

EXPERIÊNCIAS DE RECONHECIMENTO COM A INFÂNCIA: UMA ALTERIDADE POSSÍVEL COM A ESTÉTICA DE MIA COUTO

RECOGNITION EXPERIENCES WITH CHILDHOOD: A POSSIBLE ALTERITY WITH MIA COUTO'S AESTHETICS

DOI 10.70860/ufnt.entreletras.e18124

Juliana Marques de Farias¹
Maiane Liana Hatschbach Ourique²

Resumo: O objetivo deste artigo é compreender as experiências de reconhecimento que ocorrem na alteridade com a infância, notando as possibilidades de espelhamento com a formação docente a partir das personagens do conto *O rio das quatro luzes* de Mia Couto (2013). Com uma abordagem hermenêutica, identificam-se marcas de reconhecimento e esquecimento que as personagens carregam em si. Entende-se que essa experiência estética de reconhecimento, que povoa a infância de todos, abre portas para a continuidade e renovação da vida, tomando sua criança pela mão e se refazendo com a historicidade daquela recém-chegada ao mundo.

Palavras-chave: Infância; Reconhecimento; Estética; Formação de professores.

Abstract: The aim of this article is to understand the experiences of recognition that occur in the otherness of childhood, noting the possibilities of mirroring with teacher education through the characters of the short story *O rio das quatro luzes* by Mia Couto (2013). Using a hermeneutic approach, marks of recognition and forgetting of recognition carried by the characters themselves are identified. It is understood that this aesthetic experience of recognition, which inhabits everyone's childhood, opens doors for the continuity and renewal of life, taking its child by the hand and reshaping itself with the historicity of the one newly arrived in the world.

Keywords: Childhood; Recognition; Aesthetics; Teacher training.

Introdução

A negação constitutiva da infância sustenta um processo de exclusão dessa categoria geracional do mundo social (Sarmiento, 2003, 2004; Kohan, 2021; Skliar, 2021). A aceleração

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Observatório da Educação Básica: Impactos da pandemia sobre o direito à educação e a reconfiguração do trabalho docente. Mestra em Educação na referida instituição. E-mail: teacherjulianafarias@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2393-0692>.

² Doutora em Educação; Professora da Faculdade de Educação, nos cursos de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS/BR). E-mail: maiane@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5042-3648>.

da vida em sociedade tem também influenciado a infância e os seus espaços de socialização. Este impacto é identificado como uma tendência de desinfantilização dessa etapa geracional e uma franca adultização do mundo da infância (Skliar, 2021).

Como um processo de resistência a essa tendência, muitos pesquisadores têm se dedicado a investigar a imagem de infância e de criança que sustentam as relações que estabelecemos com as novas gerações e suas formas de manifestação. Nesta esteira compreensiva, adotamos uma imagem ampliada de infância, não circunscrita a uma faixa etária específica ou a um tempo determinado da experiência humana, mas tangível ao impulso de investigação e de maravilhamento que habita o interior do sujeito durante toda a vida. Compreendemos a imagem da infância como essa capacidade de potência criativa, referente à “sensação de estar em um momento em que nada pode ser pensado como tardio”³ (Skliar, 2021, p. 12).

Sarmiento (2003), ressaltando o papel do outro na relação com as crianças, sinaliza que as culturas da infância são resultantes da convergência de fatores que ocorrem “na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e ator social” (Sarmiento, 2003, p. 8). No entanto, diante da tendência de desinfantilização apontada por Skliar (2021), percebemos que é preciso amparar os adultos em formação para que construam uma alteridade possível na relação com a infância, de modo que possam ser asseguradas as condições necessárias para que a criança se constitua um ator social, para o qual “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (Sarmiento, 2004, p. 10).

Um dos caminhos formativos potentes que identificamos reside na possibilidade de questionar as imagens de criança e infância de professores. Consideramos que, tensionando seus pressupostos e crenças relacionados à infância, podemos sofisticar a compreensão da racionalidade pedagógica que visamos construir. Para Habermas (1990), estas práticas de linguagem estruturam-se em metáforas promotoras de novas maneiras de ver e ressignificar o mundo. A literatura pode contribuir nesse aspecto, já que desperta emoções intensas, desconserta e intriga o leitor (Nussbaum, 1997). Algumas obras literárias “quebram essas estratégias de autoproteção, nos obrigam a ver de perto muitas coisas que podem ser

³ “La disponibilidad para sorprenderse, es decir, darse al tiempo del asombro fuera de la habitual monotonía del trabajo y del esfuerzo agotador, pareciera ser la más acabada descripción de la infancia: la sensación de estar en un instante en que nada pueda ser pensado como tardío” (Skliar, 2021, p. 12, tradução nossa).

dolorosas de enfrentar e tornam esse processo digerível, dando-nos prazer no próprio ato do enfrentamento”⁴ (Nussbaum, 1997, p. 30).

Desse modo, buscamos no conto *O rio das quatro luzes*, de Mia Couto (2013), o potencial metafórico necessário para confrontar nossas experiências de infância com as expectativas que lançamos na relação pedagógica hoje. O objetivo principal deste artigo é compreender as experiências de reconhecimento que ocorrem na alteridade com a infância, notando as possibilidades de espelhamento com a formação docente a partir das personagens desse conto.

A compreensão ampliada de infância convoca o adulto em formação a adotar uma postura curiosa sobre sua historicidade, reconhecendo esta como potência formativa e estabelecendo uma relação mais próxima com as suas próprias experiências primeiras e primárias. Identificamos também o potencial metafórico de Jung (1998) ao propor que em todo adulto há uma criança eterna que permanentemente demanda nosso cuidado e reconhecimento. Entendemos, então, que o encontro entre o professor e essa criança eterna que vibra e pulsa nele rememora o sentido da sua ação pedagógica cotidiana e reforça o compromisso ético e a alteridade com as novas gerações. Não se trata, portanto, de docilizar ou romantizar a infância, mas de construir um médium para o enfrentamento com as múltiplas infâncias que se apresentam na relação pedagógica. Neste artigo, a trama narrativa das personagens de Mia Couto, no referido conto, constitui este espelho no qual é refletido o imaginário socializado de criança, suas necessidades e valores herdados. A questão central desta pesquisa pode ser expressa da seguinte forma: Em que medida as relações intersubjetivas estabelecidas entre as personagens do conto *O rio das quatro luzes*, de Mia Couto (2013), contribuem para tensionar a alteridade que produzimos com a(s) infância(s)?

