

SOBRE CRIANÇAS E BORBOLETAS: NARRATIVAS DE APRENDIZAGENS NO COTIDIANO DA ESCOLA¹

Andréa Borges de Medeiros²

Resumo

Interpretar como as crianças estabelecem noções de tempo pelo viés das narrativas sobre as suas experiências no cotidiano da escola é o propósito deste texto. Para trazer os seus olhares e os seus diferentes modos de significar o tempo, escolheu-se o gênero crônica pela sua dimensão narrativa, já que preserva, sob os mesmos critérios de valor, os grandes e pequenos acontecimentos para a escrita da história. O texto apresenta a experiência de crianças de sete anos quando do nascimento de várias borboletas na escola, como também as narrativas delas sobre a rememoração do vivido. Trata-se de um trabalho que abriu caminhos para uma pesquisa de doutorado que procurou investigar as dinâmicas da memória social das crianças. A perspectiva teórica que fundamenta as interpretações propostas tem em Walter Benjamin e Paul Ricoeur a sua maior referência no tocante a *modos de ser na linguagem*. Tais *modos* implicam em *ser no tempo*. Isso indica que a noção de tempo se apresenta associada à experiência narrativa. No campo pedagógico, as narrativas sobre as experiências vividas redimensionam perspectivas curriculares, uma vez que geram ações partilhadas sobre o conhecimento em construção nas relações cotidianas.

Palavras-chave: Criança. Narrativas. Conhecimento. Experiência.

¹ Uma versão deste texto foi apresentada na 34ª Reunião Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED)/2011 – GT 13 (Educação Fundamental).

² Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF.

A narrativa que aqui apresento faz parte de um conjunto de textos preciosos que guardo como relíquia de tempos outros, quando, durante a condição de diretora e coordenadora de uma escola de periferia urbana, da rede pública de Juiz de Fora, vivenciei um contexto de experiências de educação bem próximo daquilo que Manoel de Barros poderia nomear de “aprendimentos”, qual seja,

Aprender coisas di-menor com a natureza... aprender que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes... aprender que o idioma das rãs fala com as águas... aprender melhor no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar... alcançar os sotaques das origens (BARROS, 2006).

Lidar com a linguagem das crianças e as formas de apreensão do mundo compreendendo esse modo de ser na infância como algo “di-menor” no sentido da singularidade do olhar das crianças significa supor que quando pensamos numa proposta de alfabetizar as crianças pequenas na interface com o conhecimento sistematizado implica considerar os seus modos de ser, de narrar e de apreender o mundo circundante.

Pensar desta forma encontra ressonância atualmente em alguns princípios teóricos e metodológicos apresentados nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), quando da afirmação de que é fundamental nos três primeiros anos do ensino fundamental o “respeito às diferenças e atendimento à diversidade, considerando a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças” (CRUZ e ALBUQUERQUE, 2012, ano 02, unid 08, p. 19). Na relação com o mundo das coisas, as crianças se mostram e apresentam o seu olhar. É a escuta sensível das crianças que pode delinear os caminhos que precisamos trilhar para ampliar universos de mundo e, dessa forma, ensinar as crianças a compreender e a respeitar pontos de vista, e a lidar com a dúvida e com as verdades parciais nos processos de construção de conhecimento.

A escolha pela forma narrativa para registrar uma experiência escolar leva em conta “que nada do que um dia aconteceu pode ser perdido para a História” (BENJAMIN, 1994, p. 223). Isso sugere um trabalho de garimpo que lavra o detalhe em busca das *insignificâncias* e da ausculta dos indícios deixados como marcas no cotidiano da escola. Essa lavra legitima a presença do educador como um *cronista* que, imbuído do espírito de relatar as histórias vividas, liberta o texto do ônus da explicação verificável e a substitui pela “exegese, que não se preocupa com o encadeamento exato dos fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas” (BENJAMIN, 1994, p. 209). Ao perscrutar o insondável daquilo que ocorreu no passado próximo como um exercício que sugere sempre a apresentação de um texto em movimento, proponho ao leitor um encontro com uma prática escolar experienciada numa turma de primeiro ano do ensino fundamental em tempos outros.

DO BERÇÁRIO NUM VASO DE FLOR AO NASCIMENTO DAS BORBOLETAS NA ESCOLA

Lá estavam elas, professora e crianças sentadas bem no chão, num cantinho da alameda que dava acesso à escola. Ao subir a rua devagar, imaginei o que poderia estar acontecendo naquele lugar especial, sossegado, e cercado de verde. Ali o movimento se dava em função da escola, dos seus ritmos e seus tempos de começar e terminar, de brincar e de estudar.

