

ENTRE MIA COUTO E MICHEL VANDENBROECK: OUTRA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA POR INVENTA

Sandra Regina Simonis Richter – UNISC

Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS

Este ensaio interroga a possibilidade de pensar outra educação das crianças pequenas para além da precoce escolarização. Hoje, escolarizar não é muito difícil. A expansão da forma escolar¹, constituída na modernidade, se radicalizou e se estendeu nas últimas décadas para grande parte das crianças pequenas. Entretanto, educar a infância na contemporaneidade é o grande desafio, pois diz respeito a algo muito difícil de alcançar quando se está submetido à lógica escolar de ensino: aprender a enfrentar a imprevisibilidade das mudanças nos modos de agir e interagir com outros no mundo porque implica também estar disponível para lidar com os sonhos, em lidar, simultaneamente, com o cotidiano visível e com a ordem do invisível. Ação e interação sempre sujeitas às mudanças culturais como resposta aos desafios do tempo e dos modos de conviver que supõe considerar, nas palavras de Mia Couto (2011, p. 13), “o que fez a espécie humana sobreviver não foi apenas a inteligência, mas a nossa capacidade de produzir diversidade”, isto é, “a nossa condição comum e universal de criadores de histórias” capazes de sonhar um mundo diferente. Se, como aponta Mia Couto (2011, p. 22), “há tantas Áfricas quantos escritores, e todos eles estão reinventando continentes dentro de si mesmos”, esta reinvenção só pode ocorrer a partir do poder da linguagem sonhar e fundar sentidos no mundo. Porém, a palavra de hoje é cada vez mais distante de sua dimensão poética, pois não carrega nenhuma utopia sobre um mundo diferente.

Portanto, educar ultrapassa a escolarização pragmática e utilitarista voltada para resultados imediatos. O que nos é ensinado como conteúdo escolar podemos esquecer, mas aquilo que no espaço e tempo da vida podemos aprender permanece em nós como chama, como vetor de recomeços de nossa humanidade de cada dia. Nessa perspectiva, como diz Skliar (2012, p. 23-24), estamos em dívida com as crianças, pois devemos a elas

(...) alguns gestos que lhe foram subtraídos. Gestos corporais, gestos de atenção, gestos de ficção e gestos de linguagem. Já não é o caso de

¹ A discussão sobre a forma escolar – ou quem sabe a fôrma escolar – pode ser realizada a partir das ideias de VICENT, Guy; LAHIRE, Bernad; THIN, Daniel no texto Sobre a história e a teoria da forma escolar” publicado no Brasil em 2001.

contentar-nos com não interromper. Há algo mais: distender e alargar o tempo das crianças. Se houvesse que dizê-lo em uma única frase: a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões nem de regiões de privilégio; deter-se com elas em uma atenção que é plural, sensível; deter-se com elas em uma ficção de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem.

Essa dívida, ou subtração de gestos e tempo, aponta para a relevância de tencionar os debates atuais em torno da educação das crianças pequenas propondo outros caminhos, outras sensibilidades para com a experiência da infância que desafiem consensos e enfrentem as ambivalências constituintes da pluralidade na convivência comum. Tal intenção nos levou a aproximar a produção literária de Mia Couto ao pensamento educacional de Michel Vandebroek porque ambos tematizam em suas obras questões que convocam uma acepção não colonizadora de infância e de educação.

Apesar de todas as restrições às classificações, sejam elas literárias ou sociológicas, consideramos importante pensar a experiência da infância a partir das chaves das discussões acerca dos processos anticolonialistas². Conforme Barbosa (2006), o início da modernidade europeia ocidental foi marcado pelo encontro com as alteridades externa do novo mundo e interna das crianças. Para a autora,

O processo das navegações apontou para a descoberta do diferente e, juntamente com ele, constituiu-se a crença acelerada da superioridade dos iguais. Nesse processo de afirmação de sua identidade, os europeus investiram em desqualificar os diferentes. [...] Já o processo de construção da infância fez o caminho inverso, pois tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da ideia das crianças como miniaturas de adultos para a construção de um outro diferente do adulto (BARBOSA, 2006, p. 51).

² Neste artigo usamos a termo anticolonialista, pois na literatura acadêmica tanto nos estudos sociológicos como nos culturais as denominações e perspectivas são muitas. Encontramos toda uma literatura *pós-colonial*, originárias nas discussões críticas da visão eurocêntrica da modernidade como: Bahbha, 1998; mas também a abordagem latino-americana, especialmente em língua espanhola, de *decolonialismo*, resultante dos processos de crítica cultural às teorias etnocêntricas de análise política e cultural realizadas desde a década de 50 como José Martin-Barbero, Beatriz Sarlo, Nestor Garcia Canclini, Walther Mignolo (Restrepo,2012), como também as teorizações brasileiras a partir da *antropofagia* de Oswald de Andrade e Mário de Andrade, do *tropicalismo* de Caetano Veloso e Gilberto Gil e outros conceitos cunhados por autores nacionais como Antônio Candido, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Viveiros de Castro. Assim como os críticos que se colocam no campo da *desocidentalização* que se origina na Ásia, mas também é encontrada na África. Todos podem ser situados no grupo dos autores que refletem sobre as relações de colonização/colonizador, porém a partir de pressupostos lugares distintos, sendo uma das questões centrais saber de onde emergem as análises e quais as rotas de dispersão destes discursos nos debates.