A partir dos escritos de Axel Honneth (2003), compreendemos que as relações intersubjetivas pautadas no amor, no respeito e na solidariedade caracterizam-se como pré-condição inegociável para que o sujeito possa experienciar algum nível de autorrealização. O autor situa o reconhecimento de si e do outro como um processo afetivo-originário, que se dá numa ampliação de esferas de reconhecimento e circunscreve a ausência sistemática de relações pautadas nessas virtudes como esquecimento de reconhecimento. Com essas lentes teóricas, buscamos uma compreensão hermenêutica das relações intersubjetivas entre as personagens do

⁴“Las obras literarias que promueven la identificación y la reacción emocional derriban esas estrategias de autoprotección, nos obligan a ver de cerca muchas cosas que pueden ser dolorosas de enfrentar, y vuelven digerible este proceso al brindarnos placer en el acto mismo del enfrentamiento” (Nussbaum, 1997, p. 30, tradução nossa).

conto, visto que, conforme Habermas (1990) escreve, o sujeito pode ser interpretado “a partir dos vestígios deixados por uma vida autêntica” (Habermas, 1990, p. 180). Logo, consideramos que seja possível identificar as marcas de reconhecimento e esquecimento de reconhecimento que as personagens carregam, produzindo uma alteridade com as imagens que os professores carregam ao se colocarem em relação com as infâncias.

Esta escrita está organizada em quatro partes, de modo que, na primeira, argumentamos sobre a imagem de criança e de infância, refletindo sobre o brincar e o agir criativo como características do ser humano em todas as fases da vida. Também consideramos a potência estética da arte, destacando a capacidade que a literatura enquanto arte possui para tensionar crenças e conceitos complexos. Na segunda, apresentamos um breve resumo da narrativa de Mia Couto, relacionando-a com os escritos sobre reconhecimento intersubjetivo de Axel Honneth. Na terceira parte, empreendemos um esforço de compreensão hermenêutica das formas de colocarem-se no mundo das personagens da narrativa e das relações estabelecidas entre elas, enfocando o conceito de esquecimento de reconhecimento e, na quarta parte, o de reconhecimento intersubjetivo.

1 A infância e uma alteridade possível a partir da estética

Encontramos uma compreensão potente de infância, que resiste ao empobrecimento das experiências das crianças, em diferentes teóricos. Walter Benjamin, com um olhar particularmente sensível, reflete sobre a temática em sua obra *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002). O brincar é entendido como a possibilidade de colocar-se em relação com o outro e com o mundo, seja através da leitura, dos jogos, do faz de conta, dos brinquedos ou mesmo de miudezas e detritos, pelos quais a criança é irresistivelmente atraída, segundo Benjamin (2002). A brincadeira é como um entrelugar no qual a criança “adentra um palco onde vive o conto maravilhoso” (Benjamin, 2002, p. 69). O autor afirma ainda que a criança entra nesse mundo “durante o contemplar, como a nuvem que se impregna do esplendor colorido” e se mistura tão intimamente com as brincadeiras que, mesmo quando as deixa de lado, as carrega consigo como uma atmosfera que a circunda. Encontramos um exemplo desse brincar nas reflexões que Benjamin faz sobre a relação da criança com o livro infantil. Através da narrativa literária, a criança “é atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta, está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura” (Benjamin, 2002, p. 105).

Essa imagem de criança que vibra e pulsa caracteriza também a criança eterna, permanentemente viva em cada adulto, na metáfora de Jung (1998). Mia Couto também compartilha dessa compreensão ampliada de infância, conclamando os sujeitos ao encontro com essa criança em si e ao maravilhamento com o mundo: “A infância não é apenas um estado para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós” (Couto, 2009, p. 104). Na relação pedagógica, o adulto é o responsável por sustentar essa potência criativa que pergunta e experimenta o mundo todos os dias, resistindo tanto à adultização quanto à idealização da infância na medida em que estabelece com as novas gerações uma alteridade ativa e sempre renovada de quem é e de como pode acolher as demandas das crianças hoje.

Nos escritos de Mia Couto, esses movimentos de alteridade e constituição de si podem ser identificados na complexidade de suas personagens. O autor se descreve como um escritor africano, branco e de língua portuguesa (Couto, 1997). Nascido em Moçambique em 1955, o escritor e biólogo é reconhecido, na literatura contemporânea, por fazer um resgate da tradição e, em um entre-lugares, por estabelecer um diálogo amplo e profundo com a cultura africana. ganhador do Prêmio Camões de 2013, Mia Couto se compreende como um sujeito de fronteira que convive com a complexidade de sua identidade e a compreende como pautada por relações intersubjetivas:

A concepção relacional da identidade, inscrita no provérbio: “eu sou os outros”; a ideia de que a felicidade se alcança não por domínio mas por harmonias; a ideia de um tempo circular; o sentimento de gerir o mundo em diálogo com os mortos: todos estes conceitos constam da rica cosmogonia africana. É evidente que não se pode romantizar esse mundo não urbanizado. Ele necessita de enfrentar o confronto com a modernidade. O desafio seria alfabetizar sem que a riqueza da oralidade fosse eliminada. O desafio seria ensinar a escrita a conversar com a oralidade (Couto, 2009, p. 102).

Essa forma de compreender a tradição como presente em um tempo circular, que se reatualiza e se ressignifica em um confronto com o presente, se aproxima da compreensão ampliada de infância e historicidade que adotamos. Mia Couto escreve como forma de brincar e de lançar suspeitas poéticas às certezas da tradição e, segundo Tavares (2015), “é nesta reinvenção do passado, pela escrita, adaptada a uma realidade africana, povoada pelo mistério, pelo maravilhoso, pelos mitos e pela crença, onde, entre o sonho e a morte, se vão revelando e desvelando tempos e lugares que se entrelaçam” (Tavares, 2015, p. 102).

Dessa forma, percebemos na narrativa de Mia Couto, *O rio das quatro luzes*, a potência estética que auxilia a comunicar nosso horizonte ético. Talvez assim consigamos tornar presente o ausente que tanta energia interna deprendemos para manter nessa condição. Nussbaum (1997) provoca-nos a arquitetar formas de, ainda que momentaneamente, quebrar nossas

barreiras e, através da imaginação narrativa, significar os escritos teóricos sobre a educação das crianças e sobre o campo da formação de professores de uma forma distinta, quiçá mais conectada com nossas próprias experiências na infância e as imagens que nos movem em direção às crianças hoje.

