

## A EDUCAÇÃO PELA INFÂNCIA

“Terá sido a fome ou a abundância que levou à criação?”. Parecerá à primeira vista que se impunha mais outra distinção, uma vez que salta mais vivamente aos olhos, a saber: terá sido um desejo de fixar, de eternizar, uma necessidade de ser, que motivou a criação? Ou o inverso, uma necessidade de destruir e de mudar, uma necessidade de inovação, de futuro, de devir?<sup>46</sup>

Friedrich Nietzsche

Não pretendo que a poesia seja um antídoto para a tecnocracia atual. Mas sim um alívio. Como quem se livra de vez em quando de um sapato apertado e passeia descalço sobre a relva, ficando assim mais próximo da natureza, mas por dentro da vida. Porque as máquinas um dia viram sucata. A poesia, nunca.<sup>47</sup>

Mario Quintana

Eu penso renovar o homem usando borboletas.<sup>48</sup>

Manoel de Barros

Antes de qualquer alarde, Manoel de Barros não é um educador. Ele é um poeta que escreve e se escreve com infância. Daí que a educadora, na verdade, seja a infância, que não pode mais ser compreendida como etapa cronológica, como os anos iniciais de uma vida, mas como uma condição da existência humana. Existência que é histórica, já que teve infância. Esta, bem como a experiência, não precede a história; é condição dela, como já foi dito.

O adulto, leitor do poeta, não pode mais aprender a falar, pois já foi, um dia, criança e o fez. Quando infante, é que acessou, pela primeira vez, a linguagem, e isso o fez humano. Ou seja, a inserção na linguagem permanece como uma condição infantil. A ausência de fala, etimologia da palavra *infância*, não pode mais ser considerada uma falta, uma incapacidade, uma inaptidão, mas uma condição. Não há como abandonar a infância, mesmo sendo adulto. Por isso, ela não está relacionada, necessariamente, ao ser criança. É uma condição de descontinuidade, experiência de mudanças, metamorfoses, de qualquer ser humano. Infante é quem não fala, que não nasceu falando, mas teve de aprender, ou melhor, está aprendendo. Infante é quem não fala tudo, não fala o que todos falam. É aquele que há de falar, porquanto ainda está aprendendo. Somos humanos, pois somos na linguagem, de história, de experiência, de infância.

<sup>46</sup> NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*, p.218.

<sup>47</sup> QUINTANA, M. *Poesia completa*, p.527

<sup>48</sup> BARROS, M. de. *Retrato do artista quando coisa*, p.79.

Há que ser lembrado um conto de Clarice Lispector: “O menino a bico de pena”. Nele a narradora testemunha o acontecimento da infância. Faz uma descrição minuciosa e tateante dos trajetos cambaleantes do menino, que lá está “iniciando tudo de novo mas para a própria proteção futura dele, sem nenhuma chance verdadeira de realmente iniciar” (Lispector, 1998, p.136). A narradora não vê como capturar o menino, desenhá-lo. Esse é o grande desafio que a infância nos oferece. Porém, constata que “um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo” (Ibid.). O menino, até então “sentado no chão, imerso num vazio profundo” (Ibid., p.137), ao chamado da mãe, levanta-se e, trôpego, dá-se conta do que está acima dele: o teto, retrato, até a cadeira é-lhe superior, tudo lhe é maior. Cansado, adormece e sonha. Desperta e chora e “vai se reconhecendo, transformando-se naquele que a mãe reconhecerá” (Ibid., p.138). O motivo do choro é chamar a atenção, saber-se querido, compreendido, não sozinho; “é inteiramente mágico chorar para ter em troca: a mãe” (Ibid., p.139). A figura materna, conhecida, aparece, e o menino emudece. Para ele, “mãe é: não morrer” (Ibid.). Ela traz, nas mãos, a fralda, pois ele está molhado, e reinicia-se o choro, até que a criança salta para a linguagem produzindo “fonfom!”, para a alegria da mãe, que compartilhará tal novidade com o pai. Abandona-se, portanto, uma etapa de imersão no mundo indistinto das coisas para tornar-se reconhecível, ímpar, livre para a interação com o adulto.