Ao me aproximar do grupo, percebi que na mão da professora havia um pequeno casulo. Duas perninhas bem fininhas procurando espaço para sair, debatiam-se no ar. Com os olhos brilhantes todos emitiam suas opiniões observando o tempo de nascer da borboleta que, para surpresa de muitos, era mais longo e sofrido do que imaginavam. Anteriormente as crianças haviam trazido pequeninos casulos grudados em folhinhas verdes que a

professora recolheu com delicadeza e colocou num vaso de flor que ficava na sala de aula.³

Mas naquele dia, o acontecimento se desdobrava do lado de fora da escola, bem no meio da rua. Sentei-me junto ao grupo. Foi então que Rayane, suspirando fundo, disse: “– *Vai demorar muito para a borboleta nascer, mas eu não saio daqui até ela nascer. Pode durar todo o tempo do mundo*”. Outras crianças se aproximaram como também alguns pais. Logo se formou uma grande roda em torno daquele casulo. Fluíam observações do tipo: “– *Ela vai cansar e vai morrer, temos que abrir o casulo para ela*”; “– *Se abrir estraga, ela tem que fazer sozinha*”; “– *Borboleta nasce sozinha*”; “– *Coitadinha da borboleta!*”; “– *Vou deitar aqui e dormir. Vai demorar muito tempo para a borboleta nascer!*”

A professora não tinha pressa e, assim como as crianças, demonstrava a sua admiração. Aquele momento parecia encantador também para ela. O toque de um sino insistia na marcação do tempo escolar. No entanto, a professora e seus alunos estabeleciam um novo tempo de aprendizagem. Para eles a aula havia começado desde o instante em que o esforço daquele pequenino ser para se livrar do casulo prendera-lhes o olhar. As crianças então se organizaram. Algumas se prontificaram a levar o material escolar das outras para a sala de aula e assim fizeram. Depois retornaram: sorridentes. Elas tomaram os seus lugares na roda e, curiosas, ali se mantiveram.

As observações delas indicavam o quanto já sabiam sobre borboletas. Havia um antes e um depois na vida daquela borboleta, havia uma história que ali se construía de maneira harmoniosa com os elementos oferecidos pelos ciclos temporais da natureza. O depois era um suposto atrelado às perspectivas de voar. Havia também um antes na vida daquelas crianças que se traduzia nas suas maneiras

³ Trata-se da professora Gisela Marques Pelizzoni, que no ano de 2006 atuava como regente da turma do 1º ano do Ensino Fundamental, na escola Municipal José Calil Ahouagi. A ela sou grata pela parceria e também pelas informações preciosas recolhidas oralmente e na forma de registros em portfólios de aprendizagens.

de narrar metamorfoses e transformações de borboletas. Algumas estavam certas de que aquele pequenino ser sairia do casulo com asas, e de que voaria. Outras não tinham dúvidas sobre a forma como a borboleta se apresentaria à vida ao surgir do casulo; entretanto, supunham com pesar que, talvez, ela não conseguisse fazer a passagem e tomar o mundo porque sentia “*o cheiro da mão da professora e gente tem cheiro diferente do cheiro de folha e de natureza*”. Na opinião de muitas a suposta sensação daquela borboleta poderia interferir no desfecho do seu nascimento e torná-lo trágico.

Aquela experiência desdobrada em tantas outras como também os diálogos das crianças entre si e com a professora, indicavam que havia um processo de estudo em desenvolvimento sobre aquela temática. Enquanto esperavam o nascimento de mais uma borboleta, as crianças conversavam sobre o que deveriam registrar no quadro de anotações pregado nas paredes da sala. Elas também cantavam canções inventadas e se referiam a um livro sobre borboletas que uma colega havia levado para a escola e que a professora tinha usado para ler e propor discussões sobre o tema. Tudo isso conferia àquela experiência um movimento social, engendrado nas relações cotidianas.

A borboleta conseguiria se livrar do casulo? Como a interferência humana aconteceria? A borboleta teria forças para voar?