Fica subjacente a estas reflexões o potencial da arte como forma de pensar a diferença. Compartilhamos da perspectiva de Skliar (2015) na qual a diferença não é um atributo especial característico de um sujeito ou outro, mas se percebe e se estabelece nas relações. A arte desloca o impulso da adesão ao externo para os movimentos internos. Provoca o estranhamento sobre as tendências e a normalização das relações intersubjetivas e de compreensão do mundo.

Ao considerar as diferenças de compreensão relacionadas à imagem de criança e de infância, percebemos uma distância significativa entre o discurso pedagógico da educação da infância e as necessidades manifestadas pelas crianças no cotidiano das escolas. Ao mesmo tempo em que um adulto percebe a criança pelo que lhe falta e tenta antecipar-lhe lições, esta lhe chama para um reconhecimento por quem já é, com seus desejos, conhecimentos e sentimentos. Esta alteridade, para a qual a criança nos convoca, estrutura-se no reconhecimento de nossa responsabilidade compartilhada em sustentar a noção de infância potente, como criadora e agente da renovação. É esta compreensão que permite ao adulto relacionar-se com as novas gerações a partir de demandas singulares dos indivíduos e não a partir de lógicas que assujeitam a criança. Ademais, essa imagem de criança permite às práticas pedagógicas organizarem-se em torno das necessidades e pautas das crianças, fortalecendo uma educação em valores democráticos, solidários e compassivos à pluralidade. Essa percepção e o acolhimento das diferenças de entendimento não visam romantizar uma constituição de subjetividade ou homogeneizar os discursos, mas construir um horizonte possível para o reconhecimento das diferentes formas de viver e conviver com as infâncias.

Logo, consideramos que a arte, mais especificamente a literatura, pode conferir condições de possibilidade de acesso e tensionamento das nossas crenças e narrativas internas, até mesmo daqueles silêncios e ausências que figuram como acontecimentos obscuros e não integrados. Buscamos na experiência artística e no seu potencial metafórico uma chave de leitura e uma possibilidade de aproximação de horizontes para as imagens de infância que permeiam o processo de formação humana, servindo como um médium de produção de alteridade e reconhecimento sobre quem somos e como nos colocamos na relação intersubjetiva.

Consideramos que, a partir dessa possível ruptura relacionada às imagens de criança e infância, seja viável uma fusão de horizontes entre os sujeitos, de maneira que possamos reconhecer a complexidade da infância, distanciando-nos dos discursos que romantizam e simplificam o ser e agir nessa etapa geracional. Ou seja, através do convite lançado pela experiência estética é possível que os sujeitos tensionem suas concepções sobre criança e infância, afastando-se da tendência de idealização e adultização, e possam vir a reconstruí-las em bases mais democráticas e compassivas com as novas gerações. Talvez assim possamos estabelecer relações pautadas no amor, no respeito e na solidariedade, reconhecendo os sentimentos presentes na infância, como veremos na busca por compreensão das personagens do conto a seguir.

2 O rio das quatro luzes como um convite à experiência com a infância

O conto *O rio das quatro luzes* (Couto, 2013, p. 129) inicia com um menino que, ao ver um cortejo fúnebre transcorrendo em sua vizinhança, anuncia à sua mãe que gostaria de ser morto: “Eu também quero ir numa caixa daquelas”. É possível perceber na voz do narrador um desgosto e uma insatisfação com a negação da infância. Após dar voz à manifestação do desejo do menino, o narrador pergunta:

De que valia ser criança se lhe faltava a infância? Este mundo não estava para meninices. Por que nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida aparece sempre adiada para outras idades, outras vidas? Deviam-nos fazer já graúdos, ensinados a sonhar com conta e medida (Couto, 2013, p. 130).

Neste questionamento, percebe-se a distinta separação entre as ideias de ser criança e de infância, de modo que o narrador questiona os motivos pelos quais os sujeitos nascem pequenos se, entretanto, não lhes são garantidas as condições de vivência da infância como etapa geracional. Ou seja, não são respeitadas as condições sociais para que essa criança venha a se constituir sujeito e ator social através das relações intersubjetivas. Mia Couto reafirma essa crítica em uma outra crônica: “A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar” (Couto, 2009, p. 103).

Buscando solucionar esse impasse em relação às expectativas frustradas, o narrador propõe duas alternativas. A primeira é de que as crianças já deveriam nascer adultas - graúdas e adaptadas a não experiência. Benjamin (2002), em sua primeira aproximação da ideia de experiência, escreve que os sujeitos travam no cotidiano uma luta contra um ser mascarado, cuja máscara manifesta uma ideia pobre de experiência, que impede e bloqueia as conexões

humanas. Identifica essa pobreza de experiência a partir de suas aspirações por experiências verdadeiras que, de fato, convoquem às vivências com a alteridade. O autor, aproximando a pobreza de experiência à imagem do sujeito mascarado, escreve:

A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão - Ficamos, com frequência, intimados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada (Benjamin, 2002, p. 21).

A amargura e a inexpressividade às quais Benjamin se refere ficam evidentes na sua descrição desses adultos que se defendem a partir do argumento da experiência: “Sisudos e cruéis, querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. Depois vem a grande ‘experiência’, anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso” (Benjamin, 2002, p. 22). Identificamos na voz do narrador do conto de Mia Couto traços dessa desilusão com as possibilidades de experiências autênticas na infância. Tal desilusão manifesta a tendência de adultização da infância na atualidade, uma vez que o narrador, para Benjamin (2012), ao narrar suas experiências, “pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer)” (Benjamin, 2012, p. 221). Dessa forma, ao concluir que já deveríamos nascer graúdos, o narrador sugere que já deveríamos nascer acostumados com a pobreza de experiência, uma vez que a possibilidade de viver a infância em sua inteireza estava sendo negada à personagem da criança.

A insatisfação frente a negação de sua infância leva a personagem a expressar seu desejo de morte, recebido com repreensão por sua mãe: “Por que, mãe? Eu só queria ir a enterrar como aquele morto”, diz o menino fazendo referência ao cortejo fúnebre. Mesmo com a angústia da mãe, ele “ainda olhou para o desfile com inveja: ter alguém assim que chore por nós, quanto vale uma tristeza dessas?” (Couto, 2013, p. 129).

