



# INFÂNCIA, EDUCAÇÃO, DIFERENÇA E RISO NA ENCRUZILHADA CURRICULAR

**JOSÉ CARLOS FERREIRA RÊGO**

Artista docente e brincante, José Rêgo (Pinduka) é pesquisador das culturas infantis em suas tradições orais, tendo-as como motor e motivo para a criação de espetáculos e saraus do grupo **Canastra Real: contos EM cantos**. É mestre em Educação pelo PPGE da Faculdade de Educação (UFBA) e doutorando em Artes Cênicas pelo PPGAC da Escola de Teatro (UFBA).

## RESUMO

As pedagogias do teatro têm afetado e sido afetadas pelos diferentes contextos educativos, tanto no tocante a concepções e conceitos, quanto nos procedimentos e metodologias que vêm sendo cotejadas nas múltiplas experiências com as artes cênicas (processos criativos, ensino, pesquisa) em espaços educacionais formais e não-formais. Em que medida essas transformações podem ser notadas nas superfícies curriculares das Licenciaturas em Teatro não parece algo simples de analisar e ainda mais se complexifica quando se quer pensar sobre as afetações que noções como *infância*, *diferença* e *riso* têm provocado no tecido curricular das referidas licenciaturas. No fluxo dessa escrita, interessa delinear brevemente apontamentos sobre as referidas noções, dispondo-as numa encruzilhada crítico-reflexiva para, em tom de ensaio, ir tecendo considerações a partir das contribuições de um corpo de estudos e de obras afins, no sentido de adensar a mira para os dispositivos curriculares, com acuidade de sentido e com implicado interesse de pesquisa na perspectiva da justiça curricular.

### PALAVRAS-CHAVE:

Pedagogias do Teatro.

Infância.

Riso.

Diferença.

Currículo.

## ABSTRACT

*Theater pedagogies have affected and been affected by different educational contexts, both in terms of concepts and concepts, as well as in the procedures and methodologies that have been compared in the multiple experiences with the performing arts (creative processes, teaching, research) in formal educational spaces and non-formal. It is not simple to analyze the extent to which these transformations can be noticed in the curricular surfaces of the Bachelor's Degrees in Theater, especially if it is considered that it becomes more complex when one wants to think about the affects that notions such as childhood, difference and laughter have caused in the curriculum profile of those degrees. In the flow of this writing, it is interesting to briefly outline notes on these notions, placing them at a critical-reflexive crossroads, in an essay tone, to elaborate considerations from the contributions of a body of studies and similar works, in order to density it aims at curricular devices, with sharpness of sense and with a committed interest in research from the perspective of curricular justice.*

### KEYWORDS:

*Theater Pedagogies.*

*Childhood.*

*Laughter.*

*Difference.*

*Curriculum.*



## O quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade

*Manoel de Barros*

**Quando se diz** que um determinado campo do saber está numa encruzilhada, se costuma pensar que este chegou a um ponto em que terá que decidir por qual caminho seguir. Aqui, diferentemente, interessa pensar a encruzilhada como potência cartográfica de um fluxo reflexivo que se quer fazer, sendo muitos os caminhos possíveis, necessários e desejáveis, porque feitos numa itinerância implicada.

Ou seja, no contexto dessa escrita, encruzilhada quer dizer sentido pra todo lado e, por princípio, entroncamento de possibilidades, trans/posição de olhar e escuta sensível, multirreferencialidade em fluxo contínuo. Conforme Luiz Rufino, essa noção emerge “[...] como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo.” (2019, p. 13). E o autor citado arremata, afirmando: “[...] a encruza emerge como potência que nos possibilita estripulias”.

Portanto, estando assentado aqui que a encruzilhada “[...] compreende a coexistência de diferentes rumos, é logo uma perspectiva pluriversalista.” (RUFINO, 2018, p. 78). E que, nesse sentido, “[...] esculhamba a linearidade e a pureza dos cursos únicos, uma vez que suas esquinas e entroncamentos ressaltam as fronteiras” e notam quando os “[...] múltiplos saberes se atravessam, coexistem e pluralizam as experiências e suas respectivas práticas de saber.”, podemos seguir precipitando considerações sobre as noções postas em jogo nessas veredas.



