

SOBRE A DELICADA ARTE DE TRADUZIR A CULTURA DA INFÂNCIA EM CULTURA DA ESCOLA

Gisela Marques **Pelizzoni** – UFJF

Resumo

Este artigo busca discutir, a partir do dispositivo de um estudo sobre caramujos e moluscos, realizado em uma escola pública com crianças pequenas de cinco anos, questões referentes à traduzibilidade do universo da infância no contexto escolar. Para tanto, em um primeiro momento delimitarei as bases teóricas que sustentarão minhas discussões sobre a infância, as quais estarão ancoradas no pensamento de Walter Benjamin e na poesia de Manoel de Barros. E no segundo momento, tendo claras estas matrizes teóricas, buscarei pensar sobre possibilidades de tradução desta cultura da infância no contexto da cultura da escola, me apropriando das reflexões sobre os significados e sentidos da tradução apresentados por Walter Benjamin no seu ensaio intitulado “A tarefa do tradutor”.

Palavras-chave: infância, tradução, cultura da escola.

SOBRE A DELICADA ARTE DE TRADUZIR A CULTURA DA INFÂNCIA EM CULTURA DA ESCOLA

*A criança nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim e outra a tudo que existe...
A criança eterna acompanha-me sempre.
A direção do meu olhar é o seu dedo apontando.*

Fernando Pessoa

Os primeiros caramujos chegaram nos princípios do outono. Eram dois caramujos africanos que foram trazidos pelo Wellington um menino que estuda no quinto ano da escola onde trabalho como professora; um menino andarilho que faz seus brinquedos nos brejos e nos córregos das redondezas. Destas suas andanças ele nos trouxe de presente os caramujos – para mim e para as crianças com quem trabalhava em uma turma da educação infantil. Logo que os caramujos chegaram as crianças ficaram

em polvorosa: todos queriam ver de perto, bem de perto, quase encostando o nariz na antena dos caramujos; queriam pegar, deixar os bichinhos passearem pelo braço, pelas pernas; queriam saber o que eles comiam, como andavam e ficavam grudados nas coisas, por que faziam tanto xixi e por que deixavam aquele rastro de gosma por todo lugar que passavam. Não imaginava que aqueles caramujos iriam encantar tanto as crianças, a ponto de algumas delas passarem aquele dia inteiro observando cada um dos seus pequenos e lentíssimos movimentos.

Por se tratar de ser o caramujo africano um molusco tido como praga, alvo de campanhas incentivando o seu extermínio, e por ser considerado um transmissor de doenças, resolvi me informar com a professora de ciências da escola, Lidiane, para saber da veracidade destas informações. Para minha surpresa, nessa conversa, além de descobrir que aqui no Brasil o caramujo africano, em relação à transmissão de doenças, é quase que totalmente inofensivo, descobri também que Lidiane, além de professora de ciências da escola, era também malacóloga (estudiosa de moluscos) e que suas pesquisas eram todas voltadas para o estudo dos caramujos. Diante de um quadro tão favorável (crianças muito interessadas nos caramujos e uma especialista do assunto dentro da escola para compartilhar conosco suas informações) resolvemos montar juntas um projeto de trabalho para estudarmos mais profundamente a vida dos caramujos e também de outros moluscos. E foi então que surgiu o nosso primeiro dilema: como estudar malacologia com crianças tão pequenas?

E aqui interrompo por ora o fluxo desta narrativa para enfim trazer à tona a proposta deste texto: que, a princípio, era discutir, a partir do dispositivo do estudo de caramujos com crianças pequenas, formas de traduzir este tipo de conhecimento, tão específico do campo da biologia – a malacologia – para o universo da infância. Uma intenção que, ao longo do processo todo de vivência da experiência, foi se desenhando justamente ao contrário, uma vez que o que se passou a pensar foi em como traduzir a cultura da infância no interior de um estudo sistematizado de biologia. Uma inquietação que, ao longo do percurso, foi se ampliando na seguinte questão: como traduzir a cultura da infância no interior da cultura da escola? Como assegurar às crianças a possibilidade de experimentar o mundo através das particularidades que a condição infantil guarda? Como pensar essa tradução tendo em vista toda uma tradição de cultura

de escola que se norteia a partir das idéias de civilizar, humanizar, conduzir, testar e transmitir conhecimento para – enfim, *adultizar* – as crianças?

Este texto, portanto, tratará de percorrer um caminho de reflexão a partir destas questões, e para tanto será organizado da seguinte forma: em um primeiro momento será importante delimitar quais as bases teóricas, quais as chaves para adentrar e refletir sobre a infância e suas culturas. Em um segundo momento, tendo claras as matrizes teóricas a partir das quais pautarei minhas reflexões sobre a infância, buscarei entendimentos do que venha a ser a tarefa do tradutor (educador, escola) neste processo e as possibilidades da traduzibilidade da infância no interior da cultura da escola. Por fim, um terceiro ponto, será retornar à narrativa sobre a experiência com os caramujos, para, a partir dela, ir em busca dos esforços de tradução que aconteceram durante esta vivência e dos possíveis exercícios de infância surgidos a partir destas traduções.