Em ambos os processos de colonização – das terras longínquas e das crianças, é a alteridade entre o *eu* e o *outro* que vai inflamar os debates e provocar a atitude política de conquista e dominação européia. Esta dupla face do poder colonial, adulto, branco, eurocêntrico, na busca de uma ação “civilizatória, constituiu uma engenharia social para domar os selvagens e educar as crianças.

Percursos para alcançar outra concepção de infância

A metodologia de produção deste texto não submete o literário ao teórico, isto é, aquela que parte dos conceitos do autor pedagógico, considerado teórico, para após ilustrar com textos do autor literário e sua escrita poética a reafirmação do pensamento conceitual do primeiro. Ao contrário, iniciamos lendo Mia Couto e depois pensamos em autores da educação infantil que têm refletido uma pedagogia não colonizadora da infância. Assim chegamos a Michel Vandebroek. Fizemos leituras paralelas que buscaram alcançar uma experiência de infância que permita reivindicar outro modo de conceber a educação de crianças pequenas. Ler a ambos, não procurando equivalências de um no outro, nos fez pensar nos encontros e nos desencontros, nos diálogos e nos temas que são abordados de modo muito próximo como também naqueles que não são abordados, pois os não-ditos já são dizeres. Esta concepção metodológica segue a crítica formulada por alguns estudos em literatura pós-colonial que afirmam que ler os autores (nativos) com as categorias literárias (colonizadoras) já previamente formuladas é realizar uma nova colonização, teoria ocidental aplicada aos não-ocidentais.

Nesse sentido, o interesse em promover o encontro entre as ideias dos dois autores emergiu, primeiro, da produção literária de Mia Couto a partir, especificamente, de uma citação onde ele afirma: “a infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do Tempo” (COUTO, 2011, p. 104).

Ao abordarem a infância (Mia Couto) ou a educação das crianças (Michel Vandebroek), os autores contemplam os corpos, a linguagem, especialmente, a oralidade, o tempo, a memória, a história, a ficção, a sensibilidade, isto é, formulam narrativas que permitem enfrentar a complexidade da educação da infância. A educação da infância precisa da poesia, da ficção, de outras referências que não sejam endógenas à educação, das teorias que convencionalmente ordenaram a

educação, nem nas atualmente preponderantes inspiradas apenas no treinamento para o mercado, na competição, na preparação de um futuro.

Mia Couto e Michel Vanderbroeck: interlocutores na discussão sobre infância

Mia Couto apresenta em seus livros de ficção e também em seus ensaios um pensamento forte sobre a experiência de infância. Tanto em *Pensatempos* (2005) como em *Se Obama fosse africano* (2011), coletâneas de crônicas, ensaios e versões escritas de suas conferências, ele reflete sobre o mundo contemporâneo e, especialmente, para nós, apresenta uma potente compreensão sobre a experiência da infância. Mia Couto é um autor militante e sua obra nos conta de seu país, seu continente, mostra o povo e a vida de uma parte do continente africano acossada, ao longo dos anos, por distintos modos de colonização. Com seus textos sobre a África, ele também nos possibilita encontrar e pensar sobre nossa própria história, nossa cultura, nossa língua portuguesa e sobretudo sobre as crianças e a educação que a elas oferecemos.

Em entrevista³, disse que gostava de pensar e escrever sobre seu país como alguém que conta uma história e que não pretendia ter o compromisso com a veracidade. Tal afirmação sustenta sua intenção de escrever uma história como se esta fosse outro modo de pensar o real. Fabular e ver o mundo sobre o ponto de vista da ficção, enquanto uma ação inventiva da linguagem capaz de refazer a realidade. Assim, o que o mobiliza é o fascínio pela palavra que escapa à norma e aos códigos, aquela que não só nomeia mas que inventa e produz encantamento (COUTO, 2011).