# INFÂNCIA E CURRÍCULO: DEVIR CRIANCEIRO

*a infância não é algo a ser educado,  
mas algo que educa*

Walter Kohan

Um trâmite primeiro para abrir os trabalhos é sublinhar que o lance da noção de infância com o currículo pede especial atenção, afinal os saberes, os fazeres e os modos de ser das infâncias contemporâneas parecem permanecer alhures em relação ao artefato curricular hegemônico. O empoderamento técnico, ético, estético das crianças (baluartes das infâncias) tem se dado por vezes à revelia dos adultos que seguem, apesar dos esforços para conhecer e, portanto, governar as crianças, girando em círculos, sem fazer disso uma roda, muito menos uma ciranda.

Atentando para a urgência de uma infante e legítima construção do conhecimento, será preciso itinerar entre o porto alegre e o (in) seguro, sendo apropriado levantar uma questão: como sustentar o acento das “grades curriculares” na institucionalidade educacional, sabendo que as descobertas, as invenções, as belezas, em suas diversas grandezas, têm como noções fundantes o caos, o acaso, a precipitação?

Para romper com tais grades será preciso abrir trilhas para pensar a inscrição das culturas da infância na superfície curricular, entendendo-as enquanto princípio que pode provocar alterações sustentáveis no viver societário e escolar se essas culturas forem tomadas como fundamento curricular. Notar algumas das vias pelas quais se poderiam rascunhar linhas de força para legitimar e tomar essas culturas como agenciadoras de situações de aprendizagem é gesto mínimo, mas ajuda a levantar questões a serem consideradas, inclusive sobre a multiplicidade de concepções



e as experiências de infância que servem inclusive como denúncia da inadequação dos currículos que não a entendam enquanto instância plural por excelência.

Muito já foi dito (POSTMAN, 1999; HEYWOOD, 2004; FREITAS, 2001; SARMENTO, GOUVEA, 2008) sobre a palavra infância ter sua etimologia marcada pela negação, de sua construção sócio-histórica ser bastante nuançada e geradora de diferentes entendimentos e usos do termo, o que, em alguma medida, ajuda a entender as hegemonias curriculares de plantão, mas também permite notar mais nitidamente quão potentes podem ser as contribuições populares, ameríndias e afro-brasileiras.

No tocante ao sentido primeiro da palavra, nos adverte Marisa Lajolo (2001, p. 229), que falar em infância é nomear “[...] um outro recoberto num campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala”, como está explícito em seu cognato *infante*, *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari*, que significa falar, dizer, ou como adverte Walter Kohan (2003, p. 32) revisitando o conceito na Antiguidade Clássica, seria “o que não pode valer-se de sua palavra para dar testemunho”.

E, retornando a Marisa Lajolo (2001, p. 230), temos o arremate acachapante: “[...] por não falar, a infância não se fala, e não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam”. Sem ocupar a primeira pessoa, sem poder dizer *eu*, sem assumir o lugar de *sujeito*, a infância acaba por ser dita como um *ele/ela* nos discursos alheios, sendo sempre definida *de fora*, como costuma acontecer nas pedagogias, psicologias, sociologias, antropologias e filosofias tematizando o ser infantil sem um balbucio de infância sequer.

Mas pensando infância em outros termos, vejamos o que nos dizem Renato Noguera e Marcos Barreto (2018, p.631) a partir de uma afroperspectiva: “[...] é a condição de possibilidade de experimentação da humanidade individual através da vivência com outros seres humanos, afirmação da nossa condição de seres interdependentes.”. Mais adiante, destacam a infância enquanto “[...] agente de provocação, capaz de afetar afetivamente, acolher e provocar o encantamento diante da vida.”. E concluem categoricamente: “[...] a infância (ubuntwana) pode ser interpretada como um elo de ligação entre ancestralidade, futuridade e viventes”.



A atenção a perspectivas divergentes, ameríndias e afro-brasileiras é fundamental para o adensamento da compreensão acerca do percurso sócio-histórico e semântico da infância e para tonificar reflexões sobre seu lugar no viver contemporâneo. Vivemos outro mundo adulto, mais complexo do que pensávamos até bem pouco, o que faz pensar que também outros podem ser os sentidos da infância, melhor dizendo, das infâncias.

Em nosso tempo, entre outros aspectos a serem notados, o desenvolvimento das tecnologias de informação e difusão do conhecimento alteram de maneira significativa a posicionalidade da infância no que tange às produções maquínicas para a *governamentalização* dos sujeitos e suas subjetividades no ocidente. Talvez não tenhamos refletido razoavelmente sobre as políticas de sentido que atravessam as práticas familiares e escolares na interface com essas produções, menos ainda no intuito de forjarmos resistências e proposições alternativas a essa dinâmica.