A relevância da morte para a vida é um tema também abordado por Benjamin (2012). O autor afirma que, anterior a sua época, a morte era um ato público na vida dos sujeitos e que se atribuía uma significativa importância para esse acontecimento:

Ora, é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e sobretudo sua existência vivida - e é dessa substância que são feitas as histórias - assumem pela primeira vez uma forma transmissível. Assim como no interior do agonizante desfilam inúmeras imagens - visões de si mesmo, nas quais ele se havia encontrado sem se dar conta disso -, assim o inesquecível aflora de repente em seus gestos e olhares,

conferindo a tudo o que lhe diz respeito aquela autoridade que mesmo um pobre-diabo possui ao morrer, para os vivos em seu redor. Na origem da narrativa está essa autoridade (Benjamin, 2012, p. 207).

A experiência do cortejo fúnebre para a personagem talvez tenha representado uma possibilidade de ser celebrada e reconhecida - na sua vida, na sua história, na sua narrativa e na sua subjetividade. Testemunhar um grupo de pessoas reunidas com o objetivo comum de honrar a vida, as relações e a memória de um falecido talvez tenham feito aflorar a sensação de invisibilidade do menino. A cegueira em relação aos direitos e às experiências particulares da infância, tão injustamente naturalizada na sociedade, se tornou presente para ele, o que o levou a aspirar a uma experiência de reconhecimento como a do cortejo fúnebre.

O reconhecimento intersubjetivo é uma temática estudada pelo filósofo Axel Honneth, pertencente à terceira geração da Teoria Crítica. Honneth (2003) reflete sobre a gramática moral dos conflitos sociais e articula a constituição das identidades dos sujeitos num contexto de relações de reconhecimento em três esferas. A autorrealização do indivíduo somente é alcançada quando “está inscrita na experiência do amor, a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima” (Honneth, 2003, p. 272). O filósofo considera que o reconhecimento se caracteriza como uma necessidade constitutiva afetivo-originária dos sujeitos, ou seja, pré-discursiva, e que a experiência de denegação de reconhecimento invariavelmente conduz a sofrimentos diversos.

Quando a denegação de reconhecimento na relação com as crianças é sistemática e cotidiana, um padrão relacional violento é normalizado. Nesses contextos, Honneth (2020) afirma que se abre uma lacuna psíquica nos sujeitos e há um esquecimento do reconhecimento, de modo que falta “o sentimento de vínculo que seria exigido para que também fôssemos afetados por aqueles que percebemos” (Honneth, 2020, p. 68). Essa lacuna psíquica pode chegar a contextos patológicos extremos que acabam por bloquear “a própria capacidade de crítica e de vivência de sentimentos que respondem a esses contextos, tais como indignação e humilhação” (Campello, 2017, p. 122). Ou seja, o sujeito é desrespeitado no cerne de seu reconhecimento como indivíduo entre seus iguais a tal ponto que não chega a propriamente sentir as reações emocionais negativas, como a vergonha ou a ira e, conseqüentemente, não se engaja em lutas por reconhecimento, tanto na esfera pública, quanto privada. Assim, desenvolve-se uma tendência de esquecer os vínculos e o engajamento afetivo, relacionando-

se com outros sujeitos “como uma totalidade de objetos meramente observáveis em que faltam todos os impulsos ou sensações físicas” (Honneth, 2020, p. 68).

Essa cegueira emocional descrita por Honneth, na qual se perde de vista o vínculo entre os sujeitos, pode ser correlacionada com a pobreza de experiência dos escritos de Benjamin. Aqueles adultos amargurados e sisudos que já vivenciaram tudo não se abrem para a experiência autêntica em consequência do esquecimento de reconhecimento de sua historicidade, em uma franca incapacidade de vivência e percepção de alguns sentimentos.

3 O esquecimento de reconhecimento na relação com a infância

A partir do conto em discussão, percebemos que a manifestação de duas personagens pode nos servir como horizonte de entendimento acerca do esquecimento de reconhecimento. Tanto a mãe quanto o pai presentes na narrativa agem como adultos resistentes à escuta e ao exercício de alteridade com as múltiplas linguagens da criança. Frente ao cortejo fúnebre e ao desejo de morte do menino, a mãe se surpreende e logo expressa sua repreensão:

- Mãe: eu também quero ir numa caixa daquelas.

A alma da mãe estremeceu na mão do miúdo. O menino sentiu esse arrepio, como uma descarga da alma na corrente do corpo. A mãe puxou-o pelo braço e repreendeu-o:

- Nunca mais digas isso - um esticão a enfatizar cada palavra.

- Porquê, mãe? Eu só queria ir a enterrar como aquele morto – respondeu o menino.

- Estás a ver? Disseste outra vez – repreendeu a mãe.

Ele sentiu a angústia na sua mãe já vertida em lágrimas. Calou-se, guardado em si (Couto, 2013, p. 129).

É possível perceber o quão intensos são os desejos de reconhecimento e as necessidades de uma criança, capazes de gerar assombro e rejeição do adulto. A surpresa da mãe ao escutar uma fala como a do menino é compreensível, ainda assim, identificamos uma ilusão por parte do adulto de que a ordem de silenciamento em relação ao desejo represente a extinção do afeto. Entendemos que a forma de se colocar no mundo dessa mãe deixa marcas de um horizonte no qual o adulto olha o mundo da vida como repleto de meros objetos insensíveis, incapazes de serem emocionalmente afetados por sua ação. Desconectado de suas próprias emoções, sentimentos e necessidades, esse adulto pressupõe que não seja afetado pelos afetos. Acaba se colocando no mundo de uma maneira finalística na qual seus afetos, desejos, saberes, grupos sociais ocupam um lugar determinado na linearidade onde as dimensões tempo e espaço vão se movendo.

A personagem da mãe não apenas repreende o menino, mas, ainda angustiada, expressa seu sentimento em forma de lágrimas, as quais são inevitavelmente percebidas. Como consequência, o menino se cala, percebendo a repercussão de sua fala para os adultos. Essa passagem leva-nos ao questionamento: O que será que o menino conclui e aprende em interações como esta? Imaginamos que a criança conclua que certos assuntos, vontades e afetos precisam ficar guardados para si e que os expressar livremente aos pais traz consequências talvez indesejáveis.

