UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TEREZA CRISTINA DE OLIVEIRA

A INFÂNCIA E A ESCOLA
DEVANEIOS POÉTICOS DE CRIANÇAS *SENDO*

SALVADOR
2006

TEREZA CRISTINA DE OLIVEIRA

A INFÂNCIA E A ESCOLA
DEVANEIOS POÉTICOS DE CRIANÇAS *SENDO*

Tese apresentada ao Programa de Pós−Graduação em Educação da UFBA, na linha de pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica, como critério final para obtenção do título de doutora em educação.

Orientador**:** Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi

SALVADOR

2006

Oliveira, Tereza Cristina.
O482 A infância e a escola [manuscrito] : devaneios poéticos de crianças sendo / por Tereza Cristina Oliveira.__ Salvador, 2006.
271 fl. : il. ; 29cm

Printout (Fotocópia)
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia - UFBA. Faculdade de Educação. Programa de Pós – Graduação em Educação.

"Orientação : Profº. Dr. Dante Augusto Galeffi"

1. Educação infantil. 2. Infância. 3. Escola. 4. Ensino. 5. Crianças – desenvolvimento. 6. Brincadeiras. I. Título.

CDD: 372.216
CDU: 37.046.12

Elaborada por Gislene Guerra CRB – 5/1382

TERMO DE APROVAÇÃO

TEREZA CRISTINA DE OLIVEIRA

A INFÂNCIA E A ESCOLA
DEVANEIOS PÓETICOS DE CRIANÇAS *SENDO*

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

DANTE AUGUSTO GALEFFI_____
Doutor em Educação
Universidade Federal da Bahia

INÊS ASSUNÇÃO DE CASTRO TEIXEIRA_____
Doutora em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

JORGE LARROSA BONDIA_____
Doutor em Pedagogia.
Examinador externo, Universidade de Barcelona--UB

ALEILTON FONSECA_____
Doutor em Letras
Universidade de Estadual de Feira Santa

PRUDENTE PEREIRA DE ALMEIDA NETO_____
Doutor em Educação
Universidade Federal da Bahia

ROBERTO SIDNEI ALVES MACEDO_____
Doutor em Educação
Universidade Federal da Bahia

Tese aprovada no dia / / 2006, no Departamento de Educação da UFBA

DEDICATÓRIA

A minha mãe que, de forma, belíssima, cuidou sozinha das infâncias de seus nove filhos.

As crianças que reconheceram a importância deste trabalho e generosamente participaram da sua construção o subvertendo em espaço de luta por significados..

A meu filho Marcus, companheiro de trilha pelos caminhos misteriosos da infância.
A Artur e mariana que me ensinaram a conviver com as crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradecer ao nosso orientador é uma atitude previsível. Mas, agradecer ao Prof. Dr Dante Augusto Galeffi transforma essa atitude em um momento especial. Agradeço a ele a orientação polilógica que foi instaurada ao longo do doutorado e por encorajar-me a criar meu próprio texto. Aprendi com ele a filosofar em português.

Sou alegremente agradecida a minhas irmãs: Vera Regina, pelo empenho de localizar material para consultas; e Simone Regina, por me auxiliar na revisão.

A Neuza Maria, minha irmã, por sua dedicação luxuosa, no decorrer da construção desta tese. Foi por sua intromissão que pulei a cerca do quintal de Manoel de barros, andei pelas terras de Guimarães Rosa, passando por campo geral até chegar à terceira margem.

Ao artista plástico Raimundo Áquila, viajante e amigo de longas caminhadas. Em nossas caminhadas, formulamos belos devaneios a infâncias.

A Kátia, funcionária da secretaria da Pós-Graduação que ao longo da minha ritualidade do doutorado ocupou um lugar liminoide. Agradeço por sua dedicação e humanização na forma como nos conduziu na esfera burocrática e buracratizante da academia.

A Auxiliadora Fidelis, Maria Clara e José Fernando , pelo apoio de sempre e conversas de conforto e encorajamento.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa não centra o olhar nem na infância, nem na escola, mas no entrecruzamento desses dois acontecimentos da modernidade. Compreender como as crianças, entre seis e doze anos, residentes na região metropolitana de Salvador-Ba percebem a presença da escola em suas infâncias foi sua preocupação central. Residiu em compreender as construções ou reconstruções das crianças sobre a escola e suas formas de agenciamento nas suas infâncias. Como questões provocadoras da investigação destaco: Até que ponto as experiências vividas pelas crianças na escola mediam o discurso elaborado por elas sobre suas *infânci*as? Como as crianças percebem a si mesmas e as suas infâncias? Quais são as imagens elaboradas, a partir das crianças, que contextualizam suas localizações no mundo da escola? Como as crianças percebem a interpelação dos adultos nestas experiências e como negociam nesse jogo? Que saída as crianças apontam para uma relação com os adultos que as levem a uma alteridade? Os objetivos foram: conhecer a dimensão da mediação das experiências com a escola nos discursos elaborados pelas crianças sobre o *ser-criança* e suas *infânci*as; identificar e analisar as imagens construídas pelas crianças que contextualizam suas localizações no mundo das infâncias; conhecer a percepção das crianças, nesses espaços, sobre a forma como são interpeladas pelos adultos nas suas infâncias. Para a metodologia, assumi a abordagem qualitativa proposta pela fenomenologia –hermenêutica. No interior dessa abordagem, trouxe, para a condução desta investigação, o caminho de uma filosofia polilógica na construção do conhecimento proposta por Galeffi(2003).Utilizei entrevistas coletivas e individuais e cadernos de anotação para as crianças. Os resultados do esforço, ao trilhar estes caminhos nos levam a algumas conclusões: a escola é reconhecida, pelas crianças, como importante para transformá-las em um futuro adulto preparado para habitar a sociedade; entretanto, deixa claro que a execução do projeto educativo da escola para a infância não ocorre de forma harmoniosa, tranqüila, a infância não se configura de forma única, ao contrário, é socialmente desigual, perversamente diversa as crianças sabem que precisam de cuidados e dependam dos adultos, mas questionam a forma como são consideradas, denunciam o silêncio a que são submetidas; lutam, ainda que silenciosamente, para viverem uma infância em uma temporalidade própria; as infâncias *sendo* são fugas para *espaços em branco*, para *o meio a meio,* uma tentativa de realizarem-se como crianças, uma existencialidade reivindicada, a *infancialidad*e.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças, Infância, escola, infancialidade, polilógica do educar

ABSTRACT

This research work doesn't focus its point of view either at the childhood alone or at Schooling, it, actually, takes place at the gathering of those two happenings of modern days. The main concern of this research work is to know how do the children between ages of 6 through 12 years old, in the city of Salvador-BA, perceive the presence of school into their lives. The concern resides at the understanding of building and reconstruction of the children about their middle school and the ways that school is setting into their lives.As provocative questions for the investigations it is quite important to emphasize: until what point does the school experiences interfere into the speech of a former child about his or her childhood? How do children see themselves and their childhood? Which are the images elaborated from children that contextualize their surroundings in the school world? How do children observe the participation of the adults in those experiences, and how do they manage this "game"? Which exit do children foresee in a relationship with an adult that might take them to being another being?The Main Objectives were: To Know the dimension of the mediation of their experiences with school in the speeches elaborated by children about being a child and their childhood; To Identify and analyze the images built by children that may contextualize their whereabouts into the "world of the childhood"; To Know the perception of the children in those spaces, about the way that they are interrogated by the grown ups in their childhood; When it comes to Methodology, It was decided to have a quality approach using the hermeneutics phenomenology. Inside this Approach there is conduction towards the path of the Polly logic philosophy in the construction of the knowledge proposed originally by Galeffi (2003). It was used many collective and individual interviews and notebooks to the children. The results of the effort when pursuing these paths takes into a few conclusions: School is recognized as an important factor to transform the child into a grown up prepared to inhabit society in the future. However, it is also important to make it clear that the execution of the Educational Policy of the middle schools do not happen smoothly, they know that childhood does not configure in an unique way, quite the opposite, it is socially uneven, and perversely diverse. They understand that it is necessary to be careful with children, and they do depend upon adults, but the children question how they are considered as beings, denounce the silence that they are submitted, Fight, yet silently, to live a childhood in a proper temporality. The different Childhoods as different concepts have been used as a runaway into empty spaces, into the middle of somewhere, as an attempt to fulfill themselves as children, an existentiality reinvidicated, a puerility.

KEYWORDS: Children, Childhood, School, puerility, polilógica of educating

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA 10

1 A ORIGEM DO ESTUDO E A RE-LOCALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO 11

2. OS CAMINHOS QUE TRILHEI PARA O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS: entrelaçando memórias passadas e recentes de pesquisa 21

2.1 AS CRIANÇAS NO SINGULAR 27

2.2 O ENCONTRO COM AUTORES: leituras que me permitiram pensar entre margens 29

2.3. O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS 40

2..4 PROCEDIMENTOS PARA OS REGISTROS DA FALAS 47

2.5 A LEITURA E INTERPRETAÇÃO DAS FALAS DAS CRIANÇAS: a escrita a partir do que se lê. 52

DEVANEIOS POÉTICOS *DAS* CRIANÇAS SOBRE SI MESMAS E AS INFÂNCIAS 58

3 DEVANEIOS POÉTICOS *DAS* CRIANÇAS SOBRE SI MESMAS E AS INFÂNCIAS 59

3.1 AS INFANCIALIDADES: é o que dizem as crianças sobre suas infâncias sendo 64

3.2 A PRESENÇA E AUSÊNCIA DA INFÂNCIA: uma contradição percebida e sentida pelas crianças nas suas infancialidades 94

INFÂNCIA E ESCOLA 103

4. AS INFANCIALIDADES NA ESCOLA: a criança nas margens da passagem criança-aluno 104

4.1. VIVER AS INFÂNCIALIDADES NA ESCOLA: um trânsito entre ser criança e ser aluno/aluna 105

4.2. AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS *ERRANTES NA ESCOLA* 112

AS INFÂNCIAS SILENCIADAS 140

5 A ESCOLA E O SILENCIAMENTO DAS CRIANÇAS: as vozes domesticadas 141

A BRINCADEIRA NO DEVANEIO POÉTICO DAS CRIANÇAS 175

6.O BRINCAR : uma imageação sobre a infancialidade no olhar das crianças 176

6.1 A BRINCADEIRA: quintal que separa as infâncias da *adultez* **182**
6.2. A BRINCADEIRA NA ESCOLA: uma subversão no calendário da passagem criança-aluno **201**
185
***ADULTEZ*: TEMPO DE RECORDAR A INFÂNCIA** **215**

7 PRESENÇA DAS INFÂNCIAS NA VIDA ADULTA ou A *SEGUNDA INFÂNCIA*[1]: um projeto amoroso e político para a *adultez* no olhar das crianças **216**

POR ENTRE PARTIDAS E CHEGADAS **250**

REMEXANDO AS PALAVRAS OU BUSCANDO OUTRA MARGEM: um pouso provisório **251**

REFERÊNCIAS **262**

[1] Aproprio-me da expressão de Manoel de Barros em seu livro " Memórias Inventadas : A segunda Infância'(2006) .

O PONTO DE PARTIDA

Um menino nasceu - O mundo tornou a começar .Guimarães Rosa[1]

Ora, pois!
Não acredito que eu gostava
De arroz com ovo frito
Quando lembro sinto no peito um nó
Esse prato temperado pelas mãos mágicas da minha vó.
Deitado no sofá, atrás de mim à janela
E os sons que entravam dela me faziam acordar.
Com toda preguiça e vontade de dormir
Maior vontade era de brincar na rua.
Sob a luz da lua tantas cantigas de roda
E sorrisos cândidos nos rostos miúdos de todos nós:
Pique-esconde, chicotinho-queimado, pipa ao vento, fazer cata-vento, apanhar fruta no pé.
Quantos dias, quantas noites de alegrias, de sonhos e aventuras!
Essa infância que recordo é saudosa, mas faz parte acabar.
Por enquanto digo quem dera que eu possa ao menos avistar
E espero ansioso novos dias que eu possa ao menos visitar
Meus próprios anjinhos a saltitar.
E repetir o que minha mãe dizia:
-Ei, menino, tá na hora de entrar![2]

Vanderson Godoi

---

[1] Citado por Resende(1988, p.245)

[2] .Este poema foi cedido generosamente por Vanderson Godoi para compor a textualidade desta tese. Vanderson Godoi é mineiro e baiano. É formado em Marketing, poeta e músico, além de ser, é claro, meu amigo muito querido.

1 A ORIGEM DO ESTUDO E A RE-LOCALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Em 1999, conclui o mestrado em educação pela Universidade Federal da Bahia, defendendo a dissertação de mestrado “A Ritualização do Fracasso Escolar”. Examinei o fracasso escolar a partir da representação ritualística. O propósito foi abrir um campo fértil para compreender o caráter dramático e problemático do mundo escolar.

A ritualidade é expressão da vida cotidiana, revela a sua “espessura”, sua “densidade” e sua concretude. Sendo assim, o estudo do fracasso escolar, numa perspectiva ritual ou simbólica, permitiu-me compreender a maneira como os sujeitos se apropriam do instituído e o reconstroem cotidianamente, através de processos históricos e simbólicos diferenciados. Nesse horizonte, busquei rastrear o caminho por onde o fracasso escolar se faz ritual ou o ritual pode gerar o fracasso escolar.

Este estudo implicou em uma apreensão cuja abordagem simbólica dos processos de aprendizagem foi um caminho possível. Seria ingênuo achar que este trabalho examinou todos os aspectos dos processos rituais no universo da escola ou que se encerrou com certezas e idéias acabadas acerca do que se pretendeu analisar. A pesquisa etnográfica não deu conta de reinterpretar-reconstruir o vivido e percebido na escola pesquisada. O par criança- infância, por exemplo, não foi examinado como elemento estruturante da ritualidade escolar, visto que não era, naquele momento, um delineamento do meu objeto de investigação. Incluir o par crianças/infâncias na discussão da dissertação ampliaria, por demais, um recorte de pesquisa que não atendia à natureza de uma dissertação de Mestrado. Portanto, terminei essa dissertação com a crença de que seria bastante proveitoso e instigante pesquisar o par escola/infância e escutar o as crianças dizem sobre a escola.

É bom que se diga que não centralizei o meu interesse de investigação nem na infância, nem na escola, mas no entrecruzamento desses dois acontecimentos da modernidade. A escola foi a instituição, na era moderna, incumbida de executar o projeto social da infância, entretanto, pouco sabemos, a partir da fala e da lógica das

crianças, o que representa para as crianças habitar seus espaços e, aí, viverem suas infancialidades qual o peso ou da leveza desse acontecimento nas suas infâncias.

Estamos acostumados a falar sobre as crianças como alunos; discutimos sua capacidade cognitiva, seu comportamento social e psicológico, sua capacidade de adotar atitudes éticas e morais, na ótica do discurso pedagógico, seu desempenho nas avaliações, entre outras necessidades intelectuais e morais. Pensamos e olhamos crianças na escola através dessa malha simbólica. Mas, não temos muita coragem de perguntar para elas, o que pensam sobre a escola e de que forma são interpeladas por esta instituição cultural e de como negociam suas infâncias na relação com os adultos. Dito dessa forma, pensar a escola e a infância, na mirada das crianças, é trazer para a discussão como elas percebem os processos sociais que dão densidade e textura a suas vidas.

Ao estudar o sentimento infantil na fala das crianças, o meu interesse, nessa perspectiva, foi compreender as infâncias, não mais como uma construção imóvel, uma impressão digital que nos persegue para sempre como coloca Canevacci(1996), mas como construções hibridas, um acontecimento móvel que se faz e refaz em tantos lugares sociais, em fronteiras que são diásporas sincréticas: a escola é apenas uma delas.

À medida que fui enveredando na literatura que podia ter acesso, ia ficando claro que, no Brasil, os estudos sobre a infância vêm tomando relevância, a exemplo dos trabalhos realizados pelo Núcleo de Estudos Avançados em História Social da Infância que, com um esforço brilhante, está mapeando as produções acadêmicas sobre o tema e organizando as "fontes primárias para o estudo da história da infância no Brasil" (Freitas, 1997, p.9). Outra contribuição é o trabalho de Mery Del Priore (2004) para sistematizar uma história brasileira da infância. É fundamental lembrar as contribuições da pesquisadora Sônia Kramer (1997) que coordena grupos de estudo e pesquisa sobre o referido tema.

São trabalhos que fortalecem a abordagem sóciohistórica da construção da infância no Brasil. A minha incursão nestes trabalhos rasgou uma via para que a abordagem das crianças na sua condição de ser histórico, político e cultural, como diz a própria Sônia Kramer(1997), fosse acolhida como elemento fundante da pesquisa. Essa

articulação me permitiu analisar a situação das infâncias e as idéias que se formulam sobre elas. Foi possível, a partir daí, compreender a maneira como essas idéias são operadas nas instituições sociais e reproduzidas historicamente no imaginário social, em particular, no das próprias crianças. .

Como as crianças, entre seis e doze anos, residentes na região metropolitana de Salvador-Ba, percebem a presença da escola em suas infâncias, foi a preocupação central deste trabalho. O propósito foi compreender as construções ou reconstruções das crianças sobre a escola e suas formas de agenciamento nas suas infâncias. Nessa mesma via, o que pensam sobre o ser criança e suas infâncias, as formas como são interpeladas pelos adultos nas experiências do aprender na escola, passaram a ser, também, meus propósitos de estudo. Assim sendo, busquei nas suas falas indícios para apreender o devaneio poético sobre as infâncias acontecendo. O devaneio da infância foi colocado por Bachelard (1988) como importante para o imaginário artístico dos poetas. Fernando Pessoa (1992, 210-12.) fala poeticamente dessa presença da infância no fazer do poeta,

.

> [...]
>
> A mim a criança ensinou-me tudo.
> Ensinou-me a olhar para as coisas.
> Aponta-me para todas as coisas que há nas flores.
> Mostra-me como as pedras são engraçadas
> Quando a gente as tem na mão
> E olha devagar para elas.
> [....]
> A Criança Eterna acompanha-me sempre.
> A direção do meu olhar é o seu dedo apontando.
> O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
> São as cócegas que ele me faz, brincando, nas orelhas.

Guimarães Rosa alertou para isso com suas histórias que se enveredam pelo mundo das infâncias. Resende(1988, p 29) analisa esta incursão do escritor da seguinte forma, “ Assim é que se entende o supra-senso a que a estória transporta o leitor, terreno em que se coloca, da mesma forma, o escritor, pronto a ver a vida com os olhos de sonho e da infância”. Mas, peço licença a Gaston Bachelard, a Fernando Pessoa e a Guimarães Rosa para dizer que, também, para mim este retorno foi

importante para a construção do meu imaginário de pesquisadora. Digo isso porque para mim a pesquisa é um processo criativo, uma poética que se constrói no encontro com o outro.

O encontro com o outro é o caminho da alteridade, e, nele, reafirmamos nossa condição de *ser-no-mundo* se pensarmos com Haidegger (2004): uma permanência que nos coloca em um estar no mundo como existência humana. Sendo assim, nesse encontro, fui solicitada a desconstruir o meu olhar, a minha lógica de adulto para compreender as crianças e acolhê-las com suas palavras, com seu jeito de *ser-no-mundo* e de *estar-no-mundo*. Isso implicou, muitas vezes, em um retorno às minhas infâncias, foi um delicioso retorno fenomenológico à minha *infacialidade*, aos meus devaneios poéticos criados solitariamente na minha criancice em Itabuna, interior do estado da Bahia.

Portanto, a presença das crianças com suas falas estão visceralmente presentes neste texto. Cada capítulo foi escrito a partir das questões levantadas por elas em suas entrevistas, textos escritos, conversas no pátio, corredores e escadas das escolas ou, algumas vezes, em suas casas. A leitura deste texto implicou em aceitarmos o que o poeta Fernando Pessoa Fernando Pessoa (1992, 210-12.), quis dizer com "[...] a direção do meu olhar é o seu dedo apontando" referindo-se à criança que habita na imaginação do poeta. Implica, também, em aceitarmos, as palavras das crianças repletas de sentidos como é da condição do *ser-aí, ser da existência humana(HAIDEGGER, 2004)*. Entretanto, essas falas são historicamente silenciadas não só pelas Ciências Humanas, mas, também, pelas instituições culturais que interpelam as crianças. Para Priore (2004,.p.14) a historia das nossas infâncias é feita à sombra dos adultos

Nesse sentido, a autora localiza um silenciamento da voz das crianças, visto que "Foi a voz dos adultos que registrou, ou calou, sobre a existência dos pequenos, possibilitando ao historiador escutar esse passado utilizando seus registros e anotações". Esses registros, historicamente, são feitos através de diversas textualidades tais como cartas de jesuítas, correspondência de autoridades coloniais, narrativas de viajantes estrangeiros, textos de sanitaristas e educadores, sistematização dos Códigos de Menores, o censo do IBGE entre outros. Priore (2004, p.

14) então pergunta: “O que restou da voz dos pequenos?” Para a autora, muitas vezes, essa história não é diretamente contada pelas crianças.

Pereira e Jobim e Souza (2001) localizam este silenciamento a partir do reconhecimento da invenção da infância na modernidade. Segundo as autoras, as crianças foram elevadas a esse *status* por serem consideradas construtoras de diálogo, todavia, não encontrou no adulto um interlocutor. Por conta disso, elas vêm tecendo um monólogo que se desdobra na formação de um “gueto da infância". Se há a ausência do interlocutor adulto na vida social das crianças, quem são seus interlocutores?

Não me refiro aqui ao silenciamento colocado por Bachelard (1988 p.97) quando diz que [...] devaneio da infância pela criança é sempre uma experiência silenciosa. Para o autor, há uma infância no devaneio infantil que povoa a infância real. Assim diz ele, “a criança enxerga grande, a criança enxerga belo” .Refiro-me ao silêncio que foi instaurado historicamente na invenção da infância que desautorizou a fala das crianças e que, a meu ver, é uma expressão perversa das divisões hierárquicas dos papéis sociais.

A construção de um sentimento sobre a infância realizada pelas crianças em suas infâncias sendo, muitas vezes, é perversamente deteriorada, arruinada nos distanciamentos entre adultos e crianças, na hierarquização dos papéis, na divisão cerrada dos territórios, na necessidade brutal das instituições em fazer valer sua missão e função social, na burocratização das suas medições. Lembro das palavras inquietantes ditas por Graciliano Ramos em seu livro “Infância”, no capítulo “Nuvens”, em que narra a sua convivência com seus pais:

> Meu pai e minha mãe conservavam-se grandes, temerosos, incógnitos. Revejo pedaços deles, rugas, olhos raivosos, bocas irritadas e sem lábios, mãos grossas e calosas, finas e leves, transparentes. Ouço pancadas, tiros, pragas, tilintar de esporas, batecum de sapatões no tijolo gasto. Retalhos e sons dispersavam-se. Medo. Foi o medo que me orientou nos primeiros anos, pavor.[...] (RAMOS 2003, p.14)

Sabemos que muitas coisas mudaram nas relações das crianças com os adultos. Não é minha intenção, neste trabalho, desenhar a caricatura do adulto malvado e de

criança vitimada, mas, provocar uma discussão que, proveitosamente, coloque, nesta relação com o outro, o caminho da alteridade nas infâncias, como falam Pereira e Jobim e Souza (2001). Estas autoras nos dizem que há de se reconhecer que o abismo entre os adultos e as crianças denuncia a solidão gerada na "insensibilidade com que facilmente descartamos o ' outro' de dentro de nós":

> Vivemos a experiência em um mundo divido. Adultos ausentes. Crianças autônomas. Alteridade em ruínas. No entanto, se pensarmos dialeticamente esse arruinamento da relação adulto/criança, encontramos ali presente também a origem de um diálogo que se apresenta em germe na capacidade da criança em torna-se tradutora, para o adulto, da linguagem que ela própria construiu (PEREIRA E JOBIM E SOUZA 2001, p.40)

Acrescento que o fato de as crianças se tornarem tradutoras dessa linguagem não lhes dá garantias de uma escuta política de suas significações. Portanto, volto à questão do silenciamento de suas vozes pelos adultos, encarnados nas figuras dos especialistas, dos professores, dos pais, do patrão e de outra pessoas que as interpelam nas suas experiências no mundo.

Nesse caso, o sentido de se trazer as falas das crianças para esta pesquisa reside na necessidade de ampliar as discussões acerca da maneira brasileira de pensar as infâncias e as crianças. Da mesma forma, coloco em destaque a necessidade de dignificar o modo como elas re/interpretam a sua condição de *ser- no-mundo*. Creio que este seja um rasgo que forja um espaço para a visibilidade social de suas falas que sempre foi tutelada pelo mundo acadêmico que autorizou cientificamente seus especialistas para falar no lugar delas.

Embora os estudos freqüentes no Brasil apontem as intuições culturais oficiais e as especialidades científicas como as responsáveis pelo projeto de construção social das infâncias, a exemplo da escola, sabe-se que, historicamente, as crianças são interpeladas em outros espaços sociais. Dessa forma, na teia das relações sociais, elas apropriam-se de um complexo universo de conhecimento mediado pelos adultos. Portanto, acrescento, ainda, que ao reconhecer como as crianças representam as suas infâncias nessas experiências cria-se uma via para a ampliação

dos estudos sobre os processos simbólicos que impregnam as práticas pedagógicas, sejam elas formais ou não.

Colocada a configuração do problema*, a*lgumas questões de pesquisa foram inicialmente elaboradas, outras foram surgindo no decorrer da investigação. Coloco-as em forma indagativa, ou seja, em forma de perguntas de investigação que orientaram, meu processo de pesquisa, mas não se transformaram em camisas de força: Até que ponto as experiências vividas pelas crianças na escola, mediam o discurso elaborado por elas sobre suas infâncias? Como as crianças se percebem a si mesmas e as suas infâncias? Quais são as imagens elaboradas a partir das crianças que contextualizam suas localizações no mundo da escola? Como as crianças percebem a interpelação dos adultos nessas experiências e como negociam nesse jogo? Qual saída às crianças apontam para uma relação com os adultos que as levem a uma alteridade?

Buscando respostas para estas perguntas instaurei como objetivo mais amplo: acrescer o conhecimento sobre a medição dos espaços de aprendizagem na construção social das infâncias. Como objetivos específicos: conhecer a dimensão da mediação das experiências com a escola nos discursos elaborados pelas crianças sobre o *ser-crianças* e suas infâncias; identificar e analisar as imagens construídas pelas crianças que contextualizam suas localizações no mundo das infâncias; conhecer a percepção das crianças sobre a forma como são interpeladas pelos adultos nas suas infâncias; investigar até que ponto a idéia pedagógica de infâncias/crianças agenciada na escola é incorporada no discurso das crianças.

Nesse sentido, a pesquisa, ora proposta, lança um olhar intencional nos modos como as crianças criam uma fala sobre si mesmas e sobre suas infâncias. Busco, então, trazer para a cena “crianças capazes de contar sobre si, de serem protagonistas e narradoras do seu próprio relato” (BOTO, 2002, p.58). Essa intenção sustenta-se na necessidade de desbotar a *cultura pensada para a infância,* que, ao longo do tempo, vem sendo agenciada pelas instituições culturais, meios de comunicação de massa e cultura acadêmica.

Na construção dessa tese, trilhei vários caminhos, contracenei com tantas pessoas que à sua maneira travaram uma interlocução proveitosa e respeitosa

comigo. São rastros memoriados em sua forma escrita que poderão ser lidos no primeiro capítulo.

Esta tese tem uma estrutura textual que comporta uma introdução e seis capítulos e pode ser sumarizada da seguinte maneira :

O primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico pela via da memória. Assim vou memorando a travessia para chegar ao encontro com as crianças. É uma tarefa crítica da pesquisa que vai sendo tecida à medida que trago para o presente o passado recente que foi. É uma intencionalidade para se buscar uma tarefa própria de investigação, ou seja, evitar cair na tentação de transformar a metodologia da pesquisa em uma camisa de força, e me transformar em uma refém desta armadilha.Tomei para tanto, o conceito de memória tal qual discutido por Bosi(1994).

No segundo capítulo, apresento o que foi possível compreender como uma construção das crianças sobre o sentimento das infâncias. É uma discussão mais geral sobre a infância e o ser-criança a partir do que elas pensam e sentem. Nesse sentido, respondo à questão inicialmente colocada: Como as crianças percebem a si mesmas e as suas infâncias? É um percurso que acredito como possível para tornar efetivas as presenças das crianças, neste texto. São seus devaneios poéticos sobre a infância ainda em construção. Sigo provocando o encontro entre elas e os autores convidados, para tanto, simulei possíveis diálogos tomando fragmentos de suas falas e dos autores. É uma articulação para montar um horizonte compreensivo, pautado na polilógica, conforme pude compreender da leitura da obra do filósofo da educação Dante Augusto Galeffi(2003). Ressalvo que não se perde a dimensão histórica dessa discussão, apenas não a destaco em um compartimento separado, contando a historia da infância, porque isso já foi feito nos trabalhos acadêmicos, mas tomei a atitude de pensar com e na história.

No terceiro capítulo, discuto a forma como as crianças percebem suas presenças e trânsitos na escola. Sigo, então, escutando o que falam para reinterpretar como as experiências vividas por elas na escola mediam seus discursos sobre suas *infânci*as. Dessa forma vou identificando as construções das imagens que elas fazem das suas localizações no mundo da escola. Nesse percurso, suas palavras são acolhidas e compreendidas na visada de Larrossa (2004, p.152) ao dizer que as

palavras não são apenas produtoras de sentido, mas “criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. O sentido das palavras e as palavras como produtoras de sentido nos colocam numa atitude radical para a reinterpretação do que dizem as crianças, porque suas palavras são prenhes de sentido, impregnadas de significação que elas atribuem diante do mundo e dos outros e, principalmente, diante delas mesmas.

No quarto capítulo, retomo a discussão do terceiro, a infância na escola. Destaco o silenciamento como forma de se exercer o poder sobre as crianças na escola. A intenção em ampliar essa discussão reside na sua importância para compreendermos uma das formas utilizadas pela escola para fazer valer o projeto da infância. Ao executar esse projeto o que está em jogo é o adulto, nesse caso, se instaura uma invisibilidade da criança e a sua mudez na própria ‘presença” das suas infâncias: o silenciamento é a expressão máxima dessa ausência. O que importa é o adulto que ela vai ser e não a criança que ela é. Assim, vou apresentando a forma como as crianças criticamente percebem esse jogo na escola, em casa e outras instâncias sociais. Dessa forma, ao tempo que retomo a discussão anterior sobre a escola e a infância, vou discutindo os modos como, nesse lugar, se constrói sentimentos sobre a infância e o *ser-criança* e, da mesma forma, como as crianças percebem a interpelação dos adultos nessas experiências e como negociam no jogo dessas relações.

No quinto capítulo, retomo, de certa forma, as discussões instauradas no segundo capítulo, quando foi abordado o conceito de infância a partir do que pensam as crianças e os autores escolhidos para esta tarefa. A separação entre o que é ser adulto e criança é demarcada por estas, pelo trabalho e pela brincadeira. Entretanto, percebi, ao reinterpretar essas imagens, que esta fronteira é temporal, uma margem que demarca dois mundos: o da adultez e o da infancilidade.Portanto, *não é* apenas uma atividade lúdica própria da infância, como é habitualmente pensado. Essa é uma questão bastante instigante e aparentemente compreendida como uma coisa óbvia. Olhando, mais de perto, o que dizem as crianças sobre si mesmas e suas infâncias, a partir das suas formulações sobre o/a brincar/brincadeira, descortina-se a sua natureza enigmática.

No sexto capítulo, instauro uma provocação para todos os adultos, ao discutir a saída encontrada pelas crianças para estabelecer uma relação de alteridade no encontro com o outro, o adulto. Apresento e discuto essa saída, qual seja: a presença das infâncias na vida adulta ou a segundo infância[3] como um projeto amoroso e político para a *adultez* no olhar das crianças. Retomo as conclusões do capítulo anterior, quando sinalizo que as crianças têm a intenção de não esquecer da suas infâncias porque, assim o fazendo, se tornariam adultos melhores. A presença da infância na vida adulta, efetivada pelas lembranças, tal qual defendida pelas crianças, não é um mero momento de relaxamento proporcionado pelo devaneio da recordação, mas uma mediação dada através da evocação, no presente, da infância que foi. Ao discutir a memória infantil evocada na vida adulta segundo a maneira de ver das crianças, aprofundo as discussões em torno das suas incursões sobre o universo infantil no qual estão inseridas, no qual estão vivendo em ato. Aqui tocaremos na infância como experiência que se estende para toda vida, como elas nos sugerem pensar. Dessa forma, não esboçam um conjunto de regras a serem seguidas pelos adultos, mas uma malha ética e amorosa de acolhimento de um encontro que pode caminhar para alteridade da infância. Aí está a abertura para um belo projeto da a*dultez.*

Finalmente, por entre partidas e chegadas, vou, provisoriamente, arriando as minhas bagagens. Como viajantes inquietos estamos sempre remexendo as palavras ou buscando outras margens, outros pousos. Daí, a incompletude do conhecimento. Foi nessa perspectiva, que concluí este texto, ainda que saibamos que não exaurimos com um olhar uma paisagem. Há sempre algo que nos escapa. Reafirmo a localização dessa pesquisa na fronteira entre o mundo da escola e a infância. Retomo as questões, diluídas nos capítulos, para traçar, em linha gerais, o que foi possível reconstruir como sendo a compreensão das crianças sobre si mesmas, suas infâncias e a escola. Trago as infâncias como tempo, não como temporalidade mensurada, mas, desmensurada, dilatada, trêmula, fragmentada. Situo a *infancialidad*e como tentativas das crianças de plano de fugas para *espaços em branco*, para *o meio a meio,* uma tentativa de realizarem-se como crianças, uma existencialidade reivindicada.

---

[3] Aproprio-me da expressão de Manoel de Barros em seu livro " Memórias Inventadas : A segunda Infância'(2006) .

2 OS CAMINHOS QUE TRILHEI PARA O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS: entrelaçando memórias passadas e recentes de pesquisa

As coisas não querem mais ser vistas
por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul—
Que nem uma criança que você olha de
ave.
Manoel de Barros

Neste capítulo, a minha intenção é memorar a minha travessia para chegar ao encontro com as crianças. Um encontro imaginado, planejado, muito antes delas saberem. Portanto, o ato de memorar nessa travessia é uma tarefa critica da pesquisa ao trazer para o presente o passado recente que foi. Apresentar a construção metodológica com esse título pode parecer estranho para um olhar tradicional/clássico sobre o processo de pesquisa. Minha intenção com essa visada é forjar uma tarefa própria de investigação, ou seja, evitar cair na tentação de transformar a metodologia da pesquisa em uma camisa de força, e me transformar em uma refém desta armadilha.

São imagens-lembrança dos caminhos que me embrenhei, que me perdi e depois me achei para ir ao encontrar das crianças e ouvir o que pensam sobre a escola e suas infâncias. A imagem-lembrança, segundo Bosi(1994), em Halbwachs[4], é reconstrução do passado no ato de recordar. Para a referida autora,

> Halbwachs não vai estudar a memória, como tal, mas os 'quadros sociais da memória[...] a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo[...] se lembramos, é porque os outros, a situação presente, nos fazem lembrar: " (BOSI, 1994, p,54).

Por essa razão, segundo essa autora, Halbwachs atrela a memória do indivíduo a do seu grupo, e esta última, à ao campo da tradição. Entende-se a tradição como a memória coletiva de uma dada sociedade. No caso da memória da pesquisa, são imagens-lembranças dos acontecimentos vividos por pesquisador e pesquisados.

[4] Ecléa Bosi(1994) analisa a obra de Maurice Halbwachs em seu livro Memória e sociedade.

Gonzaga(2004, p.1), analisando “Grande Sertão: **V**eredas” de Guimarães Rosa, destaca a forma como Riobaldo, ex-jagunço, narra sua vida para um *doutor* que apenas o escuta. A percepção desse personagem de re/memorar o passado pode ser vista no fragmento que segue.

> Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares.(...) A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que não misturam. (...) Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe; e se sabe, me entende

Nessa passagem, para Riobaldo lembrar não é apenas voltar ao tempo e trazer o vivido, mas, é uma tarefa meticulos de reelaboração, que exige um “balancê” das coisas passadas, remexer lugares. Para ele, sentimentos são evocados, tempos que ora se distanciam, ora se aproximam, são desconstruídos. Os eventos têm sua importância independente do tempo, mas importam os seus signos e sentimentos. Segundo Gonzaga (2004, p.1), “ Inúmeras vezes, ele explica ao doutor que o seu “método” de narrar procede da força de certos fatos e emoções do passado”. Reescrevendo essas palavras, as coisas têm *astúcia* e se *remexem dos lugares* no ato de lembrar. Creio que sejam novas paisagens que surgem indisciplinadas, e que dão novo sentido aos acontecimentos para Riobaldo, são as suas travessias. No meu entender, é a reconstrução no modo de ver de Halbwachs, quando diz que, ao memorarmos, reconstruímos no presente o passado que foi.

È nessa visada que compreendo o ato de memorar o processo de pesquisa. É uma abertura para compreendermos que a investigação não resulta da aplicação dos procedimentos ordenados pelos manuais de pesquisa e que, segundo nos dizem, devemos obedecer cegamente, caninamente. Resulta do empreendimento intelectual, afetivo, individual e coletivo que realizamos para apreender aquilo que nos propusemos conhecer ou reconhecer. Nesse caso, têm seus tempos, a *astúcia* das coisas, situações tecidas por tensões, medo, alegria, convivialidades que podem continuar ou ser interrompidas; aprendizados inusitados e outros sentimentos que são aflorados na

travessia para ir ao encontro do outro na pesquisa. Memorar a pesquisa é trazer imagens-lembranças dessa travessia, é fazer *balancê* e remexer os lugares por nós habitados. Nesse caso, o real não está nem no ponto de partida, nem no de chegada, mas nas veredas, como Riobaldo que com elas vai construíndo sua condição humana, vai alinhando e realinhando suas identidades.

A trajetória de pesquisa como imagens-lembranças evocadas na memória permite que essa construção simbólica venha à baila para ser compartilhada, para nos fazer pensar sobre a condição humana, no ato de investigar, para tonalizar a metodologia como atitude e não como receituário de uma pesquisa. Nessa experiência, elas me fizeram rever, de forma reconstruída, as imagens-lembranças da minha trajetória de adulta e, do mesmo modo, recordar a minha memória infantil no presente.

Assumo esse horizonte por considerar que a pesquisa é um processo científico, criativo e coletivo. Por essa razão, o articulo ao pensamento de Galeffi(2003, p.109) sobre a perspectiva polilógica como um horizonte compreensivo na pesquisa. A compreendo como uma atitude filosofante para traçarmos nossos percursos metodológicos e direcionarmos o olhar, sentir e fazer como esferas imbricadas no ser-pesquisador. Nesse sentido, "acentua o caráter atitudinal do caminho investigativo(filosófico) em curso". Nessa mirada, a investigação é um "caminho - sendo". Ora, em sendo um *caminho- sendo*, algo está posto ali, acontecendo naquele instante mesmo. Essa condição nos coloca frente à emergência de considerar a presença visceral/radical do pesquisador e pesquisados, nos caminhos da investigação, em um tempo que é próprio desse ser e do fazer investigativo.

Galeffi(2003, p.109-110) se refere à presença do pesquisador na investigação dimensionada, no entrecruzamento da vida e da ciência. É vida vivida pelo pesquisador. Nesse caso, " A pesquisa é de tal maneira a vida em sua totalidade que é inconcebível qualquer separação entre lazer e trabalho, entre tempo de ócio e tempo de produção de algo[...] ela também é obra em movimento de vida". Para o autor, a fenomenológico-hermeneutica nos coloca no fazer da pesquisa imersos na *estrutural da vida sendo.*

Esse olhar fenomenológico mediou os vários caminhos que percorri para a construção desta investigação. Todavia, inicialmente, não tinha a clareza que seria esse o caminho capaz de me levar a uma vivência de pesquisa com as crianças. Nos

nossos primeiros encontros, tudo que tinha planejado como metodologia foi colocado em interrogação. As crianças deram um ritmo ao trabalho que exigia as suas presenças dotadas de valores humanos, elas queriam falar do jeito delas. Tomei consciência que, da mesma forma que busquei minha individuação no processo da pesquisa, elas também assim o fizeram. Era uma paisagem que se desenhava no ato mesmo da investigação, ou melhor dizendo, é uma paisagem que emergiu no entrecruzamento de fronteiras não nítidas, como nos diz Galeffi(2003, p.109), por entre *a vida e a ciência*.

A investigação, pensando com o autor, é uma atitude radical em movimento, um *caminho- sendo,* o que está em curso, " não falo de uma investigação passada, e sim de um movimento instante que avança pulsivamente no âmbito de sua projeção em um novo tempo dos ser-sendo". O ser-sendo nos coloca como ser no e do mundo, como ser fenomenológico. Essa tomada de consciência exige uma inserção visceral dos sujeitos da pesquisa, de estar inserido na pesquisa como ser-pesquisador, "como um modo de ser—o ser que existe como modo de compreender" (MASINE, p. 63)

Dessa forma, a compreensão de que cada um constrói sentido para a pesquisa e para si mesmo quando envolvido nessa tarefa, redirecionou todo o percurso até então, planejado. Alguém pode conjecturar que esse "vai e vem" ocasiona a perda da objetividade na pesquisa, entretanto, Bachalerd(2004, p. 84) nos fala que

> A precisão do ponto de partida não influi sobre a segurança da pesquisa. Psicologiacamente, a objetividade está sempre em perigo, ela necessita ser sempre reconquistada[...] se por um lado, a objetividade tem necessidade de ser reconquistada, por outro, tem a necessidade também de ser perdida, pois, só assim, podemos apreender sua dificuldade e seu sentido, pois, só assim, conseguimos experimentá-las a partir de planos diversos, dando fundamentos as suas correlações.

Esse autor nos abre uma via para olharmos com atenção o refazer constante de uma investigação. Para um olhar desavisado, perder-se e achar-se nesse movimento seria correlativo a erros cometidos; são enganos inúteis, coisas imprestáveis que não cabem dizer em um texto sobre nossas metodologias. Bachalerd citado por Barbosa e Bulcão (2004, p.55-88) diria, "o ser puro é o ser desenganado" Essa condição do enganar-se como inerente ao sujeito na ótica bachelardiana desenha o processo

inacabado do conhecimento. Segundo as autoras, para Bachelard "[...] O conhecimento é, assim, o resultado de um trabalho ativo, no que diz respeito ao objeto, como também no que diz respeito ao sujeito".

Nesse horizonte, a abordagem qualitativa proposta pela fenomenologia acolheu as inquietações não só surgentes no encontro com as crianças, mas nos momentos solitários em que me debruçava sobre leituras, sobre métodos de pesquisa que vinha fazendo. Uso a expressão acolhimento para me referir ao fato de que a fenomenologia apreende não apenas o visível, o aparente, mas o que se esconde por trás da realidade iluminada pela luz da razão clássica. Refere-se também ao fato de que as experiências dos sujeitos são incorporadas à construção da descrição daquilo que é apreendido como objeto construído, *é modo de ser,* no meu entender, não só do ser-pesquisador, mas do ser-pesquisado. Dessa forma, os sentimentos das crianças sobre a escola e suas infâncias foram considerados como percepções sobre si mesmas, fazendo valer o que nas ciências humanas, nos discursos pedagógicos, lhes fora negado como forma de infantilizá-las para se exercer o poder sobre elas, a fala.

Segundo Barbosa e Bulcão (2004, p.55), o método fenomenológico para Bachelard não se limita à descrição do fenômeno, mas traz a força da experiência individual para a descrição. Desse modo, podemos construir novos sentidos para o objeto de estudo como tarefa interrogante que se instaura na experiência vivida no presente, no instante mesmo em que acontece. Para Masin(1994, p. 62):

> Não existe " o" ou "um" método fenomenológico, mas uma atitude[...] de abertura de ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições)[...] A atitude fenomenológica para Heidegger é pois de retomar um caminho que nos conduza a ver nosso existir simplesmente como ele se mostra.

Para o autor, Heidegger reeduca a nossa maneira de olhar o fenômeno, pois compreender é um modo de ser que é também um modo de compreender. Não há, desse modo, dicotomias no par sujeito–objeto. No meu entender, por essa via, foi possível viver e significar as várias questões que deram textura e densidade ao

movimento da pesquisa junto com as crianças, como poderá ser visto mais adiante neste capítulo.

A metodologia é “[...] uma definição de uma cartografia de escolhas para abordar uma realidade”.(DESLANDE, 1994: 34): Essa imagem apresenta a pesquisa como sendo uma tarefa criativa no âmbito da ciência. Sendo assim, pensar a pesquisa por esse olhar, talvez, nos livre da tentação de conceituá-la como uma atividade instrumental e mecânica de produzir conhecimento.

O objetivo em trazer algumas das tensões instauradas no campo da pesquisa para este texto fica por conta da minha preocupação em não reafirmar a idéia da pesquisa como tarefa mecânica puramente normativizada, como se fosse um receituário. Ao contrário, a considero um acontecimento criativo, aberto e inclusivo, uma poética que nos coloca frente à possibilidade de uma não domesticação dos sujeitos imposta pelo positivismo e reafirmada, ainda hoje, pelos guardiões de uma academia que se utiliza de dispositivos de poder para fazer valer o discurso científico que nos molda como sujeitos apenas da razão.

É com esse sentimento que tomei o sentido da memória para narrar os caminhos por onde andei, me perdi e depois me achei na construção desta pesquisa. Escolhi essa via por concordar que a memória, quando vivida, narrada, permite trazer, enquanto narrativa, acontecimentos passados que podem desenhar uma possível consciência, no presente, sobre as experiências na construção da pesquisa. Aproprio-me das palavras de Levine (1997, p. 21) sobre o sentido de narrar, “o vínculo com a história não reside apenas nos efeitos de eventos passados; ele é inerente ao fato de que os compromissos duradouros dependem tanto do respeito pelo passado quanto dos pensamentos sobre o futuro". Assim, o meu percurso, por esses caminhos/margens ao longo do doutoramento, foi construído com uma atitude fenomenologia. As fronteiras, as passagens, as *linhas de fugas,* as errancias passo agora a descrever como memória.

2.1 A CRIANÇA NO SINGULAR

Entremeada nessa narrativa passada/presente, trago como um dos acontecimentos que me maravilharam na construção metodológica, uma experiência extraordinária, vivida no decorrer de uma discussão pertinente provocada pelo Prof. Felipe Serpa, na sala de aula da disciplina *Projeto de Tese*, [5] sobre a minha proposta a ser desenvolvida ao longo do doutorado. Dessa discussão, elaborei um pequeno texto intitulado "As Crianças no Singular", o qual foi apresentado na aula seguinte da referida disciplina.

Começo a narrar pelo título do texto "A Criança no Singular'. Mantive este título porque ele foi uma provocação feita pelo Professor Felipe Serpa, depois de ouvir atentamente a exposição que fazia, na aula, do problema de pesquisa. Ele observou que, embora eu discursasse sobre a fala silenciada das crianças nas produções científicas e trouxesse como proposta a desconstrução/construção do conceito de infâncias e ser crianças a partir das crianças alunos e alunas, mantinha, em certos momentos, a pronúncia *criança* para falar das diversas crianças, ou seja, *a criança no singular*. Sou tomada de sobressalto e começo a indagar-me: O que significou para mim esta observação?

Enquanto mediação, fui convocada a desconstruir o que teoricamente vinha construindo com referência ao par crianças/infâncias. Em uma vertigem, aflorou-me um sentimento: a incerteza. A incerteza não é o que não sei, uma zona de conhecimento zero, mas o que julgava saber com tanta veemência sobre aquilo que me propus a estudar, um suposto saber. Vaguei pela minha memória á procura de vestígios que pudessem desenhar uma resposta às minhas inquietações, ali, já instaladas. Mas o que significava *as crianças no singular* que teimava em aparecer no meu texto?

Andei por lugares fronteiriços, alguns formalizados pelo *corpus* da cientificidade, outros edificados na vida desbragada, ou o que Mclaren(1993) chama de *estado de rua*, onde aprendemos, na sociabilidade, a procurar vestígios que me

---

[5] O *Projeto de Tese,* tal qual proposto por Dante e Felipe é *u*ma celebração móvel, querente e instigante que vem produzindo idéias e conhecimentos partilhados sobre os processos de pesquisa em educação.

permitissem realinhar *as crianças no singular*. Fui puxando o fio da memória. Nesse liquidificador de sentidos e significações, deparei-me com o sentimento de que é fácil falar *sobre* a criança/infância, o difícil é falar *das* crianças/infâncias na sua própria temporalidade, na sua história acontecendo, nas infâncias sendo ou como um dado dando-se. O difícil era ficar frente a frente com as crianças, era não saber como interpelá-las, como fazer valer suas formas de dizer coisas. Hoje eu sei disso.

Todavia, no começo do doutorado, muitas questões me inquietavam, habitavam em minha cabeça a cada momento de leitura, de escrita do projeto, então pensava: como alcançar, neste trabalho, a radicalidade das infâncias vividas em ato pelas crianças? É possível acolher as crianças nas suas infâncias como uma celebração móvel? Como assegurar a presença das crianças no processo de investigação? Essas indagações habitavam meu corpo e minha alma que iam sendo embriagados de sentimentos, de intranqüilidades, tensões, prazer, desejos, alegria e dor. Pensar dói no corpo, pensar dá prazer. Esta é uma erótica que não é dada ao pesquisador sentir, o que me faz pensar na pesquisa como uma dramática que se instala e demarca sempre nossa condição de *ser-pesquisador .*

Retomando a questão posta pelo Prof. Felipe Serpa, havia um desafio metodológico: como construir efetivamente um território de investigação, como campo político e de significação tanto para mim, quanto para as crianças alunas e alunos participantes desta pesquisa? Como assegurar, na construção da pesquisa, a autonomia participativa das crianças desautorizada em muitos práticas educativas de pesquisa?

Percebi que essas questões não tinham apenas uma natureza teórica, elas imbricavam-se nas múltiplas relações que entornam efetivamente o campo de construção do objeto de estudo. Estava, então, frente à velha questão: a relação entre pesquisador e pesquisados. Essa relação *entre* sujeito pesquisado e o pesquisador revela uma condição existencial/criativa/estética tanto dos pesquisadores, quanto dos pesquisados. É uma rica desordem que pode romper o domínio de uma ciência dominante idolatrada e cultuada em altares higienizados e esterilizados.

O que posso dizer agora, ao final desta pesquisa, é que a busca do entendimento da grafia, *As crianças no Singular*, exigiu de mim a necessidade de

ruptura mais radical enquanto pesquisadora, visto que escutar as vozes das crianças e trazê-las para o texto acadêmico, certamente, me conduziu para a construção de uma metodologia, cujo sentido da participação vai além da questão: Quem participa do quê? Mas, por que participa?E que lugar ocupa nesse processo?. Uma metodologia que não é apenas uma construção teórica, mas experiências vividas dos sujeitos envolvidos.

Sabemos que as várias mediações que efetivam a construção das infâncias na sociedade brasileira e a forma como elas são ritualizadas revelam uma pluralidade identitária que não tem uma fronteira fixa. Embrenhei-me por vários caminhos para ir ao encontro das infâncias como práticas sociais sendo vividas, cujos autores/autoras, são as crianças. Os acontecimentos vividos neste trajeto passo a descrever nas seções seguintes. Começo com o encontro com os autores que de forma radical, mudaram os caminhos que tinha como previsíveis para chegar aos pontos de pousos.

2.2 O ENCONTRO COM AUTORES: leituras que me permitiram pensar entre margens

Trago as lembranças ainda recentes das leituras das narrativas científicas e literárias sobre as infâncias. Não pretendo aqui traçar um mapa de todos os autores consultados e convocados para este trabalho, mas tão somente dizer como algumas leituras foram capazes de me re/localizar entre as margens que estruturaram o ritual da pesquisa e me levaram a mudar os rumos metológicos da investigação e a forma de abordá-los.

O leitor notará que, nesse caminho, tive o encontro insólito com a filosofia e a filosofia da educação e com a literatura dos romancistas e dos poetas. Muito embora, não seja esta uma pesquisa essencialmente centrada na abordagem filosófica, muito menos, na análise literária da infância. No que toca à filosofia, a sua presença é marcante no meu texto, e digo o porquê. Na verdade, foi um encontro que se deu pouco a pouco. Ia conversando com alguns filósofos, notava a forma complexa e radical com que reinterpretavam a vida, os acontecimentos e, nisso, escutei a palavra “infância”,

senti uma sonoridade diferente, uma maneira singular de se referir à criança e sua aparição no mundo. Tinha algo na infância que me inquietava: o que era este tempo? Não ficava satisfeita com o que via na aparência iluminada pelas lentes objetivas de alguns estudos da sociologia e da pedagogia. A escuta me tocou, fui acolhida pelas palavras dos filósofos. Tal sentimento foi ampliado ao ler, ouvir, tocar e sentir as palavras de Manoel de Barros(2003). Ouvir esse poeta me dizer: É preciso amar as palavras, cheirá-las, senti-las, escrevê-las sem desperdiçar um pedaço do papel. Compreendi isso, na leitura das suas palavras em "Escova", na qual o poeta revela que observando os homens que se dedicavam ao serviço de escovar ossos, arqueólogos em busca de vestígios de antigas civilizações enterradas por séculos, aguçou o seu pensamento e desejo em *escovar palavras.* O leitor deve estar intrigado e deve querer saber: por que alguém tem tal pensamento e desejo? Como pode escovar palavras? O próprio Barros(2003, p. 1)) responde a essa inquietação, ele diria ao leitor:

> Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram cochas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras.

Barros se refere à tarefa do pensar como um trabalho minucioso, complexo em que nada é jogado fora, ao contrário, os vestígios são dotados de serventia e sentido, até mesmo aqueles que são tidos como inúteis. Sob essa ótica, repensei a tarefa da leitura, parafraseando esse poeta, ler é escovar as palavras. Essa maneira de ler as palavras impregnou as leituras feitas por mim, sobre filosofia da educação e, a partir delas, fortaleci a posição assumida, inicialmente, de romper com a forma habitual de ver as crianças em nossos trabalhos, como seres mudos e infantilizados. O sentido do ser, a maneira como nós humanos edificamos a nossa humanidade, como conduzimos os nossos *querer-ser e* outros significados, foram sentimentos aflorados nessas leituras que tornaram visíveis os vestígios do viver como atitude do vivido. Portanto, a compreensão que trago da presença da filosofia neste trabalho é própria, é o que me

tocou como experiência de leitura. Dessa forma, também busquei, porque não dizer, escovar as palavras das crianças, dos poetas, escritores e de outros estudiosos da infância.

Enveredar pelo caminho da polilógica que vem sendo discutido por Dante Augusto Gallefi[6] exige de nós uma atitude para *o aberto* que sua escrita provoca. Penso que *escovar ossos*, como diz Barros(2003), não seja apenas serviço de arqueólogos, como também, escovar palavras não seja apenas serviço de poetas. Por essa razão, parafraseio a expressão *escovar ossos, cunhada por esse* poeta para criar uma imagem da leitura que fiz das falas dos filósofos da educação. Portanto, *o aberto* que a escrita de Gallefi (2003) provoca, a partir da tarefa de leitura ou o escovar palavras, está na possibilidade das coisas que dão vida ao mundo habitado fazerem parte de um filosofar com/na vida.

Destaco que a sua postura polilógica para uma epistemologia do educar foi um caminho bastante frutífero para a minha compreensão da infancialidade como uma terceira margem entre a infância e a vida adulta. A terceira margem é assim, um lugar cunhado pelas crianças que fogem do controle do instituído, é uma reivindicação da infância como tempo presente, é o vivido agora. Fui encorajada por esse autor, durante a interlocução respeitosa que manteve comigo como orientador desta tese a fazer a minha própria travessia como uma atitude própria perante a pesquisa cientifica. Como ele mesmo diz:

> Com a palavra "ciência", portanto, não queremos afirmar a possibilidade de verdades únicas a serem explicadas pela razão humana objetivamente disposta. Não usamos a palavra no sentido moderno, não falamos em ciência experimental ou natural, mas em ciência fenomenológica. Portanto, falamos de ciência em sentido propriamente filosófico, o que pressupõe uma absoluta liberdade de vôo.(GALEFFI, 2003, p.26)

Fazer pesquisa com absoluta liberdade de vôo é uma provocação, um chamamento para a humanidade na produção de conhecimento como tarefa, no seu dizer *aprendente.* Esse percurso investigativo, no meu entendimento, tomado pela

---

[6] Recomendo a leitura do livro do Filosofar & educar, deste autor, publicado pela editora Quarteto, 2003.

natureza atitudinal, designado por ele, como um *caminho-sendo* (em curso), no instante pulsante em que acontece, nos coloca numa paisagem fenomenológica, que abriga nossa tarefa não limitada a descrição do que viu, mas, como coloca Masini(1994), no sentido de que compreender é modo de ser e, ao mesmo tempo, ser é modo de compreender.

Nesse caso, para Galeffi(2003 p.110), os tempos de pesquisa são entrelaçados são tempos de vida e produção de algo. Reescrevendo suas palavras, nossos objetos de estudo não são cartografados como uma simples realização de uma tarefa intelectual, "mas a realização do próprio ser". Tais colocações não devem ser entendidas como um caminho galefiano de fazer pesquisa, até porque, creio que o autor não se propõe a ditar receitas prontas, a burocratizar o caminho da compreensão dos fenômenos. Entendo que sua forma de pensar seja sempre atitudes provocantes para que possamos mirar o aberto que nos descortina a tarefa pensante, interrogante, inquietante, desejante e imensurável da produção do conhecimento científico. Em suas palavras " Com isso quero dizer que a investigação não se fundamente em nenhuma autenticação ou autorização externa, mas se afirma pelo seu ser-sendo: ela também é obra em movimento de vida"'(GALEFFI, 2003, P. 110) .

O sentido polilógico dessa abertura reside no fato de que não se atribui sua rubrica aos campos da fenomenologia e da hermenêutica, mas que sua dialogicidade está aberta a muitas vozes sem pretensão de fidelidade a uma delas. Segundo ele fala: " é nesse sentido que este filosofar foi chamado de *polilógic*o , compreendendo-se aí não apenas a junção arbitrária de muitas " lógicas", mas, sobretudo, a reunião de diferentes vozes engajadas em diferentes temporalidades"(grifo do autor). Essa maneira de compreender os modos de se fazer pesquisa, de certo, me encorajou a ir ao encontro dos autores e escutar suas vozes. Por essa razão, destaco aqui as vozes como as de Dante Gallefi, Gaston Bachelard, Jorge Larrosa, Walter Kohan que em suas escutas me fizeram viver a experiência da leitura prenhe de sentidos polifônicos, desordeiros, geográficos, temporais, proveitosos e prazerosos.

O diálogo com esses filósofos me inquietou quando comecei a compreender que as crianças dão um sentido particular para suas infâncias, uma maneira própria de viver este tempo. Compreensão esta que escorre pelas mãos dos adultos, vaza por

entre seus dedos, algo que escapa às objetivações da racionalidade da maturidade. Isso não estava claro para mim, foi parafraseando Barros(2003), *escovando as palavras* desses filósofos que me dei conta de que as próprias crianças cavam e defendes uma humanidade para a infância em um mundo que não é feito para elas e com elas, mas para elas, quando adultas. Foram novos achados, pistas, caminhos que redimensionaram o percurso da investigação.

O meu reencontro com Gaston Bachelard foi revigorado nesse movimento. A releitura do seu livro, "A Poética do Devaneio*"*, especificamente o capítulo dedicado aos devaneios voltados para a infância, me fez ver outra infância, uma infância poética, solitária, penetrada na existência humana. Suas palavras chamam-nos atenção para a importância do devaneio, típico da infância solitária, para a obra de certos artistas, em particular dos poetas. Essa maneira de ver a infância como devaneio me instigou a pensar que, se o devaneio voltado para a infância é o retorno do poeta a sua infância revestida de significados fenomenológicos, então, as crianças estão tecendo este devaneio neste instante. Segundo o autor, no devaneio poético, imaginário, cria-se o real, "há horas na vida de um poeta em que o devaneio assimila o próprio real. O que ele percebe é então assimilado. O mundo real é absorvido pelo mundo imaginário"(BACHELARD, 1998, p. 13). Há, aí, a presença de uma infância eterna como parte da alma humana, ou aquilo a que se refere como *núcleo infantil.*

A infância, assim pensada, abriu uma janela que me permitiu olhar novas paisagens, na qual a infância habita em um lugar privilegiado no mundo fenomênico dos humanos, onde as primeiras percepções intuitivas, únicas para cada ser humano, ocupam espaço privilegiado na vida de qualquer sujeito, visto que está em sua origem e na sua humanidade. Fui convocada a buscar os meus devaneios poéticos para fazer esta pesquisa. Na vida adulta, teimamos em esquecer das nossas infâncias, guardamo-nas no " baú do esquecimento", não mais pensamos pelo maravilhamento que as primeiras visões da infância nos ofereciam. Como coloca Áquila (2004, p.25)

> Somos convocados a enxergar pelos óculos da razão, condicionados a sentir tudo pelos filtros dos conceitos de um mundo ordenado por categorias imutáveis e inquestionáveis. Assim nos fazem adultos e assim a maioria de nós perde esse potencial fenomenológico de ver o

> mundo característico à infância e que nos permitia ligar realidade e imaginação.

Dessa forma, “todos os sentidos despertam e se harmonizam no devaneio poético”(BACHELARD,1998, p,13). Com essa leitura, compreendi que as palavras ditas pelas crianças sobre elas e suas infancialidades são, nessa perspectiva, uma polifonia dos sentidos escutada pelo devaneio poético e que são registrados pela consciência. As palavras são cheias de sentidos e criam o real, por isso seguir essa perspectiva.

Um acontecimento recente pelas veredas da filosofia foi a leitura dos trabalhos do filósofo da educação Jorge Larrosa(2003;2004). Certamente, a radicalidade com que esse autor fala da infância, bem como de outros temas relativos à nossa condição de ser vivente, me fez repensar visceralmente a condução do meu trabalho, a maneira como me propus abordar a compreensão das crianças sobre suas infâncias na escola. Começo trazendo a forma como apresenta a infância. Muito embora ele não se refira a uma indústria da infância, coloca que o seu conceito é algo já capturado por nossos saberes, práticas sociais e instituições. Vejamos um fragmento do seu texto e entremos no devaneio de sua leitura,

> Podemos, no entanto, abrir um livro de psicologia infantil e saberemos de sua satisfação, de seus medos, de suas necessidades, de seus peculiares modos de sentir e de pensar. Podemos ler um estudo sociológico e saberemos de seu desamparo, da violência que se exerce sobre elas, de seu abandono, de sua miséria. Temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas , os livros, as salas de conferências ou salas de aula universitárias. Podemos ir a algumas lojas e encontraremos roupas de crianças, brinquedos de crianças, livros para crianças, objetos para os quartos das crianças. Podemos repassar o programa de espetáculos e veremos filmes para crianças, teatros para crianças, músicas para crianças, exposições para crianças, parques infantis, circos, festas infantis, programas de televisão para crianças. Se visitarmos a cidade, veremos escolas de música para crianças, escolas de artes plásticas, de dança, centros de lazer, ludotecas, centros poliesportivos. Se nos metermos em certos escritórios, veremos que há uma política social e educacional para a infância e, portanto, inúmeros planos e projetos para crianças, feitos tal qual se fazem os planos e projetos [...] se nos dedicarmos a conhecer pessoas, encontraremos logo multidões de professores, psicólogos, animadores, pediatras, trabalhadores sociais, pedagogos, monitores,

> educadores diversos e todo tipo de gente que trabalha com crianças e que, como bons especialistas e bons técnicos, têm também determinado objetivos, aplicam determinadas estratégias de atuação e são capazes de avaliar, segundo certos critérios, a maior ou menor eficácia de seu trabalho.(LARROSA, 2003, p. 183-184)

Esses são saberes que nos autorizaram e autorizam um exercício de poder sobre as crianças e suas infâncias. Essa perspectiva me fez tomar uma nitidez mais profunda em relação à matriz histórica que tece a surgência das infâncias entre nós. Esta é a infância anunciada que demarca, socialmente, dois mundos: o adulto e o infantil. Esse é o conjunto de saberes que, por sua vez, media a entrada da criança no mundo adulto. Entretanto, o autor nos provoca a pensar a infância para além do instituído, do óbvio, do que já sabemos ao dizer: "a infância é um outro. Entendo, sob essa compreensão, que há uma outra infância, não submetida à gana de poder e saber da ciência e seus territórios, há outra infância que não foi seqüestrada pelo mercado, pela industria cultural, pela lógica dos adultos. Então, o que é a infância como um *outro?*

> [...] aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É inserir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua(LARROSA, 2003, p.184)

Esta é deveras uma leitura instigante, visto que ele nos desconcerta, coloca-nos, o tempo todo, em uma tarefa interrogante, obrigando-nos a não ceder à tentação do óbvio, do aparente e do que já está iluminado pela razão clássica. Confesso que essa possibilidade de ler e sentir as palavras do autor inquietou-me em relação às presenças das crianças na feitura desta pesquisa. Indaguei-me: Como reinterpretar suas falas, expressões corporais, gestos expressados de apreço por mim e a maneira respeitosa com que acolheram meu trabalho e outros sentimentos que iam surgindo nas nossas convivências que formavam, aos meus olhos, suas imagens como pessoas?.

Seguindo o pensamento de Larrosa (2003, p. 184), ele nos diz que a "infância, entendida como o outro, não é o que *já* sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos. Se há algo que *já* sabemos e, ao mesmo tempo, algo nos escapa desses saberes, algo que *ainda* não sabemos, qual a medida destas margens: *já/ainda* ? Na altura do caminho que já trilhei, perco-me novamente por um momento. Não reconheço as palavras, os sentidos, os desvios, as cores que compõem a trilha já percorrida. A idéia de que o poder está entre o que já se sabe e a possibilidade de saber, sugere uma lacuna, um vazio que não se preenche sobre as infâncias. Sugere, também, que poder não é só a busca desse saber, mas de submeter as infâncias a este conjunto de saberes, novamente perguntei: como eu vinha interpelando as crianças? O que queria saber e para quê? Instaura-se a necessidade de rever trilhas, buscar novas possibilidades de caminhadas e cheganças. O autor insiste em nos provocar, vejam o que diz,

> Então, onde estão a inquietação, o questionamento e o vazio, se a infância já foi explicada pelos nossos saberes, submetida por nossas práticas e capturada por nossas instituições, e se aquilo que não foi explicado ou submetido já está medido e assinalado segundo os critérios metódicos de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder?(LARROSA, 2003,p. 184-185).

Surpreendentemente apresenta a radicalidade da *infância como um outro, a* alteridade. Aí está o território enigmático da infância, visto que ela não é, para ele, a construção objetiva do saber, ao contrário, ela escapa a qualquer objetivação e objetivos; em relação ao poder, ela não é o seu ponto de fixação, mas o coloca em uma fronteira de declínio, de limite exterior, em *sua absoluta impotência.* Para o referido autor*, a infância como um outro* está fora dos limites e do controle das instituições, é sua ausência na presença, porque é "aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora dos seus limites"(2003, p.185).

