tão universais. O louco, o poeta e a criança comungam desta terra de lirismo e deste mar das possibilidades todas no marulhar do desconhecido que se abre ao mergulho de quem, sem maiores temores, não hesita em conhecer. Na possibilidade em francês, lembrada por Paul Claudel: *“connaître”* (conhecer), decompõe-se facilmente em *“co”* e *“naître”*; ou seja, conhecer é co-nascer: *“nascer com”* o Outro.

“Parece que, ao sonhar em tal solidão, somente podemos tocar um mundo tão singular que é estranho a qualquer outro sonhador. No entanto, o isolamento não é assim tão grande e os devaneios mais profundos, mais particulares são muitas vezes comunicáveis. Pelo menos, existem famílias de sonhadores cujos devaneios se consolidam, cujos devaneios aprofundam o ser que os recebe. E é assim que os grandes poetas nos ensinam a sonhar.” (Bachelard, 1996, p. 152)

A solidão é, pois, experiência fundamental e fundante da existência humana. Insuperável enquanto possibilidade de encontro consigo mesmo. Território solitário de viagens, encontros e descaminhos. Campo fértil das imaginações e da criação do mundo novo no interior do velho mundo dado que nos antecede a existência. Imprescindível para a criança. Forjador da poesia. Mas, paradoxalmente, é somente a partir desta solidão que se constrói o Si Mesmo pela mediação do Outro que emerge do mundo dos objetos e da paisagem. O encontro dos olhares e a partilha do espanto e da surpresa na erótica da alma que se descobre no Outro pela experiência corpórea da mística do corpo e de todos os seus sentidos: sensualidade do pensamento ao tentar acompanhar as frestas, gretas, o íntimo do mundo que se oferece aos dedos curiosos, ao olhar pervagante, ao penetrar de corpo inteiro nos segredos do cosmos. E

recriá-lo habitando a palavra poética. Aqui outro espaço e outro tempo para o saber compartilhado.

Patologicamente sozinho é aquele que foi privado do direito de ficar só e brincar com o mundo em paz para fazer daquele que se dispõe a ser cúmplice de sua jornada, naquele momento, o centro de sua existência; pois que o Eu não se encarna numa pessoa senão pela existência concreta da pessoa do Tu que me olha, que me escuta e que me acolhe no teu universo e brinda o encontro com a gargalhada de quem des-cobre e nasce com o outro. Círculo cujo centro está em toda parte pois que caminhas comigo onde eu for.

Não são os livros, provas, exames, informações acumuladas, *“conhecimento historicamente acumulado pela humanidade”*, fins de recreio e disciplina exterior que nos acompanham em nossa jornada, dura jornada de construção de nós mesmos; mas, precisamente, as imagens primordiais que foram cultivadas num momento de solidão na brincadeira de ser. Que um educador honesto e sincero soube respeitar para não destampar a solidão.

*“O lugar onde a gente morava quase só tinha bicho solidão e árvores.
Meu avô namorava a solidão.
Ele era um florilégio de abandono.
De tudo que me restou sobre aquele avô foi esta imagem:
Ele deitado na rede com sua namorada,
Mas se a gente o retirasse da rede por alguma necessidade,
A solidão ficava destampada.
Oh, a solidão destampada!
Essa imagem da solidão que ficara dentro de mim por anos.”*
(Manoel de Barros, Menino do Mato, 2010, p.454)

“Solidão, minha mãe, reconta a minha vida.”
O. V. DE MILOSZ,
Symphonie de septembre

Fiquemos, por último, com a educação ancestral guarani que nos percorre o sangue, muito abaixo da epiderme. E que dialoga com nossas arqueomemórias africanas. Entre os guarani, *Gwirá Rupá* é o barulho dos pássaros quando chegam à aldeia para se alimentarem, se refrescaram, brincarem e saírem voando de novo. É o tempo da educação das crianças no mundo guarani. Quando as crianças chegam barulhentas aos gritos e risos no centro da aldeia sedentos, se refrescam, se alimentam, se divertem, se protegem no seio do coletivo da aldeia e depois, repentinamente, saem novamente para a mata. Para mim, sempre ficou a imagem de um passarinho: água e alpiste no piso do passarinho, telhado para proteger das intempéries e depois de saciados, alçam vôo novamente, pois o passarinho não tem paredes.