Mia Couto inspirou-se em Guimarães Rosa por ser um contador de histórias que nos apaixonamos não apenas pelo seu poder de criar palavras, mas por ser um poeta que reinventa a prosa. Tal reinvenção, para o escritor, é política “não porque se constrói a partir de uma ideologia mas porque, na própria linguagem, Guimarães Rosa sugere uma utopia, uma ideia de futuro que está para além daquilo que ele denuncia como uma tentativa de ‘miséria melhorada’” (COUTO, 2005, p. 110). Por isso, Guimarães Rosa é, para Mia Couto (2005, p. 108), um mestre, “um ensinador

³ Entrevista realizada no dia 05 de novembro de 2012 pela TV Cultura – São Paulo no programa Roda Viva. Disponível em <<http://tvcultura.cmais.com.br/rodaviva/roda-viva-mia-couto-05-11-2012>>. Acesso em 12 de abril de 2013.

de ignorâncias” que nos encanta pela “linguagem criadora de desordem, capaz de converter a língua num estado de caos inicial”, aquela que “suporta um transtorno que é fundamental porque fundador de um reinício”.

Mia Couto também é um contador de histórias. Segundo o autor, geralmente ao falar da África sempre se remete aos estereótipos, às definições apressadas de base exótica: feitiçaria, fogo, o velho... porém os africanos só se vêem assim a partir de olhar do outro (ocidental) que assim os descreveu. Estes não são eles, ou ainda, são apenas parte do que eles realmente são: um mosaico de complexas mestiçagens e hibridismos produzidos por longas e irreversíveis misturas de culturas que apontam para a não existência de pureza quando se fala da espécie humana, “pois não há cultura humana que não se fundamente em profundas trocas de alma” (COUTO, 2005, p. 19). Trata-se de se opor à condenação de uma única e possível narrativa, de ficarmos sepultados no próprio passado, de “resistir para não ficarmos aprisionados numa memória simplificada que é o retrato que outros fizeram de nós” (COUTO, 2005, p. 190). E é para isto que serve a literatura, para pensar e criar mundos e novas vidas.

Mia Couto é um autor que resiste à colonização por sua produção literária estar comprometida não apenas em relatar a realidade dos países africanos colonizados, usurpados do ponto de vista de suas riquezas materiais e com suas culturas devastadas pelo euro(antropo)centrismo, mas por também constituir uma escrita que opera no sentido de resistir e criar respostas aos múltiplos impérios e as suas distintas colonizações. Uma literatura que fala sobre os desenraizamentos e as diásporas sofridas pelos povos africanos dentro de seus territórios, da negação da alteridade, da opressão interna criando uma nova voz que explora as potencialidades do idioma ao permitir que a escrita seja penetrada pelo mítico e pela oralidade.

Trata-se, para Mia Couto (2011, p. 108), de uma escrita capaz de ter um pé em cada um dos mundos: o da escrita e o da oralidade. Um “desafio de desequilibrista” pela simultaneidade de ser escritor e não ser escritor e assim penetrar no lado da não-escrita para capturar, e não apenas visitar, a lógica da oralidade ao deixar-se invadir e dissolver pelo universo das falas, das lendas, dos provérbios. Para Couto (2011, p. 116), é o desafio de habitar esse “entre-mundos”, capaz de trazer a multiplicidade dinâmica das inúmeras visões, que permite escapar

de um sistema de pensamento marcado pela racionalidade hegemônica dos códigos da escrita como único modo de nos apropriarmos do real.

A escrita de Mia Couto se projeta para ocupar um lugar intermediário como a “terceira margem” poetizada por Guimarães Rosa (1978) ou um “Terceiro Espaço de enunciação” sugerido por Homi Bhabha. Lugar ambivalente e deslizante de enunciação que, para Bhabha (1998, p. 69), é condição prévia para a articulação da diferença cultural.

Bhabha (1998, p. 67), destaca que somente quando compreendermos que “todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente de enunciação”, que denomina “Terceiro Espaço”, é que “as reivindicações hierárquicas de originalidade ou ‘pureza’ inerentes às culturas” tornam-se insustentáveis porque,

embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo (BHABHA, 1998, p. 68).

É na inscrição e na permeabilidade do hibridismo da cultura que surge algo novo, diferente, mestiço, um “terceiro” que se insurge contra a política da polaridade e se insinua na vida, permitindo resistir ao *continuum* do passado e do presente. Ao explorar e ocupar esse Terceiro Espaço de enunciação ou a “terceira margem”, o passado é renovado, refigurado, possibilitando a interrupção da atuação no presente.

Nessa perspectiva, consideramos relevante o pensamento educacional de Vandebroek pela sua proposta de assumir como princípio na educação de crianças pequenas “não apenas como diferentes famílias e contextos econômicos, políticos, culturais e sociais precisam ser levados em conta na educação infantil, mas também no que esses contextos podem diferir significativamente, de acordo com diferentes familiares e crianças” (VANDENBROECK, 2009, p. 20). Para o autor, implica compreendermos a necessidade da confrontação, do desacordo e da incerteza quando se pretende educar incorporando as diferenças culturais, pois “o respeito à diversidade não é sobre a tolerância para com aqueles que se desviam das normas. Trata-se de contestar as normas que criam os desvios. Nós precisamos da discordância, a fim de desafiar o que é tido como adquirido e reconhecer que

nosso conhecimento é provisório e experimental” (VANDENBROECK, 2009, p. 20-21).