Se a alteridade da infância não significa a resistência das crianças em serem capturadas plenamente por nosso saberes, práticas e instituições, e muito menos, que essa apropriação talvez nunca se concretize completamente, então o que é a alteridade da infância? Onde se localiza sua radicalidade? Para Larrosa(2003, p.185), "A alteridade

da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença".Essa condição da infância como alteridade, como presença enigmática e radical e, irredutivelmente, o outro, nos convida a pensá-la como uma outra margem, cujos contornos desenham linhas sinuosas, declives, saliências que o olhar do domínio do saber e poder não consegue capturar. Nas palavras do autor,

> [...] na medida em que nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela(e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Ai está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (LARROSSA, p.185, grifo meu).

A alteridade da infância, como um outro, torna visível a diferença. Aí, na diferença, há uma nova lógica na relacionalidade dos dois mundos – a infância e vida adulta. Esse olhar filosófico, vibrante, provocador, desconcertante sobre a infância contribui para o meu exercício fenomenológico na construção dos dados da pesquisa. Isso porque me permitiu, assim como os outros autores aqui recordados, conversar entre margens, desenhar novas paisagens, *escovar palavras* e encontrar novos vestígios para compreender a infância, mesmo sabendo, parafraseando o autor, que ela sempre nos escapa.

Seguindo a construção desta memória metodológica, outro autor que me proporcionou uma leitura transbordante de sentidos foi Kohan(2003; 2004). A beleza e delicadeza do seu olhar filosofante sobre a construção do sentimento infantil me levou a repensar a minha relação com a história e com a filosofia. Com esse autor, enxerguei uma outra possibilidade de olhar a infância: a temporalidade. Um tempo não cronológico, mas dilatado, uma existencialidade vivida nas linha de fuga, nas fronteiras, entre as margens da infância e da adultez.

Para esse autor, a modernidade marca não só a invenção da infância, mas também da pedagogia como ciência, como moral e política do conhecimento e a criança como objeto de domínio de vários saberes. O pensamento filosófico desse autor

sobre a construção das infâncias trouxe, para esta pesquisa, uma nova margem, ainda não habitada: como se pensava as infâncias, as crianças antes do advento da modernidade. São experiências que vão re/alinhando o fazer da pesquisa, como diz o próprio Kohan(2003, p16) " A transformação, então, está no início e no fim desta escrita[...]. A transformação está também no "durante", nos vaivéns, nas re-elaborações, nas mudanças de ritmos e rumo, na impossibilidade de manter um certo índice inicial ".

Em seu livro "Infância. Entre Educação e Filosofia", Kohan(2003) dilata a compreensão de temporalidade de infância ao nos falar da infância da filosofia e da infância como história do homem. Essa dimensão me fez compreender que o silenciamento imposto às crianças, o qual vinha reinterpretando em suas falas, é sustentado, ainda hoje, na idéia da minoridade como incapacidade da fala. Condição esta que chega ao nosso tempo como uma lei invariável para justificar o subjugamento das crianças ao racionalismo que ordena o mundo adulto. Para o autor, a ausência da fala, *inf-fans* não que dizer incapacidade intelectual, carência e falta, mas a sua própria condição de emergência. Fui compreendendo o que esse filósofo dizia ao tempo em que escutando/reescutando as vozes das crianças durante a construção dos dados. Não ter direito á fala não é a condição do existir, mas o silencio como condição para se exercer o poder. É uma provocação para olharmos a infância como história do homem, para subvertermos a linha que traça minoridade até a maioridade. É isso que o autor nos sugere ao montar uma linha compreensiva que vai da maioridade a minoridade.

Outro ponto que destaco sobre a leitura desse filósofo é a presença da literatura nas suas discussões sobre a infância e educação em "Lugares da Infância: Filosofia". Falo isso porque a literatura também disseminou a concepção de infância moderna, traçou poeticamente o tecido da sua história. A infância, como diz Bachelard (1988, p.20), "é a fonte dos primeiros devaneios, mas, os [...] poetas nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância viva, essa infância permanente, durável, imóvel" Creio que seja por isso que os escritores e poetas vão sempre visitá-la para poder recriar a realidade.

Pensando assim, não é por acaso que escola e infância estão presentes nas narrativas literárias, não é por acaso que encontramos vestígios de um pensamento

platônico sobre a infância, educação e crianças; não é por acaso que a escola aparece ora como salvação para as crianças, ora como algo que atormenta os personagens. Não é por acaso que a passagem criança-adulto é poetizada para nos falar sobre a aventura do homem na sua humanidade; não é por acaso que os dramas da infância são sempre narrados, lembrados na literatura. Como diz Lajolo (1997, p.228), "o trabalho com a infância, a literatura o faz na 'surdina'". Acrescenta que a literatura

> Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens da infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam elas cientificas, políticas, econômicas ou artísticas.Em conjunto, artes e ciência *vão favorecendo que a infância seja o que dizem que ela é...e,* simultaneamente, vão se tornando o campo a partir do qual se negociam *novos conceitos e novos modos de ser da infância*(grifo da autora)

Foi assim que, ao colocar os óculos para ler a literatura romancista brasileira, enxerguei, nesse horizonte, os temores de Miguilim, personagem do livro de Guimarães Rosa "Manuelzão e Miguilim", ao saber que seu pai intenciona alfabetizá-lo para que não siga no *atraso da ignorância.* Como não prestar atenção às formas de opressão e sujeição sofridas pelas crianças do romance "Infância", de Graciliano Ramos? Como alcançar a grandeza da infância na poesia de Manoel de Barros? O que dizer da infância revisitada e memorada poeticamente por Cora Coralina ?

Talvez, não haja fôlego para tantas respostas, todavia, é inegável a riqueza da literatura para conhecermos, na formação da sociedade brasileira, as formas de construção do sentimento infantil. E, nesse caso, pensar o que as crianças disseram, nesta pesquisa, também, com a literatura é tecer a textura, a tessitura da historicidade de suas falas mediadas por outras agências que não são apenas a escola e ciência com suas especializações.

2.3. O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS

Uma das identificações dos sujeitos desta investigação são seus sentimentos diante da pesquisa, os quais consegui captar como marca de auto-valorização por estarem participando de um empreendimento cujas presenças têm visibilidade, têm suas autorias. Diante disso, tomei tais sentimentos como procedimentos metodológicos de apresentação desses sujeitos-crianças.

A fenomenologia, de certo, possibilitou buscar uma metodologia que assegure as significações que impregnam a forma como pesquisador e pesquisados se envolvem na construção da pesquisa. Na sofisticada tecnologia científica, o sujeito da pesquisa passa a ocupar o lugar de objeto morto, manipulado pelo rigor dos procedimentos epistemológicos que garantem o fetiche pela objetividade. A cientificidade, então, está posta na oposição entre o nós e o outro. Barthes (*apud* Costa,1995:18) apropriadamente fala,

> Estou preso nessa contradição: de um lado, creio conhecer o outro melhor do que ninguém e afirmo isso triunfalmente a ele (Eu te conheço. Só eu te conheço bem!); do outro lado, sou freqüentemente assaltado por essa evidência: o outro é impenetrável, raro, intratável; não posso abri-lo, chegar até a sua origem, desfazer o enigma. De onde ele vem? Quem é ele? Por mais que me esforce não saberei jamais.

Essa é uma intencionalidade que não se faz neutra, porque mesmo sabendo ser o "*outro impenetrável", "raro", "intratável", m*esmo concordando que *"não saberei jamais"*, esforcei-me em abri-lo, para decifrar o seu enigma e, principalmente, para reinterpretá-lo (OLIVEIRA, 1999). Tudo isso me faz trazer para este trabalho algumas inquietações sobre a ritualidade da pesquisa. São tensões, conflitos e ações na busca do *conhecer* o *outro*. Pensar a infância como objeto da ciência, não seria localizar a criança, o *outro* exótico? Não seria pertinente a provocação de Larrosa (2003, p.183) quando diz: "As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses selvagens que não entendem nossa língua"?. Ao pretendermos investigá-las, desfazer o enigma como tarefa de pesquisa, não podemos prever nem mensurar a força das

significações que as crianças imprimem no acontecer da pesquisa. A maneira como se inseriram na pesquisa, como organizaram e agendaram nossos encontros e como impregnaram de valor suas participações é uma expressão desse mistério.

Participaram da pesquisa quarenta crianças entre seis e doze anos. Devo ressaltar que: primeiro, a participação na pesquisa era livre, o critério era desejar compartilhar esse trabalho. Decisão que elas tomaram após uma exposição do que era a pesquisa; segundo, embora a maior parte dos encontros tenha acontecido nas escolas, não foi considerado como pretensão investigá-la. Nesse caso ir até a escola, foi um recurso operativo para viabilizar a investigação com um maior números de crianças. Algumas foram entrevistadas fora da escola, em suas casas, por exemplo, por sugestão delas, acharam que assim ficariam mais à vontade, já que o intervalo da escola era muito curto. Dessa forma, foram formados cinco grupos compostos de alunos e alunas das escolas: Miguel Calmon, Ivo Bono, Via Magia, Cupertino Lacerda e Phateon. Foi incluída, ainda, uma criança de nove anos que estuda no Colégio São Paulo.

O primeiro grupo foi formado por alunas da escola Miguel Calmon da rede pública de ensino no final de 2004. Cheguei até elas através da vice-diretora que já me conhecia, expliquei-lhe a pesquisa e ela permitiu a minha entrada nesta escola. Doze crianças, dois meninos e dez meninas, inicialmente aceitaram participar da pesquisa, logo depois os dois meninos saíram do grupo. No inicio da pesquisa as crianças tinham entre nove e dez anos. Hoje estão com onze e doze anos. Todas moram em comunidades pobres, são afro-descedentes, os pais exercem profissões mais diversas como pintor de parede, motorista de ônibus. As mães trabalham como diaristas, empregada domésticas e no comércio local. Quatro delas moram com as avós, têm pais separados. No turno oposto à escola, fazem tarefas domésticas. Gostam de brincar, muito embora, digam que, muitas vezes, em casa e na escola são proibidas de brincar. Passaram por diversas escolas públicas, algumas por particulares.

Perguntei o que as motivaram a participar na pesquisa e, de modo geral, responderam que ninguém nunca se interessa em saber o que elas têm a dizer. Reconheceram a importância de suas participações porque, segundo elas, é bom que as pessoas saibam o que pensam as crianças sobre a escola. Então, falar e ser

reconhecida nesta fala foi a motivação maior para a decisão de participar da pesquisa. A inserção desse grupo na pesquisa foi bastante rica e surpreendente e, aqui, retomo as questões acima colocadas sobre o esforço que fazemos na busca de *conhecer o outro.* Muitas vezes, o outro somos nós pesquisadores, somos transformados em exóticos, passamos a objeto de investigação. Um exemplo do que falo ocorreu quando estávamos realizando a entrevista coletiva.. Estávamos quase no final dos trabalhos quando Renata teve a idéia de me entrevistar e todas concordaram, então, ela segura o gravador chega perto de mim e me faz a pergunta: Professora, como foi sua infância? Houve um momento de expectativa, risos e olhares de cumplicidade davam a tonalidade àquele momento surpreendente para mim e divertido para elas. Eu, sinceramente, não esperava por essa pergunta. Respondi com uma voz tonalizada de surpresa: Olha que pergunta boa!

Passei, então, a relatar como foi a minha infância em Itabuna, interior da Bahia. Falei da minha infância vivida como criança pobre e trabalhadora, das muitas privações por que passei, da alegria que encontrava nas brincadeiras de rua, dos banhos que tomava no rio que passava no fundo da minha casa, de como foi difícil a minha escolaridade. Meu relato ia sendo acompanhado com atenção e interesse.Algumas passagens foram sendo identificadas por elas como comum às suas infâncias, isso gerou comentários e novas perguntas. Queriam saber se eu gostei da escola, se era castigada pelas professoras, se apanhei em casa, do que eu mais gostava de brincar. Narrei, então, as lembranças que guardo da escola, tais como: os castigos, a dificuldade em ser alfabetizada, na compreensão da professora desta época, o que resultou no meu afastamento temporário da escola; lembrei das brincadeiras com os colegas; do prazer que tinha em aprender matemática, interpretar textos e fazer desenhos. Lupita disse: “Olha tem tanta coisa parecida com infância da gente”. Ficaram admiradas por eu ter trabalhado na infância, ter vindo do interior para Salvador com minha família em busca de melhores condições de vida, por eu ter um filho e por eu trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Cristal disse: “Pensava que a senhora só estudasse”. Falei da minha família, em particular, sobre a coragem da minha mãe em criar nove filhos sozinha. Perguntaram como eram os alunos na universidade, que

matéria eu ensinava, o que eu gostava de fazer nas horas em que não trabalhava, nem estudava.

Entendo este momento, simbolicamente, como uma ruptura na minha condição de adulta, elas queriam algo que nos aproximasse no acontecimento da pesquisa. Elas queriam saber da minha infância, queriam capturar meus sentimentos sobre ela e sobre este tempo. No meu entender, havia uma inquietação subtendida: pode alguém pesquisar sobre a infância sem ter, no presente, as lembranças de sua própria infância? Então, através das minhas lembranças narradas, fui sendo investigada, tornei-me o *outro, o exótico*. Passei a uma nova condição: uma adulta referenciada na minha infância.

A minha experiência com este grupo redimensionou todas as minhas pretensões iniciais para a construção de dados junto com às crianças. Dei-me conta de que o meu tempo não era o tempo delas. Por conta disso, os ritmos e tempos das crianças passariam a dimensionar todo o trabalho de construção de dados junto a elas. Assim, tive que ir várias vezes na escola para que fosse possível encontrá-las ao mesmo tempo. Foi muito interessante porque elas passaram a agendar os encontros conforme o tempo que tinham, ou seja, fizeram um mapa das aulas vagas e usamos esses horários. Começa assim uma negociação nos procedimentos para construção de dados, o que, decerto, vai redimensionar a metodologia inicialmente arquitetada. Nem todas aceitaram o diário proposto por mim, onde registrariam diariamente os acontecimentos na escola, preferiram somente participar das entrevistas coletivas.

Outro arranjo interessante que elas criaram foram as conversas sem gravação. Isso só ocorria quando não estavam todas juntas, para realizar as entrevistas. Assim que eu chegava na escola elas viam ao meu encontro correndo e diziam: “Professora hoje não está todo mundo, vamos conversar”. Tivemos alguns momentos como esses e ficávamos, no intervalo da aula, sentadas nos degraus da escada que dava acesso ao andar de suas salas de aula. Mas, avisava que ia fazer anotações para que eu não me esquecesse o que diziam. Duas alunas deste grupo me entregaram um texto de uma página escrito por elas, visto que tiveram seus diários rasgados por suas mães. No meu entender, essas formas de participar da pesquisa tiveram um sentido para elas, o falar e

serem escutadas. Considerei todos esses acontecimentos como importantes no movimento da pesquisa.

O segundo grupo foi composto de oito crianças de seis anos, sendo quatro meninos e quatro meninas. Formavam uma turma de alfabetização da Escola Phanteon. Meu contato com essa escola ocorreu através da mediação de aluna do curso de pedagogia da faculdade em que trabalho. É uma escola privada e fica situada em um dos bairros nobres de Salvador. Meu acesso foi articulado por uma aluna da faculdade em que sou vinculada. Trabalhei com esse grupo nos meses de abril e maio. São crianças, segundo informação da professora, de famílias de classe média. Têm algumas que passam o dia todo na escola, um turno estudam e no outro fazem as tarefas e recebem orientação pedagógica. Fazem atividades como capoeira dança, música e informática. Caio me disse: “Faço capoeira, porque dança é só para as meninas”, Alice de pronto retrucou dizendo: “Nada disso, os meninos também podem dançar e as meninas podem fazer capoeira”. Eduarda disse: “Eu faço capoeira e não sou um menino”. E assim, eles iam falando sobre si mesmos. Disseram-me que gostam de assistir a TV, de fazer passeios com os pais e brincar com seus melhores amigos. Adoram a escola e a professora.

Antes de conversar com as crianças, fui apresentada à professora e expliquei sobre a pesquisa. Logo em seguida, ela consulta a turma e todos aceitam participar dos trabalhos. Então, explico para todos o que é a pesquisa. Disse que iria gravar nossas conversas e eles/elas ficaram empolgados, pois me disseram que adoram ouvir a própria voz no gravador. Pergunto de que outra forma gostariam de falar o que pensam, escolheram o desenho. Depois de alguns encontros, no decorrer da semana, fica definido que, para não alterar as atividades planejadas pela professora, passo a encontrá-los sempre às sextas-feiras, Pedro disse, “Na sexta, a gente não tem informática, você pode brincar com agente no recreio, mas você tem de trazer seu lanche”. Concordo com essas recomendações. Esse grupo foi o que mais subverteu a minha tarefa investigativa em momentos de brincadeira. O gravador foi transformando em um brinquedo exótico, todos queriam manuseá-lo. Todos queriam ser entrevistador. Então, resolvemos organizar as entrevistas de modo que cada um fosse entrevistador e

entrevistado. Em seguida, cada um ouvia o que tinha falado. Sempre achavam graça ao escutar a própria voz. Com isso, tivemos que aumentar os dias para as gravações.

O terceiro grupo foi formado foi com alunos do colégio Cupertino Lacerda da rede pública. O primeiro encontro com estes/estas alunos/alunas ocorreu na sala de aula da 5ª série, do turno vespertino, com uma média de vinte alunos entre nove e quinze anos. Segundo o mapeamento feito por estes estudantes, havia na sala apenas quatro crianças entre nove e doze anos, todavia apenas dois se reconheceram como tal e aceitaram participar da pesquisa. Mesmo as crianças de doze anos se diziam "pré-adolescentes".

Apresento meu trabalho, digo o que estou pesquisando. Os que se diziam "mais velhos" indicavam os que, segundo eles, eram crianças: ". Foi dessa forma que apenas Jonatas e Fabiana passam a fazer parte da pesquisa. São crianças que moram em comunidade pobres de Salva\dor, os pais trabalham o dia todo. Jonatas fala um pouco da sua família, tem dois irmãos que também trabalham e estudam. Gosta da família e diz que é bem cuidado pelos pais. Decidiu fazer as entrevistas. As gravações sempre ocorreram antes do início da aula. Quando a sirene tocava, tinhamos de interromper e marcávamos outro dia pra continuarmos. Levei ao seu conhecimento o roteiro de entrevista elaborado pelo primeiro grupo de alunas do Colégio Miguel Calmon, li o roteiro e ele disse: "Legal" . Perguntei se gostaria de acrescentar mais alguma pergunta e ele disse que as perguntas estavam boas. Por conta do tempo reduzido tivemos seis encontros para as gravações e conversas informais.

A outra criança, Fabiana, não quis falar da família, disse apenas que tem uma irmã que estuda no mesmo colégio que ela. Disse que não gostaria de gravar entrevistas porque tem vergonha de falar e me perguntou se podia escrever. Entrego a ela um caderno para que possa fazer suas anotações. As devoluções dos primeiros escritos ocorreram três semanas depois, conforme ela demarcou, tive que esperar o seu tempo. No caderno escreveu poemas, letra de mùsica, mensagem de auto-ajuda.

O quarto grupo. Esse grupo foi formada por Roberta, nove anos. O contato com essa criança ocorreu através de sua mãe, aluna da disciplina que eu leciono na faculdade em que trabalho. Roberta sempre acompanhava sua mãe no horário das minhas aulas. Nessas ocasiões conversava comigo, assim, fiz o convite para que

participasse da pesquisa. Ela aceitou e imediatamente sugeriu a inclusão de suas amigas e colegas da escola: Clara e Lúcia. Ficou por sua conta agendar o nosso primeiro encontro. Após ter marcado a data, ligou para mim e disponibilizou os telefones de contado das mães de suas colegas. Esse grupo, também, só gravava as entrevistas quando estavam todas juntas, dessa forma trabalhei com entrevista coletiva. Em outros momentos, conversávamos sobre a escola, as coisas que gostavam de fazer. Roberta agendou dois encontros em sua casa. No primeiro, só foi Clara, por conta disso, apenas conversamos. Nesse dia, a conversa foi interrompida para que elas colocassem um CD contendo músicas feitas pelos alunos da sua escola. Roberta me solicita atenção especial para ouvir a música composta por ela, Clara e Lucia. Em seguida, convidaram-me para assistir a um programa infantil "O sítio do Pica-Pau Amarelo"[7]. Durante as conversa, elas sempre disputavam a vez para falar, nesse caso, chegamos à conclusão que seria melhor organizar as conversas para que todas tivessem a oportunidade de falar. Novamente disputavam quem falava primeiro. Elas sempre, a seus modos, entravam em acordo

O quinto grupo foi formado dezoito crianças, sendo dez meninas e oito meninos da escola Ivo Bona, vinculada à rede pública municipal de ensino. A idade era entre seis e onze anos. A escola fica localizada em um condomínio de luxo na região de Vilas de Atlântico, em Salvador. Ela atende aos filhos dos caseiros desse condomínio. A escola tem uma única sala de aula e a professora trabalha com a denominada *classe multiseriada*, são vários níveis de escolaridade em uma mesma sala. Assim, como nas outras escolas, tive um primeiro encontro para expor a pesquisa para as crianças. Quem me recebeu foi a representante da turma, uma menina de dez anos que me conduziu até à sala de aula. Passo uma manhã com eles. Em seguida todos se apresentaram, disseram seus nomes e o que cargo que ocupavam na escola(os cargos são: representante de sala, encarregado da horta, limpeza, recreio). A professora perguntou quem estaria interessado em participar da pesquisa e cada um ia levantando a mão e dizendo "eu professora". Nossos encontros foram interessantes, alegres e prazerosos. Participei de algumas aulas, lanchei junto com eles e partilhei o recreio. Nesses momentos, conversamos sobre as brincadeiras preferidas, o que mais

[7] Este programa é exibido pela Rede Globo de Televisão de segunda a sexta todas as manhãs

faziam na escola. Assim como o primeiro grupo, as entrevistas foram coletivas e conduzidas por eles.

Além dos grupos formados, contei com a participação de Luiza que estudava em um colégio da rede privada de ensino que atende alunos cujas famílias têm alto poder aquisitivo. Luiza tem nove anos, é filha de um casal de amigos, nos encontramos na universidade- ela acompanhava a mãe- fiz o convite para participar da pesquisa e ela prontamente aceitou. Depois, por telefone, conversamos e ela sempre agendava os encontros no horário em que não estava ocupada com seus afazeres escolares. Ela pratica esporte, adora brincar com as amigas e conversar. Tem um irmão adolescente, diz que adora seus pais.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA OS REGISTROS DA FALAS

Coloquei, anteriormente, que tinha um desafio metodológico ao iniciar a pesquisa: como construir efetivamente um território de investigação enquanto campo político e de significação tanto para mim, quanto para as crianças, alunas e alunos participantes desta pesquisa? Como assegurar, na construção da pesquisa, a autonomia participativa das crianças, negada no modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico? .

Os procedimentos para a construção dos dados junto às crianças já tinham sido definidos no projeto de tese inicial. Tinha decidido usar diários, entrevistas, observação etnográfica, filmagens, fotografias entre outros arranjos metodológicos que são inerentes as pesquisas qualitativas. Passei um tempo sem saber se esta era a melhor via para acolher a presença das crianças na pesquisa e abraçar a idéia de uma metodologia que primasse pela emancipação dos sujeitos participantes. Confesso que, no começo dos trabalhos, fui invadida por sentimentos de insegurança, dúvidas e um medo de não conseguir apreender as falas das crianças. Mas, elas se inseriram nesta pesquisa, por vontade própria, e transformaram suas participações em um acontecimento importante para elas, visto que se sentiram valorizadas. Essa

consciência, por parte das crianças, da valorização de suas presenças na pesquisa se deu, não só por terem suas falas colocadas em um trabalho de pesquisa da Universidade feita por um adulto, mas, principalmente, porque suas falas foram acolhidas com a importância que têm. Isso certamente, mobilizou positivamente essas crianças.

Na tessitura dessa metodologia, as formas de registros das falas das crianças foram redefinidas da seguinte forma:

- Entrevistas coletivas. Notei, nos primeiros encontros individuais, certa "timidez" para falar, havia um clima de formalidade na hora das entrevistas. As crianças passaram a solicitar a presença de suas colegas para realizar as gravações. Perguntei como queriam falar e o que queriam falar sobre a escola. Vanessa, onze anos, disse-me que cada uma ia falando e passando o gravador para a colega do lado. Achei interessante esta possibilidade e levei ao conhecimento delas que este formato era entrevista coletiva. Venessa disse: "Então, uma vai fazendo pergunta para outra", sugeri que elas elaborassem o roteiro que iria guiá-las. Depois de muitos acordos, chegamos a seis perguntas, passamos todo tempo que tínhamos fazendo este roteiro.

Como já foi dito, inicialmente, as crianças acabaram me conduzindo para o uso da entrevista coletiva. Algumas questões relativas a esse tipo de entrevista foram consideradas por mim, a exemplo, o fluxo de falas e idéias divergentes que ocorrem pela escuta. Ressalto o fato de que algumas crianças são mais falantes que outras, e isso me fez exercer, em alguns momentos, uma mediação, muito embora elas, também, em alguns momentos, fizessem isso. Segundo Kramer (2003, p64/65), nesse tipo de entrevista "não só o pesquisador detém a autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre as falas dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parecem diminuir[...] a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais e, acima de tudo a perplexidade é expressa".

Esse confronto riquíssimo entre as crianças na relação face a face da entrevista coletiva reafirma seus lugares como sujeitos do pensamento. Dizer o que pensa, ao tempo em que suas formas de dizê-los era centro das atenções, de certo, dignificava os momentos das entrevistas. Penso no que diz Larrossa (2004, p.152) sobre o sentido do pensar e as palavras

> [...] E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos,diante dos outros e diante do mundo em que vivem

Disse, inicialmente, que acolher as falas das crianças com o valor que elas têm é uma política de significados que está presente neste trabalho. Assim, entendo as palavras de Larrossa ao dizer que pensar “é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. A entrevista coletiva permitiu que os sujeitos se colocassem dando sentido ao que são e ao que lhes acontece na relação com o outro. Por essa razão, vozes são elevadas, tonalidades verbais são empregadas, emoções são expressas e cooptadas, poderes são desmontados e refeitos, concordâncias são negociadas. Essa tessitura foi construída por todos os participantes dessa pesquisa que pensam, falam e são tomados pelas palavras. É uma tessitura que se efetiva em uma rica desordem.

Para realizar as entrevistas com o grupo de crianças com idade de seis anos, usei o desenho, sugerido por elas, para provocar a fala. Meu procedimento foi solicitar que falassem dos desenhos e ia gravando. Essas gravações ocorreram coletivamente, as crianças gostaram de manusear o gravador digital, depois queriam ouvir suas vozes. Isso ocorreu cada vez que uma delas falava sobre seu desenho. Isso fez com que a entrevista se tornasse longa, também, foi difícil para transcrevê-las, isso porque as crianças falavam ao mesmo tempo e davam palpite no desenho do colega, gerando, muitas vezes, discordâncias. Na verdade foi um clima extremamente lúdico.

- Registro escrito das falas. Esses registros foram feitos pelas crianças e por mim. Utilizei o caderno para as crianças com o objetivo de ordenar a escrita; textos avulsos, atendendo àquelas crianças que não aceitaram o caderno; anotações de campo, usadas por mim. No que se refere aos meus registros, busquei intencionalmente captar conversas com suas entonações, dúvidas, intenções, contradições tão comuns em nossas maneiras de ver o mundo e as coisas deste mundo. Quanto aos que foram feitos pelas crianças, orientei que anotassem livremente o que pensavam sobre suas infâncias e a escola, acontecimentos, principalmente

ocorridos na escola. Foi um exercício de escrever o que sentem, momento particular com o ato de escrita. Quanto aos cadernos de anotação foram usados sem a pretensão de ser diário no sentido originário da palavra, isso porque tendo feito um teste piloto, anteriormente com seis crianças, o diário não agradou porque elas não queriam ficar presas à obrigação de anotar os acontecimentos numa certa cronologia, algumas acharam chato ficar escrevendo todo dia. Nesse caso, tomei a decisão de trabalhar com o caderno apenas para que elas registrassem algum acontecimento que julgassem importante. Mesmo assim, nem todas aceitaram o caderno.

Para minha surpresa, elas deram outro sentido ao caderno e diziam que era um tipo de " diário", perguntei qual era a diferença, Cristal respondeu:" Esse [o caderno] a gente pode mostrar pra senhora, o diário não, tem nossa privacidade". Para ficar parecido com o diário, elas decoraram com figuras, desenhos, pintaram as bordas das páginas. Como não havia direcionamento, as crianças escreviam de tudo no caderno, desde letra de música, oração, dizeres de auto-ajuda, recados foram escritos pelas colegas, declaração de amizade e afeto. O que me valeu para ampliar meu conhecimento sobre elas e suas formas de se apropriar dos artefatos culturais. Vale dizer que três cadernos foram rasgados pelas mães de algumas meninas como forma de punição. Um foi motivado pelo fato de Manoela não ter feito as suas tarefas domésticas; o de Venessa foi porque a mãe leu um recado, escrito por uma amiga, cujo conteúdo insinuava interesse pelos meninos; e a mãe de Luisiane, que ao ler o caderno, localizou palavrões. As crianças ficaram revoltadas, disseram que isso era falta de respeito. Cristal disse que sua mãe deu o caderno dela para o tio ler, e falou: "Não é porque a gente é criança, professora, que não temos a nossa privacidade[pausa].. minha mãe não tinha o direito de fazer isso ". Elas me pediram novos cadernos e disseram que não iam deixar mais as amigas escreverem as mensagens e iam escondê-los em casa.

Também foi usado pelas crianças o bilhete como forma de registro. Esse tipo de texto foi sugerido pela professora da escola Ivo Bono. Na verdade, esse tipo de texto é usado cotidianamente pela professora para a produção da escrita. Há um correio na sala, cada criança tem o seu envelope preso em um mural, assim, cada bilhete direcionado a ela é depositado neste envelope. A professora perguntou na sala: "Quem

vai escrever bilhete para Tereza? Todos responderam “ Eu vou” . Eu também enviei “bihetes “para eles por e-mail, a professora levou para a sala e fizeram a leitura. O correio é uma troca de falas e afetos que reveste a escrita de positividades na sala de aula.

Conclusão dos trabalhos com as crianças. Pra concluir os trabalhos com as crianças, solicitei que avaliassem suas participações nessa pesquisa. Algumas me responderam: “ Foi bom, porque o que eu disse tem importância para você e todo mundo fica sabendo como pensam as crianças”(Jonatas, 12 anos); “ Sim, porque falei o que penso”.(Eva, 12 anos); “Professora, com senhora falei o que acho....e isso é importante, foi cem por cento legal”(Cristal, onze anos); “ Porque com a senhora a gente conversou e a senhora parou para ouvir e não achou besteira o que a gente falou”(Mia, 12 anos); “ Gostei porque foi divertido”(Caio, seis anos);
“ Eu falei sobre as coisas que gosto de fazer. Falei da criança” (Eduarda , seis anos); “ Gostei das brincadeiras” (Rafeal, seis anos); “ Achei legal” (Alice, seis anos); “ Isso foi muito bom , gravar.porque eu gosto de gravar” (Pedro, seis anos); “Ah...a gente deu opinião,.é isso”(Thiago, nove anos).

As meninas do primeiro grupo pediram para ver o texto escrito, o interesse era localizar como foram citadas no texto, Cristal disse: “A gente quer ver como a senhora colocou nossas entrevistas...o que a gente falou”. Retornei dias depois, conforme tínhamos combinado, com um rascunho do texto, todas sentaram à minha volta e à medida que liam os trechos com suas falas diziam: “Olha meu nome, Tereza colocou tudo que a gente falou para ela”(Eva). Nesse movimento, as páginas iam passando de mão em mão, a cada reconhecimento do nome, elas expressavam a alegria de ter sua autoria reconhecida.

A troca dos nomes é um procedimento usado para preservar as identidades individuais dos sujeitos que participaram da pesquisa. Levei essa questão para ser discutida com as crianças, muitas não gostaram de ter seus nome trocados. Isso porque gostaram de vê-los citados no texto. Então, sugeri que cada uma escolhesse um nome que gostasse e tivesse algum significado para elas.Essa troca de nome tomou uma dimensão não esperada, algumas crianças pediram um tempo para pensar e decidir, pois para elas tinha que ser um nome com algum significado importante,

Manoela disse: “Eu tenho que escolher um nome que eu goste muito, vou pensar bem”. Nesses casos, tive que retornar uma semana depois para conhecer os nomes. Alguns nomes escolhidos são das personagens da novela “Os Rebeldes”[8] , tais como: *Lupita, Mia*, *Cristal, Manoela, Roberta, Vick.* Segundo as meninas, as atrizes são lindas e elas queriam ser iguais a elas. Muitas crianças deram razão às suas escolhas a partir dos critérios afetivos, escolheram o nome do melhor amigo, da melhor amiga, o nome do pai ou da mãe, da prima e colega de sala de aula, sempre alguém de que gosta muito, como exemplo: *Caio, Pedro, Eva .Lara, Alice e outros.*

Registro visual. Registrei, através de fotografia, alguns momentos do trabalho com as crianças. Essas imagens não foram usadas para análise, o sentido foi compor a memória dos nossos encontros. As crianças solicitaram uma cópia, pois queriam guardar como recordação.

2.5 A LEITURA E INTERPRETAÇÃO DAS FALAS DAS CRIANÇAS: A ESCRITA A PARTIR DO QUE SE LÊ.

Compreender um fenômeno na via fenomenológica é, muito antes, uma atitude como caminho para a construção da pesquisa ,[...] não se limita a uma descrição passiva. É, simultaneamente, tarefa de interpretação(tarefa da hermenêutica) que consiste em pôr à descoberta os sentidos menos aparentes, o que o fenômeno tem de fundamental” (Masini, 1994, p.63). Nesse sentido, a tarefa da interpretação e da reinterpretaçaõ nos coloca, pensando com o autor, numa circularidade hermenêutica: compreensão-interpretação- nova compreensão. Nessa circularidade, a tarefa interpretativa exige a permanência de uma atitude interrogante para que possamos buscar a multiplicidade de sentidos que a descrição—o que percebemos daquilo que pesquisamos--- por si só não desvela.

[8] Essa novela é veiculada pela rede Record de Televisão, é de origem mexicana e conta a historias de jovens de classe media alta que estudam em um colégio do tipo internato. Faz grande sucesso entre os adolescentes brasileiros.

É exatamente o sentido da incompletude da descrição que coloca a tarefa interpretativa como essencial e, ao mesmo tempo, nos solicita como ser de intencionalidades, visto que não percebemos o fenômeno com uma consciência ingênua sem relação com o que construímos como objeto de estudo. Entende-se que [...] a interpretação hermenêutica procura uma razão que possa articular e reelaborar historicamente os sentidos e os significados da compreensão humana”((BASTOS,PORTO, 2005,p.321)

Portanto, a construção desse texto é um via compreensiva que acolhe a descrição e interpretação e reinterpretação daquilo que constituiu uma mirada intencional na relação escola e infância. Vale dizer que a escola não é descrita a partir da falas dos sujeitos que fazem valer sua função e força dominante na execução do projeto da infância, mas das falas dos sujeitos capturados por ela, no caso, as crianças. Foi, assim, que busquei suas palavras e que escutei o que falaram.

Um caminho para ler e interpretar essas falas impregnadas de sentidos e de significados foi apontada por Thompson (1995, p.375-376) ao dizer que: interpretar "implica um movimento novo de pensamento, ela procede por síntese e por construção criativa de possíveis significados". Interessou-me saber como as crianças interpretam o agenciamento das suas infâncias pela escola. A interpretação proposta pela hermenêutica não é de uma mera desconstrução do que falam, mas de trazer à superfície os sentidos e significados produzidos nas suas experiências, muitas vezes ocultados em suas falas. Nesse caso, é, ao mesmo tempo, um processo de *reinterpretação,* visto que, no dizer do referido autor, “as formas simbólicas são objeto de interpretação, são parte de um campo pré–interpretado, elas já são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio–histórico". Mas, esses processos não aconteceram alheios aos caminhos teóricos que percorri.

Galeffi (2003). Ele faz uma belíssima colocação sobre seu filosofar com os filósofos Heidegger e Husserl.” ao questionar a densidade da autonomia do leitor, o imperativo que se instaurou nas nossas filiações ao conhecimento, a fidelidade canina a um ou a outro pensador. Vejamos o que ele diz

> No polilogismo da minha fala, acolho igualmente Husserl e Heidegger, assim como acolho uma infinidade de outras vozes. Não encontro neles

> e em todas elas senão uma realização do *mesmo Um*.. Como, então, escolher entre os dois ou entre uma delas? Na verdade, não escolho nem um e nem outro, mas escolho a mim mesmo, ou melhor, escolho o que me escolheu nesta aproximação com o sendo-ser. E porque eu mesma não escolhi a mim mesmo mas fui escolhido, atendo ao chamado do que me é possível enquanto ser humano: *conhecer –me a mim mesmo e pensar*. Nesta possibilidade, nem a fenomenologia de Husserl e nem a hermenêutica fenomenológica de Heidegger são caminhos possíveis para quem quer que seja, porque trazem a marca do acontecimento da plenitude humanamente vivida. Parque pudesse ser caminhos possíveis para quem quer que seja, cada um de nós teria que ser Heidegger ou Husserl sem tirar e nem pôr. Toda leitura filosófica é sempre uma *aproximação* nunca uma *coincidência*.
> (GALEFFI, 2003, p.113)

Para o autor, a questão não se coloca entre escolher Heidegger ou Husserl, " mas o pensar mesmo, em si mesmo, além de si mesmo". Para um olhar desatento, essa visada parece defender o ecletismo, mas o autor logo nos diz, "Ao ajuntar Heidegger com Husserl, apenas como caso pontual, não corro o risco de cair em nenhum ecletismo filosófico. Isto porque para mim Husserl e Heidegger são incomparáveis, assim como são incomparáveis todas as realizações criadoras.".

Essa compreensão, designada pelo referido autor, como polilógica do pensar filosófico e defendida com tanta radicalidade, me levou a outros caminhos pensantes sobre a subordinação do pesquisador aos ditames de uma prática científica mantida pelas academias. Uma prática que embasa a grandeza da ciência, todavia nos afasta de sua potência e nos renega a condição de ser pensante, querente, desejante como condição da existência humana.

Creio que a autonomia do sujeito frente a sua condição de ser–pensante/falante foi fundamental para as leituras que fiz dos autores convocados, nesta tese, para um diálogo não só com eles, mas com as crianças. Portanto, o encontro com a teoria, necessária à tarefa da interpretação, não se deu com o aprisionamento às chamadas tendências teóricas, uma adesão a uma única via. Preferi ir ao encontro dos autores, ser acolhida por aqueles que têm um diálogo possível com o tema em questão. Com eles, teci cumplicidades sabendo que cada um tem sua maneira particular de dizer coisas. Dessa forma, o encontro com os estudiosos sobre as infâncias deu densidade e textura à minha aproximação com o que habitualmente chamamos de realidade.

Nesse horizonte metodológico para a construção da reinterpretação, na sua forma escrita, segui uma trilha da descontração hermenêutica sugerida por Bastos(2005, p. 322) que [...] interroga, reinterpreta, reelabora historicamente os sentidos e os significados das coisas, dos fatos e dos acontecimentos". Para efetivar operativamente essa via, procedi da seguinte forma para as falas gravadas: primeiro, escutei três vezes cada entrevista, essa freqüência para a repetição me possibilitou formar um contexto amplo do que foi falado, muitas vezes quando estamos gravando, perdemos essa dimensão; segundo, selecionei, a partir da escuta, e transcrevi os fragmentos das falas que iria trabalhar; terceiro, fiz a leitura e uma interpretação geral desses fragmentos textuais para buscar os núcleos frasais; quarto, para cada núcleo frasal, uma nova leitura foi feita já direcionada, para encontrar o sentido aparente e oculto e suas significações múltiplas que sustentam o discurso das crianças nesses fragmentos.

Para as falas escritas (bilhetes, mensagens escritas nos cadernos e pequenos textos escritos) tracei os seguintes procedimentos: primeiro, fiz a leitura das escritas para uma compreensão contextual; depois, segui o terceiro e quarto procedimentos utilizados para as falas gravadas. Na seqüência, a interpretação foi assumida como uma tarefa analítica no sentido de que é um "trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido aparente, em desdobrar os sinais de significação implicados na significação literal...há interpretação onde houver sentido múltiplo e é na interpretação que a pluralidade de sentidos torna-se manifesta"(MASINI, 1994, p.63). A intuitividade também foi assumida como via possível para a interpretação por concordar com Bastos e Porto (2005) quando dizem que a intuição é companheira inseparável da razão. Tal afirmativa não se sustenta no vazio, pelo contrário, os autores assim a fazem por considerar que a tarefa da interpretação hermenêutica é antes de tudo ontológica. Nesse caso, a interpretação, segundo Bastos e Porto (2005, p. 317-318), na hermenêutica Heidegger-Gadamer

> [...] não é um mero componente psicológico ou mental do homem, mas, como assevera Gadamer em Verdade e Método, o modo de ser è compreender tipicamente humano, interpretação que efetua fundamentalmente uma compreensão antropológica ou uma tradução de

> uma realidade, a nossa realidade, isto é, a nossa maneira de captar o real, do conhecimento do ser pelo homem.

Nesse visada, a interpretação, segundo os autores, nos solicita como *ser-no-mundo* porque só o "homem é no mundo". Reescrevendo o que dizem os autores, a interpretação é uma tarefa do *ser*-pesquisador porque estamos no *mundo* e *estar no mundo* nos coloca em confronto com outros *entes.* Essa condição ontológica desenha o campo da pesquisa como existencial, por isso, devemos considerar que a compreensão do nosso *estar no mundo* não se efetiva apenas com a razão, mas com a nossa própria condição de ser- no- mundo que implica em compreender com , junto a outros entes-.Nesse caso, a reinterpretação não se sobrepôs às interpretações das crianças, mas partilham a escrita tecendo o contexto *polilógico polifônico*. Por essa razão, ao trazer para o texto suas falas como foram ditas nas entrevistas, conversas e registros escritos, não o faço no sentido da ilustração, exemplos ou comprovação do que digo como é comum nas pesquisas descritivas, mas como uma forma textual de tornar visível o que falam. Ressalto que não se perdeu de vista o contexto amplo da própria fala das crianças, bem como a tessitura das suas incursões na sociedade como sujeitos sociais.

As travessias que compõem a geografia dessa tese(o texto) são habitadas pelas crianças, estas nos conduzem a ver a infância de dentro. A partir de suas próprias vozes mostram uma escola ocultada no discurso pedagógico; mostram o lado sombrio de uma infância datada, projetada a partir do olhar narcísico dos adultos; mostram que mesmo com uma certa liberdade concedida pelos adultos, elas continuam subjugadas, silenciadas e invisíveis; e, finalmente, mostram como opera o exercício do poder dos adultos sobre elas. Sendo assim, olhando atentamente o conjunto de citações das falas das crianças e a articulação dialógica entre elas e as falas dos autores convidados (filósofos, poetas e escritores), podemos perceber que esta visada é analítica e intuitivamente uma das formas de dar a voz às crianças e respeitá-las como compreensões das experiências vividas.

Ressalto que assumi falar na primeira pessoa porque o pesquisador é um sujeito de carne, osso e sangue, o que amplia a dimensão existencial do fazer da pesquisa. Nesse caso, há um sentido antropológico que localiza o pesquisador investido da sua pessoalidade, como atitude de inserção no seu próprio processo de

investigação. Nós pesquisadores, fazemos parte da tessitura social à qual, densamente, estão postos nossos objetos de estudo.

O leitor notará vestígios do pensamento dos filósofos mencionados, bem como dos poetas e escritores, na maneira como foi reinterpretado o que disseram as crianças sobre a escola e a infância. Foram esses pensadores, escritores, poetas crianceiros que me encorajaram a molecar a escrita deste texto. Gostaria de dizer que essa memória de pesquisa é agora consubstanciada em vários enredos. Refero-me aos encontros com as crianças que generosamente aceitaram colaborara com a pesquisa, com os amigos que colocaram seus ouvidos, mentes e corações à minha disposição nos momentos em que precisei de uma escuta mediadora; ao encontro com meu orientador que com sua polilógica do educar instaurou uma interlocução dialógica, prazerosa e pertinente. Por tudo isso, reafirmo a minha filiação à idéia de que a pesquisa é um processo criativo, aberto, inclusivo, imprevisível e poético de se aproximar daquilo que elegemos para olhar mais de perto. A esse respeito, Áquila (2004, p. 25) nos fala que

> Uma proposição poética é uma jornada mais de dúvidas do que de certezas, como a própria vida. Esse caminho incerto, como todo caminho, impõe escolhas que mobilizam uma série de imagens, conceitos e ações que estão em movimento em todo o percurso, portanto sujeitos a mutações. Esse percurso sinuoso e não raro vertiginoso integra um complexo de operações cujo resultado, a obra, é algo desconhecido, um devir que só se dá a conhecer à medida que se adentra nesse recinto de claros e escuros e percorrem-se seus subterrâneos, terraços, escadas, becos, alçapões, cubículos, salões, corredores, passagens, até o derradeiro portal, a saída desse labirinto, a conclusão da obra.

Os resultados do esforço em trilhar esses caminhos incertos, sinuosos, vertiginosos poderão ser lidos, interrogados, interpretados e reinterpretados nos capítulos que se seguem. Assim, mantenho o convite à leitura deste texto no horizonte, parafraseando Galeffi(2003): do chamado do que é possível enquanto ser humano: *conhecer –te a si mesmo e pensar.*

DEVANEIOS POÉTICOS *DAS* CRIANÇAS SOBRE SI MESMAS E AS INFÂNCIAS

Niñez de miedo

Niño atrapado en los ochenta,

década de la promesa de un futuro,

llegada del sistema de pobreza.

Mucha emoción, la ilusión

de un nuevo crío, quién

vivirá en un hogar sin pasión.

La soledad de mi infancia vivida

En una escalera fría que temí

versión latina de la que tuvieran los shandy.

Goyette Dos Gallos[9]

[9] Esse poema foi uma participação especial do meu amigo e poeta ***Goyette Dos Gallos*** no meu trablho. Deixo que ele mesmo se apresente: "Poeta mexicano (1984) de nombre Carlos Gregorio Díaz Martínez, y utilizo el seudónimo de ***Goyette Dos Gallos*** para escribir poemas, nací en la ciudad de Celaya, la cuál es parte de la provincia Mexicana, vivo en una región del país que es fervientemente católica y todo lo ajeno a ello es muy atacado.Viví seis meses en Montreal, Canadá eso me permito ampliar mi concepto de la vida y de todo lo que nos rodea de una manera distinta. Meses después de mi estadía en Canadá fui a Europa y conocí hermosos lugares y recintos tan maravillosos para mí como el museo del prado, y el de Louvre, caminé en Italia, bebí en Austria y jugué Rugby en Londres. Actualmente estudio la carrera de Derecho en la Universidad de Celaya, soy presidente de la misma, participo en movimientos sociales y políticos, siendo activista político desde los 15 años" (2006).

3 AS INFÂNCIAS SEGUNDO AS CRIANÇAS : devaneios poéticos em construção nas infancialidades

> *A criança não é nem antiga nem moderna, não está antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento*. Jorge Larrosa,

Neste capitulo, intenciono trazer para a cena aquilo que me foi possível compreender como uma construção das crianças sobre o sentimento das infâncias. Atendo assim a uma das questões que me proponho a responder: como as crianças percebem a si mesmas e as suas infâncias?

É um texto que traz uma discussão mais geral sobre a infância e o ser-criança. Ressalvo, entretanto, que não se trata de uma revisão de literatura sobre a temática, tão comum na abertura de textos acadêmicos, mas, desde já, um entrelaçamento entre as falas das crianças participantes desta pesquisa, as falas dos autores convidados e a minha. É um percurso que acredito como possível para tornar efetiva as presenças das crianças, neste texto, através da grandeza dos seus devaneios poéticos da infância ainda em construção. Assumi esta via por entender que já se disse muito sobre as crianças e por elas.Nesse caso, não tenho a pretensão de legitimar nenhuma teoria e muito menos cultuar nenhum autor. Leal (2004) a esse respeito situa em nossas tentativas, ainda que bem intencionadas, um paradoxo, visto que ao mesmo tempo em que buscamos conhecê-las, decifrar seus modos de pensar, de conhecer, de se comportar, de amar, dentre outros, afastam-nos dela. Ainda, segundo Leal (2004, p.22), “não há mais o que dizer sobre a infância. Melhor assim. Se não há mais o que dizer sobre a infância, talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer”

Outra questão que move essa escolha é que normalmente, nas pesquisas, os dados não são construções do pesquisador, mas uma amostra da realidade “colhida em campo” sem contaminação. Ora, todo objeto de estudo é uma construção uma

construção simbólica do pesquisador. Então, qual o sentido de separar as narrativas dos autores sobre nossos temas das narrativas dos sujeitos envolvidos nas pesquisas? Para não torná-los presentes, não contaminar o território sacrossanto do conhecimento objetivo/racional. Portanto, nessa via não me proponho a fazer um percurso higienizado para falar das infâncias e a escola. Digo mais, os meus sentimentos sobre o par infâncias/crianças, certamente, estão entremeados ao longo deste texto.

Escrevo não com a pretensão de uma tradutora autorizada pela ciência para falar do par crianças/infâncias, mas como leitora seduzida pela grandeza e beleza de palavras ditas pelas crianças. Debruçar-me sobre a sua leitura exigiu de mim uma tarefa aberta do pensamento para ir ao encontro das infancialidades. E sobre esse encontro Larrosa (2003 p, 197) diz:

> [...] a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma. Nesse sentido, talvez seja correto o que diz Peter Handke: ... nada daquilo que está, constantemente, citado a infância é verdade; só o é aquilo que, reencontrando-a, a conta

Foi assim, contagiada por essa visada belíssima, que efetivei esta pesquisa como uma experiência aberta para o inusitado, para aquilo que o autor prefere denominar como sendo “uma imagem *a partir* do encontro com a infância”. Nessa leitura, abri minha mente para o entendimento do devaneio *voltado e sobre* as infâncias, como construções significativas e dignificantes, cujo autores desta obra são meninas e meninos, ainda que sejam boicotadas/ boicotados, interditadas/interditados, silenciadas/silenciados nas fronteiras que demarcam desde sempre o mundo adulto do mundo da infância ou a *adultez* e a *infancialidade*.

Penso que, a partir daí, seja interessante inicialmente dizer ao leitor em que sentido uso a palavra *devaneio poético* nos dois títulos deste capítulo e, da mesma forma, a *infancialidade.* Minha intenção foi anunciar desde já o que as crianças pensam sobre si mesmas e suas infâncias, daí, o uso da expressão, *em construção* para dar sentido ao instante de suas formulações. Reside, aí, um sentimento político que impregna esta pesquisa com as crianças. Gostaria de dizer, também, que escolhi essa

via contagiada pela poética de Gaston Bachelard sobre o devaneio da infância. Portanto, tomei a liberdade de reescrever o título “Os devaneios *voltados* para a infância” do capíulo três do seu livro “A poética do Devaneio”, para titular este capítulo Os devaneios poéticos *das* crianças sobre as infâncias” .

Então, o que significa dizer *os devaneios das*, no lugar de *voltados?* O devaneio *voltado* para a infância é o retorno do poeta à sua infância, a uma infância que, segundo Bachelard (1988 p. 122), enquanto “[...] soma das insignificâncias do ser humano, tem um significado fenomenológico próprio, um significado fenomenológico puro porque está sob o signo da maravilhamento” O autor vai situar nessa infância uma importância do devaneio típico para o artista, para o imaginário do poeta, há, aí, uma infância eterna como parte da alma humana. O autor diz que temos um *núcleo infantil* que nos acompanha pelo resto da vida. Ora, esse núcleo infantil só se forma na infância, no acontecimento, como nos diz Gallefi(2003), do aprender a ser no mundo. Nesse sentido, a palavra *das* designa que são devaneios das crianças, não evocados na adultez, mas, são formulações sobre si mesmas e suas infâncias, agora no presente sendo vivido.

Reescrevendo as palavras do autor, penso que a infância presente está na ordem do *aprender a ser no mundo*, porque as coloca como o *ser-aprendente* na esfera do comportamento societário, visto que aprendemos a ser, a *pensar, a viver—junto, a fazer, a ver*, *a falar,* entre outras coisas. Nesse sentido, para ele, o aprender a ser em *si mesmo, em instantes vividos é uma* atitude fenomenológica. A leitura que faço dessas palavras me permite pensar que ser em *si mesma*, também, nos localiza na esfera da solidão, de uma revolução silenciosa, do silêncio poético e criativo como condição para o *aprender a ser* em tempos diversos. Isso que dizer que cada um de nós tem o seu tempo, como instante de criação. Para o Galeffi, o instante nos coloca entre o *já foi e o é* como temporalidade germinal que insinua uma incompletude do ser. “Só o que não é não pode nunca tornar-se. O que é, é sempre um ser sendo”(2003, p.112)

É nesse sentido que compreendo as infancialidades como a infância sendo. A visão bachelardiana da infância é de uma fonte fenomenológica das primeiras sensações, percepções intuitivas que se singularizam a cada pessoa. Por essa razão, a infancialidade é grafada no plural—i*nfancialidades, porque* como nos diz Gallefi(2003),

há uma atmosfera societária no aprender a ser, mas, também um instante germinal que coloca o ser como *ser-sendo*, também como singularidade. Para Bachelard (1988),as imagens poéticas da infância são evocadas em um instante pelo poeta e, porque não dizer, por nós nas primeiras sensações e impressões do mundo.

Essa visão de Bachelard sobre o devaneio poético da infância como fonte fenomenológica que o poeta recorre para sua criação em um instante, está impregnada do que ele pensa sobre o tempo. Para Barbosa e Bulcão(2004, p.65), em Bachelard, o " único tempo real é o instante". Entretanto, não é um tempo continuo, mas sempre "descontínuo, constituído por instantes pontuais [...] dessa forma, o instante conserva sua novidade, sua individualidade, sua especificidade.". Penso que, talvez, essa seja uma das razões pelas quais as falas das crianças sejam desautorizadas, porque estão impregnadas desses instantes poéticos, preciosos para os poetas, artistas e escritores, mas fugidias, incertas, para a lógica racioanalista do mundo adulto, incluindo os especialistas, os pesquisadores da infância e disseminada em todas as esferas sociais

A respeito do devaneio *voltado* para a infância como um retorno dos escritores, Vânia Maria Resende (1988, p.22) faz referência à declaração de Fernando Sabino,

> Tenho certa aversão a coisas sérias, porque, no fundo, sou uma criança, no bom e mau sentido. O que eu gosto mesmo é de brincar. Como romancista, eu me realizo quando consigo preservar uma inocência essencial, buscando uma espécie de espírito puro de criança

Na literatura romancista, segunda a autora, há escritores que retornam ao período da infância sob a ótica da criança como realidade evocada, e aqueles que não conseguem filtrar a "máteria da infância através de uma visão "com" ou de "dentro". Diz que:

> Se a infância é evocada no processo da escritura de alguns escritores, resta saber se serão suficientemente habilidosos, para não deixar a sua seriedade adulta prejudicar a ludicidade da criança que eles querem recuperar na sua escrita. A habilidade estará, exatamente, no saber brincar com seriedade (RESENDE 1988, p.22)

Talvez o brincar com seriedade seria o que Bachelard (1988 p, 122) chama de adjetivar o devaneio como uma saída. Logo, o devaneio poético “um devaneio que a poesia coloca na boa inclinação, aquela que uma consciência em crescimento pode seguir”, que se escreve ou se promete escrever.

> [...] ele já está diante desse grande universo que é a página em branco. Então as imagens se compõem e se ordenam. O sonhador escuta já os sons da palavra escrita. Um autor, não lembro quem, dizia que o bico da pena era um órgão do cérebro. Tenho certeza disso: quando minha pena borra, estou pensando atravessado. Quem me trará de volta a boa tinta dos meus tempos de escola

Para o autor, só a poesia coloca o devaneio em boa inclinação. A poesia recupera o devaneio apreendido pela fenomenologia, “todos os sentidos despertam e se harmonizam no devaneio poético”, há aí, uma polifonia dos sentidos escutada pelo devaneio poético e que deve ser registrado pela consciência. O fenomenólogo pode despertar sua consciência poética a partir de mil imagens que dormem nos livros. Ele nos alerta: é preciso separar o devaneio do sonho. O devaneio precisa ser escrito para ser comunicado, ele não se conta. Para ele, é por isso que o devaneio se diferencia do sonho, mas é preciso escrevê-lo com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo. “ tocamos aqui no domínio do amor escrito.”

Bachelard chama nossa atenção para a cegueira da psicologia ao desprezar o devaneio, considerados “sonhos confusos, sem estrutura, sem histórа, sem enigmas, e privilegiar os sonhos noturnos . O devaneio é visto,então, como “um pouco de matéria noturna esquecida na claridade do dia”. Sonhos e devaneios são coisas diferentes para ele, o devaneio diurno “ [...] é um fenômeno espiritual demasiado natural---demasiado útil também para o equilíbrio psíquico---para que tratemos como derivação dos sonhos, para que o incluamos, sem discussão, na ordem dos fenômenos oníricos”(1988,p, 11). Para o autor, no sonho não há consciência, há estranheza , não nos reconhecemos no sonho noturno “ parece que um outro sujeito vem sonhar em nós. “um sonho me visitou” `[...] esses sonhos, é preciso reabitá-los para nos convencermos de que foram nossos”.

É compartilhando esse pensamento que titulei este capítulo, pois o que leremos a partir de agora são devaneios ditos pelas crianças, e escritos, ainda que por mim, como bem falaram Eva e Lupita depois de folhearem algumas passagens do meu trabalho onde suas falas se fazem presentes, “tudo o que agente falou em pensamento a professora fez em texto”(Eva; “Gostei de participar da sua pesquisa porque com a senhora a gente conversou. A senhora parou para ouvir e não achou besteira o que a gente falou ”(Lupita),

Como foi colocado anteriormente por Leal (2204), talvez seja o momento de ouvirmos as crianças e aprender com suas infâncias, diria mais, aprender uma outra forma de falar das infâncias. Creio que, em essência, o que apreendi do encontro com as crianças foi não só a certeza de que elas falam e têm o que dizer, mas que têm um modo próprio de dizer as coisas. A partir do que nos sugere Bachelard (1988), é com gosto e emoção, revivendo-os melhor ao transcrevê-los, que escrevo sobre seus devaneios, com licença aos poetas, cheios de poética sobre as infâncias em construção, vividas agora.

3.1 AS INFANCIALIDADES: é o que dizem as crianças sobre suas infâncias sendo

As falas das crianças estão cheias de sentimentos sobre a infância como categoria geral e cheias de sentimentos sobre os modos como a vivem no trânsito entre a casa e a escola. É um ponto de partida para os percursos que me proponho fazer, neste capítulo, para compreender como as crianças constroem sentimentos sobre suas infâncias e sobre si mesmas e como se localizam, a partir deles, na passagem para o mundo adulto. Então, o que é ser criança? O que é a infância? Essas são perguntas que já foram respondidas se considerarmos que antecipadamente lidamos com um conceito cunhado a partir do ser-criança como objeto do domínio do saber científico. Portanto, já temos uma resposta antecipada.

Todavia, se fizermos a uma criança essas perguntas, elas, também, de imediato, respondem pautadas no que já sabemos, visto que elas estão inseridas em

um mundo socialmente determinado. Elas compartilham, através das relações sociais, dos modos de ver e viver os acontecimentos desse mundo. Mas, se escutarmos sobre suas experiências, nesse mundo, sobre seus trânsitos nos diversos espaços sociais, encontramos em suas narrativas uma maneira de vê-las que se oculta na fala dos adultos, em particular dos especialistas que não só cunharam um conceito sobre elas e suas infâncias, mas os fizeram valer através de práticas discursivas. Qual o interesse em ignorar os seus silêncios, o que pensam, falam, sentem?

Busco o entendimento dessa indagação a partir do que Gadamer (2002, p.213-214) discute, ao situar a função da hermenêutica, para a compreensão do encobrimento da fala. Para ele, é o que "determina a totalidade do comportamento com relação ao mundo ".Destaca que uma das formas de encobrimento é o emprego tácito e silencioso do preconceito. Todavia, para o autor, essa forma não está presente apenas no plano das nossas vidas comuns, mas, também, no plano discursivo da ciência. Um exemplo disso, dado pelo autor, é o conhecimento formulado sobre a sociedade que para ser sistematizado pelas ciências humanas desloca o método das ciências experimental e física para o seu âmbito sem nenhuma modificação. Acrescenta que ocorre, também, pelo fato da ciência ser "aclamada como a mais elevada instância nos processos de decisão social, como ocorre cada vez mais em nossos dias".

Uma aproximação com o pensamento desse autor nos levaria a uma possível resposta, a de que a produção do conhecimento científico sobre o ser-criança e a infância não está fora da esfera de poder e da ideologia, portanto, impregnados de preconceitos sobre sua aparição no mundo. Ora, quando o autor diz que a ciência se aplana naquilo que estabelece como objeto pela via dos seus métodos objetivantes, ela espurga tudo aquilo que foge à apreensão dos seus métodos e procedimentos, e se torna um discurso total. Creio que seja nessa passagem que se faz valer o discurso da ciência como ideologia, porque aí, o objeto das ciências humanas perde sua consciência histórica. Nesse caso, a criança e a infância, como objeto de estudo das ciências humanas, não é construído como parte do vivido, nem por quem pesquisa e nem por quem é pesquisado, no caso a criança.

Gadamer(2002, p.214) diz, ainda, que por trás desse pretenso discurso total, encobrem-se preconceitos e interesses sociais, "Basta lembrar por exemplo o papel dos

especialistas na sociedade atual, o modo como a economia e a política, a guerra e o direito se definem com maior força pela voz dos especialistas do que pelas associações políticas, essas que representam a vontade da sociedade" .

Pensando com esse autor, o interesse de encobrir o que as crianças falam e os arranjos que criam para fazer valer o que falam, é uma forma não só de assegurar a mitificação do método e seus procedimentos burocratizantes, bem como um discurso dominante sobre a sociedade e seus fenômenos. Mais ainda, desautorizar as falas das minorias, nas quais destaco as crianças, como fontes legítimas para falar sobre elas mesmas. Ouvir as crianças foi uma via para chegar ao que, de certa forma, está oculto nas falas dos adultos. As crianças disseram suas posições sobre isso: Cristal disse que "a minha mãe não deixa eu viver a minha infância"; para Luiza: "tem que ir para a escola...mas tem de viver a infância também"; já Lupita disse: "a minha mãe tem de entender que o tempo dela já passou"; para Tânia: " os professores não ajudam na infância", entre outras falas.

Foi com suas falas que cheguei até às infancialidades como expressão dos seus sentimentos, dos seus modos de viver a infância, de seus valores e localizações sociais. Assim as infancialidades estão na esfera, usando a expressão de Galeffi (2003,p.55) do *aprender a ser* .Tal qual fala esse autor, o "aprender a ser não é o mesmo que mera transmissão de conhecimento. Só se aprende ser sendo". Reescrevendo suas palavras, o *aprender a ser criança* só se aprende sendo. Estamos diante de um paradoxo, como pode a criança aprender a ser sendo se a sua infância já foi dada, antecipadamente, através de uma concepção narcísica do adulto? Querem-se que sejam a nossa imagem e semelhança? Traçam-se o seu rumo, decidimos o que comer, onde estudar, com quem brincar, quais os brinquedos que são mais adequados, que pensar sobre o que é certo e errado, se as julgamos incapazes de opinar, tomar decisões, entre outras coisas?

Gallefi(2203, p.56) diria quão verdadeira são as falas dessas crianças. Continua a nos provocar a pensar o aprender a ser criança não como produto de práticas discursivas massificantes, homogeinizantes, mas como "abertura humana para a compreensão de sua condição existencial como ente-espécie[...] A impessoalidade deste aprender a ser é a chave de sua perene singularidade" Nesse caso, pode-se

compreender as infanciliadades se pensarmos com esse autor, na esfera do existir com os outros, visto que “convoca para uma revolução ontológica na âmbito do coletivo que somos como ente- espécie humanidade-ente ontologicamente livre porém onticamente determinada pela historicidade do sensível: âmbito do vivo”.

Ora, se o existir nos coloca na tessitura da vida coletiva como ser que aprende a ser sendo, então, as infancialidades, (colocada no plural), forja um desbotamento na imagem infância como um conceito universalizante, como uma única forma de ser criança, como sujeito unificado, nesse caso temos infâncias. É um modo próprio de construção, de demarcação de passagens que as crianças desenham transitando entre margens e tempos diversos. São construções de viajantes indisciplinados que não se fixam em desembarques planejados, que se deixam envolver em tantos pousos e partidas e que não esquecem suas bagagens nos terminais de chegada.