1. A Infância – Entre achadouros e labirintos

Muitos são os caminhos para se penetrar no universo da infância e de buscar entendimentos sobre o ser criança – este “outro” que um dia fomos – e sobre a infância – este estado de ser a que um dia pertencemos – e do qual, hoje, adultos, que somos, nos lembramos vagamente, de modo nebuloso como o sonho, na forma de lampejos como as reminiscências. As portas de entrada para uma discussão sobre a infância são muitas, como já disse, mas é preciso fazer escolhas, delimitar o olhar, seguir por uma trilha pretendida. Neste sentido, parto para esta jornada ancorada nas imagens labirínticas e poéticas da infância propostas por Walter Benjamin e Manoel de Barros, já que ambos se propõem a elaborar imagens preciosas de uma cultura de infância vivida no passado e rememorada no tempo do agora e que, a meu ver, conservam frescor, atualidade e apontam para o que é singular no modo de ser criança. A escolha desta trilha parte do desejo de entender a infância e as populações infantis a partir de uma base teórica que simultaneamente dê conta “da singularidade, daquilo que é próprio da criança, e também da relação com a historicidade, com a totalidade da vida” (KRAMER, 1996, p.28).

Para melhor me fazer compreender, se faz importante situar os cenários, as paisagens e os tempos que inspiraram estes dois autores nos seus escritos sobre a infância. Benjamin aborda a infância em suas reflexões em textos belíssimos, como “Infância em Berlim” e “Rua de mão única”. Nestes textos, principalmente o que conta da sua infância em Berlim, é o menino Benjamin que nos fala da experiência vivida em uma grande cidade tal qual se apresenta a uma criança da classe burguesa, nos idos do século XIX. Ele nos fala das descobertas e das percepções infantis a partir de uma “tríplice mediação: a mediação do tempo, a mediação do espaço, a mediação específica da percepção infantil enquanto tal” (GAGNEBIN, 2007, p.81). Neste sentido, “infância em Berlim” não se constitui apenas em historietas de um menino sensível, judeu e alemão. O que este texto nos conta com profundidade, é de um modo de habitar o mundo que é próprio da criança. E esta criança que toma a palavra, nos escritos benjaminianos, tem uma voz inconfundível que nos atinge profundamente, na medida em que nos toca nas esferas mais sensíveis das lembranças de nossa própria infância e de tantas outras possibilidades de ser criança que nos foram contadas ou que foram por nós imaginadas ou pressentidas. Apesar do texto ter um forte viés social, político e psíquico, teríamos a maior dificuldades em descrever a identidade específica deste menino, simplesmente por não ser esta a tônica destes escritos. O que Benjamin nos fala são das **formas e maneiras privilegiadas através das quais a criança interpreta o mundo, acessa a linguagem, ensaia e inventa formas de se inscrever na criação**. Desta forma a criança não é vista de modo algum como alguém incapaz, a quem falta alguma coisa, ingênua, canhestra e incompleta. Mas sim como alguém que possui lentes próprias de percepção da realidade. Assim Benjamin nos traz a infância que espia a partir dos limiares, dos esconderijos, que recria a partir do lixo, que encontra preciosidades nos destroços de um canteiro de obras, que transita na vida à maneira daqueles pontos tortos que fazem parte dos avessos dos bordados.

E à medida que o papel abria caminho à agulha com um leve estalo, eu cedia à tentação de me apaixonar pelo reticulado do avesso que ia ficando mais confuso a cada ponto dado, com o qual no direito me aproximava da meta” (BENJAMIN, 1995, p.129)

Este pequeno trecho de “Caixa de costuras” aponta para uma possibilidade de olhar e de transitar pelo mundo que é própria da criança, na qual a intenção, a meta, o alvo a ser alcançado no início de um percurso não são o que se

constitui de mais importante. Para ela importa mais o olhar da minúcia, a atenção contemplativa, o traço percorrido, os pequenos detalhes do caminho; detalhes que se dão “lentamente a ver e não naufragam na indiferença do olhar ordinário” (GAGNEBIN, 2007, p. 87).

Se Benjamin encontra a infância nos canteiros de obras, espiando escondida atrás de um móvel ou retirada nos cantos afastados do jardim público, Manoel de Barros a encontra às margens do rio Paraguai e na intimidade de um quintal pantaneiro, um quintal que podia ser qualquer outro do mundo, desde que fosse habitado por um menino capaz de “ouvir nas conchas as origens do mundo” (BARROS, 2003, P.25). Neste quintal imenso de intimidade, Manoel de Barros escava seus “achadouros” de infância – espaços encantados no tempo que guardam as memórias de um mundo percebido pelo olho de um Manoel menino e inventado, recriado pela palavra do Manoel poeta – um modo de percepção que se faz atento ao pequeno, ao ínfimo, às coisas do chão.