Nesse conto de Lispector, presenciamos o estado da linguagem como necessário à infância, uma vez que há busca pela linguagem. A infância, ausência de fala, está no bebê e continua com ele, mesmo quando imita o barulho da buzina, pois é tão chocante e terrível tal acontecimento que ele, estupefato, se perde, não se reconhece, inaugurando uma nova etapa da vida. É na infância que o homem apodera-se da linguagem, constituindo-se em sujeito da linguagem. Tais ideias, colhidas em Agamben, ratificam o fato de que infância e linguagem são indissociáveis. O ser humano não nasce falando; ele tem infância porque o falar não é algo prévio. E é passando pela experiência da infância que adquire linguagem. Tal experiência é que o faz humano.

Em Manoel de Barros, há um projeto de educação pela infância que tem a ver com o menino de que falava Lispector. O poeta, pela obra, propicia as condições para que possam existir juntas infância e experiência. Não destina seus textos tão-só às crianças, mas aos adultos, por saber que estes, esquecidos, estão imersos

em um mundo no qual a experiência parece estar desaparecendo, como já pensaram Benjamin e Agamben. Deixar acontecer uma educação pela infância, isto é, pela novidade, descontinuidade, experiência, parece ser o que estamos chamando de projeto de Manoel de Barros. Isso permitiria ao leitor viver a infância como um devir, como possibilidade de falar o que ainda não fala, pensar o que ainda não pensa, ver o que ainda não vê. A educação consiste em não abandonar a infância e a experiência. Trata-se de uma educação daqueles que, em princípio, não estão na infância, já que estão quase sem experiências narráveis. O objetivo dessa educação seria emancipar, no sentido que deu a essa palavra o professor argelino Rancière.

Em *O mestre ignorante*, Rancière, por meio do personagem Joseph Jacotot, em uma situação radical, mostra ser possível ensinar sem explicações ao outro que é, supostamente, incapaz de aprender por si só. Mais: mostra ser possível ensinar ignorando-se aquilo que será ensinado. O que seria um mestre ignorante? Rancière o responde em entrevista:

É um mestre que não transmite seu saber e também não é o guia que leva o aluno ao bom caminho, que é puramente vontade, que diz à vontade que se encontra a sua frente para buscar seu caminho e, portanto, para exercer sozinha sua inteligência, na busca desse caminho. (apud Vermeren et al., 2003, p.188)

O protagonista ensina francês a estudantes flamengos sem saber o idioma, simplesmente oferecendo-lhes uma edição bilíngue de *Telêmaco* e acreditando na inteligência deles. Sugere-se que todos têm igual inteligência, basta terem vontade de aprender, basta estarem emancipados. “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.” (Rancière, 2007, p.32). Rancière considera que a emancipação é o fim da pedagogia tradicional, que vê o discípulo sempre como discípulo e, frequentemente, como menos que o mestre.

Embora não fale especificamente sobre a infância, Rancière, via Jacotot, critica aqueles que ensinam tomando os aprendizes como incapazes, como menos, como inferiores. Isso permeia a educação desde sempre. Acredita-se que o educador deve ensinar aos educandos aquilo que é necessário (do ponto de vista do educador) ao seu desenvolvimento e aprendizado como ser humano. Todavia, Jacotot prova que o educando deve ser emancipado:

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem. (Ibid., p.37)

Emancipar teria a ver com tornar-se livre, ou melhor, libertar-se, pela própria inteligência. Em Manoel de Barros, seria tornar possível ao homem, seu leitor, libertar-se do automatismo em que está encarcerado, da rotina na qual mergulhou, da condição de robô em que está. Para isso, todavia, o leitor teria de usar a própria inteligência, indubitavelmente, tendo como “mestre ignorante”, como educadora a infância. Para libertá-lo, ou nas palavras barrosianas, renová-lo, é preciso mergulhá-lo na infância, de que se esqueceu. O educador não é, portanto, o poeta. Não é ele, homem, quem educará diretamente o leitor. Sua obra é que propiciará a infância; esta, sim, é a educadora que favorecerá a emancipação, porque ela não se vai impor, não vai ensinar o que sabe, não vai transmitir nada que o educando, o leitor, não queira saber ou não possa saber por si só. Ela, simplesmente, propicia os meios para que aquele para o qual se dirige busque, por si só, o saber.