Eva, Jonatas e Mia, de início, nos situam nessa discussão proposta não como verdade absoluta, definitiva, mas como desembarque e pouso de viajante inquieto. Por essa razão, em breve, será novo embarque não só para mim, como também para outros pesquisadores, outras crianças, se forem convidadas como viajantes, é claro! Vejamos, então, o que elas falam:

> Minha infância ainda não acabou, muita gente me acha careta, mas eu não tenho vergonha de dizer isso. Meu irmão me chama para brincar como ele, ele é sozinho aí eu brinco com ele, eu brinco de casinha, brinco de boliche, não tenho vergonha de dizer isso não, eu só tenho apenas doze anos. (Eva, 11 anos, 2006)
>
> [...] eu também brinco ainda..[tem onze anos].(Mia, dez anos, 2006).
> Eu quero participar da pesquisa, pois ainda sou criança, tenho doze anos” (Jonatas, 12 anos, 2006)

Percebe-se que a brincadeira *é* uma referência para se conceituarem como crianças, um ser de faixa etária entre zero e doze anos. A infância *ainda não acabou*, eu *ainda brinco*, *ainda sou criança*. O *ainda* é uma fronteira demarcadora do ajustamento definitivo ao mundo adulto, estão no limite, na margem. Retomo da metodologia o relato do meu primeiro encontro com os alunos e as alunas do Colégio

Estadual Carlos Mendonça[10]. Coloco a forma como eles demarcaram a sua participação na pesquisa. Ao apresentar o trabalho, o que estava pesquisando e o meu interesse em saber o que as crianças pensam da presença da escola em suas infâncias, houve uma reação bastante interessante. Os alunos e alunas entre doze e quinze anos disseram assim: "heim...você é criança, cara" ou ainda " professora, entrevista esse cara, ele é criança ainda", fazendo referência ao colega já adolescente, creio que deveria ter uns quinze anos. Isso gerou muitas risadas e gracejos. Fabiana timidamente fala

Fabiana: eu tenho nove anos
Claudia (uma colega) diz: SÒ?
Fabiana confirma balançando a cabeça
Pergunto, então para Claudia.
Tereza: E você quantos anos tem?
Claudia : 13 anos, não sou mais criança
Tereza : Se não é mais criança, em que fase você está ?
Claudia: Sou pré – adolescente

As crianças sabem que o limite entre a vida adulta e a infância é demarcado através da cronologia: criança é todo ser entre zero e doze anos. Todavia, para elas, o s*er criança* não é definido apenas por essa demarcação cronológica, mas, também, por ações tais como *brincar e estudar*, muito embora saibam que nem sempre isso é possível. Dão, como exemplo, as crianças que vivem nas ruas entregues a todo tipo de sorte, como veremos mais adiante, ainda neste capítulo. Falaram, também, que as crianças precisam ser educadas pelos adultos, ter carinho para que possam crescer bem. Cristal disse que quando isso não ocorre, " [...]o que vai acontecer?....a criança fica revoltada " (2005)

Essa idéia da criança como um ser que precisa de proteção foi dita, consensualmente, no grupo de crianças em escolas de rede privada e municipal. Para o

[10] Registro de campo, 8 de março de 2006. O nome do Colégio foi trocado para preservar sua identidade pública , visto que não houve permissão para citar o nome original.

segundo grupo composto por crianças com seis anos, as crianças precisam de cuidado dos pais, depois das professoras. O ser criança é localizado como aquele que só brinca e imperativamente estuda. Para Pedro, “criança brinca”, para Alice, “ brinca e estuda”. Rafael diz que “estudo mais que brinco”. Pergunto se não gosta de brincar, ele responde:“eu fico o dia todo na escola”, Insisto perguntando: E o que você faz quando chega em casa? “Eu tomo banho, depois janto e brinco só um pouquinho, depois vou dormir “.No terceiro grupo, formado por crianças entre cinco e doze anos, suas falas têm a mesma concepção: para Luana, “a criança precisa brincar”, pergunto para ela: E o adulto não brinca? “Não, só trabalha o dia todo”. Laisan diz que “a criança tem que ir para escola porque precisamos aprender muitas coisas..português, matemática, inglês

Penso no que me dizem essas crianças e imagino o quão enigmático é o nascimento e que não é fácil ser criança, pois elas passam por dois ritos de iniciação: um é a passagem criança- adulto que começa quando nasce; o outro se dá no interior deste, é a passagem criança-aluno. Nessas dois ritos, elas têm sua condição de ser indefinido, transitante, ambíguo, pois não é adulto, da mesma forma que não é aluno, são transformações que precisam ser efetivadas, ritualizadas pelas instituições da maturidade, entre elas, a escola e a família . A criança, de certo, ameaça a estabilidade do mundo maduro, e, aí, se inclui o adulto como condição de sujeito racional, do *logos,* porque fora disso só tem a barbárie como coloca Zea (1999, p, 25) em seu livro “Discurso desde la Marginación y la barbarie”

> [...] De acordo com Aristóteles, existem três tipos de indivíduos que, não tendo nascido para mandar, só podem aprender a obedecer o mando; indivíduos com uma razão limitada a obediência, e por isso balbuciante e imprecisa; porém indivíduos capazes de fazer o que se ordena: se trata dos escravos, das mulheres e das crianças. Os escravos por natureza, os que provinham dos povos bárbaros; as mulheres, que estão nesta situação pela natural limitação de sua razão e as crianças, cuja razão tende a desenvolver-se(ZEA, 1999, p, 25.)[11]

Essa idéia da criança como ser desmedido, sem razão ou *des-razão* é, também, visto por Gagnabin(1997) como um paradoxo, porque, ao mesmo tempo, em que esta

[11] Tradução livre feita por mim

é tomada aos cuidados da educação moderna para ser transformado em sujeito pedagógico da razão, é ameaçador dessa própria razão. Tomamos posse da infância, a transformemos em objeto de atenção, fazemos dela a nossa semelhança, assim não poderemos deixar que escape, assim não podemos perder de vista que não é perfeita, é essa incompletude da infância que assusta e ameaça as nossas certezas.

Nesse momento encontro com Agamben (2005) que mostra o sentido ritual dessa ameaça. O autor, analisando os jogos e brinquedos e os ritos de passagem, em especial os fúnebres, destaca a subversão do calendário e do tempo entre eles. Coloca que há uma hipótese de relação, ao mesmo tempo de correspondência e oposição entre jogo e rito. Para ele, essa "oposição significante entre sincronia e diacronia, entre o mundo dos mortos e o mundo dos vivos, não é rompida apenas pela morte. Um outro momento crítico, não menos temível, ameaça-a: o nascimento"(p, 102-103)). Para o autor, o nascimento sugere também o jogo dos significantes estáveis e instáveis.

> [...] assim como a morte não produz diretamente antepassados, mas *larvas*, o nascimento não produz diretamente homens, mas crianças, que em todas as sociedades têm um particular estatuto diferencial Se a larva é um morto-vivo ou um meio morto, a criança é um vivo-morto ou um meio vivo. Deste modo, também ela, como prova tangível de descontinuidade entre mundo dos vivos e o mundo dos mortos, entre a diacronia e sincronia e ainda como significante instável que pode transformar-se a todo momento em seu propósito oposto, representa simultaneamente uma ameaça que se trata de neutralizar e um expediente que torna possível a passagem de uma esfera a outra sem abolir sua diferença significante. E assim como à função das larvas corresponde a das crianças, igualmente ritos fúnebres correspondem aos ritos de iniciação, destinados a transformar estes significantes instáveis em significantes estáveis.

A morte é a passagem do defunto para o mundo dos vivos. A sua ritualidade indica uma separação nítida entre dois mundos: o dos "vivos— na qual coexistem significantes diacrônicos e sincrônicos - e dos mortos—.na qual não há mais que sincronia" (AGAMBEN, 2005, p.104)No rito fúnebre, o morto é o significante *estável, sincrônico*, logo que morre precisa alcançar este *estado* passando para o seu mundo. Assim, enquanto não se efetiva esta passagem, ele ainda não é o morto, mas também não mais pertence ao mundo dos vivos, todavia, por essa razão, ele tem um trânsito

ambíguo: é morto, mas fica vagando no mundo dos vivos, retornando aos lugares que já freqüentou, essa é a condição da *larva. E*ssa primeira transformação é significante *instáve*l*, sincrônico e* traz ao mesmo, resíduos da *diacronia* quando o morto se separa do seu corpo e torna-se livre.

Nessa direção, o *fantasma* ou *larva* é uma ameaça para o mundo dos vivos. Segundo o autor, o objetivo do rito fúnebre, enquanto rito de passagem, é fazer a passagem da *larva,* ou seja, "assegurar a transformação desse ser incômodo e incerto em um antepassado amigo e potente que vive em um mundo separado e com o qual são mantidas relações ritualmente definidas". A relação de correspondência e oposição neste ritual, sugerida por Agamben (2005, p*. 101*), reside no fato de que a *larva* é "significante instável entre sincronia e diacronia*",* mas que pode transformar-se em antepassado amigo e potente, em um significante *estável ou "* assumir uma impossibilidade de fixar-se em um estado definido"*.*

,A superação da morte vai se efetivar, nestes rituais, segundo o autor, " graças a um daqueles significantes instáveis cuja função aprendemos já estimar no *churing*[12] *e* no brinquedo*".* Nesse caso:

> A *larva,*significante instável entre sincronia e diacronia, transforma-se em *lar*, máscara e imagem esculpida do antepassado, que, como significante estável, garante a continuidade do sistema. Como diz um provérbio chinês: " a alma-sopro dos defuntos é errante : por isso são feitas máscaras para fixá-las " (AGEMBEN, 2005, p. 101-102)

No que diz respeito à nascença-- rito de iniciação--- a sua correspondência com os ritos fúnebres reside na função de ambos. Para o autor, há correspondência entre a função da larva e a criança, ou seja, " assim como a morte não produz diretamente antepassados, mas *larvas*, o nascimento não produz diretamente homens, mas crianças, que em todas as sociedades têm um particular estatuto diferencial'. Da mesma forma, os ritos fúnebres correspondem aos ritos de iniciação, cuja função é o da transformação.No caso, significantes instáveis em significantes estáveis, *larvas* em

---

[12] Objeto de pedra e madeira " com os quais os Aranda, uma população da Austrália Central, representa o corpo de um antepassado e que são, por esta razão, solenemente atribuídos, geração após geração , ao individuo que acreditam ser a reencarnação do antepassado naquela circunstância" (AGEMBEN, 2005, 96)

antepassados, crianças em homem. Para Agamben, a possibilidade de não haver uma passagem direta, uma transformação entre o defunto e o antepassado e, deste em homem vivo, significaria que passado e presente se confundiriam, pois o presente de imediato se transformaria em passado, e, da mesma forma, o passado em presente. Nesse caso, faltaria "aquele resíduo diferencial entre sincrônica e diacrônica sobre o qual se funda a possibilidade de estabelecidas relações significantes, e, com isto, a possibilidade da sociedade humana e a da história". (2005, p. 103),

Considerando que os rituais não estão circunscritos aos altares sagrados e nem em florestas distantes, como coloca McLaren (1996), mas estão presentes na vida contemporânea, Agamben abre, assim, a possibilidade de compreendermos à presença das crianças na escola a partir da passagem criança-aluno, visto ser este um rito de iniciação. Da mesma forma que no rito de passagem criança-adulto, o homem não nasce homem[adulto],mas criança, no rito fúnebre não se passa da condição de morto para antepassado(fixação da alma), mas de *larva;* no rito criança-aluno não se torna imediatamente sujeito pedagógico/aluno acabado, mas se inicia sujeito sem *logos*/neófito, visto que essas passagens não ocorrem de forma imediata.

Podemos dizer que, na iniciação escolar, a criança não passa imediatamente à condição de aluno, é um ser transitante, um neófito. Para transformar-se em aluno, precisa deixar referências do mundo anterior para trás, o que corresponde analogicamente ao estado de morte, por essa razão se diz que, na linguagem ritual, a criança precisa morrer simbolicamente para passar a assumir os atributos de neófito ou aquele que se inicia no mundo escolar, mas, todavia, não tem mais vestígios de crianças, nem tampouco tem vestígios de um aluno completo, o sujeito pedagógico moderno.

A criança é assim esse ser que ameaça um mundo estável da maturidade. A ameaça à condição de sujeito pedagógico e, assim, como a *larva/fantasma* ameaça o mundo dos vivos, pois como diz Guimarães Rosa, citado por Resende(1987, 245), " um menino nasceu—o mundo tornou a começar!..".Na mesma medida em que a cada nascimento a criança ameaça o mundo dos vivos, busca-se apressar a passagem criança-adulto. Na infancialiadade, a criança é um ser que ameaça a seguridade do mundo adulto, é preciso um tempo limite para barrar esse acontecimento, há uma

pressa em sair deste estado de *larva*, em superar o sentido da incompletude ameaçadora, porque há o risco delas cunharem suas *infancialidades*..

A meu ver, essa idéia é a presença daquilo que Pereira e Jobim e Souza(2001) colocam como o *aligeiramento* da infância, a pressa em enviar as crianças o mais rápido possível para a vida adulta. Ouvindo novamente as falas ditas como brincadeira: "heim...você é criança, cara" ou " professora, entrevista esse cara, ele é criança ainda", talvez, nos sirvam de pistas para pensar a idéia de infância como fase inferior da vida, elaborada no imaginário social e que é reforçada através de diversos dispositivos de controle social. Todos vocês já devem ter ouvido alguém ser chamado de " criança" ou "infantil, quando não agem conforme os ditames dos *ser -adulto.* Assim é reforçado o descrédito para com esses seres, assim se assegura o seu estado de inferioridade.

Ainda em referência a este limite que demarca dois mundos, Eva[13] pergunta para Tânia:

> **Eva :** O que você odeia da infância?
>
> **Tania** [...] têm muitas coisa as boas e ruins, que às vezes não dá para explicar . A gente tem que ter obrigações..mas tem a parte boa que é brincar[...] De não se preocupar com trabalho, porque quando você crescer a gente vai ter que trabalhar, têm as obrigações, fazer comida, cuidar de filho, pagar água. Na infância, a gente faz o que quer, brinca a hora que.....[..]. aí, quando cresce tem que trabalhar...muda tudo

Então, criança é um ser que não tem obrigações dos adultos, não trabalha, não cuida dos afazeres da casa, apenas tem algumas obrigações típicas de crianças. A parte boa é reservada para a brincadeira. As crianças percebem a operatividade da vida adulta e, à sua maneira, sabem que ela é uma matriz geradora do projeto da infância, algo que será lançado para futuro, como diz Tânia [...] aí quando cresce tem que trabalhar...muda tudo". Pereira, Jobim e Souza (2001, p. 28/29)) diriam [14] a Tânia: entendemos o que diz, porque a infância é

> Tempo e lugar das paixões, dos desejos e da própria experiência que antecede os limites da palavra e da razão, a infância é, no

[13] Ambas crianças participaram da pesquisa (2005)

[14] Peço licença às autoras para criar este encontro entre elas e Tânia, onze anos, participante desta pesquisa. Portanto, assumo a responsabilidade desse diálogo.

> entanto, depositária em potencial de algo que irá se revelar no futuro, ou seja, o modo como nos tornamos homens dotados de razão. Caberia, então, a educação realizar essa tarefa e transformar esses pequenos seres " imperfeitos" em homens dotados de linguagem e de *logos*- futuros cidadãos responsáveis, independentes e autônomos.

Colocada sob a ótica dessas autoras, a infância evoca sentimentos ambivalentes que configuraram tensões, a exemplo, do que nos diz Tânia [...] A gente tem que ter obrigações..mas tem a parte boa que é brincar[...]. Esses sentimentos postos por ela revelam o que já sabemos sobre a matriz que situa a relação conflitante entre *paparicação* dos adultos e a condição de *incompletude* instaurado pelo Iluminismo, quando se preocupa com a criança. Nesse caso, como bem colocam Pereira e Jobim e Souza(2001), ela é instaurada na tarefa incumbida aos adultos para sua formação moralizadora, aí se destaca o papel da escola e da família. Talvez, possamos retornar à historia e localizar a origem da invenção moderna da infância, quando a ciência vai justamente tomar para si a "infância" como preocupação. Em outras palavras, a relação dos modernos com a infância foi alterada radicalmente quando a ciência a transforma em objeto de investigação.

Quem vai garantir a viabilidade desse projeto social/científico/político é a escola. A inserção das crianças no mundo da escola não significou o seu reconhecimento como sujeito históricosocial, muito menos que elas tinham/tenham uma maneira particular de interpretar o mundo. Antes de tudo, demarcou o poder da ciência ao elegê-la como objeto de estudo exclusivo do seu domínio, ditando valores hegemônicos sobre o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Incluindo Kohan (2003) nessa discussão, ele nos traz uma miragem filosófica desta matriz moderna da infância que pode ser encontrada no modo platônico de conceber a educação para as crianças. Diz-nos o autor que, na visão Platônica, era preciso cuidar cedo da educação das crianças, posto que as marcas que recebem na mais tenra idade são "imodificáveis e incorrigíveis ". Por isso, "deve-se cuidar especificamente desses primeiros traços, por sua importância extraordinária para conduzir alguém até à virtude"(p.39.). Algo distante de nós? Vejamos o que diz o autor. Para ele, há no pensamento educacional, vestígios desta imagem da *infância, o*

que está posto aí, não é uma preocupação com a *criança*, mas com um adulto adequado para viver na *polis.* Mais adiante fala que nesse pensamento, [...] *a infância* é um degrau fundador na vida humana, a base sobre a qual se constituíra o resto "(*idem)*.

Pensando dessa forma, convido Jonatas, doze anos, estudante da escola pública, para falar o que pensa. Todavia, peço licença a ele para descrever, aqui, o que seria uma suposta conversa com Kohan,

> —*Quando Tereza me perguntou se eu achava que escola era importante para a infância, eu respondi, e o Sr. verá*[15] : "é muito importante, porque ninguém sabe o amanhã e depois, o que pode acontecer com a gente, né? O pais podem morrer, a gente pode ficar desempregado, não tem como sobreviver " (2006)[16].

Kohan voltaria a dizer que há vestígios dessa imagem da infância e, não só a escola, mas todos nós estamos contaminados por ela. Lendo tantas falas das crianças sobre a escola, podemos apreender desta leitura que a escola, para elas, tem um peso nas suas formações. Para Jonatas, a infância é, também, preparação para um tempo incerto, [...]é muito importante, porque ninguém sabe o amanhã" A infância aparece também como o caminho que prepara o sujeito para uma vida adulta, como uma projeção política. Kohan diria, não só a Jonatas, mas a Juliana, Eva e a todas às crianças participantes desta pesquisa que nos traços platônico "Está retratada uma imagem de infância que ainda acompanha o pensamento educacional[...] uma boa educação garante um cidadão prudente" (Kohan, 2003,p.39)

Diria a esse autor o quanto ele está certo, pois as crianças elaboram um sentimento sobre as infâncias e o ser criança e, como coloquei anteriormente, comecei esta investigação com o sentimento antecipado de que há vestígios da idéia dominante sobre as infâncias e a escola nas falas das crianças, todavia isso não implica dizer que elas não formulem idéias próprias sobre suas infâncias e que não sejam capazes de se rebelarem contra a lógica da adultez *e* instaurem as suas infancialidades como lugares apropriados por sentidos.

---

[15] Esse trecho do diálogo, em itálico, foi elaborado por mim, o que segue como resposta são palavras de Joantas retirados da sua entrevistas.

[16] Fragmento da entrevista concedida por Jonatas em março de 2006

Vale ressaltar que a idéia formulada sobre a infância esteve atrelada à natureza política da educação, tal qual proclamada por Platão. Essa projeção política que impregnou a educação para as crianças, estava imbricada na ambição de instaurar uma fronteira nítida entre mito e razão. Nesse caso, para essa maneira de pensar, seria tirar o homem do seu estado de ignorância e colocá-lo sob a luz da razão esclarecida. Andando pelos caminhos da literatura romancista, me deparo com Seo Nhô Berno e Seo Deográcias, personagens do romance "Manuelzão e Migulim" de Guimares Rosa, e os escuto falar sobre a escola com este sentimento, em um diálogo bastante saboroso entre eles. Seo Deográcias é amigo da família e Seo Nhô Berno é o pai de Miguilim, eles falavam sobre a inserção dessas crianças na escola, conversa essa escutada por Miguilim e seu irmão Dito.

> Mas pai tinha tirado por tino, conversava: —" Seo Deográcias, o senhor que sabe escola, podia ensinar o Miguilim e o Dito algum começo, assim, vez por vez, domingo ou outro, para eles não seguirem atraso de ignorância?
>
> Mal de Miguilim, que de todo temor se ameaçava. O arújo daquilo. Então, o que Seo Deográcias ensinasse — ele e Dito iam crescer ficando parecido com seu Deográcias?... Cruzou os olhos com o Dito. O Dito, que era seu irmãozinho corajosozinho destemido, ele iria arrenegar?

Essa passagem do romance revela que a preocupação de Seo Nhô Berno era de que seus filhos não seguissem no "atraso da ignorância", queria o suficiente para colocá-los sob a luz da razão esclarecida. Há, aí, um temor de que se tornem adultos sem saber ler e escrever, era preciso escolarizá-los, nem que fosse "algum começo". Era preciso preocupar-se com a criança e sua formação, em outros termos, era preciso recuperar o adulto muito antes da sua maturidade. Essa idéia fica mais clara com a reação de Seo Deográcias ao pedido de Seo Nhô Berno,

> Mas seo Deográcias coçava a cara pela barba, ajuizava sério.—"Bom, seo Nhô Berno, o que o senhor está é adivinhado uma tenção que já está residida aqui nesta minha cabeça há muito, mas mesmo muito tempo...Mas o que não pode é ser assim de horas pra hora. Careço de mandar vir papéis, cartilha, régua, os aviamentos...Ter um lugarim, reunir certa quantidade de meninos de por aqui em volta, tão

> precisados, assim, é que vale". O bom real é o legal de todos... Por benefícios de muitos".(ROSA, 2001, p.56)

A preocupação de Seo Deográcias era com todos os meninos "precisados", era com a necessidade de instalar a escola como espaço oficial cuja edificação era representada pelos "aviamentos". Passando por Platão, pela modernidade, pela roça de Seo Nhô Berno em *Mutúm* e pelo tempo atual, vamos localizando a preocupação com a criança e sua formação. Temos aí a infância como projeto social da *adultez* e, de certa forma, a compreensão das crianças quanto o seu valor social. No decorrer da entrevista coletiva realizada com oito crianças[17], quatro meninas e quatro meninos todas com seis anos de idade, pergunto o que pensam sobre a escola, já que todos desenharam a escola onde estudam. Vejamos o que disseram

> **Pedro--** é importante para saber ler e escrever
>
> **Alice--**:Para estudar
>
> **Joana--**:Para estudar, eu gosto mais de estudar língua portuguesa.
>
> **Caio-**:todas as crianças têm que estudar

Há, nessas falas, uma máxima compartilhada de que:o *lugar de criança é na escola*. O que, também, vai traduzir o imperativo da escola como lugar da criança. Pergunto novamente para eles: Porque é importante ir para escola estudar, aprender a ler e escrever? Pedro e Caio me respondem já meio que sem paciência,

> **Pedro--**: Eu já disse para ficar sabendo sobres as coisas [fala gesticulando com as mãos em sinal de impaciência]
>
> **Caio--** É para saber matemática, português .[fica em silêncio e Eduarda toma o gravador da mão dele]

[17] Entrevista realizada em 28.4.2006 na escola onde estuda, Phanteon situada no Jardim Brasil em Salvador-Ba.

Seo Nhô Berno, pai de Miguilim e Dito, ouvindo essas crianças diria " esses meninos não querem seguir no 'atraso de ignorância' " [18]. Eles também me disseram que ser criança é brincar e estudar. Tentando estabelecer um nexo entre a discussão da infância como projeto social da *adultez* e, de certa forma, a compreensão das crianças quanto a seu valor social, como foi colocada anteriormente, chamo atenção para a localização da infância, neste projeto social e político. Podemos, aqui, voltar à discussão sobre o aligeiramento da infância, colocada por Pereira e Jobim e Souza(2001) e ampliá-la dizendo que nesta pretensão há a *presença* da infância e sua *ausência* ocorrendo ao mesmo tempo.

Dito de outra forma, se a infância é apenas um projeto social para tornar-se adulto, então posso pensar que a infância só existe para dar conta deste projeto. Digo que na *presença desta infância,* posta nestes termos, neste projeto, há *a sua ausência*, visto que a infância é, nessa perspectiva, "uma fase efêmera, passageira e transitória que precisava ser apressada. Crescer é tornar-se um ser de razão, e esse amadurecimento, tal como o das frutas na estufa, precisa ser aligeirado"(NUNES E PEREIRA, *apud* PEREIRA E JOBIM e SOUZA, 2001, p.29) Nesse caso, no meu entendimento, há um descrédito para com infância, ela existe como etapa, mas não como acontecimento para as próprias crianças. Eva nos surpreende ao dizer: [...] Minha infância ainda não acabou, muita gente me acha careta, mas eu não tenho vergonha de dizer isso" (2005). Ela é uma combatente na preservação de sua própria infância, de uma temporalidade que julga necessária para acolher sua infacialidade.

Gallefi(2003) assinala a grandeza do pensamento de Paulo Freire sobre a educação, que nos orienta a pensar a infância, já que esta é, por essência, um projeto pedagógico executado pela família e a escola. O descrédito para com as infâncias pode ser compreendido a partir da idéia de que, na escola, temos uma educação que não privilegia uma relação aprendente. Pensando com ele deveríamos viver relações pedagógicas pautadas em,

[18] Frases reescritas, por mim, baseadas na fala original da personagem: "para eles não seguirem atraso de ignorância? "

> Um outro *ethos:* o cuidar do outro como a si mesmo, isto é, o respeito incondicional ao ser-livre. Isso diz tudo. Nossa pedagogia não se ocupa da vida humana em seu processo aprendente instante, mas encontra-se a serviço da tecnociência planetária dominante, no sentido do *descuidado com a vida-instante*: a alienação planetária(GALLEFI, 2003, p.57, grifo do autor).

Apropriadamente esse autor nos provoca a pensar que Paulo Freire nos convocaria para uma saída revolucionária, todavia indaga: "E como é possível ser revolucionário, no sentido freiriano, se apenas poucos são os senhores e muitos os escravos? O autor, em homenagem a Freire, afirma a necessidade da pedagogia da vida como linha de fuga da pedagogia de bancos escolares, na qual a escola pode transformá-la no *ad-mirar* a vida. Ele sabe que esse é um desafio, visto que essa possibilidade *ainda não* é algo efetivado, *mas pode tornar-se*..

Trazendo essa perspectiva para o plano geral das infâncias, creio ser pertinente pensarmos quão é difícil para as crianças, como foi para nós, adultos, em nosso tempo, nos tornamos aprendentes do ser livre, se, segundo o autor, o "*tornar-se é um ser-sendo,* e não só projeto, mas é processo: acontecimento próprio e apropriado da vida". Miguilim, uma criança que cria um mundo próprio e se refugia nele pra sobreviver no mundo hostil dos adultos, é um exemplo do que nos fala Gallefi sobre o desafio de nos tornamos *aprendentes do ser-livre*. Podemos perceber isso, na sua visível preocupação de não se perder o que havia construído solitariamente na sua inserção, na cultura famíliar e na paisagem de *Mutum.*

No meu entender, *e*le é como as crianças que aqui falam, também um combatente na luta política pela sua infancialidade. Vocês, leitores, podem não concordar, o que é justo, mas olhemos com atenção suas preocupações: [...]ficaria ele e Dito igual a Seo Decrácias? Dito perderia sua coragem frente aos adultos? O Dito, que era seu irmãozinho corajosozinho destemido, ele iria arrenegar?"(ROSA, 2001, p.56). Então, o temor de Miguilim não faz sentido se pensarmos como Gallefi(2003) que a escola não *ad-mira a vida*? Que ela adota, nos termos foucultianos, dispositivos de controle, vigilância e punição para que a infância seja apenas um projeto executado cotidianamente,?

É bela a forma como Miguilim tenta reagir a este temor. Ele tem muito medo do pai, ele não tinha a coragem de Dito, seu irmão mais novo, mas tinha cismado que ia morrer logo de uma doença, assim, não importava enfrentar seu pai, diz o narrador: " Miguilim ia mesmo morrer de uma doença, então ele agora não somava com ralho nenhum: —Quero tudo não, meu Pai. Mãe sabe, ela me ensina..."(ROSA, p 56/57) .

Olho para a infancialidade, nesse horizonte, e vejo o quanto a literatura tem a contribuir para essa discussão, porque, no dizer de Resende (1988 p.30), através da infância, tenta-se filtrar a realidade. Assim, ela nos apresenta Miguilim

> [...] é uma criança de excepcional sensibilidade e imaginação ingênua em termos de conhecimento do mundo e de si mesma que vai descobrindo, com alegria e tristeza, a vida, até chegar a uma relativa maturidade, quando está pronta a passar a outro estágio do aprendizado

Imagino um possível diálogo entre Miguilim e Luiza que participou desta pesquisa. Ela tem nove anos e estuda em uma escola da rede privada em Salvador,

> **Miguilim**: —Luiza, você que já tem um começo de escola, me diga, por que eu, Dito, tem que ir para a escola?.
>
> **Luiza** *olha para Miguilim e diz*: — *A escola é importante.....porque você tem que aprender as coisas. Porque se não, sem matemática você não sabe contar, sem a língua portuguesa você não sabe ler, sem a historia, geografia e ciência você não sabe como é sua terra, a coisa da vida, a poluição que está tendo, você não sabe de nada. Então, mas você também tem que ir para escola para aprender, mas você também tem que viver sua infância*"(, 2006)[19] .

Certamente Luiza tranqüilizaria um pouco Muguilim e seus temores em relação à escola e à sua infância. Imerso, neste mundo, Migulim teme a escola sugerida por seo Deográcias, ele não quer se perder da sua aventura. Luiza, então, nos coloca uma questão bastante interessante ao dizer, [...] Então, mas você também tem que ir para

[19] A resposta de Luiza foi colocada em itálico para se diferenciar da pergunta de Miguilin escrita por mim. Essa resposta foi retirada literalmente da entrevista gravada em março de 2006

escola para aprender, mas você, também, tem que viver sua infância(, 2006)[20]. A infância é agora, neste momento ela está acontecendo, é a *infancialidade*. Esse é um dos resultados que chego ao final desta investigação. As crianças reconhecem o valor da infância, elas querem vivê-la agora, a vida adulta é outro momento. Ela é reivindicada pelas crianças como emergência do agora, porque elas estão abertas para pensaram sobre si mesmas.

A infancialidade é lugar das experiências, não no sentido da ação, daquilo que as crianças fazem, mas, pesando com Gallefi (2003), é a historia em curso, é o trânsito entre passado-presente-futuro, é uma fenomenolgia da recusa da *ausência* da infância na própria infância *sendo*. A infancialidade reinvindica as infâncias não como projeto social para a vida adulta, mas como acontecimento. Nesse caso, talvez, possamos pensar que as crianças reivindicam vivê-la como experiências. Se tomarmos a colocação feita por Larrosa (2003), a experiência é o que nos toca, nos passa. Nesse caso, creio que a infancialidade é uma instauração da presença concreta das crianças e suas infâncias no projeto da adultez, não a sua previsibilidade como etapa da vida, mas o inusitado, o imprevisto, a descontinuidade, uma ritualidade clandestina em que se trafica significados entre o mundo próprio que elas criam e o que já estava posto e interpretado para elas.

O ideário moderno de infância não é um invenção do campo científico circulada nas áreas da pedagogia, psicologia, medicina, direito e outras, mas, também, na mídia, na artes e literatura. Resende (1987) e Tonozi-Reis (2002) nos oferecem um panorama da presença das crianças na escrita romancista. Esta, no seu trabalho, lança seu olhar sobre a infância pobre e a inserção das crianças no mundo da escola como questões colocadas pelos romancistas. Segundo Tonozi-Reis (2002 p.104) “A literatura brasileira contribuiu para a reflexão da história dessas crianças na família, na escola e no trabalho” É interessante notar que, nos vários escritores apresentados por ela, em seu trabalho, as crianças são apresentadas como ser sem discernimento, vulneráveis às intempéries da vida. É por essa razão que a escola aparece como a possibilidade de civilidade e para as crianças pobres era a possibilidade de ascensão social.

---

[20] Idem

Numa passagem do capítulo *Escola, do romance "Infância", de* Graciliano Ramos(2003), o narrador/menino não aceitava a decisão de seu pai de enviá-lo para escola, já que não conseguia ser alfabetizado em casa. Segundo ele, não entendia porque deveria ser submetido à tamanha punição, já que a escola era lugar de acolher crianças rebeldes, ao contrário, ele era uma criança dócil e domesticada, "Considerei a resolução dos meus pais uma injustiça" (p*.115*). O autor retrata uma infância triste, solitária e totalmente subjugada à lógica de seu pai e de outros adultos. Também nos apresenta sentimentos contraditórios em relação à sua infancialidade, ao tempo em que era oprimido, subjugado. Silenciosamente, se rebelava contra isso, ele também protagonizava cenas de opressão quando maltratava o "moleque José". Narra que havia obrigado o moleque José a tratá-lo por 'senhor" por não admitir que ele o reconhecesse indigno e se privasse "voluntariamente daquele respeito miúdo" .

Em Guimarães Rosa, essa possibilidade também é colocada quando Dito arquiteta uma série de arranjos para driblar os adultos, principalmente para salvar seu irmão Miguilim das situações opressivas. Tais proezas levavam o próprio Miguilim a reconhecer Dito como "seu irmãozinho corajosozinho destemido". Saindo das páginas desses romances e chegando até às crianças, participantes da pesquisa, podemos notar vestígios deste reconhecimento, por exemplo, quando Jonatas, um menino de onze anos, se refere à hostilidade do diretor da escola em que estudou:

> [...] eu abusava, não vou mentir pra senhora, eu abusava ...o diretor não gostava de mim, [...]falava que eu era um péssimo aluno, não sabia me comunicar com as pessoas, aí nisso...ficou...não é assim. Não é que eu não gostasse muito dele, eu gostava dele assim, mas não era aquele gostar.(Jonatas, 2006)

Esse menino põe em risco a soberania da educação como instrumento social, na qual, para Pereira e Jobim e Souza (1998, p, 35) [...] ganham legitimidade a dominação e o expurgo daquilo que se deve ser ultrapassado para atingirmos a idade da razão- a natureza infantil. Entretanto, para as autoras, " é especialmente preciosa toda a inabilidade, desorientação, a falta de desenvolvimento da criança diante da segurança e das certezas do mundo adulto", são formas da criança para subverter essa lógica. Sim,

são tantos os Miguilins e Gracilianos Ramos, os Jonatas, Thiagos, as Evas, as Cristais que habitam as escolas com suas inabilidades, desorientações.

A compreensão das crianças presentes, nesta pesquisa, sobre as infâncias pode ser notada na idéia que elas elaboram sobre suas diversas formas de construção. Conversava com elas sobre isso, e, assim, teceram suas impressões. Vejamos como se referem às crianças que vivem nas ruas em situação de risco

> **Thiago[21]:** Eu acho que os meninos que vivem nas ruas são mais sabidos do que eu. Só ando sozinho de casa para escola e da escola para casa. Na loja do pai ficam os meninos de rua, eles conversam comigo, me contam cada coisa....
>
> **Tereza:** O que eles te contam?
>
> **Thiago: D**os roubos que fazem da polícia que batem neles. Eles têm que arranjar comida, vivem sozinhos e aprendem muitas coisas. São espertos. Se a senhora quiser eu te levo para conversar com eles.
>
> **Brenda.** Têm crianças que trabalham, trabalham nas ruas, batalham para dar dinheiro a mãe. Mas, mas têm crianças que já têm tudo isso desde que nasceu, mas não dão valor, acham que não têm nada, acham que o melhor é ir para ruas, têm o que outras crianças queriam ter e acham que não têm nada.

São formas de conceber outras infâncias que trazem resíduos das suas inserções na vida social. Para Thiago, por exemplo, a criança que vive em situação de risco nas ruas, traz tatuado o símbolo da esperteza, de aprendizagem que, embora ocorra sob a vigilância da policia, obedece a outros códigos sociais adversos a seu universo social. Entretanto, causa a ele admiração, visto que elas realizam proezas que são esperadas para adultos: roubar, arrumar comida, driblar a policia são ações que não cabem para o ser criança. Essa imagem da esperteza como algo apreendido fora do espaço familiar é apresentada por Graciliano Ramos ao se referir ao " moleque José". Um menino originado da diáspora africana e que fora acolhido, por seu pai, como

[21] Thiago é colega das meninas que participam da pesquisa, muito embora ele não tenha confirmado sua participação, sempre participava das conversas que temos nas áreas livres da escola.

sobrevivente de uma sina previsível aos pobres do lugar, o da miséria, abandono dos filhos, marginalidade. O autor Relata os sentimentos em relação a este menino,

> [...] Apanhado na malandragem, mentia, inocente e sem vergonha. Juntava os indicadores em cruz beijavo-os: Por Deus do céu , pelas cinco chagas de Nosso Senhor Jesus Cristo, por esta Luz que nos alumia". Franzino , magrinho , achatava-se . Uma insignificante mancha trêmula. Nunca vi chorar. Gemia , guinchava, pedia, soluçava infinitas promessas, e os olhos permaneciam enxutos e duros. Enchia-me de inveja, desejava conter as minhas lágrimas faciais. Tomava-o por modelo. E, sendo-me difícil copiar-lhe as ações, imitava-lhe a pronúncia, o que me rendia desgostos(p,86)

O "moleque José" é uma criança que entra para escola sem estar domesticado pelos adultos. Para sobreviver, nesse mundo, aciona uma série de arranjos que aprendeu na "malandragem", fora do adestramento imputado às crianças nas instituições sociais. Por essa razão, causa inveja ao narrador, não é muito distante do que fala Tiago: "Eu acho que os meninos que vivem nas ruas são mais sabidos do que eu". Já Eva traz diferentes representações " Têm crianças que trabalham nas ruas, batalham para dar dinheiro à mãe" São crianças que têm família e não fazem da rua a sua morada, mas local de trabalho, são trabalhadoras que, por necessidade, complementam a sobrevivência da família. E continua a sua classificação "Mas, mas têm crianças que já têm tudo isso desde que nasceu, mas não dão valor, acham que não têm nada, acham que o melhor é ir para ruas, têm o que outras crianças queriam ter". Aqui há outra condição, a decisão deliberada de ir para rua, para o local incerto, visto que tinham tudo em suas casas. A rua é lugar de liberdade

A partir da leitura do livro de Kohan(2003), intitulado "Infância: entre a educação e filosofia", escuto o que crianças me dizem sobre a infância. Reinterpreto-as percebo vestígio que me levam a concluir que a visão platônica sobre a infância e a *pólis* não está tão distante de nós. Fico pensando no que me diz Eva, suas palavras são lidas e relidas por mim e, certamente, não é minha intenção avaliar/julgar o que diz, mas compreender a grandeza do seu pensamento. Ela nos conduz a pensar na questão moral que acompanha o crescimento das crianças, muito embora, não diga isso dessa forma, pois a criança toma a decisão de ir para rua tendo tudo em casa;

há, aí, dois espaços demarcando a questão moral, a casa e a rua. Esses espaços povoam o imaginário social e demarcam certa mentalidade sobre o público e o privado, já bastante discutido por Roberto Damatta(1997). Assim, casa é o porto seguro, lugar de regras e códigos sociais, de acolhimento, de formação da criança. A rua parece como lugar de convivência desbragada, sem controle, com regras e códigos sociais antagônicos à família: quem habita as ruas está entregue a todo tipo de sorte. Luiza, por exemplo, concebe o espaço da rua para que as crianças vivam suas infâncias bem parecidos com o da casa. Pergunto se na rua as crianças brincam ou fazem coisas que toda criança que está em casa faz, ou seja, se, vivem as infâncias,

> **Luiza.** Depende do tipo do lugar da rua que fazem, se tiverem numa pracinha, tiverem assim um banco, com brinquedos, é um com bebedouro coisinhas para vender comida, vão se sentir na própria casa deles, porque vai ter onde dormirem, vai ter um sanitário químico, vai ter um onde brincarem dormirem (2006)
>
> **Cristal** Acho que elas não vivem a infância dela, não têm tempo de estudar, de brincar, o único tempo que têm vai trabalhar para comprar alimentos para ela.

Para Luiza, é preciso um lugar seguro como a casa, é preciso que a rua tenha o mínimo que possa deixar as crianças confortáveis para viverem suas infâncias. Creio que, aí, entra outra espacialidade que é antagônica à casa: a rua sem os muros, paredes, portas, fechaduras, compartimentos.. Para Luiza, a rua é cheia de perigo " [...], eles estão na rua, eles vêm ao assalto mesmo, qualquer pessoa que oferece a droga para eles. Tudo que vocês vêem que é novo é bom, você vai lá para experimentar[...] . A rua é assim, um território incerto, cheia de tentações, tensões, geradora de medos, é um lugar onde tudo pode acontecer, tudo pode ser experimentado.

Cristal diz " acho que elas não vivem a infância delas". Mais adiante nos esclarece esta afirmação com seu conceito de infância "não tem tempo de estudar, de brincar", visto que vão em busca da sua própria sobrevivência. Nesse caso, o trabalho rouba das crianças a brincadeira e o estudo que são duas dimensões demarcadas, por

todas as crianças que estão nesta pesquisa, como fundantes das infanciliades, Luiza diz que “a criança gosta de brincar”. Assim infância é tempo de brincadeira e não de trabalho, entretanto, diz Brenda “têm crianças que trabalham, trabalham nas ruas, batalham para dar dinheiro à mãe.

Ainda lendo as palavras de Eva, Cristal e Luiza, elas me sugerem outro aspecto bastante instigante, uma outra possibilidade das infâncias interditas. Está bem claro, nas falas destas crianças, que a idéia de infância tem dois territórios bem distintos, o *estudar* e o *brincar*. A infância é assim tempos das brincadeiras e da educação, há, aí, uma mística da infância, como coloca Luiza em outro momento da entrevista[...] criança gosta de brincar”. Pereira, Jobim e Souza (2001, p. 28), lendo essas palavras das crianças diriam que ,

> [...] produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas essas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo.

Sob esse aspecto, é pertinente compreender as falas dessas meninas com/na história do Brasil para trazer as matrizes que modelaram a construção do sentimento sobre as infâncias. Sendo assim, podemos localizar o que interessava à sociedade brasileira: uma produção e consumo do conceito de infância que sustentasse um projeto social e político no período da República. Não era um projeto para todos, a inserção das crianças pobres na escola, neste período, não ocorria de forma tranqüila, visto que contraditoriamente, segundo Priore (2004, p. 13) “a Rebúplica seguiu empurrando as crianças para fora da escola, na direção do trabalho na lavoura, alegando que ela era ‘o melhor imigrante’ “.Ainda, segundo a autora, a cidade de São Paulo, após o período da escravidão, passa por uma explosão urbana e, com o crescimento, essa população de crianças e jovens, originados do escravismo, enche a rua com suas presenças.

Essa passagem desenhada pela autora, a meu ver, sugere novas temporalidades, novas configurações sociais, novos realinhamentos identitários. Tanto é assim que ela mesma diz,

> [...] Passaram a ser denominados " vagabundos". Novidades? Mas uma vez não. A história do Brasil, como vamos demonstrar, tem fenômenos de longa duração[...].As primeiras estatísticas criminais elaboradas em 1900 já revelam que esses filhos da rua, então chamados de " pivettes", eram responsáveis por furtos, "gatunagem", "vadiagem e ferimentos", tendo na malícia e na esperteza as principais armas de sua sobrevivência. (p. 13)

Moura (2004) sinaliza, neste período, as chamadas ações filantrópicas para recuperação dessas crianças e jovens. Cita uma matéria publicada, em 25 de julho de 1900, no jornal Estado de S.Paulo.

> O Dr. Oliveira, chefe de policia, a fim de reprimir a vagabundagem de grande número de menores, que por aí viviam com fome e no relento, conseguiu um meio de os tirar de São Paulo. Para esse fim, entrou em acordo com o sr.coronel Pinho, industrial e fazendeiro, residente em Rio Claro, o qual se propôs a colocar em fabricas e fazenda de sua propriedade os menores capturados, que , ali, além de casa, comida e roupa, terão um salário, contribuindo por essa maneira, com pequeno esforço, para regeneração desses infelizes que poderiam mais tarde ser um elemento nocivo á sociedade,(MOURA, 2004, p.276-277) .

Essa aspiração não estava distante do que pensava Platão, segundo Kohan (2003, p27) ,"na visão de Platão há uma conexão direta entre qualidade de uma *póli*s e a dos indivíduos que a compõem, qualidades que não estão dadas de uma vez por todas, mas que dependem fortemente do contexto onde se desenvolvem". Para o autor, Platão estava preocupado com as questões culturais, políticas e sociais que estavam degradadas na Atenas de seu tempo. Moura (2004) mais adiante coloca que três dias depois, desta matéria, o mesmo jornal publicava o posicionamento do chefe de polícia se justificando da entrega das crianças ao Sr Coronel Francisco Pinho. Seus argumentos eram sustentados pela falta de instituições disponibilizadas pelo Estado para resolver o problema. Abaixo um trecho desta matéria,

> A falta de colônias correcionais, ou institutos que possam receber crianças viciadas na convivência perigosa das ruas, são entregues livres de qualquer contrato suscetível de obrigações recíprocas, não só porque unicamente ao juiz de órfãos compete regular tais obrigações, como por ser impossível encontrar um cidadão proprietário e abastado que se sujeitasse contraí-las com menores (MOURA, 2004, p. 277)

Essa aspiração está distante do nosso tempo? Creio que não, basta olhar os projetos sociais que sustentam a razão de ser de muita ONG'S. Não estou, aqui, questionando o valor desses projetos, mas tento trazer um contexto em que a idéia platônica de educação se faz presente, ainda hoje, com tanta primazia , como bem coloca Kohan (2003). Mas, apenas localizar a atualidade do pensamento platônico. As crianças entrevistadas são sensíveis à questão da infancialidade vividas na rua. Elas sabem que são infâncias diferentes e que as crianças são consideradas nesse espaço tonalizadas pelas desigualdades sociais. Luiza com suas palavras nos fala sobre isso,

> [...] eu acharia melhor que a prefeitura fizesse várias casas, não têm vários condomínios? E deixasse as pessoas morarem. Sabe aquele o governo da Bahia, não tem ? tem uma pergunta que eles fazem assim: por que a Bahia cresce mais do que o Brasil. Mas, tem vez que isso daí é mentira, porque muitas ruas daqui não estão reformadas. Você vê que as ruas que têm uma parte que faz cimento e tem outra não faz [...]

Kohan(2003, p.26) faz justeza ao pensamento de Platão, embora a infância não tenha sido a centralidade das suas preocupações, é visível o seu interesse pelas questões educacionais, "O próprio Platão esteve preocupado do princípio ao fim de seus *Diálogos* com questões educacionais, talvez porque considerasse que a alma, quando vai para o Hades, não tem outra coisa que sua educação e seu modo de vida".

Como pode ser visto, a construção do sentimento infantil na contemporaneidade não se encontra centrada nos seus aspectos biológicos, como já foi colocado aqui, ou mesmo atrelada a um só lugar social, mas construída e reconstruída nas diversas interações e instâncias sociais e continuamente mediada pelas formas nas

quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais, econômicos e campos simbólicos porque transitamos.

Narodowski (2005,p.6) situa a crise conceitual de infância na nossa época em dois pontos de fuga: a infância h*iperrealizada e a desrealizada.* São formas atuais de caracterizar a identidade infantil em ressignificação. Segundo o autor, quando o conceito de criança *hiperrealizadas foi* construído há mais de dez anos, pensava-se em crianças pertencentes aos setores sociais de poder aquisitivo alto no âmbito urbano, especificamente, a classe media alta. Acrescenta que, "Uma década mais tarde nos damos conta que pela via do barateamento de certas ferramentas computacionias e pela divulgação ou popularizacão de certas tecnologias, a hiperrealização da infância se faz cada vez mais massiva[...]. Nesse caso, os *hiper-realizados* são crianças que vivem em uma realidade virtual, porque têm acesso a bens culturais como Internet, vídeo-game e computador.

Quanto à infância *desrealizada*, estão as crianças que conseguem sua autonomia [...] pela capacidade própria de operar sobre o mundo desde um lugar de violência**.**. Quem são? São os meninos e meninas da rua[...] são meninas e meninos que trabalham, vendem drogas, os meninos e meninas da noite, do sexo, do abuso. Meninos e meninas sicários que assassinam[...].Para o autor, eles se constroem na violência não porque são fortes, ao contrário, sabe-se que são vulneráveis socialmente, culturalmente, mas, porque constroem uma força a partir da própria delimitação que faz a sociedade deles.

O autor destaca, nesse tipo de infância, o fato de que as crianças são d*esrealizadas* através da exclusão social, no entanto, essa condição social vai lhes dar certa autonomia cultural e, por meio dela, buscam realizar-se ou des-realizar-se, como infância. Thiago, já citado, confirma o que fala o autor, quando diz que os meninos que vivem nas ruas são mais sabidos que ele. É uma esperteza apreendida na luta diária pela sobrevivência nas ruas das cidades urbanas. Esse aprendizado sugere, conforme o autor, "um sujeito em um corpo infantil que acolhe uma capacidade de operacionalização social semelhante à de um adulto" (NARODOWSKI, 2005,p, 7).

Essa construção das infâncias sugerida pelo autor, de alguma forma, guardando as devidas temporalidades e seus acontecimentos, era cunhada no período da República. Moura, (2004, p.279) referindo-se ao trabalho de crianças e adolescentes, diz que

> A criança sobretudo era inspiradora de um certo sentimento de proteção, provavelmente em função da aparência frágil , vulnerável, indefesa. O mundo do trabalho permitia identificar um certo tipo de infância e de adolescência que estava longe de reproduzir o cotidiano de crianças e de adolescentes das camadas economicamente dominantes, assim como a infância e a adolescência de milhares de escravos os distinguira em passado muito próximo dos filhos de seus senhores.

Ainda, segundo ao autor, na passagem do século XX, o movimento operário já denunciava, na imprensa, as condições da infância e da adolescência no processo de industrialização. Vale lembrar que, neste período, a ciência já conferia *status* científico à pedagogia. A ela foi designada a missão de instrumento para a construção de uma sociedade urbanizada e industrial, "produto e produtora de *ethos* de civilidade pautada numa nova disciplina social, remodeladora e, em todos os aspectos, saudáveis. O ponto de partida era a criança" (Freitas, 2002, 351). Ressalta-se que a escola, neste período, não era para todas as crianças e adolescentes, todavia, Moura (2004, p.279) nos mostra que patrões se encarregavam de educá-las na lógica do mundo do trabalho, em que imperava a aprendizagem pelo castigo. Era uma forma de "mantê-los 'na linha' , ou melhor, transformá-los em trabalhadores dóceis e domesticados. Vale aqui transcrever o caso de um menino citado pelo referido autor,

> [...] Esse é o caso do menino Vitto Lindolpho, de dez anos de idade, empregado em uma sapataria, brutalmente espancado pelo patrão em outubro de 1904. O patrão dera pela falta de cinqüenta mil reis na gaveta, pedira satisfação ao menino e este alegara não haver furtado, de nada saber , e a conversa evoluíra para a surra.

Pensando as infâncias com a história, podemos aí, creio, retomar o pensamento de Kohan (2003) quando diz "A visão platônica da infância se enquadra,

então, em uma análise educativa como intencionalidades políticas". Nesse sentido, para o autor, filosoficamente, a infância não se constituía uma problemática para Platão, mas o fato de que era preciso educá-la.

Seguindo o rastro da história, a educação, no período da surgência da industrialização no Brasil, estava não só no plano da política, cuja centralidade era a garantia de uma sociedade saudável, mas de garantir em potência a sua esfera cognitiva. Abre-se, por conseqüência, um campo fértil para a atuação de médicos, psicólogos e psiquiatras no campo da educação no Brasil. Assim é fortalecida a criança como objeto de estudo da ciência. Destacam-se, nesse cenário, os laboratórios de antropologia educacional e psicologia experimental que passaram a ser as instâncias autorizadas para produzir uma ciência da educação infantil. Freitas (2002, p, 353), analisando a obra de Oscar Clarka,[22] destaca os seguintes aspectos:

> A escola pública passou a ser identificada com um campo de ação da organização sanitária moderna[...] A escola primária, em especial, foi representada como instrumento necessário para cuidar do corpo e da alma da criança, através do que a aferição das potencialidades cognitivas, somando ao diagnóstico das deficiências orgânicas, resultou na conversão da infância em metáfora da nação a ser reexaminada e tratada conforme os ditames da nova "ciência mãe.

Dessa forma, a sociedade brasileira tecia um imaginário sobre o ser criança e as infâncias a partir de uma abordagem da saúde. Como foi colocado, as crianças não eram consideradas na sua trajetória histórica e social, portanto, não eram vistas na sua humanidade, com isso não tinham autonomia, particularidades e discursividade próprias. A grande tarefa social do ajustamento das crianças a essa nova ordem cabia, em primeira instância, à escola e à família orientadas pela ciência. Assim, a ciência torna as crianças reféns dos seus campos especializados, e, ao tomar para si a tarefa de "explicar" a infância, constrói um discurso sobre a criança/infância, em que as próprias crianças são desautorizadas a falar de si mesmas.

---

[22] Freitas cita a obra de Oscar ClarK publicada em 1927 " batizada de *O século da crença* , que se tornou, nesse sentido, um ícone do quanto a população de zero a quartoze anos estava submetida às multifaces de um processo de " cura" do país" (p, 352).

Considerando que estamos falando em tantas infâncias, achei oportuno trazer esse acontecimento na sociedade indígena Xikrin, não para instaurar a discussão sobre o bom selvagem e mau civilizado, mas para transitarmos em outras matrizes culturais e localizar as infancialidades aqui e acolá. Segundo Cohn (2000), na sociedade Xikrin, o sentimento sobre ser criança e a infância passa por mediações em que são envolvidas a sua natureza biológica, as experiências e a socialização. Assim, a criança não é resultado apenas de seu crescimento, mas daquilo que aprendeu nas suas experiências, da sua incursão na vida social que se dá tanto individualmente como coletivamente,

> Para os Xikrin, as crianças não apenas crescem fisicamente, mas tornam-se também mais envolvidas com a vida social, socializam-se. Para isso, têm de desenvolver a habilidade de compreender o que é ou não socialmente aceitável. As crianças xikrin não têm, até uma certa idade, responsabilidades. Isso quer dizer não apenas que elas não são requisitadas para realizar tarefas consideradas perigosas ou penosas para sua idade, mas também que não se espera que elas saibam como se comportar. Delas, se comenta: "ela não sabe ainda", *mari ket rã'ã*. Mas o fato de não saber ainda é considerado razão suficiente para não culpar a criança por seus atos. E os Xikrin dizem que uma criança nada sabe porque ainda é criança, mas tudo sabe porque tudo vê e ouve. Já sabemos porque as crianças nada sabem (não se espera que elas compreendam antes de amadurecerem os órgãos que lhes possibilitem a compreensão), mas resta saber porque se afirma, simultaneamente, que elas tudo sabem. Como eles mesmos dizem, é porque elas tudo vêem e ouvem, e é a sua condição de participação em tudo o que acontece que lhes permite ir gradativamente construindo um sentido para o que vêem e ouvem. Assim o que pode nos soar contraditório, a afirmação simultânea pelos Xikrin de que as crianças tudo e nada sabem, deve ser entendido lembrando-se de que elas devem aprender a construir um sentido ao que vêem e ouvem, mas que lhes está aberta a possibilidade de testemunhar toda a vida social e ritual xikrin. (COHN, 2000, p.6),

Certamente, há uma preocupação com a criança e a infância entre os **Xikrin**. O seu desenvolvimento é também um projeto social, realizado coletivamente com a participação das crianças. São mediadores eleitos, por elas, para o seu crescimento e entrada na vida adulta. O aprender é uma experiência que começa pela percepção das

crianças de que elas precisam saber sobre as coisas, também pelo reconhecimento de quem tem o domínio do assunto para ensinar-lhes saber.

> O momento em que a criança está pronta para aprender é indicado por ela mesma, quando, como me disse uma vez um homem, começar a "sentar ao lado [de quem sabe] para ouvir". Do mesmo modo, o que elas vão aprender não depende apenas de suas relações sociais, mas também de sua iniciativa, que toma a forma de um "pedido" (*kukiere*) para que alguém que domine esse conhecimento lhe ensine (*COHN* , 2000, p. 5)

Há, nessa busca, reconhecimento da tribo de que as crianças “tudo e nada sabem” entendo que sabem prescindir de uma objetivação sobre o que aprendem vendo e ouvindo. Nesse sentido, as crianças não são despossuídas de conhecimento, de uma maneira particular de ver o mundo e as coisas, “a escuta deve ser entendido lembrando-se de que elas devem aprender a construir um sentido ao que vêem e ouvem, mas que lhes está aberta a possibilidade de testemunhar toda a vida social e ritual xikrin (idem)

Entre nós, é a psicologia que, segundo Pereira, Jobim e Souza(2001), vai encarregar-se de tal tarefa. Ela assume uma vigilância sobre o desenvolvimento das crianças e cria um discurso dominante em que maturação e atividades adequadas para cada fase do desenvolvimento da criança garantem uma racionalização da infância legitimada pela ciência. Do ponto de vista das referidas autoras, essa função da Psicologia é um processo de " *asujeitamento* da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico" e não a " construção do sujeito, mediada por sua inserção histórico-cultural. Estamos, então, no terreno da invenção da infância e a forma como ela vai ser concretizada, socialmente, leva as infâncias a um terreno existencial do ser sendo na ausência/presença , como veremos a seguir.

3.2 A PRESENÇA E AUSÊNCIA DA INFÂNCIA: uma contradição percebida e sentida pelas crianças nas suas infancialidades

Creio que, no nosso tempo, como já foi dito aqui, a construção das infâncias é mediada pelo adulto e ocorre por razões sociais diversas:a divisão social do trabalho no interior da família como arranjo de sobrevivência, bem como a inserção precoce da criança no mundo do trabalho em algumas classes sociais, o abandono, a relação narcísica estabelecida pelos pais, o apelo da mídia, entre outros motivos instaurados socialmente.

Se olharmos com mais atenção, notaremos que essa construção vai tomar uma dimensão dramática, visto que vai além da sua ressonância nas práticas sociais que as crianças estão inseridas. Creio que vai tocar a condição de *ser-criança*. Cristal sente e questiona, trava sua luta particular para viver sua infância.

> [...] não, ela não fala que sou criança. Fala que eu já sou moça. Que eu tenho que procurar fazer coisas em casa, procurar fazer alguma coisa, que eu não sou mais criança, entendeu?. Tudo que faço ela joga na cara "você não é criança, você já é uma moça". Tem que procurar fazer as coisa em casa", .então às vezes fico assim, fico um pouco machucada(

Postman(1999) se refere ao desaparecimento da infância como um fenômeno medieval que ressurge na atualidade, na vida contemporânea. A linha divisória entre a infância e a vida adulta, segundo ele, vem dando sinais efetivos/concretos de apagamento através de vários processos sociais. Nesse caso, o referido autor analisa o desaparecimento da idéia de infância. Pergunto a **Tânia** se ela também já ouviu isso e o que ela pensa quando alguém fala para ela "já é uma mocinha". Ela então responde:

> **Tânia**: Eu paro para pensar professora, porque nem todas as coisas temos o direito de fazer. Claro, que a gente não pode ficar no sofá assistindo tv, temos as nossas obrigações, a de estudar, de fazer o que é certo[...] mas, tem o lado dela[a mãe] de que devo ser comportada. Mas ela tem que pensar...como ela mesmo fala.. "eu não tive, adolescência, infância," porque ela fala que hoje em dia não existe mais adolescência.... infância.....[ele é interrompida pelas outras crianças] .

Tânia é interrompida pelas outras colegas e a discussão é estabelecida em torno da questão: não é porque as mães e avós não tiveram infância e adolescência que elas também não vão viver esta experiência. Elas reivindicam suas infâncias. Estas falas são interessantes porque nos dão pistas para o posicionamento das crianças diante destes ditos, [...]não, ela não fala que sou criança. Fala que eu já sou moça então[...] às vezes fico assim, fico um pouco machucada" (Juliana, 2005). Elas se consideram crianças ainda e não concordam com a pressa dos adultos em torná-las mocinhas. Neste momento, Cristal e Tânia estão pensando juntamente com Postman(1999, p. 9), quando diz apropriadamente:

> As próprias crianças são uma força na preservação da infância. Não uma força política, certamente. Mas uma espécie de força moral{...} as crianças, parece, não somente sabem que há valor em serem diferentes dos adultos, mas querem que se faça uma distinção; sabem, talvez melhor que os adultos, que se perde algo terrivelmente importante quando se borra essa distinção

Elas demarcam a fronteira entre o mundo do adulto e o da criança e sabem que socialmente são cobradas, pressionadas a atravessá-la aligeiradamente. É nítida a idéia que se tem de infância como período de vida que não cabe numa lógica burocrática da organização da vida social, há uma atmosfera de ludicidade, de maravilhamento nesta idéia. Mia fala: "eu ainda brinco" e Luiza fala "a criança tem de brincar". Nesse sentimento sobre o brincar, as crianças falam de outro tipo de roubo da infância, a negação da brincadeira. Isso é muito interessante porque uma das formas de castigar uma criança é privá-la da brincadeira, é um dispositivo tanto usado pela família, quanto pela escola. É por isso que a privação do recreio é um castigo medonho para as alunas e alunos.

Outro dispositivo utilizado pela escola é o controle das brincadeiras na sala de aula. Na lente da etnografia, pude perceber que as crianças, ao iniciarem as suas passagens criança-aluno, ou seja, passarem para o mundo da escola, são enquadradas em uma normatividade que ordena a relação de ensino e aprendizagem. Nessa ordem, a forma de enquadramento, no papel do aluno, obriga as crianças a

abandonarem as suas experiências anteriores, suas relações afetivas, seus pertences, ou seja, elementos que contornam uma certa maneira de ser criança. Há, neste caso, uma morte simbólica da condição do ser criança. Transcrevo, a título de exemplificação, uma cena observada, por mim, na sala de aula de uma escola pública de Salvador. Beto é um aluno da alfabetização e tem seis anos de idade,

> Cena do dia 26.5.97
> Beto e mais dois colegas estão brincando com os carrinhos que ele trouxe. A professora Gilda levanta-se e vai até eles, manda cada um para os seus lugares e toma o brinquedo. Fala para Beto:
> "É para isso que você vem para a escola?"
> Toma os carrinhos do aluno.
> Beto fica resmungando e diz baixinho:
> "Isto aqui para mim é um lixo.."
> A professora não escuta o que ele diz (eu creio*!)*

Quando a professora estabelece um corte na brincadeira de Beto com os colegas e toma o brinquedo, ela não está só disciplinando-os, mas assegurando-lhes que não saiam do trânsito criança/aluno, para que possam se tornar o aluno padronizado. A escola não é lugar de brincar, essa condição fica clara na fala da professora, "*É para isso que você vem para a escola?".* A escola é coisa séria, portanto não cabe brincar na aula.

Quando a professora Gilda toma o carrinho de Beto, ela o afasta do seu mundo, assim, vive-se a primeira parte do ritual de iniciação, o de rito de separação [23]. Nesse primeiro rito, a criança/aluno, enquanto neófito, se solta da mão da mãe e/ou do pai, abandona os seus brinquedos, brincadeiras, sonhos. Luiza fala deste sentimento, embora reconheça que são formas de cuidar das crianças

---

[23] Van Gennep, estudioso dos ritos de passagem, designa uma estrutura tríplice para esse ritual: a ***separação*** onde o neófito separa-se do seu mundo profano; ***margens ou limiar*** o iniciante transita entre características do passado e do futuro (no caso, criança e aluno) e a reagregação ou incorporação quando se consume a passagem.(citado por Turner, 1974).

> [...]têm vezes que a gente leva bichinho de pelúcia , eu levei ... aí a professora agüentou. Aí fica jogando o ursinho de pelúcia no outro...eu joguei na minha colega....aí a professora falou" todo mundo quieto se não eu tomo o ursinho. Ai a gente chateia porque acha que ela está atrapalhando a infância da gente, não deixando a gente brincar, mas não, é para a gente aprender que tem horário para brincadeira e para aprender.e aquele horário não era para brincar . Aí a gente se chateia muito daquilo acha que a professora é horrível, ela maltrata a gente, essas coisas(2006) .

Nesse horizonte, podemos pensar com/na história sobre a presença das crianças nos diversos espaços socias. Por exemplo, a visibilidade da ausência das falas infantis na escola foi o resultado, segundo Orlandi (1985), efetivo das preocupações e interferências do Estado moderno, através dos educadores e puericultores sobre as relações pais-filhos, que se iniciam no século XVIII e vão se fortalecer no século XIX, a partir da *pediatria social*. Nesse enquadramento nota-se a ausência da criança na vida social da família. Essa ausência passa a ter visibilidade com o aumento das taxas de mortalidade infantil, o que resultou em medidas de políticas públicas médico-higienistas..

Essas medidas apenas consideravam as crianças nos aspectos da saúde. Por essa razão, Orlandi (1985 p,11-13) coloca que conhecer a "história da puericultura seria o mesmo que registrar parte da história da infância"..Dessa forma, a higienização tornou-se a pauta das discussões e decisões sobre a infância e o ser criança. A esse respeito, o referido autor vai lembrar que essas preocupações com as crianças e sua rede de relações e afetos diziam respeito apenas à classe burguesa,

> O Estado e os puericultores ensinaram muito bem aos pais burgueses a amarem seus filhos e a se angustiarem por eles, mas se esqueceram de ensinar o amor às crianças, sejam eles de que origem forem, independente de raça, classe ou religião. Os pais burgueses aprenderam a amar os próprios filhos mas não os dos outros.

No Brasil, a idéia que se construiu sobre as infâncias vai se efetivar nesse enquadramento. Há, de se considerar que as idéias sobre as infâncias estavam atreladas às mudanças sociais que ocorreram nas instituições culturais tais como a família e a escola. Nesse sentido, buscar resposta de como a criança era/é percebida

pelo conjunto da sociedade brasileira é enredar por um caminho onde as representações são agenciadas e mantidas pelas instituições sociais e vão interferir nos modos como adultos, crianças, adolescentes e idosos percebem a si mesmos e aos outros. Vale lembrar que, se este discurso tem sua ressonância nas representações sócias construídas coletivamente e individualmente na sociedade, é plausível que as crianças estejam sumindo, ficando ”invisível” também, em outras esferas da vida cotidiana, como poeticamente fala Cora Coralina (1997, p. 106) em seu poema “Criança”

> Entre os adultos, antigamente, a criança não passava
> De um pequeno joguete. Não chegava a ser incômoda,
> Porque nem tinha mesmo o valor de incomodar.
> [...]Era uma coisa restringida, sujeitada por todos os meios discricionários
> A se enquadrar dentro de um molde certo, cujo gabarito era o adulto.
> [...] A criança tinha só cinco, seis anos e devia se comportar
> como suas tias e primas, as enjoadas filhas da vizinha, os moldes apontados.
> [...] Sem a compreensão dos adultos de seus responsáveis, sem defesa e sem desculpas, vítimas desinteressantes de uma educação errada e prepotente
> que ia da casa à escola, passando por uma escala de coerção absurdas,
> a criança se debatia entre as formas anacrônicas e detestáveis de castigos e repreensões.
> [...] O menino peralta, arteiro, inquieto, era contido na sua vivacidade
> e daninheza, como se dizia, amarrado no pé da mesa.

Essa maneira de Cora olhar a infância, através de suas lembranças, poeticamente recordadas, como diz o poeta Carlos Drummond, “não a ornamenta com flores falsas” [24]. Através de sua memória, traz uma infância subjugada aos ditames dos adultos e, juntamente, com Corazza (2002) nos faz vê-la desenhada pela matriz cristã, cujo traçado é a idéia do pecado latente e da culpa. Por essa razão, precisa ser adestrada, castigada, humilhada para que, neste ritual de iniciação, se transforme em um ser redimido dos seus pecados. Da mesma forma, Cora traça o percurso da casa e da escola como lugares onde o projeto cristão-pedagógico do adulto deverá ser

[24] Citado por (CORALINA, 1997, p.21-22)

efetivado, “[...] Sem a compreensão dos adultos e de seus responsáveis, sem defesa e sem desculpas, vítimas desinteressantes de uma educação errada e prepotente que ia da casa à escola”. É constante, nos poemas de Cora Coralina, a forma como as crianças eram educadas em seu tempo, como ela mesma diz: “O menino peralta, arteiro, inquieto, era contido na sua vivacidade e daninheza, como se dizia, amarrado no pé da mesa”.

O castigo é uma forma de adestramento ainda usada habitualmente pelas escolas públicas e privadas, como foi relatado pelas crianças “ ficar ajoelhada no milho”, “ ir para a mesa”, “ cheirar parede”, “puxões de orelhas, “ palavras ofensivas em relação à etnia e classe”, como veremos nos capítulos que se seguem. Imagino que Cora diria; e eu que achava que essas “formas anacrônicas de detestáveis castigos e repreensão” fossem só no meu tempo? .