Se escola fosse boa, aprendia a lição e não tinha paredes. Principalmente, aquelas que ficam dentro da gente.

Desta forma, é que tentamos provocar as reflexões sobre o obsoleto do modelo pedagógico ocidental e sua possível aproximação às matrizes afro-ameríndias. Deixar de “conduzir” para a “escolarização”, e conduzir para a brincadeira: *brincagogia*. E mais: uma brincadeira dançante que envolva aos dois, três, quatro, aos vários que estarão vivenciando a apreensão do mundo e dos Outros com seu corpo inteiro numa linguagem expressiva que faz do corpo a palavra sagrada que se profere em gesto. Gesticulação cultural que se transforma em segunda natureza humana e se “incorpora” nas atitudes, nas relações, em sua própria existência. Aberto a deixar o sangue das feridas e dos imprevistos marcado feito lume nas pedras que nos lembram da resistência do mundo.

Uma *brincagogia*, neste sentido, é a capacidade de conduzir à brincadeira e participar dela. Não com a autoridade emprestada e tagarela das informações didáticas e das “grades” curriculares. Mas, com a confiança de quem dança **com** o Outro, dança com o corpo coletivo ancestral que marca nossa espécie. Pois a brincadeira é o modelo epistemológico por excelência da espécie humana: experimentação, sem a qual, não colocamos em movimento a imaginação e os processos criativos. É a gratuidade da brincadeira (sem objetivos programáticos nem pedagogismos) que faz dela a experimentação das potencialidades humanas, puro jogo em que se apreende o jogo da existência: contradança e *pedagoginga*, diria o mestre Allan Da Rosa.

*“Escrever o que não acontece é tarefa da poesia
A infância da palavra já vem com o primitivismo das origens
Eu gosto do absurdo divino das imagens
Sou beato de ouvir a voz dos rios
Para cantar é preciso perder o interesse de informar”*

Manoel de Barros (Caderno de Aprendiz *In: Menino do Mato*, 2010)

No estilo *mitohermenêutico* que venho desenvolvendo ao longo destes anos (Ferreira Santos, 2005 e 2012), uma instância importante das tentativas de compreensão é o recurso à etimologia que nos aclara sentidos arqueológicos nas entranhas da significação. Queria lembrar que “*Pi’a*” que nomeia a criança (*creança*, no português arcaico e que ressalta seu gerúndio de criação) é termo guarani para “*pequena parte do coração*”, “*Pe’ã*” equivale àquilo que é cortado em partes; ou mais comumente utilizado como “*filho*”. No entanto, a significação de *parte*, de que se trata de *pequeno*, e de que corresponde ao *coração*, permanece nas “*belas palavras*” do universo guarani.

O modo ancestral de ser (*ñande rekó*) guarani sabe o valor que os pequenos têm e seus nomes vêm da região celeste, acessíveis em sonho à *cunhã karai* (mulher mais velha) e que comunica ao pajé (*che ramõe*) para batizá-los quando já maiores. Esta concepção de que vivemos para realizar o destino de nossos nomes – atributo sagrado da palavra – se traduz na mais bela imagem da ontologia guarani: realizar-se é “*poty*”, *florir*. A pequena e bela epifania da luz no drama vegetal dos ciclos.

Por que a insistência no significado de piá ?

Se retomarmos os ciclos rituais das sociedades agrícolas presentes ainda nas comunidades tradicionais que investigamos, podemos exemplificar a profundidade desta significação no universo mítico grego, um pouco mais conhecido no território ocidental.

Dioniso, deus do êxtase, deus dos camponeses agricultores que teve muita dificuldade de penetrar no ambiente apolíneo da *polis* (reino da razão, *logos*), possuía como arautos de sua celebração os atores de teatro. Uma das vertentes da gênese de Dioniso, chamado de *Dioniso Zagreu*, “*aquele duas vezes nascido*”, nos relata que o menino Dioniso havia nascido de uma união adúltera entre Zeus (o Senhor do Olimpo) e uma princesa tebana chamada *Sêmele* (a mesma raiz de “*semente*”). Hera, a esposa legítima de Zeus e senhora da natureza, se enfurece ao saber pelo delator, *Hélios*, “*aquele que tudo vê e tudo delata*”, o próprio Sol, que já havia nascido o menino que as profecias apontavam como o sucessor de Zeus.