As crianças que tinham até o fim da industrialização sua passagem da meninice para a vida adulta conduzida por pessoas adultas, com destaque para o desenvolvimento de sua acessibilidade ao mundo letrado, passam a fazê-la, grandemente, na interação direta com informações imagéticas e com máquinas, ambas organizadas em discursividades indistintas, seja sob o ponto de vista etário, de gênero, étnico, socioeconômico, cultural, entre outras diferenças que precisariam ser consideradas.

No processo de sua “alfabetização” com o *modus operandi* das sociedades em que estão inseridas, as crianças têm devorado diversas produções e fabricos culturais e estes, em larga medida, lhes dizem reiteradamente que os adultos não só não têm controle sobre o que vai ou pode acontecer (esperança que já acalentou as noites de sono de muitos de nós quando infantes), como inclusive, incluem-se aí adultos pais e professores, em muitas oportunidades mostram saber menos que as próprias crianças sobre o que há e sobre o que pode haver.

A banalização e espetacularização das muitas formas de violência, das práticas sexuais precoces e abusivas, da impossibilidade da intimidade, dos diversos modos de desvio ético e de moralismo aviltante etc., somadas a certa *glamourização* da futilidade, da ignorância e do grotesco, são considerações que emergem nas falas de pais e professores alarmados com o soterramento do infantil e que parece corroborar a impressão de que as crianças têm motivos de sobra para



estarem decepcionadas com os adultos, tanto porque estes não as sabem escutar, quanto porque não sabem o que lhes dizer, mostrando-se assim efetivos *in fans*.

Será preciso atitude responsiva e coragem para pôr em crise as ideias de infância a que se renuncia atualmente e a própria ideia de pensamento que se quer cultivar. Refletindo sobre infância e pensamento, Jeanne Marie Gagnebin (1997, p. 99) afirma que a infância não se define como *domínio do pecado*, tampouco como *jardim do paraíso*, mas que habitaria muito mais “[...] como seu limite interior e fundante, nossa linguagem e nossa razão humanas”. Na verdade, a in-fância (reverenciando Lyotard) seria in-humana e que: “[...] talvez, ela nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é, também a invenção do possível”. Então são as infâncias possíveis que devem constituir a tessitura desse diálogo com o currículo.

Um currículo tecido pelo meninar, que se permita infanciarizar, o que quer dizer em termos afroperspectivistas, conforme Renato Nogueira e Marcos Barreto (2015, p.14): “[...] experimentar a vida de uma maneira brincante, que assume a instabilidade, a impermanência e o reconhecimento de que podemos experimentar o mundo e as relações com outros seres como uma forma de autoconhecimento interdependente”.

Infanciarizar o currículo não seria, portanto, tomá-lo como um ser criança biológico, instituído, sabido, mensurado, mas como precipitação instituinte de culturas de devir crianceiro, a balbuciar experiências de saber e de sabedoria em potência, ou seja, em afinação com o que afirma Giorgio Agamben (2005, p. 65): “Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem”. E ainda que seja preciso meninas e meninos grandes a erguer a pena para a inscrição das infâncias nas cruzas da superfície curricular, Walter Kohan (2019, p.170), revisitando a vida e a obra do mestre Paulo Freire, já cantou essa pedra: “[...] a infância tem uma força expressiva singular, qualquer que seja a idade do portador da palavra”. Tomara haja coragem para essa revolução e que ela possa se dar em potente estado de meninar.



**FIGURA 1**

Performar textos orais das culturas da infância acorda memórias de afeto com inteligência, alegria e sensibilidade. (Foto: Cesinha dos Olhos D'Água).





# CURRÍCULO, INFÂNCIA E DIFERENÇA: NÃO CABER EM SI

*O buraco ensina a caber  
A semente ajuda a não caber em si*

*Arnaldo Antunes*

Afinal, o que cabe num currículo? Não é incomum que o óbvio contenha o ovo do novo. Na consulta a dicionários podem ser encontradas definições que dão pistas sobre possibilidades de conceituação curricular. No Houaiss (2002), o verbete currículo tem como data de entrada na língua portuguesa o ano de 1899 e como definições possíveis: “1) ato de correr; corrida, curso; 2) pequeno atalho, desvio em um caminho; 3) programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada”; entre outras menos comuns, derivadas de sua etimologia latina *curriculum*, como campo, liça, hipódromo, picadeiro (uma brecha para o riso?).