Tais questões se tornaram itinerantes e foram compartilhadas por todos que ali estavam. Mais um toque do sino ressoou dentro da escola. As crianças ficaram agitadas. Uma delas disse: “– *Professora, o que vamos fazer com a borboleta? Ela não pode nascer no meio do barulho!*” Eu e a professora nos entreolhamos certas de nossa cumplicidade. Esperávamos descobrir caminhos para fortalecer aquela experiência e preservar a sua potencialidade. Leonel então disse: “– *Professora, deixe a borboleta com a Tia Andréa, quando ela acabar de nascer ela leva a borboleta na nossa sala*”. Não aceitei a sugestão imediatamente e acabei dizendo: “– *Gente, eu não posso tomar conta dessa borboleta o dia*

inteiro, tenho mais o que fazer!”. Leonel retrucou: “– *Pra quem já ficou aqui até agora não custa ficar mais um pouco e ajudar também!”*

Calei-me. Acatei a sugestão do menino e o mesmo fez a professora. Estendi o braço e abri a mão devagar. Coloquei-me à disposição da beleza e da profundidade daquele acontecimento. A professora então colocou o casulo com a borboleta em processo de nascimento na palma da minha mão. Levantou-se devagar e acompanhou as crianças. Àquela altura elas desejavam participar do lanche oferecido pela escola.

Permaneci algum tempo contemplando e aprendendo com aquela borboleta. Ajudá-la a nascer fazia sentido para as crianças e para a sua professora, passou então a fazer sentido também para mim. Peguei um pequeno graveto no chão e o aproximei devagar daquelas minúsculas patinhas. A borboleta, ainda escondida dentro do casulo, agarrou-se a ele e logo estabeleceu uma relação de força. As crianças então se depararam com a borboleta já livre do casulo. O seu sofrimento era visível; porém, as crianças o interpretaram de várias maneiras. Algumas diziam que os ossos eram fracos. Outras se lembraram dos livros e informaram que borboletas não tinham ossos, pois eram insetos. Outras afirmavam que a demora para voar se devia ao fato de ter nascido na minha mão, ou seja, fora das folhagens das árvores. Enfim, Vinícios disse: “– *Aqui na sala tá todo mundo lagartando, encasulando, borboletando!”*

Sem muito esforço aquele menino expressou a sua habilidade para compor elementos dispersos relacionando-os entre si. Ele transformou períodos de desenvolvimento em modos de agir no mundo. Percebeu a força de atração na peculiaridade de cada fragmento. Naturalmente ele experienciou os segredos da linguagem que um dia Walter Benjamin ousou revelar, qual seja, o ato adâmico da nomeação. Para Benjamin, tal ato “está tão longe de ser jogo e arbitrariedade que nele se confirma o estado paradisíaco por excelência, aquele que ainda não tinha de lutar com o significado comunicativo das palavras” (BENJAMIN,

2004, p. 33). O autor apela para uma percepção empírica da decomposição das palavras, e, mesmo considerando o seu lado simbólico, entende que elas se configuram num *explícito significado profano* (idem, p. 23). Profano no sentido de uma nomeação designadora da natureza; porém, uma nomeação não absoluta porque os seres humanos estariam vivendo uma criação expressiva, estética, que não se esgotaria na palavra.

Benjamin protagoniza, ele próprio, o *desvio* de uma razão e/ou de uma “consciência soberana que pretende obedecer somente às regras da competência linguística” (GAGNEBIN, 2007, p. 75). Ele instiga outro olhar para o sentido histórico da tarefa da filosofia “a de não levar conhecimento(s), mas a de expor e apresentar verdades” (*ibidem*, 2005, p. 186). Desse modo aquele autor aparta a noção de conhecimento da noção de verdade. O conhecimento, considerado um haver, é um primado da consciência que se antecipa em sistemas; por isto, Benjamin o identifica com a posse. A verdade, órfã de qualquer ato de intencionalidade, é “um ser inintencional, formado por ideias” (BENJAMIN, 2004, 22). Como as ideias são para o autor da ordem da linguagem, com a verdade se coadunam livres de qualquer *fenomenalidade*; prenhes, porém, da força de nomear e da qual partilham as crianças, ouvindo o falar das coisas. Elas participam da continuidade da criação dando “sentido semântico ao mundo físico. As coisas falam ao homem e falam, desde a infância, de muitas coisas e de muitas maneiras” (CORSINO, 2009, p. 224).

Ao transformar substantivos em verbos, Vinícios criou sentidos semânticos para borboletas, lagartas e casulos. Deu-lhes atribuições de sentidos novos relacionando-os com ações humanas no mundo. Transformou o que é próprio do mundo físico, biológico, em mundo humano.