Vandenbroeck é importante autor nos estudos sobre educação infantil na Europa, sua obra opera tanto com as discussões macro (das políticas públicas, da economia, do financiamento) como também chega a aspectos micro (do cotidiano da educação infantil como ação pedagógica dos professores, a relação família e escola, o jogo das crianças, etc.) auxiliando na visibilidade à rede de relações que se pode estabelecer entre estes elementos. Na apresentação da coletânea *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, escrita com Gilles Brougère (2007, p. 9), ele afirma a vontade de propor uma alternativa ao pensamento dominante no campo da educação das crianças pequenas com a instauração de um pensamento ampliado, que fuja especialmente dos ditames da psicologia do desenvolvimento e crie interlocuções com outras áreas do pensamento.

Em sua obra *Educare i nostri bambini ala diversità sociale, culturale, étnica, familiare* (2010), defende outro paradigma, para além das perspectivas multiculturalistas, na compreensão da diversidade na educação infantil. Tendo como foco preciso as crianças imigrantes propõe ações pedagógicas com as crianças e com as famílias. Apesar de suas reflexões partirem de um contexto europeu – países baixos – muitas das suas ideias e suas propostas podem ser pensadas para problematizar outros contextos de diversidade como, por exemplo, o brasileiro.

Experiências de infância que convocam uma pedagogia anticolonialista da infância

Obviamente, Mia Couto em seus textos, nunca pretendeu ser um pedagogo ou elaborador de políticas educacionais, mas suas histórias atribuem valor a um tipo de experiência que se pode dizer imprescindível para uma pedagogia que contemple a possibilidade de vivência da infância pelas crianças. Quanto mais nos aproximávamos da obra do autor mais verificávamos que muito da sua escrita tematizava questões que estão presentes nas opções pedagógicas que uma escola ou um professor de educação infantil é exigido fazer no seu cotidiano.

Como afirma Vandenbroeck (2009, p. 18), “a educação de crianças pequenas é uma questão de tomada de decisão, uma cadeia de múltiplas, pequenas, insignificantes e até altamente importantes decisões”. Em sua concepção, o desafio

educacional está em compreender que não há nada mais perigoso para uma equipe de profissionais do que o consenso, pois é o desacordo que possibilita a reflexão sobre as decisões tomadas. Para Vandebroek (2009, p. 18), na prática da educação infantil “é a exceção, a questão ímpar, o inesperado, o ‘escapamento’ que gera debates” e promove avanços nos profissionais.

Em Mia Couto nos deparamos com a centralidade dos personagens infantis, especialmente os meninos. Meninos do presente, mas também aqueles que habitam as memórias de infância dos personagens adultos. Estes meninos são interlocutores dos adultos, aprendem e ensinam sobre o mundo, andam junto aos adultos. A partir do modo como suas narrativas contam e constroem a infância podemos vislumbrar alguns caminhos em direção a um projeto anticolonialista de educação da infância.

Para Mia Couto a infância é um lugar de onde nunca se sai. Para ele sempre estaremos nela, na infância, na família, no bairro, na pátria. O tempo da existência da infância não é um tempo que termina, ele não fecha, pois é o mundo onde se forja a intimidade.

Não nasci de ninguém, fui eu que me concebi. Meus pais me negaram a herança de suas vidas. Ainda manchado de sangue me deixaram no mundo. Não me quiseram ver indo de animal a criança. Moqueando baba, débil até na tosse. Só tive Gueguê, meu tio. Foi ele quem seguiu meu crescimento. Só a ele devo. Ninguém mais pode contar como fui. Gueguê é o solitário guardião dessa infinita caixa onde vou buscar meus tesouros, pedaços da minha infância. (COUTO, 2004, p.27)

A infância constitui para todos uma caixa, uma caixa imaginária onde permanecem registradas as experiências, onde se recorre sempre que se deseja encontrar tesouros, pedaços de infância, vozes da infância. Pedaços e vozes de infância que são tão preciosos e mágicos que, em alguns textos, podem ser usados como remédio para curar.

Mas Junhito todavia lutava para desbichar-se, desembaraçar-se da condena. Me veio a cabeça que necessitava de um pouco de infância e cantei as nanas de nossa mãe, sua última ponte com a família. Enquanto eu cantava ele foi se tornando inteiro pessoa, completamente Junhito (COUTO, 2009, p.289).