Os olhares de infância de um menino em Berlim, os olhares de infância de um menino pantaneiro. Muitas semelhanças, perfeitos diálogos entre estes meninos tão distantes, que contam das mesmas coisas com cores e jeitos diferentes. Onde em Benjamin encontro a cidade labiríntica, o colecionador de miudezas, a capacidade e necessidade de reconhecer e produzir semelhanças com as coisas; em Manoel de Barros encontro o quintal, o olhar às coisas de menor, o estado de ser comunhão. Ambos trazem a idéia da infância como modo privilegiado de percepção, capaz de ter olhos sensíveis o bastante para enxergar o invisível, que nada mais é do que o demasiadamente visto. Tanto um autor quanto outro apontam a criança como habitante dos limiares (estes lugares ermos e escondidos, estas vias desviadas, fronteiriças, tão familiares à infância) que não são de modo algum lugares de uma felicidade inocente e imaculada, mas espaços de expectativa, de interesse, de um certo olhar de apreensão, olhar pleno de curiosidade e dúvida em um futuro desconhecido mas pressentido. Estes limiares são encontrados a toda hora tanto nos escritos de Manoel de Barros como os de Benjamin:

Relembavam as ardorosas caçadas que tão frequentemente me atraíam dos caminhos bem cuidados do jardim para os lugares ermos, onde me defrontava

impotente com a conjunção do vento, e dos perfumes das folhagens e do sol, que possivelmente comandavam o vôo das borboletas...” (BENJAMIN, 1995, p. 81)

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. O menino que era esquerdo e tinha cacoete para poeta, justamente ele, enxergara o pente naquele estado terminal. E o menino deu para imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto. (BARROS, 2003, caderno 3)

Desta maneira, Benjamin e Manoel nos trazem a infância através de imagens que vivificam, ao invés de se prender em conceitos que cristalizam possíveis entendimentos do que venha a ser a condição infantil. O texto benjaminiano é construído a partir do que ele mesmo usou chamar de imagens dialéticas, que vem a ser imagens exemplares, mônodas privilegiadas que retém a extensão de uma idéia na intensidade de um relâmpago. Manoel de Barros faz, a meu ver, o mesmo exercício de escrita a partir da imagem, o que ele usou chamar de desenho verbal, que tem por proposta colocar a imagem na vista de quem o lê, uma imagem- memória que traz também o condão da invenção, da imaginação capaz de transver o mundo. Assim ao falar da criança que escolhe os escondidos cantos ao invés do centro do jardim bem cuidado, Benjamin nos fala do caminhar da criança que é desviante, que se faz no exato contrário da intenção, do alvo, da certeza de um itinerário a seguir. O mesmo desvio nos mostra Manoel de Barros, quando traz a imagem do pente abandonado, que a partir do olhar do “menino que era esquerdo” se transforma num desobjeto, libertado do seu uso utilitário e preenchido agora de outros diversos sentidos que propõe o alargamento da visão de mundo tão próprio das crianças. O que ambos os autores nos revelam é um profundo e sensível conhecimento sobre a criança no seu estar-no-mundo, nos falando da forma como ela vê o mundo a partir dos seus próprios olhos; não tomando a criança de maneira romântica ou ingênua, mas a compreendendo como sujeito que se situa “na história, inserida em uma classe social, parte da cultura e produtora de cultura.” (KRAMER, 1996, p. 31)

Outro ponto em comum na obra de Manoel de Barros e Benjamin é o entendimento da criança como um ser privilegiado para o exercício da experiência. Experiência, entendida aqui nos moldes de Jorge Larossa, que a caracteriza pela

capacidade de tocar e sermos tocados pelas tantas impressões que passam por nós ao longo da vida, e que exigem de nós disponibilidade e abertura.

(...) experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” de exterior, de estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do passar através, da viagem, de uma viagem da qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: na experiência estão o periri, o periculum, o perigo. (LAROSSA, 2001, p.13)

Para o exercício da experiência entendida como tal é preciso tempo para as contemplações e aprofundamentos na existência, uma forma de vivenciar o tempo tão natural à criança que acompanha o movimento do mundo na cadência dos seus devaneios, na roda labiríntica dos seus descaminhos. Bachelard nos fala de uma criança “que enxerga grande, que enxerga belo”, e é ancorado nesta beleza e amplitude, nos devaneios, desvios e imaginações, que Benjamin e Manoel de Barros nos contam das profundezas do vivido nos seus terrenos baldios, nos seus esconderijos e quintais.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. 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. Era o menino e os bichos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2003, caderno 3)