Percebendo a reação dos adultos frente a essa vontade de deixar a vida de menino, a criança, ao receber a tentativa de conversa com o pai na mesma noite, já ajusta a manifestação de seu desejo. Diz ao pai:

- Eu já não quero ser criança – explicou o menino.
- Como assim? – perguntou o pai.
- Quero envelhecer rapidamente, pai. Ficar mais velho do que tu (Couto, 2013, p. 131).

O pai, que segundo o narrador “nunca lhe dirigira um pensamento” e que começou a conversa “por uma tosse solene anunciando a seriedade do assunto”, recebe os anseios do menino com uma tentativa de compreensão. Afinal, o homem pergunta: “Como assim?” Apesar dessa tentativa, logo passa a dizer para a criança como ela deveria enxergar a vida, ignorando os possíveis pressupostos que levaram o menino a concluir que o melhor para ele seria mesmo morrer ou crescer logo: “Meu filho, tens que gostar de viver. Deus deu-nos esse milagre. Faz de conta que a vida é uma prenda” (Couto, 2013, p. 130). O pai não compartilha sua própria visão de mundo, na qual talvez perceba a vida como uma dádiva. Diz ao filho como o menino deve se sentir perante a vida - *tens que gostar* - e, além disso, orienta o filho a *fazer de conta* que a vida é uma bênção. Percebemos indícios, nesse diálogo, de que a relação pai-criança, longe de buscar um resquício de autenticidade, carrega um silenciamento, uma anulação dos desejos e talvez seja pautada em modulação de comportamentos, determinando como a criança deve encarar a vida - se assim não conseguir, que faça de conta, portanto.

Subjaz às interações dos adultos da narrativa um pressuposto de que pai e mãe devam ser obedecidos, de modo que as breves tentativas frustradas de diálogo entre os genitores e a criança se caracterizam como ordens ou determinações. Nas manifestações desses adultos, percebemos um horizonte de entendimento no qual a criança não deveria dar problemas - ela deveria obedecer, ser grata e se conformar com a tirania e barbárie do mundo.

Ambos os pais, de maneiras diferentes, não oferecem condições de escuta de qualidade para que então possam estabelecer relações que vislumbrem alguma autenticidade. Seguindo

na trilha de Benjamin (2012), compreendemos as figuras da mãe e do pai como a do sujeito pobre de experiência, aquele que voltou da guerra emudecido e conformado com a violência. Nos termos de Honneth (2003), provavelmente esses adultos não tenham tido ao longo de suas vidas parceiros de relação responsivos e solidários que assegurassem na sua constituição como sujeitos a construção de virtudes como a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima. O reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e realizações é pré-condição inegociável para o sujeito alcançar uma relação com o outro em si mesmo carregada de vestígios das virtudes mencionadas - amor, respeito e solidariedade. Assim, as personagens da mãe e do pai apresentam indícios de relações orientadas por seu próprio esquecimento do reconhecimento. A partir dessa racionalização da existência, as personagens acabam reproduzindo essa violência nas relações estabelecidas com o filho.

A experiência da criança com esses parceiros de interação espelha esse esquecimento de reconhecimento. Primeiramente, sem parceiros solícitos de interação, que ofereçam condições de possibilidade de vivência da própria infância, a criança se encontra amargurada, buscando soluções imediatas para a pobreza de experiência do seu cotidiano. Quer morrer ou crescer logo, afinal: “este mundo não estava para meninices” (Couto, 2013, p. 130). Alheia à interdependência vital entre os sujeitos, talvez perceba a si mesma como um objeto insensível, parcialmente cega para suas próprias emoções e sentimentos, dando indícios de sua relação reificada com o mundo. Para essa criança familiarizada com a racionalidade materialista e objetificada, que sentido faria o brincar? Afinal, quando o brincar não se caracteriza como uma ação com um fim em si mesmo, o prazer e a satisfação que o acompanham talvez nem sejam sentidos e percebidos. Nessa relação meio distorcida, um nível de desconexão emocional e a percepção do outro como objeto insensível talvez levem o menino a compreender as pessoas, as interações, todo seu agir no mundo como um meio para atingir um fim. Portanto, quiçá nos perguntasse: *Brincar para quê?*

Considerando esse contexto, podemos entender o desejo do menino do conto de Mia Couto em saber como é morrer como um desejo de experienciar formas de reconhecimento. Como seria para uma criança ter seus sentimentos e desejos validados? Como seria ser encorajada a perguntar sem a conseqüente imposição do silenciamento? A partir das cenas narradas no conto, percebemos indícios de uma relação entre as personagens da criança e dos adultos da família nuclear que não condiz com experiências de reconhecimento intersubjetivo, uma vez que o menino, suas dúvidas e seus desejos são invalidados e os pais suprimem tais manifestações sem exercer uma escuta sensível sobre quais impulsos e necessidades geram a

sua busca pela morte. O mesmo não pode ser dito sobre a relação estabelecida entre a criança e a personagem do avô, na qual existem traços de amor, respeito e solidariedade. A investigação das marcas de reconhecimento e de esquecimento de reconhecimento nas relações intersubjetivas do conto são relevantes para pensarmos a imagem de criança e infância espelhadas ali. Essas reflexões contribuem para a formação de professores da infância, uma vez que a qualidade das relações que um adulto será capaz de estabelecer nas instituições está diretamente atrelada às imagens de criança e infância que mobiliza em sua prática pedagógica.

O menino sofre com o esquecimento de reconhecimento no seu cotidiano e se recusa a conformar-se com o mundo como este se lhe apresenta. Identifica que a passividade frente às injustiças de sua infância não lhe cabe e busca com as personagens ao seu redor uma solução. Com sua sensibilidade, o menino identifica o tremor na mão de sua mãe quando expressa sua vontade de ser levado em um caixão, além de perceber também, no prelúdio da conversa com o pai, o tom solene que este adotara. Escolhe o silêncio nessas interações - desistindo de manifestar seu desejo para a mãe e recolhendo-se frente à tentativa do pai de determinar seus afetos. Apesar disso, segue na sua busca e persiste, tentando estabelecer uma relação com um outro membro da família, abordada na próxima seção.

4 Uma experiência de reconhecimento na alteridade da infância

Considerando os desafios encontrados nas interações com a mãe e o pai da narrativa, a criança decide buscar um outro parceiro de relação na esperança de uma experiência distinta: “o menino permanecia em desistência de tudo. Sem nenhum portanto nem consequência. Até que certa vez decidiu visitar o avô. Ele certamente o escutaria com mais paciência” (Couto, 2013, p. 130). O avô recebe o desejo do menino de entender o acontecimento da morte de forma mais compassiva e responde aos seus questionamentos sobre as condições necessárias para tal.