Pude, então, supor que na dimensão do tempo e/ou de uma noção que poderia estar se constituindo, o menino processou no campo semântico, de maneira exemplar e criativa, uma inovação. Na perspectiva de Paul Ricoeur a “inovação semântica consiste na invenção de uma intriga

que, também ela, é uma obra de síntese: pela virtude da intriga, objetivos, causas, acasos são reunidos sob a unidade temporal de uma ação total e completa” denominada por ele de *síntese do heterogêneo* (RICOEUR, 2010a, p. 1-2). Tal síntese ocorreria na narrativa aproximando-a da metáfora e fazendo surgir na linguagem “algo ainda não dito, algo inédito” (idem, p. 2).

Na intriga, pertinente à narrativa, e também na metáfora, a inovação apresentada “pode ser relacionada com a imaginação produtiva” (ibidem). Trata-se de uma maneira de *figurar* a linguagem inovadora.

Por mais que as expressões *encasulando*; *lagartando* e *borboletando* tenham ocorrido com a marca da autoria de Vinícios, elas não se deram ao acaso, descoladas de um contexto de pertencimento a uma cultura que tem como referência o calendário e as suas elaborações cronológicas. Ao contrário, aconteceram numa relação espaço/tempo firmada no cotidiano da escola onde ele experienciou o ritmo da natureza como um gesto corporal, mimético. A função mimética está aqui associada a uma expressão narrativa enredada “na esfera do agir humano” (ibidem, p. 4). Por isto, os valores temporais expressos na maneira própria de Vinícios construir a intriga narrativa se fizeram presentes na criação das metáforas, que continuaram vivas porque foram percebidas na nova pertinência semântica partilhada pelas outras crianças e pela professora. Não soou estranho para elas ouvir que todos estavam *encasulando*, *lagartando* e *borboletando*. Os novos termos se referiram ao envolvimento de todos no tempo daquele acontecimento. Esse tempo estava em contraste com os tempos da escola e com os seus ritmos. Tratava-se, então, de um tempo alargado, comprometido com o que acontecia fora das determinações escolares, mas nem por isto, deixava de promover aprendizagens.

Pensar, então, na linguagem como um modo de apresentação da verdade passou a fazer sentido para conduzir os procedimentos metodológicos nas orientações pedagógicas com os professores. Um caminho de possibilidades

de aprender sobre a conjugação de tempos abriu-se nos deslocamentos de sentidos, operando os *desvios*. Aquele nascimento não foi diferente de outros que foram partilhados. Entretanto, o que o tornou especial foi o caminho tomado: o compartilhamento daquela vida nascente e o compromisso de levá-la adiante.

O estudo sobre borboletas transcendeu as páginas dos livros e as determinações curriculares. A relação com o vivido, expressa pela linguagem poética fundada na *imaginação produtiva*, proporcionou a elas criar sínteses e constituí-las como formas de exposição de verdades.

Naquele dia a borboleta não voou. Foi delicadamente depositada no vaso que enfeitava a sala. As crianças formularam muitas questões sobre os motivos dela não ter voado. Ao fim do dia elas se despediram da borboleta manifestando os seus sentimentos e as suas expectativas para o dia seguinte. Assim foi: “– *Adeus borboleta! Espero ver você voar amanhã*”; “– *Seja feliz*”; “– *Durma bem, amanhã você vai acordar mais forte*”.

Mas a borboleta morrerá. Imóvel, na palma da mão da professora, fora enterrada no mesmo vaso de flor que antes acolhera os casulos.

No dia seguinte, quando as crianças entraram na sala a alegria foi contagiante. Observaram o vaso, mas não viram a borboleta. Então, mais que depressa, concluíram que a borboleta tinha voado durante a noite. Foi uma oportunidade para desenhá-la e registrar aquela experiência no mural da classe. Nomes foram dados à borboleta. Ela estaria longe, voando livre.

Dois anos se passaram. Busquei então ouvir aquelas crianças na expectativa de aprender como elas processavam as suas lembranças e como elaboravam noções de tempo. Escolhi alguns artefatos/bens culturais conservados no arquivo de práticas da escola e convidei cinco crianças para o primeiro encontro.

Propus uma conversa sobre o nascer das borboletas, mas antes mesmo que eu lançasse qualquer questão, o contato inicial com os artefatos disparou as suas lembranças.