Além desta intimidade com as coisas do mundo, e também a partir dela, Walter Benjamin e Manoel de Barros nos comunicam a respeito de um imaginário infantil, do modo como a criança vê o mundo com seus próprios olhos, de um modo de olhar o mundo e de ser criança que escapa das lógicas da modernidade, responsáveis pelo fim da experiência. A criança, neste sentido, se identifica com o mago, com o colecionador (BENJAMIN, 1984), com o saltimbanco. Ele tem sua lógica de mundo semelhante a do poeta que diz “prefiro as máquinas que servem para não funcionar: quando cheias de areia, de formiga e musgo – ela pode um dia milagrar em flores” (BARROS, 1996, p. 156). A criança se apresenta assim como um ser de transgressões, que para se contrapor ao mecanicismo, à racionalidade, à fragmentação organizada e sistematizada do mundo moderno, se faz desordeira, caótica, criadora, inacabada.

Quando brinca com os restos, com os destroços do mundo adulto, a criança está em experiência, no sentido de estar inserida em um processo em que é tocada na sua profundidade, um processo no qual transforma o real e por ele é também transformada. A criança mantém o olhar de espanto, ainda se encontra no campo das incertezas, ainda está aberta, em atitude de encantamento diante do mundo, inacabada, e sem cogitar qualquer possibilidade de acabamento. A criança ainda está no “tempo de ser comunhão” (BARROS, 1996, p. 18), e é isso que faz dela um ser privilegiado para o exercício da experiência.

Postas estas semelhanças no olhar para a infância destes dois autores, tento aqui, inspirada nestas imagens poéticas – nestas imagens exemplares que retêm seu significado a partir da intensidade de um relâmpago – pensar em formas de traduzibilidade desta cultura infantil, destas lógicas da infância para o universo da cultura da escola.

2. Pensamentos sobre o delicado ofício do tradutor

Existe uma passagem da história original de Peter Pan, escrita por James Barrie em 1911, que se aventura a dizer sobre a condição da infância:

Mas eles (os médicos) nunca se meteram a desenhar a mente de uma criança, não só porque é muito confusa, mas porque ela fica girando sem parar. É cheia de linhas em zigue-zague, parecidas com os gráficos de temperatura. Provavelmente estas linhas são estradas da ilha. Ah, sim, porque a Terra do Nunca é sempre mais ou menos uma ilha, com manchas surpreendentes de coral aqui e ali, com recifes de coral e embarcações cheias de mastros se fazendo ao largo, com selvagens e covis solitários, com gnomos que quase sempre são alfaiates, e em cavernas por onde correm rios, com príncipes que tem seis irmãos mais velhos, e uma cabana que está caindo aos pedaços, e uma velha muito velha de nariz torto. (BARRIE, 2006, p.14)

Barrie traz, a partir de uma imagem literária e poética, a condição desviante proposta por Benjamin e o estado de devaneio anunciada por Bachelard. Desvios e devaneios (“linhas em zigue-zague, parecidas com os gráficos de temperatura”) tão próprios da criança pequena. E é a partir desta condição desviante,

imaginativa, criadora, sonhadora e incerta da infância que proponho aqui uma reflexão sobre as possibilidades de traduzibilidade da cultura da infância para o contexto da escola.

Mas o que significa traduzir a infância no interior de uma cultura escolar? De acordo com um dos significados apontado pelo dicionário Aurélio, traduzir significa transpor, trasladar o significado de uma língua para outra; neste sentido amplo esta idéia trazendo aqui a proposta de uma tradução não entre línguas mas entre culturas, na intenção de uma transposição de uma cultura da infância para o interior da escola. Para que esta idéia se torne mais clara, me apoio em uma concepção de infância de Larossa, que entende a criança como um outro, um estrangeiro, um habitante de terras alheias.

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. (LARROSA, 2006, p.184)

Entendendo assim a criança como um outro que transita no mundo e na linguagem a partir de lógicas próprias, podemos denominar sim, de tradução, este processo de encontro, de acordos, de tentativas de entendimentos e recriações entre as crianças e as instituições escolares que frequentam. Mas aqui gostaria de deixar clara a perspectiva de traduzibilidade entre estas duas culturas que tratarei ao longo deste estudo; uma perspectiva que nada tem a ver com propostas bastante em voga nos jargões pedagógicos, que pensam aproximações com o mundo da infância a partir de uma visão rasa e simplória do que sejam as linguagens e lógicas próprias do universo infantil. O que na maioria das vezes acontece é uma pedagogização da cultura da infância, a partir de jogos chamados educativos organizados e sistematizados pelo educador que permitem poucos espaços de criação da própria criança; e também a partir de uma simplificação dos conhecimentos em uma linguagem “mais fácil e acessível” para a infância – práticas que ao invés de ampliar as possibilidades de experienciar e de criar vínculos profundos com o que vive ao redor, vêm cuidando de proporcionar experiências abreviadas que nenhum ou pouco espaço dão às crianças para os seus exercícios de invenção, investigação de mundo e de aventura.