A poesia de Manoel de Barros dá, diversas vezes, mostras de que é preferido o saber das fontes, em detrimento do saber dos livros:

Tudo que os livros me ensinassem  
os espinheiros já me ensinaram.  
Tudo que nos livros  
eu aprendesse  
nas fontes eu aprendera.  
O saber não vem das fontes? (Barros, 2005a, s/p)

Diz-se ainda preferir a sabedoria ingênua, das coisas simples, à erudita. Talvez, haja nisso a ideia de que esse saber dos livros, da academia, dos eruditos, não propicia o acontecimento da infância. E favorecer tal acontecimento é algo que está presente na obra barrosiana, no projeto de renovação do homem “com borboletas” – esses seres minúsculos, livres, belos.

Aquele que deve ser educado não é, portanto, uma criança, um aluno; é outro. O poeta parece propiciar a educação do leitor pela infância. Porém, não há nisso prepotência. Manoel de Barros não parece julgar-se melhor do que seu leitor nem parece querer apropriar-se dele, como ocorre à pedagogia tradicional, na qual há certa arrogância e desejo de apoderar-se do outro, daquele a ser educado. Acredita-se que este nada sabe e precisa, pois, de explicações (adultas) para que com-

preenda aquilo que, na ótica do adulto, deveria saber. Rancière reflete sobre a necessidade de se mudar isso, criticando o ato desse tipo de pedagogia:

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (Rancière, 2007, p.23-24)

Aquilo a que estamos chamando de educação pela infância como um projeto barroso não é uma ideia totalmente inédita. O objetivo de educar esteticamente remonta à Alemanha do século XVIII. Na época, foi desenvolvida a questão, visando orientar o homem moderno na direção de um ideal que, na Grécia antiga, já existia como perfeição: a harmonia entre a natureza e a cultura.

Friedrich Schiller (1759-1804) reflete acerca da educação estética<sup>49</sup>. Para o poeta, havia uma decadência na sua época, se comparada aos tempos antigos gregos. Na modernidade, o indivíduo afastava-se da natureza e tornava-se fragmentário, funcionando como títere do Estado, assaz arbitrário, frio, robotizado, desprovido de qualquer noção de totalidade. Na Antiguidade, por outro lado, o grego emerge como maior realização humana, uma vez que natureza e cultura coexistem harmoniosamente na Grécia. Não se trata de nostalgia de Schiller; porém, de reflexão sobre o ideal de harmonia, o qual deveria ser almejado pela modernidade. De acordo com Berman:

Diante da Antiguidade, a modernidade ainda está se procurando na dor da reflexão inacabada. Para o Classicismo alemão, a criação de uma *Bildung*<sup>50</sup>

<sup>49</sup> De acordo com Jorge Anthonio e Silva: “Equilibrando antagonismos com a sábia inflexão dos pincéis, da voz que glorifica o som, das mãos que escrevem églogas e dos cinzéis que da pedra bruta fazem uma representação sensível, o artista demonstra criativamente a força da Estética na conformação da nobreza do caráter, porque razão e sensibilidade são o substrato do fazer artístico na criação e na formulação do objeto de arte. O verdadeiro feito da arte demanda o humano jogo das formas sensível e racional na recepção e convoca o fruidor a juízos. Por isso a arte pode ser instrumento de educação” (Silva, 2001, s/p).