É nesse cenário que se efetiva o ajustamento da criança ao mundo adulto. Todavia, esse ajustamento, segundo Damázio (1994, p.24), sugere uma problemática bastante instigante: “a criança é um elemento da sociedade e, como tal, deve ajustar-se nesse contexto”. Ela tem suas particularidades e a sua maneira de ver o mundo, de estar no mundo, de ser no mundo diferente do adulto. Mas essa diferença vai tomando uma dimensão dramática, visto que vai implicar numa tensão deste ajustamento entre o mundo infantil e o adulto.

No mesmo sentido, demarca-se uma fronteira nítida entre ser criança e ser adulto. Nessas formas de se efetivar a passagem criança-adulta tem-se um conceito criança que se refina ao longo da história da aparição desse ser entre nós: a criança é uma etapa da vida, uma previsibilidade do adulto, este, por sua vez, é a continuidade melhorada, aprimorada da criança como ser originário. Seja no tempo de Cora Coralina, seja no tempo presente de Eva, Cristal, Jonatas, Roberta, Antônio e os outros que participaram dessa pesquisa, essa idéia de infância é, ainda que silenciosamente, contestada, as crianças não querem viver suas infâncias apenas como uma etapa a ser vencida, superada, elas querem o acontecimento vivido como possibilidade de infancialidade. Para Kohan (2004, p.53), há nessa maneira de ver a infância a idéia de que a passagem criança- adulto é uma linha contínua que conecta o passado-presente –futuro, o ser humano é constituído nessa linearidade. A

intervenção educacional, para o autor, tem um papel importante para assegurar essa linearidade, [...] Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobretudo, possibilidades, potencialidade: elas serão o que devem ser".

Eva e Mia também falam sobre isso quando dizem que não têm vergonha em admitir que ainda brincam. Pergunta do que elas gostam mais de brincar. Então fazem uma separação muito nítida das brincadeiras e suas representações. Há brincadeiras que só vivem na rua onde moram, na vizinhança, a exemplo, brincar de boneca, já outras são brincadeiras da escola, conforme disseram em entrevistas

> **Mia**: Brinco de boneca com minhas vizinhas, mas é no quintal da casa. É para ninguém ver. (risos).
> **Tereza** : E aqui na escola , por que não brinca com bonecas?.
> **Renata: N**em pensar. Vão dizer que ainda sou criancinha
> **Tereza : E**ntão, quais são as brincadeiras da escola?
> **Mia:** Garrafão é brincadeira de bater, pega-pega, esconde- esconde
> **Renata**: A gente também brinca de baralho, mas os meninos ficam tomando as cartas.
> **Lupita :** Brinco de boneca com minha prima , ela ainda é pequena

Creio que a entrada na vida adulta pressupõe uma ruptura com a brincadeira, com o brincar que são experiências, no olhar das crianças encravadas na infancialidade. No meu segundo encontro, com um grupo de crianças, com idade de 6 anos, que estudam numa escola particular, conforme já foi mostrado anteriormente para os meninos e meninas, ser criança é imperativamente : "é brincar" e " é também estudar...fazer as tarefas da escola"

As significações das infâncias são mediadas nas relações sociais e interferem nas negociações simbólicas das crianças no mundo social. Novamente recorro à literatura romancista e destaco o capitulo "A Criança feliz" do romance "Infância" de Graciliano Ramos(2003). Nesse capítulo, ele conta a história de um menino, não diz o nome, que era interpelado na escola e na família de forma humilhante, perversa. Era estigmatizado por todos como uma criança marginal, não tinha direito a falar, a se

localizar como pessoa. Há várias passagens em que é maltratado com surras severas, por xingamentos, ofensas de todo tipo. Foi iniciado no crime lá pelos quinze anos.

A infância escolarizada, como mediação para o mundo adulto, coloca a escola executora de projeto que tornará a criança em adulto moralmente saudável. Para tanto, é preciso que se vigiem suas mentes, corpos e paixões. Novamente Kohan (2204) nos fala,

> [..] a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-lo partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos.

Todavia, a execução desse projeto não se efetiva de forma tão tranqüila. O ajustamento da criança ao mundo adulto é uma forma de significação representada. Nesse sentido, capacita "os autores a demarcar, negociar e articular a sua existência fenomenológica como seres sociais, culturais e morais*"(* McLaren, 1994). Essa mediação pode revelar a maneira como as crianças se percebem neste ajustamento. De fato, nessa primeira caminhada com as crianças, tive a clareza de que elas preservam a idéia original da proteção dos adultos e, aí, incluem os professores. Muito embora, elas tomem direções diferentes para as suas formulações do que é ser criança e sobre as formas como são interpeladas pelos adultos, ora revelam-se conformadas, ora rebeladas, principalmente, as crianças maiores, como diz Jonatas“ com um pouquinho de adulto”,

O sentido dessa dramática que dá espessura e densidade à maneira como se estabelece a relação entre crianças e adultos está impregnado da forma como elas articulam a idéia de infância, a infantilização da infância, as relações de subalternidade. Conta-se, ainda, a pressa em tornar a criança um adulto e a intolerância em aceitar o fato de que as crianças pensam e sentem diferentemente do adulto. Lupita referindo-se è sua mãe: “ ela precisa saber que o tempo dela já passou.....não é porque eu assisto Tv que sou preguiçosa “; Cristal “eu tenho que viver a minha infância e não a que minha mãe quer”; Roberta “ a professoras pensam que todo aluno é totalmente criancinha”.

Para Pereira e Jobim e Souza (1998, p38), “os filhos já não se reconhecem como continuidade da história dos pais, tornam-se estranhos na própria casa”.

Temos, então, uma dramática: se infância foi uma invenção dos adultos e, conseqüentemente, objeto de seus cuidados, o que pressupõe uma intimidade, uma proximidade, como diz Larrossa (2003), ela sempre nos escapa. Tão próximos e tão distantes! Assim, as crianças tecem seus devaneios em *instante germinal,em* linhas de fuga no *âmbito do vivido* com imaginação criadora, fonte das primeiras percepções fenomenológica, como ser maravilhado com o vivido e percebido, como uma poética edificante em construção. Todavia, será que são acolhidas nesta dimensão pela escola? O que falam as crianças sobre seus trânsitos na escola? Essas questões, que de certo, já foram iniciadas, neste capítulo, serão ampliadas ou esticadas para o capitulo que se segue.

INFÂNCIA E ESCOLA

[...]Minha escola primária,,
foste meu ponto de partida,
dei voltas ao mundo,
criei meus mundos ...
Minha escola primária.
minha memória reverencia
minha velha mestra.
[...] Minha escola primária...
Eu era um casulo feio, informe, inexpressivo.
E ela me refez, me desencantou.
Abriu pela paciência e didática da velha mestra,
Cinquentanos mais do que eu, o meu entendimento ocluso
A escola da Mestra Silvina...
Tão pobre ela. Tão pobre a escola...
Sua pobreza encerrava uma luz que ninguém via.
Tantos anos já corridos...
Tantas voltas deu-me a vida...

Cora Carolina

Tudo o que sucedia na sala de aula, de modo geral, me repugnava.
Walter Benjamim

4 AS INFANCIALIDADES NA ESCOLA: a criança nas margens da passagem criança-aluno

A escola é o mundo que vamos conhecer Telma (onze anos)

Pretendo, neste capítulo, trazer a forma como as crianças percebem suas presenças e trânsitos. Sigo, então, escutando o que falam, busco suas palavras para reescrever o que leio. Palavras. É uma palavra inquietante e instigante. Larrossa (2004, p.152), ao discutir sobre o "pensar a educação valendo-se da experiência", toma, como ponto de partida, o sentido das palavras e as palavras como produtoras de sentido. Para ele,

> [...]as palavras produzem sentidos, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco.

Há um sentido atitudinal para com as palavras, visto que, para o autor, as palavras não só produzem sentidos, são mecanismos de subjetivações. Sendo assim, o sentido e *sem –sentido* têm relação com as palavras que, por sua vez, nos remetem a uma atitude diante do mundo, dos outros e de nós mesmos. Nesse horizonte, pensar, para o autor, é [" sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece" (Larrossa (2004, p.152) Creio que aqui reside uma das questões centrais desta pesquisa, ler as palavras das crianças como prenhes de sentido, impregnadas de significação que elas atribuem diante do mundo e dos outros e, principalmente, diante delas mesmas. Perguntei a Jonatas, doze anos, se tinha gostado de participar da pesquisa, então ele me respondeu: " [...] gostei porque o que eu disse tem importância e todo mundo fica sabendo o que pensam as crianças" Minha atitude, nesta pesquisa, é de *ler* essas palavras e ser tocada pelo que aquelas crianças pensam sobre si e suas

infâncias. Pois, então, leiamos suas palavras sobre como percebem seus trânsitos entre ser aluno e crianças na escola.

4.1. VIVER AS INFÂNCIALIDADES NA ESCOLA: um trânsito entre ser criança e ser aluno/aluna

Sigo compreendendo que a escola não é só um local para a execução do processo educativo formal. Considero-a, não só como agência que historicamente foi designada para a construção da infância como projeto político, mas, também, como uma agência, em que as crianças, desde cedo, negociam políticas de significados, negociam suas infancialidades.

Um dos resultados encontrados, nesta pesquisa, é que as crianças reconhecem o valor social da escola, conhecem a sua função, “a escola é importante porque a criança aprende muitas coisas, ele estuda e aprende”(Caio, seis anos). Para elas, a escola é importante pelas suas formações profissionais, para a apreensão de conhecimentos que podem ser acionados na sobrevivência da vida, “a gente não sabe o dia de amanhã..o pai ou mãe pode morrer e você tem de trabalhar”(Jonatas, doze anos). A escola é lugar de aprender conteúdos importantes que a localizam em seu país, seu estado e cidade como nos diz Letícia, oito anos, “na escola a gente aprende sobre outros países, sobre o mundo, isso ajuda a gente a se comunicar com qualquer pessoa de qualquer lugar do mundo”.

Conversando com Clara**,** pergunto sobre a escola, ela diz: “eu adoro a minha escola”, tem uma relação de afeto com este espaço. Mostra-me o principal lugar da escola, o circo, a sala de aula, o espaço das aulas de arte. Pergunto quais são as aulas de que mais gosta, “Gosto mais das aulas de arte. Gosto das professoras. Aqui é muito legal”.

Ac crianças sabem que a escola não é a única responsável por suas infâncias. Manoela pergunta para sua colega, Regina, onze anos,:“A escola ajuda você ser criança?” Ela responde: “Aqui na escola a gente não é muito criança[...]. Tânia, já

citada, também fala de outra forma" [...] as professoras não ajudam a ser criança". Para Jonatas, "elas [as professoras] deixam a gente louco com tantas atividades[...] é preciso tratar as crianças melhor" .

Vejo, aí, nessas falas, uma mirada interessante para a presença da escola na condução das infâncias. Elas são bastante pertinentes quando se trata da inserção das crianças no mundo da escola ou na sua passagem criança-aluno. Elas nos fornecem uma pista para compreender que essa passagem não se efetiva de forma tão tranqüila sob o comando da escola. Retomo a perspectiva do rito de passagem criança-aluno, posta no capítulo primeiro, a partir do ritual de criança- adulto. Como analisa Agamben (2005), temos um *significante instável* nos dois ritos de iniciação: um é a *criança*, pois ninguém nasce homem de imediato, o outro é o *neófito, ser* liminóide, pois nenhuma criança torna-se aluno de imediato. Essa separação é uma das características do rito de iniciação ou aquilo que Lapassade (1970) vai chamar de *mudança momentânea na vida do noviço.* Ao iniciar o rito, o neófito abandona seus pertences, brincadeiras, gestos afetivos iniciais, condutas sociais. Ser aluno implica em tornar-se sujeito do aprender, um papel normativizado pelo discurso pedagógico, é preciso viver o *estado de estudante.* É preciso transformar a criança em homem, da mesma forma que é preciso transformar a crianças em aluno.

A criança, ao entrar na escola, não é simbolicamente criança e nem apresenta atributos completos da condição de aluno, é um ser ambíguo. Ocorre a negação, ainda que transitória, do estado de criança, o que pressupõe o abandono das suas referências anteriores, pois é preciso adotar as de aluno, o sujeito pedagógico. Isso vai ocorrer, segundo Mclaren(1992) através das diversas margens *liminares* que estruturam o rito escolar. Nesse horizonte, Regina(dez anos,) teve uma percepção interessante quando diz: " aqui na escola a gente não é muito criança". Ela está certa, não é possível ser *inteiramente criança* na escola, porque é preciso *ser aluno*. O excesso de disciplinamento, por exemplo, é um dispositivo para fazer valer esta passagem. Por essa razão, as crianças sentem e reclamam a forma como a escola as interpelam, é, por isso, que Jonatas fala " é preciso tratar as crianças melhor"

A esse respeito, Veiga-Neto(2005, p. 110) falando com Foucault, diz que o sujeito do discurso não é o "dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se

posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar". Para Diáz, citado por Veiga-Neto, " O sujeito pedagógico está constituindo, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece[...] é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle".

Nessa perspectiva, a inserção das crianças na escola pressupõe uma série de passagens enquadradas por uma normatividade que ordena a relação de ensino e aprendizagem. Nesse ordenamento, o estudante é considerado como sujeito da razão objetiva, instrumental e mecanizada, é um papel padronizado no discurso pedagógico, como bem coloca Veiga-Neto. Para ser enquadrado nesse, a criança tem de abandonar as suas experiências anteriores, suas relações afetivas, seus pertences, ou seja, elementos que contornam certa maneira de ser criança. Em entrevista, Anita(sete anos) fala o que gosta mais na escola

> **Tereza** : O que você gosta mais na sua escola ?
>
> **Roberta**: De brincar, porque eu brinco com minhas amigas.
>
> **Tereza**: E você brinca o tempo todo?
>
> **Roberta**: Não, tem horário para brincar, é no recreio. O recreio só dura uns trinta minutos.

Trinta minutos é muito pouco para Anita, assim como é para as crianças, creio que seja por isso que elas tentam eternizar o recreio quando estão de volta à sala de aula. A eternização do recreio, na sala de aula, é o horror pedagógico dos professores que, por sua vez, tentam barrá-la a todo custo. Lara, colega de Roberta, interrompe a conversa que estava sendo gravada e diz, "mas você é a que mais bagunça na sala". Ela se defende e dizendo que "todo mundo bagunça", pergunto como os professores reagem ,

> **Tereza**: E o que faz a professora ou professor?
>
> **Lara:** ([imitando a professora] "pare de bagunçar se não... vai para a mesa e se na mesa continuar, vai para direção"

O interessante é que elas sempre teatralizam a forma como são disciplinadas, sempre dão risadas. Creio que a eternização do recreio seja uma forma de subverter o tempo pedagógico ritualizado. Agamben (2005, p.83) se refere a essa subversão como algo inerente aos jogos e brincadeiras, muito embora irei tratar dessa discussão no capítulo sobre a brincadeira como demarcadora de dois tempos, o da a*dultez* e o da *infacialidade,* porém é oportuno trazer agora o pensamento desse autor. Para ele, pode-se pensar em uma relação funcional entre rito e calendários a partir dos estudos de Levi-Strauss , para este, " os ritos fixam as etapas do calendário, como localidades em itinerário. Estas mobíliam a extensão, aquelas, a duração, e que " a função própria do ritual é...Preservar a continuidade do vivido". Para Agamben, é possível, então, levantar a hipótese de que a relação entre jogos e ritos seja, ao mesmo tempo, de correspondência e oposição considerando que " ambos mantêm um vínculo com o calendário e com o tempo, mas que este vínculo e´, nos dois casos, inverso: o rito fixa e *estrutura* o calendário; o jogo, ao contrário, mesmo que não saibamos ainda como e por que, altera-o e *destrói.*

Não pretendo, aqui, ampliar a discussão sobre jogos e brinquedos tal qual proposta por esse autor, muito menos sobre estrutura dos rituais contemporâneos, em particular, os escolares, tal qual estudado por Mclaren(1996). Essa discussão foi objeto de estudo da minha dissertação de mestrado[25]. Meu interesse é aproximar, apenas, a idéia de subversão do tempo e do calendário presente no rito e no jogo analisado por Agamben(2005), a subversão do tempo no ritual escolar, tal qual colocado por Mclaren (1996), pelas crianças. Faço isso por achar o quanto é instigante essa relação, mesmo tendo nos alertado Agamben. Colocando-a no plano da hipótese, ele a considera "menos arbitrária do que se possa parecer à primeira vista".[26] Atrevo-me, então, a trazê-la para o plano da escola, para enxergar na liturgia escolar a condição de aluno vivido

[25] Dissertação de Mestrado intitulada "A Ritualidade do Fracasso Escolar", defendida em 1999 pela Universidade Federal da Bahia.

[26] Agamben(2005) refere-se a esta relação não apenas aos os rituais de passagem, a exemplo do rito de ano novo, mas a outros ritos na vida contemporânea. Por essa razão, cabe para entendermos o rito de passagem criança-aluno.

pelas crianças. Certamente, é uma via promissora para compreender a forma como elas percebem a interferência da escola nas suas infâncias.

Tomo, então, a subversão do calendário e do tempo escolar como *destruturação ritual,*[27] intencionalmente ou não, efetivada pelos alunos. Coloco a relação entre seus rituais instrucionais e as tentativas de escape, ou seja, ações operadas pelos estudantes para sabotar as formas, o calendário escolar(organização espaço/tempo da escola). No mundo escolar, a função dos rituais é transformar a criança em aluno, ou seja, no sujeito pedagógico para continuar vivo através do vivido. Assim, os rituais escolares fixam e estruturam o calendário do campo pedagógico, fazendo valer a passagem da criança-aluno, sujeito potencialmente aprendente[28]. As tentativas de escape estão na ordem da brincadeira e dos jogos. Luiza, nove anos, nos fornece um exemplo bem claro de como a brincadeira subverte o calendário e o tempo pedagógico

> [...].aí tem vezes que a gente leva bichinho de pelúcia , eu levei ... aí a professora agüentou. Aí fica jogando o ursinho de pelúcia no outro...eu joguei na minha colega....aí a professora falou" todo mundo quieto se não eu tomo o ursinho. Ai a gente chateia porque acha que ela está atrapalhando a infância da gente, não deixando a gente brincar, mas não, é para a gente aprender que tem horário para brincadeira e para aprender, aquele horário não era para brincar . Aí a gente se chateia muito daquilo acha que a professora é horrível, ela maltrata a gente, essas coisas.

As crianças insistem, forjam o encontro com a brincadeira. Luiza reconhece a atitude da sua professora, transita entre o que é permitido como ação disciplinadora e a transgressão consciente por arte dos estudantes. Nesse trânsito, sentimentos ambivalentes são evocados, sabe que é preciso dar corte na brincadeira, mas fica chateada. Mclaren(1992, p.85) diria que [...] "os sujeitos dramaticamente vivem uma luta para significar suas existências sociais". Nesta luta, as crianças criam estratégias de sentimentos que fogem à lógica da cultura escolar.

---

[27] Esse denominação colocada pro Victor Turner em "Processo Ritual".

[28] A esse respeito sugiro ao leitor olhar com mais atenção o estudo extraordinário de Peter Mclaren " Rituais na escola: em busca de uma economia de gestos e símbolos na escola" publicado, em língua portuguesa, pela editora Vozes em 1996.

A infância disciplinada é, assim, a meu ver, uma tentativa, por parte da escola de barrar a subversão dos estudantes do tempo pedagógico e, ao mesmo tempo, de manter a estrutura e fixação do calendário escolar, ou seja, a operatividade da sua organização como "localidades em itinerário". Nessa subversão, eles buscam resignificar o espaço da escola, eles criam uma nova paisagem na maneira desbragada, desmedida com linguagem, gestos, corpos e tempo próprios, visto que não é preciso um objeto para se ter a brincadeira ou o jogo, como bem nos fala Benjamin(2003). Bagunçar na aula, por exemplo, como diz Roberta, é chamar seu colega Luis de Luisa, pois é o único menino da sala. Segundo ela, ele fica com raiva, fica "danado", é um jogo da provocação. Conta que Luis, então, "desconta tudo no recreio", mas "Gabriela[uma colega] é, quem mais bate nele" completa Lara. Imagino que, nesse espaço e tempo, no recreio os corpos são solicitados, no jogo, não mais como dóceis e domesticados presos ao tempo da sala de aula, mas como corpos brincantes.

Há um sentido de positividade nessa sociabilidade desbragada, moleca, crianceira. A expressividade das verdadeiras amizades, como diz Eva, ao responder à pergunta da sua colega na entrevista coletiva: *escola ajuda você ser crianças*?"

> **Eva** -A escola ajuda pelos meus colegas, que representa uma verdadeira amizade, porque quando você está triste você vê amigos te aconselhando, te acalmando, você é uma pessoa feliz

Assim, para ela, tem sentido falar da infância na escola, por conta dos amigos que vão chegando e ficando. É muito interessante a maneira como as crianças enxergam o mundo da escola e a partir daí elaboram seus ditos. É nítido, para elas, que a escola não controla totalmente as relações assentadas por sentimentos como, afetos, desafeto, alegrias, medos, conflitos, tensões, poder, desejos, paixões, gestualidades, atitudes, regras e códigos sociais. São esferas que nos fazem pensar em uma convivencialidade fenomenológica do estar-juntos.Ao mesmo tempo, esse sentimento do estar-junto, nos leva a pensar que, também, não é possível tornar-se *aluno inteiramente* no mundo da escola, como nos fala Veiga –Neto (2005).

> A própria noção moderna de que o sujeito é a matéria-prima a ser trabalhada pela Educação—- seja para levá-lo de um estado selvagem para um estado civilizado (como pensou Rousseau), seja para levá-lo da menoridade para a maioridade (como pensaram Kant, Hegel e Mark) —- partiu do entendimento de que o sujeito é uma entidade natural e, assim, pré-existente ao mundo social, político, cultura e econômico. (VEIGA –NETO, 2005, p.132)

Muito embora, seja este o ideal pedagógico quando inaugura, na modernidade, o sujeito aprendente, como já coloquei no capítulo anterior, não se é possível ser *é aluno inteiramente na escola,* da mesma forma que não se é possível ser criança inteiramente, visto que é preciso tornar-se *aluno. Assim, esta intrigada passagem descortina* uma textura que se instala no mundo da cultura escolar. No meu entender, é uma dramática cunhada nas brechas, nas rachaduras, nas frestas da cotidianidade, visto que é impossível prever e controlar a força das interações sociais.Nessa espacialidade/temporalidade o *ser criança e ser aluno* não se efetivam por inteiro, tornando visível algo que sempre vaza ao instituído: a possibilidade de um não querer domesticar-se ou como diz Veiga-Neto, *um desde sempre aí*, como condição moderna do existir pautado na noção de uma pré-existência do sujeito. Há algo, na infância, como diz Larrosa (2003), que nos escapa, sempre, é isso que a torna enigmática.

Tânia assim se refere à presença da infância na escola**, "** Acho que os adultos colaboram com a infância, mas as professoras não"(2005). Esse é, a meu ver, o espaço onde os estudantes protagonizam as lutas para dignificar suas existências sob o manto sagrado da l*iturgia* escolar. Nesse acontecimento, tensões são instauradas, relação de poder se descortina na sua textura, subjetividades são negociadas. Essa textura instaura a localização da dita criança problema, que precisa ser tratada a todo custo, ao mesmo tempo re/desenha as infâncias em uma só categoria: a *infância errante,* como será colocada no sub-item que se segue.

4.2. AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS *ERRANTES NA ESCOLA*

Como já sabemos, a escola exerce formas de dominação sobre as crianças e assim o faz para assegurar a sua passagem para acondição de aluno e, ao mesmo tempo para efetivar a sua entrada na vida adulta.Coloquei, inicialmente, que a infância é considerada, desde a modernidade, como algo que se lança para o futuro, ou seja, um projeto social e político da *adultez* e que a escola é uma das instituições culturais que vão efetivar a sua operacionalidade. As crianças vivem uma série de ações, pensadas, planejadas e executas previsivelmente para efetivar essa passagem. Vão, também, viver uma série de ações não previstas no ordenamento escolar, orquestradas por elas nas suas interações sociais. A partir desta janela aberta, olho para a passagem que, escandalosamente, aparece aos meus olhos, muito embora eu já a tenha olhado pelas suas frestas nos capítulos anteriores: as *crianças e suas /infâncias- errantes na escola*.

O par *criança/infância- errante* foi uma releitura que fiz da expressão *corpo errante* discutida por Mattos (2006, p,10).) Para essa autora, o corpo errante instaura-se em uma ordem em que a idealização do corpo tomado do sentido de normalidade não contempla a falta e pluralidade na construção das identidades baseadas na diferença. Nesse sentido, o corpo *errante* é o corpo grotesco. A autora. citando Victor Hugo, acrescenta que, no “pensamento moderno, o grotesco traz o sentido da incompletude e tem um papel imenso: “de um lado cria o disforme, o horrível; do outro, o cômico e o bufo”

Traficando esse sentido para a discussão sobre a infância na escola diria que o corpo normal nos leva a pensar em um único corpo: o corpo ideal, padronizado como sadio, produtivo, belo, virtuoso, destinado ao sucesso. O errante é algo que não queremos ver nem contemplar porque põe em desordem o que pensamos como sólido, definitivo, acabado. O que isso tem a ver com as infâncias na escola? Ora, essa matriz de pensamento não seria semelhante àquilo que a escola diagnostica como criança problema? E, nesse diagnóstico, estão incluídos a indisciplina, a condição de classe e gênero como doença moral. Lembro, oportunamente, do provérbio chinês citado por

Agamben(2005, p,101) " a alma sopro dos defuntos é errante: por isso são feitas máscaras para fixá-la". Penso, então, nas crianças, almas errantes, que não conseguem, por razões diversas, se fixarem no estado definitivo de aluno/estudante. Cora Coralina(1997) é uma dessas crianças errantes que a escola severamente tenta disciplinar

> [...] Muito me valeu a escola.
> Um dia, certo dia, a mestra se impacientou.
> Gaguejava a lição, truncava tudo. Não dava mesmo.
> A mestra se alterou de todo, perdeu a paciência,
> E mandou enérgica: estenda a mão.
> Ela se fez gigante no meu medo maior, sem tamanho.
> Mandou de novo: estenda a mão.
> Eu de medo encolhia os braços.
>
> [...] Aninha estende a mão. Mão de Aninha, tão pequena.
> A palmatória cresceu no meu medo, seu rodelo se fez maior,
> O cabo se fez cabo de machado, a mestra se fez gigante
> E o bolo estralou na pequena mão obediente.
> Meu berro ! e a mijada incontinente , irreprimida(CORALINA, 1997, p 115)

Jonatas (onze anos, 2006), participando desta discussão, diria que já sentiu, juntamente com seu irmão, o peso de ser a *criança errante* na escola, exatamente por sua etnia afrodescendente e por ser pobre. Ele conta que estava na fila da merenda com seu irmão Carlos e o clima era de certa bagunça,

> [...] um bagunça, aquela bagunça de criança, assim, sabe? Aì desceu a diretora: 'esses pretos aí fazendo esta bagunça....esses vagabundos, não quer saber de nada...].aí fiquei olhando assim, ela não tinha que falar disso...tinha que dá lição de moral. Falar que isso não tava certo, mas não chegar e assim, agredindo...o meu irmão baixou a cabeça e começou a chorar e ela falou que ele era "precisado, preto precisado", aí dali pra cá já rancou o coração...sei lá[silêncio, Jonatas desvia o olhar para o chão e fala:].não deu mais.[silêncio novamente fico esperando seu tempo e respeito sua decisão de interromper a entrevista].

Não pretendo polarizar essa discussão em torno da idéia de professoras/professores carrascas/carrascos e estudantes vitimados. Mas tocar nos dispositivos, nas "máscaras" escolares para fixar as infâncias/almas no projeto que vai

garantir um futuro adulto saudável, adequado para viver na sociedade. Sei o quanto o tema indisciplina estudantil suscinta tensões, põe em cheque a figura maculada dos professores, obriga abrirmos a caixa preta das famílias, traz o tom de seriedade e competências ou não dos especialistas (psicopedagogos, psicólogos, educadores, juízes etc). Pois, então, o que faço é desviar meu olhar para as infancialidades vividas nesta tessitura e, aí, ouvir as crianças, saber como se localizam nessa arena simbólica. A pesquisa demonstra que muitas das crianças concordam com a disciplina, acham importante o controle, o que não aceitam é o exagero, o abuso de poder, é se sentirem desautorizadas como *ser* que são. Vale muito ouvirmos o que Cristal (11 anos) tem a dizer,

> [...] eu não acho que as professoras daqui, muitas vezes, ela é rígida, mas se não ela não for rígida, não vai ter respeito, imagine se elas ficarem de cara aberta o tempo todo, imagine o que os alunos não vãoi fazer, não é? então, a gente tem que ser um pouco rígida para ter respeito..porque se a gente não der respeito como vai ter respeito? Eu só acho que elas têm que ser mais neutra, não ficar o tempo todo reclamando...só seria na sala. Eu acho que a gente tem que ser séria na hora ...a professora tem que ficar séria na hora que for preciso, tem que ser um pouco mais calma, um pouco mais precisa(Cristal)

Não é diferente do que falam as crianças sobre a intensidade com que os professores reclamam com os alunos em sua escola. Luiza(nove anos) a esse respeito diz que,

> Depende porque a crianças está conversando, não está prestando atenção, não tá fazendo correção, deixou de fazer o dever, [...]mas elas querem mesmo que você aprenda, mas o jeito dela,, sabe? E uma loucura, pró Dene mesmo, ela é legal, ela é assim .... e “cala boca, olhe para frente” aí acaba prejudicando o seu jeito de estudar....e você tem que começar a se entender com ela. Mas não é assim gritando...Quando acontece alguma coisa com a professora que você não gosta você fala com a diretoria

Para Luiza, “é uma loucura”, as professoras são legais, mas acabam prejudicando os alunos na aula. Então, ela sugere uma saída [...] você tem que começar a se entender

com ela". São essas negociações que são interessantes para compreender que é frágil falar em inocência na infância, os rituais de escape são exemplos disso. Olhando com a lente do conceito ritual, a questão do par crianças/infâncias errantes, talvez, nos possibilite visualizar outras relações que estão presentes no mundo da escola. Reinterpretando o que dizem as crianças, desta pesquisa, sobre o disciplinamento executado por sua professora, creio que são simbolismos rituais que evocados na cena da aula articulam e mantêm a condição da criança como aluno/neófito e santifica o papel da escola.

O micro-ritual de disciplinamento tem o papel de realçar com seriedade e autoritarismo o papel do professor, ao mesmo tempo, demonstrar a relação de força e evitar a contra-hegemonia dos alunos, ou seja, a resistência individual ou coletiva dos estudantes contra as normas estabelecidas pela escola. McLaren(1992, p.153) vai chamar de o "*olho mau*". Para ele, o olho do professor assim como o Olho de Deus se torna investido de poder.O par crianças/infâncias-errantes nos sugere olhar com mais atenção os dispositivos de poder na relação crianças-adultos. Também nos sugere olhar a polifonia das infâncias ou as infâncias polifônicas, mediadas nas hibridações culturais, se pensarmos com Canevacci(1996)

Creio que seja possível pensar o par crianças/infâncias errantes como uma tensão instalada na condição do *ser-criança* e suas infancialidades. Por um lado, suturas operadas pela escola, por outro, brechas forjadas pelas crianças viajantes das fronteiras, tais como a casa-rua, escola-casa, escola-rua, rua-escola, mundo prensencial-virtual, suturas-brechas. Na sutura e brecha não é possível pensar linearmente as infâncias como acontecimento, visto que elas são uma construção histórica de um projeto moderno para a *adulte*z, como já foi dito no capítulo anterior, mas são desconstrução, se pensarmos a forma como as crianças vivem suas infâncias, em particular na escola.

Ressalto que o fato das crianças descontraírem o conceito clássico de infância com sua irreverência, indisciplina, com seus corpos dissonantes não significa que ocorra a anulação do uso na sua forma originária. Mas aponta para um deslocamento que coloca em evidência crianças pensando entre sutura e brecha, entre margens, entre fronteira, na *errância. Dessa forma, ainda se* pensa a infância de forma antiga,

todavia, não há uma subordinação total a ela. Há tantas infâncias segundo as crianças, há tantas crianças *errantes* com suas infâncias dignamente, poeticamente *errantes.*

As crianças são viajantes de tantos lugares e quando vão para escola levam consigo uma maneira de ser e estar no mundo traficada em seus pousos chegadas. As infâncias *errantes são,* por assim dizer, um querer ser criança que se efetiva como diáspora sincrética. Canevacci (1996, p,7) diz que diáspora sincrética é uma "migração simbólica" que se efetiva através dos tantos lugares, margens, espaços reais e virtuais. Por isso, o autor vai entender como uma abertura contra a "esterilidade de uma condição imóvel, contra a miséria de uma identidade estável e segura, que nos acompanha a vida toda como um seguro de vida ou uma impressão digital" que nos coloca frente à necessidade de escolha, de trânsito, de transposição de fronteiras interiores e exteriores. Observa–se que o autor a toma como bandeira conceitual contra as fronteiras fixas, intransponíveis que mobilizam o desejo de "automodificação nos próprios e alheios espaços psicogeográficos" (CANEVACCI, 1996, p.7-13).

A diáspora é a mãe do sincretismo no dizer desse autor. Nesse termo, o autor coloca o sincretismo, no enquadramento mais amplo, como um termo-chave que define as transformações que vêm ocorrendo no processo de globalização e localização que "envolve, transtorna e arrasta os modos tradicionais de produção de cultura, consumo, comunicação[...]atropela, dissolve e remodela a relação entre os níveis alheios e os familiares, entre os da elite e os de massa das culturas contemporâneas". Um grande liquidificador foi a metáfora encontrada, pelo autor, para referir-se ao despedaçamento de todos os lugares-comuns do trio *estética-ética-etnia* dos comportamentos diários dos estilos de vida.

Considerar essa lente conceitual, para o estudo do pensamento das crianças sobre elas e suas infâncias na escola, é uma via que possibilita enxergar as formas etnocêntricas na designação da idéia de um sentimento infantil numa sociedade perversamente desigual, como é a brasileira. É também uma busca para o entendimento do processo de alienação dos seres humanos em sua própria terra ou em terra desconhecida. As crianças *errantes* são estrangeiras em terra conhecidas(mundo da escola).

Com essa abordagem é possível dar visibilidade aos símbolos, às chaves e paradigmas subjacentes ao mundo da escola e compreender como simbolicamente eles re/produzem, através das ideologias sociais e culturais, o estigma da criança/aluno errante. Reescrevo a idéia do *errant*e aderente ao grotesco tal qual é interpretado por Lúcia (2006) para a marginalização das crianças na escola. São símbolos do grotesco, da anomalia, é o espelho que inverte a imagem de uma infância dada como normal, acabada, tranqüila, a infância civilizada. A *errância* como o errante sendo, pode ser uma expressão aderente à idéia de *barbárie,* se pensarmos com Zea(1990) que, ao discutir a barbárie, traz o seu entendimento, a partir da idéia de *logos.*

> Bárbaros, palavra onomatopéica que o latim traduz como *balbu*s, isto é, o que balbucia, tartamudea: *Bar-ba*... porém, o que é o que se balbucia ou tartamudea? Por suposto, não é a própria linguagem do bárbaro, que o grego não compreende, se não a linguagem mesmo do grego. Bárbaro é o que fala mal o grego, o que o balbucia ou tartumudea. Balbus em latin, é o balbuciente, tartamudo, torpe de língua, o que não pronuncia clara e distintamente[...] Para os gregos, bárbaro é o homem rude, o não grego, o estrangeiro. Isto é, o homem que está fora do âmbito grego ou a margem do mundo do homem que assim qualifica. Bárbaro será, também, sinônimo de selvagem, inculto, isto é, não cultivado de conformidade com o que parece o modo de ser do homem mesmo por excelência, o grego. (ZEA, 1990, p.23)

A errância das crianças, no mundo escola, é uma via interessante para pensarmos a relação de poder entre as crianças e professores, se pensarmos que escola opera com uma criança idealizada. A criança, objeto de saber e da prática discursiva da pedagogia, é considerada, a partir da sua natureza *balbuciant*e, aquela que não fala a linguagem ainda da escola, que não conhece ainda pela razão da pedagogia. Como diz Zea (1990 p. 23), o que o bárbaro balbucia “por suposto, não é a própria linguagem do bárbaro, que o grego não compreende, se não a linguagem mesma do grego. Bárbaro é o que fala mal o grego, o que o balbucia ou tartumudea”. Sob esse aspecto, podemos entender a relação de saber-poder na escola, certamente a idéia da criança desprovida do *logos adulto*, portanto, desprovida de uma razão e linguagem. Nesta razão, justificou/justifica o projeto pedagógico da infância. O *logos* marcou, desde sempre, as relações de dominação entre os homens em suas terras e terras alheias, grifando o sentimento de ser estrangeiro mesmo em suas terras.

No caso da escola, é possível dizer que, muitas vezes, ela se torna terras alheais e as crianças estrangeiras em sua própria terra. Refiro-me às localizações das crianças que, de certo modo, tentam viver a infância nesse lugar subvertendo as práticas discursivas. Nesse caso, elas vivem uma duplicidade em ação no mesmo espaço e tempo escolar. Ao mesmo tempo em que realizam ações previstas, no ordenamento dos processos pedagógicos, elas vivem uma sociabilidade em que se operam: construção de amores e ódios, transações tensivas e conciliatórias; a construção de uma discursividade fora da razão dominante. É uma paixão em estar-junto. Nesse encontro, como experiência vivida, elas encarnam uma força substantiva que se traduz à maneira como recriam o sentido da estar na escola. É uma subversão, uma tentativa de viver intensamente a infância fora do olhar pedagógico. Volto à fala de Regina quando diz: "Aqui na escola a gente é pouco criança". A escola opera no sentido de, no mínimo, diminuir essa sociabilidade, porque é um estado opositivo, inconciliável à lógica que ordena o mundo da escola

A escola como lugar para salvar esses seres bárbaros, animalescos tem ressonância na literatura. Falava anteriormente da presença da infância na escrita romancista e da importância que ela traz para a compreensão da sua construção social entre nós. Pois bem, visitando as páginas do romance *Infâncias,* de Graciliano Ramos, encontro o capítulo *Escola. O* escritor narra a sua agonia perante a escola quando é levado para ser alfabetizado.

> A noticia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em hocras de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de credito, era um lugar para onde enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em conseqüência, possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. E escola era horrível - e eu não podia renegá-la, como negaria o inferno. Considerei a resolução dos meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras (RAMOS, 2003, p.118/119)

.

Graciliano Ramos nos mostra o imperativo da escola como lugar de socialização, de civilidade, de adestramento, como executora do projeto social da infância, como colocava anteriormente. Assim diz ele: [...] A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde enviavam as crianças rebeldes" Nesse instante, me interessa destacar a construção do sentimento infantil, na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que destaco a nossa literatura como um acervo precioso para o seu reconhecimento.

Como já foi dito anteriormente, as crianças entrevistadas ordenam a idéia da infância como período mercado pelo brincar. A brincadeira é experiência que dá sentido à efetivação da infância e, segundo Benjamin (2004), na brincadeira as crianças transcendem, criam um mundo particular para si. Entretanto, este pequeno mundo próprio não cabe na formatação da escola. Para as crianças pesquisadas, uma forma de interromper a infância na escola é proibindo a brincadeira. Por essa razão, McLaren (1992:128) dizr que as transgressões ou tentativas de escape são rituais ativos de resistência, "são tentativas intencionais, ou conscientes por parte dos estudantes de subverter ou sabotar a instrução dos professores ou as regras e normas estabelecidas pelas autoridades escolares*".* A transgressão, como ação consciente ou não é uma profanação do mundo santificado da escola, e o disciplinamento, como forma de combate, é a impossibilidade de que a dimensão espacial escola-rua seja efetivada como diáspora sincrética, como sacro-profano.

O sacro-profano, enquanto dimensão simbólica dos espaços escola-rua, significa estreitar, através da transgressão, a fronteira entre dois estilos culturais distintos. McLaren (1992) chama esses estilos de estado de interações de "estudante" regulado por regras e normas coercitivas, que ordenam os processos pedagógicos em um espaço e tempo oficial. O outro, esquina de rua" é onde o espaço e tempo tem regulação própria, linguagem, gestos não formalizados, ritos e imaginários que se assemelham aos vividos na rua. Lembro, neste momento, das recordações de Benjamin (2000), p.83-84), sobre sua presença na escola em tempos de criança,

> O relógio no pátio da escola parecia ter sido danificado por minha culpa. Indicava "atrasado". No corredor penetravam murmúrios de consultas secretas vindos das portas das salas de aula que eu roçava

> ao passar. Atrás delas, professoras e alunos eram camaradas. Ou então tudo permanecia em silêncio, como se alguém fosse aguardado. Inaudivelmente apalpei a maçaneta. O sol inundava o lugar onde eu me achava. Foi assim que violei meu dia que mal começara, e entrei (BENJAMIN, 2000, p.83-84),

É fantástico como autor se refere à sua entrada na sala de aula, [...] Foi assim que violei meu dia que mal começara, e entrei". Ele subverte a ordem sagrado-profano que santifica o mundo escolar. Na verdade, foi o seu dia em potência que foi profanizado no terreno da escola. A meu ver, essa é uma das mais belas criticas feitas à liturgia escolar, é uma imagem dramática da presença da criança, ao olhar do narrador, no interior da escola, no seu tempo, no barulho formalizado e permitido, no silencio inspirador de cumplicidades.

Ao referir-me à santificação do mundo escolar, estou compartilhando a idéia de Ivan Illich de que, assim como a Igreja tem a sua liturgia, que vai reafirmar a sua função e moldar a percepção do fiel acerca do fenômeno religioso, a escola também tem a sua liturgia que vai ordenar o *culto escolar.* Ela vai fazer valer a sua função, não só de criar uma fé na escola, enquanto instituição, como também manter a sua realidade. É, nesse sentido, que ela molda certa percepção do estudante acerca do mundo da escola e de si mesma.

Na escola, a organização dos processos pedagógicos escolares é a liturgia. Criar mecanismo de resistência para sabotar essa liturgia é, certamente, profanar a santificação da escola. A esse respeito, Filho e Sales (2002, p.246) dizem que

> A escola, ao constituir-se como agência responsável pela educação e instrução das novas gerações, o faz não de forma pacífica e consensual, mas de forma conflituosa, buscando agressivamente resgatar a infância de outros espaços-tempos de formação, notadamente a família, a religião e o trabalho.

Pensando com esses autores, a escola toma para si a tarefa de cuidar da infância sob o paradigma de base, no sentido platônico, da *moral e da política.* Ao operar a polarização entre *cultura da escola- escolar, entre a escola-rua, entre o estado de esquina de rua –estado de estudante, entre o sagrado-profano, entre ser criança-aluno*

instaura uma dramática cuja textura assenta-se na idéia disciplinadora da educação. Para Kohan (2003),

> [..] aplicada a uma criança, a *disciplina* evoca um duplo processo de saber e poder: apresentar determinado saber à criança e produzir estratégias para mantê-la nesse saber. De modo que, desde a etimologia até os usos atuais do termo, a disciplina- saber e o poder- e a infância estão juntas. (Kohan, 2003, p. 70)

Pensando nesses termos, retomo a discussão do capítulo anterior em que discuto a idéia da infância como um projeto social da sociedade e dos adultos. A escola, já sabemos, é a instituição cultural fechada, autorizada para viabilizar este projeto e garantir a presença de adultos saudáveis e produtivos para manter em funcionamento a sociedade. Nessa ótica, é preciso que o processo educativo tenha um complexo dispositivo de controle e coerção social. Cristal relata a forma como foi punida em uma escola particular em 2004. Só para ficarmos atentos, a aluna concedeu esta entrevista em 2005, portanto, esse episódio foi bem perto de nós. Vejamos o que ela diz

> **Cristal** : Professora eu também já estudei 4 anos em escola particular, professora , eu acho... eu estudei em uma escola que tomava bolo na mão, ficava de joelho no milho, professora, os pés virado para parede
> **Tereza-** : Quando foi isso?
> **Cristal** Foi quarta série mesmo[...] a gente sofreu..Era bom, mas o mesmo tempo era rígido, a professora era boa, mas, ao mesmo tempo gritava, também era brava [risos]
> **Lupita-**: A Professora Sônia ela de gosta gritar com os outros, mas não gosta que ninguém grite com ela, ela fala alto, ela reclamou comigo, agora ela gosta de falar mais alto...estar certa, nunca está errada
> .

Foucault(1995, p.106) ficaria intrigado/indignado com o fato de que, em pleno 2005, ouvimos relatos de crianças sobre a forma como são disciplinadas na escola. São formas extremadas de se exercer o poder sobre elas. O uso da disciplina como dispositivo de poder é antiga. Segundo o Foucault(1995),2 remete não só à Idade Média, mas até à antiguidade. Entretanto, somente no século XVIII, ela foi elaborada

em seus princípios, deixando de ser um “estado isolado, fragmentado e [...] quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como nova técnica de gestão dos homens”.

Essa janela aberta descortina aos nossos olhos uma paisagem bastante complexa, conflitiva e polêmica: a disciplina como dispositivo de controle das interações que se instauram na escola, principalmente, na sala de aula. Participando desta discussão, Manoela, onze anos, fala que “na escola a professora briga toda hora. A gente nem pode olhar para trás na sala que ela já tá reclamando”

Manoela fala de duas temporalidades inconciliáveis na cena da aula: a brincadeira e o aprender, como já foi dito antes por McLaren (1992). A brincadeira fica para o recreio, é o estado mais próximo do vivido na rua. Esse horizonte reforça a visibilidade da escola como instituição que efetiva a entrada da criança na vida adulta, como instituição da maturidade. Foucault(1995, p.106) novamente nos diria ,

> A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. È preciso vigiá-los durante todo o tempo de atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares

A disciplina como técnica de poder é um aparato sofisticado de asseguramento do projeto social da infância, porque, na verdade, o que se projeta para o futuro é um adulto adequado para viver e produzir na sociedade. Nesse sentido, as infâncias estão sob a mira do *saber e poder*, na ótica de Foucault, e mais, a disciplina instituída na escola é um modo de exercício do poder, de controle sobre as infâncialidades. Pensando com e na história, encontro o pensamento deste autor, a forma, como as crianças e adolescentes eram disciplinadas no mundo do trabalho, a partir da história da industrialização brasileira, no início do Século XX, em particular, na cidade de São Paulo.

Moura (2004) em seu trabalho, “Crianças Operárias na Recém-Industrializada São Paulo” discute os mecanismo de controle e poder sobre elas na relação com os adultos, nesse período. A relação de poder que demarcava o convívio entre adultos e crianças e adolescentes nas fábricas e/ou oficinas extrapolava a relação de trabalho entre patrão empregado, isso porque, estava implícita a idéia de que estes seres pequenos tinham

que ser adestrados para a vida adulta. Para a referida autora, as “crianças e adolescentes, em função da pouca idade, talvez tenham sido, entre os trabalhadores aqueles que viveram os exemplos mais exacerbados dessa relação: o poder de patrões e de superiores hierárquicos, que, claramente, os transformava no alvo privilegiado de uma disciplina férrea”(p.268). Nesse caso, eram duplamente controlados e punidos no mundo do trabalho.

Nesse cenário do mundo do trabalho, a atenção à questão da transgressão, no meu entender, tal qual já venho colocando anteriormente, é uma possibilidade de não querer domesticar-se. O castigo constante e o olhar vigilante do patrão controlavam a ameaça à ordem de produção,

> [...] Acima de tudo, porque o mundo do trabalho não subvertia a infância e a adolescência a ponto de excluir o lúdico de suas vidas. As brincadeiras dos menores teimosamente resistiam à racionalidade imposta pelo ambiente de trabalho e foram, ao longo do tempo, em nome da disciplina, exigida nos regulamento das fabricas e oficinas.(MOURA, 2004, p, 268)

Com a longa jornada de trabalho que lhe era imposta, crianças e adolescentes subvertiam o local de trabalho em espaço de brincadeiras. Nessa transgressão espacial, “entregavam-se às brincadeiras próprias da idade, transformando em brinquedos aquilo que eventualmente tinham ao alcance das mãos.”(MAURO, 2004, p,270). Fornece um exemplo desses castigos “Em maio de 1905, Antônio Lombardo, de 14 anos de idade, aprendiz em uma oficina de sapateiros, foi castigado pelo patrão, que o atingiu com uma correia, em virtude de suas brincadeiras durante o horário de serviço. O resultado foram duas largas e extensas equimoses nas costas”. Ao recusar obedecer às regras impostas, as crianças e adolescentes subvertiam a ordem social; colocam no terreno do trabalho o que estava na ordem de suas infâncias e adolescentes. Assim, nestes momentos, o *ser-criança* e *ser-adolescente* tomavam o lugar do trabalhador. Semelhanças com o que dizem as crianças entrevistadas sobre a escola? E com o que já sabemos ? Creio que sim.

Considerando as devidas semelhanças, essas tentativas de subverter a ordem são frestas, forjadas por elas, que revelam que crianças e adolescentes, ao subverter o

espaço do trabalho ou o mundo da escola, recriam, nos vazamentos da racionalidade do mundo do adulto, um espaço próprio de significação expressa na "desobediência", na "malcriação", na *errância .* É uma possibilidade das crianças, na escola, mesmo tomadas como criança imaginada/imaginária no discurso pedagógico, viverem suas infâncias como um acontecimento. Creio que a teatralidade do estar-juntos seja, ainda que de forma transgressora, a possibilidade vazada pelas brechas, frestas da rotina do mundo escolar de se viver uma sociabilidade como experiência. É segundo Keil *(1994:125), "uma* troca simbólica teatralizada na vida cotidiana, que consagra qualquer coisa e qualquer um, dentro de um grupo específico e, evidentemente, mediante uma especificidade cultural". Eles são formas gestuais e rítmicas materializadas nos eventos escolares, são elementos culturais simbólicos que dão sentido ao "viver-juntos" na escola e capacitam os atores, alunos e professores, a negociar entre vários sistemas simbólicos.

No capítulo anterior, coloquei que há um aligeiramento da infância porque, na verdade, ela é um projeto de adulto para atender a este mundo. Nesse caso, é preciso controlar as infâncias, seu ritmo, seus devaneios, sua poética. É preciso padronizar comportamentos, formas de aprendizagens, é preciso torná-las consumidoras de informação, transformá-las em sujeitos da opinião individual ou coletiva, prepará-las para o mundo do trabalho, para viverem sem tempo ou com pouco tempo. É possível dizer que as crianças encontram e criam formas de se rebelarem contra essa ordem. Penso, até, que elas articulam arranjos, no cotidiano da escola,para serem tocadas pela experiência.

A maneira como as crianças vivem suas infâncias na escola revela, como nos diz Galeffi (1996:5) que "cada um de nós é aquilo que não-é-ainda e aquilo que quer-ser. Somos, cada um, diversamente, a história social viva, a história presente-futura e a história futura-*passada*", ou seja, revela a infancialidade sendo, uma teatralidade do estar-juntos. Éssa é uma experiência que a escola tenta controlar, muitas vezes barrar, por essa razão, o disciplinamento aparece claramente como paradigma que vai orientar a transformação da criança em sujeito pedagógico. Neste sentido, as transgressões ou escapes são lugares antagônicos que o aluno cria e passa a ocupar. Vão constituir-se, usando a expressão de Aquino (1996), no "*horror pedagógico*". É um drama social que,

se materializa nas ações que ocorrem fora do controle da escola. Ao viverem essas ações, “os alunos são transformados em combatentes e antagonistas: ódios e tensões escondidos são mobilizados com a finalidade de romper as regras culturalmente axiomáticas da escola e subverter as gramáticas do discurso padrão da sala de aula” (McLaren, 1992:128)

Essa paisagem pintada abriga também certos arranjos que os alunos articulam para driblar ordem da escola. São ações tais como: ficar ausente e com um olhar no vazio; muitas vezes um silêncio mortal; comer a ponta do lápis para não fazer tarefas escolares na sala de aula. McLaren(1992) diz que estes alunos buscam manter a mente desencarnada do discurso racional do trabalho escolar. Para o referido autor, ele é “a insurreição silenciosa, a fuga para a escura interioridade e para as cavernas lúdicas da imaginação(...) uma política de provocação clandestina,(...) fundamentalmente uma rebelião ontológica, uma ruptura livre de um perfeccionismo moral, construtivo e mutilado” (p. 1992:128)

Dessa forma, não tenho intenção de dizer que as crianças vivem suas infancialidades inteiramente na escola de que aí elas são tocadas e se deixam tocar pela experiência escolar. Penso que, pelos dispositivos pedagógicos utilizados pela escola e que são ressonâncias dos acontecimentos da modernidade, como bem coloca Larrosa (2003), as crianças são solicitadas, na sala de aula,como se fossem simplesmente apêndice da mente. Na dissertação de mestrado(1999), coloquei que essa condição do estudante é uma aquarela surrealista, que com suas cores fortes, mostra uma paisagem ainda não habitada. Nela, tudo está acomodado, em silêncio, o aluno/aluna parece mais um tigre de papel, que range, morde, mas não passa de um tigre de papel. Eva se refere à forma como os professores reagem aos rituais de transgressão (OLIVEIRA, 1999)

> É porque ela ver os meninos fazendo isso...ela tem medo. A professora Marianma sabe que a gente não vai fazer nada,.aí ela fica toda quietinha, né?Professora, quando a gente vai falar alto com ela, aí ela logo baixa o tom da gente, por que? Da gente ela não tem medo. Dos meninos ela tem.

Eva está correta ao dizer que as professoras temem os meninos, porque a forma como a escola tenta manter as crianças no estado de estudante muda conforme o gênero. Nesse caso, a relação de gênero, no interior dos processos educativos, não existe no vazio, não é desarticulada da sociedade em geral. A esse respeito, para McLaren (1997, p.237), "a escola transmite e reforça as ideologias que refletem os valores predominantes e ethos de uma estrutura social dominada pelos homens, hierarquizada e de classe média*".* Sendo assim*, os* professores, em suas práticas discursivas, trazem a idéia de que ser mulher e ser homem implica maneiras diferentes de transitar no cotidiano escolar. Inculca-se juízo de valores sobre as relações de gênero e cria–se mecanismos para tornar verdadeiro o seu próprio discurso.Temer os meninos, como fala Eva, é uma representação dos professores sobre a natureza masculina, por isso, atribuem a orquestração da indisciplina aos meninos(OLIVEIRA, 1999). Mas, também, para ela, castigar, controlar os alunos é algo inerente à escola. Nesse caso, não separa se é particular ou pública.

> **Eva--** Porque eu tenho experiência porque já estudei em escola particular. [é interrompida por Jaqueline que diz :
> **Lupita---**eu também, na escola Olímpio, maltratava os alunos, esticava as orelhas, batia em alunos, tomava reguada
>
> **Eva--- [**recuperando a fala]: ela me ameaça, dizia que não ia botar para passar, aí a gente não falava para nossa mãe , mas minha mãe um dia sacou isso, eu cheguei com a orelha toda vermelha, ai ela perguntou, aí eu ia falar depois me lembrei do que a professora falou, a minha foi na escola saber o porquê eu sempre chegava com a orelha vermelha, aí conversou com a professora , aí na saída eu falei que ela tava ameaçando e se falasse ela ia reprovar a gente.

Revendo essa paisagem, agora, juntamente com as essas crianças penso com elas o fato de que não se é criança inteiramente na escola. Lendo suas falas sobre os disciplinamentos a que são submetidas, entendo que as crianças querem ser tocadas pela experiência. E digo mais, reafirmo a idéia de que elas reagem a este esvaziamento da experiência através dos rituais de transgressão/escape, e, aí, temos instante revelador: a aquarela ganha vida, o tigre mostra-se ser real, assusta, obriga, assim, a moldura escolar comportar uma outra paisagem. Essa nova paisagem vai tomando

forma numa ritualística, em que corpo do/da aluno/aluna se "descorporaliza" na possibilidade provisória do poético, a possibilidade de uma individuação, de viverem seus devaneios, suas experiências.

A indisciplina é uma paisagem terrífica do ponto de vista da escola, porque desenha o que a escola não quer ver, uma tentativa ritualística, por parte das crianças, de não sujeição a uma infância dócil e domesticada. McLaren (1992) diria que a resistência é assim, uma "*ironia dialética*"[29], porque ela nos ajuda a reconhecer e realinhar as contradições e ambigüidades, na sala de aula, com atitude dotada de valores humanos e como uma ação política libertadora

Brandão (1994, p.114), referindo-se aos alunos transgressores, traduz bem essa política, "A missão dos alunos de trás não era fácil. Transgredir com sabedoria as regras de "comportamento" estabelecidas pelo regimento dos colégios para a sala de aula, e, cuidadosamente, protegida pela trindade maldita: diretores, professores e inspetores". Essa idéia nos remete para o sentido instrumental da escola construído na modernidade, o de legitimar o projeto social das infâncias, ou seja, preparar as crianças para sua inserção no mundo adulto, onde, entre outras coisas, está o trabalho, a luta pela sobrevivência material e simbólica. Novamente, trago as palavras de Jonatas(doze anos), sobre a importância da escola para a infância, [...]É muito importante, porque ninguém sabe o amanhã e depois, o que pode acontecer com a gente, né? Os pais podem morrer, a gente pode ficar desempregado, não tem como sobreviver".

As crianças vão para a escola levadas pela mão da mãe/pai, vão vivenciar novas experiências e estabelecem novas mediações com o mundo adulto. A família entrega o filho para a escola para que ele se transforme em uma pessoa de virtude na visão Platônica. Ghiraldelli Jr, analisando a estória de Pinóquio[30], traz à superfície a trajetória do menino de madeira para se tornar um "menino de verdade"

> Como se sabe, o conto começa com um marceneiro, Gepeto, que recebe de presente um pedaço de pau falante e o transforma em um boneco. Pinóquio, o boneco de madeira, não é, obviamente, uma

[29] McLaren (1992), usando o termo empregado por Brow

[30] COLLODI, C. **As aventuras de Pinóquio.** São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

> criança. Como nota o Grilo-falante, o que é pior em Pinóquio é que "ele tem cabeça de pau". Para ser um "menino de verdade" seria preciso ser bom para seu pai e para com os outros, ter responsabilidade, ter sua própria consciência. Assim, a fada, para o transformar em "menino de verdade", depende de alguns pré-requisitos. Para poder agir sobre a obra da natureza (o pedaço de pau falante) e sobre o trabalho paterno (o boneco de madeira), e transformar Pinóquio em um menino, a fada necessita que ele já esteja vivendo como tal. Ora, Gepeto sabe muito bem quem deve, então, proporcionar isso ao Pinóquio. É a escola. Ao trocar seu próprio casaco por uma cartilha, Gepeto indica que acredita na escola como o local que pode fazer Pinóquio ter condições de viver como um "menino de verdade (GHIRALDELLI, 2001,p.3)

Esse processo vivido por Pinóquio confirma aquilo que Filho e Sales (2002, p.247) colocam a respeito da transição de uma sociedade não-escolarizada para escolarizada. Quando isso acontece, a "tensão desta recai sobre a totalidade do social, não deixando intocada nenhuma de suas diversas dimensões". Segundo o autor, a tensão a que ele se refere não fica circunscrita ao âmbito da escola, mas vai ser percebida

> [...] naquilo que de mais profundo há na cultura e nos processos sociais como um todo: nas formas de comunicação as formas de construção dos sujeitos, passando pelas inevitáveis dimensões materiais garantidoras da vida humana e de sua reprodução, tudo isso se modifica mesmo que lentamente, sob o impacto da escolarização

Para Ghiraldelli(2001,p.4), no final do século XVIII, precisamente, no século XIX, aparecem outras formas de escrever a infância, como um acontecimento que foi constituído de várias forças culturais e completamente contingentes, destacando aí a cidade e a escola como territórios construídos e desconstruídos que mediaram a reapresentação social sobre a infância e a criança. Essa forma é apresentada pelo autor como a que aparece na história de Pinóquio. Entretanto, a inserção das crianças nas escolas, historicamente, não ocorre de forma tranqüila e igual para todas. Assim, a interpelação das infâncias é algo que se efetiva diversamente nas instituições da maturidade. Retomo à idéia das tantas infâncias e as formas como são percebidas pelas crianças, nos seus trânsitos escolares. É oportuno ouvirmos este diálogo:

> **Tânia-**Acho que tem diferença da infância na escola particular e pública. Quem já estudou na particular sabe disso.
>
> **Tereza**: Como é na particular?
>
> **Tânia-**Eu acho que na particular a gente se sente mais a vontade ... o carinho é diferente.

Pergunto para as outras crianças que participam do grupo de discussão se concordam com Tânia, elas então falam:

> **Lupita--**Têm professores que são bons, outros têm a cara fechada mesmo, nunca riem nunca brincam, não procuram nós. Quando procuraram ela não vai saber como é [...] agora a professora Clara ela brinca, ela conversa.
> **Eva--**A professora Carla era muito ruim no ano passado, mas ela recebeu os dez mandamentos da diretora, ela tá agora legal, brinca com todo mundo dá risada, dá risada das palhaçadas dos outros.
>
> **Cristal---**Professora, eu acho que não tem nada a ver isso, e escola particular e publica....têm muitas professoras que ensinam na escola pública e particular. Eu acho que a escola não é feita pelas professoras, a escola é feita pelos alunos. Se nós alunos andar direitamente a nossa escola teria valor. Por que a escola particular tem valor? Por que os alunos dão valor à escola. . Por que a escola pública não tem valor? Porque nós não valorizamos a escola.

Eva a interrompe e fala alto e de forma indignada " Não é nada disso !" Cristal responde na mesma altura de voz, "É sim !". Lupita também diz não concordar, volta-se para Cristal e diz: " Heim....não, não é isso não, minha filha ! ".Cristal torna a responder , " É sim !, com o mesmo tom de voz. Eva, de forma enfática, coloca o que para ela marca a diferença, se baseando nas suas passagens pela escola pública e privada, " Não é só o aluno da escola particular que dá valor, lá é rígido. "Aqui não, a diretora não quer saber de nada, a gente não quer saber de nada".

Há alguns aspectos que merecem ser colocados aqui sobre este diálogo tão pertinente. Para Tânia, há diferença entre a infância na escola particular e na pública. O que marca esta diferença? Para ela, passa pela forma de tratar as crianças, "Eu acho que, na particular, a gente se sente mais à vontade, o carinho é diferente". Brenda tenta

tirar do aluno a responsabilidade sobre a forma como são considerados na escola pública. Não foi possível o encontro presencial entre esse grupo de alunas da escola e Luiza que estuda em uma grande escola da rede privada de Salvador. Mas levei essa questão, levantada por elas, para a entrevista com Luiza, nove anos, e estuda em uma escola particular. Perguntei o que achava, ela então respondeu:

> Oh, nas públicas é assim [...] os professores não dão muita atenção para elas, elas também não gostam dos professores.e começam a dizer que a escola é que é ruim. Mas não, os professores são ruins. Se elas lutassem e fizessem um abaixo assinado para mandar para prefeitura. A prefeitura ia ver se mudava os professores, porque não é muito legal que na sua primeira escola as pessoas ficarem te maltrando. Aí elas acham que a escola...a minha escola é melhor do que a delas, mas, tem vezes, que não é, porque as professoras, na escola que eu estudo, podem gritar, podem falar baixo, elas podem ser legal, podem ser chatas. Depende do gosto da pessoa e como ela seja mesmo.(LUIZA, nove anos)

Assim como Eva, Luiza retira dos alunos a responsabilidade exclusiva da contextura da escola e a forma como são considerados. O ponto em que as escolas se assemelham, para ela, é na forma como são tratadas pelos professores. Lendo as palavras de Luiza, não só nesse fragmento, como em outros momentos da entrevista, há uma idéia sobre ser criança e suas infâncias, como momento de cuidado, de consideração, de proteção e a escola tem um papel importante, como ela diz, [...] não é muito legal na sua primeira escola as pessoas ficarem te maltrando". Então, a escola é, no seu entender, importante para infância, mas é preciso respeito para com as crianças.

Para as crianças, não se vive a infância igualmente nas escolas. Juliana acena a possibilidade da presença atuante dos alunos na escola. Nesse caso, a escola teria uma influência sobre eles, mas, também, seria influenciada por eles.Ela diz,

> **Cristal--** mas se nós, alunos se conscientizassem disso, ajudassem também não seria bem melhor isso?, Nossa escola não estaria bem melhor?
>
> **Eva---Tê**m duas maneiras que os alunos podem ajudar. Mas, aqui o coordenador e diretora deveria ter rigidade, acho que elas têm medo

> dos alunos do colégio público. No particular,34 qualquer coisa ligando para mães, é dando castigo, é dando isso tudo.[...] Essa coisa da escola particular e do governo..eu não acho que na escola particular a professora goste mais do aluno

As palavras de Eva nos levam a pensar que o *ser aluno* é algo determinado e como vai ser tratado não depende da escola que esteja, ou seja, pública ou privada. Para Tânia, há uma diferença entre a escola particular e pública no tratamento dado aos alunos,

> **Tãnia:** Sobre isso dos professores da escola particular e pública, eu acho que, na particular, os professores, são mais atenciosos. Acho que os pais dos alunos cobram mais, eu acho que por isso.

Penso que seria oportuno dizer que essa representação não fica no âmbito da escola, ela sai por seus muros, portões, fechaduras e vai se disseminando pelas ruas, ruelas , avenidas, becos, travessas, prédios, barracos, casas, buracos e fechaduras e, aí, são reproduzidas e asseguradas nas relações de sociais, vão compor o imaginário sobre a classe dos pobres, e eles incorporam esta maneira de serem interpelados, considerados e apresentados

> **Crista**l-Por isso, professora, eu não acho que as professoras daqui, muitas vezes, ela é rígida, mas se não ela não for rígida, não vai ter respeito, imagine se elas ficarem de cara aberta o tempo todo, imagine o que os alunos não vai fazer, não é? Então, a gente tem que ser um pouco rígida para ter respeito...porque se a gente não der respeito como vai ter respeito?
> [...]eu só acho que elas têm que ser mais neutra , não ficar o tempo todo reclamando...só seria na sala, eu acho que a gente tem que ser séria na hora que...a professora tem que ficar séria na hora que for preciso, tem que ser um pouco mais clama, um pouco mais precisa ,{....}
>
> **Eva** Porque se elas tomassem cuidado com escola, a escola podia ser uma escola melhor, a escola não tava pinchada ...cadeira quebrada..[...].
>
> **Lupita---**Elas botam grade, trancam tudo, fecham tudo..para não destruir , se já destruiu , pra que botar agora[...]