O que me proponho aqui investigar vai na contramão desta proposta, e posso dizer que se constitui justamente no seu contrário. Se o que foi dito ainda pouco, trata de didatizar, pedagogizar a cultura da infância; o que procuro nesta pesquisa é garimpar acontecimentos de escola onde a cultura da infância se apresente de modo potente e seja capaz de afetar de alguma forma, os alicerces de saber e poder da cultura da escola.

Assim, para refletir sobre este exercício de tradução, lanço mão de um texto de Walter Benjamin intitulado “A tarefa do tradutor” no qual ele propõe uma reflexão sobre os significados e desafios da arte de traduzir. Em um trecho deste seu ensaio Benjamin nos apresenta o pensamento de Rudolf Pannwitz que afirma que

As nossas versões, mesmo as melhores, partem de um princípio falso: elas pretendem germanizar o índico, o grego, e o inglês, em vez de indianizar, helenizar e inglesar o alemão. Eles tem um respeito muito maior pelos usos e costumes da sua própria língua do que pelo espírito de uma obra estrangeira... O erro fundamental do tradutor consiste em este se agarrar ao estado em que por acaso se encontra a sua língua em vez de se submeter ao poderoso impulso das outras línguas. (PANNWITZ, apud CASTELO BRANCO, 2008, p. 41)

Pensando então no movimento de tradução da cultura da infância para o interior da cultura da escola, apoiados também em Pannwitz, podemos pensar que o erro do tradutor (aqui entendido como o educador, a própria instituição escolar) consiste em “se agarrar ao estado em que por acaso se encontra a sua língua” (aqui lê-se cultura da escola) em vez de se submeter “ao poderoso impulso das outras línguas” (culturas da infância)”. A escola assim, se mostra pouco flexível ao encontro com o outro, com a infância, preferindo, na maior parte das vezes adultizar e civilizar as crianças, se mantendo assim segura em seus sólidos alicerces.

Segundo Benjamin a verdadeira tradução rompe com a ordem habitual da língua para manifestar nela a ordem da obra original. Transpondo este pensamento para a tradução infância – cultura da escola, podemos pensar um real esforço de tradução quando a escola se permite romper com sua “ordem habitual”, com suas práticas canônicas e se deixa contaminar e encantar pelo inusitado das lógicas infantis,

observando atentamente as crianças, buscando acompanhá-las em sua beleza. Para tanto Benjamin traz como tarefa do tradutor a tentativa de se aproximar daquilo que é “inapreensível, misterioso e poético em uma obra” (BENJAMIN In: CASTELO BRANCO, 2008, p. 25). E **como capturar isto que é misterioso, inapreensível e poético nos modos de fazer, sentir e compreender o mundo das crianças?** Uma vez li um pequeno poema de um jovem poeta chamado Pedro Amaral onde no meio de uma folha em branco se lia “traduções – traições”. Essa linha tênue apontada pelo poeta, que separa a fidelidade e a traição no exercício de traduzir, talvez seja o maior desafio a ser transposto pelo tradutor-educador no seu encontro com a infância. Como pensar práticas, espaços, materiais, tempos e linguagens que realmente compartilhem das lógicas infantis e não as traia através de práticas fundamentadas em visões superficiais e estereotipadas do que seja a infância?

É, portanto, a partir da tentativa de refletir sobre estas questões, que retorno ao fio narrativo interrompido no início deste texto, dando continuidade a história dos caramujos trazidos de presente pelo Wellington para um grupo de crianças de cinco anos e de como este presente foi capaz de gerar um movimento de reflexão fecundo sobre a traduzibilidade entre a infância e a escola.

3. Tentando captar a infância através de antenas de caramujos

Os caramujos habitaram a nossa sala do outono até a chegada do verão. Durante este tempo muitas histórias aconteceram envolvendo o protagonismo das crianças nos modos de olhar, de registrar, de dizer e mesmo de conduzir os passos desta experiência com os moluscos. Devido aos limites que a escrita de um artigo impõe, me deterei a contar e refletir sobre um destes acontecimentos apenas, por considerar ser, esta história, matéria suficiente para gerar uma reflexão sobre um caminho de tradução entre infância e escola: Trata-se aqui da história da correspondência entre uma professora doutora do departamento de malacologia e crianças bem pequenas, que na época deste acontecimento tinham por volta de quatro e cinco anos.