Narrativas de borboletas tornaram-se expressão viva das suas lembranças: “– Nossa professora Gisa levou um livro de borboletas e nós começamos a levar os casulos”; “– Quem levou o livro foi a Luana, da casa dela, e a Gisa começou a contar as histórias de borboletas e ler sobre borboletas”; “– Nós começamos a levar uns casulos que tiramos da árvore da casa do Leonel e juntamos num vaso”; “– As borboletas são lagartas antes de se tornar borboletas”; “– Nem toda lagarta vira borboleta, só algumas.” “– A borboleta não nasce borboleta. Primeiro ela é lagarta bem pequenininha, depois ela forma um casulo e só depois ela nasce. Tudo tem um tempo”. “– A borboleta tem um tempo? Como assim?” Perguntei para as crianças. Leonel respondeu: “– É porque ela se transforma, não chega de asas na vida e já voando...”. Vinícios tomou a palavra: “– Nós sabemos, porque vimos muitas borboletas nascendo na sala e também aquela que nasceu na rua e que você ajudou. Mas demora um tempo, nem todos os casulos dão certo. Alguns morrem”. Ariane interveio: “– Uma borboleta demora uma semana para nascer, para sair do casulo depois que ele fica pronto”. Leonel complementou. “– Não, uma semana é pouco. Uma borboleta demora quinze dias. A do Lucas ainda vive por aí até hoje. Eu sempre encontro com ela quando venho para a escola. O nome dela é Princesa, o nome da minha é Rainha”. “– Como você sabe diferenciar a sua borboleta da borboleta do Lucas”, perguntei. “– Pela cor, ela tinha umas pintas azuis e era preta. A minha era dourada”, disse Leonel.

As borboletas que saíram do casulo, na perspectiva daquele menino, ainda estavam vivas e podiam voar acompanhando os seus passos para a escola. Neste caso a vida daquelas borboletas se prolongara por aproximadamente dois anos. Isto me fez crer que ele estava comparando a temporalidade das borboletas com a sua própria temporalidade no mundo, ou seja, ele via duas formas semelhantes de vida. As outras crianças também compartilharam da narrativa de Leonel. Elas relataram que as suas borboletas as seguiam todos os dias para a escola. Estavam vivas e voavam livres. Foi então que Vinícios surpreendeu a todos nós com o seu relato:

Esse negócio de tempo da borboleta é assim: não precisa ter dias e semanas. Não é assim que a gente sabe. É de acordo com o casulo. Quando ele está brilhante, às vezes dourado ou prateado, está um pouco longe ainda. Aí ele vai ficando seco e depois mais seco. Fica murcho. Está um pouco mais perto da hora da borboleta sair dele. Depois ele começa a rachar de leve. As rachaduras ficam maiores. Está quase na hora. Um pedaço de asa ou as perninhas saem primeiro. Uma e depois a outra e em seguida as duas juntas. Está chegando a hora! Está quase! As asas ficam um pouco coladinhas, meladas. Na natureza não precisa de ajuda porque o casulo fica agarrado por uma pontinha numa folha. Na escola eu ajudei a borboleta a sair colocando um pauzinho nas perninhas para ela agarrar e fazer força. Está pertinho de nascer, muito perto. Ela saiu, voou pela sala! Assim, meio azul pintadinha.

A dimensão histórica da narrativa de Vinícios pode ser pensada na relação com o vivido, que, rememorado, possibilitou diferentes noções de temporalidade. Ele conjugou tempos porque conseguiu estabelecer deslocamentos, criou uma ficção fundada nas mudanças físicas dos casulos, ou seja, ele se orientou pelas características biológicas que foi capaz de lembrar. O menino focou a intensidade do tempo vivido, sem, entretanto, perder de vista o tempo cósmico; soube narrar os detalhes e marcou os movimentos de transformação dos casulos usando expressões tais como: “quase perto”, “muito perto” e “quase chegando”. Ele indicou, desse modo, as sequências temporais das ações que ocorreram no tempo.