Identificamos na interação entre essas duas personagens um desassombro em relação ao questionamento encetado e um acolhimento das dúvidas do menino, de modo que, com solicitude, o ancião se mostra aberto à escuta e ao diálogo. Ao acompanhar o cortejo fúnebre, o menino aparentemente manifesta um desejo de morte ao início do conto, o que compreendemos como um entendimento opaco do seu próprio desejo. O pressuposto que orienta a ação é, na verdade, uma necessidade de reconhecimento intersubjetivo afetivo-originário - condição inegociável para que o sujeito experiencie um certo nível de autorrealização (Honneth, 2003). Nesse sentido, ao perguntar “avô, o que é preciso para se ser morto?” (Couto, 2013, p. 130), o menino está indagando a partir desse desejo não expressado

de reconhecimento. A pergunta é: *Avô, o que é preciso para ser de fato reconhecido nas relações de forma amorosa, respeitosa e solidária?* Parece que essa é, na verdade, a questão a qual o avô responde nesse diálogo. O velho homem vai dizendo: “É necessário ficar nu como um búzio. [...] Tem que se ser leve como a lua. [...] É preciso mais: é preciso ficar-se escuro na escuridão” (Couto, 2013, 130). O ancião faz uso de uma linguagem metafórica, buscando na natureza e no seu horizonte de compreensão do mundo imagens que possam dar conta da curiosidade do menino. Ele nos diz que é preciso ficar nu, despir-se dos pressupostos e crenças distorcidas e das amarras ao passado violento que nos constituiu como sujeitos; é preciso também ser leve, aliviar as emoções e os sentimentos das amarguras e ressentimentos das lacunas psíquicas de nossa história; é necessário, além disso, ser escuro na escuridão, integrar-se na universalidade mantendo sua individualidade, ocupando seu lugar no mundo e o reconhecendo como seu.

A partir da relação de escuta sensível e acolhedora com o avô, percebemos no menino seu engajamento, traduzido na sua curiosidade e na sua capacidade de argumentação em cada resposta. Era provável que, em sua interpretação literal, aquela linguagem não estivesse fazendo sentido algum. A criança persiste até que o avô lhe propõe uma alternativa para contemplar sua curiosidade sobre a morte - uma solução para o impasse:

Então o avô propôs-lhe um negócio. As leis do tempo fariam prever que ele fosse retirado primeiro da vida. Pois ele falaria com Deus e requereria mui respeitosamente que se procedesse a uma troca: que o miúdo falecesse no lugar do avô.
- A sério, avô? Vais pedir isso por mim? - perguntou então o menino.
- Juro, meu filho. Eu amo demais viver. Vou pedir a Deus.

A alternativa oferecida pelo velho homem convida o menino para que este espere a vida transcorrer o seu curso e a morte do avô se aproximar. Os encontros para monitorar o estado de saúde do homem conferem aos dois uma convivência mais próxima e, através da relação com o velho homem, parece que o menino vai recobrando sua voz - aquela voz perdida que havia sido abafada e silenciada. O avô pacientemente reafirma o combinado referente a troca das mortes com Deus e aconselha o menino:

Ele que, entretanto, fosse menino, distraído-se nas brincadeiras. E contou-lhe os lugares secretos da sua infância, mostrou-lhe as grutas junto ao rio, perseguiram borboletas, adivinharam pegadas de bichos. O menino, sem saber, iniciava-se nos amplos territórios da infância. Na companhia do avô, o moço acriançava-se, convertido em menino. E assim foi sendo (Couto, 2013, p. 131).

O avô vai aos poucos oferecendo condições de possibilidade para que a infância do menino pudesse de fato ser experienciada. Identificamos nessa personagem vestígios de um sujeito aberto às experiências e solícito às interpelações do mundo. Ao longo da narrativa, o avô se apresenta para o menino como um parceiro que, através de interações e brincadeiras envolventes, fomenta a fruição e a aventura pelo mundo. Juntos, menino e avô brincam pela mata, catam gravetos, recobram o maravilhamento com a natureza. Essa forma despreocupada e espontânea que identificamos na conduta do avô pressupõe uma relação solícita com a tradição, de modo que, na alteridade com o menino, a própria experiência de infância do avô é retomada. Ele acaba revisitando, reconstruindo e, talvez, ressignificando suas memórias através da narrativa, isto é, o avô, versado nas diversas linguagens da infância, de forma solidária convida um novo parceiro para coexperienciar essa trama. Mergulhado no rio da universalidade, o ancião vê o mundo a partir de suas luzes de sabedoria, forjadas nas experiências com a tradição, com a cultura e na relação com o outro. Ele se banha no rio e deixa que as águas o atravessem, espalhando suas luzes pelo mundo. Meninando pela mata, o avô convoca o menino ao acesso à tradição através da relação que estabelecem, de modo que as narrativas de sua historicidade ganham vida nas interações entre os dois.

As repercussões dessa relação de reconhecimento são espelhadas na experiência da criança. É na relação estabelecida com o avô que ela se acriançava e se convertia em menino, afirma Mia Couto, ressaltando as marcas que o testemunho do avô fora deixando. A partir de um convite para brincar - com as palavras, com a natureza, com a morte - o menino vai se abrindo à experiência e encontra no seu parceiro de relação um sujeito solícito - versado na linguagem do amor. A criança se engaja nas brincadeiras de forma ativa e criativa, percebendo o quanto a experiência na alteridade do avô pode fortalecer suas criações e entendimentos sobre a vida e a morte. O espaço potencial da brincadeira se expande e, ao passo que ganha terreno pelas grutas junto ao rio, nas brincadeiras de adivinhação das pegadas dos animais, na perseguição das borboletas, ganha também o terreno simbólico dos territórios da infância. Na relação intersubjetiva com esse outro responsivo, o menino encontra uma experiência de reconhecimento bem-sucedida, ressignificando a tradição, descobrindo um lugar no mundo e reconstruindo uma possibilidade de autorrealização.