Mas para que se possa compreender o sentido das cartas escritas é importante que antes se narre um pouco dos acontecidos com os caramujos. Para os que leem este texto é fundamental saber que com a chegada dos caramujos africanos um outro tempo se impôs na nossa rotina, um tempo lento e repetitivo que consistia na contemplação cotidiana dos movimentos e atividades diárias de existência daqueles caracóis: Eram tempos enormes olhando os dois caramujos comerem, evacuarem, se movimentarem, planejarem fugas de dentro do aquário em que estavam guardados e participarem de corridas infinitamente demoradas na captura de uma folhinha de alface. As crianças gerenciavam o tempo, enquanto eu propunha formas de registro e leituras em livros especializados. Na tentativa de um aprofundamento maior, convidamos a Lidiane, que como já foi dito era professora de ciências das séries finais do ensino fundamental e também malacóloga, para uma conversa sobre os modos de viver dos caramujos.

Neste encontro a professora apresentou para as crianças uma série de imagens de vários tipos de caramujos, contando dos seus jeitos de viver, das funções e desenhos das conchas e respondendo às inúmeras perguntas dos meninos: **“por que existem conchas de jeitos tão diferentes? Por que a lesma não tem concha se ela também não pode pegar muito sol? Por que o caracol não deixa a lesma morar junto com ele na sua casinha pra ela não ficar ressecada no sol?...”** Logo neste dia a Lidiane se espantou com o interesse das crianças, com o entusiasmo e o brilho no olhar dos pequenos diante daqueles miúdos animaizinhos; uma postura que, segundo a professora, contrastava completamente da apatia e desinteresse dos adolescentes com quem trabalhava. Tocada pelo interesse das crianças, no dia seguinte ela trouxe de presente para turma um caramujinho bem pequeno, cujo nome científico é *Bradybaena* Similares. Ao contrário do caramujo africano – que era grande, com uma concha muito escura e dura – o *Bradybaena* (que recebeu o nome pelas crianças de Nenê) era delicado, com uma conchinha pequena toda douradinha e espiralada, e como havia sido criado em cativeiro, podia ser segurado, apalpado e acalentado pelas crianças.

A mim, logo de início, me impressionou muito perceber como aquele bichinho minúsculo era capaz de capturar toda a atenção das crianças, o olhar longo e demorado, e também os seus afetos. E aqui posso dizer que os caramujos me mostraram o primeiro mandamento da infância aprendido no tempo desta experiência: Crianças

pequenas amam o pequeno, o ínfimo, o desprezível, as coisas destinadas ao chão. Eram tempos enormes contemplando a lentidão dos movimentos da boca, antenas e do corpo lambendo o chão. Um estado de contemplação interrompido no dia em que Fernanda, a irmãzinha de três anos de uma das crianças daquela classe foi nos visitar e na sua avidez de também segurar o caramujinho, acabou por apertá-lo com tanta força que rachou a concha que era feita de material muito frágil. As crianças ficaram em profundo silêncio diante daquela pequena tragédia, o que me fez reuni-las em uma roda para pensarmos o que deveríamos fazer diante do acontecido. E a idéia logo veio do Vinícius que disse: “Porque a gente não pergunta para malacóloga, ela deve saber como a gente pode salvar ele!” As crianças gostaram da idéia e decidimos escrever uma carta que propunha algumas soluções.

Juiz de Fora, 11 de setembro de 2013

Querida tia Lidiane,

Outro dia aconteceu uma coisa muito triste com o nosso caramujo! A conchinha dele rachou e a pele ficou agarrada na rachadura, e quando ele tenta entrar na sua casinha não consegue, parece que fica apertado. O que nós podemos fazer para salvá-lo? O Lucas e o Kauã deram a idéia de construir uma casinha na forma de uma concha feita de tijolo e madeira com uma piscina dentro para ele ficar sempre molhadinho e nunca ressecar. Lá dentro pode ter tudo o que tem em uma casa de verdade: cadeirinha, mesinha e um pratinho. Tudo bem pequenininho! É importante ter uma portinha com correntinha para os passarinhos não comerem o nosso caramujo. Pensamos que o Tiagão possa ajudar a gente a fazer esta casinha já que ele sabe arrumar qualquer coisa. O Diego também deu outra idéia: Lá na obra perto da casa dele tem um monte de concha abandonada, que tal se a gente colasse o corpinho do Bradybaena com um cola bem grudenta nesta concha? O que você acha? Esperamos a sua resposta.

Um beijo, um coração e um abraço.

Das crianças todas do Segundo Período

Nesta carta as crianças me pediam para escrever um pedido de socorro para o querido Nenê, e nesta escrita estavam registradas suas esperanças nas possíveis soluções imaginadas por eles que demarcavam suas lógicas tecidas a partir de uma substância poética feita de fantasia, de sonho e de imaginação. A partir destas lógicas poderia ser plenamente possível que Thiagão, que era o funcionário de serviços gerais

da escola e que resolvia os mais diversos problemas como trocar uma lâmpada queimada, arrumar carteiras quebradas e arrumar os chinelinhos arreventados das crianças com um preguinho, fosse também capaz de inventar uma casa apropriada para abrigar o pobre caramujo. Assim como seria bastante natural, diante de tantas conchas abandonadas nos canteiros de obras, encontrar alguma em bom estado que pudesse ser colada no frágil corpo de Nenê.