No *Dicionário Brasileiro de Educação* (DUARTE, 1986, p. 45), entre as várias definições elencadas, cabe destacar a que apresenta o currículo como o “conjunto das experiências planejadas pela escola e vivenciadas pelo aluno visando ao alcance de objetivos educacionais”, afirmando a dimensão da experiência e desse conjunto como algo que “[...] é dinâmico e flexível, abrangente, individualizado e pautado nas “[...] possibilidades reais do aluno (necessidades e interesses, condicionados pela idade ou desenvolvimento) e do ambiente socioeconômico (condições da família e da comunidade)”. Portanto, não se trata apenas do que se faz na sala de aula, mas o que se faz na escola ou sob sua influência, não havendo sentido em se falar de atividades extracurriculares (DUARTE, 1986, p. 46).



Para além dos entendimentos consagrados pelo uso corrente, Sandra Corazza (2001, p. 9), nos chama a atenção para o fato de que, a partir das teorias estruturalistas e pós-estruturalistas, tornou-se possível pensar o currículo como linguagem e, portanto, como portador de significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista.

Também é a autora supracitada que nos adverte de que o currículo, como linguagem, é uma *prática social*, disputando com outros sistemas de significação discursiva e não discursiva, “[...] que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” e conclui dizendo: “[...] um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele”. (CORAZZA, 2001, p.10).

Entre os textos que trazem considerações afinadas com a ideia de currículo que se quer afirmar no horizonte dessa escrita, cabe destacar o manifesto que abre *Composições*, de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu (CORAZZA, SILVA, 2003), e, também, dois ensaios constantes de *Pedagogia Profana*, de Jorge Larrossa (2004).

Na primeira das obras, *Composições* (CORAZZA, SILVA, 2003), há um capítulo intitulado “Noologia do currículo: Vagabundo, o problemático, e Assentado, o resolvido”, no qual os autores, de “mãos dadas” com Deleuze, dão combate ao que chamam de “imagem-assentada desenvolvida no pensamento curricular” e propõe alternativamente uma “noologia do pensamento curricular movimentada por uma diversidade tipológica de currículos”, enunciando a seguir as mais improváveis e subversivas aproximações para a sisuda denominação de currículo. Por exemplo, as de currículo-louco, currículo-dançarino, currículo-balístico, currículo-eros, currículo-intuitivo, currículo-problemático, currículo-embaralhado, currículo-gangue e, entre outros, até de currículo-vagabundo.

Não caberia aqui detalhar a que corresponde cada tipo de currículo anunciado, algo difícil de fazer de maneira breve, mas talvez seja exemplar a criação de um “currículo-vagabundo”, que seria o do cuidado com “o intratável, o impensável, o não pensado no pensamento curricular, a exterioridade, o diferente de si mesmo, o seu outro” (CORAZZA, SILVA, 2003).



Importante registrar que desde o texto que abre o livro *Manifesto por um Pensamento da Diferença em Educação*, os autores tomam o partido da diferença, em resposta à ideia de identidade e se valem de Foucault para explicitar suas linhas de força: “Para libertar a diferença precisamos de um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação: um pensamento que diga sim à divergência” (Foucault *apud* CORAZZA, SILVA, 2003).

Ao “isto” e “não-isto” da dialética em seu movimento de circunscrição da vida e do pensamento, contrapõem o “isto e aquilo e mais aquilo” próprio da diferença. Reivindicam a transfiguração da ideia de sujeito, a ser pensado como efeito de linguagem, de discurso, de texto, de gramática, de interpelação, da enunciação, dos processos de subjetivação, de posicionamento (CORAZZA, SILVA, 2003).

O manifesto pede a dissolução do mito da interioridade, construída como expressão topológica, geográfica, do sujeito autônomo e soberano, que seria o correlato da metafísica da presença. Em contraposição, recomenda que se prefira a exterioridade, privilegiando as conexões e as superfícies de contato, as dobras e as flexões, os poros e as fendas, os fluxos e as trocas. O que remete à obra *A Lógica do Sentido*, de Deleuze (1974), e seu “mergulho” em *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll.

Um ponto importante é a celebração da multiplicidade e da singularidade. Enquanto a diversidade em seu estado-estático-estéril reafirmaria o idêntico, sendo um dado da natureza ou da cultura e se limitaria ao existente, a multiplicidade seria movimento, multiplicando, proliferando, disseminando, sendo pelo fluxo, pela produção, uma máquina de produzir diferenças, sendo estas irreduzíveis à identidade.