A garantia de uma experiência de infância e a permanência da mesma ao longo da vida, enquanto presença de um núcleo duro, para Mia Couto não se contrapõe às possibilidades de identidades variadas, provenientes de uma perspectiva de construtivismo social, também expresso pelo autor: “Cada pessoa não deixa nunca de nascer. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam

em diversos e transmutáveis homens” (COUTO, 2004, p.27). Sua convicção é que não há ninguém que não possua uma identidade múltipla e plural porque “a essência do Homem é não ter essência” (COUTO, 2011, p. 71), ou seja, não existe ninguém que seja “puro”, somos todos feitos de mestiçagens. Portanto, para o autor, não existe pureza quando se fala do humano, pois “se nos mestiçamos significa que alguém mais, do outro lado, recebeu algo que era nosso” (COUTO, 2005, p. 60). Esse poder de produzir diversidade é, para ele, o segredo da vitalidade humana e da arte da sobrevivência de um ser que se constitui em trocas com os outros e com a realidade envolvente.

Neste tema encontramos grandes aproximações nos textos dos dois autores. Vandebroek (2010) também coloca a questão da identidade como fundamental nos processo de educação em espaços de vida coletiva. Quando se trata de crianças pequenas o tema central da identidade é a linguagem - a língua materna, a voz, a oralidade como a melodia que constitui a infância. A linguagem não é apenas uma manifestação para a comunicação, mas é o pensamento das crianças, seus modos de sentir e perceber o mundo. Para Mia Couto (2011, p. 13-14),

as línguas servem para comunicar. Mas elas não apenas “servem”. Elas transcendem essa dimensão funcional. Às vezes, as línguas fazem-nos ser. Outras, [...] elas fazem-nos deixar de ser. Nascemos e morremos naquilo que falamos, estamos condenados à linguagem mesmo depois de perdermos o corpo. Mesmo os que nunca nasceram, mesmo esses existem em nós como desejo de palavra e como saudade de um silêncio.

Mia Couto reinventa o Português escrito, buscando na oralidade uma inspiração para, como ele mesmo diz, *falinventar* o português com raízes na oralidade. Porém, se a tradição oral do país é uma das faces que o escritor deve escutar, é também a oralidade o lugar onde habitamos na infância, a língua é a primeira pátria. Em sua obra, a palavra oral invade a escrita, as vozes da infância regressam através de uma escrita marcada pela oralidade. Afinal, “tudo começa aí, na infância” (COUTO, 2011, p. 103).

Na nossa infância, todos nós experimentamos este primeiro idioma, o idioma do caos, todos nós usufruímos do momento divino em que nossa vida podia ser todas as vidas e o mundo ainda esperava por um destino. James Joyce chamava de ‘caosmologia’ a esta relação com o mundo informe e caótico. Essa relação, meus amigos, é aquilo que faz mover a escrita, qualquer que seja o continente, qualquer que seja a nação, a língua ou gênero literário (COUTO, 2011, p. 12).

Não se trata apenas de uma questão estética, mas da exigência de recusar a “esclerose dos lugares-comuns, escapar à viscosidade, à sonolência” (COUTO, 2011, p. 115) para fundar outras narrativas, pois somente renovando a língua é que se pode renovar o mundo.

O tema da língua – como pertencimento - e do bilinguismo também faz parte dos trabalhos de Vandebroek. Em livros e artigos defende a importância de que possamos ampliar as aprendizagens linguísticas das crianças. Afinal, a língua vivida no cotidiano não apenas oferece opções de comunicação como é um modo de pensar, de sonhar, de fazer ciência e arte, de habitar uma cultura. Retomando sua biografia, Vandebroek (2007, P. 31) conta de sua casa onde “mudávamos rapidamente do francês, para o holandês e o dialeto de Bruxelas, muitas vezes numa mesma frase”. Para ele, o importante não foi ter aprendido as línguas, isto é ser bilíngue, mas a abertura que estas línguas ofereceram de “participar de duas comunidades culturais”, pois cada cultura tem palavras para dizer determinados conceitos, ações ou descrições que podem não ser ditas ou escritas em outras culturas. E segue lembrando que a pressão para uma língua única, a língua oficial, evidente nas escolas, parece acreditar que a criança não é suficientemente capaz de aprender e albergar mais de uma língua (VANDENBROECK, 2007, p.32).

O autor também problematiza as línguas que estão desaparecendo, por não terem valor no mundo contemporâneo. “As línguas também têm status diferentes, que refletem a desigualdade nas relações de poder de nossa sociedade” (VANDENBROECK, 2007, p.32). Uma criança que é um exímio falante de berbere e com certo conhecimento de francês ou inglês não é considerada bilíngue, mas como uma criança com déficit linguístico. Porém, diz Mia Couto (2011, p. 124), “para a oralidade, só existe o que se traduz em presença. Só é real aquele com quem podemos falar”. Portanto, o grande desafio “seria alfabetizar sem que a riqueza da oralidade fosse eliminada. O desafio seria ensinar a conversar com a oralidade” (COUTO, 2011, p. 103), pois não é apenas um fato tipicamente africano, “nem é uma característica exclusiva daquilo que se chama erradamente de ‘povos indígenas’. A oralidade é um território universal, um tesouro rico de lógicas e sensibilidades que são resgatadas pela poesia” (COUTO, 2011, p. 23).