<sup>50</sup> *Bildung* é um conceito sobremaneira importante na cultura alemã do século XVIII. É encontrado em Herder, Goethe e Schiller, nos românticos, em Hegel, Fichte, entre outros. Por *Bildung*, podemos compreender cultura, processo de formação, movimento necessário rumo a uma forma que é uma forma própria, desdobramento da liberdade. Ela tem forte conotação pedagógica e educativa, uma vez que visa à formação. É a *Bildung* um processo temporal, histórico, que se articula em períodos, etapas, épocas. É um auto-processo no qual um mesmo se desdobra até adquirir sua plena dimensão. O caminho do mesmo para si mesmo é chamado de experiência, cuja “essência é jogar o ‘mesmo’ em uma dimensão que vai transformá-lo” (Berman, 2002, p.81). A *Bildung* é ainda experiência da alteridade do mundo: “para ter acesso ao que, sob o véu de um tornar-se-

moderna é determinada, primeiramente, pela relação com a Antiguidade como modelo. Isso quer dizer que é preciso se esforçar para atingir um grau de cultura equivalente ao dos Antigos, notadamente apropriando-se de suas formas poéticas. (Berman, 2002, p.90)

Na décima quinta carta de *Cartas sobre a educação estética do homem*, de 1795, Schiller destaca a questão do modelo grego, no contexto de uma reflexão acerca do “impulso lúdico”, o qual unifica o impulso sensível e o formal: “só a união da realidade com a forma, da contingência com a necessidade, da passividade com a liberdade, consuma a perfeição do conceito de humanidade” (Schiller, 1994, p.62). O poeta alemão relaciona a noção de belo à de liberdade por meio dessa reflexão na qual o impulso lúdico, relacionado à criação artística, foge tanto ao constrangimento da natureza quanto ao da razão. O autor alemão define a beleza como plenitude da humanidade, por envolver o “jogo” no qual matéria e espírito surgem unificados. Seu objeto é, simultaneamente, figura (ideia) e vida (natureza). Esta “significa todo o ser material e toda a presença imediata nos sentidos” (Ibid.), enquanto aquela é “objeto do impulso formal, expresso através de um conceito geral” (Ibid.). Por conseguinte, o conceito de “figura viva”, objeto do impulso lúdico, denomina todos os traços estéticos dos fenômenos e “o que se usa para designar o que se chama *beleza* no seu significado mais lato” (Ibid.).<sup>51</sup> É, portanto, a possibilidade de harmonia entre natureza e cultura, as quais são separadas na modernidade. Tal como o homem não é apenas matéria nem apenas espírito, a consumação de sua humanidade não pode ser mera vida nem mera figura; deve ser “figura viva”, propiciada pelo impulso lúdico.

Apesar disso, Schiller não defende incondicionalmente o modelo grego. Para o autor, os gregos transferiram para o Olimpo o que poderia ter sido realizado na Terra:

[...] eles fizeram desaparecer tanto a seriedade e o trabalho que abrem sulcos nas faces dos mortais, como o prazer fútil que alisa o rosto vazio, da frente dos bem-aventurados deuses, libertando estes seres eternamente satisfeitos das amarras impostas por cada objetivo, cada dever e cada preocupação e fazendo do *lazer* e da *indiferença* o invejável destino do estatuto divino: apenas um nome mais humano para a forma mais livre e sublime de ser. (Ibid., p.64)

---

outro, é na verdade um tornar-se-si, o mesmo deve fazer da experiência do que não é ele, ou pelo menos parece como tal” (Ibid., p.82).

<sup>51</sup> Segundo Schiller, a beleza não é apenas o que está vivo nem permanece circunscrita a ele. Exemplifica: “Um bloco de mármore, embora seja e permaneça inanimado, pode contudo tornar-se uma figura viva por obra do arquiteto e do escultor; um ser humano, embora esteja vivo e possua uma configuração, não se torna por isso imediatamente numa figura viva. Para tal, é necessário que a sua figura seja vida e a sua vida seja figura” (Schiller, 1994, p.62).