Assim, depois de redigida por mim a partir da palavra dos meninos e ilustrada pelas crianças, a carta foi enviada. Passou-se uma semana, duas, e nada da resposta chegar. As crianças estavam impacientes, o caramujo estava fraco demais e elas queriam uma solução. Lucas chegou a perguntar: “Será que a tia Lidiane não sabe escrever?” Fui então perguntar para a Lidiane o motivo da demora e ela me falou da sua dificuldade em responder a carta. Com certeza ela sabia bem a resposta, mas não estava sabendo como transpor seus conhecimentos de malacologia para a linguagem das crianças, que traziam nas suas indagações o princípio da esperança (a certeza de salvar o caramujo) e do devaneio e do sonho (colar o corpinho do caramujo em uma outra concha ou construir uma casinha de madeira com piscina). Imagino que diante da sensibilidade dos meninos, a Lidiane teve medo de ofender aquelas delicadezas imaginadas. Mas depois das duas semanas, ela criou coragem e respondeu a carta.

Queridos alunos do segundo-período,

As idéias que vocês tiveram para concertar a concha do molusco *Bradybaena* similares foram ótimas, mas infelizmente não poderemos usá-las. Os caramujos nascem com suas conchinhas e elas ficam presas no seu corpinho. À medida que o corpo cresce, a concha também cresce. Algumas conchas são muito finas e podem se quebrar facilmente, como aconteceu com o *Bradybaena similaris* de vocês. Na maioria das vezes, ao se quebrar, a concha machuca o corpinho do animal e ele pode morrer. Outras vezes, quando a concha quebra não é mais possível o animal entrar e se proteger e ele pode morrer também. Concertar a concha é, portanto, muito difícil! Durante a visita que vocês farão ao Museu de Malacologia, vocês poderão ver vários tipos de concha: grandes, pequeninas, feias e bonitas, finas, grossas, leves e pesadas! Mas todas com a mesma função: proteger o caramujo!

Tia Lidiane

Juiz de Fora, outubro de 2013

O seu esforço foi muito bonito: primeiro pediu ao marido, que, segundo ela, desenhava bem, para desenhar alguns caramujos na carta, achando que assim estaria mais perto da linguagem das crianças e com toda coragem foi escrevendo devagarinho e sem alarde, mas sem esconder a verdade das crianças, que não tinha jeito não, que os caramujos nascem colados nas suas conchas e que não havia modo de construir outra nem colar uma nova no corpinho do Bradybaena, o que significava que o pequeno caramujo ia morrer. O esforço em se aproximar das crianças feito pela Lidiane me comoveu, pois mesmo não tendo intimidade com meninos tão pequenos (já que dá aulas para adolescentes) ela se permitiu ser tocada pela poesia, e se esforçou em alcançar suas lógicas, demonstrando respeito e cuidado com a condição que a infância guarda.

Aqui não nos cabe julgar se as formas usadas, neste caso, para alcançar as lógicas das crianças foram apropriadas ou não. O que importa aqui é nos determos no modo como esta professora se deixou tocar pela poética da infância, e como se preocupou em traduzir com fidelidade o universo da infância na sua resposta à carta enviada pelos meninos. Um esforço de tradução que nos provoca a pensar afinal, no que significa ser fiel à infância em um processo de tradução das suas culturas para o universo escolar. E aqui cabe de novo trazer um fragmento do texto já citado de Benjamin, A tarefa do tradutor, no qual ele, a partir da imagem alegórica de um vaso partido em pedacinhos, reflete sobre os significados da arte de traduzir.

Do mesmo modo que, se quisermos juntar de novo os cacos de um vaso, estes tem de corresponder uns aos outros, sem serem todavia necessariamente iguais quanto às suas ínfimas particularidades, também a tradução em vez de imitar o original para se aparentar a ele, deve insinuar-se com amor nas mais ínfimas particularidades tanto nos modos do “querer dizer” original como na própria língua, isto de maneira a juntá-las como se fossem cacos de um vaso, para que depois de as juntar elas nos deixem reconhecer uma língua mais ampla que as abranja a ambas. (BENJAMIN in CASTELO BRANCO, 2008, p.38)

Se pensarmos na cultura da infância como obra de arte a ser traduzida no universo escolar, podemos, de acordo com a imagem proposta por Benjamin, tatear possibilidades de traduzibilidade onde a escola não precisa imitar o original (ou seja a cultura da infância) para se aparentar a ele, como muitas vezes ocorre quando apenas o brincar e o brinquedo são levados em consideração no que se refere ao encontro com o

universo infantil. A arte da tradução, segundo Benjamin, requer mais requinte e minúcia, requer sensibilidade para se aproximar das miudezas e sutilezas dos universos a serem traduzidos (aqui compreendidos como os mundos da infância), em um movimento de “insinuar-se com amor nas mais ínfimas particularidades, tanto nos modos de “querer dizer” original como na própria língua” (ibidem).