Creio que este sentimento das crianças sobre a forma como são consideradas na escola pública, tem suas razões e raízes na forma como habitualmente o aluno dessa escola é imaginado socialmente. Passei, o ano de 1998, na escola pública, efetivando uma investigação etnográfica. As professoras sempre se referiam aos alunos como preguiçosos, desinteressados, brigões e usavam este discurso para justificar o fracasso dos estudantes. Esta representação vai, também, impregnar a construção das identidades sociais na medida em que são incorporadas ao discurso oficial e ao imaginário social. Sob esse aspecto, a inserção da criança no mundo da escola produziu acontecimentos importantes,

> [...]os sujeitos responsáveis pela institucionalização da escola e pelo desenvolvimento de processos de escolarização nas sociedades ocidentais, não apenas produziram discursos e instituições mas, sobretudo, acabaram por produzir a própria infância como fenômeno social(FILHO E SALES, 2002,p. 246) .

Portanto, é fundamental compreender a história da infância brasileira sob o ponto de vista da escola. Há um julgamento moral nas representações dos estudantes da escola pública. A esse respeito, Orlandi (1985, p. 20) coloca que a escola juntamente com a puericultura trabalhou com uma idéia burguesa da criança. Dessa forma, idealmente, ela já nasce imersa em um universo cultural e moral. Assim, os estudantes são confrontados, comparados, e, aí, se polariza a imagem destas escolas e dos seus estudantes, em particular das crianças. Isso revela “a discriminação das crianças e dos meios sociais, cujos padrões não correspondem aos das classes dominantes”(ORLANDI, 1985, p. 20)

Essas idéias vão ser asseguradas numa interpretação biologizante e moral dos processos sociais que, segundo Moysés e Collares (1992 e 1993), é bastante conhecida na nossa história. No mundo da escola, essas idéias eram reproduzidas e asseguradas, através do estigma do aluno fracassado. Mas, estamos falando de um tempo passado? Jonatas (12 anos), falando da sua trajetória pela escola pública, nos fornece vestígios de um tempo passado/presente

> **Jonatas** : Entrei na escola com três anos. A primeira escola foi no D. Pdero I, aí depois passei para o Eduardo. Tem uma coisa que me marcou muito no Eduardo, tinha tantas professoras boa e má. Mas, ai, tirei notas boas, mas o professor me reprovou porque ele não gostava de mim..estava na segunda série[...] Eu abusava, não vou mentir pra senhora, eu abusava ...o diretor não gostava de mim, [...]falava que eu era um péssimo aluno, não sabia me comunicar com as pessoas, aí nisso...ficou. Não é assim, não gostando muito dele, eu gostava dele assim, mas não era aquele gostar.[...] tinha ..6..7 anos . Estava na primeira série

Jonatas não esquece a marca do estigma do mal aluno, que obteve em uma escola que estudou. Segundo ele, o diretor não gostava dele e dizia isso muito claramente, vejamos as suas palavras: [...] falava que eu era um péssimo aluno, não sabia me comunicar com as pessoas, aí nisso...ficou". Essa forma de interpelar as crianças, a meu ver, pressupõe um destino trágico para elas, porque vai classificando e hierarquizando os alunos como os inaptos para o mundo da escola. Muitas vezes, essas crianças acabam sendo rotuladas como problema, incapazes de aceitar a disciplina escolar, porque são dotadas de uma incapacidade moral. Pergunto, para Jonatas, o que sentia, quando ele fala que você era um péssimo aluno?

> Eu ficava triste, achava que ninguém naquela escola gostava de mim. Aí tinha um dia eu que tirei notas boas na prova, aí ele botou como ruim, colocou poucas notas. Era para ele colocar mais notas, aí minha mãe foi lá, aí chamou atenção dele... àí ele se assumiu que não gostava de mim. Minha mãe disse que isso não estava certo. Ela me tirou e me botou ..no Adventista. Lá foi uma escola boa, como o Cupertino [escola atual]

Sem dúvida, Jonatas foi julgado moralmente. Não vou entrar no mérito da discussão sobre indisciplina escolar, como já disse aqui, mas buscar, neste episódio, a ausência da voz de Jonatas, a ele não foi dado o direito de falar, como ele diz [...] aí nisso...ficou" . O diretor da escola mediante a presença da mãe do aluno assume que não gosta de Jonatas e, tragicamente, produz o seu fracasso escolar. Continuando seu relato, diz que: [...] Aí tinha um dia eu que tirei notas boas na prova, aí ele botou como ruim, colocou poucas notas. Ele é reprovado. É autor do seu próprio fracasso escolar, tal autoria se legaliza pela indisciplina. Certamente é a evocação de um discurso ideológico

sobre os estudantes pobres. São explicações que, desde a década de trinta, vêm definindo não só a escolarização da infância, mas a construção do pensamento brasileiro sobre a infância e a criança. A história da pedagogia brasileira tem mostrado que, mesmo agora, a escola continua a operar essa maneira de localizar as identidades sócias na sua cotidianidade, assegurando tanto o discurso oficial quanto o imaginário social sobre as crianças. Elas têm que ser adestradas, conduzidas para um ideal de sociedade higienizada. Esse é o papel da escola.

Volto a transitar pelos caminhos da literatura e vou na direção de "Infância" de Graciliano Ramos e, aí, me detenho em suas palavras sobre a criança infeliz, um personagem apresentado em um dos capítulos que compõe o romance. Assim começa sua narrativa:

> No colégio, havia um aluno particularmente desgraçado. Diziam que não prestava, embora se recusassem de ordinário a especificar as suas faltas, cochichando com gestos de repugnância(RAMOS, 2003, p.256).,

O narrador vai desenhando a imagem estigmatizada da personagem, ninguém brincava com ele no recreio, voltavam-lhe as costas, cuspiam e olhavam com desprezo. Como ele baixava a cabeça, sua culpa era reafirmada. Atiravam-lhe palavras ásperas de insultos, era ignorado, achava-se entre inimigos. Segundo o narrador, o pior deles era o diretor da escola

> Isolou-o numa ponta de banco, transformou-o em bicho de circo, espécie de Joaquina ou Jacob, dois gorilas que nos tinham maravilhado. Injusto em demasia, sempre lhe considerou o trabalho malfeito, responsabilizou-o por erros alheios, em momentos de zanga não disfarçou o ódio.

Certamente, para o autor/narrador, esta criança tinha uma sorte pior do que a sua, pois considerava injusto seu pai o ter "metido na escola". Gracialiano Ramos deixa claro, não só neste capítulo, mas em tantos outros, a forma como foi domesticado pela escola. Ele tem suas razões, visto que a escola é uma instituição sóciocultural. Nesse sentido, é um espaço antropológico e identitário. Logo, valores, crenças, expectativas,

imaginário, ritos, mitos, desejos, poder, ideologias e relações são acionados como dispositivos que vão modelar as identidades dos estudantes. Pergunto a Jonatas o que sentia quando o diretor dizia que ele era um péssimo aluno, ele, então falou: “Eu ficava triste, achava que ninguém naquela escola gostava de mim”. São marcas que arranham as infâncias, são imagens rasgadas de um tempo que vai se fazer presente entre a infancialidade e a adultez.

Segundo Arroyo (1997), não é mais possível ignorar o peso dessa realidade no processo educativo. Jonatas diria a Arroyo que não vai esquecer a forma como seu irmão foi humilhado pela ex-diretora da mesma escola que ele estuda, e como foi tocado com esse acontecimento

> Meu irmão estudava aqui, Carlos ...tava na fila da merenda, tava uma bagunça, aquela bagunça de criança,assim sabe? Aídesceu a diretora, “esses pretos aí fazendo esta bagunça, esses vagabundos, não quer saber de nada”.....aí fiquei olhando assim, ela não tinha que falar disso...tinha que dá lição de moral.Falar que isso não tava certo, mas não chegar e assim, agredindo....meu irmão baixou a cabeça e começou a chorar e ela .falou que ele era “precisado, preto precisado” aí dali pra cá já trancou o coração, sei lá...não deu mais(2006)

A escola é uma das modulações que historicamente vêm agenciando uma construção do sentimento infantil a partir da dimensão de classe, raça, gênero e etnia. A escola que Jonatas estuda fica situada no bairro do Nordeste de Amaralina, por si só já é um espaço estigmatizado pela violência, pobreza e por conter uma população, na sua maioria, afrodescendente. Os alunos desta escola são, segundo informação de uma professora, oriundos deste bairro. Estamos frente aos processos perversos de exclusão social. N=se caso, é racismo na construção das identidades infantis no Brasil. Portanto, não podemos falar de uma única infância, muito menos que sua multiplicidade ocorre fora da esfera social, como se elas fossem a obra individual de cada sujeito.

Estamos no encontro conflitante entre representações simbólicas que vêm fragmentando, abalando, e redefinindo a idéia que temos sobre as *infâncias* e as *crianças.* As palavras de atributos, “esses pretos”, e “precisado, preto precisado”, são valores dominantes e hipócritas que estão presentes no imaginário social sobre as classes dos pobres no Brasil. Podemos perceber na fala de Jonata, a figura da

professora como agenciadora do racismo na escola A esse respeito, Figueira (1990, p. 68) diz que [...] o professorado atua como mantenedor entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de considerar a questão, por tratá-la como um problema menor ou inexistente" Há, ainda, que se considerar em relação ao professor, que historicamente o seu papel foi moldado como uma entidade vazia, desprovida de sexo, classe, gênero e raça. Na verdade, a escola foi pensada para os brancos, os ricos e os homens(Giroux, 1990). Assim, os estudantes na cotidianidade da escola vão enfrentando uma luta dramática para significar as suas existências. Viver na escola é lutar por significações. A escola articula-se, desta forma, com a sociedade ampliada, assegurando e justificando a exclusão social. *Pretos, vagabundos* são expressões de um racismo sutil e muitas vezes tácito que vai reproduzindo, no imaginário coletivo, a diferença como inferioridade, como indiferença social.

Não estou querendo, a partir de um relato de racismo explícito na escola, tecer generalizações sobre a forma como as crianças negras são tratadas nas escolas, mas trazer o que já conhecemos sobre esta questão para falar com Jonatas, para, solidariamente, acolher sua compreensão do que viu e ouviu. Penso que assim podemos dizer, para ele, que forma como as crianças negras são interpeladas nas escolas ou outros vários espaços sociais que transitam, reflete a relação simbólica entre elas, a escola e a sociedade. Então, elas vivem essa aprendizagem ou ajustamento nas instituições culturais como objeto manipulável e não como sujeito individuado. É uma relacionalidade que designa uma condição marginal nos papéis desempenhados na sociabilidade das crianças.

Por essa razão, *o sentimento da natureza infantil,* nessa perspectiva, mascara as desigualdades sociais que sofrem as crianças pobres e negras deste país. Acho oportuno trazer a fala de Ana Lúcia Valente[31]

---

[31] Ana Lúcia Valente. Pós-doutora em Antropologia Social; professora da Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária/UnB, autora dos livros Ser negro no Brasil hoje (Moderna, 18ª ed,. 2002) e Educação e diversidade cultural (Moderna, 1999), e do artigo "Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas" (Cadernos de Pesquisa nº 93, 1995).

> O aprendizado do racismo se coloca também como um problema a ser enfrentado durante a socialização oferecida pela escola. Porém, sabe-se que essa instituição, quer pela omissão, quer pelo reforço, deva ser também responsabilizada pela transmissão de preconceitos. Por isso, em todos os níveis de ensino, investir na orientação de educadores interessados em desmistificar idéias falsas sobre os negros pode ser fundamental para enfrentar a questão racial[...]Não se pode mais permitir a perpetuação, incólume, das práticas racistas. O círculo vicioso instaurado por uma educação preconceituosa recorrente pode ser quebrado: o educador - pais e professores - deve ser re-educado[...].

Assim, podemos enxergar não só as formas de desqualificação, segundo a autora, dos afro-brasileiros, no construto social, mas as formas etnocêntricas na designação da idéia de infância numa sociedade perversamente desigual, como é a brasileira. É também uma busca para o entendimento do processo de alienação dos seres humanos em sua própria terra ou em terra desconhecida. Essa construção, certamente, vai influenciar a maneira dos adultos e crianças pensarem as infâncias a partir da questão de classe, gênero, raça, etnia e poder. Cristal, em entrevista, também tocou nesta questão quando falava da forma como era tratada por sua avó,

> .[...].minha avó não gosta de mim porque ele[o pai] foi criado por ela, então, ela é racista, ele é branco e eu sou morena, então tem racismo. Professora, ela me trata com uma frieza, por isso professora que eu acho que temos que ser amiga, tem que aprender a tratar as pessoas com educadeza. Que não é desse jeito que vamos conquistar uma pessoa

Cristal quer ser o que ela supõe ser: ela mesma.Novamente, volto a dizer que as experiências das crianças com a escola e a família são mediações para o mundo adulto. Pensando com Geertz (1974, (p:63), cultura é, "não um complexo de comportamentos concretos, mas, um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar um comportamento". Enxergando o mundo da escola, nesse horizonte proposto pelo autor, esse conjunto de mecanismo permite professores/professoras e estudantes atribuírem gnificados às experiências vividas na sua cotidianidade. Nesse sentido, as experiências ordenam e fazem sentir o mundo da

escola, e, através delas, podemos ler para além do dito. É, exatamente, por essa razão, que uma atitude mais radical contra a discriminação racial, de gênero e classe agenciada, nesta etapa inicial da socialização das crianças, precisa ser instaurada e/ou confirmada urgentemente.

É provocador considerar que podemos apreender as experiências vividas pelas crianças na escola, como mais uma via, entre tantas, de se reconhecer as várias infâncias. Kramer (1992) coloca com muita propriedade que a inserção e papel social da criança no seu grupo social, bem como a própria infância, enquanto acontecimento histórico- social, tomaram configurações diversas com a formação urbana–industrial. Há, nesse sentido, uma presença mediadora do adulto na construção da identidade infantil, visto que a idéia de criança era de um ser que precisava ser modelado, segundo os ditames da educação. Esse projeto civilizatório ficou sob o encargo da escola e da família. Vale ressaltar que o par criança-aluno sempre foi marcado por um sentimento de infância que corresponde àquilo que o adulto pensa e quer de si mesmo.

A criança nasce em mundo interpretado, essa edificação simbólica comporta um corpo de saberes tais como a linguagem, os costumes, um estatuto moral que regula a vida social, os signos da cultura. Para Damázio(1994), a trajetória de criança implica em saber codificar este mundo, de lidar com ele, de entendê-lo, de participar dele. Essa é a realidade que a criança enfrenta como primeira enigma: a família(ou a falta de), a realidade social, o meio onde mora, a alimentação, os contatos afetivos, os outros etc. Há, nesse enfretamento, um feixe de relações autoritárias reproduzidas da sociedade que vão demarcar a passagem criança-adulto.

.Para uma reinterpretação da relação das crianças com sua própria infância, considero a perspectiva antropológica do simbólico como coerente para compreender as mediações efetivadas pelas instituições culturais. A escola, como lugar de cultura, constitui em uma simbólica, ou seja, “um complexo, digamos, cultural, cujas fronteiras ou linhas são o contexto cultural, ou melhor, o contexto sócio–cultural onde os símbolos se organizam e se estruturam entre si”. (Lima,1989, p.37). A infancialidade apreendida, nesse contexto, traz para a cena as crianças como sujeitos que experienciam os símbolos, negando-se a ser simples espectadores; nos obriga a vê-

las como participantes, exigem a condição de atores. No meu segundo encontro com Jonatas, na sua escola, ele disse que ficou pensando como colocar no papel lembranças da sua entrada na escola. Segundo ele, isso o perturbou toda a noite, deitou e ficou pensando sobre sua infância na escola, então, me entregou um texto que escreveu para mim.

> A escola e a minha infância
>
> No começo com certeza sem muito muitos pensamentos para fazer uma narração. Mas com o passar do tempo deixei a mente de criancinha para trás e adquirir pensamentos de uma criança mais adulta e segura no que fazia. Lembro-me bem que na 3 serie um garoto me bateu e, eu revidei e fomos parar na diretoria da escola.sempre fui muito inquieto, namorador e prescutador....mais sempre gostei de respeitar, quem me respeitava. Os anos siguidos até os de hoje, tudo foi como um passo de mágica , onde eu era o coelho e o professor (a) o grande mágico. Mais o estudo e o respeito que temos que ter com nossos professores(a) é muito importante para nosso sucesso.(Jonatas,doze anos)[32]

Lugar de criança é na escola. As crianças são confrontadas na escola com situações diversas que as fazem negociar subjetivamente essa máxima, fraturam o cotidiano, racham os seus muros e vão forjar outras saídas. A infancialidade na escola é, assim, essa dramática que, ao mesmo tempo que gera conformação, gera resistências, não-sujeição. Será sempre a dilatação temporal destes viajantes, aparição dos fantasmas errantes, será desde sempre uma ameaça ao mundo racional da escola.

[32] O texto foi transcrito preservando a escrita original

AS INFÂNCIAS SILENCIADAS

Em geral, porém, Nhinhinha, com seus
nem quatro anos, não incomodava
ninguém, e não se fazia notada, a não ser
pela perfeita alma, imobilidade e silêncios.
Guimarães Rosa

[...] *Se as crianças conseguissem que seus*
protestos, ou simplesmente suas questões,
fossem ouvidas em uma escola maternal,
isso seria o bastante para explodir o
conjunto do sistema de ensino.
Gilles Deleuze, .

5 A ESCOLA E O SILENCIAMENTO DAS CRIANÇAS: as vozes domesticadas

[...] eu não sou mudo, não quero ser mudo e não vou ficar mudo. Pedro[33]

A discussão deste capítulo está voltada para o silenciamento como forma de disciplinar, portanto, de se exercer o poder sobre as crianças na escola. Desloquei essa questão do capítulo anterior para não reduzi-la a um subitem. Se assim o fizesse não poderia discuti-la com mais profundidade e deixaria na superfície um tema tão importante para compreendermos uma das formas utilizadas pela escola para fazer valer o projeto da infância. No meu entender, é um projeto para lançar as crianças para um futuro, como diz Postman(1999,p.11) "crianças são mensagens vivas que enviamos a um tempo que não veremos". Na natureza prospectiva deste projeto, se instaura uma ausência das crianças na presença das suas infâncias. O silenciamento é a expressão dessa ausência. Entendo que as crianças, participantes desta pesquisa, quando falam que são silenciadas na escola, estão se referindo a uma demarcação disciplinadora na relação hierárquica entre os alunos e professores. Dessa forma, continua a discussão sobre a escola como lugar onde se constrói sentimentos sobre a infância e o *ser-criança* e a forma como esses sentimentos são negociados no jogo das relações entre professores e alunos.

Como já foi colocada anteriormente, a escola foi/é institucionalizada para modelar a maneira de ser das crianças atendendo ao projeto pedagógico moderno e universalizante da infância. Esse acontecimento, ao longo do tempo, vem nos colocando frente a novas configurações para a presença das crianças na vida social. Temos, então, por um lado, um mundo da *adultez* já constituído, sólido, civilizado; por outro, uma infância selvagem, animalesca, bárbara que ameaça este projeto acabado e

---

[33] Pedro,seis anos, participou da pesquisa. Sua fala foi uma resposta à pergunta: você gostou de participar da pesquisa?Diz que sim, porque falou no *gravador e " gosto de ouvir a minha voz[pergunto: por quê?] [...] eu não sou mudo, não quero ser mudo e não vou ficar mudo (2006)*

bem sucedido. O caminho é tratar/conduzir a infância, por essa razão ela se torna objeto dos especialistas que passam a orientar não só o mundo da escola, mas a família, a indústria cultural, os meios de comunicação de massa e outros agenciamentos voltados para a manutenção do mito da maturidade. Acrescento que na medida em que vou discutindo esta questão, amplio a compreensão que as crianças têm da escola e de suas presenças neste espaço social.

Nesse espaço, a presença das crianças é ordenada a partir do discurso pedagógico que traz imbricado uma concepção sobre elas como verdade universalizante. Sendo assim, a escola sabe o que é melhor para elas. Coloquei, inicialmente, que o silenciamento é uma forma disciplinar utilizado pela escola na interpelação das crianças. Todavia, o que as crianças falam não difere do que falam os estudiosos. Foucault (1995) já nos mostrou o quanto a interdição do discurso impregna-se na relação entre saber e poder e, nesse caso, o discurso pedagógico fala não apenas sobre as crianças e suas infâncias, mas orienta e faz valer práticas educativas para sua modelagem. A escola, ainda que vestidas de cores novas e vistosas, assegura este discurso e suas ressonâncias.

Nesse ordenamento, o silenciamento é um dos dispositivos que domestica o corpo infantil e exerce o domínio total sobre ele. O silenciar faz parte da infantilização da infância e não é um fenômeno moderno. Para Ribeiro (1997, 101), “um dos traços distintivos mais importantes dos poderes não-democráticos consiste na infantilização dos seus súditos”. Ora, essa puerilização dos adultos ou subordinados, para o autor, consiste em considerar que as crianças são uma construção histórica e social. Pensar as crianças nessa perspectiva é uma saída para duvidarmos da idéia cronológica e universalizante, presente nas práticas discursivas, sobre elas e suas infâncias.

Para Ribeiro (1997), os tempos têm ritmos diferentes. Seguindo nessa direção, podemos considerar que a historia não é linear, os processos sociais não ocorrem da mesma forma e no mesmo ritmo, não há rupturas definitivas no seu acontecimento. Dessa forma, as mudanças ocorridas, entre os séculos XVII, XVIII e XIX, na maneira de considerar as crianças, foram graduais. Entre os séculos, formas novas de abordá-las coexistiam com as velhas. A esse respeito, Ribeiro (1997 p, 103) vai dizer que entre os séculos XVII e XVIII,por exemplo, mudou o amor filial, ou seja, a criança

passa a ser vista como objeto de afeto e, da mesma forma, mudou a configuração da burguesia. Todavia, algo se mantém nesta mesma época, “no pensamento social que se reforça, vindo da Idade Média. Refiro-me ao paternalismo, ou seja, a puerilização dos adultos, como seus subordinados ou súditos”. Acrescenta que mesmo com essas mudanças ocorridas no pensamento social, continua em cena, durante o século XIX e, em alguns casos, ainda hoje, a infantilização dos adultos ou a sua redução à condição de criança na relação com o governante,

> Ao contrário, a infantilização dos adultos até mesmo se reforça, e o príncipe alega, até o século XIX em certos casos ainda hoje, deter a sabedoria e o saber necessário ao cuidado com os poucos racionais, isto é: nós que não temos poder. Uma equação assim identifica o pouco ou nenhuma razão distintiva da criança, da mulher e do insano, como subordinação política. De certa forma, todo súdito é reduzido a criança, a mulher, a doido ou imbecil” (p,104)

A infantilização, nessa configuração, se pauta na relação de poder ilimitado sobre o outro. Há algo nessa relação, apontada pelo autor, que interessa à discussão deste capítulo. É a idéia de que se exerce o poder para o bem do outro nos regimes monarquistas e no despotismo. No caso particular das crianças, no despotismo, o poder bestializava, através da privação; na monarquia, através da puerização. Assim, sendo, “só há infantilização quando se pretende visar ao bem do infante[...] infantilizar é diminuir ”(p,104 e 107) . Infantiliza-se os alunos na escola para o seu bem.

Pensando com a historia, é possível transitar entre o passado/presente e compreender como as crianças, a partir do que dizem, são interpeladas pelos professores, ao tempo em que se torna visível a relação entre a infantilização e o silenciamento, no discurso pedagógica.

Entendo a infantilização como uma forma para se exercer, ainda hoje, o poder/controle sobre as crianças pautado na idéia da falta de discernimento, de uma linguagem racional e do par inocência /culpa. Penso que o par inocência/culpa seja, talvez, uma matriz geradora da infantilização tal qual é utilizada pela escola. A esse respeito Corazza (2002), brilhantemente, nos situa na história. Para ela, a idéia de

inocência, na perspectiva envagelizadora, pode ser localizado nas palavras de São Marcos(Mc, 10, 13-6), citado pela autora, sobre Jesus e as crianças:

> [...] Algumas pessoas traziam-lhe crianças para que as cariciasse. Mas os discípulos ralhavam com elas. Vendo isto, Jesus se indignou e lhes disse: " deixai vir a mim as criancinhas, e não as impeçais, porque o reino de Deus pertence aos que são semelhantes a elas. Eu vos declaro esta verdade: quem não acolher o reino de Deus como uma criancinha, não entrará nele". E ele as abraçava e abençoava, e lhes impunha as mãos(CORAZZA, 2002, p, 137))

Há nestas palavras o eixo da inocência infantil que se determina pela própria condição de Jesus. Sendo ele um homem que veio à terra para salvar outros homens, tem, em sua essência, a natureza da pureza infantil, visto que ele "veio ao mundo, nascendo como uma criança. Criança que, por estar isenta do Pecado Original perante os olhos de Deus, deveria receber, além de um lugar distinto, também um estatuto privilegiado" (p137-138). Segundo a autora, não sendo responsáveis pela degradação humana, elas foram abençoadas por Deus. Portanto, são referências para a bondade eterna, ingresso para reino do céu ou para "ascederem ao reino Bem-Aventurado de Deus Pai". Corazza vai então analisar a relação entre esse discurso envagelizador e o discurso educacional.

Nesse caminho, o discurso educacional retoma a idéia envagelizadora das crianças "deslocado e transformado, recorrentemente distribuído, a partir de outras condições históricas e práticas sociais" (p. 138). Um exemplo desse deslocamento e transformação, já dito anteriormente, mas retomado aqui como ilustração, pode ser notado nos projetos sociais de amparo a crianças pobres. É preciso dar-lhes conhecimento de alguma habilidade e mantê-las na escola para que não se tornem marginais. É preciso tirar-lhes das ruas, como se o banditismo tivesse como única origem a classe dos pobres. É comum ouvirmos de crianças e adolescentes, envolvidas com estes projetos, "eu agora virei gente", uma reprodução da fala dos adultos agentes sócias. Voltando à análise da referida autora, Comenuis faz uma passagem da idéia de infância para a educação a partir *da Didatictca Magna* e localiza, aí, todo um aparato para salvar o que ainda resta de inocência e pureza infantil através da educação.

A esse respeito, Ariès (1979) situa na história o sentimento contraditório *paparicação/moralização* em torno da infância como uma construção moderna da a "*aparição da infância*". No meu entender, a *paparicação* mantém a criança presa à matriz geradora da inocência, da pureza, entretanto, moralizá-la pressupõe a sua potencialidade para a culpa, para a degradação, para a *des-razão ou a falta da razão adulta,* para colocar o mundo da *adultez* em desordem. Guimarães Rosa, citado por Resende (1998), diz de forma belíssima *"*...Um menino nasceu- O mundo tornou a começar". Imagine, então, que em cada nascimento tudo volta ao começo, é uma ameaça a este mundo.

Na discussão sobre disciplinamento, o silenciar tem uma natureza impositiva.Conforme coloquei no capítulo anterior, a disciplina na escola é uma das margens do ritual de passagem criança-aluno. Se pensarmos que essa passagem é a entrada na vida adulta, o papel da escola é garantir a pureza para que as crianças se tornem adultos sujeitos da virtude, visto que os homens adultos já foram contaminados na fonte do pecado. É preciso que a presença da criança no mundo não seja uma ameaça àquilo que já está dito como acabado, tranqüilo. No pensamento platônico, como já disse antes, é preciso " levá-lo à boa direção" (Platão, 518d), ou seja, um adulto com capacidade moral e com virtude para habitar a *polis.*

Nessa direção, a escola tem a tarefa de preparar a criança para ser o adulto do futuro que vai manter a sociedade em equilíbrio. Assim, como em Platão, na releitura bíblica de Comenius, a escola vai ter a mesma função em relação à educação das crianças, " Para as crianças doentes de uma humanidade doente, o melhor de todos os remédios é a 'Escola' (CORAZZA, 2002, p, 144). Não há uma semelhança com a palavra de ordem atual: "lugar de criança é na escola" difundida pelo governantes, especialistas, agentes sociais, Ogn's, meios de comunicação? Pergunto: em qual escola ? A questão não é diminuir a importância da escola, mas pensarmos, como coloca Rodrigues (1997, p.62) :" se esta se tornou uma frase muita cara ao texto cultural da modernidade é , também, porque foi tematizada, justificada, realimentada, pelos inúmeros campos do saber da própria modernidade (pedagogia, sociologia, psicologia, pediatria, psicanálise, etc). Acrescenta que este campo de saberes assumiu a dívida com a modernidade para fundá-la.

A escola tem a tarefa suprema de educar as crianças habitantes de um mundo moderno doente, em desordem. Assim, o lugar delas é na escola. Creio que seja este imperativo o que a autora designou como caro ao texto cultural moderno, porque a tarefa de educar toma um significado de moralização da infância marcada pela "*voz imperativa* de comando, vigilância, repreensão e punição, que seria a voz da própria sociedade (consciência coletiva) vivendo e agindo em nós" (p,64). As próprias crianças incorporam, em suas falas, a necessidade de serem disciplinadas pelas professoras, todavia, fazem uma ressalva quando falam que é preciso certa medida no disciplinamento, conforme foi visto nesta pesquisa. Imagino um diálogo entre Cristal, participante desta pesquisa, e Heloísa R. Fernandes(1997)

> **Heloísa**: *Juliana, como é a relação entre as crianças e as professoras na sua escola?*[34]
>
> **Cristal**: "As professoras daqui, muitas vezes, elas são rígidas, mas se não for rígida, não vai ter respeito, imagine se elas ficam de cara aberta o tempo todo, imagine o que o aluno não vai fazer, não é?"[35]
>
> **Heloísa**: *Como eu disse antes, a idéia de educar significa moralizar e, essa idéia construída socialmente age sobre nós. Diria ainda a você que a pedagogia idealizou uma criança, eu a vejo assim*: " Criança Imaginária fraturada: uma parte útil, pois serve de alavanca ao papel do educador; uma parte bicho, que o educador manterá sob vigilância constante, transformará em falta, submeterá à censura e punição enquanto produz na criança o remorso e a vergonha" (p, 66) [36]
>
> **Cristal:** *Olha, Heloísa, eu acho que nós, as crianças, sabemos que os adultos fazem isso com a gente, eu acho que é preciso um pouco "*de rigidez. Agora, eu só acho que elas têm que ser mais neutra, não ficar o tempo todo reclamando...só séria na sala, eu acho que a professora tem que ficar séria na hora que for preciso, tem que ser um pouco mais calma, um pouco mais precisa [37]

---

[34] Essa pergunta, em itálico, foi elaborada pro mim

[35] Essa fala da aluna Juliana, extraída literalmente da entrevista coletiva, assim preservei a grafia a partir da fala oral. Essa fala já foi citada anteriormente, mas dado à riqueza do seu conteúdo, penso que ela pode ser vista em situações diferentes neste texto.

[36] No diálogo, as frases que estão em itálico foram elaboradas por mim. As respostas entre aspas foram transcritas do texto de Heloisa Fernandes.

[37] Essa trecho da fala, em itálico, foi elaboradas pro mim. O trecho que segue entres aspas foi transcrito da entrevista com Cristal.

Retomo essas falas todas tocam na idéia da disciplina pedagógica como forma de condução para a infância. Cristal nos faz ver que há uma permanência desta idéia no discurso pedagógico e, da mesma forma, como media a construção do sentimento da infância das próprias crianças. A referida autora, com sua fala, abre um rasgo para que possamos visualizar o discurso fundador que problematiza a presença das crianças na escola como, potencialmente, pecadoras e portadoras da degradação humana, imprevisíveis. Fernandes (1997) diz que esta *voz imperativa, a voz da* sociedade, é incorporada por nós e vamos fazer assegurá-la em nossos discursos.

Somente a título de ilustração, trago, como exemplo, o que dizem algumas professoras de educação infantil e ensino fundamental[38] sobre a indisciplina dos alunos. Segundo elas, as crianças e adolescentes chegam à escola dengosas, sem limites e cheias de vontade. São crianças, respondonas, malcriadas, agressivas e, muitas vezes, intencionalmente perversas. Isso faz com que a disciplina seja, muitas vezes, uma tarefa árdua para as professoras e a sala de aula um campo de batalha. Disse uma aluna que "esta é uma realidade que lidamos todos os dias"(2005). Elas dizem que são os pais/adultos que estragam as crianças e os adolescentes, por essa razão, fica difícil a escola discipliná-las.

Penso na "*criança imaginária* fraturada", na sua parte bicho, conforme sugere Fernandes (1997), creio que seria oportuno trazer a idéia de que as crianças não têm a capacidade do adulto para pensar e articular sua fala. Segundo Genebim (1997), essa idéia traduz a criança sujeito sem *logos*, da *des-razão ou da falta da razão adulta,* significa duas dimensões, a linguagem e a razão, visto que "não há linguagem, portanto, sem uma racionalidade nela inscrita, nem razão que não possa se dizer e se explicitar em palavras" (p 87). Condição esta, dada não só às crianças, mas aos loucos. A *des-razão* situa estes seres sem *logos*-linguagem/razão, portanto, incapacitados para gerir suas próprias falas, numa relação de dependência com os adultos. É inevitável não pensar em Manoel de Barros (2001) e na presença da infância em sua poesia, a maneira radical com que dignifica as vozes das crianças e de outros sujeitos diminuídos na sociedade, como podemos ler no poemas abaixo,

---

[38] São alunas do curso em que leciono desde de 2005. Disse **para** elas que gostaria de incluir esta discussão no meu trabalho.

> Aprendo com as abelhas do que com aeroplanos.
> É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
> É um olhar para o ser menor, para o
> Insignificante que eu me criei tendo.
> O ser que na sociedade é chutado como uma
> barata-cresce de importância para meu olho.
> Ainda não entendi por que herdei esse olhar
> para baixo.
> Sempre imagino que venha de ancestralidades
> machucadas.
> Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão—
> Antes que das coisas celestiais.
> Pessoas pertencentes de abandono me comovem:
> Tanto quanto as soberbas coisas *infamas(*. BARROS, 2001)

Scotton(2006), analisando esse poema, destaca que, para o poeta, entre esses seres está a criança. Ela é vista como aquela cuja voz não tem uma escuta legitimada que vá, também, compor os discursos sobre elas. O poeta recente-se da maneira hostil com que o ser menor é considerado na sociedade, ele diz: "Pessoas pertencentes de abandono me comovem", ele cresce ao seu olhar, um olhar para baixo. Creio que, talvez, aí, resida uma cumplicidade com este ser, visto na sua condição de subalternidade, uma possível *ancestralidade machucada* é insinuada no seu olhar para baixo.Toda grandeza da linguagem infantil está na sua errância, no seu deslimite,

> Nasceria uma linguagem madruguenta, adâmica, edênica, inaugural -
> Que os poetas aprenderiam
> - desde que voltassem às crianças que foram
> As rãs que foram
> As pedras que foram.
> Para voltar à infância, os poetas precisariam também de reaprender a
> errar
> a língua.
> Mas esse é um convite à ignorância? A enfiar o idioma nos mosquitos?
> Seria uma demência peregrina.

O retorno à infância como um devaneio poético só será possível, para Manoel de Barros, se o poeta reaprender a errar a linguagem, reencontrar a sua infância errante. Molecar a linguagem para o poeta era impregná-la da presença da criança, é " [...] chegar ao criançamento das palavras. Lá onde elas ainda urinam na perna.

Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos" (BARROS, 2004, 47,). Há uma infância como tão bem nos fala Bachelard (1988), lugar de primeiras percepções fenomenológicas, o ponto de partida do devaneio poético do artista. Ao reconhecer o criançamento das palavras carregadas de sentido e significados, ele brinca junto com as crianças, como diz Leal(2004, p. 24): [...] com a seriedade e sisudez dos sentidos, mudam os significados de lugar e mostram a quantos puderam perceber quão arbitrários os sentidos e significados têm [...] a sua infância e a infância de todos nós parece estar ali, naquele lugar a ser investigado". Manoel de Barros vê o mundo com o olhar imageado de uma infância que não lhe desgruda.

A criança poeticamente apresentada pelo autor, de certo, não cabe na moldura da racionalidade adulta. Essa criança de Manoel de Barros é animal feroz, selvagem e de força bruta. Cada uma que nasce ameaça a ordem de um mundo habitado por seres adultos recuperados do Pecado Original civilizados, domesticados, dóceis etc. Ainda, segundo Genebim (1997), há um estatuto paradoxal da infância e dos infantes, visto que são seres humanos, mas, "no entanto privados de fala, ou seja, privados daquilo que, segundo toda tradição metafísica ocidental, é próprio do homem: a linguagem, portanto, a razão, linguagem e razão que permitem a instituição de uma ordem política" (p,87).

Temos aí um ser em estado bruto, selvagem, animalesco que precisa ser amestrado, educado, recuperado da possibilidade latente do pecado e da culpa. Thiago, (dez anos), sendo entrevistado, por sua colega Carla diz: "Eu gosto da escola, aprendo muitas coisas". Incluo uma pergunta: É quando a professora chama atenção de vocês ? Ele, então, responde: " É preciso para que a gente possa aprender". Sua colega insiste com a pergunta e diz,:" Quando a pró briga você... você sente o quê? Ele finalmente responde: "Fico triste, ora". A professora que assiste à entrevista coletiva dá risada, mas não diz nada. Nota-se, nas falas das crianças entrevistadas, que elas têm sentimentos ambivalentes quanto aos mecanismos de disciplinamento, ora reconhecem a sua necessidade, ora são tocados pelas formas de adestramento.

Eliminar a latência da culpa é manter a infância no estado da inocência, da pureza, obediente à lógica adulta, é infantilizá-la. Um dos mecanismos para a infantilização da infância é a ausência da voz. Fernandes(1997, p, 65) refere-se à

criança imaginária, no sentido atribuído por Merleau-Ponty, como o a "imagem que o adulto faz da criança, é esse espelho em que o adulto projeta 'o que acreditamos que ela seja'" . Para a autora, ela é

> Pura negatividade, ela não tem sexo, não tem nome, não tem idade, não tem proveniência social e, ademais, não tem voz. Ainda assim, e talvez por isso mesmo, permanece ameaçadoramente presente: é esse ser assexuado e associal com perigosas disposições primitivas (curiosidade, imaginação, fantasia). Além de questionadora, ela é, ainda, um conjunto desconexo de humores endoidecidos (FERNANDES, 1997, p, 65)

Essa perspectiva não foi abandonada nos nossos modos atuais de pensar as infâncias. Ainda acreditamos na escola como instância maior para aperfeiçoar este ser à imagem do adulto da razão e, por essa razão, apoiamos suas práticas discursivas para tal feito. Preservamos a idéia da inocência infantil e vigiamos e punimos a potencialidade para sua natureza imperfeita, perversa, amoral. É preciso torná-la quieta, tranqüila, obediente, silenciosa, um corpo dócil e domesticado. Como bem fala Foucault (2002, p.22) "o corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização".

Pensando com o autor, a passagem criança-aluno implica em relação de poder. O silenciamento das crianças, como já foi dito, é um dispositivo não só para mantê-las nessa passagem, mas, para acomodá-las em suas inquietações fenomenologicamente primitivas. Por essa razão, é preciso silenciar os corpos infantis, domesticá-los, é preciso colocá-los sentados, olhando fixamente para o professor ou para a lousa, mantê-los mudos, mãos ocupadas com lápis, caneta, livros, cadernos. É preciso vigiá-los no recreio para que seus corpos não se distanciem em demasia da sala de aula. As crianças ritualizam uma desobediência escolar, profanizam seus corpos santificados na liturgia escolar, transformadas em aluno "errantes". Elas nos sugerem infâncias móveis, tremulantes, sincréticas. Seus corpos reagem, se dissociam, transgridem, subvertem, se deslocam, dilatam o tempo. Em um instante alçam vôos, planejam e executam fugas,

transpõem fronteiras fixas. É a imaginação poética do estar-junto, é, no dizer de Gallefi (2003), *aprendendo a ser sendo*. E isso a escola não quer ver.

Resende (1988) em o conto "O Menino", de Luiz Vilela, destaca a forma como a criança, personagem central, é interpelada pelos adultos, em particular, a professora e mãe. Vejo, aí, um aluno questionador sendo subjugado, emudecido:

> **A mãe:**
>
> -Toma! Respondão! Domingo você não vai na matinê, viu? Aprender a não responder sua mãe. Mal educado.
>
> (...)Não sabidinho; quer levar umas palmadas? Você está ficando atrevido, hem?
>
> **O professor:**
>
> -Esqueceu?... Sabe quê que eu faço com alunos que esquecem? ...
>
> -Responda com educação, seu malcriado! Sua mãe não te deu educação em casa não?(RESENDE, 1988, p, 202),

Para a autora, é uma relação marcada pela intolerância, por um posicionamento dos adultos irônicos frente à maneira da criança enfrentar seu poder. No meu entender, a tensão entre o menino, a sua mãe e a professora reside na tentativa de domesticação por parte dos adultos e a rebeldia que ele não hesita em operar nos seus confrontos. Isso fica bem claro quando o menino "manda o professor à merda"(p, 202). É bastante interessante a análise feita por Resende e, aí, destaco a domesticação do corpo infantil, "a tirania que usam no trato com ele é favorável ao manejo que querem fazer da criança, exigindo dela obediência e docilidade, quando agem com desprezo e desafeto".

Barros (2003), em suas lembranças poetizadas, memoria suas experiências na escola. Nos traz uma imagem poética da sua revolução silenciosa, da sua combatência, da subversão às formas opressivas do sistema escolar de seu tempo.

> Quando estudava no colégio, interno
> Eu fazia pecado solitário.
> Um padre me pegou fazendo.
> Corrumbá, no parrade!

> Meu castigo era ficar em pé defronte a uma parede e decorar 50 linhas de um livro.
> O padre me deu pra decorar o sermão da sexagésima de Vieira.
> ao ler e decorar as 50 linhas da sexagésima fiquei embevecido.
> E li o sermão inteiro.
> Meu Deus, agora eu precisava fazer mais pecado solitário !
> E fiz de montão.
> Corrumbá, no parrede!
> Era a gloria
> Eu ia fascinado pra parede
> Aprendi a gostar do equilíbrio sonoro das frases.
> Gostar quase até do cheiro das letras.
> Fiquei fraco de tanto cometer pecado solitário.
> Ficar no parrede era a glória.
> Tomei fortificante e fiquei bom.
> A esse tempo também aprendi a escutar a parede
> (BARROS, 2003, IV)

Leio as palavras desse poeta e recrio a imagem sugerida da infantilização, da forma de se exercer o poder, de se barrar os corpos infantis e, principalmente, a possibilidade de suas dissonâncias. O poeta transforma aquele espaço do castigo em uma nova experiência corporal: através da audição, ele aprendeu a escutar as paredes e gostar do "equilíbrio sonoro das frases"; do olfato, aprendeu a gostar do cheiro das letras; do coração e da alma, aprendeu a amar mais ainda as palavras. O poeta denuncia, também, a força da infantilização da infância. Pela via da infantilização, chegamos ao silenciamento como mudez impositiva que se assenta na ausência do valor racional da fala das crianças. Acrescento, ainda, no sentido da falta de seriedade no que dizem, o que vai levar a criança a um vazio discursivo e a uma dependência dos adultos. Se pensarmos com Kohan (2003), é a negação do sujeito de um *logos* acontecendo. Somente para trazer esta discussão para perto de nós, pergunto: Quem já não ouviu expressões do tipo "Ah, isso é coisa de criança"? "Não se pode levar na ponta do lápis o que criança fala"? ou ainda "Criança, cachorro e tamanco ficam debaixo do banco"?. São dizeres anônimos que, localizados no imaginário social, revelam historicamente os espaços destinados às minorias sociais, a exemplo dos marginais, os bêbedos, os loucos, e da própria criança.

Em relação aos loucos e às crianças, Aleilton Fonseca (2001), em seu conto "Zé Preto", nos apresenta uma lente bastante frutífera para entendermos a tessitura da vida social e a localização da aventura dos humanos neste acontecimento. Na leitura deste

conto, encontro o doido/louco e a criança, os infantes. O autor habita este dois universos e, a partir deles, recria a realidade e, assim, nos apresenta Zé Preto como um doido manso,

> Eram o doido manso com seus passos miúdos pela rua e, ao lado, o triste escudeiro, de olhos não ferozes e cauda intranqüila, que nem se atrevia a latir. Poupavam-se de maiores maltratos, de maus olhos, certas pedradas e quais descasos. Esse vizinho, eis um doido discreto. No tempo da boa vizinhança, ninguém triscava num sequer detalhe de sua história. Talvez ele sempre doido, sem nenhum motivo que se soubesse. Provado manso, era circunspecto, por vez risonho, sobretudo divertido com as crianças (FONSECA, 2002, p. 308-309).

Essas imagens nos conduzem para um terreno bastante instigante, a forma como interpelamos, modelamos o outro e o destinamos certos lugares sociais. Podemos visualizar essa condição construída, na sociabiliadade da vida rotineira, nos meandros da narrativa de Aleilton. Depois de reconhecido pelo coletivo como manso, ou como diz o autor, “Provado manso”, é dado a ele o trânsito livre. Tal reconhecimento se eleva se notarmos a concessão dada para brincar com as crianças, conforme fala o narrador, ele é ” sobretudo divertidos com as crianças”. Essa aproximação do doido Zé Preto com as crianças é concedido por ser tido como “ acriançado do juízo”. O narrador o compara, por conta do seu juízo acriançado, a um homem imperfeito. Esse estado de imperfeição próximo à condição infantil lhe confere uma aceitação social, [...] um gostar, sem travos nem receios”.. Zé Preto era um doido ajuizado, de confiança, incapaz de malfeitos ou abusos.

Nesta escrita, as palavras do autor conduzem para o universo da infância e da condição do ser criança. Ele é tão puro quanto às crianças, Zé Preto, o doido manso, sugere uma imagem da criança refletida no espelho, é adulto, mas é criança, é uma criança, mas é um adulto. É um jogo relacional que localiza os sujeitos em lugares determinados socialmente. Todavia, nessa relacionalidade, Zé Preto só encontrava interlocução com as crianças, visto que é ele um adulto doido manso/acriançado. Portanto, comparado à condição de criança não tem uma fala racionalizada como se espera que seja a do adulto “normal”. Aleilton nos presenteia com uma imagem belíssima da condição humana. É incursão na interioridade da nossa humanidade que

se desalinha, desarranja, se desorganiza para se organizar mais adiante, no encontro com o outro, ainda que por uma lógica não previsível, a da loucura.

Esse imagem dos caminhos e descaminhos dos sujeitos *errantes*, habitantes de uma realidade sombria, presente na literatura romancista, é observada por Resende (1988, p,27),em " A trajetória do Menino nas Estórias de Guimarães Rosa", em que comenta:

> O escritor, localizado na outra margem da realidade das estórias-busca, para compor o seu mundo os loucos, os matutus, os bêbedos e as crianças . Deles, retira o sentido além ou o supra-sentido da realidade que lhe reservam os mitos e os sonhos do sertão e da infância, o absurdo da loucura e o humor da anedota.

Guimarães, no dizer de Resende, *revira a realidade vivida, a reinventa,* agora, mais bela. No que diz respeito à presença das crianças em seus romances, ao *revirar a realidad*e, esse autor nos apresenta um devaneio poético típico da infância como um lugar privilegiado, fenomenologicamente. Isso fica claro, na forma como põe, "em função do seu conceito de arte, o pensamento primitivo da criança e do sertanejo, remetendo-se à realidade de pureza poética que tal pensamento fabrica"(p,27). O primitivo, nesse caso, não se refere à condição de uma inferioridade cultural, mas, no meu entender, como lugares de primeiras percepções intuitivas únicas para cada ser humano, se pensarmos como Bachelard(1998).

Nas estórias de Guimarães, as crianças falam e seus ditos são denúncias poéticas de um mundo que não foi "inventado" para elas e com elas. O distanciamento entre adultos e crianças, bem como a lógica da *adultez,* é apresentado pela personagem Miguilim[39]. Embora não fale abertamente para os adultos, pois não encontra coragem para romper o seu silenciamento, ao contrário do que faz Dito, seu irmão mais novo, Miguilim nos mostra uma fala aprisionada, pois ninguém leva a serio o que diz; é tido como um menino estranho, diferente dos outros, o único adulto que o leva em conta é seu tio Teres que declara sua admiração e respeito por ele.

---

[39] Personagem do romance de ROSA, João Guimarães. " Manuelzão e Miguilim" . 11.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira , 2001.)

O sentimento sobre a infância presente na obra literária Guimarães Rosa, citado por Resende (1998,p.32), é expresso em suas próprias palavras, quando diz:“ Não gosto de falar em infância. É um tempo de coisas boas , mas sempre com pessoas grandes incomodando a gente, intervindo, estragando os prazeres[...] Essa maneira de Guimarães Rosa retratar a infância na sua literatura romancista, certamente, não está encravada em uma temporalidade, um tempo cronológico, em um data. Por essa razão, penso na professora que conversou comigo, na escola, em que entrevistava Jonatas, bem que poderia ter saído das páginas de algum romance deste autor. Vejamos o que ela disse ao saber da pesquisa que estava fazendo com as crianças: “Vixe![com entonação de espanto] o que criança fala a gente não escreve” (2006). Essa professora/personagem, assim como Seo Nhô Berno, pai Miguiln e Seo Deogrécias, possível professor, aparecem nas infâncias, diria Guimarães, para *estragar prazeres,* para *incomodar.*

Prestando mais atenção no que essa professora falou, lendo suas palavras, podemos entender que não se pode confiar, aceitar e valorar o que as crianças falam, por essa razão não tem cabimento fazer uma pesquisa baseado no que dizem. Ser considerada desta forma foi uma queixa recorrente das crianças quando indagadas sobre isso. O silenciamento é percebido por elas/eles na instauração das suas relações com os adultos. As crianças sentem o peso do silenciar, na relação com os adultos, como uma visibilidade da subalternidade, muito embora considerem os adultos, em particular, os professores, pessoas importantes para que cresçam ancoradas com moral e virtude. Não é à toa que o aluno ideal é entre outras coisas, “bonzinho, calado, obediente, etc”.

Deleuze, em conversa com Foucault (1979, p, 72), diz: “A meu ver, você foi o primeiro a nos ensinar –tantos em seus livros quanto no domínio da prática—algo fundamental: a indignidade de falar pelos outros”. Para esse autor, um exemplo desse totalitarismo são as reformas políticas, porque elas não se efetivam como representativas, pois não podem contemplar as falas daqueles que os representam, porque se assim fossem, passariam a ser revolucionárias na medida que colocariam em questão a própria totalidade do poder e de sua hierarquia. Seguindo mais adiante com este autor, a prisão e escola são dois espaços onde essa possibilidade não se efetiva.

> Isto é evidente nas prisões: a menor, a mais modesta reivindicação dos prisioneiros basta para esvaziar a pseudo-reforma Pleven. Se as crianças conseguissem que seu protesto, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos *nada pode suportar: D*aí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo em que sua força global de repressão (FOUCAULT, 1979, p, 72)

Pois então, ouvindo as crianças e lendo as palavras desse autor e as reescrevendo, diria que no silenciamento está implícito que o adulto/professor/professora fala pelas crianças. Nessa relação, há um diálogo que não se efetiva. Um exemplo, como já foi dito aqui, é a infância como objeto autorizado dos especialistas (pedagogos, pediatras, psicólogos, advogados) que não só criaram, como asseguram ainda hoje, o direito de falar por elas. A pesquisa demonstrou que as crianças sabem que quando são convocadas para um diálogo com os professores, apenas devem escutá-los como autoridades que são, "Quando a gente abre a boca para falar, as professoras já vão gritando, só elas têm razão" (Brenda, 2005")[40]

Nesse sentido, podemos pensar como Foucault (2002a), "O indivíduo seja ele aluno, presidiário, operário, doente, etc é uma construção efetivada através da disciplina". Por essa razão, a fala do professor, como de todo adulto, é indicativa, normalizadora. A forma como os alunos são interpelados na escola é sempre mediada pelo disciplinamento, pela tonalização indicativa e moralizante que impregnam o discurso pedagógico, a exemplo, do que fala Luiza: "calem a boca[...] olhem para frente". Isso porque, ainda hoje, elas continuam sendo consideradas na ótica da *inf-fans*, sujeito sem fala, da *des-razão.* Reconhecidas como sujeito não dotado de uma linguagem dita racional, o que dizem não tem valor social, não se "pode levar a sério o que dizem". A esse respeito vale lermos as palavras de Melo, citado por Luz (2004, p. 2)

---

[40] Anotação de campo (16/3/ 2005): registro de conversa com a aluna e suas colegas, no período do recreio, sobre a relação professor-aluno.

> Quando tratamos de crianças, acho fundamental analisar o que se faz para elas, como e por quê. O cinema infantil sempre foi visto como algo culturalmente marginal, pouco sério. Escrever ou filmar uma obra infantil significa envolver-se num patamar menor de arte, pois o público seria de seres imperfeitos, ainda não evoluídos.

A idéia da criança como "seres imperfeitos, ainda não evoluídos" como diz Melo (2004), é uma questão que funda o projeto da infância na modernidade, mas ainda, é amplamente difundida na atualidade. As crianças entrevistadas disseram que, muitas vezes, é impossível o diálogo com os professores. Tânia, em sua entrevista, diz: "Os professores não ajudam nas infâncias". Essa ausência de diálogo traz subjacente o silenciamento, a desqualificação da voz das crianças na relação com os adultos, em particular, os que atuam na escola. Não falo do silêncio que nos remete a *solidão feliz,* que dá evasão aos sonhos das crianças, à solidão como morada dos *devaneios cósmicos*, mas de um silêncio objetivado, que se instala nas relações de poder entre as crianças e os adultos.

Ao escrever sobre esta questão, permito-me instaurar uma desordem no vetor lógica do *logos* que aponta para uma *adultez*, como bem sugerem as falas das crianças participantes desta pesquisa. A meu ver, uma bela oportunidade para trazer à baila o poder exercido sobre elas pelos adultos. De início deixo claro que a presença do pai, mãe, avó, muito embora não tenha sido meu interesse investigativo, foi trazida pelas crianças ao falarem sobre a forma como são interpeladas pelos professores. Fizeram isso como recurso discursivo para comparar a atitude dos professores com a de outros adultos, em particular, os parentais. Pode-se ser reinterpretado em suas palavras que o percurso da casa-escola e escola-casa não é, muitas vezes, tranqüilo, prazeroso e dignificante para elas e eles.

A relação entre os professores e alunos/alunas na escola é moldada por uma série de elementos regulatórios definidos na cultura escolar. Mas, também, está impregnada das representações dos professores e alunos do que seja cada um destes papéis. E muito do que pensam as crianças sobre a escola está relacionado com as relações vividas com os professores, diretoras, coordenadoras, orientadoras, supervisoras e outros funcionários. Muitas das crianças entrevistadas separam a interferência dos adultos/professores dos adultos parentais. Tânia, por exemplo, fala

que: “Acho que os adultos [fora da escola] colaboram com a infância, mas as professoras não” e Luiza diz: “ Os adultos são a mesma coisa que os professores, só que os professores têm outro jeito de ensinar”.

Conforme coloquei inicialmente, as crianças reproduzem em suas falas o que socialmente é construído como sentimento infantil. Para algumas crianças, como já vem sendo dito, a escolarização é um período importante para a entrada na vida adulta, todavia, eles e elas percebem e sentem a maneira como são interpelados na escola. Eles reivindicam mais respeito por parte dos professores.

Na ótica das crianças, elas são excessivamente disciplinadas na escola. Esse excesso de disciplina tem sua matriz na construção moderna de infância, visto que ela foi, entre outras coisas, uma demarcação nítida entre adultos e crianças. Essa separação, segundo Gagnebin (1997 p.85), pode ser localizada no pensamento de Platão, depois em Santo Agostinho e, através do racionalismo cartesiano, chega até nós. Nessa construção, a infância

> [...]é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas”

Essa passagem marca a compreensão da infância pela ótica do racionalismo. Temos, então, crianças inábeis para falar frente ao adulto. Essa separação pelo *logos* demarca, sem sombra de dúvida, a relação de saber-poder nas escolas. A autora busca, na etimologia da palavra “infância”, uma explicação para a permanência do silenciar das infâncias. Então, o sentido primeiro da “infância” não se refere à idade, mas à incapacidade e à ausência da fala. Assim, a criança é aquele que não fala *in-fans*, como diz Gagnebin (1997, p, 87), *“*aquele animal monstruoso(como dizia Lyotard) no sentido preciso que não tem nem rugido, nem canto, nem miar, nem latir como os outros bichos, mas que tampouco tem o meio de expressão própria de sua espécie: linguagem articulada”. Portanto, o silenciamento da fala das crianças não é um acontecimento recente, mas antecede à própria construção do sentimento infantil na modernidade.

É pertinente dizer que essa maneira de se pensar a criança não se limita ao mundo da escola. Cristal e Eva foram indagadas por Lupita com a pergunta[41]: A família ajuda a você a ser criança? **E**las assim se referem a este acontecimento, à falta de entendimento no diálogo com os adultos:

> **Cristal**: Eu acho que [...] deveria conversar mais com os pais sobre isso. As vezes os pais, mãe, pai não procuram conversar com eles[os filhos] de maneira adequada, entendeu? Os pais chegam e falam você está isso, você está aquilo, você não pode. Não senta para conversar. (dezembro, 2005).
>
> **Eva**. Depois ela fica falando assim, "quero ser sua amiga"[refere-se á mãe] como ela vai querer ser minha amiga se eu for contar tudo que passa comigo e ela não vai aceitar, ...ela vai reclamar, ela não vai entender como uma amiga minha pode entender, entendeu?, [...] Por isso acontece isso, é melhor conversar com uma amiga do que com a mãe. (dezembro, 2005).

Eva, por exemplo, não tem sentimentos positivos, amorosos da presença dos adultos na escola (professoras). Segundo ela, eles passam um bom tempo só reclamando. Há um excesso de disciplinamento. Não é diferente do que me diz Jonatas "[...] os professores precisam tratar melhor os alunos[...]. Em um encontro, imaginado por mim, entre Maurício C. Serafim (2003-), essas meninas e Jonatas, a questão do sentimento contraditório sobre a infância poderia ser discutido da seguinte forma,

> **Serafim---**Essa falta de diálogo que tantos vocês reclamam tem a ver com a maneira de se pensar as crianças desde a Era Moderna[42]. [...] *ainda hoje é comum pensá-la como um ser humano adulto, só que menor, diminuído. A equação "criança = adulto pequeno" se cristalizou tão fortemente que muitas vezes exigimos dela comportamento de gente grande. Dessa forma, a nossa atitude corriqueira de julgarmos pessoas e situações dentro dos moldes de nossas cabeças faz com que "ser criança não signifique ter infância***.**(p, 1).

---

[41] Entrevista coletiva coordenada pelas próprias crianças (alunas da Escola Núcleo Educacional Góes Calmom) em 9/3/2005.

[42] As palavras que não estão grifadas em itálico foram elaboradas por mim, as que estão em itálico são transcrições das falas do autor.

> **Cristal--**Então, é por isso que falam sempre para mim[43] [...] *que não sou criança,,,,que eu já sou moça..que eu tenho que procurar fazer coisas em casa , procurar fazer alguma coisa, que eu não sou mais criança, entendeu?. Tudo que faço ela joga na cara " você não é criança...você já é uma moça...tem que procurar fazer as coisa em casa"...então às vezes fico assim, um pouco machucada*[44]

O que podemos ler nas palavras de Serafim e Cristal é que há um paradoxo se consideramos que na construção da infância foi criada uma demarcação nítida entre a *adultez e* a *infancialidade, como diferenciação entre o ser-criança e o ser-adulto. A*s crianças são tratadas como adulto em miniatura. Essa equação, tal qual posta por Serafim, *"criança = adulto pequeno"* não confere às crianças autonomia no seu jeito de sentir e estar no mundo. Cito uma situação presenciada por mim na escola em que Cristal e Eva estudam.

> Quando estava na escola de Juliana e esperava por ela e as colegas na área de recreação, presenciei uma professora chamar atenção de duas meninas e um menino, entre 11 e 12 anos, dizia : " O que é isso? Vocês já são mocinhas e ficam na molequeira com os meninos, se continuar vou levar para direção". Elas estavam brincando de luta com ele. Quando a professora saiu uma das meninas reproduziu a fala da professora acompanhada de um gestual que incluía um rebolado e as mãos para cima " ai, meu Deus, vocês já são mocinhas ...cada uma que eu vejo" e todos deram muitas risadas" (anotação de campo, 2005)

Isso, talvez, nos leve a pensar no imperativo da racionalidade na infância como eixo fundante da execução do projeto social da maturidade. É preciso barrar a barbárie, o animalesco, a selvageria que a infância traz no seu acontecimento. O que Cristal e Eva e as demais crianças reivindicam é um diálogo que as conduza para o entendimento, para aceitação do seu modo de ser e ver as coisas. As falas dos pais denotam, assim como dos professores, um discurso impositivo, indicativo, "Os pais chegam e falam: Você tá isso, você tá aquilo, você não pode [...].[45] recheado de efeitos pedagógicos e morais. Todavia, para Cristal, alguém precisa ensinar aos pais como

---

[43] Idem para Cristal

[44] Essa fala de Julian já foi citada anteriormente, ela é retomada, aqui, pela riqueza de sentido que trás para esta discussão.

[45] Cristal, dezembro de 2005

conversar na direção da abertura, do respeito, “Eu acho que[...] deveria conversar mais com os pais sobre isso[...][46].ou “Como ela vai querer ser minha amiga se eu for contar tudo que passa comigo e ela não vai aceitar, ela vai reclamar, ela não vai entender[...][47]. Essa tensão instalada nas relações vividas pelas crianças de pronto nos remete ás mediações para o mundo adulto. Elas falam do sentimento de impotência frente à interpelação dos adultos quer sejam a mãe, o pai, a avó, a professora. Não adianta falar, elas não são entendidas, por isso preferem conversar com as amigas. Pergunto se essa forma de tratamento interfere na maneira como vão se fazendo crianças.

> **Tereza**: Isso interfere no jeito de *ser* da criança?
> **Eva**: Interfere. Porque as crianças muitas vezes ficam revoltadas com isso .[é interrompida por Cristal]

Essa maneira de ver as crianças/estudantes no mundo da escola não é particular a esta professora, mas é um dos fios que tecem a textura e espessura das relações pedagógicas. Há um silenciamento de suas vozes. Isso nos remete para a história, e, aí, é bastante curioso a forma como elas passam a ser consideradas, a começar pela significação da própria palavra “infância”. Lojolo (1997 p 225) busca a significação desta palavra na sua etmologia e nos apresenta uma criança sem fala: [...] A palavra infante, infância e demais cognato, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de ausência de fala”.

Essa ausência, tal qual já foi colocado por Lojolo(1997), configura a noção de infância que vai estar presente não só nos discursos dos especialistas, como também, nos discursos alheios ao corpo da ciência. Nas práticas sociais, esta condição vai sendo reproduzida e garantida pelas agências culturais, pelas relações sócias, pelos meios de comunicações entre outros arranjos destinados ao desenvolvimento das crianças. Ela nos conduz a refletir sobre essa ausência.

---

[46] Idem ,
[47] Eva, dezembro de 2005

> Por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso e, consequentemente, por consistir sempre um ela/ele nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora(Lojolo, 1997, p.226)

Sob esse horizonte, estamos frente à reificação da infância. É um processo histórico que remete as crianças ao lugar de sujeitos *invisíveis* nos discursos dos especialialistas. Fiquei mais instigada a pensar sobre essa invisibilidade, a partir das palavras de Gadamer(2002, *p.173*) sobre a definição aristotélica do "homem como o ser vivo que possui *logos".* Para o autor, *logos* não tem o sentido apenas de razão e pensar, mas também de linguagem, [...] ele pode pensar e falar. Poder falar significa: poder tornar visível, pela sua fala, algo ausente, de tal modo que também um outro possa vê-lo" (GADAMER, 2002, *p.173*) . Retomo à idéia da ausência das crianças na presença de suas infâncias. Nesse caso, alguém fala por elas. No mundo da escola, como podemos notar, a presença das crianças é regulada pelos dispositivos pedagógicos. São os especialistas que determinam suas demandas cognitivas, a forma de se portar, as atitudes referentes à moral, entre outras coisas.

Corazza (2002, p, 81) a esse respeito diz que tal silêncio não pode ser atribuído a partir das razões recorrentes sustentadas por determinadas linhas teóricas, as quais foram por ela visitada. A ausência das crianças da história deriva do fato de que no *passado* –da Antiguidade à Idade Média –ela não foi constituída " objeto discursivo a que hoje chamamos de infância, nem essa figura social e cultural chamada criança, já que o dispositivo da infantilidade não operava para, especificamente, criar o i*nfati*, embora já pensasse como máquina, que vinha operativamente funcionando*"* .Obviamente existiam os bebês e crianças, todavia não eram considerados igualmente, socialmente e subjetivamente. Do mesmo modo, não faziam parte das práticas discursivas e não discursivas que só vão acontecer nos séc XVIII, XIX e meados do XX. Para ela, *"*nem a infância, nem a criança, nem o infantil foram considerados, em qualquer medida, sequer problema"*.* A existência das crianças não era significada na sua humanidade, era silenciada, ausente, simbolicamente, da maneira adulta de representar o mundo.

Percebo, não só nas falas de Cristal, Eva, Jonatas, Luiza, como em outras tantas ditas pelas crianças, que elas reconhecem a presença dos adultos nas suas infâncias. Para elas, a infância precisa de cuidados, carinho, respeito e orientação, mas querem este ajustamento ao mundo adulto efetivado em outras bases da "não" subordinação de suas existências. Essa compreensão das crianças sugere uma problemática bastante instigante referente à relacionalidade do par criança/adulto. Por um lado, criança como sujeito faz parte da vida social, por outro, por não estar preparada, acabada como tal para habitá-la, deve portanto, sujeitar-se a este ajustamento.

Por essa via é preciso reconhecer que as crianças têm uma maneira própria de ver o mundo, de estar no mundo e, por certo, é diferente do adulto. Mas essa diferença vai tomando a dimensão de uma dramática, visto que se instala uma tensão entre aquilo que queremos para as crianças e aquilo que elas querem ser na sua *infância sendo, nas suas infancialidades*. Larrosa (2003, p 184) se refere à infância capturada e submetida ao domínio não só da ciência, mas das instituições e de suas práticas sociais,

> A infância desse ponto de vista não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adotadas às suas necessidades, às suas características ou suas demandas.

A infância vista por esta janela aberta é uma construção objetiva do saber, acolhida nas diversas esferas da vida social. Quem já não ouviu a frase "Criança não dá palpite, só obedece". Quantas vezes ouvimos os pais, os professores ou qualquer pessoa falar das crianças, de suas queixas como se elas não tivessem presentes? A título de exemplo, cito um fragmento do meu diário de campo etnográfico, quando realizava pesquisa sobre o fracasso da rede escolar.[48]. Nele, registrei a fala de uma professora: "Está vendo, Tereza? A criança vem toda suja para escola, só pode ser para eu dar banho, né? Se for para eu limpar aluno, então, não vou ser

[48] Fala registrada no meu diário de campo utilizado para uma pesquisa etnográfica sobre o fracasso escolar na perspectiva dos rituais (março a dezembro de 1998).

professora"(diário de campo, 1998) Destaco que o aluno estava entre nós duas na sala de aula e ficava olhando para ela e para mim. Foi realmente uma cena constrangedora. Não se está aqui em jogo o papel do professor, mas a forma como este fala do acontecimento, é como se a criança não estivesse ali ou como a sua presença não tivesse importância alguma.