Moçambique tem 25 línguas, o Brasil 250, não temos apenas a língua dominante. Mas ainda é ela que vale. O modo padrão culto dominante, a ênfase na

língua escrita, o *calaboca* para a oralidade, apontam outros contextos sociais, outros problemas da aprendizagem da linguagem que precisam ser recolocados no discurso pedagógico.

Para Vandembroeck (2010), a diversidade cultural, étnica, familiar, social e linguística das crianças não podem ser tratadas superficialmente como algumas abordagens multiculturalistas ou folclóricas que pretendem afirmar apenas uma identidade étnica, linguística, cultural para cada criança. Isto é, aquilo que pode ser um ponto de partida: ser negro, ser paquistanesa, ser francês, fica sendo definido não apenas como uma marca de onde se sai, mas parece ser também o ponto de chegada. Para o autor não é possível continuar educando no sentido de um essencialismo cultural, mas favorecer a compreensão da identidade na perspectiva de identidades plurais, com múltiplas pertinências e lealdades. Trata-se de “deixar claro para todas as crianças que elas importam, que elas podem estar ali como são, com seus hábitos adquiridos e sua bagagem” (VANDENBROECK, 2002, p.8).

Isto significa dizer algo como: podes viver entre duas culturas, não precisas escolher e ter de negar uma em detrimento da outra. Significa constituir um bilinguismo cultural. A escola pode fazer um jogo de modulações que possibilite às crianças manter um núcleo identitário, mas também partir para novas identificações e aprender a operar com a reciprocidade cultural (VANDENBROECK, 2010, p. 25). Algo como um dinamismo identitário ou uma composição de identidades na qual as crianças criam suas identidades e não apenas copiam ou seguem uma identidade única e pré-definida por sua origem.

Grande parte da obra de Vanderbroeck centra-se na persistência da defesa da Convenção dos Direitos Humanos (1989) como balizador de um projeto de vida comum, bem como a importância da singularização do atendimento às crianças nos espaços públicos. Isto é, ele realiza uma constante interlocução entre os direitos universais e a atenção à diversidade assinalando que o respeito à diversidade é mais amplo que a “interculturalidade”. O respeito à diversidade é um elemento necessário à educação das crianças ao propor a construção de si e exigir o encontro com a diferença. Corresponde ao que o autor denomina de descoberta da consciência de si na preocupação com o outro. Trata-se, para ele, de levar em consideração tanto a comunidade local quanto os pais porque a diversidade dos pais e das práticas educativas influenciam os métodos da estrutura educativa.

Este pensamento se contrapõe à ideia de uma instituição de educação infantil completamente programada e normatizada ao propor uma prática não como uma relação de verticalidade, na qual os pais e as crianças são convidados a aprender com os professores um modelo de educação, mas colocar-se numa relação de maior horizontalidade, na qual os professores e o centro também aprendem com as famílias. Os exemplos são muitos: como diferentes culturas ou também, como diferentes famílias, fazem seus filhos dormir? Como cuidam dos corpos das crianças? Para que isto ocorra há que haver um espaço institucional de participação para as crianças e suas famílias. Ou seja, também o espaço educacional precisa promover abertura à diversidade.

Em mais de um texto, Mia Couto enfatiza na importância da família, daqueles que estão acompanhando o crescimento das crianças. Fala do importante lugar que as mulheres ocupam tecendo redes, catando lenhas e conversando. Na mesma entrevista, ele comenta: “eu venho de vozes, pois enquanto estava sentado na cozinha ouvia, permanentemente, os murmúrios das mulheres que contavam histórias e isto me fez poeta, eu apenas devolvo esta condição na escrita.” E prossegue: “agora é como se aqueles fantasmas trabalhassem em minha cabeça para transmitir seus segredos, revelações de outros mundos” (COUTO, 2009, p.286). Um "escutador" de vozes e silêncios que fazem as oposições perderem sentido ao dar vida à outra ordem lógica.

Para o escritor a vida na África é assaltada, continuamente, por experiências de vida, com o peso da irrealidade, que não são possíveis de entender e assimilar - por um ocidental-cristão – senão como obra de feitiçaria. O pensamento mágico, característico da infância, ganha adulez na obra de Couto. Sai da inferioridade, do ainda não, para ganhar o estatuto de pensamento alteritário. Thiago é descrito como “um menino sonhador, sem outra habilidade que a de perseguir fantasmas” (2004, p. 58). Aqui, ser sonhador não é demérito, a vida é sonho.