É através do brincar que o menino experiencia, com o adulto com quem convive, uma relação intersubjetiva de alteridade, com traços de confiabilidade de uma relação primária bem-sucedida. Sarmento afirma que as crianças “ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho), não fazem distinção, sendo o

brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2003, p. 12). O brincar se apresenta na relação com o avô como possibilidade de encontro entre o menino e a criança eterna desse adulto. Essas reflexões vão ao encontro dos escritos de Benjamin, para quem as brincadeiras representam um hábito do ser humano, traduzido como:

[...] a transformação da experiência mais comvente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Como dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo dos versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final em um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca no máximo quando é pedante ao máximo. Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras; somente para ele uma obra como essa permaneceria muda. Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? (Benjamin, 2002, p. 102).

Dessa forma, o brincar não é somente esse hábito de uma determinada faixa etária da vida humana, visto que constitui um fazer na vida dos sujeitos independentemente da idade. Percebendo a riqueza de experiência no cotidiano de brincadeiras com o menino, o avô decide conversar com seu filho adulto e sua nora sobre a educação da criança. Diz ele: “A criança é como o amor, não se desempenha sozinha. Faltava aos pais serem filhos, tornarem-se miúdos com o miúdo. Faltava aceitarem despir a idade, desobedecerem ao tempo, esquivarem-se do corpo e do juízo” (Couto, 2013, p. 131). Percebemos a sensibilidade da personagem ao associar a experiência da infância ao amor que, de acordo com sua fala, demanda um outro, uma relação, para que possa se expressar e, portanto, ser reconhecido. O avô, assim, identifica a relevância das relações intergeracionais para a infância e sinaliza que uma qualidade específica de relação é necessária, apontando para os pais a falta de algo na relação que estabeleciam com o filho. Não percebemos nessa conversa entre avô e pais indícios de amargura, ressentimento ou rebeldia, tanto por parte do genitor quanto do filho. Ao contrário, traçando uma comparação entre a criança e o amor, o velho homem recomenda que os jovens adultos aproveitem o convite para nascerem de novo, forjado pela interação com a criança, conclamando os adultos ao contato com sua criança eterna brincante.

Após esse breve diálogo, o ancião é acometido por um mal-estar inesperado e o justifica como nada mais do que a fala de Deus - uma mensagem na língua dos céus. Considera que talvez seja o último encontro com os familiares e é levado para descansar em sua varanda.

Era ali que ele queria repousar. A olhar para o rio, lá em baixo. E ali ficou, em silêncio. De repente, viu a corrente do rio inverter a direção. E disse: ‘- Viram? O rio já se virou’. Sorriu. Estava confirmado o improvável vaticínio. E então cedeu às pálpebras. O seu sono ficou sem peso (Couto, 2013, p. 132).

Percebemos, nesse trecho, a abertura à experiência do velho homem em sua forma de colocar-se no mundo. Ele sorri, dando as boas-vindas para os indícios de que sua hora estava chegando, e se entrega para a morte de forma serena e pacífica. Essa personagem, assim, caracteriza um sujeito aberto à experiência, que testemunha relações de reconhecimento intersubjetivas pautadas nas virtudes do amor, da confiança e da solidariedade. Apesar de suas faltas e talvez justamente pela forma leve que as acolhe e ressignifica, essa personagem se reconhece como sujeito e aproveita os convites para reviver e reconstruir sua história. Através de uma relação responsiva, o ancião foi capaz de compartilhar essas luzes internas com as quais vê o mundo, convidando o outro também a ocupar seu lugar e quiçá ampliar seu espaço interno - seus territórios da infância. Portanto, percebemos o avô como essa figura que é capaz de reconhecer o direito ao desejo e encorajar o espanto, a curiosidade e, acima de tudo, o brincar nas suas mais diversas formas - com as palavras, com a natureza, com a verdade, por fim até mesmo com a morte.

Mia Couto encerra o conto narrando a percepção do menino sobre o falecimento do avô: “Longe, na residência do casal, o menino sentiu reverter-se o caudal do tempo. E os seus olhos intemporaram-se em duas pedrinhas. No leito do rio afundaram-se quatro luzes” (Couto, 2013, p. 132). Há alguns caminhos de entendimento para esse encerramento, de modo que podemos supor uma fusão entre as vidas do menino e do avô, permanecendo ambos conectados pela relação peculiar entre os mortos e os vivos, característica na tradição africana (Tavares, 2015). Interessa-nos, nesta escrita, considerar o simbolismo desse trecho para a compreensão de mundo e de si mesmo da criança.

As luzes na relação com o ancião possibilitaram à personagem da criança iluminar o mundo, numa ampliação de perspectiva sobre si-mesma e quiçá sobre os outros adultos de sua vida - aqueles que não estavam lhe oferecendo relações intersubjetivas como a do avô. Mia Couto adota a imagem do rio em diversas de suas narrativas e podemos compreender a relação que os sujeitos estabelecem com ele de várias formas. Aproximamos a imagem do rio nesse conto à universalidade e à noção cíclica de tempo nas relações com a tradição. Imaginamos que o menino afunda no rio porque se permite, como vinha se permitindo nas brincadeiras com o avô, banhar-se pela vida, buscando uma outra relação com o tempo vivido. É no encontro com

a tradição, na figura do velho homem, que ocorre uma fusão de horizontes e o menino se percebe reconhecido.

Uma leitura do conto com as lentes da teoria do reconhecimento intersubjetivo pode evidenciar o fio narrativo de uma morte simbólica para a criança. Quando os olhos do menino se intemporam em duas pedrinhas e afundam no leito do rio com o avô é como se aquele menino esquecido do início do conto simbolicamente morresse. A visão de mundo daquele menino inconformado, buscando soluções práticas para a pobreza de sua experiência, já não é mais possível ao fim da narrativa. Com um parceiro solidário e aberto, a criança experiencia uma relação intersubjetiva bem-sucedida e ilumina sua compreensão sobre o mundo e sobre si-mesma. Provavelmente, não consiga espelhar tal relação com os pais, no entanto, percebe que alguns sujeitos se colocam no mundo de forma distinta e, talvez, passe a buscar experiências de reconhecimento como essas. Simbolicamente, afundando-se juntos no rio, ancião e criança se fundem e permanecem conectados, banhados pelas experiências conjuntas que viveram.