Essas questões são ilustrações de um domínio do conjunto de saberes sobre elas. Creio que essa condição imobiliza as crianças para o falar Gadamer (2002, p. 179) diria que "[...] falar não pertence à esfera do eu, mas à esfera do nós[...] falar significa falar a alguém". Uma forma diferente de ressaltar esse pensamento seria ouvir o que Lupita diz sobre a relação com os adultos/professores na escola: "[...] se acontece algo, ninguém não quer nem saber, já vai brigando com a gente", ou então, como fala Jonatas(2206)": [...]..o diretor não gostava de mim, [...]falava que eu era um péssimo aluno, não sabia me comunicar com as pessoas, aí nisso...ficou".

Pensemos na expressão. "aí nisso...ficou", ele sugere a estigmatização do menino problema, pois é visto como um aluno que não sabe se comunicar com as pessoas. Mais adiante, na sua entrevista, fala que em outra escola tinha uma professora de que ele gostava muito, ela era muito boa para o caso dele, conversava com ele. Ele ia incorporando que era um menino/aluno problema, mas, com esta professora era possível estabelecer um diálogo. Por essa razão, escutar a fala das crianças é uma maneira de ler as palavras que estão ocultas, escamoteadas nos discursos dos adultos, é desvendar seus silêncios ideológicos. Quando esse diretor fala, ele não está sozinho, quando fala, evoca o discurso pedagógico sobre as infâncias que sai dos muros da escola e se dissemina pela sociedade de modo geral. Pereira e Jobim (2001, p. 37) localizam o final do século XIX até os dias atuais como período de permanente construção deste distanciamento. Para as autoras, a escola foi o acontecimento moderno que direcionou este afastamento

> A construção do sentimento moderno de infância trouxe como consequência radical o afastamento do adulto da criança. Toda orientação educacional que ocorria em diversos espaços sociais (trabalho, reuniões, lazer etc.) foi direcionada para a aprendizagem escolar. A inserção da criança na escola é o começo do seu enclausuramento, assim como dos adultos, que vai até aos nossos

> dias e ganha modos mais sofisticados e sutis de confinamento especial.

Configura-se, assim, um contexto da infância contemporânea marcado não só por esses isolamentos especiais, mas por violências simbólicas que vão ser também mediadas pelas novas tecnologias eletrônicas. Entre tantos fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea, as referidas autoras destacam " a ruptura do contato e do diálogo entre adultos e crianças como questão que precisa ser analisada com maior profundidade*".* Com ajustamento das crianças para o mundo adulto na modernidade, a criança passou a ser reconhecida como *sujeito* e ganhou *status* por ser considerada construtora de diálogo. Todavia, não encontrou no adulto um interlocutor (Pereira e Souza, 2001). Por conta disso, ela vem tecendo um monólogo que se desdobra na formação de um " gueto da infância".

Essa historia de Jonatas me fez lembrar novamente de Miguilim[49], A sua infância que foi de pouca conversa com os adultos, e sempre que ocorria, era entrecortada com falas indicativas, punitivas, demarcadora de lugares. Ressalva-se a presença de um único adulto que dava “ligança” para ele, era seu tio Terêz, irmão de seu pai. Conversava mesmo era com seu irmão Dito, mais novo do que ele. Tem uma passagem no romance em que a avó de Migulim, D. Izidra, tenta afastá-lo de uma conversa de adultos.

> Mas Vovó Izidra vinha saindo de seu quarto escuro, carregava a almofada de crivo na mão, caçando tio Têrez.—” Menino, você ainda está aí? —; Ela queria que Miguilim fosse para longe, não ouvir o que ela ia dizer a tio Têrez. Miguilim parava perto da porta, escutava.
> [...]— Saí daí, Miguilim! Quê está atrás da porta, escutando conversa de ‘ mais velho?
> Era Drelina, segurando-o estouvada, por detrás, a traição, mais podia mais; Miguilim tinha de ir.

Fico imaginado o que Jonatas, as outras crianças e Miguilim diriam a Gadamer(2002), poderia ser assim :

---

[49] Já mencionada anteriormente

> — Tudo bem, “falar significa falar para alguém”, concordamos, mas para quem falamos quando conversamos com os adultos? Pra quem falamos na escola?

Também imagino o quanto esta situação deixaria o autor inquieto, ele poderia dizer para elas/eles: Sim, reconheço a queixa de vocês, sei o quanto me surpreende a interrupção de uma falar, porque[50]

> — [...] *É aprendendo a falar que crescemos, conhecemos o mundo, conhecemos as pessoas e por fim conhecemos a nós próprios. Aprender a falar não significa ser introduzido na arte de designar o mundo que nos é familiar e conhecido pelo usos de um instrumento já dado, mas conquistar a familiaridade e o conhecimento do próprio mundo, assim como ele se nos apresent*a(GADAMER, 2002, p 176)

Há, aí, um sentido do falar como experiência. Na escola, há um jogo relacional entre adultos e crianças, aí, o silenciamento não é apenas um não querer ouvir as crianças, mas, pensando com Gadamer, ocultar a sua aparição como ser no mundo. Para Jonatas, a escola ideal é aquela em que os alunos são considerados e tratados com respeito. Lembra que já freqüentou uma escola assim e tinha uma professora que era muito boa, “ela chegava assim... a melhor professora do colégio era ela, mas, todos, todas eram boas, mas a melhor que tinha lá, para mim, no meu caso era ela[...] ela me tratava direito, conversava comigo ”(Jonatas, 2006) .

Creio ser oportuno para trazer novamente o conto de Luiz Vilela, “O Menino” ,analisado por Resende(1988). O menino, personagem central do conto, é submetido a uma relação de subordinação, submissão e repressão de suas potencialidades no trânsito entre a casa e a escola. Para Resende(1988, p. 203), ele ia incorporando essa imagem do menino transgressor, sem medida, malcriado, mal educado, [...] ele revela , simbolicamente, a insegurança e a incompreensão em que ele vive, que o fazem aparecer na imaginação mascarado de feio e mau: ‘ Faz uma careta no espelho: sou feio, sou cabeludo, sou lobisomem, vou comer todo mundo, inhaaau, sou o lobo mau[...].

---

[50] Essa construção frasal foi feita por mim, é uma simulação do que diria este autor.

Em outra passagem analisada, a autora nos mostra a força da domesticação a que foi submetido o menino. Depois de ter ficado no castigo imposto pelo seu professor por um período longo, o menino retorna para casa visivelmente machucado, a tal ponto que assume a culpa do castigo. Para Resende(1988) essa culpa não era dele, mas da mãe e do professor , vejamos um fragmento do conto analisado

> —Mãe...
> —O quê?
> —Eu sou um mau filho

Na leitura que faço desta análise toda relação do menino passa pelo seu silenciamento. Pela interdição de sua voz, pela desconsideração da sua presença como criança, aqui me lembro de Manoel de Barros(2003), quando rasga a lógica da linguagem adulta e, desta fresta, deixa vazar a poética da linguagem das crianças, a qual tentamos a todo custo esquecer, nos afastarmos. Ele reconhece essa linguagem e a denomina belissimamente de *errante.* Um exemplo do que fala Barros pode ser lido nas palavras da personagem/menino do conto de Vilela, é emocionante e belo, a forma como ele encontra refúgio, abrigo e asilamento em uma linguagem própria, extremamente política, como coloca autora, [...] o menino, que tem uma índole acentuadamente criativa, foge através da sua criatividade, ao criar a palavra “striknik” — e ele explica o seu sentido original: “ Pra ter uma palavra que só eu sei e os outros não”(RESENDE, 1988p, 202)

Essa relação entre crianças e adultos na escola é pautada na idéia da moral na missão pedagógica que a escola foi encarregada para assegurar. A esse respeito, Filho e Sales (2002) dizem que, ao assegurar essa missão, a escola toma duas direções intimamente relacionais, uma que dá conta dos processos e políticas relativos à organização do fazer pedagógico, ou seja, *de uma rede, ou redes*, *de instituições*, mais ou menos formais, que vão formatar o ensino elementar dos conteúdos escolares tais como a leitura, a escrita, o cálculo e outros temas correlatos. A outra direção diz respeito aos processos de referências sociais mediadas pelas dimensões institucional/pedagógica que vão articular sentidos e significados a estes processos.

Isso significa dizer que as crianças transitam entre duas culturas que formam o mundo da escola. Uma designada como *cultura da escola*[51], cujo movimento é instituinte, a sua contextura é tecida por provocações de significados simbólicos, é prenhe de ritos, gestos, linguagens, gestora de códigos reguladores próprios e também transgressores (liberto do instituído) que dão subjetivamente sentido à existência experienciada pelos sujeitos, na concretude do cotidiano escolar. Retomo a fala de Eva[52], citada anteriormente, "A escola ajuda pelos meus colegas, que representa uma verdadeira amizade, porque quando você está triste você vê amigos te aconselhando, te acalmando, você é uma pessoa feliz" (2006). Para ela, a escola vale mais pelas relações tecidas fora da ordem e regras da cultura escolar.

A outra é a *cultura escolar*[53] que formata o mundo escolar instituído e comporta elementos que vão materializar a organização dos processos pedagógicos como currículo, sistema de avaliação, planejamento, regras disciplinares, normativização do tempo entre outros. São elementos selecionados e sancionados que determinam o funcionamento institucional da escola e legitimam a sua função social na passagem criança-adulto. Creio que a *cultura escolar*, no tocante às infâncias, ao assegurar essa passagem como um projeto da *adultez*, toma como pressuposto que a criança não é um ser completo; como reconhecê-la como acontecimento se ainda não o é? Gagnebin (1997)) coloca que para Platão, em as leis (808d/e),

> Como as ovelhas não podem ficar sem pastor, senão se perdem, assim, também e mais ainda nenhuma criança pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos , pois a 'criança é de todos os animais o mais intratável, na medida em que seu pensamento, ao mesmo tempo cheio de potencialidades e sem nenhuma orientação reta ainda, o torna o mais ardilosa, o mias hábil e o mais atrevido de todos os bichos (GAGNEBIN, 1997, p, 86) .

---

[51] Para Furquin citado por Teixeira(1995,p.46) coexistem no espaço escolar duas culturas, a cultura da escola e a cultura escolar, cada uma com seus elementos particulares que vão conferir a elas contornos próprios.

[52] Eva participou da pesquisa, tem 11 anos .

[53] *Idem*

Criança, animal feroz, selvagem e de força bruta. Cada uma que nasce ameaça a ordem de um mundo habitado por seres adultos civilizados, domesticados, dóceis etc. A autora aponta para o estatuto paradoxal da infância e dos infantes, visto que são seres humanos, mas, "no entanto privados de fala, ou seja, privados daquilo que, segundo toda tradição metafísica ocidental, é próprio do homem: a linguagem, portanto, a razão, linguagem e razão que permitem a instituição de uma ordem política" (GAGNEBIN, 1997, p.87). Para autora, l*ogos* significa as duas dimensões, linguagem e razão, visto que a linguagem tem inerente uma racionalidade que para de se efetivar precisa das palavras..

Sob esse horizonte, podemos voltar a tocar na questão do silenciamento como uma interdição, não só pautada no caráter cognitivo, intelectual, mas também moral da incompletude do *ser-criança.* Alguém pode dizer que estou sendo damasiadamente generalista ou fatalista ao afirmar tal coisa. Sim, certamente devo ter cuidado em relação a isto, todavia, quando falo que cada nascença ameaça a ordem de um mundo estável, habitado por seres adultos civilizados, domesticados, me refiro ao fato de que, ainda hoje, o projeto educativo é comprometido com o valor moral que tonalizou o pensamento platônico. Essa lógica que garante a todo custo a viabilização do projeto da infância como garantia de um mundo adulto estável, seguro e harmonioso é, na visada de Larosa(2003), a presença do sistema totalitário em relação ás infâncias, aos nascimentos,

> [...] Num livro dedicado a analisar a lógica do sistema totalitário, Hannah Arendt faz uma observação, complementar à sua teoria da novidade radical, enquanto inscrita no próprio fato do nascimento. Nessa observação, há uma equivalência entre o terror totalitarismo e a destruição da novidade inscrita no nascimento. Diz Arendt: "A necessidade do terror nasce do medo de que, com o nascimento de cada ser humano, um novo começo se eleve e faça ouvir a sua voz, no mundo" . Se voltarmos ao nascimento de Belém como modelo de todo nascimento, o terror estaria encarnado no infanticídio de Herodes. Herodes quer controlar o futuro e tem medo de que o nascimento de algo novo ponha em perigo a continuidade do seu mundo. Daí o ato totalitário por excelência: matar as crianças para eliminar do mundo a novidade que poderia ameaçá-lo" (p.190)

O que posso traduzir desta passagem o faço juntamente com Guimarães Rosa ao dizer com suas belíssimas palavras " ...Um menino nasceu- o mundo tornou a começar", é o inusitado que a nascença pode trazer em um mundo estável, no mito da maturidade. Nesse sentido, vejo uma cumplicidade entre Hannah Arendt e Guimarães Rosa, visto que para ele o mundo torna a começar com cada nascimento, e, nessa mesma ordem, essa autora citada por Larrosa(2003, p.190) diz: " A necessidade do terror nasce do medo de que, com o nascimento de cada ser humano, um novo começo se eleve e faça ouvir a sua voz, no mundo". No meu entendimento, esse temor é a razão pela qual a criança precisa ser moldada pela lógica da *adultez* , visto que ela pode colocar em desarmonia um mundo adulto tido como acabado.

A criança nasce, assim, em um mundo interpretado, o projeto social da infância é a certeza do seu ajustamento a este mundo. Os ritos de passagens criança-adulto, significam a entrada na vida, é como se antes não houvesse vida plena, daí a idéia da criança como ser inacabado. Para Jonatas, [...] a escola poderia tratar melhor a infância, tem muita gente aí mesmo que não tá sabendo lidar com as crianças, ignorante com as crianças[...] Diria a ele que a escola é uma das instituições culturais que têm a função de efetivar a passagem criança-aluno e o faz com todo rigor, até porque é isso que a sociedade espera dela. Para que essa passagem se efetive é preciso que a criança abandone, ainda que apenas no âmbito da escola, a sua natureza infantil, ou seja, mate simbolicamente as crianças para que possa se tornar um aluno.

Diria ainda esta não é uma passagem tranqüila para as crianças, estas, muitas vezes, reagem a este ajustamento, teimam em fazer valer na escola as suas infancialidades. Essa dramática é muitas vezes compreendida pelo corpo disciplinar escolar como indisciplina que precisa a todo custo ser combatida, como já coloquei no capítulo anterior. Nesse caso, é gerado no mundo da escola a criança problema e a infância *errante.* .[54]

A modernidade pensou a *natureza infantil* sustentada na idéia do *inacabamento,* por isso vai legitimar a sua ultrapassagem para legitimar a *idade da razão*. A educação historicamente é o instrumento social que vai legitimar essa

[54] Essa expressão é uma releitura que faço da categoria *corpo errante* criada pela pesquisadora e Dr Lucia Helena Mattos(2006)

ultrapassagem. As crianças com suas infâncias é um projeto que precisa ser assegurado. Entendo, dessa forma, as palavras de Larrosa (2003, p.190)“ Daí o ato totalitário por excelência: matar as crianças para eliminar do mundo a novidade que poderia ameaçá-lo”. Portanto, falo de um silenciar opressivo no projeto pedagógico das infâncias. Talvez isso explique a fala indicativa dos adultos direcionada na interpelação das crianças “Os pais chegam e falam, você tá isso, você tá aquilo, você não pode[...].[55]..ou “ Elas[professoras]são brutas, reclamam a todo o momento(Carlos; dez anos, 2005), Luiza diz que as professoras falam bem alto e com um voz severa, “ Calem a boca” (9 anos, 2006).

A presença dos adultos é algo que Guimarães Rosa se refere, na sua infância, como ostensiva, intranqüila e opressiva,

> [...] Recordando o tempo de criança, vejo por lá excesso de adultos, todos eles, os mais queridos, ao modo de policiais do invasor, em terra ocupada. Fui rancoroso e revolucionário permanente, então. Gostava de estudar sozinho e de brincar de geografia. Mas, tempo bom, de verdade, só começou com a conquista de algum isolamento, com a segurança de poder fechar-me num quarto e trancar a porta. Deitar no chão e imaginar estórias, poemas, romances, botando todo mundo conhecido como personagem, misturando as melhores coisas vistas e ouvidas. (apud, RESENDE, 1988,p.32) .

Nesse fala, o autor se refere à presença exaustiva dos adultos na infância e, aí, talvez, possamos enxergar a falta do diálogo com os adultos, o silenciar como inerente ao totalitarismo no modo de pensar de Larrosa (2003). Todavia, Guimarães fala de em outro tipo de silenciamento, uma revolução silenciosa, uma transgressão ritualizada contra a brutalidade do adestramento, nesse caso, ele próprio é um combatente, usando suas palavras “[...] Fui rancoroso e revolucionário permanente, então”.

É interessante notar que Guimarães localiza no seu tempo de criança a existência de outro tempo, de um outro silêncio, “um tempo bom, de verdade, só começou com a conquista de algum isolamento, com a segurança de poder fechar-me num quarto e trancar a porta”. Há aí, uma inquietude quanto ao direito à solidão na

[55] Juliana, dezembro de 2005

infância. Em relação a esse valor poético do silêncio precioso para Guimares Rosa, Bachelard (1988, p.94), diria:

> Na solidão a criança pode acalmar seus sofrimentos. Ali ela se sente filha do cosmo, quando o mundo humano lhe deixa em paz [...] quando sonhava em sua solidão, a criança conhecia uma existência sem limites. Seu devaneio não era simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar vôo.

Certamente é um silêncio criativo, vivo e poético, uma morada do devaneio da infância onde a criança visceralmente vive sua liberdade, sua autonomia. Mas este silêncio incomoda os adultos, há um dizer, sem autoria, sobre o silêncio que é assim: " Quando uma criança está muito quieta, pode ver que está maquinando alguma coisa" . Uma professora me disse, em entrevista, na época em que fazia minha pesquisa para a dissertação de mestrado, "o que mais me incomoda em algumas crianças na sala de aula é quando estão em silêncio, porque a gente não sabe o que estão tramando"[56] . Essa fala da professora situa no nosso tempo a idéia de que, segundo Gagnebin (1997, p.89), mesmo no racionalismo de Descarte, considerando que aí a infância não é mais o terreno privilegiado do pecado, ela

> [...] continua sendo o território primordial e essencial do erro, do preconceito, da crença cega, todos esses vícios do pensamento dos quais devemos nos libertar[...] Para ele, é da condição humana " pertencer a inf-fância, a essa idade sem razão e sem linguagem, que constitui nosso enraizamento tenaz e infeliz no marasmo da não-razão. Ou ainda: se pudéssemos ter nascido adultos, isto é, já em plena posse do uso de nossa razão, então a luta da razão contra os vários preconceitos que a ofuscam não seria tão árdua(Gagnebin 1997, p.89)

Assim, desprovidas de razão e moral, as crianças são silenciadas em um novo território da *des-razão- a in- fância* como coloca a autora. Creio o quão é forte o que diz a autora se pensarmos a forma como na escola as professoras moralmente as interpelam. Digo isso por ter presenciado a maneira como a diretora repreendeu Jonatas no momento em que fazíamos a entrevista, vejamos,

---

[56] Pesquisa realizada na escola publica no de 1998, .

> [...] A certa altura da entrevista, fomos interrompidos pela Diretora que disse ao aluno para ir para sala de aula. Jonatas me informou que estava em aula vaga, ela, então disse " é mentira, pois tem professora lá na sala e você sabe muito bem disso" [se dirigindo ao aluno]. Ele, então, disse.: "só se entrou agora e eu não sabia", a diretora retrucou e disse " A professora já está na sala de aula" e não deixa ele falar mais nada. O aluno baixou a cabeça e não disse mais nada mesmo. Pedi desculpas e disse que levaria o aluno até a sala de aula e falaria com a professora.Expliquei à professora o que se passava, e ela me disse que não tinha importância, pois foi chamada naquele dia para suprir a falta da professora de matemática e que era a primeira aula dela, não tinha dado nenhum assunto ainda. Jonatas olhou para mim e disse: " tá vendo....." , pedi desculpas a ele pelo transtorno e ele disse não ter sido minha culpa, pois não foi avisado que teria aula.(anotação de campo , 2006)

Reconheço aí, nesta descrição, a idéia de que a criança é desprovida de moral, carrega na sua nascença a possibilidade do pecado, da imprevisibilidade que tanto atormenta a lógica e a organização do mundo adulto, de certo, ela é uma ameaça. A diretora não deu o menor crédito às explicações de Jonatas, quando diz, " é mentira, pois tem professora lá na sala e você sabe muito bem disso" [se dirigindo ao aluno] visto que tiraria dela a sua autoridade frente ao vistante. Ele então tenta se defender mais uma vez, "só se entrou agora e eu não sabia". Vale lembrar que este menino já tinha sido descriminado anteriormente nesta mesma escola, por outra diretora, quando foi chamado de "preto precisado", de vagabundo" segundo ele mesmo contou. Há ai, uma relação marcada pelo autoritarismo, pela ausência da fala acolhida, pela falta de liberdade de se colocar como criança e pelo racismo.

Algebaile(1997, p.123) assim se refere ao seu encontro com as crianças na escola:

> Os educandos nos exigem fisicamente (beijos, e abraços) e nos "seguram" para contar/narrar histórias. Histórias de suas vidas. Reais.Fortes. desejam perguntar. E... um detalhe todas de uma só vez! Ao mesmo tempo! Que *overdose* de vozes infantis! Boa *overdose,* pois não mata, pelo contrario, esta cheia de vida! E a escola com tão pouco espaço! Tão pouco tempo! Que desperdício de vidas! Que descaso com as narrativas (lembro Benjamin)! Que ausência de ouvintes! Que prática pedagógica está favorecendo a criança registrar sua história de vida ? A sua história e sua construção como sujeito na linguagem.

A ausência de tempo e espaços para as vozes das crianças na escola, família e em outros espaços relacionais com os adultos constituem o silêncio, não o silêncio que compõe devaneio poéticos, não o silêncio criativo de Manoel de Barros, não o silêncio da interioridade revolucionariamente criativa, mas o silenciar-se opressivo que faz calar a força, a vitalidade daqueles que historicamente foram destinados a se calar: as mulheres, os velhos e as crianças.

A leitura que faço desse acontecimento me coloca frente às infâncias arranhadas, desalinhadas, silenciadas pelo poder autoritário e absolutista da escola, uma infância infantilizada. A infância é uma temporalidade, como bem coloca Kohan (2003), constituída por territórios dados, conquistados, construídos e desconstruídos. Acrescento, também, que pelo imperativo das lutas por significados, é um tempo, por assim dizer, que nos remete a um outro tempo que não sabemos como vai ser, muito menos se vai ser. As infâncias são representações assim como adultez e adolescência são invenções dos humanos, os seus entraves sociais.

A BRINCADEIRA NO DEVANEIO POÉTICO DAS CRIANÇAS

Criança
garoto
curumim
miúdo
pequeno
menino
moleque
pivete

qualquer que seja o nome
ele sempre pinta o sete

em cores ou em preto e branco
a graça não se perde
ô infância boa!
sorte grande desse moleque
sorte!

Marcus Oliveira Dultra[57]

[57] Esse poema foi escrito por Marcus, meu filho muito querido, e amorosamente cedido para compor a textualidade desta Tese.

6.O BRINCAR : uma imageação sobre as infancialidades no olhar das crianças

A criança brinca porque ela só tem isso para fazer...ah, e estudar também. Rafael (9 anos)[58]

Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.
Walter Benjamin

Brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o "esquece" no tempo humano
Giorgio Aaemben

No terceiro capítulo, foi abordado o conceito de infância a partir do que pensam as crianças e os autores escolhidos para esta tarefa. As crianças situam suas infâncias a partir da brincadeira, do estudo e da inserção das responsabilidades que ordenam o mundo adulto, tais como: pagar as contas, trabalhar, cuidar dos filhos. Ter infância é poder brincar, isso ficou muito claro em suas falas. A brincadeira surge, nessa forma de pensar das crianças, não apenas como uma atividade lúdica própria da infância, como é habitualmente pensado, mas, é, entre outras coisas, uma margem que demarca dois mundos: o da *adultez* e o da *infancilidade.* Essa é uma questão bastante instigante, muito embora pareça óbvia. Nesse sentido, busquei compreender, mais de perto, o que dizem as crianças sobre si mesmas e suas infâncias, a partir das suas formulações sobre o/a brincar/brincadeira. Esta é a razão fundante deste capítulo.

Começo trazendo a peça "Brincadeira", do dramaturgo Raimundo Matos de Leão (2001)[59] . A intenção é criar, desde já, uma imagem da brincadeira para ser

[58] Rafael participou da pesquisa de março a junho de 2006 .

compartilhada com o leitor e provocá-lo a pensar com abertura no que dizem as crianças sobre si mesmas. A meu ver, impregnada da visão benjaminiana do brinquedo e do brincar, Raimundo Leão(2001, p.17 e 27) nos coloca frente a um olhar imagético da infância, como este diálogo entre as personagens/crianças .

> —Meu nome é Zé...Zé Maguela, e quero brincar!
> **Luciano**— Brincar de quê ?
> **Ciranda** — E com quê?
> **Zé Maguela** — É só botar a cabeça pra pensar!
> **Ciranda** — O coração pra bater !
> **Ciranda** —As pernas pra mexer
> **Luciano** —Sei! As mãos pra fazer a
> [...] **Zé Maguela**— Não! Vamos fazer o seguinte: eu digo uma palavra, a gente pensa nela, daí começa a brincadeira!
> **Milila**— Hum a brincadeira já começou faz tempo!
> [...] Zé Maguela— A palavra é: Noite!
> **Luciano**— No mar, um navio de piratas!
> **Ciranda**— Mãos à obra, pessoal! Vamos fazer um navio e velejar

A brincadeira, neste texto cênico, é uma experiência poética que se revela nas estórias re/contadas/teatralizadas, nas brincadeiras inventadas/reinventadas pelas crianças. Há uma cena em que as crianças abrem uma mala e dão um mergulho no seu interior e encontram objetos e velhos brinquedos, e, imediatamente, os recriam e brincam,

> [...] **Ciranda** — Tenho uma surpresa para vocês ! Nesta mala, têm mil coisas! Cada um escolhe o que quiser e depois fazemos uma história!
> Saltimbancos — Atenção! Muita atenção! Compre, olhe, vire e revire na mala dos sonhos de Saltimbanco folião, contador de histórias que veio pelo mar e passou em Santarém, venham todos pra feira das alegrias e das tristes também! Vamos contar textos e histórias, cenas e quadras e muitas farsas graciosas! É só chegar, olhar e pegar!Escolha seu sonho, sua roupa, seu trapo e de cada retalho um retrato sairá! Pegue um chapéu, um espanador, um lenço, um sapato. Faça com eles o que quiser. Somos o bando dos mistérios! De cidade em cidade vamos

---

[59] Raimundo Leão é diretor, ator, escritor, Mestre em artes cênicas pela UFBa e doutorando nesse mesmo programa de Pós-Graduação, é professor da FSBA, em Salvador, do curso de Artes Cênicas. Os comentário que faço a partir da peça assistida, as transcrições foram feitas do seu livro “Quem conta um conto aumenta um ponto” publicado pela Secretaria de Cultura e Turismo e Fundação Cultural do Estado da Bahia, em 2001 .

> transformar tudo, misturando tudo, em formas, em cores, em movimento.

Esse texto me faz lembrar o que diz Benjamim (2002, p,93) “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda”. São possibilidades para fluir em ato do brincar. Um objeto sugere uma brincadeira, que sugere outra e assim por diante, conduzindo as crianças a uma floresta de significações que a brincadeira proporciona. O seu texto encenado é um exercício da lembrança, da memória da brincadeira como território da imaginação imageada. Revela as novas configurações do brinquedo na mundialização do gosto e da estética do brincar. Histórias, brincadeiras, viagens, brinquedos, imaginação vão compondo um universo de símbolos e gestos teatralizados. São configurações das infâncias acontecendo, ali, naquele momento, em cena. O que Raimundo Leão nos presenteia com seu texto cênico é puro devaneio, o devaneio poético da infância.

Pagni (2004, p. 38/39) diz o quanto é difícil responder às inquietações que são suscitadas nas nossas tentativas em compreender a experiência da infância na escola, tais como os sentimentos, afetos e percepções que ela produz; bem como o seu relato considerando aí o empobrecimento das experiências; as crises que enfrenta as infâncias e o poder da escola. Para ele,

> [...] aqueles que se disponham a respondê-las talvez tenham que se confrontar com suas próprias infâncias e com seus sentimentos suscitados pela escola, com os desvios ou recalques das paixões suscitadas por ela e com a experiência e uma memória que não são tão determinadas e tão conscientes quanto o imaginamos”

Creio que seja esta uma tarefa deveras complexa, não só pelas questões colocadas pelo autor, mas pelos enfrentamentos inerentes ao campo investigativo regido por um estatuto epistemológico em que o encontro entre o sujeito pesquisador e sujeito pesquisa, bem como suas subjetividades, são vigiadas e higienizadas. São vigilâncias para garantir uma pretensa neutralidade, para conhecermos o outro. Como disse, anteriormente, na discussão metodológica, essa busca está posta na oposição

entre o nós e outro. Resolver esta oposição nos moldes de uma ciência tradicional não é uma tarefa efetivada de forma neutra, porque mesmo sabendo ser o *outro* "impenetrável", "raro", "intratável, como diz Barthes citado por Costa(1995), mesmo concordando que não saberemos jamais, continuamos a querer conhecê-lo, a abri-lo.

No que toca às crianças, gosto das palavras de Larrosa (2003, p.183) quando diz: "As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses selvagens que não entendem nossa língua" Penso que são "esses seres estranhos" que transformamos em *exótico* e nos esforçamo**s** em abri-lo, para decifrar o seu enigma e, principalmente, para reinterpretá-lo. No campo da pesquisa com crianças, essas tensões, conflitos e ações são acionados na busca do *conhecê-las,* de torná-las familiar. Ao querer saber o que pensam sobre a escola e como percebem suas infâncias nesse mundo, estou, de certo, pisando neste terreno incerto, trêmulo, movediço e fascinante que é a pesquisa social. Esses sentimentos foram aflorados no decorrer dos encontros que tive com as crianças para a construção dos dados da pesquisa. Fui percebendo o quão é complexo o universo das infâncias. Certamente, tudo isso colaborou para que eu desconstruísse o meu olhar adulto sobre o modo das crianças de ver e sentir as coisas deste mundo. Foi assim que li o texto cênico "Brincadeira", e, na leitura, retornei fenomenicamente, através do devaneio, à minha primeira infância. Nesse retorno, como diz Kohan (2004, p.66): " Não se trata de nos infantilizarmos, de voltarmos à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia da escola repetidora". Reescrevendo o que me diz esse autor, diria que o encontro entre o pesquisador e a criança é uma via para uma abertura mais ampla da pesquisa, ao que ela poucas vezes consegue ser.

Novamente penso no que me diz Pagni (2004, p, 39) sobre uma possível via para resolver as questões, por ele provocadas, "talvez tenhamos que nos tornar ' achadouros de infâncias ', escavando o nosso quintal imaginário, como sugere Manoel de Barros". Então, voltei para o quintal da minha casa, em Itabuna, interior da Bahia, e reencontrei tantas brincadeiras, lembrei dos acampamentos que fazíamos com lençóis e mantimentos "roubados" em nossas casas. O desbravamento dos quintais das vizinhas com a pura intenção de colher carambolas, mangas, pitangas e caçar passarinhos. Certamente, como nos diz Benjamin (2002, p. 85): " Não se trata de uma

regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto de brincar. Não há dúvidas de que brincar significa sempre libertação". Nesse sentido, esse retorno brincante que fiz, de alguma maneira, foi um libertar-se de um esquema burocrático de investigação que não permite um acionamento das nossas percepções fenomenológicas, principalmente, das primeiras, aquelas que formulamos na nossa condição de "seres selvagens" .

Manoel de Barros(2003), em "Memórias Inventas", em especial " Desobjeto", "Ver ", "Brincadeira", Achadouros ", nos presenteia com seu olhar imageado sobre este mundo, vasto mundo, que são nossos quintais. Não resisto à tentação das palavras desse autor, compartilho, então, com vocês suas palavras em "Achadouros" também citado por Pagni (2004, p.50),

> Acho que o quintal onde a gente brincou é o maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu gostaria de dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Que eram os buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias[..] Sou hoje um caçador de achadouros de infâncias. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Reescrevendo essas palavras, diria que foi cavando no meu quintal que encontrei vestígios das meninas que fomos, então, me dei conta que estava a *inventar* a minha *segunda infância*[60]. Bachelard(1988) nos fala sobre o inacabamento da infância. Ele diz reconhecer a permanência de um núcleo da infância em nossa alma, que se desvela como em um "ser real nos seus instantes da sua existência poética" que se mantêm oculta, fora da história, todavia, quando evocada, a disfarçamos em história.

---

[60] Faço referência a Memórias Inventadas: A segunda Infância do mesmo autor publicado pela editora Planeta em 2006. .

Certamente esse retorno primordial às nossas infâncias não acalma as tensões que foram instauradas na surgência da ciência moderna, mas, nos encoraja a repensar a pesquisa com crianças. Todos sabemos que, historicamente, elas foram silenciadas e nos domínios do conhecimento científico foram criados dispositivos operados pelos especialistas, para assegurar este silenciamento. Nas pesquisas sociais, não é diferente, as crianças são transformadas, na construção do formalismo científico, em objeto "morto"/sem vida. Talvez uma via para se forjar novas configurações no seu campo epistêmico, para aprendermos com nossas memórias de infâncias, escavadas em nossos quintais, a dialogar com as crianças em nossas pesquisas desprovidas da lógica da *adultez.*

Andando por esse caminho, os pensamentos povoavam a minha imaginação a cada cena da peça " Brincadeiras". Puxava pela minha memória de pesquisadora em construção e ouvia as falas, até então gravadas, das crianças participantes desta pesquisa. As escutava, novamente, em silêncio, no escuro do teatro. De pura "badarna", as crianças saiam das minhas lembranças, do meu silêncio e corriam para o palco, contracenavam com os atores em cena. Eu as ouvia falando sobre os brinquedos e a brincadeira e, novamente, as escutava, memorava que a brincadeira era sempre dita por elas como um momento marcante das suas infancialidades. Reafirmei, neste momento, a postura de alargar meus olhos, ouvidos e mente para ser tocada pelo que dizem as crianças sobre a escola, a infância. Assim, ficava mais clara em suas falas, a diferença entre *ser adulto* e *ser criança* a partir da brincadeira como inerente à condição infantil. Elas vão descrevendo o espaço e tempo de seus quintais, e, neles, cavam seus buracos para guardarem seus baús repletos de memórias em construção. Possíveis *achadouros*? Elas dizem que sim, como veremos no último capítulo. Mas, vamos a seus quintais em construção.

6.1 A BRINCADEIRA: quintal que separa as infâncias da *adultez*

A respeito da palavra quintal, penso ser proveitoso dizer a força da sua expressão ao ser utilizada para construir este subtítulo. Então, todos que já moraram/moram em casa, sítios, chácaras sabem que um quintal demanda tempo para ficar do jeito dos que habitam a casa. Mesmo aqueles que encontramos demarcados, há sempre algo a ser feito, vegetação para podar, entulhos para recolher, decisões a serem tomadas quanto à sua utilização, ou seja, se vai ser usado para plantação, como espaço das crianças, se vai ser extensão da área de serviço, depósito de velharia, identificação dos pontos de perigo para as crianças e adultos. Assim, lembramos dos quintais das nossas casas, quando começou e o tempo que iam "tomando jeito". Lembramos, também, dos quintais dos vizinhos, e estes, então, há algo mais fascinante na infância do que ir fazer expedições nos quintais da vizinhança? Eu fiz várias delas. E com a intenção de fazer expedição nos quintais da vizinhança é que pulei a cerca e fui ao encontro das crianças para brincarmos com as palavras, com a imaginação, com nossos devaneios poéticos sobre as infâncias. Assim, espero, neste subtítulo, trazer à baila o brincar como essência da infância segundo o pensamento das crianças. Como veremos a partir de agora

Começo com a pergunta feita por Adriela, dez anos, em entrevista coletiva, com suas colegas: O que é ser adulto e o que é ser criança? Nessa investigação, aprendi com elas que a brincadeira é temporalidade, é margem entre dois mundos distintos, embora possa ser relacionáveis. Recorro às palavras de Fernanda(2006) ao responder a essa pergunta, "a criança brinca, o adulto trabalha". Para Tânia(2005), a margem da idade adulta é o trabalho, o da criança é o brincar "os adultos trabalham cuidam dos filhos, têm que pagar as contas". Esta margem vai sendo estreitada quando a criança vai se aproximando da adolescência, como diz Eva "eu não tenho vergonha de dizer que ainda brinco de boneca"(2006), ela tem doze anos. Manoela fala "Mas brincamos na escola, no recreio. Brincamos de garrafão, de boneca só em casa com as amigas da minha rua" (2005). Esse sentimento ambivalente em relação à boneca é compartilhado por outras crianças.

Mia: Brinco de boneca com minhas vizinhas, mas é no quintal da casa. Épara ninguém ver. (risos).

Renata: Eu também.

Tereza : E aqui na escola , por que não brinca com bonecas?.

Renata: Nem pensar, vão dizer que ainda sou criancinha

Elas nos chamam atenção para outro tipo de controle social sobre as infâncias: brincar de "boneca só em casa", longe do olhar vigilante sobre os tempos de ser criança. É um objeto iniciático, por essa razão, tem seu tempo de uso na passagem criança-adulto. Entre nós, a boneca é, também, símbolo da denúncia de uma infância que tem de ser aligeirada. Das brincadeiras mais citadas por elas, e com a boneca é marcante. Creio que seja pelo simbolismo que representa na construção do sentimento infantil, afinal, quando ainda bebês, os adultos logo lhes põem às mãos uma boneca. Assim, de mão em mão, ela vai cumprindo sua sina, pode ser confeccionada com qualquer material, sabugo de milho, palha, barro, louça, plástico, madeira, de pano etc.. Cito o poema de Jorge de Lima[61] para que vocês, leitores, sintam a presença das bonecas nas infâncias desiguais, sintam a sua mística, o seu encanamento,

Boneca de Pano

Boneca de pano dos olhos de conta,
vestido de chita,
cabelo de fita,
cheinha de lã.
De dia, de noite, os olhos abertos.
olhando os bonecos que sabem falar,
soldados de chumbo que sabem marchar,
calungas de mola que sabem pular,
Boneca de pano que cai, não se quebra,
que custa um tostão.
Boneca de pano das meninas infelizes,
que são guias de aleijados, que apanham pontas de cigarros, que mendigam nas esquinas, coitadas!
como essas meninas.

[61] Citado por Stefani (s/data, p.77). "Jorge Mateus de Lima--Alagoano, 1893-1953. Poeta, romancista, biógrafo e ensaísta. Obras principais: *XIV Alexandrino, O mundo do menino Impossível, Tempos e Eternidade, A túnica Inconsútil , Livros de sonetos, Invenção de Orfeu" (idem)*

> Boneca sujinha, cheia de lã.
> Os olhos de conta caíram.
> Ceguinha rolou pela sarjeta.
> O homem do lixo a levou, coberta de lama,
> Nuinha assim como quis Nosso senhor.

O autor refere à boneca das meninas infelizes a partir dos matérias que estão presentes em seu mundo empobrecido materialmente. Ela foi confeccionada com pano, tem olhos de conta, vestido de chita, cabelo de fita, recheio de lã, só custou uma tostão. Benjamim(2002, p.92) assim se refere à relação das crianças com os matérias utilizados para o fabrico dos brinquedos

> [...]ninguém é mais casto em relação aos matérias do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem uma solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras, papel. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanhos, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil.

As bonecas exercem um fascínio sobre as crianças, Manoela, na página de abertura do seu diário, escreve sua apresentação: “Eu sou Manoela, gosto de brincar de boneca e gosto de jogar bola, vôlei, masquete, rande bol, baleior etc”(2005). Da mesma forma, Daniela se apresenta [...] tenho 10 anos, gosto de brincar de boneca , casinha, hospital, loja e muitas coisas [...]. Dessa forma, elas vão se definindo como crianças, a infância é período da brincadeira e do estudo, a *adultez é* marcada pelo trabalho e responsabilidades com a manutenção da família. Não há vestígios, nas falas das crianças, de adulto que brinca em um mundo marcado pelas obrigações, pelo ordenamento da vida social. Aleilton Fonseca (2002, p. 308), em seu conto “Zé Preto”, mostra, de forma bastante interessante, esses dois mundos. Nesse conto, o narrador conta a estória da sua amizade com o doido Zé Preto que se iniciou na sua infância. O conto começa assim,

> Ninguém dava atenção a Zé Preto, mas ele e seu cachorro insistiam em me reconquistar com seus olhos penitentes. Tudo, no entanto, havia mudado. Eu já não dispunha de tempo livre como antes. Adulto, agora

> eu vivia apressado, cheio de tarefas no escritório. Mas insistiam, como se eu pudesse interceder por eles, em busca de um lugar em que ainda coubessem no mundo[...]Sempre juntos, o velho manso, com seus passos miúdos, e o triste escudeiro, de olhos não ferozes e cauda intranqüila, que nem se atrevia a latir.

Nessa belíssima passagem, o narrador se reporta ao tempo em que era criança e compartilhava com Zé Preto o convívio da mesma rua. Eram vizinhos e amigos. Zé Preto era adulto, mas por ser louco e manso era considerado acriançado. Agora, denominado "velho manso", tenta recuperar de forma insistente essa amizade, mas o narrador confessa que nada pode fazer para interceder por eles, para trazer para o presente o passado que foi. Zé Preto tenta trazer o passado para o presente, restaurar a amizade do tempo das infâncias, convoca o narrador para tornar-se mais uma vez criança. Todavia, este, agora, é um adulto, e a sua *adultez* é demarcada pelo trabalho, pela falta de tempo e pelo trabalho. Zé Preto, o "velho manso", continua acriançado do juízo, continua doido/criança. Essa demarcação que aparece no conto do autor, não se diferencia do que as crianças falam sobre o *ser-criança* e a infância. Visto, por esse lado, não é um sentimento originário da percepção das crianças e nem dos poetas, do escritor, do artista, mas da condição da infância como história que toca a todos.

A criança brinca, esse é um imperativo que dá textura e densidade á configuração da infância moderna. Vai ser incorporado ao imaginário social e apresentado nas diversas textualidades: literatura, cinema, livros didáticos, propaganda, programas televisivos, revistas, histórias em quadrinhos, estatutos de proteção às crianças etc. Vamos, assim, reafirmando e atualizando essa crença. É comum ouvirmos dizer que quando um adulto brinca volta a ser criança. Há um outro caso em que essa temporalidade não é transitante, mas permanente no adulto, são os loucos considerados infantis, sujeitos da *des-razão.* Retorno ao conto de Aleilton Fonseca (2002, p.310), em que essa temporalidade se faz presente na construção da personagem Zé Preto

> [...] Era o perfeito homem acriançado, bom de se gostar, sem travos nem receios[...]. Certas vezes, Zé Preto saía correndo pelas ruas, nas mãos uma tampa de lata, qual fosse um volante; buzinava e fazia ruído de motor com a boca[...] Os meninos íamos colher balas para guerra

> nas mamoneiras do seu quintal, sem que isso somasse riscos ao zelo das mães

Os brinquedos e as brincadeiras configuram a criancice do doido manso, e o desenha na passagem da infância habitada por seres selvagens, bárbaros, da *des-razão.* Lendo o caderno de anotações de Daniela(2003)[62], encontrei dois poemas de sua autoria. Na época em que participou da pesquisa, ela tinha dez anos. Vejamos os poemas (Em anexo 1 página digitalizada)

> **Não sou**
> Não sou o que apresento
> Sou que eu escondo
> Quero ser criança
> Mas não conto
> Sou rebelde ninguém ver
> Que é só uma boneca apaser ,
> Para que a rebeudia vire o jeito menina de ser revelado e o carinho esbanjado
> Só quero ser,
> O que sou é uma menina,
> De bom coração,
> Escondida no porão
> Com medo da escuridão[63]

Daniela nos apresenta uma imagem poética do universo infantil, através de seus poemas. Lendo essas imagens, no meu entender, há uma criança velada que se esconde no jeito rebelde de ser, mas basta uma boneca aparecer para aflorar como epifania a sua meninice, o seu devaneio infantil. A brincadeira com a boneca dissemina a claridade, ilumina a realidade aparente e revela, assim, em um instante poético, a menina crianceira escondida no porão. No outro poema, ela nos diz (Anexo 2, página digitalizada)

---

[62] Ano em que iniciei a pesquisa e explorava a possibilidade de usar o diário como instrumento para a construção de dados, por sugestão do Prof Felipe Serpa. Após o período de dois meses, interrompi essa atividades e só retornei em fins de 2004.

[63] Este poema foi escrito por Daniela em 28.9.2003 – nessa tinha época tinha dez anos . Transcrevo da forma que foi escrito por ela.

Mãe

A criança mãe da criança
Infância acabada
E a boneca encantada
Fica pra filha esperada
Que não foi planejada.

Suas palavras me sugerem a interrupção da infância por duas esferas: uma pela gravidez que desloca as crianças precocemente para o mundo adulto, a outra, pela interrupção da brincadeira. A "boneca encantada" vai "pra a filha esperada "e inesperada, vai habitar outra infância levada pela mão da mãe/criança. Nos dois poemas, a boneca é um elemento de passagem nas duas infâncias: a escondida no porão e a que vai nascer. Eva diz "eu ainda brinco de boneca". Então, ela ainda é criança/menina. A boneca para as meninas, como socialmente se é dito, representa um símbolo da criança/menina. Ela é um objeto/símbolo demarcador em nossa sociedade não só da infância, mas da construção social da menina/mulher.

A boneca, inicialmente agenciadora do sentimento feminino na criança, ganha novos sentidos, ao se transformar em mercadoria, pela ótica da indústria do brinquedo. Acompanha as transformações ocorridas nas esferas que consagram a questão de gênero. Assim, não se projetam apenas como mãe, mas como modelos, atrizes, corpos, idéias e sentimentos de pertença a determinados padrões de vida, muitas vezes acima de muitas delas, a exemplos, a boneca Barbie, Xuxa, Angélica e outras. A relação da boneca e contexto social foi discutido por Altman (2004), ao historiar a presença da boneca nas sociedades indígena.

Segundo a autora, " As bonecas indígenas não foram transmitidas à cultura brasileira, mas, os índios Carajás, no rio Araguaia, mantiveram a tradição, fazendo as próprias meninas seus " licocós" de barro, com grandes nádegas, grandes seios, numa imitação da mulher adulta e talvez grávida".(p. 235). A tecnologia para construí-las é parecida com a utilizada pelas mulheres para preparar os alimentos. Segundo a autora, elas eram confeccionadas com matérias colhidas na natureza como barro, flores, e raízes; essas matérias são trituradas, modeladas, secas ou cozidas. Depois são adornadas com colares, sementes entre outros elementos utilizados pelos índios para

adornarem seus corpos. Eram miniaturizadas, mediam em torno de vinte centímetros e "era alvo de carinho maternal das meninas"

Benjamim (2004, p. 96) fala dos brinquedos na relação entre adultos e crianças na vida social de cada sociedade, e lembra que os brinquedos sempre foram criados pelos adultos e oferecidos às crianças.Para ele,

> O brinquedo, mesmo, quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos?. Embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos às crianças como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformado em brinquedo

Por essa razão, através dos brinquedos, podemos visualizar que a concepção de criança e infância é operada em determinadas sociedades. As crianças, pelos menos entre nós, já nascem em uma sociedade interpretada e já encontram um mundo projetado para elas na ótica da racionalidade adulta, o brinquedo faz parte deste projeto Esse trânsito do brinquedo reforça a concepção de infância cunhada na modernidade e chega, até nossos dias, refinada pela ótica dos especialistas que vai direcioná-los por idade e cognição. Dessa forma, incrementa a indústria de artefatos destinados a este público consumidor. Todavia, permanece a idéia da brincadeira como algo essencial da infância. A título de exemplo cito o que diz José Alberto, em uma postagem do seu blog[64], vejamos

> Yo recuerdo que desde que tenía 5 años hasta practicamente los 12 años vivía en el parquecito de debajo de mi casa. Me dedicaba a jugar al fútbol con mis amigos, igual estaba desde las 4 de la tarde hasta las 8 o las 9, jugar en los columpios, dar paseos en bicicleta, yo me sentía feliz, libre, al igual que mis amigos. De 12 años en adelante al

---

[64] http://jaba.xyon-servers.com/2005/08/13/television-infantil-actual/

> mudarme a una ciudad salía y practicaba estas actividadesl igualmente aunque un poco menos, pero salir a la calle salía.
>
> Sin embargo ahora se ven parques vacíos, campos de futbito vacíos, columpios vacíos, pocos chavales en bicicleta.
>
> ¿ Qué está pasando ? ¿ Dónde están esos niños ?
>
> Escrito en Actualidad por Berto el día 28 Agosto, 2005
> .

Alberto reivindica as brincadeiras da infância. Essa é uma construção cultural compartilhada na sociedade ocidental e que, como vimos, sustentou e sustenta a concepção moderna/contemporânea de infância. Perguntei que é ser criança para oitos crianças de seis anos[65], elas responderam imediatamente: "a criança brinca", disse Pedro, e Alice completou " e estuda"; pergunto aos outros se concordavam e Eduarda, Caio, Rafael, Dani responderam em coro e bem alto "concordamos ". Pedro diz que " crianças têm de brincar e estudar", mas Pedro lembra que têm "crianças que estão nas ruas, sem escola e sem brincar...eu queria dar dinheiro, mas minha mãe não deixou". Começam a contar, todos de uma só vez, do que gostam de brincar: jogar bola, esconde- esconde, boneca, elástico, assistir a TV, especialmente o Sítio do Pica- Pau Amarelo[66], entre outras brincadeiras. Disseram que brincam na escola, no recreio ou quando a professora brinca na sala de aula (insere como atividade didática).

Todavia Fonseca (1999b) chama atenção para o artificialismo em torno das dicotomias brincadeira/trabalho, infância/vida adulta, liberdade/disciplina e prazer/responsabilidade. Para ela, essas dicotomias implícitas, em vários discursos sobre a infância, derivam das formulações que fazemos sobre a criança, em que projetamos os nossos fantasmas adultos. Dessa forma, torna-se imperativo para crianças, é exigido por lei.

A autora não coloca, em questão, a importância da brincadeira na infância, mas a forma como ela é artificializada para compor um mundo infantil na modernidade. Questiona o porquê de a brincadeira ser apenas privilégio de crianças. Lembra que até o Século XVI, não havia distinção de brinquedos(boneca, miniaturas), jogos, danças

---

[65] Essas crianças estudam na Escola Phanteon na rede privada de ensino.

[66] O Sítio do Pica-Pau –Amarelo é um programa infantil veinculado pela Rede Globo de televisão , vai ao ar de segunda à sexta- feira no horário das 10 horas.

entre crianças e adultos e que, a partir do Século XVI,I os adultos, das classes superiores, se distanciam desta esfera da vida social. As crianças pertencentes ao povo e à classe dominante mantêm essas atividades.

Ariès (1978), no seu estudo sobre a infância no período compreendido entre os séculos XI a XIX, mostra, através de objetos fabricados, que o mundo do adulto e o da criança não tinha uma fronteira nítida. A inserção da criança no mundo adulto ocorria na mais tenra idade.Assim, as práticas sociais eram compartilhadas a exemplo dos jogos e do trabalho. Benjamim(2002, p. 92), ao falar da relação entre os adultos, as crianças e os brinquedos, neste período, coloca, "Madeira, ossos, tecidos, argila representam nesse microcosmo as matérias mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo que ligava pais e filhos"

Com a construção da infância moderna, a criança deixa de ser anônima e passa a ser preocupação não só da família, mas dos especialistas. Essa passagem vai ocorrer ao final do século XVIII. Os corpos são separados, as práticas sociais se diferenciam e a infância é racerionalizada. Nessa nova configuração, a brincadeira é destinada apenas às crianças. Aries nos fala que não se pode explicar o brinquedo tomando apenas o espírito infantil se considerarmos a sua pertença a uma comunidade, a uma classe e a um povo. Benjamim(2004) acrescenta que o mesmo pode se pensar a partir de seus brinquedos, visto que eles não evidenciam uma vida separada e autônoma das crianças em relação aos adultos, mas uma relação que se efetiva, ainda que mediada por um diálogo mudo de sinais. Refere-se ao fato de que o primeiro brinquedo é dado à criança pelo adulto.

Por essa razão, o autor faz uma crítica à interferência dos pedagogos em "Canteiros de Obras" [...] Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos, -material ilustrado, brinquedo ou livros- que devem servir às crianças é insensato. Desde o Iluminismo isto é uma das mais rançosas especulações dos pedagogos"(Benjamim, 2004,p.103.). A racionalização da infância na modernidade é sustentada por uma discursividade científica que vai orientar não só a construção de um sentimento sobre a infância, mas, também, as diversas práticas discursivas. Essas discursividades vão

disciplinar o *ser criança* e suas infâncias, a exemplo da prática educativa vivida nas escolas.

Mesmo a infância sendo objeto do projeto social moderno a ser executado pela escola, não houve uma ruptura com o brinquedo, apenas passa a ser orientado por especialistas. Creio que, mesmo sob a orientação dos especialistas — pedagogo, psicólogos, pediatras, etc—. e a reprodução do brinquedo no capitalismo, as crianças, como diz o autor, o recriam em um pequeno mundo próprio. É sobre este mundo que as crianças se referiram ao falar sobre o brincar como atividade própria da infância. Um tempo sem limites, sem fronteira fixa, um devaneio que não cabe no tempo medido e controlado que submete suas infâncias. Por essa razão, a brincadeira é controlada/disciplinadasd pelos adultos, em especial, pelos professores na escola.

Agamben (2005) analisa o episódio do romance de CoLLodi, "Pinóquio", em que esta personagem, um boneco de madeira, chega ao " país do brinquedo", uma utópica "república infantil", na qual existe somente o jogo. Nesse universo, reina a brincadeira, os jogos e brinquedos, as crianças riam, faziam algazarras, piruetas, invertiam a posição de andar (andavam com as mãos), imitavam animais, uivavam. Enfim, era *pandemônio*, uma tal algazarra, uma baderna enorme e *endiabrada.* Inverter a vida pelo jogo,

> [...] tem como conseqüência uma mudança e uma aceleração do tempo: 'Em meio aos passatempos contínuos e divertimentos vários, as horas, os dias, as semanas passavam num lampejo'. Como era previsível, a aceleração do tempo não deixa inalterado o calendário. Este— que é essencialmente ritmo, alternância, repetição— imobiliza-se agora no desmensurado dilatar-se de um único dia festivo[...](AGAMBEN, 2005 p,82).

Essa idéia de que o mundo do brinquedo e do jogo tem relação com tempo e com o calendário é uma via bastante frutífera para compreendê-los como margem entre a *adultez* e a *infancialidade,* idéia essa*,* comumente presente nas representações das infância ditas não só pelas crianças, mas pelos adultos. Essa relação explica porque, de forma sistemática, se controla a brincadeira, através do disciplinamento. Diria mais, o controle da brincadeira e dos brinquedos, pensando com o referido autor, é uma

forma de controlar o calendário da infância, de não deixá-la imobilizar-se no "desmensurado dilatar-se de um único dia festivo"(AGAMBEN, 2005, p.82) Creio ser o controle do tempo, o controle do acontecimento da infância pelas instituições da maturidade ou a república dos adultos". O controle do tempo da brincadeira é para as crianças uma dramática, visto que, na brincadeira, elas são donas de um tempo que voa sem limites,

A interpretação desse autor sobre a subversão do calendário e do tempo nos rito e jogos é uma idéia frutífera, também, para compreendermos como as crianças significam a brincadeira e de como a transpõem para o mundo da escola. Como foi colocado no terceiro capítulo, o referido autor se refere a essa subversão como algo inerente aos jogos e brincadeiras. A relação funcional entre rito e calendários foi estudado por Levi-Strauss. Segundo esse autor, citado por Algamben (2005, p.83), "Os ritos fixam as etapas do calendário, como localidades em itinerário. Estas mobíliam a extensão, aquelas a duração[...] a função própria do ritual é...Preservar a continuidade do vivido". Para Algamben, é possível, então, levantar a hipótese de que a relação entre jogos e ritos seja ao mesmo tempo de correspondência e oposição considerando que " ambos mantêm um vínculo com o calendário e com o tempo, mas que este vínculo é nos dois casos inverso: o rito fixa e *estrutura* o calendário; o jogo, ao contrário, mesmo que não saibamos ainda como e por que, altera-o e *destrói" (*ALGAMBEN, 2005, p.83)

Por essa via, a brincadeira, ao tempo em que é espaço de fixação das fronteiras nítidas entre a *adultez* e a *infancialidade,* é, também, de subversão. Posso dizer que presenciei esta subversão no próprio acontecer desta pesquisa e me deixei ser levada por ela. As crianças subverteram a "seriedade da pesquisa" na "seriedade da brincadeira", cada grupo do seu jeito. Algumas não precisaram necessariamente de um brinquedo/objeto, visto que a brincadeira se dá, também, a partir de algo imaterial, como nos mostra de forma extraordinária Manoel de Barros (2004, p.33)[67]

22.4

Hoje completei 10 anos. Fabriquei um brinquedo com palavras. Minha mãe gostou. É assim:
De noite o silêncio estica os lírios.

[67] O Livro sobre nada, 2004

Brincar com as palavras, como sugere Barros, foi algo visível no grupo das meninas entre 11 e 12 anos da Escola Góes Calmon. Por exemplo, transformaram suas participações, na pesquisa, em uma brincadeira divertida para elas e para mim. Assim como Manoel de Barros, elas brincaram com as palavras quando foram elaborar o roteiro que iríamos usar nas gravações da entrevista coletiva. Divertiram-se com o fato de estarem com autonomia construíndo este trabalho e de estarem juntas ampliando uma sociabilidade tecida na tessitura do cotidiano da escola. Brincaram com as disputas para falar, das discordância que ocorriam entre elas. Imprimiam uma "baderna endiabrada", típica do "país dos brinquedos", como fala Collodi[68].

Os cadernos, por exemplo, a intenção era que as crianças registrassem acontecimentos vivenciados na escola, na rua, em casa e que estivessem relacionados mais diretamente com suas infâncias. Muito embora isso tenha sido feito, elas deram outro sentido a ele. De imediato, foi empregado a expressão diário e deram uma formatação similar aos diários destinados como produto ao consumidores: crianças e adolescentes. Assim, as páginas brancas e com linhas ganharam colorido, gravuras, desenhos, fotos de seus ídolos. Foram revestidos, segundo as crianças, de uma estética própria e apropriada para a ocasião. Transformaram-se em objetos para brincar com as palavras.

Nos diários, as palavras postadas pelas crianças revelam o jogo da sociabilidade. Elas brincam com as palavras para ritualizarem seus afetos e desafetos, como pode se notar nos trechos transcritos do diário[69] de Cristal, Manoela e Fernanda

> **Cristal é ?**
>
> Legal mas esquentada, não escuta ninguém, vive esculhambando os outros, mas é muito legal muito extrovertida
> Alegre até demais!.
> Beijos de sua amiga Carol
>
> **Entrevista com as amigas [pergunta :]**
> **-as qualidades**
> Alegre e legal; bonita e boa; sincera e amada por todos; brincalhona e querida; sincera e simpática; cariosa e inteligente.

---

[68] Citado por Giorgio Agemben em Infância e Historia (2004)
[69] A transcrição foi feita respeitando a forma da escrita das crianças.

> **-os defeitos**
> Teimosa e desaforada; gaiata e antipática; rebelde e língua afiada ; relachada e barraqueira; grosa e ignorante; presepera e desinteressada.(caderno de Cristal, 2005/2006)
>
> **Pita escreve para Manoela**
> Manoela vc é uma pessoa muito legal D+ tiadoro
> Talentosa; alegre; inteligente; nada ruim; amada; radiante; amiga.
> VC É D+ [...] (caderno de Cristal, 2005/2006)
>
> Eu gostei do colégio eu gostei das professoras eu gostei dos alunos.
> Eu gostei da vice-diretor.
> Eu gostei de você Tereza (caderno de Fernanda, 2006)

Com o grupo de oito crianças de seis anos[70] foi muito interessante o trabalho, todos transformaram o momento da pesquisa em uma brincadeira.O gravador foi subvertido em brinquedo e desenho, em motivo de competição, assim, a tarefa de construção de dados foi uma prazerosa brincadeira. Nas entrevistas coletivas todos queriam manipular o gravador para gravar suas próprias vozes e depois ouvir, de forma divertida, davam muitas risadas. Gostaram da idéia de entrevistar o colega, isso pode ser notado quando seguravam o gravador para que o outro falasse, por exemplo: Alice segurava o gravador com a mão direita e a esquerda ela colocava no quadril, dava uma inclinada para a direita e balançava o corpo com movimentos curtos, lentos e discretos. Dava certo ar de compenetração à ocasião. O outro momento de conversão para a brincadeira foi o trabalho com desenho:

> Foi uma correria para pegar material, a professora tenta organizar essa busca indicando os lugares dos materias e comunicando quais os que estavam disponíveis. Algumas crianças ficaram de pé para desenhar, outras sentaram, foi, então, instaurada uma pausa para confeccioná-los, um silêncio criativo e poético. Em alguns momentos, algumas iam verbalizando a intenção de haver disputa para o melhor desenho, Passado este momento, ao término dos desenhos, começaram a fazer julgamento do desenho do outro, todos queriam falar ao mesmo tempo. Pedro disse apara Caio que o desenho dele não era a sala de aula, este então, respondeu: é sim! [meio que com raiva]. Ao concluírem, todos queriam falar do seu desenho, ao mesmo tempo. Expliquei que estava gravando e se todos falassem ao mesmo tempo eu não conseguiria

[70] Essas crianças foram entrevistadas na escola no horário da aula cedida pela professora entre abril e maio de 2006. Esta escola é particular e, segundo a diretora, trabalha com a proposta construtivista.

> ouvir bem, então, o grupo organizou as falas com o seguinte comando: Pedro disse “primeiro eu, depois Caio” ; Alice levantou o dedo “ depois sou eu” Bem, isso não impediu algumas intromissões na fala do outro, mas foi possível fazer a gravação. Quando não era possível ia escrevendo no meu caderno. Concluído os trabalhos, cada um queria ouvir sua voz ao gravador, assim, começamos tudo de novo!...Foi uma tarde muito prazerosa! (anotação de campo, abril, 2006)

Esse encontro foi bastante interessante e divertido. O grupo instaurou, conforme diz Algamben(2005, p.82), citando a passagem de Pinóquio pela “república dos brinquedos, uma “[...] algazarra[...]um tal pandemônio[...] uma baderna endiabrada”. Em outro momento, eles não queriam falar e nem desenhar, mas ouvir histórias, então,

> Deram-me alguns livros de história que traziam para sala, sentamos no chão em círculo por sugestão do grupo, por um momento ficamos em silêncio e perguntei quem ia ler a história, eles responderam alto: Você! Demos risadas, pois eu não estava esperando por essa tarefa. Li algumas história e depois sugeri que alguém poderia ler também, Rafeal aceitou a sugestão (anotação de campo, abri/maio, 2006)

Eles/elas subverteram o trabalho de pesquisa em brincadeira e me convidaram a participar. Creio que a brincadeira seja possivelmente um espaço de subversão das fronteiras nítidas entre o mundo racionalizado e o do devaneio infantil no sentido bachelardiano. Pensando por aí, a brincadeira é uma desconstrução e reconstrução do sentimento infantil pelas crianças na diáspora cultural que é a infância. Compreendo-a na contextura da infancialidade como uma diáspora sincrética tal qual colocada por Canevacci(.(1996), visto que recoloca as crianças em novos territórios, enquanto sujeitos imersos na cultura e fazedores de cultura. Instauram-se gostos, padrões de comportamento, afetos, lealdades, conhecimentos sobre qualquer coisa, receitas para se divertir e se relacionar, entre outros significados que impregnam as intenções, interações e ações na infancialidade.

A diáspora sincrética é um trânsito simbólico que reconstrói uma política de significado ao gosto e prazer das crianças. Como trânsitos simbólicos, creio que esse espaço transformado, subvertido não é uma demarcação pura, ingênua para localizar as infâncias, visto que as crianças não se separam totalmente do mundo adulto e nem estes da suas infâncias. Sendo assim, o que pensam sobre infância é um sentimento

sincrético, residual, tão trêmulo quanto o que foi designado para elas. Todavia, nos seus modos de brincar, podemos notar a força de um mundo infantil pensado para elas e sem elas. Cleómenes Campos, citada por Stefani (s/data, p.63), poeticamente, fala da imaginação criadora das crianças no poema " A Criança Feliz " .

> Gosto de ver essa criança. Enquanto
> A mãe, que é pobre, alheia, apreensiva, costura,
> Ela, a um canto,
> Tranqüilo,
> Entretém-se a falar, mas com tanta ternura,
> Com seus velhos brinquedos, que é um encanto,
> Um verdadeiro encanto ouvi-la:
> —"Isto aqui é um palácio. O rei está lá fora,.
> Lá vem ele...Parece o sol! E a sentinela:
> —*Tárárá* — *Tárárá*... A rainha, nessa hora,
> Aparece na janela.
> Isto aqui é uma guerra. Este com aquêle LADO.
> *Tam! Tantanatm! Tam* ! Tam só ficou um soldado ...
> *[*...] gosto de ver essa criança. Entre os seus dedos
> Nunca teve um brinquedo inteiramente novo.
> Mas, com a imaginação dos que nascem do povo,
> Quantas coisas descobre em seus velhos brinquedos.

Ler esse poema, pela via proposta por Benjamim(2002,p.103-104), pode-se perceber que para o poeta os velhos brinquedos são sempre recriados na imaginação da criança. Daniela, em seu caderno de anotações, dá um exemplo de como as crianças gostam de brincar com o mundo do adulto [...] gosto de brincar de casinha,hospital, loja[...]. Assim, vivem personagens adultos(pai, mãe, médico, gerente de banco, vendedor, professor, ator de televisão, jogador de futebol, heróis etc) de um mundo cuja fronteira estão perto de cruzar. O canteiro de obras vai para além do fazer criativo, de uma mera atividade lúdica. Brincando, como diz o autor, a criança cria um mundo próprio

> [...] É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. . Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho na jardinagem ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente.

Como já sabemos, na teatralização, as crianças reproduzem o jogo das relações socias da escola, da família e em outras agências que têm acesso. Agamben (2004) trata da ligação entre o mundo dos jogos e o tempo e seu pertencimento à esfera do sagrado. Essa condição não exaure a esfera do jogo porque os "homens continuam, na verdade, a inventar jogos, e pode-se jogar até mesmo com o que, no passado, pertenceu à esfera prático-econômica"(p, 85). Esse entre margens coloca a brincadeira para além do ato lúdico, a coloca no terreno do acontecimento, da experiência, através do rasgo, fresta onde o tempo, segundo o autor, se desprende da matriz do sagrado, e se torna existência humana. As crianças brincam com o tempo, com a história, subverte a fronteira do passado, o colocam na presença do presente. Guimarães Rosa nos apresenta em seu romance "Manuelzão e Miguilim" um confronto entre as margens da adultez e da infância cujo elemento simbólico é o brinquedo, remetendo o leitor, nesse simbolismo, à existência humana, ao acontecimento que são os trânsitos por entre essas margens.