Incomodada com a situação, Hera pede aos *eidolas* (fantasmas, idéias) que executassem o menino. Os *eidolas* se polvilham com farinha branca e empunham *crepundia* (chocalho) fazendo com que o menino se divertisse com aquelas figuras enigmáticas e barulhentas. Assim, se aproximam gradativamente do menino até que se precipitam sobre ele e o devoram.

Neste momento, o mesmo *Hélios* avisa o pai, deus dos deuses, *Zeus* do que estava acontecendo. Zeus, imediatamente, vai em socorro do filho, mas chega ainda tarde. Entre os *eidolas*, Zeus somente consegue recuperar o coração do menino, ainda palpitando. Com um gesto esperançoso coloca o coração do pequeno dentro de sua coxa e gesta novamente o filho.

Depois da gestação inaudita, Dioniso nasce pela segunda vez, assim como a semente enterrada (morta na terra) renasce ao brotar. Conduzida pelo deus *psychopompo* (condutor de almas), *Hermes*, o menino Dioniso renascido é levado até o monte *Nisa* (*Dio = deus, niso = nome do monte, de onde, o deus nascido em Nisa*). Ali, para ludibriar a procura ciumenta de Hera, o menino é colocado aos cuidados dos sátiros e ninfas e transformado em caprino. A interpretação cristã-medieval verá aqui indícios demonizantes, mas é assim que será criado e

“educado” com o leite sagrado da terra e das vinhas - o vinho (e por isso os romanos o chamarão de *Bakko*, “*deus do vinho*”), cultivará o prazer e o êxtase, a religião e a comunhão, e suas sacerdotisas, as *Mênades* ou *Bacantes*, continuarão a difundir esta sensibilidade agrícola (que não tem pretensões redentoras nem salvadoras).

Este drama da semente, *duas vezes nascida*, que subjaz aos mitos agrícolas e que sofre o *diasparagmós* (despedaçamento), renasce através da gestação na coxa do deus.

Simbolicamente, o renascimento das alternativas só se efetiva depois da gestação pelo próprio caminhar. Mais que uma alternativa teórica, a *autogestão* é o experimentar concreto daqueles que sonham a utopia e a perseguem na lida cotidiana, no caminhar de suas coxas, nas histórias de suas interações.

Esta convergência simbólica com o piá guarani, pedaço de coração que caminha por aí, não se reduz à alguma *predestinação*, mas exige uma compreensão mais profunda e inteira do fenômeno humano, uma compreensão mitohermenêutica ou ainda, uma perspectiva arqueológica da psique e da existência humana.

O dilaceramento equivale ao “*enquadramento*” repressivo, sufocação da utopia. Neste sentido, se juntam os *eidolas* (idéias, fantasmas, teorias, Estado), pálidos e sem vida, mas, fazendo muito barulho. Aqui cabe a recuperação de seu coração: órgão vital, bomba muscular da libido, da pulsão vital, movente. Mesmo que dilacerado (em várias partes), o pequeno coração (*Piá*) é colocado dentro da coxa (“*caminante no hay camino, se hace camino al andar; golpe a golpe, verso a verso*” – Antonio Machado, poeta espanhol), e aí é gestado. Auto-gestado.

Engendramento da vida nas pequenas experiências cotidianas que cuidam das sementes.

Centelha, cometa de um universo diminuto, diria o poeta cubano, Silvio Rodriguez. Experiência epicurista nas oficinas dos sábios: no jardim (*képos*), gestando os tempos do devir sob a escuridão do tempo presente. Partilhando o vinho possível, o pão possível, a amizade e o conhecimento. Exercício de liberdade e saber compartilhado.

Esse é o tempo dos pássaros: *gwyrá rupá*. Desde o majestoso vôo do condor nas alturas da cordilheira e no mar de árvores amazônico até a doméstica visita benfazeja do colibri beijando as flores do jardim.

Não nos iludamos com estratégias para evitar o despedaçamento. Ele virá. Mas, façamos desta experiência da morte, uma morte simbólica, importante para o renascimento e a reafirmação dos princípios a principiari sempre. Mas, é preciso uma coragem de semente para enfrentar a escuridão e a solidez da terra ao ser enterrada. É preciso uma força ainda mais vital, uma

pulsão erótica (guiada pelo princípio do amor, *Eros*), capaz de engravidar-se com o húmus da terra. E germinar.

O broto verde e hesitante no caule da planta ou no tronco da árvore não é uma barriga de gravidez prestes a rebentar?