A partir da compreensão ampliada de infância, compreendemos que as personagens dos pais também precisavam de experiências amor, respeito e solidariedade para acessar suas experiências constitutivas e identificar em que medida tais virtudes se faziam presentes nas relações estabelecidas em suas trajetórias pessoais. É pela sensibilidade do acolhimento da criança eterna viva e brincante - que talvez estivesse bem recolhida e assustada nesses dois adultos - que eles teriam condições de reconstruir suas experiências constitutivas e avançar no reconhecimento de si e do outro em si-mesmo. É pelo reconhecimento e talvez pela autorrealização dessa criança eterna que os sujeitos terão melhores condições de possibilidade de estabelecerem relações com o si-mesmo pautadas na autoconfiança, no autorrespeito e na autoestima e de sofisticarem suas formas de se colocarem no mundo. Talvez assim, possam não reproduzir a violência nas relações quando se depararem na sociedade com a frequente negação da infância - negação de crianças que transitam em uma determinada faixa etária e também dessa criança metafórica, eternamente viva em cada sujeito.

Quando aproximamos essas reflexões da formação de professores, percebemos que esse “juntar miúdos com miúdo” recomendado pelo avô pode ser compreendido através do acesso a nossa historicidade como professores em formação, ressignificando as experiências de infância e jogando luz ao que nos aconteceu a partir dos pressupostos éticos da atualidade. Podemos compreender essa expressão como o encontro com a criança eterna, esse si-mesmo que permanentemente acolhe e atende a própria carência, viabilizando, talvez, a construção de confiabilidade intersubjetiva. Essa expressão pode também representar o encontro do adulto

com as crianças no contexto educativo. Somente através desse acolhimento de mim mesmo é que posso vir a estabelecer relações acolhedoras com o outro à minha frente.

Esta perspectiva tem implicações diretas na formação de professores. Compreendemos que é possível aproximar a pluralidade presente nas formas de colocar-se no mundo das personagens da unicidade discursiva da tradição pedagógica e avançar na compreensão sobre formação para a docência em direção a uma virada afetiva do reconhecimento. Talvez essa experiência estética fomenta rupturas e enfrentamentos, o que pode convocar os docentes a revisitarem suas experiências constitutivas primeiras e primárias como possibilidade de conexão e compreensão da infância.

Considerações finais

Neste artigo, estabelecemos como objetivo compreender as experiências de reconhecimento que ocorrem na alteridade com a infância, notando as possibilidades de espelhamento com a formação docente a partir das personagens do conto *O rio das quatro luzes* de Mia Couto (2013). Retomamos nossa questão orientadora sobre a contribuição das relações intersubjetivas estabelecidas entre as personagens do conto para tensionar a alteridade que produzimos com a(s) infância(s), reafirmando a potência estética e formativa da narrativa. Essa experiência estética e a busca por compreensão das relações pode suscitar emoções, sentimentos e crenças que, até então, se faziam ausentes, reclusas nos recônditos dos sujeitos e, quiçá, nos convidar a interrogar-nos sobre nossa infância e o que dela guardamos.

Contando com as luzes de entendimento do conto, podemos compreender as profundezas do rio de nossas infâncias, mapear nossas trajetórias, nossos detritos e o lugar em que nos situamos, reconstruindo na universalidade do seu leito nossas próprias estratégias de navegação. Nesse devir possível, o sujeito pode perceber que é a partir da forma como lida com a própria infância, com a criança eterna que vive em si, que ele produz uma alteridade com as crianças com as quais atua/convive. A experiência de reconhecimento de si e dos espelhamentos que povoaram sua infância abre portas para o acolhimento das suas virtudes e capacidades, assim como das próprias carências e fragilidades, integrando a infância como esse espaço-tempo de continuidade e renovação da vida que está disponível a todos nós na medida em que tomamos nossa criança pela mão e (re)fazemos nossa historicidade para aquela recém-chegada ao mundo.

Evidenciamos, assim, a necessidade de vivenciar esses processos de reconhecimento de si e do outro ao longo da formação docente, uma vez que subjacente ao esquecimento de

reconhecimento na relação com a infância, encontramos uma imagem empobrecida de criança que pode mobilizar uma prática pedagógica de pouca escuta às necessidades e afetos do outro. Oportunizar experiências de reconhecimento na formação de professores talvez incite alguns questionamentos: será que as relações estabelecidas ao longo da minha trajetória como sujeito carregam mais traços de reconhecimento ou de esquecimento de reconhecimento? Em que medida a minha forma de perceber a docência e interagir com as crianças hoje se aproxima daquelas imagens que sustentaram minhas primeiras experiências neste mundo? Essas perguntas, dentre outras, nos convocam a uma responsabilização pela alteridade que produzimos nas relações com as infâncias. Desse modo, essa experiência estética pode contribuir para uma ampliação do horizonte compreensivo de professores, (re)ativando, na relação pedagógica, o gesto de acriançar-se para permitir que nossa humanidade se intempore no encontro com as crianças e honre as diferentes manifestações da infância em nós.

Referências

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura* (Obras Escolhidas v. I). São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. ed. 34. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2002.
- CAMPELLO, Filipe. Axel Honneth e a virada afetiva na teoria crítica. *Conjectura: filosofia e educação*, Caxias do Sul, v. 22, n. 09, p. 104-126, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v22nspe/2178-4612-conjectura-22-spe-00104.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.
- COUTO, Mia. *A menina sem palavra: histórias de Mia Couto*. São Paulo: Boa Companhia, 2013.
- COUTO, Mia. Auto-retratos: O gato e o novelo. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*. Lisboa, p. 59. 08 Out. 1997.
- COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2009.
- HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- HONNETH, Axel. *Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento*. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- JUNG, Carl G. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter O. O que vale ser criança se nos falta infância? Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul, SP, v. 6, n. 11, p. 9-20. 2021. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n11.7774>. Disponível em:

https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/download/7774/3422/26372. Acesso em: 02 nov. 2022.

NUSSBAUM, Martha C. *Justicia Poetica: La imaginación literaria y la vida pública*. Santiago de Chile: Andres Bello, 1997.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa. 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em:

http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

SKLIAR, Carlos. La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Pro-posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 29-47, 2015. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507605>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/qFfgPH4kftyfm3xdMxkPWWh/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SKLIAR, Carlos. et al. Dar infancia a la niñez. notas para una política y poética del tiempo. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-21, 2021. DOI:

<http://dx.doi.org/10.12957/childphilo.2021.56316>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56316>. Acesso em: 02 nov. 2022.

TAVARES, Manuel. Entre o sonho e a morte: desvelamentos, revelações e contaminações na narrativa ficcional de Mia Couto. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 21, p. 100-117, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/114573/112401> Acesso em: 02 nov. 2022.

Recebido em 29 de novembro de 2023

Aceito em 20 de setembro de 2024