> Pai não bateu em Miguilim. O que fez foi sair, foi pegar as gaiolas, uma por uma, abrindo, soltando os passarinhos, os passarinhos de Migulim, depois pisava nas gaiolas e espedaçava. Todo mundo calado. Migulim não arredou do lugar. Pai tinha soltado os passarinhos todos, até o casalzinho de tico-tico reis que Migulim pegara sozinho, por idéia dele mesmo, com peneira, na porta, na porta da cozinha, uma vez. Miguilim ainda esperou para ver se Pai vinha contra ele recomeçando. Mas não veio. Então Migulim saiu. Foi ao fundo da horta, onde tinha um brinquedo de rodinha d'agua--sentou o pé, rebentou. Foi no cajueiro, onde estavam pendurados os alçapões de pegar passarinho, e quebrou todos. Depois veio, ajuntou os brinquedos que tinha, todas as coisas guardadas– os tentos de olho de boi e Maria –preta, a pedra de cristal preto, uma carretilha cisterna, um besouro verde com chifres, outro grande, dourado, uma folha de mica tigrada, a garrafinha vazia, o couro de cobra pinima, a caixinha de madeira de cedro, a tesourinha quebrada , os carretéis, a caixa de papelão, os barbantes, o pedaço de chumbo, e outras coisas eu nem quis espiar--- e jogou tudo fora, no terreiro. E então foi para o paiol. Queria ter mais raiva(ROSA, 2001, p.139/140)

Nessa passagem, é interessante notarmos no confronto da criança com o pai, o encontro entre passado-presente-futuro que se instaura na destruição física dos brinquedos. Lima(2001, p.97) abre um horizonte bastante instigante ao analisar essa

passagem do romance " Ao quebrar as gaiolas(soltando os pássaros), o pai desafia e provoca a superação da passividade da criança; este reage à destruição física e simbólica de seu mundo, e penetra no universo dos adultos, destruindo os objetos que o prendiam à infância". Nesse momento, o distanciamento do seu mundo---a infância--o coloca no passado e o faz assentar-se no futuro—o mundo do adulto que irá um dia pertencer--através do valor e significado que têm os brinquedos tanto na ótica da criança, quanto na do adulto. Muito embora fossem quinquilharias, sucatas, objetos sem serventia para a adultez, para a criança são convertidos em brinquedos, pois ela brinca com qualquer coisa que lhe caia às mãos.

Migulim, ao quebrar seus brinquedos, é tomado por esta ótica e, assim, pode, então, enfrentar o seu pai. Por um instante, torna-se adulto---passagem do presente para o futuro no próprio presente---ultrapassa a margem que o separa do mundo racionalizado, da *razão*. Lima(2001, p.97) acrescenta " e só a partir desta ruptura—duplamente anunciada ao enfrentar o pai, ao destruir os brinquedos, ruínas de uma infância infeliz---Miguilim vislumbra e saboreia a possibilidade de escapar a esse mundo opressivo desejando ir-se embora de casa, mesmo sem saber 'quando e nem como' " Esse duelo físico e simbólico revela que o ir e vir entre essas margens não é cronológico, mas existência. É a maneira como nos tornamos sujeito da experiência, como nos diz Galeffi, " cada um de nós é aquilo que não-é-ainda e aquilo que quer-ser. Somos, cada um, diversamente, a história social viva, a história presente-futura e a história futura-passada*"(*1996, p.5). Leio as palavras desse autor e penso que ele nos fala de um ir e vir tremulante, anarquista entre fronteiras- o passado-presente-futuro, antes tidas como fixas, intransitáveis, agora em reiterações. A meu ver, essa possibilidade imprime tonalidade ao acontecimento, à experiência.

Em relação aos brinquedos de Migulim: *rodinha d'agua, alçapões de pegar passarinho, tentos de olho de boi e Maria –preta, pedra de cristal preto, carretilha cisterna, besouro verde com chifres, folha de mica tigrada, garrafinha vazia, couro de cobra pinima, tesourinha quebrada, carretéis, caixa de papelão, barbantes, pedaço de chumbo* e outras coisas são objetos utilizados pelos adultos, fazem parte da vida cotidiana, são sucatas convertidas em brinquedos pelas crianças. A esse respeito, Algambem (2004, p.85) diria que

> Um olhar sobre o mundo dos brinquedos mostra que as crianças, estes belchiores da humanidade, brincam com qualquer velharia que lhes cai às mãos, e que o jogo conserva assim objetos e comportamentos profanos que não existem mais. Tudo aquilo que é velho, independente da sua origem sacra, é suscetível de virar brinquedo

Volto à literatura romancista, diria o quanto as palavras desse autor são oportunas para entendermos o mundo de Zé Preto, personagem do conto de Aleilton Fonseca (2002, p.308). Assim, numa passagem, o narrador descreve a sua natureza, "Ele gostava de brincar. Fazia carrinhos de madeira, toscos, desengonçados, que arrastava pela rua, barulhando. Ora engendrava algo como se parecesse um avião, um catavento de lata, que, se não voava, ao menos divertia ao rodopiar pelo terreiro". Tenho a impressão que este personagem acabou de sair do "Canteiro de Obras", de Benjamim (2002, p.19), lugar do devaneio infantil evocado na relação das crianças com objetos pertencentes ao mundo adulto. E novamente cito as palavras desse autor quando fala:

> [...]Neles, estão menos empenhados em produzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente.Com isso, as crianças formam o seu próprio mundo das coisas, um pequeno mundo inserido no grande.

É uma polifonia resultante deste encontro em que a criação/ recriação, pelas crianças, surge como resíduos de uma cultura pensada como do mundo adulto. A respeito da conversão dos objetos destinados ao adulto, temos o exemplo do blog. Muito embora as novas tecnologias não tenham sido problematizadas, nesta pesquisa, cito o uso do blog, como exemplo, da conversão de objetos do mundo adulto para o infantil.

Pesquisei, em outro momento, o blog infantil e lendo esse texto pude compreendê-lo como narrativas em tempo real efetivadas pelas pessoas sobre suas vidas. São diários expostos em rede, lugar sem fronteiras nítidas entre o público e o privado. Nesse caso, o computador, outrora objeto do adulto, agora é compartilhado com as crianças. Basta acessarmos a Internet e um mundo prometido para elas descortina-se aos nossos olhos. Elas também têm blog. "Blogando", as crianças se

divertem, criam um mundo próprio, com linguagem própria. Certamente, este é um brinquedo cujo acesso é desigual em nossa sociedade, mediando, assim, a diversidade das infâncias em um país perversamente excludente. O computador é um objeto convertido em brinquedo. **E** aí as histórias ressoam nas vozes narradas, linguagem transformada, subvertida. Talvez possamos pensar essa transformação como a arte de recriar. Entretanto, creio que isso seja possível em alguns casos e que as crianças, nessa intromissão no mundo do adultos, possam usar os espaços vazados para uma sociabilidade brincante. Nesse canteiro de obras, elas reconstroem um estar junto enquanto sociabilidade, realinhando suas identidades individuais e coletivas. Essas entrecruzam-se nas infâncias *sendo*, são devaneios que vão constituindo nosso núcleo infantil.

Benjamim(2002) vai dizer que brincando as crianças extraem a essência histórica contida através da manipulação dos objetos. Acrescento que, mesmo que não haja a presença de um objeto, elas o fazem através do imaterial, com palavras. O jogo da entrevista – consta em perguntar o que mais e menos gosta em uma pessoa, é o equivalente à qualidade positiva e negativa –Esses jogos foram registrados por algumas crianças em seus cadernos/diários(assim denominados por elas). Outra maneira de brincar com os cadernos/dários é usando as palavras, a exemplo do escreveu Fabiana[71]

> Com a escrevo amor
> Com p escrevo Paixão
> Com j escrevo Jesus no fundo do meu coração
> O patinho está cansado de pisar o pé na lama(eu também
> estou cansada de amar quem não mim ama)
> Não gosto dé leite não gosto de café, gosto de você do jeito que você é.

Essa maneira de brincar com as palavras tem uma possível origem no período colonial, quando ocorre um incremento do processo imigratório(ALTMAN, 2004), já

[71] Fabiana tem nove anos e participou da pesquisa durante o mês de março de 2006. Mantive a escrita como estava no original

mencionado anteriormente. Refiro-mo ao sincretismo do brincar e do brinquedo que é ocasionado pela presença dos imigrantes estrangeiros. Nesse período, a autora comenta a ampliação deste universo para as crianças brasileiras e as chegadas, através deste processo. Diz que: "É um mundo de fantasia e a criança mergulha nele, atraída pela beleza, pelo mecanismo, pelo insólito. Mas, não deixa de ser criança e, sempre, quando não tem brinquedo, ela há de criá-lo,nem que seja só na imaginação"(p, 254). Acrescenta a naturaza coletiva destas brincadeiras, pois, através delas, relações sociais são estabelecidas, aprende-se a fazer escolhas, a tomar decisões, a participar.

As crianças atribuem à brincadeira como pertencente ao seu mundo, sabem que, ao se tornarem adultos, vão se afastar dos brinquedos e do brincar. Jonatas disse, na sua entrevista, que vai brincar bastante porque "o adulto só faz trabalhar, não tem tempo para nada". Perguntei para ele: " E quando você ficar adulto?Ele então me respondeu: " Deus me livre de deixar minha bola" (2006). Mia disse que vai arranjar um jeito para brincar, " vou brincar com minhas filhas", acrescenta, "Brinco de boneca com minha prima , ela ainda é pequena". Eva diz que brinca, " Meu irmão me chama para brincar, como ele é sozinho aí... eu brinco com ele. Eu brinco de casinha, brinco de boliche, não tenho vergonha de dizer isso não, eu só tenho apenas doze anos"

A brincadeira é assim uma margem provisória. Na sua maneira de ver a *adultez, as crianças* projetam a possibilidade de não se afastar da brincadeira. Outro aspecto que me instigou bastante foi a compreensão que elas têm da brincadeira na escola e de suas formas de controle, por essa razão, elas acham que não conseguem ser criança inteiramente no mundo escolar. Como veremos a seguir .

6.2. A BRINCADEIRA NA ESCOLA: uma subversão no calendário da passagem criança-aluno

Retomo, para esta discussão, a idéia de subversão dos jogos e brincadeira colocada por Agamben,(2005) e a desloco para o mundo da escola. O encontro com o pensamento desse autor me fez ver a organização da rotina escolar para além da sua

função social, isto é, a escolarização. Mas, também, como instituição que agencia e assegura formas sutis e simbólicas de manutenção do projeto social da infância, fazendo valer sua força para negá-la como acontecimento, como história.

Disciplinar a brincadeira na sala de aula é uma forma de barrar as transgressões tão habituais no *estado de estudante*. São formas de resistência, muitas vezes, orquestradas pelas crianças para não se separar das outras dimensões que configuram as infâncias. A brincadeira aparece como algo demoníaco que ameaça a sala de aula. Brincar e estudar são duas expressões que situam o imperativo de ser criança na modernidade, inclusive com direito assegurado, que passa a ser controlado pela racionalização da infância. Nesse caso, a escola vai adotar dispositivos disciplinares na efetivação da passagem criança-aluno, visto que para se tornar aluno é preciso se afastar do seu mundo anterior, da criança ou numa linguagem ritual, morrer simbolicamente para se tornar aluno. Ghiraldelli (2000, p.2), analisando o conto "As Aventuras de Pinóquio" diz da racionalização da infância pela escola como fenômeno moderno. Assim, Pinóquio, um boneco de madeira, é cotejado para se tornar um "menino de verdade', para tanto vai para escola.

Em referência a esse conto, retorno à discussão de Agamben(2004), em particular, o episódio, por ele analisado, o '"país dos brinquedos". Nesse episódio, o autor, de forma belíssima, nos apresenta o tempo como essência dos jogos e brincadeira .Em sua visada, a idéia de subversão do tempo proporcionado pelos jogos e brincadeira é intensamente instigante se pensarmos que a infância situa-se no rito de passagem para a vida adulta. Conforme sinalizei, no segundo capítulo, separar as crianças dos brinquedos e brincadeiras, ainda que temporariamente no cotidiano, é uma forma de assegurar momentaneamente a continuidade da passagem para vida adulta. Na escola, não é diferente. Penso que esse controle é muito mais intenso, medido e severamente executado, isso porque ela precisa garantir a execução do projeto educativo para tornar a criança um adulto e, dessa forma, assegurar que formará homens e mulheres escolarizados e moralmente adequados para habitarem uma sociedade igual e equilibrada.

Reescrevendo as palavras de McLaren (1992, p. 48), diria que é preciso considerar que a passagem da criança para a vida adulta, no contexto contemporâneo,

necessita ser examinada na relação com a ordem social e cultural em que está inserida. Como parte da cultura contemporânea é considerada parte objetificada/reificada do capital cultural dominante. A escola é agenciadora simbólica que está ligada a uma diversidade de agentes mediadores, como classe, cultura e escola. Ela faz a mediação entre nossas experiências e a instituição. Deslocando esse horizonte para o mundo da escola, a passagem criança-aluno preserva estas questões. Por isso que a brincadeira é severamente vigiada através de uma série de dispositivos. Assim, quando entram na escola, todos os dias, as crianças deixam para trás seus pertences, valores, atitudes que as localizam na infância e no seu grupo de referência.

Dessa forma, não é permitido na sala o uso dos brinquedos, é preciso usar os elementos que formam o aluno: caderno, lápis, livro etc. É bom lembrar que o brinquedo e a brincadeira só se tornam presentes na sala de aula quando são transformados em material didático e inseridos no tempo pedagógico. As crianças têm a sensação de que estão aprendendo brincando. Esse tempo do brincar, na sala de aula, é o mesmo tempo do fazer pedagógico e está em conformidade com o calendário escolar. Essas ações funcionam como provas, comuns nos ritos de iniciação, a serem cumpridas pelos alunos/neófitos, tais como: cumprir com seus deveres escolares, ou seja, a execução de tarefas, não faltar a aula, obedecer a regras da escola, aceitar as hierarquias, entre outras exigências. São as qualidades que, quando incorporadas por elas, garantirão um adulto saudável moralmente. É por isso que o adulto, ao ingressar na escola em idade tardia, é considerado como imaturo, sem capacidade de resolver seus problemas cognitivos sozinho, neste sentido é comparado, através do estigma, a uma “criança”.

Pergunto às crianças do que elas mais gostam de brincar. Então fazem uma separação muito nítida das brincadeiras e suas representações. Há brincadeiras que só vivem na rua onde moram, na vizinhança, como, por exemplo, brincar de boneca. Há brincadeiras que podem ser vividas coletivamente no mundo da escola. Anita diz que “na sala a professora não deixa brincar”. Conversando com o grupo de meninas da Colégio Góes Calmon, elas falam sobre as brincadeiras ,

Tereza : Então, quais são as brincadeiras da escola?

> **Jesiele:** Garrafão, é brincadeira de bater, pega-pega, esconde- esconde
> **Renata**: A gente também brinca de baralho, mas os meninos ficam tomando as cartas.

O interessante é que essas brincadeiras são operadas no recreio, em um momento de coletividade. Roberta e Lara falaram que gostam de brincar na escola porque têm a presença de suas colegas que são suas amigas. Roberta, diz que em sua casa ela fica um pouco sozinha. As brincadeiras preferidas na escola são baleado, esconde-esconde. Ambas se efetivam em grupo e utilizam o corpo para dá evasão ao brincar. A outra brincadeira é perturbar os colegas com palavras que provoquem sua ira (dizem isso sorrindo).

Para o grupo de crianças da Escola Ivo, entre seis e doze anos, as brincadeiras prediletas na escola são: "peguei' que consta do seguinte: correr atrás do colega e agarrar pela roupa e dizer "peguei!". Dessa forma, quem é pego vai, por sua vez, correr atrás dos outros, e assim por diante. Outra brincadeira é "estrelinha", consta em ficar de ponta cabeça e com os braços firmes no chão. Segundo a professora, são cambalhotas que eles aprenderam na aula de capoeira, elas divertem muito com isso. "Jogar bola" também foi indicada por eles. Brincar na escola é de fato se manter no estado de criança. O tempo voa, segundo a professora, se não chamar, eles ficam entregues a este momento.

Roberta diz que o recreio é muito curto na sua escola, são trinta minutos. Perguntei às crianças como ficam quando escutam o chamado para ir para sala de aula, Jonatas, responde: "É chato porque na sala não podemos brincar...mas, tem que ser assim, é preciso aprender e as professoras estão certas em reclamar com os alunos" Para ele, "têm muitas crianças que abusam demais...só querem perturbar". Anita diz que gosta das aulas, mas, "no recreio é melhor, porque a gente brinca com as colegas"

O controle da brincadeira na escola é uma forma de vigiar as possíveis transgressões, porque são ações inadequadas para a ambiência da sala de aula. O recreio é o momento mais temido por todo professor, porque, na ótica da escola, toma dimensão de desvio, de uma doença que deve ser curado com tratamento rigoroso para

não contaminar toda e todos na escola. Foucault (1997) vai dizer que o poder de disciplinar incorpora uma variedade de técnicas de controle do espaço/tempo que tece, certamente, a "*microfísica do poder"* da instituição*,* no caso, a escola. Por essa razão, "vigiar e punir" é, certamente, a garantia de transformar crianças em sujeitos pedagógicos.

Essa questão pode ser vista, também, em outros espaços de aprendizagens, como, por exemplo, o mundo do trabalho. Essas ações não são novidades inerentes ao mundo atual da escola e de outros espaços de aprendizagens, Mauro (p.270), discutindo a inserção precoce das crianças no mundo do trabalho, no período inicial da industrialização brasileira, coloca um significado interessante para a brincadeira, o da transgressão como sentido de resistência,

> [...] pontuavam o cotidiano do trabalho no período, iluminando com uma forma peculiar de resistência, a história desses pequenos trabalhadores.[...] As brincadeiras provavelmente quebravam a rotina esmagadora dos dias tão longos passados entre os muros dos estabelecimentos industrias, aliviavam a tensão que permeava a situação de trabalho, e resgatavam minimamente o direito à infância e à adolescência,, tão negados a esses trabalhadores a partir do ingresso no mundo do trabalho.

Segundo o autor, essa transgressão custava muito caro ás crianças e adolescentes porque os patrões as reprimiam em forma de castigos severos, inclusive com maus tratos físicos. Lajolo (1997), em seu trabalho, " Infância de papel e tinta", analisa a presença da criança e da infância na literatura brasileira. Destaco a análise que faz do poema de Manoel Bandeira, *O menino carvoeiro* [72]. Para a autora, este poema se destaca em sua análise pelo fato de "tecer-se a partir do trabalho infantil"(p, 239). Não pretendo, aqui, apresentar de forma exaustiva sua análise, por essa razão me detenho no último verso do poema, citado por Larojo (1997, p.239), em que Manoel Bandeira desenha imagens de uma infância marcada pela entrada das crianças no mundo do trabalho,

Os meninos carvoeiros

[72] Segundo Lajolo(1997), este poema foi publicado em 1921 .

Passam a caminho da cidade.
— Eh, carvoeiros!
E vão tocando os animais com um ralho enorme.

[...] Só mesmo estas crianças raquíticas.
Vão bem com estes burrinhos descadeirados.
A madrugada ingênua parece feita para eles...
Pequeninas, ingênua miséria!
Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincasseis!.

Quando voltam, vêm mordendo num pão encarvoados,
Encarapitados nas alimárias,
Apostando corrida,
Dançado, bamboleando nas cangalhas
como espantalhos desamparados!

Para a autora, nesses versos, o poeta apresenta as imagens do trabalho diluída "nas metáforas dos brinquedos".Mas, no antepenúltimo verso, ele já nos dá uma pista quando diz "Adoráveis carvoeirinhos que trabalham como se brincásseis! ". Há, aí, um sentimento sobre uma infância pobre, sem proteção, o trabalho é apresentado, poeticamente, como forma violenta de retirá-la de uma mítica que lhe é inerente, e que podemos notar nessas palavras, "[...] vêm mordendo num pão encarvoados "Apostando corrida, dançando, bamboleando nas cangalhas como espantalhos desamparados"(BANDEIRA, apud, LAJOLO, 1997, p.239). O meu sentimento quando leio essas palavras imagéticas, intencionalmente postas pelo poeta, é de que as crianças, de alguma forma, forjam um instante para o brincar, ainda que em situações de subjulgamento e outras formas de violência.

Para Lajolo(1997), Manoel Bandeira traz para a cena, através de várias imagens, a violência física e o jugo que começa anunciada na menção ao trabalho infantil. São imagens da historicidade das infâncias brasileiras. Esse aspecto pode ser notado, também, no poema, citado anteriormente, de Jorge Lima(STEFANI, s/d, p.77) "Boneca de Pano"

[...] Boneca de pano das meninas infelizes,
que são guias de aleijados, que apanham pontas de cigarros, que mendigam nas esquinas, coitadas!
como essas meninas

Nesse poema, o material em que é confeccionada a boneca já localiza a condição de empobrecimento das *meninas infelizes.* Sua inserção no mundo do trabalho se dá a partir do uso do seu corpo como extensão do corpo do aleijado, é um segundo corpo, e, assim, esmolando, buscam a sobrevivência diária de ambos. Assim, boneca de pano e meninas estão numa mesma situação, *coitadas!*, diz o poeta. Dessa forma, as meninas guias de aleijado, e os meninos carvoeiros brincam para não entregarem seus corpos à exaustão da força de trabalho, resistem para que sua entrada, precoce neste mundo,não seja totalitária, a brincadeira é assim: brechas, rasuras, frestas , molecagem com o tempo, com as coisas, com as experiências.

E elas estão distantes de nós? Se olharmos as diversas formas de inserção das crianças no mundo do trabalho, no Brasil, certamente, diremos que é um passado esticado no presente. A esse respeito, pesquisadores como Silva (1999, p.16) vem mostrando que essa realidade está bem perto de nós

> As crianças têm pouco tempo para as brincadeiras, o que as fazem usar estratégias de transgressão e resistência, para manifestar a ludicidade em tempos e brechas cada vez mais exíguos. De modo geral, conservam ainda poucas brincadeiras infantis, limitando-se muitas vezes a imitar os adultos(música, forró, futebol). Boas partes delas nunca viram o mar e grosso-modo têm vergonha e constrangimento de brincar, muito embora, se incentivadas, possam brincar dos jogos mais tradicionais.

Destaco, na fala desse autor, a subversão ao calendário produtivo que a brincadeira produz, nesse caso, o tempo do trabalho como variável da produção. Isso revela o exercício de poder que é estabelecido nos meios e relações sociais de produção. Com efeito, essa é uma via que tira a brincadeira de uma tonalidade essencialmente mítica e a coloca no âmbito da realidade social e suas contradições. Nesse caso, evita-se mascarar as desigualdades sociais que sofrem as crianças empobrecidas e a sua inserção precoce no mundo do adulto, através do trabalho, muitas vezes, como mão de obra escrava. Dessa forma, podemos reafirmar que as infâncias são várias em uma sociedade assentada nas desigualdades sociais.

O roubo das infâncias pelas desigualdades sociais foi sinalizado pelas crianças que participaram desta pesquisa. Para elas, as crianças abandonadas ou que trabalham nas ruas não têm infância, não brincam como disse Pedro, seis anos " tem criança que fica nas ruas pedindo esmolas [...] não tem escola e nem brinca". Luiza acha que "As infâncias não são iguais, mas deveria ser assim: brincar muito, estudar". Pergunto para ela se estas crianças brincam, ela responde: "Depende do tipo do lugar da rua e o que fazem, se tiverem numa pracinha, tiverem assim um banco, com brinquedos [..]. Para Cristal, [...] elas não vivem a infância dela, não têm tempo de estudar, de brincar , o único tempo que tem vai trabalhar para comprar alimentos para ela".

Como já foi dito, para as crianças, a brincadeira demarca o tempo da infância e da *adultez.* Creio que, dessa forma, elas reivindicam o tempo das infâncias e deslocam essa posição para o mundo da escola. Concordam que é necessário o limite, mas entendem que há excesso de disciplinamento, como nos fala Jonatas " É assim como já te falei, professora, a criança tem que estudar e as professoras têm que dar limite..têm muitos alunos que só fazem bagunça[...] mas é preciso tratar a criança melhor". Pergunto para ele sobre as brincadeiras, na sala de aula, ele diz que [...] têm essas coisas de criança ...eu mesmo já baguncei muito, mas agora eu sei que tenho de estudar" (notação de campo, 2006) . Na verdade, as crianças resistem ao controle das brincadeiras efetivado pela escola. Creio que não seja uma questão moral, como comumente se tem interpretado a indisciplina, talvez possamos olhar pela lente proposta por Mclaren (1996) ao dizer que, através das transgressões, os alunos tornam-se combatentes, muitas vezes silenciosos. Imagino um encontro com Manoel de Barros(2003), Mclaren(1996) e Pagni(2004)[73]

> **Barros** – *Mcalaren, eu* " quando estudava no colégio, interno
> Eu fazia pecado solitário.
> Um padre me pegou fazendo.
> Corrumbá, no parrrede!
> Meu castigo era ficar em pé defronte a uma parede e decorar 50 linhas de um livro.
> O padre me deu pra decorar o sermão da sexagésima de Vieira.

[73] As frases grifadas em itálico foram escritas por mim. As que se encontram entre aspas são transcrições das falas dos autores.

> **Mclaren.** *Você decorou ?*
> **Barros-** *Não só decorei , mas* " ao ler e decorar 50 linhas da sexagésima fiquei embevecido.
> E li o sermão inteiro.
> Meu Deus, agora eu precisava fazer mais pecado solitário !
> E fiz de montão.
> Corrumbá, na parrrede!
> Era a gloria
> Eu ia fascinado pra parede
> **Mcalaren-** *Barros, que delícia de revolução silenciosa tu fizeste*. " É a insurreição silenciosa, a fuga para a escura interioridade e para as cavernas lúdicas da imaginação(...) uma política de provocação clandestina,(...) fundamentalmente uma rebelião ontológica, uma ruptura livre de um perfeccionismo moral, construtivo e mutilado".
> **Pagni-** *Barros, lendo Memórias Inventadas que você escreveu aprendemos belíssimas lições, não só com este extraordinário poema,mas com todos aqueles que falam da sua experiência infantil com a escola. Diria mais ainda* " Aprender a compor os silêncios mesmo *com* e *no* castigo; rir da ordem escolar que deseja que a sabedoria seja alcançada pela abstração da sensação e pela ascese erótica; redimensionar esse desejo na experiência educativa de modo a considerar que este último não se restringa somente à escola, à ordenação racional das coisas e à formação espiritual, mas que aquele possibilita ver os sentidos no mundo e escutar os seus silêncios com todos os recursos humanos disponíveis, incluindo o próprio desejo, apetite e as suas vicissitudes*". Foram essas lições que falo.*

A lição que aprendo com esse diálogo é que a sala de aula é tecida nas malhas do poder, elas são tecidas ali, na sua cotidianidade. A liturgia opressiva que ordena os processos pedagógicos da escola, aniquila a possibilidade de uma individuação do aluno como sujeito de autorias cognitivas, fala, paixões, desejos e outros sentimentos que afloram na aprendizagem. E de como essa ordem cria tensões e que as resistências silenciosas acontecem sempre como uma possibilidade à individualidade solitária. Manoel de Barros(2003), no seu poema, nos diz ter aprendido no silêncio o maravilhamento das palavras, revela-se um poeta apaixonado por elas, pela infância da linguagem, *Corrumbá, no parrrede*!, tal qual o são os filósofos. Mas o poeta não aprende só com o silêncio instaurado pelo castigo, ele aprende a amar as palavras, a linguagem com seu corpo

> Fiquei fraco de tanto cometer pecado solitário.
> Ficar na parrrede era a glória.
> Tomei fortificante e fiquei bom.

A esse tempo também aprendi a escutar a parede

Através da sua experiência infantil com a escola, Manoel de Barros põe no terreno das incertezas, as certezas pedagógicas. O poeta subverte o castigo em uma brincadeira prazerosa, silenciosa e corpórea, é uma molecagem. A brincadeira toma sentido de transgressão na passagem criança-aluno, ela desordena o cerimonial da aula. Pagni(2004, p.47/48) fala que " Manoel de Barros parece mobilizar seus leitores em torno do riso e desse desejo difuso que envolveu a sua experiência com a educação e com o pensar". Acrescenta que esse poeta parece nutrir-se [...] dessa recordação não ressentida da infância e do sofrimento na experiência educativa, tornando aquilo que esta última produz, risível". Os professores deveriam ler esse poeta, deixarem ser tocados por sua leitura, quem sabe, assim, poderiam rir, talvez,da sua própria prática.

Disciplinar a brincadeira, bem como proibir brinquedos na sala, são tentativas, por parte da escola, de manter o ordenamento e execução do calendário escolar. Por essa razão, o tempo do recreio é controlado e curto, como já nos disse Roberta. A brincadeira transporta as crianças para um tempo sem limite, a sirene da escola, grave, forte e alta quando acionada evoca sinal de alerta, hora do corte, da separação, *fere os ouvidos*. Essa sensação de quebra com este tempo foi vista pelas crianças como a pior parte da dinâmica escolar, Alexandre disse " Ah.....quando a gente tá no bom, toca a sirene para entrar, a...acaba a brincadeira". Observei, em algumas escolas, que ainda usa-se reforço da fiscalização, por parte da direção, para que não fique um só aluno pelos corredores, todos têm que ser recolhidos para a sala de aula, como são recolhidos os presos e os operários .

Iniciei este capítulo dizendo que buscava compreender, mais de perto, o que dizem as crianças sobre a escola e suas infâncias, a partir das suas formulações sobre o/a brincar/brincadeira. Tal intenção assentou-se na idéia vazada, nas falas das crianças de que na escola elas não eram inteiramente crianças. Ora, se não são inteiramente crianças, então, onde residia a falta desta incompletude? Elas, então, me responderam : " Na escola não podemos brincar "; " As professoras reclamam o tempo todo", " as crianças precisam se tratadas na escola ". Se, para elas, a brincadeira é a essência da infância e o que as diferenciam do adulto, na escola, essa essência é

diluída ainda que temporariamente, não se vive inteiramente a infância como acontecimento, como experiência.

Penso nas indagações de Larrossa (2004) sobre a experiência: vivemos a experiência? Seremos nós sujeitos da experiência? Existe a experiência no nosso tempo? Para ele, "a experiência é cada vez mais rara". A destruição da experiência é localizada em quatro acontecimentos que tecem a sociedade moderna: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Todavia, não vou me alongar, em cada uma delas, mas me detenho no que diz sobre o campo educativo, lugar onde o sujeito é submetido a um dispositivo pedagógico e periodístico em que a informação toma o primeiro lugar, depois a formulação da opinião, assim, imputa-se um caráter de objetividade à informação e subjetividade á opinião. Torna-se impossível a experiência.

Na escola, as crianças são submetidas ao discurso pedagógico do sujeito do conhecimento ou, como coloca Viega-Neto (2005, p,133), " *homem-sujeito desde de sempre aí, a ser* desabrochado pela Educação". Segundo o autor, essa idéia do sujeito pré-existente foi/é compartilhada por quase todas as correntes pedagógicas modernas. Nesse caso, a criança quando entra na escola é considerada, por esse discurso, apenas como sujeito da razão, como já discuti anteriormente. No meu entendimento, nessa concepção, não cabe tê-lo como sujeito da experiência, da paixão, porque está submetido, subjugado, sujeitado, como a própria expressão sugere, a um discurso e seus dispositivos operantes.

Penso, então, a respeito da infância no mundo da escola, lugar onde, também, a experiência encontra seu lugar e indago: É possível que as crianças possam ser sujeito da experiência na escola? Há vestígio de que a experiência possa ser vivida na malha aprissionante, massificante, mecanizada da escola como nos mostra Cora Coralina(1997 p. 195) ?

Ontem
Adultos, todos poderosos, solidários, co-autores, corregedores
Juizes de suas justiças.
Altaneiros em lições altissonantes, humilhantes
Para que todos soubessem se exemplar.
A criança faltosa, inconsciente, apanhada, destruída.
Ré...ré...ré ....de crimes sem perdão.

> E eles, enormes, gigantescos, poderosos,
> Donos de todos as varas, aplaudidos.
> [...] A reação incontida da criança, a mijada inconsciente,
> a ânsia nervosa, o vômito, o intestino solto.
> Acrescido ao castigo: sentada no canto,
> A carta de ABC na mão, a lição sabida

É possível que as crianças tentem, pela via da transgressão, viver suas infancialidades como sujeito da experiência e, nesse caso, tentem desmontar o *homem-sujeito desde de sempre aí*. Digo isso olhando, com uma lente de aumento, os vestígios das transgressões que, nas suas nervuras, dobraduras, rasuras, deixam vazar a brincadeira como subversão, não só do calendário e do tempo, mas como forma de dramatizar sua aparição na escola como condição de experiência, como diz Kohan(2004.b) . Esse autor, pensando a partir de Agemben (2204), diz que a infância não é apenas uma demarcação cronológica, mas é antes de tudo "condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade" (p. 54). Em relação ao tempo, recorrer aos gregos para situar a infância -tempo- infância, assim as palavras clássicas designadoras do tempo são:

> *Chrónos-"* designa a continuidade de um tempo sucessivo[...] o tempo *é,* nessa concepção*,* soma do passado, presente e futuro[...] a outra é Keiró, que significa " medida" , " proporção" , e, em relação com o tempo, momento crítico, "temporada", oportunidade[...] *Aión ,* que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva

A palavra *Aiòn*, para Agemben (2204, *p. 55*), vai ser conectada por Heráclito ao poder da infância, "ele diz que " *aión* é uma criança que brinca (literalmente, ' criançando), seu destino é o da criança" .Há uma dupla relação afirmada: tempo-infância(*aión-paîs*) e poder- infância (*basileíe-paîs)"..*Nessa relação, segundo o autor, o tempo da vida não é limitado apenas ao movimento numerado, mas pode comparar-se ao que faz a criança, brinca com os números enquanto a lógica temporal a segue. Por essa via, traz essa concepção para, a meu ver, compreendermos o que uma criança não é: "um fazer numerável ou quantificável da vida humana", mas o que ele é : "um reinado marcado por outra relação –intensa—com o movimento. No reino infantil,

que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade ,mas a intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é tempo *aiónico*. " (Kohan, 2004, p. 55)

Imersa no tempo *aiónico,* talvez, possamos pensar que a escola trabalha apenas com tempo do *chrónos.* Imprime na passagem criança-aluno um tempo sucessivo, o "antes" a coloca no afastamento da sua condição de criança, o "depois" é a passagem para tornar-se aluno, é uma ritualidade que imprime uma consecutividade. Nesse caso, não é possível a sua força vital infantil, visto que ela situa-se na dupla relação, conforme fala o autor, tempo- infância e poder- infância. Nessa relação, há uma subversão, a criança brinca com a consecutividade, com a sucessividade cronológica do tempo, *chrónos*. É assim, que ela faz.

A criança é crianceira e ela o é brincando. Na brincadeira, o tempo voa, dilata-se, é desmedido, é um tempo da paixão. Por essa razão, entendo quando elas me dizem, "criança brinca...adulto trabalha", é uma demarcação, de fato, temporal. Na brincadeira, a criança é sujeito da experiência, se pensarmos como nos diz Larrosa (2004, p. 161),

> [...] o sujeito da experiência se define não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como disponibilidade fundamental, como uma abertura essência.

Brincar é dilatar-se no tempo do *aiónico*, do fazer criança, é estar aberto para a experiência e suas dimensões simbólicas, é entrar no jogo com a passividade apaixonante, é saber perder, ganhar, escolher, participar, ter paciência, padecer, superar ou não os medos, é estar aberto para o inusitado, para o insólito. É aprender, no silêncio e no castigo, a paixão pelas palavras, é molecar/arruinar a linguagem para torná-la infantil, brincar é uma anarquia transbordante de paixão. Penso que, nesse horizonte, nas brincadeiras fora do enquadramento da escola, as crianças querem, na verdade, prolongar este estado de experiência. Para o autor, o sujeito da experiência é "uma sujeito ex-posto", significa dizer "a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, quem não se ex-põe é

incapaz de viver a experiência”,É incapaz de viver a experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere”(Larrossa, 2004, p,161).

Pensando assim a experiência, creio que as crianças forjam essa possibilidade na escola, elas querem ser tocadas pela experiência. Mas, essas crianças, como nos fala Cora Coralina [...] faltosa, inconsciente, apanhada, destruída. Ré...ré...ré de crimes sem perdão”(1997, p.95), são excessivamente disciplinadas, são moralmente submetidas. As brincadeiras transgressoras são possibilidades provisórias da poética do devaneio infantil em construção. Devaneio que será a permanência do núcleo infantil em suas vidas adultas. Elas falam que lembrar e evocar essa memória os tornará adultos melhores. É uma possibilidade, de quando adultos, acolher as crianças e suas infâncias com abertura , respeito e possibilidades, é ética amorosa que, talvez, sustente um belo projeto para a a*dultez*. Como veremos no capítulo seguinte.

ADULTEZ: TEMPO DE RECORDAR A INFÂNCIA

Entrar em si mesmo, não encontrar ninguém durante horas---eis o que se deve alcançar. Estar sozinho como se estava quando criança, enquanto os adultos iam e vinham, ligados a coisas que pareciam importantes e grandes porque esses adultos tinham um ar tão ocupado e porque nada se entendia de suas ações. Se depois de um dia a gente voltar à solidão quer olhá-los outra vez como uma criança olha para uma coisa estranha, do âmago de seu próprio mundo, dos longes de sua própria solidão que é, por si só, trabalho, dignidade e profissão? Por que querer trocar a sábia não-compreensão de uma criança pela defensiva e pelo desprezo, uma vez que a não-compreensão significa solidão, ao passo que a defensiva e desprezo equivalem participação nas próprias coisas cujo afastamento se deseja?

Rainer Maria Rilker

[...] Eu me procuro no passado .
Procuro a mulher sitiante, neta de sesmeiros.
Procuro Aninha, a inzoneira que conversava com as formigas,
E seu comadrio com o ninho das rolinhas.
Onde está Aninha, a inzoneira,
menina do banco das mais atrasadas da escola de Mestra Silvina...
onde ficaram os bancos e as velhas cartilhas da minha escola primária?
Minha mestra... Minha mestra... beijo-lhes as mãos,
tão pobres!...
Meus velhos colegas, um a um foram partindo, raleando a fileira...[...]
Aninha a sobrevivente, sua escrita pesada, assentada
nas pedras da nossa cidade...

Cora Coralina

7 PRESENÇA DAS INFÂNCIAS NA VIDA ADULTA ou A *SEGUNDA INFÂNCIA*[74]: um projeto amoroso e político para a *adultez* no olhar das crianças

Eu não queria esquecer a minha infância quando ficar adulta
Cristal[75]

A criança sofre, o adolescente sofre. De onde vem, então, a saudade e a ternura pelos anos juvenis? Talvez porque nossa fraqueza fosse latente e em nós houvesse o germe de uma plenitude a se realizar.
Ecléa Bosi

Por alguns dos seus traços, a infância dura à vida inteira. É ela que vem animar amplos setores da vida adulta
Gaston Bachelard

As epígrafes, na minha imaginação, são espaços cerimoniais que instalamos, nas páginas, ocupados com as palavras de outras pessoas. Pensando assim, para abrir essa discussão, sobre a lembrança das infâncias na vida adulta, escolhi, para esta ocasião, as epígrafes citadas acima. É um "auxílio luxuoso" dos autores citados e o de Cristal, visto que seus dizeres são acolhimentos para uma política de significados que dignificam o *ser-criança* e suas infâncias. É um acolhimento da infancialidade com todo a sua força poética e temporal.

Conclui o capítulo anterior dizendo que as crianças têm a intenção de não esquecer da suas infâncias porque, assim o fazendo, se tornariam adultos melhores. Querem com isso dizer que é uma possibilidade de quando adultos, acolher as crianças e suas infâncias com abertura, respeito e possibilidades. É uma natureza amorosa que, talvez, sustente um belo projeto para a a*dultez*. Percebo, nesse dizer, uma função social para a memória, visto que lembrar não é apenas um momento de devaneio, mas

[74] Aproprio-me da expressão de Manoel de Barros em seu livro " Memórias Inventadas : A segunda Infância'(2006) .
[75] Cristal participou da pesquisa.

a reiteração de sentimentos, percepções, aceitação da diferença não mais como eram, mas tonificados de novos significados que vão orientar a relação com o outro, a criança.

Ao tocar na presença da infância, como lembranças narradas, na vida adulta, segundo a maneira de ver das crianças, também estarei ampliando suas incursões sobre o universo infantil do qual estão inseridas, no qual estão vivendo em ato. Aqui tocaremos na infância como experiência que se estende para toda vida, como nos sugere a pensar a fala de Cristal, ao expressar sua preocupação com um possível esquecimento da sua infância. Gagnebin, citada por Pereira e Souza (1997), refere-se à experiência da infância constituída na narrativa como a memória daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica no presente da vida adulta.".

Leio essas palavras e sou tocada pelas lembranças, ao retornar à minha infânciak no momento em que o grupo de oito me fez a seguinte pergunta. Professora, como foi a sua infância?. Destaco que essa pergunta foi feita no momento em que transcorria a entrevista coletiva. Esse acontecimento, já comentado na metodologia, surpreendeu-me. Lembrando da minha infância, ali, por sugestão delas, me dei conta do seu tempo ao recordá-la. Percebi, também, que comecei a falar dos acontecimentos já impregnados da visão do adulto. Esse retorno à infância para torná-la presente na minha adultez, em curso, trouxe vestígios da maneira como vejo os acontecimentos vividos, como os evoco nas minhas experiências que transcorreram/transcorrem no percurso dos tantos *tempos.* Bosi (1994, p. 415) fala: "Curioso é a expressão *meu tempo* usada pelos que recordam. Qual é o *meu tempo*, se ainda estou vivo e não tomei emprestada minha época a ninguém, pois ela me pertence tanto quanto aos outros, meus coetâneos? E pensando na pergunta da autora: qual é o *meu tempo?.*Agora, sei que o *meu tempo* não é voltar apenas ao ponto de partida, mas voltar com novas experiências, reiteradas, compartilhadas, voltar diferente, é percurso confrontante. Nesse caso, o *meu tempo* não é sucessão, não é mensuração, não é um tempo ditado por *chrónos, "a* continuidade de um tempo sucessivo, uma somatória do passado, presente e futuro (KOHAN, 2004), mas como nos diria Manoel de Barros(2003): *achadour*os.

Sou, então, acolhida pelas palavras desse poeta " [...] Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos"(XIV). Buscar *achadouros* como propõe esse poeta, não é um retorno que infantiliza o adulto, mas, é percurso confrontante, transformador, criador. Essa impressão foi tornando–se mais nítida nos fragmentos que iam surgindo a cada lembrança escavada, lembrada, contada e recuperada, ali, naquele encontro.Não tinha dimensão do seu tamanho, do feixe de significados que podia gerar, e, principalmente, do realinhamento, embora transitante, da construção da minha adultez.

Gostaria de dizer, leitor, da minha alegria em escrever este capítulo cujo percurso nos leva para a presença da lembrança sobre as infâncias na vida adulta segundo a compreensão das crianças. A vontade de escrevê-lo foi aguçada pela fala de Cristal- citadas,em epígrafe, durante uma conversa que tivemos juntamente com suas colegas. Eram cinco, neste dia, numa manhã de dezembro de 2005, em volta de uma mesa. Alguns trechos foram gravados, outros foram copiados, no meu caderno de campo, isso porque o gravador digital nos trouxe problema, impossível não memorar este dia inesquecível. Vejamos o que disse Cristal (2005) e Eva (2005),

> **Cristal---** Eu não queria esquecer a minha infância quando ficar adulta.
>
> **Tereza--** Por quê?
>
> **Cristal---:** Eu acho assim, se você já é adulto e tá vendo monte de crianças, você vai raciocinar o que? Eu já fui também, já brinquei disso, já fiz isso e você vai raciocinar que isso tudo que você vê que criança está fazendo você já fez tudo isso algum dia. Assim o adulto vai poder compreender a criança. A minha mãe, por exemplo, ela esquece que já foi criança e não deixa eu viver a minha infância direito.
> **Eva---**Eu também não quero esquecer da minha infância

São falas cheias de significados sobre a infância. Imagine o que estas crianças nos dizem: que a permanência do núcleo infantil não é apenas um devaneio poético, não é apenas a certeza de que não nos distanciamos das nossas infâncias ou que não há um adulto completo. Elas nos dizem que não esquecer da infância na vida adulta é

uma possibilidade de não arruinar o encontro com as crianças futuras, é estar aberta para acolhê-las, "Assim, o adulto vai poder compreender a criança". Essa é uma necessidade sentida, "A minha mãe, por exemplo, ela esquece que já foi criança e não deixa eu viver a minha infância direito". Leio essas palavras ditas pelas crianças sobre os seus sentimentos em relação à infância e não está em jogo, aqui neste trabalho, se o que falam tem respaldo no manto sagrado da ciência, nos ditos científicos sobre a infância, vale o que elas falam. Ampliar essa discussão com interlocutores sensíveis ao acontecimento da infância é algo fundamental para mim e para elas. Sendo assim, convidamos Larrosa (2003) para falarmos sobre essas questões. Para tanto, simulo um diálogo entre ele, **Eva e Cristal** e **eu:**

> **Eva, Cristal, Tereza:** Então, Larrosa o que você tem a nos dizer sobre a importância de não esquecermos das nossas infâncias na vida adulta?
>
> **Larrosa**: *O que tenho a dizer a vocês é que*[76], "A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conservaremos também um tesouro oculto de sentidos, o que faz com que jamais possamos esgotá-la" (p.195).
>
> [Faz uma sugestão para nós]
> **Larrosa**: *Seria interessante que vocês perguntassem também ao meu colega Walter Kohan*[77].
>
> **Eva e Cristal**: Professor Walter, é errado não querer esquecer da nossa infância quando a gente ficar adulta?
>
> **Wlater Kohan:** *Creio que não, e diria mais a vocês*[78] **"**Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem um sôma infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar. Rememorar esse sôma infantil é, segundo Agamben, o nome e a tarefa do pensamento" (2003, p. 245).

---

[76] As frases em itálicos foram elaboradas por mim. As que se encontrama entre aspas são fragmentos retirados dos livros dos referidos autores literalamente.
[77] idem
[78] As frases em itálicos foram elaboradas por mim. As que se encontrama entre aspas são fragmentos retirados dos livros dos referidos autores literalmente

Esses dois filósofos abrem uma janela para que possamos vislumbrar a presença das infâncias, na vida adulta, como permanência, mas não uma permanência imobilizadora, conforme Larrosa(2003), mas como '*tesouro oculto de sentidos, o que faz com que jamais possamos esgotá*-la", como expressão de incompletude humana, como *sôma infantil* que não nos abandona e que é sempre rememorada, como nos diz Kohan(2003). Cristal e Eva acrescentam a essas visadas que rememorá-las é, também, torná-las presentes e vivas entre infâncias futuras e tornar esta aparição uma experiência, uma mediação afetiva para a construção do *ser-criança.*

Cristal imprime à lembrança uma função social, "Eu acho assim, se você já é adulto e tá vendo monte de crianças, você vai raciocinar o quê? Eu já fui também, já brinquei disso, já fiz isso e você vai raciocinar que isso tudo que você vê que criança tá fazendo você já fez tudo isso algum dia. Assim o adulto vai poder compreender a criança". Em outra entrevista, com Jonatas, comento o que falou Cristal, disse sobre a importância de lembrar da infância, ele concorda e diz que: "lembrando passado dele[o adulto] pode tratar a criança melhor[...] ter mais carinho pelas crianças". Pergunto quem são os adultos, ele responde:" É todo mundo, o governo devia olhar melhor para as crianças pobres, os médicos. Meu primo mesmo, quebrou a perna e teve fratura exposta. Foi para o hospital público e ficou um tempão esperando para ser atendido, ninguém passou a vez pra ale".

A esse respeito, para Bosi (1994, p.83), "se examinarmos criticamente a meninice podemos encontrar nela aspirações truncadas, injustiças, prepotência, a hostilidade habitual contra os fracos [...] Comparamos acaso nossos ideais antigos com o presente? Examinamos as raízes desse desengano progressivo das relações sociais?". Lendo essas palavras da autora, percebo o quão é pertinente essa compreensão das crianças. É possível dizer que, na compreensão das crianças, há uma exigência para que a infância seja vista criticamente não só pela escola, mas, pelo conjunto de leis e práticas discursivas que regulam a sua presença na sociedade.

A autora sugere que a lembrança poderá ser uma referência constante para re/pensarmos criticamente os modos como a sociedade trata aquelas, designada por ela mesma, como fracos, aí, se inclui a criança. As crianças, de modo semelhante, atribuem às lembranças dos adultos uma positividade, no sentido que são capazes de

alterar a realidade no presente. O adulto que lembra vai, de certo, estabelecer uma relação respeitosa com as crianças. Creio que essa concepção de memória dita por Cristal, Eva, Jonatas tem uma dimensão coletiva, vai além de recuperar simplesmente as trajetórias, mas de alterar coletivamente o presente. Para eles, os adultos, desde os pais até os governantes, não olham para as crianças. Tomando como ponto de partida as crianças que foram, as infâncias que tiveram, se assim o fizessem quem sabe, talvez, teriam voz, liberdade para transitar com seu tempo, teriam uma escolaridade mais prazerosa, em que não haveria oposição entre barbárie e razão, mas, entrecruzamentos, vivência do aprender entre margens, usando a fala de Gallefi (2003): aprender a ser sendo como um *instante germinal.*

É muito interessante a função social da lembrança trazida pelo ato de memorar, conforme falaram as crianças, para alterar o presente e não apenas como um devaneio para relaxarmos. A esse respeito, Aseff (2004, p. 4), estudando a cultura de fronteira Brasil- Uruguai, diz que a possibilidade de ter seu passado arquivado leva os seus moradores a reagir diante a crise de identidade instaurada na região pelo desenvolvimento econômico, fazendo ressurgir, o passado, “foi a memória ameaçada que se colocou como elemento decisivo no confronto entre o presente que busca apagar o passado".. Essa pesquisadora estudou, através das memórias de idosos,as referências culturais que desenharam a cotidianidade da comunidade de Sant`Ana do Livramento e Rivera, no período entre 1930 e 1960. Em suas palavras: “Através da memória prodigiosa de Humberto Bisso, barbeiro aposentado e ex-boêmio de 100 anos, pode-se observar a confluência cultural desse laboratório no qual passam os fronteiriços” (p, 2). Acrescento, ainda, que narrar uma memória não é uma tarefa mecânica, concordo com Halbwachs, citado por Lima (1995,p.72), quando diz: "o momento presente não pode ser considerado como um momento original, mas como reconstrução permanente de tudo aquilo que vivemos e aprendemos no decurso de nossas vidas".

A reconstrução permanente do ato de memorar pressupõe a nossa incompletude, a incompletude do adulto, há algo a ser apreendido em cada rememoração. Para Bosi (1994), Halbwachs atribui uma função social à atividade *mnênica* no agora da lembrança pelo sujeito. Isso fica claro, na memória do velho, visto

que despossuído da sua inserção ativa na sociedade, “deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social, resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade”.(BOSI, 1994 p.63)

Penso que as crianças prospectam um “projeto de adulto”, ancorado na idéia da memória de infância sempre viva porque atribuí a ela não só uma edificação dos acontecimentos vividos, mas uma *função social*. Lembrar para tratá-la melhor, para compreendê-la, para não arruinar os diálogos. Eva fala sobre **a** sua relação com os adultos, tanto na escola como em sua família. A presença de sua avó é bastante perturbadora para ela, enquanto falava, deixava vazar sua indignação em relação a este sentimento. E vai tecendo uma fala triste sobre sua convivência entre os adultos.

> [...] muitas vezes as crianças pensa assim: minha mãe não gosta de mim, minha avô não gosta de mim, meu pai não gosta de mim. Mas têm muitas pessoas que pensam que diz assim: ah não,eu acho que minha avó gosta de mim , meu pai gosta de mim, minha mãe gosta mim . Como muitas vezes já passou isso comigo e minha avó...eu tenho uma prima deficiente física. Minha avó gosta, muitas vezes gosta mais dela do que de muitos netos dela. Aí é isso que toca as pessoas, a gente...aí a gente fica chorando, vai para o quarto fica chorando...e minha avó fica fazendo isso, ofendendo a gente dizendo que só gosta da minha prima. A gente faz alguma coisa de errado, ela não vai ver o que foi..vai ficar ofendendo

Cristal interrompe Eva, tem pressa para não perder o rumo da conversa, tem pressa em dizer de suas experiências entre os adultos

> Minha avó é igual à de Eva, entendeu? Ela fala a mesma coisa, ela fala que gosta mais da minha outra prima, porque faz favor para ela. Ela tem um defeito, todo mundo tem defeito, mas ela acha que está sempre certa, então eu não gosto se você tá errada e fica falando que tá certa. Eu falo que ela tá errada, mas ela não gosta, ela diz que não eu não tenho amor por ela..fica jogando na cara dos outros, achando que eu nunca posso errar, fica dizendo que eu isso, sou aquilo.

Elas vão abrindo os caminhos nos conduzindo a novas paisagens sobre as já existentes: *ser criança e adulto*. Essa concepção da falta da infância, por via da

lembrança, não se estende apenas às suas relações parentais, chega até as escolas, consultórios médicos e outras agências que compõem a nossa sociedade. Lupita diz que:

> Se o adulto parar e pensar, se tem uma criança bagunçando, ele vai saber que já bagunçou também,,,minha vizinha é assim, ela é grossa e não tem paciência com as crianças, só anda implicando com meu irmão.se a bola cai no quintal da casa dela, não deixa meu irmão pular a cerca para pegar"

Para Lupita, é preciso tratar bem as crianças, com carinho, essa necessidade é também, compartilhada pro Jonatas "é preciso tratar as crianças melhor ". Há, aí, uma atribuição de função social à memória, talvez, perto do que diz Ecléa Bosi (1994). Em relação a essa autora, comentei com as crianças entrevistadas sobre seu livro "Memória e Sociedade: lembranças de velhos", expliquei do que trata esse livro, ficaram interessadas e queriam saber mais sobre a autora. Atendo o pedido e faço um breve comentário do livro e da autora. Então, Roberta diz[79],

> **Roberta**---.Só que eu acho que não é os velhos que deve lembrar, mas os outros adultos também.
> **Tereza -**--Quem mais deve lembrar ?
> **Cristal**---a mãe devia lembrar. A minha mesmo, leva a vida só pensando em trabalho, não lembra dos tempos bom, das coisas boas.[é interrompida pro Mia que diz]
> **Mia**---Oxé Cristal ! você já disse isso a professora na outra entrevista.
> **Cristal**---Eu não falei muito
> **Tereza**---O que são as coisas boas? ..
> **Cristal**—lembrar da infância, de quando brincava de boneca. Aí fica só lembrando de coisas ruins, .que trabalhava na infância, essas coisas ...
> **Mia**---Minha mãe fala que tenho de aproveitar enquanto sou criança porque quando adulto a gente não tem tempo para nada.
> **Lupita**—Não gosto muito de falar das coisas da minha mãe, mas, tenho uma coisa que eu não gosto, ela muitas vezes não deixa eu brincar, .se assisto TV diz que sou preguiçosa. Ela deve parar e pensar que o mundo mudou, talvez, se ela tivesse tido uma infância melhor no interior onde morou, ia entender melhor que o tempo mudou.

[79] As falas foram transcritas preservando a forma de falar de cada uma.

Ora, onde reside essa inquietação? Essa falta de um adulto memoriado por sua infância no presente que tanto incomoda às crianças? Por que os adultos não têm tempo de lembrar como bem foi dito por elas? Convidamos Ecléa Bosi para falar sobre essa questão ,

> Bosi---- *Bem, vou falar a partir do pensamento de um grande estudioso da memória, Hlbwacchs. Ele nos diz que*[80] *o adulto* "entretido nas tarefas do presente, não procura habitualmente na infância imagens relacionadas com sua vida cotidiana; quando chega a hora da evocação, esta é, na realidade, a hora do repouso, o relaxamento da alma, desejo breve mas intenso de evasão. O adulto ativo não se ocupa longamente com o passado; mas, quando o faz, é como se este lhe sobreviesse em forma de sonho. Em suma: para o adulto ativo, vida prática é vida prática, e memória é fuga, arte, lazer, contemplação. É o momento em que as águas se separaram com maior nitidez" (BOSI, 1004, 60)

A autora acrescenta que o velho, ao contrário do adulto, não está mais imerso nos afazeres da vida prática, quando ele lembra do passado o faz não para descansar, não para se deixar envolver com as delícias do sonho, mas se ocupa conscientemente e atentamente do passado, a rememorá-lo como reconstrução, no sentido atribuído por Hlbwacchs," ele procura precisá-las". Portanto, o adulto é engolido pela cotidianidade, pela velocidade, pela mercantilização dos seus tempo(tempo é dinheiro), pelos afazeres da vida, não há tempo para recordar, para narrar suas experiência como nos diz Mia, citada anteriormente, "Minha mãe fala que tenho de aproveitar enquanto sou criança porque quando adulto a gente não tem tempo para nada".

A falta de tempo e excesso de trabalho é sinalizado por Larrosa (2004, p.154).) como razões para que a destruição da experiência, para torná-la "cada vez mais rara". Segundo o autor, outros acontecimentos, também, tecem, na sociedade moderna, essa destruição: o excesso de informação, o excesso de opinião. Nos diz que não há lugar para a experiência, para um sujeito individual que sacriliza a fabricação de informação/opinião e nem para o sujeito coletivo que é o "suporte informado da opinião pública". E que o excesso de informação não é experiência, porque não deixa lugar para a experiência, é quase o seu contrário, quase uma antiexperiência. Acrescenta

[80] A frases em itálico foi elaborada por mim. As que se encontram entre aspas foram transcritas do texto da autora.

que, o mesmo pode ser dito para os efeitos das recepções do *medias* e, da mesma forma, aí, temos o sujeito como constituído pela informação, ou seja, o sujeito da informação. Para o autor, o sujeito é consumidor ávido/ obcecado pela informação e pelo saber, ressalva que o saber não é o mesmo que sabedoria. Seguindo mais adiante, nos coloca, então, diante do sujeito que não foi tocado pela informação, pelo saber, porque " nada nos tocou, que, com tudo o que aprendemos, nada nos sucedeu ou nos aconteceu"

Em relação à falta de tempo na vida adulta dita pelas criança, o autor a situa na mesma configuração do par informação/opinião, isso porque obcecados por informação, por formular opiniões como seu escoadouro, transformamos o nosso tempo em *algo que nos escapa*, que vaza *sempre das mãos.* Penso a velocidade como um trem sem freios, cujos passageiros, o adulto, tem que saltar em várias estações, sem tempo de experienciar seus pousos e chegadas, mal tem tempo de abrir suas bagagens. Esse autor diria que tantos pousos e chegadas exigem do sujeito um eterno exercício de busca insaciável, obstinado, voraz, torna-se ele um ser em excitação, agitado, em movimento incessante, assim nada lhe passa, lhe toca, nada lhe acontece.

Por essa razão, penso no tempo como uma cartografia que desenha vários mapas, cheios de linhas, estradas, rios, nascedouros, desembocadouros que engolem o tempo individual pelo social, como nos sugere Bosi (1994). Para as crianças, lembrar da infância é coisa boa, por essa razão, não entendem o por quê dos adultos não fazerem isso. Não resisto à tentação desses dizeres e trago fragmentos do blog de Daniela Souto[81] ; acrescento que entrei em contato com esta jovem através de e-mail enviando e, posteriormente, conversamos, através do *msn* sobre o meu trabalho e seu blog. Ela me respondeu,

> Tereza
> Infelizmente não tem como recuperar meu blog, mas estou disposta a trocar figurinha com vc, pq um dos assuntos q eu mais gosto de falar é sobre a minha infancia...
>
> bjs Dani [82]

[81] minhainfancia80@yahoo.com.br. Data de busca em 2004

[82] Mensagem enviada por Daniela em 1/04/2004 (11:42:00)

Para Daniela, a infância lembrada é a permanência da sua infância na sua vida de jovem e adulta, é um pedaço que precisa ser mantido na textura de sua existência. Narrar uma memória não é uma tarefa mecânica para selecionar acontecimentos passados e montar uma história, para ornamentar o seu blog. Vejamos a postagem:

> Terça-feira, Março 09, 2004
> Posted 12:18 AM by DANIELLA SOUTO
>
> [...]. Fui fazer as alterações, e não me perguntem como, eu apaguei sem querer esse blog maravilhoso sobre a minha infância.
> Vcs não sabem como eu estou mal...tô chorando mt, pq ele se transformou num pedacinho da minha vida. Era onde eu esperava guardar todas as minhas lembranças, mais que isso, o carinho de vcs. Cada comentário... Q merda q eu fiz!!!!!!!! Perdi tudo!!!!!!!!!!
> [...]Não me esqueçam gente!!! Preciso do apoio de vcs nessa perda lastimável[83]

Para Halbwachs, "o momento presente não pode ser considerado como um momento original, mas como reconstrução permanente de tudo aquilo que vivemos e aprendemos no decurso de nossas vidas" (Halbwachs, *apud*, Lima, 1995, p.72). Para Daniela ,suas lembranças não são apenas coisas boas, mas " pedacinho" de sua vida, são imagens presentes, permanentes na sua juventude. O blog seria o seu baú de lembranças, seu "achadouro", como diria Manoel de Barros(2003), onde ela poderia sempre abri-lo e se deixar levar por elas. O devaneio narrado, como diz Bachelard (1988), não conta histórias, mas nos faz reconhecer a permanência,

> [...] na alma humana, de um núcleo da infância, uma infância imóvel mas sempre viva, fora da historia, oculta para os outros, disfarçada de historia quando a contamos, mas que só tem um ser real nos seus instantes de iluminação- ou seja, nos instantes de sua existência poética (p.94).

Muito embora o autor trate da presença e importância do devaneio da infância na obra do poeta–existência poética– creio que seja possível considerá-lo na

---

[83] minhainfancia80@yahoo.com.br. Data de busca em 2004

modernidade da vida adulta, isso porque há na infância, segundo ele, um significado fenomenológico próprio, puro, visto que está sob o signo do maravilhamento. Reescrevendo essas palavras do autor, a infância é um repositório de sensações, sentidos, intuitividades particular a cada sujeito, esse repositório permanece em nós e mostra que a incompletude da vida adulta é um mito falso.

Levine (1997, p. 21) apropriadamente diria que o "vínculo com a história não reside apenas nos efeitos de eventos passados; ele é inerente ao fato de que os compromissos duradouros dependem tanto do respeito pelo passado quanto dos pensamentos sobre o futuro". As crianças falam de suas infâncias como algo que precisa ser cuidada desde agora, pois a sua aparição no mundo não se esgota findando esse tempo. Elas não querem esquecer de suas infâncias, embora sinalizem as contradições, tensões, queixas, sofrimentos, silenciamentos, querem edificá-las como uma memória dignificante para recordar junto às crianças do futuro

Entendo o receio das crianças em se perder de suas infâncias quando se tornarem adulta. Ela sabe do fio que separa a infância da vida adulta. Elas temem se desgrudar da fenomenologia da infância, no dizer de Bachelard (1988), nesta aventura. Quando Cristal disse: "Minha mãe não relembra da infância e por tudo que ela passou..." Eva fala " odeio mães assim". Projetar um adulto que não se perde do seu núcleo infantil tem uma razão bastante política: servir de paradigma para educar as crianças. Nesse caso, recordar/lembrar para elas vai além de reconhecer que a vida é banhada, acariciada, tonalizada, erotizada pelo devaneio poético. Não é contar história, é o reconhecimento, ao modo delas, de uma vida prática pautada em relações menos opressivas, mais liberta do instituído. Como diria Guimarães Rosa citado por Resende(1988, p. 35): "Há um excesso de adultos na vida das crianças", elas diriam a esse autor: é preciso freá-los. É uma compreensão, em construção, sendo percebida, na sua condição de criança. Assim como Guimarães, sente esta presença excessiva, esta intromissão descabida, esta condição a que está submetida, subjulgada a uma infantilização como poder absoluto exercido sobre elas, como diz Eva :" os adultos não entendem o que uma criança sente e quer " e Vitória confirma: " Eu acho a mesma coisa que Eva".

O adulto toma posse da infância das crianças, é um poder que se instaura, segundo Corazza (2002, p.151), no jogo jogado do cristianismo e da escolarização. A autora nos convidava a jogar os dados tomados emprestados de Nietzsche e, na primeira hora do cristianismo, temos a invenção da culpa e da responsabilidade em que a criança é parte integrante dos humanos, " nasce da equação pecado-do-castigo, ou da equação mulher-pecado-criança", o infantil foi culpado. Criança ser faltoso, nossos monstros que nos fazem relembrar quem fomos no passado, ser que ameaça um mundo divinizado por Deus. No meu entender, nessa primeira jogada, ela tem que sofrer, não há inocência, será objeto do poder adulto. Para Corazza (2002, p. 152), [...] então, será a hora de fazer de sua vida, de seu corpo e da sua alma, fenômenos morais e políticos[...]. Acrescenta que "vontade de infância" vai ser assegurada, através dos dispositivos escolares.

Uma segunda hora da caída dos dados é apontada pela autora como pós morta- em-vida da criança , em que a afastamos do divino e do espiritual e a encobrimos com o manto da razão e da moral e lhe atribuímos uma menoridade. Para ela, esta é a hora em que a inferiorizamos, atribuímos a "este ser 'de menor ' a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento e de fixar sua necessidade inelutável de ser dirigido pelos indivíduos adultos. Corazza(2002, p. 152) indaga:"Hoje temos trezentos anos mais do que naquela época e a inda jogamos com os mesmos dados ?

Essa condição de inferioridade imposta à criança, como fala a autora, é que nos faz não enxergar a nossa arrogância frente à alteridade da infância. Falo da fronteira com o que nos diz Larrosa (2003) sobre radicalidade da alteridade da infância. Para ele, a alteridade não significa a resistência das crianças em relação às nossas investidas, através de saberes e práticas e institucionais, nem a possibilidade dessas investidas não se realizarem, mas [...] nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença" (p.185)

Considerando que a alteridade da infância é com o outro, como se efetivar diálogos arruinados entre adultos e crianças? Então, na relação com os adultos, tal qual colocada pelas crianças, temos a continuidade do jogo jogado com os mesmos dados.