- Mãe! Mãe! Olha o homem dos pássaros!

E as crianças inundavam as ruas. As alegrias se misturavam: o griteiro das aves e o trino das crianças. O homem tirava uma gaitinha de boca e interpretava soavam belas melodias. O mundo inteiro se tornava fábula. (COUTO, 2004, p.57)

Vandenbroeck, de outro modo, também se detém no exercício da alteridade e da reciprocidade na concepção da diversidade. Importante contribuição de sua obra é evidenciar que os profissionais de educação infantil tem muitos preconceitos e

imagens negativas do outro – sejam as famílias ou as crianças ou até mesmo sobre os colegas. Citando o trabalho de formação dos professores realizado por Petra Wagner, em Berlin, ele demonstra o quanto o trabalho em outras bases passa, necessariamente, pela admissão e discussão dos preconceitos que os profissionais têm com relação as suas próprias equipes, pelas suas diferentes formações, abordagens pedagógicas, comportamentos e admissão que se vive em diferentes relações de discriminação. Somente a partir do trabalho consigo mesmo é possível colocar-se disponível para operar com a diversidade na escola. O autor usa o conceito de *going meta* (Bruner,2012) isto é, realizar a metacognicao interrogando-se sobre as próprias reações e convicções.

Este talvez o maior desafio da educação infantil em nosso país, pois diz respeito a aprender a escrever a própria historia. Vandembroeck (2010) afirma a necessidade de escrever ou de narrar a história pessoal de cada uma das crianças. Narrar para si e para os outros. Ele define como esta ação de recontar-se é fundamental para “construir uma imagem de si positiva e criar uma representação coerente” (VANDENBROECK, 2010, p.26). Para o autor a escrita do romance pessoal de cada um, isto é, se pensar e se dizer, é ação fundante do “aprender a sentir-se bem em sua própria pele”, sendo função da escola e do professor “impedir que a identidade naufrague em estereótipos rígidos” (VANDENBROECK, 2010, p.28).

Para construir esta história pessoal as crianças precisam de um ambiente de confiança, de segurança, onde possam contar, falar e serem escutadas, serem descritas de modo positivo e serem questionadas quando se desvalorizam, ou são desvalorizadas pelos demais. Garantir a escrita de uma vida comum a todos que estão juntos, compreender as diferenças, viver os conflitos e neles observar que temos um jeito de pensar sobre as coisas, posicionamentos que podem ser refletidos, por que disse isto, ou fiz aquilo. Não para corrigir as crianças nas situações de conflito, mas para promover o enfrentamento com seu modo de pensar (VANDENBROECK, 2010). Para o autor é importante que as propostas curriculares trabalhem com as narrativas de vida das crianças, mas que evitem segregar ou fixá-las em suas histórias. Como disse Mia Couto (2011, p. 144), o que falta aos jovens não é apenas transporte urbano mas “outro tipo de transporte que os leve para o

futuro, que os conduza para um sonho, que garanta uma ligação com uma vida de promessas cumpridas”.

Fazer caminhar caminhos com crianças pequenas

*Que é que faz caminhar um caminho?
É o sonho. Enquanto as pessoas sonham,
o caminho permanecerá vivo.
É para isto que servem os caminhos,
para fazer-nos parentes do futuro.
(Dito Tuahir)*

Começamos este ensaio afirmando, a partir de Skliar (2012), que como adultos do mundo contemporâneo temos uma dívida com as crianças. Dívida, pois como sabemos a infância não existe, enquanto ideia ela é uma construção social e nós, os adultos, é que podemos propor infâncias e expectativas nos modos de viver a infância para que sejam vividos pelas crianças. No campo social, talvez a maior contribuição das gerações do século XX foi a de ter escrito (Declaração dos Direitos da Criança, 1959), e reescrito (Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1989), os direitos das crianças para ter alguns parâmetros do mínimo necessário para que uma criança cresça e seja feliz.

Também a expansão da escola foi uma importante contribuição, porém a forma escolar que temos produzido e reproduzido é uma forma criada na modernidade para capturar as subjetividades infantis e torná-las adaptadas ao mundo adulto. Esta forma escolar, que produziu a escolarização das massas, promoveu a ampla chance das crianças frequentarem a escola, mas as capturou de suas famílias, de suas culturas comunitárias, das narrativas de seus grupos familiares. Portanto, tal captura foi acompanhada por práticas que priorizaram modos de pensar e narrar o mundo em detrimento de outros, eliminando a variedade e a pluralidade de realidades passíveis de serem compartilhadas.