Nada mais convergente que pensar num “*ninho*” para estes pássaros, “*arrastar as asas*” para um outro horizonte. Ninho redondo, aconchegante e sem paredes na dança das asas de um amanhecer. Então, finalizaria, arrastando as asas para a questão que tanto me encanta deste poeta divinizado a garças e abençoado a bois, nosso pantaneiro, Manoel de Barros (2004): “*o que fazer com esta manhã desabrochada a pássaros?*”

Bibliografia:

- BACHELARD, Gaston (1996). ***A Poética do Devaneio***. São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, Gaston (1994). ***A água e os sonhos***. São Paulo: Martins Fontes.
- BARROS, Manoel de (1998). ***Livro sobre o nada***. São Paulo: Record, 6ª. Ed.
- BARROS, Manoel de (2003). ***Memórias Inventadas: a infância***. São Paulo: Planeta.
- BARROS, Manoel de (2004). ***Poemas rupestres***. São Paulo: Record.
- BARROS, Manoel de (2010). ***Manoel de Barros: Poesia Completa***. São Paulo: Leya.
- BENEDETTI, Mario (2001). ***El mundo que respiro***. Buenos Aires: Ed. Planeta/Seix Barrial.
- BERDYAEV, Nikolay (1936). ***Cinq Meditations sur L'Existence***. Paris: Fernand Aubier, Éditions Montaigne.
- DURAND, Gilbert (1981). ***Las Estructuras Antropológicas del Imaginário: Introducción a la Arquetipología General***. Madrid: Taurus Ediciones. Há tradução brasileira editada por Ed. Martins Fontes, 1997.
- DURAND, Gilbert (1989). ***Beaux-Arts et Archétypes: La religion de l'art***. Paris: Presses Universitaires de France.
- DURAND, Gilbert (1995). ***A Fé do Sapateiro***. Brasília: Editora da UnB.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério de (2011). ***Antropológicas de Educação***. São Paulo: Képos.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério de (2012). ***Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética***. São Paulo: Képos.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (1998). ***Práticas Crepusculares: Mytho, Ciência e Educação no Instituto Butantan – um estudo de caso em Antropologia Filosófica***. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, 2 vol., ilustr.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2005). ***Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi***. São Paulo: Editora Zouk, 2ª. Ed.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2008a). ***Cantiga leiga para um rio seco: mito e educação. Suplemento Pedagógico APASE*** Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, São Paulo, p. 5 - 8, 01 de abril.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2008b). ***Pedagogias do envolvimento: mito e educação***. In: AMARAL, M.V.N. & ARAÚJO, A.F. (org.). II Colóquio Internacional Antropologia do Imaginário e Educação do Envolvimento/Desenvolvimento. Minho/Garanhuns: Universidade do Minho/UFRPE, p. 5-48
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2009). ***Mitologias na arte: labirintos iniciáticos***. Recife: Formação Continuada de arte/educadores, alunos, aprendizes e monitores de museus, no conhecimento da

obra de Francisco Brennand, Associação dos Amigos da Arte Cerâmica de Francisco Brennand & Prefeitura do Recife.

FERREIRA-SANTOS, Marcos *et all.* (1981). **Três poetas da vida**. São Paulo: Editora Pontual.

FRIEDMANN, Adriana (2011). **Expressões: vozes da solidão**. In: *Paisagens Infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças*. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, p. 143-173.

GUSDORF, Georges (1997). **Professores para quê?** São Paulo: Editora Martins Fontes.

HAMPATÉ BÂ, Amadù (2010). *"A tradição viva"*. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2ª. Edição revisada. Capítulo 8, Brasília: UNESCO.

MEIRELLES, Renata (2007). **Águas Infantis: um encontro com os brinquedos e brincadeiras da Amazônia**. São Paulo: FEUSP, dissertação de Mestrado.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1971). **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1992). **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 3ª.ed.

MOUNIER, Emmanuel (1964). **O Personalismo**. Lisboa/São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2ª ed.

PIORSKI, Gandhi (2012). **O Brinquedo Tradicional e a Imaginação da Terra e do Fogo**. João Pessoa: UFPB, relatório para exame de qualificação ao mestrado em Ciências da Religião.

SANCHEZ, Janina; FERREIRA-SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério (2012). **Artes, Museu e Educação**. Curitiba: Editora CRV.