Ainda segundo o manifesto (CORAZZA, SILVA, 2003, p. 14), o conhecimento “não seria simplesmente o reflexo, a expressão mimética, de um mundo de referência que esteja em posição de reivindicar direitos de precedência”. O documento sugere que nos desliguemos da ideia de representação como identidade, mimese, reflexo e, principalmente, que deixemos de ver o conhecimento e o currículo como *superfícies especulares* da realidade para vislumbrá-los como *superfícies de inscrição* (p. 15).



Levando esse entendimento às últimas consequências, seguem na contramão das teorias curriculares e, não satisfeitos com a insurgência discursiva do manifesto, retomam algumas ideias de Nietzsche, buscando *friccioná-lo* como curricularista. E o fazem com justeza tal que algo de suas reflexões precisa ser protocolado a seguir.

Como muito do que aparece no manifesto tem Nietzsche como inspiração, “o profeta sem morada” é convocado a precipitar algumas das questões que atravessam sua obra no sentido de friccioná-las com ideias vigentes sobre os modos de escritura curricular. Quatro questões são apresentadas como centrais para discutir numa teoria do currículo: a questão do conhecimento e da verdade, a questão do sujeito e da subjetividade, a questão do poder e a questão dos valores. Mas o que Nietzsche traz para problematizá-las no referido texto e neste a se fazer?

Para começar, conforme os autores, conhecimento e verdade parecem se inscrever entre as questões mais explicitamente vinculadas ao currículo, visto que este costuma ter entre seus problemas cruciantes e prementes “o que deve ser ensinado?”, que por sua vez remete a “o que constitui o conhecimento válido e verdadeiro?” (CORAZZA, SILVA, 2003, p. 37).

É importante lembrar que, para Nietzsche (1991), não existe a dicotomia reino das *aparências*, das coisas sensíveis de um lado, e reino das *essências*, das coisas inteligíveis de outro. Sua noção de “realidade” reside no reino das superfícies portadoras de tudo que se pode pensar, o que remete a superfícies curriculares, naquilo que o currículo nos dá a ver.

Negando a essência *metafísica* e o empírico do *positivismo*, Nietzsche afirmaria a *interpretação* como acesso ao mundo, entendendo-a como criação, invenção, fabricação de “verdades”, que variam de acordo com o ponto de vista, com a posicionalidade, com a perspectiva. O *perspectivismo* é, para esse pensador, o grande produtor de “verdades” razoáveis, sendo o ato curricular uma forma de produzir “verdades” e, portanto, de perspectivar.

No tocante à configuração da noção de sujeito e aos processos de subjetivação, se estivermos atentos aos escritos nietzscheanos, veremos a crítica à insistência metafísica num “eu” unificado e coerente, fixo e permanente, origem e causa da ação (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 42), em um “eu” “sujeito” senhor de tudo, promotor de uma volta em torno de si mesmo, que não é deslocamento, nem leva a lugar algum.



Se não há deslocamento, não há encontro/desencontro, convergência/divergência ou aproximação/distância entre o “eu” pensado e o que pensa, sem esses e outros binarismo *jogantes*. O que há é a devoração da diferença pela identidade, que em sua permanência mesmificante torna “o que é agora igual ao que foi e igual ao que será”. (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 43).

E, ligando as coisas, não é bom esquecer que a questão da subjetivação está em Nietzsche ligada à “vontade de poder”, não exatamente como algo exercido sobre indivíduos e sim como simultânea constituinte das relações entre diferentes e efeito delas. A subjetivação, como figura dessa vontade, implica pôr em movimento uma pluralidade de forças e de discursos persuasivos para construir valores e constituir identidades em atualização.

Considerando que a forma assumida pela “vontade de poder” é imprevisível, Nietzsche se interessa por seus fluxos contínuos. Para o filósofo, o mundo não tem objetivo, a não ser o de fazer-se no devir, que, como num jogo de dados, pode ter resultados repetidos, retornáveis. Por sua vez, o conhecimento teria como uma de suas tarefas a de registrar a presença das coisas do mundo seguida da busca compreensiva, genealógica, do que inventa, do que cria essa presença (CORAZZA, SILVA, 2003, p. 47).