Paul Ricoeur afirma que “o tempo do calendário é a primeira ponte estendida pela prática histórica entre o tempo vivido e o tempo cósmico” (2010b, p. 177). Significa que o tempo do calendário é instituído por uma invenção humana e que, enquanto tempo histórico, pode ser identificado como um terceiro tempo: é uma conjugação do tempo cósmico ou físico, e do tempo humano ou vivido. Para Ricoeur, o tempo do calendário é marcado pelos fenômenos astronômicos, mas “o *princípio* da divisão do tempo do calendário escapa à física e à astronomia” (idem, 2010b, p. 182). O autor está se referindo às formas humanas de romper com o contínuo

uniforme, infinito e linear do tempo do calendário, e de inaugurar uma maneira de significar o *instante qualquer* derivável daquele contínuo. Esse rompimento diz respeito à noção de presente que emerge na significação em torno da percepção do que acontece antes e do que acontece depois numa série estabelecida linearmente. É o que Ricoeur chama de *noção fenomenológica do presente*. Essa noção subjaz à percepção da visão bidirecional do tempo. E é exatamente nesta injunção que Ricoeur alerta para as relações que podem ser estabelecidas entre lembrança e esquecimentos em relação a uma *experiência viva*. Só assim a noção de percurso é possível. O presente não seria então algo dado na relação com o passado e na projeção com um futuro do tempo físico. Ele seria construído em sua significação pelo *agora* do instante rememorado.

Talvez aqui se abra uma brecha para pensar o acontecimento das borboletas no campo pedagógico: Por que foi importante observar durante tanto tempo o nascimento de borboletas na escola? Que noções de temporalidade poderiam ser pensadas? E o tempo escolar?

A possibilidade de observar por um longo tempo um ciclo de vida, de documentar os processos de transformação pelos quais passam os seres vivos e de respeitar os modos de interação e de organização das crianças sobre experiências como a das borboletas inaugurou uma nova relação delas com o conhecimento. As ações pautadas no diálogo mantiveram o interesse das crianças, que se reapropriaram do tema e da noção de tempo de maneiras diferentes. Nas palavras de Norbert Elias, “a determinação do tempo, ou a sincronização, representa uma atividade humana a serviço de objetivos precisos. Não existe nela uma simples relação, mas uma operação de estabelecimentos de relações” (1998, p. 39).

A ideia de levar os casulos para a escola foi de Leonel; ele recolheu alguns e os colocou dentro de uma caixa forrada com folhas secas. Levou o seu arranjo como um presente que se oferta para alguém que se queira bem. Os casulos foram recebidos com alegria pela professora e pelos

colegas. Discussões sobre qual seria o melhor lugar para dispor aquelas preciosidades se desenvolveram num clima de investigação e curiosidade. “*Tem que ser longe do sol para não esquentar os filhotinhos que estão dentro!*”, alguém disse. “*Tem que tirar da caixa para não abafar!*” “... *E deixar um bilhete para ninguém pegar!*”.

Aquelas observações das crianças indicavam que elas tinham as suas próprias ideias sobre como conservar os casulos. Isto implicava noções de temperatura e de relações entre seres vivos. Pegar os casulos poderia danificá-los. Era uma ação humana que poderia ser desastrosa.

Os casulos foram transportados para um vaso de flor. No início de cada aula, observar as transformações dos casulos foi uma ação constante. Um “continuum evolutivo” estava se compondo através daquelas observações e dos diálogos correlatos. Concepções e sensações se misturavam na contemplação daqueles curiosos invólucros que continham vidas.

Aos poucos uma rede de significação sobre aquela experiência foi se constituindo. As crianças se transformaram porque se deixaram afetar. Naquele contexto, a *afetação* perpassava o encantamento. Ali se constituía um modo de conhecer que poderia ser visto fora dos domínios de uma consciência soberana centrada num sujeito que determina, conceitua previamente e formula. A ação de conhecer passou a ser vista na perspectiva da rede que enredava sensações, concepções e expectativas, tal como um *lampejo*, que na perspectiva benjaminiana é uma forma de conhecimento que não carece de explicações porque se mostra como *origem* no encontro de épocas distintas. A *origem* é o ponto em que passado e presente se encontram, e que, por isto, inaugura a possibilidade do novo. Em nada ela se assemelha a um princípio ou ponto inicial. Essa inauguração se fortalece no “presente que polariza o acontecimento em história anterior e história posterior” (BENJAMIN, 2007, p. 513).

Interpretar a transformação dos casulos implicava estabelecer relações entre o antes, o viver dos casulos nas folhas das árvores conforme uma lei natural, e o depois, o

viver dos casulos na escola sob o olhar curioso em torno das suas transformações. A vida que viria da borboleta nascente consistiria em si mesmo a esperança, longe das obrigações e atividades meramente escolares.