Schiller reivindicará um Estado estético, em que o impulso lúdico da criação artística eduque o homem para a liberdade, dando harmonia aos reinos opostos das necessidades naturais e da moralidade. Um novo reino surge, o da liberdade estética, o que, no mundo grego, tratava-se de algo sobre-humano e que os modernos reclamariam como um ideal. Todavia, cumpre frisar, o poeta alemão não legou um sistema de educação que desse conta de uma prática da ética. Ele acreditou na possibilidade de um mundo alicerçado em princípios humanizadores, já que tal mundo existira outrora – na Grécia. De acordo com Schiller, a arte contamina qualquer ação humana, por ser um princípio ético de qualquer procedimento. Por isso, conclui Silva avaliando o poeta alemão:

[...] todas as épocas e todos os povos, ainda que na dureza da vida primitiva, desenvolveram sistemas de representações artísticas. Podem carecer de uma ciência particular, de uma observação astronômica sistematizada, de uma matemática plena, mas uma arte e formas particulares de crença na sacralidade, nunca lhes faltou. Por isso a beleza no conhecer. (Silva, 2001, s/p)

O projeto educativo barroso tem a ver com a *Bildung* alemã, uma vez que, igualmente, visa à formação, e também tem a ver com a educação estética que preconiza Schiller. Na verdade, ambas são muito semelhantes e se confundem. No poeta cuiabano, trata-se de formar um renovado leitor, que deve, na verdade, ir em busca do que já é. Manoel de Barros visa renovar seu leitor pela experiência da infância, educando-o pelo que propicia esteticamente. Agamben afirma que “o homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atozes –, entretanto nenhum deles se tornou experiência” (Agamben, 2005, p.22). O homem perdeu aquilo que, antigamente, costumava narrar: a experiência. Perdeu, em parte, devido ao discurso científico que desvalorizou a experiência, em defesa do experimento. A ciência passou a exigir o que a experiência não dá: exterioridade, objetividade, precisão. A poesia barroso também dá mostras disso:

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um  
sabiá  
mas não pode medir seus encantos.  
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força  
existem  
nos encantos de um sabiá.

Quem acumula muita informação perde o condão de  
adivinhar: divinare.

Os sabiás divinam. (Barros, 2000, p.53)

Desse poema, é possível perceber a crítica amarga à ciência, que faz acumular informação e, simultaneamente, faz perder a magia da adivinhação, a qual também era comum entre os homens. A ciência não é capaz de captar os encantos, mensurar a infância do olhar e o olhar da infância, atingir a linguagem da infância e a infância da linguagem.

O poeta parece sentir que precisa “jogar” seu leitor na infância, desmedida e imensurável, impossível de ser capturada como objeto de ciência. Trata-se, portanto, de educá-lo, sob outro ponto de vista. Manoel de Barros sugere “aproximarmos daquilo que em nós são vestígios de crianças, resíduos insistentes e, por vezes, impertinentes sinais pueris daquilo que não conseguimos deixar de ser” (Kohan, 2004, p.23).

Conscientemente ou não, o poeta traça um perfil de leitor que pretende desenvolver: um leitor que, emancipado, esteja na infância e carregue a experiência. Para isso, especialmente em *Memórias inventadas*, aponta a infância como a responsável por desencadear o olhar sensível sobre o mundo; sensível, porque não vê o mundo como inércia, mas novidade. Não novidade no sentido de moda, mas fuga à mesmice. Pela lição da infância, parece crer que seu leitor pode ser renovado. Manoel de Barros firma um pacto estreito com aquele que o lê, ou seja, há um ritual de renovação por meio da leitura.

Não se trata de educar a infância, mas pela infância, isto é, Manoel de Barros parece querer que seu leitor seja atravessado pela infância naquilo que se chama devir-criança. Não se trata de retornar a um período inicial da vida, mas fazer o leitor sentir intensamente, no presente, a potência da infância, em um devir-criança. Isso não significa tornar criança o leitor, mas fazê-lo ter em si as partículas, os fluxos que constituem a infância, potencialmente, da sua idade.