Pensar num currículo nessa perspectiva, anti-idealista, *jogante*, “não inocente”, sobre sua “vontade de poder”, partidário do assumir-se como maquinaria pelo contínuo e incessante desdobramento da diferença e desejoso de fabricar dispositivos de emancipação suficientes, significa nietzschianizá-lo fecundamente. A conjugação potente da diferença (são muitas as constituintes de nossa brasilidade) e o manejo cheio de vontade dos dispositivos de emancipação (com nossas infâncias em riste) que podem favorecer itinerâncias mais assertivas rumo à justiça curricular<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2000), justiça curricular é o conceito criado pelo sociólogo australiano Robert W. Connell para reivindicar que, além do acesso igualitário das crianças e jovens das classes populares ao conhecimento dominante, os currículos oficiais acolham, também e principalmente, os conhecimentos próprios das culturas historicamente subalternizadas.



# RISO, CURRÍCULO E INFÂNCIA: COMIGO, CONSIGO, COM NÓS, COM VOZ (ES)

*... acredito que um dia...  
vão deixar que todas as crianças possam rir.  
Porque hoje não são todas as que podem...*

*Paulo Freire*

Seguindo pelas veredas da educação e da infância, sem sair da cruz curricular, cabe agora tomar uma viela para mirar o riso, fazendo recurso aos ensaios de *Pedagogia Profana* (LAROSSA, 2004), nos quais o autor vai demarcar um espaço alternativo à pedagogia tradicional, inscrevendo a pedagogia como área do conhecimento que carece ser mais que o suceder de respostas a perguntas, de saberes a dúvidas, de soluções a problemas. Acreditamos que os ensaios estão entre os escritos que demandam ser devorados mais urgentemente pelos que estão implicados no fabrico curricular.

Entre os ensaios contidos na referida obra, dois disparam interesse particular para este contexto: *Elogio do Riso* e *O Enigma da Infância*. Com abordagem singular, ainda que não trate especificamente do currículo, Larossa apresenta questões importantes para pensá-lo: a infância e o riso, noções estruturantes dessa escrita.

Em seu *O Enigma da Infância*, Jorge Larossa (LAROSSA, 2004) vai desenvolver um argumento muito caro a esta escrita: o que sabemos *da* e *sobre* a infância. Não sem ironia, o autor pensa a



*infância* como “algo que nossos saberes, nossas práticas, nossas instituições já capturaram” (p. 184), portanto, algo que podemos explicar, sobre o qual podemos intervir e que podemos acolher.

Ao mesmo tempo, Larossa nos adverte que a infância

[...] é 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 de nossas instituições de acolhimento (LAROSSA, 2004, p.184).

E assevera: “[...] Todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas existe ainda de selvagem” (Larossa, 2004, p.185). Como pensar um currículo que se apresente alternativo a essa perspectiva autoritária do saber? O que Larossa apresenta como poética possível para receber a infância oferece pistas preciosas: “[...] devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida da nossa responsabilidade pela resposta ante a exigência que esse enigma leva consigo” (p.186), pois [...] “A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição” (p.195).

Parece evidente, pelos dizeres anteriores, que as noções de autoria, emergência e acontecimento mereceriam atenção especial no labor do fazer curricular, mas outra noção fundamental para bem fazê-lo é a, de riso. Em *Elogio do Riso*, Larossa (2004) vai condenar a mistura de austeridade e dogmatismo que vai constituir o tom professoral e convida a pensar no riso como componente dialógico do pensamento sério.

A semelhança entre uma sala de aula e uma igreja, um tribunal ou celebração patriótica só faria confirmar o gosto escolar pela sacralização. Acreditar na sua sacralidade favorece seu durar estacionário sobre o conhecimento na mesma medida em que *o que se crê não se cria*. Para o autor, o riso mostra outra realidade porque o faz de outro ponto de vista, provocando-nos a suspeitar “de que toda linguagem direta é falsa, de que toda vestimenta, inclusive toda a pele, é máscara” (LAROSSA, 2004, p. 178).



Aí reside para o autor a contribuição do riso para a aprendizagem, ao que acrescentaria, para o currículo: não exatamente destruir as máscaras, “[...] mas o reconhecimento de seu caráter de máscaras e o impedimento que se grudem completamente” (p. 180). Provisoriedade, imprevisibilidade e incerteza, agregadas aos *campos sociais* pelo riso fariam ruir as verdades pelo seu permanente questionamento e, na “distância irônica da certeza”, estaria “a possibilidade do devir” (p. 181).