Acompanhar o desenvolvimento das borboletas como um “continuum evolutivo” não tornou as crianças mais capazes para compreender cronologicamente o conceito de tempo. No entanto, quando Leonel relatou que ainda caminhava para a escola com a borboleta Rainha, outra forma de dar sentido ao tempo foi apresentada por ele, que usou como parâmetro de comparação a sua própria vida em relação à vida das borboletas. Leonel realizou também uma síntese não menos complexa daquela elaborada pelo Vinícios. Para ele o processo de duração da vida das borboletas foi incorporado ao processo de desenvolvimento da sua própria vida. Por mais que ele projetasse o futuro no passado, e tivesse a noção de que os seres vivos têm um tempo limite de vida, ele não operou com a perspectiva da morte nos parâmetros da brevidade natural da duração da vida daquelas borboletas. Isto implicaria pensar que a sua vida também teria um limite de existência naquele mundo, o que parecia impossível para ele naquele momento.

O tempo de nascer da borboleta não foi compatível com o tempo de duração de uma aula e nem mesmo com o espaço da sala de aula. Foi um tempo que transcendeu a “cultura escolar” e caminhou em direção a uma “cultura de escola”.

Por acreditar na perspectiva de uma nova cultura de escola, aquela professora subverteu a lógica que prevalecia sobre a organização do tempo escolar, e priorizou o entorno, o diálogo, as memórias e as narrativas. Desse modo, ampliou possibilidades de aprendizagens porque criou oportunidades de narrar e de partilhar o narrado. Acabou fortalecendo nas crianças a percepção de um processo histórico atrelado à experiência vivida.

Assim, foi possível perceber a junção que as crianças fizeram de um tempo em outro, bem como a maneira delas respeitarem os ritmos da natureza para cumprir os seus

preceitos. Houve ainda uma reinvenção do tempo na escola, já que ele se constituiu uma experiência poética traduzida pelas imagens que se ordenaram e se compuseram fazendo todos os sentidos despertarem e se harmonizarem num devaneio também poético: “(...) é essa polifonia dos sentidos que o devaneio poético escuta e que a consciência poética deve registrar” (BACHELARD, 2001, p. 6).

Segundo Bachelard a imagem poética surge como um ser da linguagem e em nada se compara a uma “válvula que se abriria para liberar instintos recalçados” (idem, 2001, p. 3). A poética pode ser tomada como uma possibilidade de escandir o vivido que realimenta o maravilhar em sua novidade. Não se trata, portanto, de tomar as falas das crianças como um devaneio situado no campo de uma distensão psíquica. Trata-se de enxergá-las na dimensão de uma linguagem poética, disseminada pelos impulsos da imaginação tecida nas malhas de um cotidiano que se faz e se refaz como arte. Dir-se-ia, segundo a concepção de Bachelard, “que a imagem poética abre um porvir da linguagem” (2001, p. 3).

As crianças interferiram naquele acontecimento com a sua *performance*: acariciando, nomeando, ajudando a fazer força. Interferiram também com o seu olhar e a sua palavra poética fazendo as *imagens repletas de devaneios* prevalecerem acima de tudo e deixando marcas da sua habilidade para enxergar *grande, enxergar belo*. (idem, p. 96-97). O devaneio poético promoveu a palavra viva. Ampliou o existente, refletindo e inserindo o emergente.

Desse modo, experimentando a reinvenção do olhar para a metamorfose das borboletas e podendo conceber a ideia da espera rumo ao *quando* acontece alguma coisa, aquela professora e seus alunos puderam

situar acontecimentos específicos em meio a um fluxo incessante dos que lhes são semelhantes, a fixar limites que materializem começos e fins em relação ao interior do fluxo, a distinguir um dado intervalo a outro, ou compará-los do ponto de vista de seu respectivo comprimento ou “duração”, e a muitas outras operações similares (ELIAS, 1998 p. 59).

As crianças foram afetadas pela vida que pulsou naquele acontecimento. Mais tarde, deixaram-se também afetar pela lembrança do vivido no instante rememorado. No processo de permanência daquilo que se viveu pelo recurso da memória, permutas de significados, deslocamentos de sentidos e de temporalidades aconteceram transformando os gestos de busca numa aventura de formação possibilitada pela “viagem no não planejado e não traçado antecipadamente” (LARROSA, 1999, p. 52).