E aqui se faz necessário uma tentativa de entendimento do que possa ser este “insinuar-se com amor nas mais ínfimas particularidades tanto nos modos de “querer dizer” original como na própria língua”, ou, melhor dizendo, cabe aqui buscar compreender o que possa ser este insinuar-se com amor nas mais ínfimas particularidades tanto nos modos de ser e se expressar da infância como naquilo que é próprio de uma cultura de escola. Neste sentido esta tradução, talvez possa se dar quando há um comprometimento em não deixar as crianças entregues à própria sorte e aos próprios desejos mas em imaginar formas de aprendimentos onde a escola não deixe de cumprir seu papel primeiro que é o de se constituir como espaço de tecer conhecimentos. Mas é importante que esta tecitura se faça permeada pelo *modus operandi* da infância onde a imaginação se constitua em película de encontro com o mundo, os tempos se façam mais fluidos e abertos a exercícios de introspecção e contemplação e que miudezas, restos e farrapos sejam tratados com o devido respeito. Desta forma a tarefa do tradutor se apresenta propícia a inaugurar algo novo, pois consiste, segundo Benjamin, em “encontrar na língua em que se está traduzindo aquela intenção por onde o eco do original pode ser ressuscitado”, ou seja, onde o eco das poéticas da infância transbordem no cotidiano da escola, inaugurando ali algo novo, belo e fecundo.

Eis, pois, as reflexões sobre esta tentativa de tradução da cultura da infância no interior da escola. A partir dos movimentos lentíssimos dos caramujos plenos de eternidade, foi se revelando pouco a pouco para nós as particularidades que o olhar e o gesto infantil anunciam: o gosto de contemplar as coisas de menor, o desprezível do mundo; a capacidade de maravilhar-se e criar maravilhas com as coisas todas; a necessidade de brincar; os devaneios de alçar vôo (BACHELARD, 2009), os caminhos desviados; o estado de ser comunhão; a inteireza; a obediência ao movimento interno; o imprevisível.

Antes de terminar este texto, voltamos ao início por um momento: quando é lida a nossa epígrafe – aquele pequeno trecho de “O guardador de rebanhos”, de Fernando Pessoa – lá no início deste texto, ela aponta para uma dimensão interior do ser humano, individual e íntima, mas se voltamos a lê-la novamente agora, depois de toda esta reflexão, é possível identificar, quem sabe, nas palavras de Pessoa uma “metodologia” ou um “manual de aplicação prática” bem à moda do nosso outro querido poeta, Manoel de Barros; uma metodologia poética, sem dúvida – manoelística, barrosiana –, mas que nem por isso perde em objetividade no que tange ao que nos interessa. Esclareço: se, por um lado, nas palavras do poeta, “a criança nova que habita onde vivo” é uma imagem para descrever a sua própria criança interior, digamos, aquela porção mágica dele mesmo que “dá-me uma mão a mim e outra a tudo o que existe... a criança eterna que acompanha-me sempre”, então, por outro lado, “a criança nova que habita onde vivo” não é mais a minha, interior e subjetiva, mas é a própria criança com quem convivo no cotidiano da escola. E para que eu me aproxime da sua realidade, do seu mundo, da sua maneira de apreender o todo ao redor, é ela quem “dá-me uma mão a mim e outra a tudo o que existe...”. Ela, essa criança, no como é agora, representa, ou melhor, torna manifesta “a criança eterna que acompanha-me sempre”. E é nesse caminho, percorrido ao lado das crianças, nessa busca por traduzir universos, que procuro novas direções. E, agora vejo: “a direção do meu olhar é o seu dedo apontando”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. – (Humanitas).

BARRIE, J. M. **Peter Pan**. Tradução Ana Maria Machado. São Paulo: Moderna, 2006.

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão** (poesia quase toda). 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. Memórias inventadas: a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.

_____. Memórias inventadas: a terceira infância. São Paulo: Planeta, 2008.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Obras escolhidas II: Rua de Mão Única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CASTELO BRANCO, Lucia (organizadora). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: Quatro traduções para o português. Belo Horizonte. Fale/UFMG, 2008

GAGNEBIN, Jeanne Marie. “A criança no limiar do labirinto”. In: **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KRAMER, Sônia. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAROSSA, José. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. SME cps: s/ ed. Jul. 2001.