O que remete, quase de imediato, aos escritos de Roberto Gomes em *Crítica da Razão Tupiniquim*, quando nos diz que

É, pois, é urgente que assumamos a capacidade a sério do humor como forma de conhecimento. Só no momento em que, abandonada a tirania do sério, percebermos que nossa atitude mais profunda encontra-se em ver o avesso das coisas é que poderemos retirar de nossas costas o peso de séculos de academismo. E só então pensar por conta própria (GOMES, 1994, p.15).

Interessante registrar a diferença que faz entre o ser sério e o levar a sério:

Se levo a sério, isto é algo que sai de mim em direção ao objeto da seriedade. Se sou sério, me coisifico como objeto de seriedade. Aí está a diferença entre o que é dinâmico – eternamente em questão –, encontrado no a sério, e o caráter de coisa acabada e estéril da seriedade do sujeito objetificado. A sério, revigoro o mundo com uma quantidade imensa de significações. Sério, reduzo-me a objeto morto, caricato, de existir centrado no externo (GOMES, 1994, p.11).

E já que adentramos essa vereda, é prudente estar acompanhado de Mikhail Bakhtin (1993) e Henri Bérghson (1987) para margearmos outras reflexões e pensarmos cuidadosamente sobre o riso que precisamos cultivar entre nós, nos diferentes contextos de aprendizagem. Com base no contraste entre os autores mencionados e conforme estudo anterior, codificado no artigo *Lugares do Riso na Escola e no Currículo* (RÊGO, 2008), sigamos com esta reflexão fundamental para a escola e particularmente para educadores.





É possível notar que a análise de Mikhail Bakhtin é contraponto à compreensão que Bérqson apresenta sobre o riso. Num esforço de síntese, é possível estabelecer a relação de um e outro com a distinção da comicidade feita por Charles Baudelaire, em *Da essência do Riso* (2008).

Enquanto Bérqson (1987) fala do *rir de*, muito se aproximando do que foi nomeado pelo pensador francês como “cômico significativo”, Bakhtin (1993) se refere ao *rir com*, afinado com a ideia de “cômico absoluto”, conceituada por Baudelaire.

Para entender melhor essas diferenças, será preciso delinear-las um pouco mais. Henri Bérqson (1987) vai deter-se no desvio da graciosidade passível de punição pelo riso, circunscrevendo o campo do ridículo e não raro apresentando traços reacionários a qualquer comportamento desviante das noções de belo, bom e útil, vigentes nas hegemonias de plantão. Já Bakhtin (1993), pelo contrário, vai conceber o riso como transgressão da ordem vigente, como carnavalização da vida que consegue ferir de morte a visão monolítica de mundo ao expor suas mazelas ao mesmo tempo em que se põe a fecundar outras visões. Cabe reafirmar o dito no referido artigo nosso:

[...] é do riso bakhtiniano que nossas escolas andam carentes, o riso que celebra e pelo qual comungamos a alegria de sermos humanos, portanto, falíveis, mortais e transfiguráveis. O bergsoniano riso *de* tem sido cultivado por demais, em nosso viver e em nossos espaços de aprendizagem, e urge ser problematizado. (RÊGO, 2008)

Não daria conta, neste contexto de escrita, de discorrer mais demoradamente sobre a questão das narrativas que favorecem o uso do *riso de*, do riso como condenação dos que desviam, destoam, são dessemelhantes do conjunto de valores que o corpo social julga correto, belo, bom e útil.

Ainda assim, pode ser de alguma valia chamar a atenção para o fato de que frequentemente nos empanturram/empanturramos com modelos de bom viver e de bem-estar, ambos ligados ao bom ter, eleitos pelas maquinarias subjetivadoras hegemônicas do capitalismo contemporâneo e, ao fim e ao cabo, oferecemos esses mesmos modelos às nossas crianças.

No processo de *devoração* das produções da cultura, não é estranho que as crianças operem com o que está disponível em seu meio e com o que lhes é apresentado como socialmente válido.



No mais das vezes, acabam testando tal validade em si mesmas (corpos, movimentos, gestos, atitudes, produções, faz de conta etc.) e buscando respaldo no mundo adulto para avaliar sua aceitação.

A aceitação pode até ser variável, mas não a confirmação da eficácia desses modos de subjetivação. Disparam-se métricas de modos de ser, estar e performar, poderosas porque instaladas na ordem do desejo. Na busca de corresponder a tais métricas, algumas encontram aplausos, outras, vaias e todas põem sua singularidade em posição de ser “ferida de morte”.