Admirar borboletas e interagir com elas foi uma aventura e, portanto, constitui-se uma *viagem aberta*. Nas asas das borboletas as crianças encontraram os sentidos do tempo que lhes foi possível encontrar. As suas recordações e os modos como elas se envolveram na arte de metamorfosear borboletas em memórias guiaram o meu olhar para investigar memórias e infâncias. Mas neste contexto de texto cumpro um compromisso assumido outrora com aquelas crianças, que de maneira singela, questionaram sobre o que eu faria com as histórias das borboletas que elas estavam contando. Ao reescrever tais histórias também perscrutadas no arquivo de práticas da escola, encontrei as narrativas das borboletas no seu formato original: textos interrompidos, anotações esparsas e depoimentos anotados, além de outros vestígios que revelavam as intermitências de um diálogo *entre tempos*. Buscando interpretá-los acabei puxando os fios de condução epistemológica e metodológica da pesquisa que desenvolvi no doutorado.

No entanto, são os fios da vida que me levam ao desfecho deste texto: passados alguns anos, muitos deles, aquelas crianças de outrora se tornaram jovens, deixaram a escola e seguiram cada qual o curso de suas vidas. Notícias chegavam aos montes: alguns passaram nas provas de colégios técnicos; outros seguiram no mundo do trabalho. Entretanto, pelo menos um deles ficou à margem, perdido no mais do tempo. Foi então que, numa tarde, ao atender o chamado da campanha que ressoou na escola, deparei-me justamente com aquele jovem que se perdera. Despojado em vestimenta reles, entregou-me uma caixa de sapatos. Pálido,

com os olhos afundados na sua maltratada face, ele solicitou que eu entregasse para a professora Gisa alguns casulos que havia recolhido na mesma árvore que um dia fora o viveiro das borboletas de sua infância. Discretamente acrescentou: “– *É para estudar com as crianças!*”.

Ao abrir a caixa para deixar que eu provasse do regalo que nos presenteava, um leve sorriso brotou em seus lábios e, apenas por um instante, aqueles olhos opacos brilharam de luz: novas borboletas nasceriam e nas suas asas poderia vibrar o tom azul da esperança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas*. A Segunda Infância. São Paulo: Editora do Brasil, 2006. (Apêndice XIV).

BENJAMIN, Walter. O narrador. Observações acerca da obra de Nicolau Lescov. In: *Textos de Walter Benjamin*. São Paulo: Abril S.A., 1975 (Col. Os Pensadores, v. XLVIII).

_____. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Magia e técnica. Arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 223-232.

_____. Prólogo epistemológico-crítico. In: BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

_____. Teoria do conhecimento. Teoria do progresso. In: BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: editora da UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. 1ª impressão, p. 499-530.

CORSINO, Patrícia. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In: SOUZA, Solange Jobim e & KRAMER, Sonia (org). *Política Cidade Educação. Itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.

CRUZ, Magna do Carmo Silva e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Reflexões sobre a prática do professor alfabetizador: registros das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes. In: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimento por todas as crianças: ano 02, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 19.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Do conceito de *Darstellung* em Walter Benjamin ou verdade e beleza. In: *KRITERION*, Belo Horizonte, nº 112, dez/2005, p. 183-190.

_____. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: perspectiva, 2007.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Danças, Piruetas e Mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. *O Homem que Roubava as Horas*. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

MURRAY, Rosena. *Classificados Poéticos*. Belo Horizonte: Miguilim, 1998.

RICOEUR, Paul. Prólogo. In: _____. *Tempo e Narrativa 1*. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010a. p.1-5.

_____. Entre o tempo vivido e o tempo universal: o tempo histórico. In: _____. *Tempo e Narrativa 3*. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010b. p. 176-184.

CHILDREN AND BUTTERFLIES: NARRATIVES OF LEARNING IN THE SCHOOL ROUTINE

Sobre crianças e borboletas: narrativas de aprendizagens no cotidiano da escola

Abstract

This text aims to interpret how children based their notion of time through the narratives about their experiences in the school routine. To bring their looks and their different modes to describe the time, the chronicle was the format chosen for its narrative dimension, because it preserves all the events for the writing of history under the same criteria of value. This text presents the experience of seven years olds children, when they saw butterflies birth at school and their narratives about the event. This work opens ways to a PHD research which investigate the dynamic of social memory in children. The theoretical perspective of this is based on the interpretation suggested by Walter Benjamin and Paul Ricoer, the best about the language modes to be. Such modes require time to be. It indicates that the notion of time is associated to the narrative´s experience. In the pedagogic way, the narratives, about of lived experiences, produce a curricular perspectives, because they form shared actions, about the knowledge in construction in the daily routine.

Keywords: Children. Narratives. Knowledge. Experience.

Data de recebimento: agosto 2014

Data de aceite: setembro 2014