Produzir devires é assaz frequente nas artes, como sugerem Deleuze e Guattari ao apontarem seu desencadear como, talvez, o único objetivo de cantar ou compor, pintar, escrever. Esclarecem que “devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais” (Deleuze & Guattari, 1997, p.64). Logo, o que estamos lendo como devir-criança, na obra barrosiana, não é imitar a criança, identificar-se com ela, voltar a sê-la; porém, reunir em si partículas dela, metamorfosear-se nela, estar em vias de sê-la. Para

Deleuze, devir é “encontrar uma zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de *uma* mulher, de *um* animal ou de *uma* molécula” (Deleuze, 1997, p.11). O devir está no entre, no meio, no *quando*. O poeta mato-grossense também fala sobre isso, e fica implícito o projeto de renovação:

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o *quando*. O *quando* mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou *quando* uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou *quando* uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou *quando* um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou *quando* infante. Eu resolvi voltar *quando* infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou *quando* infante. Agora nossos irmãos, nosso pai, nossa mãe e todos moramos no rancho de palha perto de uma aguada. O rancho não tinha frente nem fundo. O mato chegava perto, quase roçava nas palhas. A mãe cozinhava, lavava e costurava para nós. O pai passava o seu dia passando arame nos postes de cerca. A gente brincava no terreiro de cangar sapo, capar gafanhoto e fazer morrinhos de areia. Às vezes aparecia na beira do mato com a sua língua fininha um lagarto. E ali ficava nos cubando. Por barulho de nossa fala o lagarto sumia no mato, folhava. A mãe jogava lenha nos quatis e nos bugios que queriam roubar nossa comida. Nesse tempo a gente era *quando* crianças. Quem é *quando* criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência. Por que o tempo não anda pra trás. Ele só andasse pra trás botando a palavra *quando* de suporte. (Barros, 2006, p.XV)

Colocar o *quando* significaria acontecer-se como outro, sem diferenciar-se desse outro. Sentir a potência da infância no que ela tem de renovação, de não acostumar-se com o já dado. No que ela tem de nascimento, nas palavras já mencionadas de Lyotard (1996). Estar “*quando* infante” não seria voltar ao início, lá onde ainda não havia fala, mas sentir aquilo que é não saber como falar, não saber falar, perder a fala, devido ao encantamento diante do novo, o qual se inaugura pela infância.

Há, na obra barrosiana, um ritual de renovação que se dá, de modo ativo, por meio da leitura. O poeta impulsiona seu leitor a ser atravessado pela infância para que, desse acontecimento, saia extasiado tal qual a infância de *Memórias inventadas*. A criança que, nessa obra, é personagem, é, pode-se dizer, modelo do que pretende desenvolver naquele que o lê. O poeta cuiabano pactua com seu leitor, uma vez que não pretende simplesmente que este se encante com a leitura, mas passe a experienciar o mundo por meio de uma potência intensa de infância – devir-criança. O leitor, sem muita resistência, é arrastado por essa obra, não vio-

lentamente, e depara-se com o menino inventado por Manoel de Barros. Surge, destarte, o devir-criança, impulsionado não de modo passivo, como pode ocorrer em outras leituras. A leitura que quer o poeta é aquela proposta por Nietzsche, segundo Larrosa:

Para ler bem, é preciso ter todos os sentidos afiados, é preciso pôr tudo o que cada um é e é preciso ter aprendido a dançar. Mas faz falta também um certo temperamento, uma certa força vital. Nietzsche esboça às vezes o caráter do bom leitor e, quando o faz, sai uma espécie de herói, embora, isso sim, sem poder e sem glória, porque sabe que o poder o torna estúpido e o aplauso das massas lhe é indiferente. (Larrosa, 2005, p.42)

Ter aprendido a dançar é uma exigência barrosiana também, visto que só assim o leitor poderá sentir, tendo os sentidos aguçados, a infância. Manoel de Barros, não poucas vezes, critica a sociedade contemporânea, que exige de nós um ritmo acelerado para obter informações, uma tecnologia de ponta, uma linguagem de prontidão. A educação pela infância que o poeta visa empreender é a que faça seu leitor sair “melhorado”, infantil, por assim dizer, da leitura. E, talvez, amplie essa educação à sociedade toda, que está em vias de mergulhar em uma completa inércia na qual inexistente vontade de aprender a falar. Sobre essa ampliação, vale-nos lembrar, uma vez mais, Deleuze:

A saúde como literatura, como escrita, consiste em inventar um povo que falta. Compete à função fabuladora inventar um povo. Não se escreve com as próprias lembranças, a menos que delas se faça a origem ou a destinação coletivas de um povo por vir ainda enterrado em suas traições e reneгаções. [...] É um povo menor, eternamente menor, tomado de um devir-revolucionário. Talvez ele só exista nos átomos do escritor, povo bastardo, inferior, dominado, sempre em devir, sempre inacabado. (Deleuze, 1997, p.14)

É exatamente disso que falamos ao apontar um desejo de renovação pela infância. O poeta, para atingir seu propósito, vale-se, na obra lançada em 2003, de memórias (inventadas) da infância, arrastando consigo aquele que o lê para possibilidades de futuro, o que nos faz lembrar Benjamin. Nas teses sobre o conceito da História, o filósofo alemão ressalta a importância de ouvirmos no ontem acordes do amanhã. Para ele, “a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente” (Benjamin, 1994, p.223). Daí a relevância de se escutar no passado a força que pode libertar a humanidade, modificando o amanhã. Manoel de Barros parece concordar, nesse sentido, com Benjamin, já que produz uma obra de memórias, caçando “achadouros de infância”, para projetar, no futuro, certa liberda-

de, que podemos compreender como liberdade desta sociedade. Liberdade no sentido de termos força para dela sair e olhá-la criticamente, não nos reconhecendo nela, emancipando-nos dela.

A obra de Manoel de Barros sugere que devemos interpretá-la sentindo-a, não tentando buscar sentidos ocultos por trás das palavras como fazem alguns críticos.<sup>52</sup> Estes reduzem a obra a uma significação referencial, mas não é isso que o poeta parece desejar. Concordamos com o que afirma Susan Sontag:

O que importa agora é recuperarmos nossos sentidos. Devemos aprender a *ver* mais, *ouvir* mais, *sentir* mais.

Nossa tarefa não é descobrir o maior conteúdo possível numa obra de arte, muito menos extrair de uma obra de arte um conteúdo maior do que já possui. Nossa tarefa é reduzir o conteúdo para que possamos ver a coisa em si.

Agora, o objetivo de todo comentário sobre arte deveria visar tornar as obras de arte – e, por analogia, nossa experiência – mais e não menos reais para nós. A função da crítica deveria ser mostrar *como é que é*, até mesmo *que é que é*, e não mostrar *o que significa*. (Sontag, 1987, p.23)

Parece ser essa a proposta do poeta. Sua obra não é desprovida de conteúdo; tampouco prioriza a forma. Porém, ela nos conchama a senti-la, ouvindo-a, cheirando-a, tocando-a, vendo-a, infantilmente, para que o diálogo e o contato entre leitor e obra sejam efetivos. Reiteradas vezes, Manoel de Barros vale-se dos verbos mais voltados ao sensorial. Necessitaríamos desenvolver nossos sentidos: em vez de buscarmos o sentido da obra, deveríamos senti-la ricamente. Para as

<sup>52</sup> Tal vontade de captar sentidos ocultos não é algo novo na arte. Para Umberto Eco, essa busca pelo sentido já acontece no século II: “O conhecimento secreto é o conhecimento profundo (porque só o que se encontra sob a superfície pode se manter desconhecido por muito tempo). Assim a verdade passa a identificar-se com o que não é dito ou com o que é dito de forma obscura e deve ser compreendido além ou sob a superfície de um texto. Os deuses falam (hoje diríamos: o Ser fala) através de mensagens hieroglíficas e enigmáticas. [...] Quanto ao século II, esse conhecimento secreto teria portanto estado nas mãos dos druidas, dos sacerdotes celtas, ou dos sábios do Oriente, que falavam línguas incompreensíveis” (Eco, 2005, p.35-36). Portanto, o sentido era considerado a verdade, que precisava ser revelada por alguém que conseguisse captar o que os demais não conseguiam. Esse alguém era visto como portador da voz do divino.