Consideramos urgente pensar e realizar outros modos de educar crianças pequenas que não seja a partir de processos de escolarização – ou sua *fôrma* escolar. Processos que ao converterem a criança em aluno, inventam uma infância escolar inscrita pelas práticas escriturísticas. Para Certeau (1994), o “escriturístico” é aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição. Da vida, portanto. Para o autor,

nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É a sua prática iniciática fundamental. Foi preciso sentir os efeitos inquietantes de um tão prodigioso avanço para que suspeitássemos ser a formação da criança moderna uma prática escriturística (CERTEAU, p. 227).

Não se trata, para Certeau e para nós, de opor escritura e oralidade, cuja hierarquização se possa inverter. Não se trata de manipular oposições – escritura *ou* oralidade, língua *ou* palavra – e sim de *afirmar o plural como originário*, isto é, de afirmar a diferença como constituinte de seus termos (CERTEAU, 1994). Portanto, não é negar a relevância civilizacional ou o que devemos historicamente à escritura, mas destacar que, a partir da modernidade, outra prática vai se impondo sob formas científicas eruditas ou políticas: ela não é mais o que se fala, mas o que se fabrica, que se deve fazer e não mais só ouvir. O processo de objetivação da linguagem a torna “um campo a lavrar e não mais a decifrar”. Construir uma ciência e construir uma língua torna-se o mesmo trabalho (CERTEAU, 1994, p 230).

Para Mia Couto (2011, p. 24), “um futuro civilizado passa por grandes e radicais mudanças neste mundo que poderia ser mais nosso. Implica acabar com a fome, a guerra, a miséria. Mas implica também estar disponível para lidar com os materiais do sonho”. Implica considerar a relevância educacional de ensinar a escolher entre sentidos visíveis e invisíveis, de aprender a pensar e sonhar.

Trata-se de interrogar se o que é necessário mudar é a escola ou se é a forma-*fôrma* escolarizante. Ao avaliá-las, cabe ir mais fundo e saber se nossas inquietações não provêm das práticas escolares e a cultura que essas práticas vão gerando. Cabe interrogar se com as crianças podemos viver outros tempos e outros espaços escolares não milimetrados pelo modelo convencional e capitalístico. Trata-se de pensar com Mia Couto (2011, p. 98), que “a cilada maior é acreditarmos que as armadilhas estão sempre fora de nós”. Porém, nós estamos nesse mundo, somos esse mundo. Sabemos também que as crianças estão em constante estado de abertura para se deixarem encantar e se surpreender com a imprevisibilidade do mundo.

Abertura ao encantamento que exige considerar uma experiência de infância inscrita na temporalidade de uma linguagem que nos faça ser mundo – que nos enraíze no mundo – coexistindo com uma linguagem que nos faça sair do mundo – que nos faça ter asas (COUTO, 2011, p. 23-24). Esta compreensão de infância convoca uma acepção de mundo e uma pedagogia anticolonialista, uma pedagogia

que enfrente as ambiguidades da infância. Uma pedagogia que considere a oralidade; o tempo e a memória; a história e a narrativa; o pensamento mágico; a ciência e a imaginação, como mediadores para colocar universos em conexão ... desafio de procura incessante de uma identidade plural. Quem sabe, pensar uma pedagogia que ocupe um espaço de *terceira margem*, não submissa a um pólo ou outro, a uma lógica ou outra. A vida não merece ser simplificada. A vida é rara.

Referencias Bibliográficas:

BARBOSA, Maria C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Aetmed, 2006.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BROUGÈRE, G.; VANDENBROECK, M.(dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, 2007.

BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado Libros, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COUTO, Mia. *Cada hombre es una raza*. Madrid: Alfaguara, 2004.

_____. *Un riu que es diu temps, una casa que es diu terra*. Barcelona: Edicions 62, 2009.

_____. *Pensatempos*. Textos de opinião. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

_____. *E se Obama fosse africano? e outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ROSA, João G. A terceira margem do rio. In: _____. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

SKLIAR, C. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Ingrid M.; KOHAN, Walter O. *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 15-24.

VANDENBROECK, M. (et al). Imágenes y prejuicios entre pequeños y educadores. *Revista Infancia enEu-ro-pa: la diversidad*. Barcelona: Rosa Sensat, n. 2, fev. de 2002, p. 6 - 9

_____. Ser multilíngue, uno de los mejores regalos. *Revista Infancia enEu-ro-pa: Con mis propias palabras*. Barcelona: Rosa Sensat, n.12, mai. de 2007, p. 31-32

_____. Vamos discordar. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 2, p. 13-22, nov. 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>

_____. *Educare i nostri bambini ala diversità sociale, culturale, étnica, familiare*. Bergamo: Edizione Junior, 2010.

VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educ. Rev.* [online]. 2001, n.33, pp. 07-47.