Para quem se sujeita aos moldes, o seu quinhão. Mas como fica toda a produção subjetiva e material que não se pareça com o que está posto? Pois é essa produção que é risível no sentido bergsoniano, ri-se dela, condenando-a pelo riso à expulsão, ao recolhimento, ao isolamento, ao escárnio e à zombaria *ad infinitum* ou ao apagamento definitivo.

Por outro lado, não resta dúvida de que são muitas as resistências, críticas, pós-críticas e divergentes, de movimentos contra-hegemônicos a se constituírem de maneira consistente, e a “noologia do currículo” de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu, citada anteriormente, vem oferecer pistas de um currículo nesse rumo<sup>2</sup>. Então vejamos:

[...] um currículo ilegítimo e usurpador, que odeia planos homogêneos e unidades metodológicas; que por suas correntes, linhas e superfícies, não se deixa aprisionar, correndo solto numa atmosfera de errâncias; que vive cada instante em relações de devir imoderado; que é profundamente indisciplinado, questionador das hierarquias e assentimentos, regimes de propriedade e legitimidade, qualquer direção constante e delimitação fincada; que seus agenciamentos inventivos podem até agrupar-se em conjuntos vastos que constituem culturas ou temas e até mesmo disciplinas, mas nem por isso, deixam de diferenciar os seus fluxos, ao mesmo tempo, atravessando tais conjuntos, abandonando um para continuar num outro, ou levando-os a coexistirem; que produz mudanças de estado, processos de deformação ou de transformação dos modelos, métodos e programas gradeados; que opera individualizações por acontecimentos, nunca por objetos, que suscita mais problemas do que pode resolver etc. (CORAZZA, SILVA, 2003, p.19-33)

---

**2** Devoração livre de excertos apresentados no texto citado que são, por sua vez, devoração de outros, e que estão dispostos aqui sem a preocupação nexocausal, mas interessados numa plethora de significação da noção analisada.



Ou seja, um currículo afinado com o riso bakhtiniano é que precisa ser arriado na cruz curricular. Há muito temos dito que o riso que se quer reivindicar:

[...] é aquele no qual os que riem se incluem e se implicam no rir, é riso festivo (de transbordamento e de excessos), carnalizante (porque encarna outras ordens valorativas), a um só tempo exagerado e hipertrofiado, degradante e materializante, corporal e espirituoso, capaz na articulação de elementos heterogêneos, transfigurando-os. Em tempo, parafraseando Nietzsche (1991) em seu Zaratustra: E que seja tido como falso todo currículo que não acolha uma gargalhada. (RÊGO, 2008)

Quiçá, antes que finde a apreciação dessa escrita, possa o leitor ouvir o gargalhar zombeteiro de um moleque, oriundo de uma encruzilhada próxima, noticiando o avistar de tal currículo infante, brincante e ridente durando no por vir. Evoé, Baco! Evoé, Exu!

---

## REFERÊNCIAS

---

- » AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- » BAKHTIN, Mikhail M. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 2ªed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- » BAUDELAIRE, Charles. Da essência do Riso. In: *Escritos sobre Arte*. São Paulo: Hedra, 2008.
- » BERGSON, Henri. *O Riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- » CARROLL, Lewis. *Alice: edição comentada*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- » CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.



- » CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- » DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- » DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.
- » FREITAS, Marcos Cezar de (org). *História Social da Infância no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- » GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI, Paulo. (org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- » GOMES, Roberto. *Crítica da Razão Tupiniquim*. 11ª ed. São Paulo: FTD, 1994.
- » HEYWOOD, Colin. *Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- » KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- » KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- » LAJOLO, Marisa. Infância de Papel e Tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- » LAROSSA, Jorge. Elogio do Riso. In: *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- » LAROSSA, Jorge. O Enigma da Infância. In: *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- » NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim Falou Zaratustra*. In: \_\_\_\_\_. *Obras Incompletas*. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- » NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Gaia Ciência*. In: \_\_\_\_\_. *Obras Incompletas*. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- » NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. In: *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez, 2018, p. 625-644.
- » POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.



- » RÊGO, José Carlos Ferreira. *Lugares do Riso na Escola e no Currículo*. Revista Presente! Centro de Estudo e Assessoria Pedagógica. Salvador, 2008, p. 29-31.
- » RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- » RUFINO, Luiz. Pedagogias das Encruzilhadas. *Revista Periferia*, v.10, n.1, p. 71 – 88. Rio de Janeiro. Jan./Jun. 2018. Periferia: Educação, Cultura e Comunicação. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>>. Acesso em: 19 nov. 2020.
- » SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- » SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultural: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.