Semelhante fato é apontado por Wolfgang Iser, só que tempos depois: segundo ele, no século XIX, o crítico tinha a função de ser o mediador entre a obra e os leitores. Ele interpretava o sentido dela como orientação para a vida do público: “O crítico possuía no século XIX tal importância porque a literatura, enquanto peça central da religião da arte dessa época, prometia soluções que não podiam ser oferecidas pelos sistemas religioso, sócio-político ou científico. Essa situação emprestava à literatura do século XIX uma extraordinária significação histórica. A literatura equilibrou as deficiências resultantes de sistemas que postulavam validade universal [...]. Ao contrário de séculos anteriores, a literatura anexou quase todos os sistemas de explicação ao seu próprio meio e os pôs no texto. Ali, onde se mostravam as fronteiras dos sistemas, a literatura sempre apresentava suas respostas. Não espanta que se buscasse encontrar mensagens na literatura, pois a ficção oferecia aquelas orientações de que se carecia por efeito dos problemas criados pelos sistemas de explicação” (Iser, 1996, p.28-29). O crítico adquire, pois, papel semelhante ao que exerciam sacerdotes, sábios, etc. Ele tem a função de mostrar ao leitor o que este não capta sozinho. Como o responsável por mostrar aos leitores as mensagens “escondidas” das obras, o crítico ganha força e lugar. Sua atuação torna-se quase que imprescindível.

crianças, isso não é problema, uma vez que, constantemente, nos chamam a atenção para aquilo que nossos sentidos não percebem, exatamente por estarem cansados do que os rodeia.

Por tudo isso, só faz sentido falar em educação pela infância em Manoel de Barros, se nos dermos conta de que sua obra não é ingenuamente escrita para ser apenas apreciada. O poeta parece não querer um leitor passivo, que receba seus textos e permaneça tal qual era antes da leitura. O pacto firmado por Manoel de Barros exige, estreitamente, um leitor que queira engatinhar, tatear, gaguejar, titubear, errar novamente, sentindo a infância, que não mais tem a ver com criança apenas, mas com experiência. O poeta quer que a leitura de sua obra seja uma leitura consciente de que não se poderá sair dela como se entrou nela, pois, uma vez imerso na infância, não se é mais possível nem desejado que se perca essa experiência que nos faz humanos, na linguagem, pela linguagem, com a linguagem.

Não se pode mais dizer que o leitor barrosiano deve permanecer encantado com o cenário pantaneiro. Ou que os livros do poeta são repetitivos. Eles só o são se entendermos por repetição a necessidade de permanecer na infância, experiência que por si só é o oposto da mesmice. A infância em Manoel de Barros não é tema favorito, mas condição de ser poeta, condição de ser humano. Desse modo, não há como não ser conduzido à ausência de palavra, não há como não perder a fala, não há como não existir desejo de aprender de novo, uma vez que não aprendemos tudo ainda. Não falamos tudo ainda. Tudo ainda está por ser aprendido. E é nessa educação pela infância que temos a oportunidade de aprender mais, não só sobre nós mesmos, mas sobre sermos humanos. O poeta acredita que a função da poesia hoje é “pregar a prática da infância entre os homens. A prática do desnecessário e da cambalhota, desenvolvendo em cada um de nós o senso do lúdico. Se a poesia desaparecesse do mundo, os homens se transformariam em monstros, máquinas, robôs” (Barros, 1996, p.311). Por isso, a educação pela infância é não só necessária, mas condição para ser humano.

Concluimos com o poema “Ascensão”, de Manoel de Barros, para que possamos refletir sobre a infância, estando nela, com ela e para ela:

Depois que iniciei minha ascensão para a infância,  
Foi que vi que o adulto é sensato!  
Pois como não tomar banho nu no rio entre pássaros?  
Como não furar lona de circo para ver os palhaços?

Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?  
(Ausência da voz é *infantia*, com t, em latim.)  
Pois como não ascender até a ausência da voz –  
Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo –  
ainda sem movimento.  
Aonde a gente pode enxergar o feto dos nomes –  
ainda sem penugens.  
Por que não voltar a apalpar as primeiras formas da  
pedra. A escutar  
Os primeiros pios dos pássaros. A ver  
As primeiras cores do amanhecer.  
Como não voltar para onde a invenção está virgem?  
Por que não ascender de volta para o tartamudo! (Barros, 2005c, p.41)