Nesse jogo jogado, em uma temporalidade linear da infância, o diálogo estabelecido entre os adultos e as crianças vai depender, de algum modo, do próprio diálogo do adulto com seu passado, com sua infância. Creio que, aí, resida o extraordinário sentido atribuído às lembranças dos adultos pelas crianças. Penso mais, talvez, o "esquecimento" dos adultos em relação às suas infâncias seja porque a lembrança o faz rever esse ser que queremos educar, esse animal que queremos adestrar, essa trajetória que tivemos pressa em passar. É essa infância(ou a sua infância) que os adultos enxergam no espelho da criança. E aí, as crianças obrigam os adultos a enxergarem o que não querem ver. Esse "esquecimento" da infância, talvez, seja uma forma de totalizar a condição de adulto. Esse afastamento parece sugerir que a infância é uma ameaça constante para a solidez do sujeito adulto. O adulto projetado pelas crianças é aquele, entre outras coisas, com capacidade de memorar/lembrar/recordar da infância. Essa permanência da infância prolongada na vida adulta seria, para as crianças, um elemento estruturante na sua relação entre elas e os adultos. Vejamos o seguinte diálogo

> **Tereza** –Vocês disseram que todo adulto precisa lembrar infância, então, falaram da mãe, tem mais algum adulto ?
>
> **Manoela**----Tem os professores.
>
> **Roberta---** É mesmo! A minha professora, ela acha que todo aluno é totalmente criancinha, que tem de ficar quieto na sala sem olhar pra trás. Se tem um grupo de pessoas com a mesma idade, pensando as mesmas coisas, aí a gente conversa. Mas, não, tem de ficar assistindo a uma aula chata, é por isso que a gente conversa na sala.
>
> **Lupita**---O pior é que a gente tem de respeitar os mais velhos, aí, não pode dizer nada
>
> **Cristal-**---Eu tinha uma professora que se lembrava da infância dela para ficar dizendo assim pra gente: "quando eu era criança, eu chegava em casa e fazia logo as minha tarefas, eu era uma aluna boa, aplicada". Ela dizia isso, professora, pra gente, para servir de exemplo, agora nem todo mundo é assim. Eu não sou assim e nem quero esse peso nas minhas costas, eu não sou perfeita, não tem ninguém perfeito. Fica todo mundo esperando que eu passe de ano, quando faço recuperação, fica falando.

Há duas dimensões que gostaria de dizer em relação a esta conversa. A primeira diz respeito à infantilização das crianças na escola, como mecanismo de asujeitamento a práticas pedagógicas opressivas, apontadas por Roberta e Lupita. Esta diz: “A minha professora, ela acha que todo aluno é totalmente criancinha, que tem de ficar quieto na sala sem olhar pra trás”. Ora, não seria este aluno o idealizado pelo discurso pedagógico? Corazza (2002) diria que reside, aí, a presença do pensamento de Comenius que funda a idéia da escola como salvação dessas almas pecadoras. São pecadores em latência. É preciso barrar sua manifestação, a sua *errância.* Daí a obediência cega aos professores, é o caminho da virtude. Lupita diz: ´”O pior é que a gente tem de respeitar os mais velhos, aí, não pode dizer nada”, é preciso calar-se em sinal de obediência. Retomo do capitulo anterior a passagem do romance de Guimarães Rosa:

> Pai não bateu em Miguilim. O que fez foi sair, foi pegar as gaiolas, uma por uma, abrindo, soltando os passarinhos, os passarinhos de Migulim, depois pisava nas gaiolas e espedaçava[...]Então Migulim saiu. Foi ao fundo da horta, onde tinha um brinquedo de rodinha d’agua--sentou o pé, rebentou[..] Depois veio, ajuntou os brinquedos que tinha, todos as coisas guardadas— e jogou tudo fora, no terreiro. E então foi para o paiol. Queria ter mais raiva(ROSA, 2001, p.139/140)

Miguilim, emudecido diante da fúria de seu pai, quebra os seus brinquedos, cruza as margens da *adultez e* com uma fúria ainda maior, vital, quebra todos os seus brinquedos. Transpõe o *seu tempo,* ao morrer simbolicamente como criança, quebrando os brinquedos como símbolo da sua infância, da sua subordinação, da sua opressão, e aí, se torna *adulto*, para, finalmente, ter um confronto em pé de igualdade com seu pai. Muguilim, criança *errante,* desafia a opressividade, não mais como criança, mas como *adultez* simbólica transposta no tempo.

A segunda é a dimensão da tensão gerada entre aquilo que a escola quer que o aluno seja e aquilo que ele quer ser. Vejamos a fala da professora citada por Cristal: “ Quando eu era criança eu chegava em casa e fazia logo as minha tarefas, eu era uma aluna boa, aplicada”. Essa professora retorna à sua infância, na aula, para evocar a

imagem do aluno ideal. Cristal, no entanto, não se vê nessa imagem, reage de forma indignada e extraordinária, “Eu não sou assim e nem quero esse peso nas minhas costas, eu não sou perfeita, não tem ninguém perfeito”. É uma dramática travada cotidianamente pelos alunos na escola. É isso que Cristal denúncia na sua fala, ao relatar a experiência que viveu sob o manto desta determinação.

A escola opera, entre outras coisas, com uma discursividade para a conformação dos alunos. A *aluna boa e aplicada,* lembrada pela professora de Cristal*,* é usada como discurso para fazer valer a idéia da escola como santuários da salvação de *fantasmas* ou *larvas,* como diz Agemben (2004), ao se referir que as crianças ocupam, na passagem para a vida adulta, o mesmo lugar que os defuntos quando morrem. Segundo esse autor, os ritos de iniciação tem o papel de fixá-los, cada um a seu mundo. Assim, quando não fixados, cada um a seu modo, tornam-se *fantasmas errantes.* Esse simbolismo ritual das iniciações, como já foi visto nos capítulos anteriores, são adequados para compreendermos o rito passagem criança - aluno

Diria, reescrevendo esse autor, que é exatamente o risco de não se fixar na condição de aluno que o torna um *fantasma errante.* Vagando pelo mundo da escola, não ocupa lugares, é uma ameaça a um mundo estável dos vivos, a dos adultos e o da escola. Aqui vale, também, retomar o que diz Larrosa (203) sobre o nascimento como uma ameaça para mundo e o que diz Guimarães Rosa, citado por Resende (1988,245): “Um menino nasceu—o mundo tornou a começar “. Ambos diriam, a cada nascimento, o mundo é ameaçado. Cristal é um *fantasma errante* porque vai vivendo a experiência infantil de se tornar aluna travando lutas, resistindo, tencionando o rito de passagem. É uma resistência que, também, opera na sua relação familiar, como ela mesma diz:

> Minha mãe tem dificuldade de conversar comigo, ela não aceita o meu modo de ver as coisas. Quando eu falo que quero fazer as coisas porque meu irmão faz, ela diz para eu não me comparar a meu irmão, mas fica me comparando a ela, eu não aceito, o tempo dela foi outro. Ela, professora, já tem medo de como vai ser a minha adolescência.Pofessora eu ainda nem namoro.

Ela, também, não aceita ser comparada à sua mãe porque “o tempo dela foi outro”. Estamos diante de uma dramática bem ao estilo das margeações da passagem criança-

aluno. De maneira geral, na escola, as questões simbólicas que envolvem as práticas educativas são ignoradas como elementos que as constituem, porque se trabalha com a idéia de uma racionalidade instrumental, mecânica e higienizada para ordenar as práticas pedagógicas. Mostrar aos alunos/crianças *errantes,* através do seu próprio exemplo, a imagem da criança obediente, disciplinada, é um descrédito em relação aos modos deles transitarem no mundo da escola.

Pagni (2004, p. 46), referindo-se à experiência infantil de Manoel de Barros na escola, a partir do seu poema "Memórias Inventadas", em que esse poeta fala que aprendeu no castigo a compor os seus silêncios e amar as palavras, nos apresenta um belo exemplo de uma rebelião silenciosa, de uma combatência que nos mobiliza a pensar que

> [...] mesmo diante das lembranças dos castigos e punições a que fomos submetidos em nossa infância e nessa instituição, faz predominar o riso de quão ridículo eles eram e o quanto o nosso desejo de sabedoria estaria envolvido pelas indeterminações daquilo que não se vê, não se ouve e, em uma palavra, pelo desejo difuso dos nossos próprios apetites.

É, por tudo isso, que as crianças falam que seria bom se os professores lembrassem mais de suas infâncias.Elas não querem um pouco de generosidade para as infâncias, mas almejam encontrá-las em sua permanência visceral, radical na vida adulta ou como nos fala Kohan (2004, p. 63), mas, a

> [...] infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe[...] É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do 'seu' lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados.

Cristal, Manoel de Barros, Muguilim, Roberta, Eva são viajantes, que nas suas *errâncias,* convertem o *tempo* e os calendários em diversos *tempos*, desenhando novas paisagens, demarcando novos pontos de partidas, pousos e chegadas, traficam significados nas diásporas sincréticas, nas fronteiras por onde transitam. A infância é assim: esse dilatar-se nos tempos sociais e individuais. Nessas paisagens, recordar a

infância na adultez é romper com a arrogância da completude do homem na sua humanidade, e com a permanência do mito da maturidade. Bachelard (1988, p.130) apropriadamente fala: "A infância não é uma coisa que morre em nós e seca uma vez cumprido o seu ciclo. Não é uma lembrança. É o mais vivo dos tesouros, e continua a nos enriquecer sem que o saibamos[...]quando a encontramos em nossos devaneios, a revivemos em suas possibilidades". Em seu blog[84], José Alberto escreve, brevemente, as experiências já vividas em seus 17 anos de vida,

> Bueno, me presento, soy José Alberto B.A. tengo 17 años, 3 meses y 3 días, voy a contar de la manera más breve posible lo que he vivido hasta el momento
>
> **2ª etapa : 5 años - 11 años**
>
> Bueno, para mí ha sido la mejor etapa de mi vida, pasé de Granada a Utrera (Sevilla) allí conocí a buenos compañeros y algún amigo. Fueron unos años en los que viví completamente en la calle, jugando al fútbol (mi deporte preferencial).Recuerdo mi primer día en el colegio Alfonso de Orleans, comenzaba 2º de prescolar y estábamos todos los chavales y chavalas prácticamente "acojonados" pero nada, se nos pasó en 2 días. Allí pasé grandes momentos, tardes de primavera en las que íbamos a buscar morera para nuestros gusanillos en las que nos ocurrían infinidad de cosas. En esta época aprendí a jugar al tenis, a saber tirar el trompo, etc. Fue una etapa muy bonita de mi vida que recordaré con mucho cariño, sobre todo la gran despedida que tuve un 22 de Junio de 1999.
>
> Escrito en Vida y anécdotas por Berto el día 12 Agosto, 2005

São memórias em construção, sendo edificadas no acontecer da sua vida social, é assim que se recorda. Escrevi um comentário em seu blog, disse, para ele, o quanto as lembranças das infâncias me interessavam e que gostaria de incluir algumas postagens do blog em meu trabalho, ele me respondeu dizendo que era um orgulho para ele que seus escritos fossem úteis para alguém[85] .. Bachelard (1988p.97) diria: "A

---

[84] http://jaba.xyon-servers.com/2005/08/13/television-infantil-actual/

[85] No tengo problema en que cite mi blog en sus tésis, me enorgullece que lo que escribo sea útil para alguien. Si desea hablar conmigo no dude en mandarme correos o hablar desde MSN Messenger.
Un saludo.
Jose Alberto Benítez Andrades(domingo, 28 de agosto de 2005 01:49:25)

infância está na origem das maiores passagens[...] Ah, como seríamos firmes em nós mesmos se pudéssemos viver, sem nostalgia,com todo ardor, no nosso mundo primitivo". Todavia, essas passagens são consideradas um caminho linear, sucessivo e previsível no tornar-se adulto. Jonatas (onze anos, 2006), ao ser abordado sobre esta questão, fala: [...] Deus me livre de esquecer de minha bola".

A criança, o jovem, o adulto e o idoso são invenções grifadas historicamente para reafirmamos a divisão, digamos assim, dos modos de se exercer socialmente o poder, de controlar os corpos e as mentes, de se reter um tempo desmedido, dilatado, dissonante que tonaliza as paixões. São medidas para racionalizar a vida social. Mas, estamos todos presos a esta armadilha? D.Jovina, através de suas lembranças recordadas e relatadas a Bosi (1004, p. 422), nos dá vestígios para pensarmos no confronto entre os tempos individuais e coletivos:

> Vivo o presente, e o futuro, só agora fiquei voltada para o passado.[*ela quer dizer na entrevista]* A vida é o presente[...] A vida é uma luta, estou sempre lutando. Pensei que ia ter uma velhice espiritualmente mais feliz e a gente continua dando murros em ponta faca. Sempre remei contra a correnteza[...] A injustiça social me calou sempre.desde de menina. A gente não sabe em que idade começa esse sentimento que vem da luta de classe, que eu não pude nunca compreender[...] Estou com oitenta anos.Trabalho agora em auxilio dos refugiados. Na luta pela anistia aos presos políticos vou, mas não acredito que haverá anistia. Vivo ainda esperando algo de bom.

Para Bosi (1004, p. 422), " D. Jovina atravessa nossa época como poucos[...]Guarda intacta no plano da ação essa esperança". A autora, através dos relatos memorados de *velhos*, diz que a forma como o tempo é apreendido vai depender tantos das ações do passado, quanto do presente, a exemplo, dos depoimentos citados pela autora:

> *Meu tempo* foi o tempo que fui professora, que tive convívio com as crianças (D. Brites)

> Sou aposentado, mas ainda faço alguma coisa que eu sabia fazer [...] Ainda vou ao cinema, teatro, todo lugar em que haja alguma coisa para aprender eu vou(Sr Amadeu)
>
> Mamãe, você está muito atrasada. Você sabe que a vovó está duzentos anos na sua frente? [o neto se referindo a D,Risoleta]

O que entendo, a partir da leitura das palavras dessa autora e das memórias citadas, é que a distância entre a infância e a maturidade são margens insinuadas por passagens, o longe e o próximo marcam suas temporalidades no plano das ações, são elas que edificam esse tempo como social. Acrescenta, ainda, que a natureza abstrata e social do tempo não seria morada das lembranças e, assim, não teríamos a nossa natureza humana constituída: "É esse que ouvimos, tempo represado e cheio de conteúdo, que fomos, a substância da memória" (BOSI, p. 422)

No livro de Cora Coralina(1997), "Vintém de Cobre", Carlos Drummond[86] faz uma apresentação belíssima dessa escritora ao leitor " Relicário é também o sortido depósito de memória de Cora Coralina. Retomando à infância, não a ornamenta com flores falsas"(p, 22). O poeta narra a infância sofrida de Cora Coralina, marcada por privações, tristezas, mudez, medo, ocupando os piores lugares frente suas irmãs, com brinquedos transformados das velharias, sem compreensão dos outros. Segundo Drummond, as recordações evocadas com tristeza e amargura "[..] não lhe impediu, antes, lhe terá preparado a percepção solidária das dores humanas, que seu verso consegue exprimir tão vivamente em forma antes artesanal do que acadêmica". Cito alguma passagens do seu poema "Menina mal amada", em que a menina Cora é poeticamente recordada a partir de suas lembranças.

> Fui levada à escola mal completada cinco anos.
> Eu era medrosa e nervosa. Chorona, feia, de nenhum agrado
> Menina abobada, rejeitada.
> Ao nascer frustrei as esperanças de minha mãe.

---

[86] O texto de Carlos Drummond pode ser encontrado, também, no Jornal do Brasil, cad.B, 27-12-80 ,

> [...] Sempre sozinha, crescendo devagar, menina inzoneira, buliçosa, malina.
> Escola difícil. Dificuldade de aprender.
> Fui vencendo. Afinal menina moça, depois adolescente.
>
> [...] Se souberes viver, no fim te sentirás feliz.
> Envelhecer é entrar no reino da grande Paz.
> Serenidade maior.
> Olhar para frente e para trás,
> E dizer: dever cumprido (CORALINA, p. 115/116)

O que Bosi(1994) nos diz sobre esses relatos memorados é que a maneira como apreendemos o tempo vai depender das nossas ações passadas e das presentes e que elas são diferentes para cada um de nós. Cora nos apresenta, em forma poética, a sua memória não nostálgica, *não ornamentada com flores falsas*, sempre em recordação, sempre reconstruída. É um encontro não opositivo entre passado e presente, mas dialeticamente transitado ou como ela mesma diz "Olhar para frente e para trás" lhe permite não se fixar nem lá e nem cá, mas na travessia onde aprende a se isentar das aflições passadas e " dizer dever cumprido". Lembrar, recordar, memorar no presente é não se perder dessa aventura.

Há um temor das crianças em se perder no longe que é a vida adulta. Nas entrevistas, elas disseram: "Ser criança é melhor que ser adulto"(Tânia, onze anos); " Não quero esquecer da minha infância"(Eva, 12 anos) Elas percebem que há um preenchimento racionalizado na organização da vida diária que modela o mundo da maturidade. Perguntei a Tânia: Por que é melhor ser crianças?", ela respondeu: 'Quando a gente crescer vai ter que trabalhar. Têm as obrigações, fazer comida, cuidar de filho, pagar água. Na infância, a gente brinca [..]. aí, quando cresce tem que trabalhar.muda tudo".

Para Jonatas, assim como para as outras crianças, recordar da infância, na vida adulta, tem um sentido de não só de preservação da permanência do devaneio da infância, tal qual Bachelard (1988) nos fala, mas, também, de um recurso acionado para que no futuro as relações entre adultos e crianças sejam mais humanizadas, pautadas na respeitabilidade. Em suas próprias palavras:

> Ninguém esquece da sua infância. Acontece alguma coisa igual, fala[o adulto] eu já fiz isso também, fica lembrando. Importante, assim como posso dizer[silêncio] ele lembra do passado, aí ,ele possa fazer o que ele já fez para melhor .Aí, se ele lembra da infância dele, que ele já fez aquilo, que um adulto já maltratou ele, aí ele podia falar: deixa eu fazer de outro jeito, aí ele faria de outro jeito e seria bem melhor

Há, nessa fala de Jonatas, uma questão bastante interessante, "ninguém esquece a sua infância", assim, lembrar todos lembram, todavia, isso não quer dizer que sejamos capazes de nos alterar neste reencontro e aprender com as infâncias. É essa a posição e Jonatas é a concretude de trazer as lembranças do passado para o presente e nesse trânsito, ser capaz de olhar com a lente da sensibilidade, respeito à criança como ser que é. Paulo Freire (2001, p. 101) fala de como a experiência em ser menino foi trazida como algo vivo, existente na sua vida adulta, ele diz:

> Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim. (...) Sexagenário, tenho sete anos; sexagenário, eu tenho quinze anos; sexagenário, amo a onda do mar, adoro ver a neve caindo, parece até alienação. Algum companheiro meu de esquerda já estará dizendo: Paulo está irremediavelmente perdido. E eu diria a meu hipotético companheiro de esquerda:Eu estou achado, precisamente porque me perco olhando a neve cair. Sexagenário, eu tenho 25 anos. Sexagenário, eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo.

Para Freire, não *deixar morrer o menino*, não é um retorno nostálgico à sua infância, mas uma reconstrução permanente que a recordação proporciona, como diz Halbwachs, citado por Bosi (1994, p. 53):" lembrança é sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembranças". Recordar para esse autor é reelaboração do passado vivido, é refazer sua história, portanto, não um devaneio nostálgico.

No meu entendimento, as crianças, em suas falas, estão dizendo exatamente isso, e mais, trazê-lo para o presente do adulto é lhe atribuir, também, uma função politizadora se pensarmos nos arruinamentos das relações entre elas e os adultos. A esse respeito , Jobim e Souza(1996 , p 40) diz que, dialongando com sua infância, o adulto poderá construir um diálogo com as crianças, mas o grande obstáculo para sua

efetivação reside no fato de que ele fala sobre a infância e não na infância , na sua experiência , na sua história, é “como a criança que habita o adulto já não encontrasse palavras para dar conta desse experiência esquecida,"

No que se refere à infância, na escola, Luiza, ao ser informada, por mim, sobre a percepção das outras crianças sobre a escola pública, tece o seguinte comentário;

> Oh...na pública é assim, porque eles,os professores, não dão muita atenção para eles, eles também não gostam dos professores.e começam a dizer que a escola é que é ruim. Mas, não, os professores são ruins,.se eles lutassem e fizessem um abaixo assinado para mandar para prefeitura.a prefeitura ia ver se mudava os professores,porque não é muito legal na sua primeira escola as pessoas ficarem te maltratando.

A primeira escola demarca o início da passagem criança-aluno, é uma iniciação importante, são as primeiras experiências vividas nesse mundo. As lembranças da escola, das primeiras experiências têm seu gosto doce e amargo, Thaís, nove anos, fala da sua escola: “Gosto mais das aulas de arte. Gosto das professoras. Aqui é muito legal”, são sentimentos sendo aflorados na experiência sendo, acontecendo. No período de férias escolares encontrei com Thaís no transporte coletivo, logo ela me reconhece e fala para a colega: “Olha Tereza que foi na escola”. Thaís me pergunta se a colega, uma menina de oito anos, de nome Clara, pode participar da pesquisa, respondo que é preciso falar com a mãe dela. Conversamos sobre as férias, pergunto se estavam com saudade da escola, elas respondem:

> **Thaís:** Claro que estou, estou com saudade das minhas professoras, das minhas colegas .
> **Clara**: Eu também
> **Thaís**: Estava na casa de Clara. Dormi lá

Eu fico pensando quão são pertinentes às colocações das crianças sobre a importância das recordações da infância para politizar as ações dos adultos. Transcrevo, a título de exemplo, um fragmento do meu diário etnográfico registrado em uma sala de aula de uma professora da rede pública de ensino, na época em que fazia

pesquisa, para a dissertação de mestrado– uma etnografia do fracasso escolar que durou um ano, correspondendo ao calendário letivo escolar:

> Observei que a professora Tânia passava a maior parte do tempo na sala de aula disciplinando os alunos, ela gritava, dirigia palavras depreciativas, colocava os alunos em pé na sala com as costas voltadas para os colegas e o rosto colocado na parede, como ela mesma diz, "vai cheirar parede". Observei, também, que ela não fazia produção de textos, apenas escrevia no quadro os exercício do livro didático para que os alunos os copiassem, em seus cadernos. Perguntei para ela quando irá trabalhar com produção de textos, pois tinha interesse em observar, ela me respondeu: "olha Tereza, eu não gosto de escrever. Quando eu era criança apanhei muito para ser alfabetizada, apanhei de palmatória, estudava nessa época em uma escola da roça, na zona rural, até hoje não esqueço os castigos que levava, quando chegava em casa tinha estudar sem luz elétrica, era de candeeiro mesmo.foi muito sofrimento..." (Diário de campo, 1998)

Diferente de Manoel de Barros, que subvertia seus *pecados solitários* em composições, dissonantes, deslizantes, sincretismo do sofrimento e da rebelião silenciosa, Tânia não consegue fazer das experiências com castigos espaço dissonante, ela diz "eu não gosto de escrever [...]Quando eu era criança apanhei muito para ser alfabetizada, apanhei de palmatória[...] até hoje não esqueço os castigos que levava". Ela arrasta suas recordações para o presente, o sofrimento e as humilhações evocados na lembrança são restaurados, ficam presentes, ali, naquele instante em que narra. Todavia, sem se dar conta, Tânia os aciona para servir de bússola para sua prática pedagógica com as crianças. Assim, ela submete seus alunos a uma aprendizagem desprazerosa, silenciada pela disciplina serrada em que o corpo físico é convocado para que a dor não seja só na alma, mas uma tatuagem cravada na carne que não se esquece.

Outro exemplo de memória educativa é a de Leôncio Basbaum[87] (1976, p.19/20), memorando sua trajetória de vida diz que, nesse percurso, perdeu sua

[87] BASBAUM, Leôncio. Uma vida em seis tempos (memórias). São Paulo. Alfa-Omega, 1976.

inocência, todavia, continuava menino, embora não tenha durado por muito tempo. Recorda seus tempos de escola,

> No começo de 1919, fui levado por meu pai ao Ginásio Ayres Gama, que não ficava longe de nossa casa, na Rua do Hospício, e, após um pequeno interrogatório, para medir o alcance dos meus conhecimentos (ou da minha ignorância(fui matriculado no 1 ano, como aluno externo (havia também internos e semi-internos)[...]Uma vez fiquei preso, por indisciplina, na sala dos internos, que deviam ficar estudando até à tardinha. Liam todos em voz alta, procurando decorar o que estava no livro. Em certo momento cheguei a ouvir um colega, que estava ao meu lado, repetir uma centena de vezes a palavra **surrenafó.** Era como se tivesse dizendo uma prece estranha :
> ----Surrenafó, surrenafó, surrenafó...
> Só mas tarde fiquei sabendo que ele estava decorando a fauna do Canadá: urso, renas , focas[...]

Nessa narrativa, os castigos são executados com os próprios elementos dos ritos de instrução, a leitura, o livro. Castigo igual sofreu Manoel de Barros (2003), que teve de decorar 50 linhas de um livro. Basbaum continua a recordar, não tem muitas lembranças do ginásio, embora tenha estudado por quatro anos. Depois foi para outro ginásio e, segundo ele, o sistema de ensino não tinha muita diferença. Em relação aos professores, também não tem muitas lembranças, embora cada um ao seu modo lhe traga alguma recordação afetiva, elas não eram marcantes, vejamos com suas próprias palavras:

> Mas nenhum deles trazia consigo alguma mensagem ou algum calor interno que nos contagiasse. Permaneciam sempre distantes dos alunos, não havia nenhuma espécie de comunicação e eu tinha a impressão de que todos nos odiavam. Mal entrevam em aula, davam corda no relógio, para que não ficassem nem um minuto a mais, por engano, além do horário. E nós lhe pagávamos na mesma moeda. O melhor das aulas era precisamente a hora de terminar e ver as costas dos professores.(BASBAUM 1976, p.21)

O autor nos coloca, na cena da aula, em que corpos e almas são solicitados numa distância relacional sombria, melancólica, silenciosa. Em relação às recordações dos professores na escolarização inicial, muitos adultos as relembram carregadas de sentimentos que, de alguma forma, instalam-se nas suas práticas educativas seja na

continuação como aluno, seja como professor como foi recordado pela professora Tânia. As lembranças dos primeiros tempos de escola das professoras, segundo as crianças, seriam uma forma de assegurar relações menos arbitrárias e opressivas entre alunos e professores. Elas dizem isso já se reportando às lembranças tão recentes de suas experiência nas escolas. Eva relata os castigos que sofria em uma escola que já estudou. Sua professora puxava suas orelhas, além de agressões verbais. Segundo ela, a professora a ameaçava caso fosse contar para a mãe dela.

> **Eva**— Essa coisa da escola particular e do governo.eu não acho que na escola particular as professoras gostem mais dos alunos. Porque eu tenho experiência porque já estudei em escola particular.
>
> [é interrompida por Lupita]
>
> **Lupita**— Eu também, na escola Olímpio, maltratava os alunos, esticava as orelhas batia em alunos a gente tomava reguada.
>
> **Eva— .**Ela me ameaça, dizia que não ia botar para passar, ai a gente não falava para nossa mãe, mas minha mãe um dia sacou isso, eu cheguei com a orelha toda vermelha, ai ela perguntou, aí eu ia falar depois me lembrei do que a professora falou, a minha foi na escola saber o por quê eu sempre chegava com a orelha vermelha, aí conversou com a professora, aí na saída eu falei que ela tava ameaçando e se falasse ela ia reprovar a gente.
>
> **Cristal—:**Professora, eu também já estudei 4 anos em escola particular. Professora, eu acho, eu estudei em uma escola que tomava bolo na mão,.ficava de joelho no milho, professora.os pés virados para a parede

Elas não têm sentimentos positivo, amorosos da presença dos professores na escola por onde andaram e andam.Há um excesso de disciplina. São memórias educativas construídas no acontecer da própria infância. Em “Infância”, Graciliano Ramos constrói uma narrativa, a partir de suas lembranças da infância, sobre a escola e as relações familiares, em particular, com seu pai. O autor mostra uma escola perversa, não só a partir de sua experiência direta, mas, também, de outras crianças. No capítulo,“ A criança Infeliz”, narra a história de uma criança que na escola torna-se *aluno desgraçado.* Era maltratado por todos, estigmatizado como marginal perigoso, habitante de uma zona marginal que todos temiam ir, porque essa travessia significava,

aos códigos locais, uma adesão aos seus modos de vida," À tarde, na hora do recreio que enchia de algazarra a calçada e a rua, afastavam-se dele , ostensivos, se alguém transgredia essa dura norma , arriscava –se nivelar-se ao réprobo" (RAMOS, 2003, p,255). Ele tinha vários inimigos entre as classes adiantadas e atrasadas, mas segundo Ramos,

> O maior deles foi o diretor: isolou-o numa ponta de banco, transformou-o em bicho de circo, espécie de Joaquina ou Jacob, dois gorilas que nos tinham maravilhado. Injusto em demasia, sempre lhe considerou o trabalho malfeito, responsabilizou-o por erros alheios, em momentos de zanga não disfarçava o ódio:
> — Olhem aquele sem-vergonha
> [...] às vezes o homem se excedia: amarrava os braços do garoto com uma corda, espancava-o rijo, abria a porta, e a desesperada humilhação exibia-se aos transeuntes, fungava, tentava enxugar as lágrimas e assoar-se. O choro juntava-se ao catarro, pingava no paletó e na camisa – e o pano molhado tinha um cheiro nauseabundo, mistura de formiga e mofo (p.257) .

O autor nos faz transitar entre tempos, porque poderíamos pensar que são lembranças poeticamente evocadas pelo escritor e que estão muito distantes de nós, é a infância literária. Sabemos que a literatura tem um lugar significativo na circulação da idéia de infância entre nós. A esse respeito Lajolo (1997, p. 228) diria que " entre as vozes responsáveis pela imagem da infância em circulação, em sociedades do feitio da nossa, destacam-se as artes. Dentre estas, a literatura". A literatura é uma lente para se ler não só as a infância de papel e tinta, mas as que estão presencialmente no nosso cotidiano. Assim como as outras crianças, Jonatas, através de relato de suas experiências recentes na escola, insinua a formulação de um memorial educativo, que não se distancia das atrocidades presenciadas por Graciliano Ramos em sua escola. Ela começa dizendo *quando eu estudava...*é seu tempo individual e social demarcando suas passagens*,*

> Entrei na escola com três anos[...] a primeira escola foi a D. Pdero I, aí depois passei para o Eduardo. Tem uma coisa que me marcou muito no Eduardo, tinha tanto professoras boas e más. Mas, aí, tirei notas boas, mas o professor me reprovou porque ele não gostava de mim.estava na segunda série. Eu abusava, não vou mentir pra senhora, eu abusava, ..o diretor não gostava de mim, [...]falava que eu era um péssimo aluno,

> não sabia me comunicar com as pessoas aí nisso.ficou. Depois passei para escola Menino Jesus de Praga, perto do modelo policial.Eu gostei também. Mas a escola melhor é aqui, no Cupertino, porque meus irmãos estudaram aqui.

As lembranças de Jonatas são paisagens cartografadas em suas experiências. Lembrar e narrar, para ele, é romper um silêncio, como ele mesmo disse " gostei de participar da sua pesquisa porque você parou para ouvir o que eu disse sobre a infância, é como já falei pra senhora, todo mundo fica sabendo o que pensa as crianças". Ele já passou por quatro escolas, cada uma lhe trouxe novas experiências e significados, escutando o que ele fala me vem à imagem de que está, de alguma forma, realinha ironicamente a sua condição de *larva* na passagem criança-aluno. Busca restaurar a sua imagem fraturada, dizendo que "não é porque uma criança abusa que ela tem de ser marginal [...] os professores deveriam tratar melhor as crianças". Ele ressalva que sabe da importância da disciplina e que os professores têm de fazer o trabalho deles, " mas....tem de ter mais respeito" .

Incluo o relato de Antônio, quatorze anos. Ele estuda numa escola rural multiseriada [88], ele está concluindo as séries inicias juntamente com as crianças que se propuseram participar da pesquisa. Antônio resolveu falar porque ficou observando a entrevista coletiva e achou divertido o fato das crianças ora assumirem o lugar de entrevistador, ora de entrevistado. A professora achou que seria interessante ouvi-lo, visto que esse adolescente vem de experiências tristes com a escola e sua família. Como ele me disse que era um desejo dele falar, então, respeitosamente valorei sua fala. Nesse caso, são lembranças de um jovem que previsivelmente ultrapassou sua infância. Então, vejamos alguns fragmentos da nossa conversa:

> **Antônio---**Eu já passei por outras escolas, mas não conseguia aprender. Minha professora dizia que eu não valia nada, eu bagunçava na sala. Eu gostava de brincar. Mas, a professoras ensinava, eu é que não conseguia aprender. Aqui nessa escola eu estou aprendendo, já estou lendo e escrevendo**.** Eu gosto daqui.
> **Tereza---**Quais bagunças você fazia ?
> **Antônio ---**Ah....brincava na sala com meus colegas.

[88] Esta escola é destinada aos filhos de caseiro de um conjunto de condomínio de luxo na região de Vilas de Atlântico, município de Salvador.

Tereza-- Isso foi quando?

Antônio ---Quando eu era pequeno, tinha seis anos

Tereza ---E depois, como foi na outra escola?

Antônio —A mesma coisa

Temos aí, nas lembranças de Antônio, a presença da infância na escola, certamente, ela conduziria para um retorno às questões já colocadas nos capítulos anteriores, todavia, gostaria de destacar, no encontro desse adolescente com a escola, a sua relação com as professoras. Ele era tratado como menino problema, não só porque era considerado incapaz de aprender, mas pela sua condição moral, segundo o olhar da escola, era um menino marginalizado. Na escola atual, ele se considera um bom aluno, gosta da escola, diz está aprendendo, como escreveu nesta mensagem enviada para mim,

> Data : 5/5/2006
>
> Tereza, você esta bem?
> Gosto de estudar na escola porque fico com meus colegas brincando e estudando para aprender a ler escrever. Um beijo de Antônio

Acrescento às suas lembranças outras relatadas por sua professora atual,

> Ele veio sem saber ler e escrever, tive que trabalhar com ele desde o início. Foi um desafio para mim. Ele vem de uma região muito pobre e perigosa, por isso prefiro que fique, aqui, comigo o dia todo, é melhor. Nas outras escolas era tido como incapaz de aprender, aqui, Antônio está lendo e escrevendo, no ritmo dele, mas está .

Segundo a professora, ele era tratado como se fosse um marginal. Penso que há uma intolerância para com as infâncias nas escolas e não creio ser algo específico da escola pública, como bem colocou as meninas, muito embora, concorde que, nesta, ela seja mais visível, mais marcada e mais perversamente executada. São infâncias tatuadas ao modo das relações autoritárias, opressivas e excludentes. O futuro de Antônio estava antecipado, ele não consegue aprender, se destina a ele o fracasso escolar e social. Ele não era só uma criança incapacitada para aprender os conteúdos

escolares, mas, também, incapacitada para obedecer, para se subjugar, para andar na linha. Ele não atende ao ideal de aluno que comumente as professoras esperam encontrar na sala: ele não é branco, rico e subjugado aos ditames da escola. Continuando a pensar no que dizem as crianças sobre o fato de que as professoras deveriam lembrar, sempre, de suas infâncias, indago: se elas sentem esta ausência, então qual a idéia de infância que é acionada pelas professoras para mediar sua relação com as crianças e conduzir suas práticas pedagógicas? Talvez, apenas, talvez, seja um pouco arriscado generalizar dizendo que as lembranças da infância, muitas vezes evocadas pelas professoras, não são, certamente, as delas, mas a idealizada pelo discurso pedagógico amplamente em circulação. Uma infância *previsível*, sem *errâncias*, sem *desvios,* sem *linhas de fuga*, sem *silêncios* produtivos e criativos, para servir de modelo. É a infância educada e moralmente conduzida para a virtude.

Nesse caso, não se trabalha com a criança real, mas a idealizada, a partir do pensamento platônico e comeniano da educação como salvação das crianças originadas do pecado. Fernandes(1997, p. 75), ao analisar o discurso da sociologia sobre educação, refere-se ao pensamento durkmiano para quem " a criança imaginária, a estranha, e estrangeira, fundamenta a necessidade de um dispositivo pedagógico destinado a transformar o diferente em igual. Doença do olhar adulto condenado a ver na criança uma ameaça angustiante". Podemos pensar, a partir desse horizonte, que a infância evocada pelos professores é a imagem da criança no espelho do adulto e, segundo a autora, a pedagogia é essa imagem refletida. É, na verdade, uma imagem narsísica do aluno que, ao modo da rede de poder na sociedade, é cultuada nas relações entre as crianças e os pais.

As memórias das experiências educativas são fontes preciosas para pensarmos sobre os itinerários da escola e seus mecanismos invisíveis, tácitos que, até os dias atuais, criam *diferenças* como *diferente* e que mantêm, na sombra da realidade aparente, seus porões, suas paredes, ou ''parrredes"!, Ainda que não edificados em sua forma física, como territórios de dor e castigo, de mutilações das mentes. Este horizonte interpretativo se mostra promissor pelo fato de que, ao buscar compreendê-lo, trazemos a sua história e existência cotidiana como cultura que "configura um mundo simbólico,

que atribui significados, ordena, classifica o visível numa construção imaginária, porém igualmente constitutiva do real, de que se torna parte". (TEIXEIRA, 1996:183).

Enxergo nessa visada o que Galeffi (2003, p. 50) nos chama atenção sobre a obra de Paulo Freire:a possibilidade de pensarmos criticamente nossas inserções como professores no mundo da escola.

> Assim, trata-se de sairmos da atitude ingênua em que comumente nos inserimos e adentramos na atitude crítica. É preciso não apenas mirar o sentido do educar, mas ad-mirar o campo da mira em sua eclosão e recolhimento ,ou seja, é preciso que, além de professores, possamos ser também educadores. É preciso, assim, que aprendamos a ad-mirar o que se encontra na mira do nosso desejo: educar.

Penso, a partir do que leio das palavras das crianças, que temos professores desmemoriados, sem referência à sua memória educativa. Talvez uma via para *ad-mirar* e não só *mirar* o nosso *desejo de educar, ou* seja, não se perder dos nossos trajetos pelas escolas como paisagens redesenhadas. É, segundo o autor, primordialmente, *ad-mirar* o educar como *saber –ser próprio e apropriado* tomando como ponto de partida " acolhimento de si mesmo e em si mesmo, permanecer além de si mesmo" (Galeffi, 2003, p. 50). Nesse sentido, a memória educativa não é simplesmente lembrar de histórias para contar aos nossos alunos, mas uma referência de *si mesmo* na sua evocação. A memória como possibilidade de miragem permanente é o passado em construção crítica do que fomos, somos das nossas experiências e referências sociais. O próprio Paulo Freire fala das suas lembranças de menino, " Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim" (2001, p. 101).

Galeffi (2003, p. 52) abre um horizonte filosofante para o educar, para a vida nas escolas, não como vivências passivas diante do que se instituiu, como repetidores do que está estabelecido, mas como atitude pensante que não nos deixa abater pela burocratização alienante do fazer pedagógico. *Ad-mirar* o educar seria a atitude, a meu ver, interrogante, pensante e questionadora das " condições de existências da nossa humanidade próxima "[...] De certo modo, encontramo-nos abandonados à própria sorte

de um acaso pleno de cartas marcadas e vícios de subordinação. E porque não fazemos nada para mudar este estado de coisa, nossa sorte vaga como folha ao vento, dominada por desconhecidas forças místicas e poderes invisíveis". A atitude interrogante questionadora, certamente, faria não só professores sujeitos com memória, com lembranças recordantes, mas *ad-mirado* pelo educar.

Quando as crianças projetam um adulto que querem ser, o fazem ancoradas na respeitabilidade com as crianças como condição primordial; tomam como referências suas próprias infâncias. Os adultos não falam de suas infâncias para as crianças, como algumas disseram: " Minha mãe não fala de sua infância "(Cristal); " A minha também não fala"...(Roberta); " As professoras também não..." (Manuela) ; "os adultos deviam lembrar de suas infâncias (Jonatas). O que está em jogo nessas falas não é a idealização do adulto infantilizado, mas a reivindicação de viverem as suas infância como experiência no mundo dos adultos, quem sabe serem *tocadas* por elas.

Entendo que, no que se refere à escola, elas têm a esperança de que, os professores, ao recordar de suas infâncias na escola, eles possam subverter a idéia de que a criança é um barro em seu estado bruto, que deverá ser modelado à imagem e semelhança do professor. Na verdade, é uma subversão. O humanismo cartesiano, como diz Ghiraldelli (1997, p.116), "ao querer que o indivíduo abandone seu corpo para , assim, escapar da história (memória) que liga à condição infantil, em prol da transformação do *sujeito do conhecimento"* . A esse respeito, Bosi (1994, p.415) diria que:.

> O território da juventude já é transposto com o passo mais desembarcado. A Idade madura com passo mais rápido. A partir da idade madura, a pobreza dos acontecimentos, a monótona sucessão das horas, a estagnação da narrativa no sempre igual pode fazer-nos pensar num remanso da correnteza. Mas, não: é o tempo que se precipita, que gira sobre si mesmo em círculos iguais e cada vez, mais rápido sobre o sorvedouro.

Olhando por essas lentes, as crianças reivindicam um valor positivo para as recordações, a possibilidade dos professores *ad-mirar* o educar como atitude radical,política, humana.

O leitor deve ter notado que, nesta discussão, confronto dois *tempos de memória:* a do tempo *passado* narrado por jovens, adultos e idosos[89] e a do *tempo presente*, em construção, narrado pelas crianças que participaram desta pesquisa.

Penso ser uma via interessante para transitarmos na passagem criança-aluno, compreendendo a presença de duas infâncias como nos fala Kohan (2004): uma *majoritária* marcada por *chrónos, a* face da visão platônica " se educa conforme o modelo", em circulação na sociedade, através das suas agências oficias como escola, direito, mídia, cujo exemplo gritante é o " Criança e Esperança"[90] que não só recupera as crianças pecadoras, mas previne a manifestação do pecado latente em outras. Só para lembrar, esse projeto social atende as crianças empobrecidas. A outra infância, segundo Kohan (2004, p.63), é a *minoritária, "* como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação[...] "se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados totalizantes". Creio que são as infâncias *errante*s, desenhadas por crianças " desgraçadas", " péssimas", " precisadas", são filhas da barbárie, da *des-razão* que têm de ser a todo custo domesticadas pelas práticas discursivas da escola, pois esta é a única salvação.

A *linha de fuga,* sugerida por Kohan (2004) comporta deslocamentos efetivados nas *errâncias* de crianças que subvertem o calendário e tempos dos ritos contemporâneos das escolas, do mundo do trabalho-- quando da sua inserção precoce nos processos produtivos--nas sombras das ruas que não são planejadas para acolhê-las, nas instituições de acolhimentos perversamente organizadas para recuperar os " infratores", " pivetes" , os abandonados pela invenção social da sociedade democrática. Ah! São tantas as infâncias e são tantas as infâncias em fuga.

No começo deste trabalho, disse que não tinha a intenção de falar sobre as relações entre adultos e crianças na escola sustentada na dicotomia adulto carrasco e criança vitimada, mas de reconhecer que, historicamente, nesta relação, ela são

---

[89] É preciso dizer que os fragmentos de memórias de adultos e idosos citados não foram obtidos em fonte primária, mas secundária, a exemplo do Livro de Ecléa Bosi: Memória e Sociedade, blogs na Internet e na literatura romancista entre outros.

[90] Projeto Social da Rede Globo de televisão em parceria com a UNICEF, cujo objetivo maior é a arrecadação de recurso junto à sociedade para que sejam investidos em projetos pontuais por todo Brasil. Esse projeto é destinado a crianças empobrecidas as quais chamam de "carentes". . .

docealizadas, domesticadas, infantilizadas para fazer valer o projeto da *adultez.* Na verdade, quando se pensou na criança, voltando o pensamento para demandas escolares médicas, jurídicas entre outras, se pensou no adulto do futuro, saudável, escolarizado e moralmente adequado para viver numa sociedade supostamente igual e harmoniosa . Penso que por essa razão, podemos falar da sua presença ausente na passagem previsível criança-adulto, ela é apenas uma etapa da vida que precisa ser cuidada para a garantia de um mundo estável, é apenas uma ameaça a cada nascimento.

Ao leitor deixo estas linhas para que possa ir escrevendo suas recordações das infâncias, suas *linhas de fuga*, sua *errâncias,* seus tempos, suas infancialidades como memórias vivas, edificantes e dignamente poéticas, seus devaneios, seus sonhos de vôo:

POR ENTRE PARTIDAS E CHEGADAS

Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalcou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beiço e bramou: — "Cê vai, ocê fique, você nunca volte

[...]Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longe, sentado no fundo da canoa, suspendida no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal[...]
(...) e, eu, rio abaixo, rio afora, rio adentro - o rio

Guimarães Rosa

REMEXANDO AS PALAVRAS OU BUSCANDO OUTRA MARGEM: um pouso provisório

Quando escrevo, repito o que já vivi antes
Guimarães Rosa[91]

Nasceria uma linguagem madruguenta,
adâmica, edênica, inaugural -Que os poetas
aprenderiam
- desde que voltassem às crianças que
foram
As rãs que foram
As pedras que foram.
Para voltar à infância, os poetas precisariam
também de reaprender a errar
a língua.
Mas esse é um convite à ignorância? A
enfiar o idioma nos mosquitos?
Seria uma demência peregrina.
Manoel de Barros

Não foi intenção desta pesquisa falar sobre a importância da escola nem analisar os meandros do seu cotidiano para tecer discussão sobre seu mundo cultural. Muito menos tive intenção de responder o que é a infância ou contar sua história Esse enquadramento é conhecido de todos.

Esta pesquisa situou-se na fronteira entre o mundo da escola e a infância. Busquei atravessá-la para compreender que espaço é esse que compõe uma zona imaginária entre elas, sabendo que não são fronteiras nítidas, mas sincréticas. Em um dizer contaminado com a poética de Guimarães Rosa, nesse encontro com as crianças estiquei os ouvidos para escutar suas histórias de viajantes, para saber como elas faziam cotidianamente a travessia desta fronteira, esse ir e vir. Sendo assim, intencionalizei conhecer e compreender, a partir de suas falas, os sentimentos, sentidos e significados produzidos nessa travessia. Foram elas que disseram o que é a infância e o ser criança e de como a escola participa desse acontecimento.

[91] http://www.tvcultura.com.br/aloescola/literatura/guimaraesrosa/

Ao longo deste texto, seguimos uma travessia desenhada pelas crianças, na qual são viajantes sem pressa para alcançar os seus portos provisórios. Assim, elas vão desenhando paisagens, redefinindo percursos, seguiram dizendo o que é ser criança e infância; cruzaram a fronteira e chegaram à escola; insinuaram novas linhas, contornos, valas, atravessaram rios, fizeram paradas, alargaram os olhos para enxergar a infância na escola. Mostraram-nos que habitar esse lugar não é uma aventura fácil, requer atenção, exige reconhecer as trilhas, os caminhos, os abismos, saber escutar as vozes, silenciar-se, falar, sentir os cheiros, distinguir o clima entre outras habilidades que os viajantes precisam para desbravar certas veredas.

Saber jogar o jogo desse lugar é um saber que só se aprende jogando. Esse é o jogo da sua presença na escola e a presença da escola em suas infâncias. Elas sabem, dizem isso com muita clareza que as regras desse jogo não foram inventadas apenas para serem usadas na escola. Assim, vão mostrando os atalhos para se chegar em outros lugares, novas paisagens como a família, a rua o governo. Vão descrevendo as formas de relações sociais e as relações de sujeição operadas através de dispositivos de poder nas práticas educativas e sociais como, por exemplo, o silenciamento, a disciplina. Dessa forma, o mundo da adultez e da infancialidade são redimensionados, redesenhados, mostram porque suas fronteiras são vigiadas na escola e fora dela. Uma expressão desse acontecimento é a demarcação que fizeram da brincadeira, que não é somente uma atividade lúdica, mas uma linha temporária, civilizatória que desde sempre moldou o adulto como ser da razão, acabado, completo, um porto seguro. Aos seus modos apreenderam subjetivamente as práticas sociais nas quais estão inseridas e projetaram uma saída para que se efetive, no encontro com os adultos, uma relação de alteridade, em que a diferença não seja a indiferença, mas possibilidade de acolher as diferenças.

No que se refere à escola e à forma como essa interfere nas infâncias, a leitura e reinterpretação que fiz das falas das crianças, participantes desta pesquisa, me levaram a tecer um horizonte compreensivo sobre essa relação.Nesse horizonte, meus olhos captaram uma paisagem que designo como uma abertura para trafegar por entre pontos de partidas e de chegadas, ainda que provisórios: o que é a infância e ser crianças para elas. Essas significações das infâncias tecidas estão impregnadas pelas

negociações simbólicas entre as crianças e os adultos na vida social. Nesse instante, a escola toma visibilidade sob o olhar das crianças, é reconhecida como importante para que possam transforma-se em adulto preparado para habitar no futuro a sociedade com suas determinações sociais, políticas e econômicas. É o reconhecimento da infância escolarizada e da função maior da escola como executora do projeto da adultez. Kohan (2004), de outra maneira, diz que é uma normatividade estética e política que projeta a infância como um sonho político a se realizar e que ainda permanece na maneira atual de pensarmos a infância.

A atualidade dessa representação mantém o olhar sobre a criança como a figura ameaçadora de um mundo estável e sobre a mítica da regeneração da sociedade que precisa, a todo custo, manter-se saudável. A escola aparece, então, como a instância que vai garantir a viabilidade desta ameaça não se concretizar. Mantém-se a máxima: lugar de criança é na escola. As crianças deixam vazar nas suas formas de compreender a escola que a execução desse projeto não ocorre de forma harmoniosa, tranqüila. Aqui temos, então, a continuidade da infância como problema, visto que as crianças tentam realizar-se como tal nas suas infâncias. Isso implica dizer que escola, ao executar o projeto que as tornará adultos moralmente saudáveis, vai vigiar suas mentes, corpos e paixões. Há aí, no meu entender, uma atualização contemporânea da infância como problema instaurado nos decorrer do século XVII com o pensamento de Santo Agostinho. Bandinter(1985)situa nesse pensamento a criança como algo terrível, pecaminosa por natureza e que colocava toda a sociedade em perigo. Era preciso salvar a alma deste ser maligno mesmo que para isso tenha que castigar seu corpo.

Temos, então, uma dramática porque ao mesmo tempo em que a infância foi uma invenção dos adultos e, conseqüentemente, objeto de seus cuidados, o que pressupõe uma intimidade com as crianças, eles as mantêm distantes. Retomando o pensamento de Santo Agostinho, as crianças ainda amedrontam. Essa dramática dá espessura e densidade à maneira como historicamente foi traçado o destino social da infância. Nesse caso, a relação entre crianças e adultos está impregnada da forma como se articulam a idéia de infância e suas formas de controle, entre elas a infantilização, o silenciamento e a subalternidade. Elas deixam claro que há uma

intolerância em aceitar o fato de que as crianças pensam e sentem diferentemente do adulto.

Para as crianças que participaram desta pesquisa, neste destino social traçado, a infância não se configura de forma única, ao contrário, disseram que nas ruas, em casa, na escola, em seus bairros são elas entre si diferentes, perversamente desiguais. Um exemplo dessas tantas infâncias é a intolerância contra crianças pobres e afrodescendentes.A escola parece como uma instância que agencia esta intolerância. Reinterpreto seus dizeres, enxergo, ainda que não tenha sido tido textualmente por elas, que, no destino traçado para a infância, as crianças não foram e não são consideradas na sua humanidade, como *ser-no-mundo.* Essa humanidade negada as coloca em uma eterna barbárie, sujeito sem logos, razão, portanto, sem autonomia, sem discursividade.

Essa configuração da infância é encontrada, também, na literatura brasileira que circula não só uma imagem da infância, mas as diversas formas como são construídos os seus lugares. São narrativas poéticas que nos mobilizam para acolhermos o que as crianças querem dizer: a solidão, a invisibilidade, a opressão a que são submetidas, e a luta que enfrentam para sobreviver na sociedade dos adultos. Lendo essa literatura, percebi que as crianças coerentemente organizam uma compreensão da realidade em que estão inseridas e criam mecanismos muitas vezes silenciosos para enfrentar as suas invisibilidades ou realizar-se como crianças. Provoca-nos a enxergar atualidade e universalidade dessa negação. Elas estão fisicamente presentes no mundo social que a rigor não foi planejado para elas, mas para os adultos, todavia, não são notadas com vozes, dizeres, sentimentos, não são consultadas sobre seus destinos, são ausentadas na vida social, são submetidas a uma mudez, são subjugadas. Mas, poeticamente nos mostram que criam um mundo próprio no silêncio e, desse lugar, falam, criam formas de estar-no-mundo, é uma paisagem que se descortina no lado sombrio de uma geografia social.

Essa imagem da infância desenhada pela narrativa literária não difere do que disseram as crianças que participaram desta pesquisa. Estas tecem seus devaneios sobre a infância, usando a expressão de Kohan*(2003)em linhas de fuga*, em *instante* que temporalizam o âmbito do vivido com imaginação criadora, fonte das primeiras

percepções fenomenológica, como ser maravilhado com o vivido e percebido, como uma poética edificante em construção. Entretanto, nos mostram que não são acolhidas nessa dimensão pela escola, família e o resto da sociedade. Sabem que precisam de cuidados e dependem dos adultos, mas questionam a forma como são consideradas, querem romper com a mudez imposta e, da mesma forma, percebem e denunciam a pressa em torná-las precocemente um adulto. Lutam, ainda que silenciosamente, para viverem uma infância em uma temporalidade própria, não cronológica, mas desbragada, desmedida, originária, descontinua, pensando com Algamben(2005) e Kohan (2003), é o tempo *aiônico.* que configura a infância.

A escola não comporta essa configuração *aiônica* da infância. Por essa razão, a escola opera no sentido de barrar a ação dilatada desse tempo. As crianças fragmentam a força da cultura escolar e negociam as suas presenças na escola sob outra ótica, outro ritmo, outro tempo. Isso porque, na infância *aiônica,* elas não são simples espectadoras, exigem a condição de atoras, de sujeito da experiência. É uma existencialidade a qual chamei de infancialidade, pois as crianças são confrontadas com situações diversas na escola, que as fazem negociar subjetivamente suas jogadas e, aí, fraturam o cotidiano, racham os seus muros e vão forjar outras saídas, dilatam o tempo

A infancialidade na escola é, assim, essa dramática no jogo do tempo, é uma luta sutil contra o imperativo de um tempo cronológico previsível demarcador do calendário escolar, é jogo do *chrónos.* Ao mesmo tempo em que gera conformação, gera resistências, não-sujeição. A infancialiadade será sempre uma luta de *chronos* e *aíon,* uma tentativa de dilatação temporal destes jogadores. Aparição dos *fantasmas errantes* será, desde sempre, uma ameaça ao mundo racional e previsível da escola.

Seguindo por esse caminho, chego às infâncias silenciadas na escola. É o silenciamento apontado por elas na presença exaustiva dos adultos e, aí, talvez, possamos enxergar a falta do diálogo entre elas e os adultos. É um silenciar, inerente ao totalitarismo, como diz Larrosa (2003), mas, também, é uma revolução silenciosa, uma transgressão ritualizada contra a brutalidade do adestramento, como nos mostrou Manoel de Barros, ao ser submetido a castigo por fazer pecados silenciosos, e Guimarães Rosa que fez da liberdade de trancar a porta do seu quarto um isolamento

conquistado, um tempo próprio para realizar-se como crianças e confessou que esse momento o transformou em um permanente combatente, rancoroso e revolucionário contra a estupidez dos adultos. É um silêncio que acalma o seu sofrimento de criança. São formas de silêncios, mas o que as crianças sinalizaram é o que se impõe a elas como forma de disciplinamento, o exercício de poder.sobre elas como localização da idade da *não razão*, sem *logos.*

Reafirmo o que já disse, anteriormente ao longo dos capítulos, sobre a ausência de uma polilógica do educar tal qual é colocada por Galeffi(2003): Seria um acolhimento para as diversas vozes das crianças não só na escola, mas no interior das famílias e em outros espaços em que elas se relacionam com os adultos. O silenciamento opressivo que faz calar á força, a vitalidade das falas daqueles que, historicamente, foram destinados a essa condição: as mulheres, os velhos e as crianças. São infâncias arranhadas, fraturadas, desalinhadas pelo poder autoritário e absolutista da escola, uma infância infantilizada.

Na minha reinterpretaçaõ, as crianças criam tentativas de desmontar essa sujeição subjacente ao totalitarismo. Para tanto, alarguei meu olhar para ver as brincadeiras como subversão não só do calendário e do tempo escolar, mas como forma de dramatizar sua aparição neste espaço. Novamente me reporto aos tempos *chrónos e aíron* para clarear essa fronteira entre a normatividade escolar que impõe a separação inconciliável entre a condição de criança e a de aluno. Nesse sentido, *chrónos* é o tempo do calendário escolar, é mesurado, previsível, imprime uma linha de tempo sucessória na passagem criança-aluno, na mesma medida na relação tempo-infância e poder- infância.

Mas, nessa linha de tempo, as crianças traçam linhas de fuga, brincam com a consecutividade, com a sucessividade cronológica do tempo, *chrónos*. Tentam viver suas infancialidades na linha de *aíron*, é uma existencialidade viva. Nesse caso, a infância é tempo cuja intensidade revela a força e vitalidade fenomenológica do *instante*, como nos diz Bachelard, citado por Barbosa e Bulcão(2004, p.65) “o único tempo real é o instante[...] o instante se impõe de um golpe de forma completa para logo em seguida morrer[...] é, portanto, uma realidade entre dois nadas”.. Na visão bachelardiana, segundo as referidas autoras, esse instante não só conserva a

individualidade e especificidade como também a novidade. O tempo é dilatado em fragmentos de instantes, é uma descontinuidade que se esvai nos seus rasgos.

Entendo que resida, nessa compreensão de tempo, o fato das crianças subverterem a linha do tempo de chrónos, de instaurarem na descontinuidade suas individualidades, suas particularidades como crianças, suas solidões, muitas vezes, temidas pelos adultos. Há um dizer que permeia o imaginário social sobre isso, que é assim: "Quando uma criança fica quieta, pode olhar que estão maquinando alguma coisa. Mente quieta é oficina do diabo". Por essa razão, as ocupam com uma lista interminável de atividades diárias. Muitas vezes, é neste instante que estão dilatando o tempo, saindo do planejado, para, no silêncio, criar, brincar com a imaginação como bem disse Manoel de Barros(2003) ao se referir às suas criações, desde menino, com as palavras. É, por essa razão, também, que os não--lugares demarcados, silenciosamente, na sala de aula, assustam tanto os professores. Porque aí, não se pode ter controle.

Ainda no rasgo do tempo, a brincadeira pode ser compreendida como um instante de dilatação do tempo e do calendário das passagens criança-aluno e criança-adulto. Há um imperativo do brincar como coisa de criança, mas o seu tempo é controlado pelos adultos, exatamente para não se esvair, não fraturar os tempos dos ritos de iniciação. Para as crianças, o brincar é uma fronteira nítida entre o seu mundo e o dos adultos, visto que na brincadeira, ainda que vigiada, o tempo voa, dilata-se, é desmedido, e isso só é aceitável na infância. Elas dizem que o que as diferenciam dos adultos é o fato de que estes trabalham, têm responsabilidades, cumprem com suas obrigações familiares, não têm tempo para mais nada. É uma separação nitidamente pautada na burocratização do tempo

Brincar está na ordem do *aiónico*, do fazer criança, é um tempo crianceiro. Como foi dito aqui, os escritores, poetas e artistas sempre retornam a essa linha do tempo, para recuperar a infância como primeiras impressões fenomenologia da vida e a partir dela recriarem a realidade das infâncias. Retomando Barbosa e Bulcão(2004, p.64), para "Bachelard, as imagens poéticas emergem e se proliferam na consciência, na solidão do instante". Nesse caso, no meu entender, o retorno não significa um momento de infantilização dos artistas, escritores e poetas, mas uma infância repensada no

presente de suas vidas. A respeito desse retorno, Kohan(2003, p.253) diz que recuperar a infância "[...] no ato de escrever significa afirmar a experiência, a novidade, a diferença, o não-determinismo, o não-previsto e imprevisível, o impensado e impensável; um devir-criança singular". Para o autor, nesse retorno, a infância do mundo é restaurada.

A partir desse horizonte compreensivo, apreendo as falas das crianças sobre a presença da infância na vida adulta. É uma visada bastante interessante porque elas não só expressaram que ninguém se livra da infância na vida adulta, como, também, atribuíram um sentido estético e político à sua evocação. Uma instância mediadora que pode efetivar uma alteridade no seu encontro com os adultos, visto que suas visibilidades identitárias, como sabemos, são demarcadas na diferença. Nesse caso, evocar a infância na adultez, torná-la presente é deixar posto que criança e adulto são diferentes, pensam diferentes, agem diferentes, têm desejos diferentes, eróticas diferentes, devaneios diferentes. Entretanto, essa estética da infância não é um retorno ao reino infantil ou como coloca Banditer(1985, p.54) o "[...] reinado do Menino Rei centro do universo familiar", que toma corpo, segundo ela, a partir do século XVIII, precisamente entre 1760-1770. Mas, uma abertura para um novo pensar sobre as infâncias que alcança uma mirada ética e amorosa. É, porque não dizer, um desenho do que é ser adulto.

Considero que essa maneira de ver das crianças não sugere um adulto infantilizado ao retornar a sua infância. Muito menos uma centralização da criança na sua relação com os adultos, mas, o que elas estão tentando nos dizer é que começamos a aprender a ser adulto na infância e, entretanto, de forma estúpida esquecemos disso quando, finalmente, nos tornamos um. Essa atitude perante a infância, embora estejamos no século XXI, tem sua aderência ao pensamento agostiniano que fortalecia o amendrontamento em relação a ela. Era uma visão negativa revestida do sentido do pecado e da perversão humana. Cada criança que nascia trazia tatuada na carne essa marca. Guimarães Rosa, poeticamente, diz:: "...o menino nasceu---o mundo tornou começar!" É no nascimento que a infância torna-se permanentemente ameaçadora, a cada nascimento é preciso barrar a manifestação desse pecado latente.

Em suas falas, reinterpretei que temos uma pressa em nos afastar dessa infância como história, do sentimento de estranhamento que ela sugere, do seu enigma desafiador. A presença da infância na adultez nos obriga a uma reimageação do mito do acabamento da maturidade e nos conduz colocá-lo no plano da incerteza. No meu entendimento, é por essa razão, talvez, que teimamos em nos afastar das nossas infâncias, em ignorá-las como algo possuído de valor, de positividade. Essa compreensão das crianças nos leva a um adulto referenciado na história de sua infância e na infância da sua história

As crianças teceram concepções de infância que não está apenas pautada na idéia de que são objetos de cuidado dos adultos, mas como acontecimento, ela é o instante e não o futuro; ela é particular porque cada criança deve viver sua infância e não ser aprisionada em esquemas tácitos, fechados, massacrantes. Elas dizem que querem viver suas próprias experiências, não querem seguir a experiência dos adultos, elas querem ser-crianças no presente, e não uma ilustração do adulto,

A infância é uma temporalidade que desenha lutas por significados, é isso que as crianças deixaram claro em suas falas. Avaliando suas participações nesta pesquisa, disseram que esta foi válida porque alguém parou para ouvi-las e o que pensavam tinha importância para mim. Nesse caso, todo mundo ia saber o que elas compreendem sobre si mesmas e suas infâncias. Disseram, também, que era a primeira vez que falavam sobre a questão da infância. As meninas que formaram o primeiro grupo fizeram uma sugestão surpreendente: eu voltar um tempo depois, para pesquisar a adolescência, visto que já estão com doze anos. Querem falar, romper com o silenciamento, com a barbárie a que são submetidas historicamente. Deixam-no perplexos e desconcertados ao denunciarem o quão é indigno falarmos por elas.

A infância é uma representação assim como a adolescência, a adultuez e a velhice. São invenções sociais dos humanos. Pode-se, a partir da escuta das vozes das crianças, buscar uma abertura para se reconstruir o conhecimento sobre elas. Elas nos provocam a pensar sobre o que habitualmente entendemos sobre seus direitos formatados sob a perspectiva do discurso científico. Ganharam o status de sujeito de direito e de deveres, mas continuam invisíveis, ignoradas e sujeitadas em um mundo logicamente adulto.

Titulei essas últimas palavras, sobre o vivido e percebido, no percurso da pesquisa como “Remexando As Palavras ou Buscando Outra margem: um pouso provisório”. Tomei, como matriz para escrita, a poética literária de Guimarães Rosa(2005, p.77-82), em particular, a leitura que fiz do seu conto “ A terceira margem do rio”, do livro “ Primeiras estórias”. Pois, então, vejamos: É a história de um homem casado e com filhos, com uma natureza tranqüila, sempre quieto, no dizer de seu filho “Nosso, PAI ERA UM HOMEM CUMPRIDOR, ORDEIRO, POSITIVO; e sido assim desde mocinho e menino”(ROSA, 2005, p.77-82). Inesperadamente, ele toma uma atitude que deixa todos espantados, manda fazer uma canoa que só cabia ele. O narrador, seu filho, assim, comenta sua partida para o rio,

> Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu - se indo---- sombra dela por igual, feito jacaré, comprida e longa[...] Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naquele espaço do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todos, a gente. Aquilo que nada havia, acontecia.

Nessa atitude, o homem, pai do narrador, se ausentava do mundo? De que mundo? Talvez não se possa responder a essas perguntas, mas, na minha reimageação do conto, a terceira margem é um ponto de fuga, um horizonte possível. Nesse caso, o homem, pai do narrador, pode ter fugido porque o mundo que não cabia na sua existência ou porque sua existência não cabia o mundo. Ele demarcou um lugar, um mundo particular: *o meio a meio,* uma nova margem que surge entre as margens do leito do rio, uma fuga cuja formulação rompe com um tempo previsível, linear ao qual estava submetido. A terceira margem é, assim, uma possibilidade, um horizonte aberto ao inusitado, uma transcendência.

A partir dessa margem ou nessa margem, fico a pensar sobre a infância com um sentimento de que ela continua enigmática, que apenas nos aproximamos dessa linha do tempo, sempre fugídia, fragmentada, desconcertante, *um meio a meio, “Aquilo que nada havia, acontecia".* O narrador, já na sua velhice, após anos esperando a volta do pai que nunca se concretiza, deseja, ainda que seja perto da morte, que alguém o

deposite numa “canoinha de nada, nessa água, que não pára, de longe beira: e, eu, rio abaixo, rio afora, rio adentro---o rio”(ROSA, 2005, p.82)..

Essa belíssima poética roseniana, no meu entender, abarca um sentido do tempo bem a gosto deste escritor, como descontinuidade[92], a exemplo do que encontramos, também no conto “As margens da Alegria” em que o tempo não tem medida: “A vida podia às vezes raiar numa verdade extraordinária. [...] Assim um crescer e desconter-se---certo como o ato de respirar---o de fugir para o espaço em branco. O Menino”. Nós viajantes de tantos lugares, navegadores de tantos leitos de rios e mares, talvez não nos demos conta das possibilidades, ao se cruzar fronteiras, a nadar rio acima e rio abaixo, dos significados que alteram nossos percursos, nosso pontos de partida e de chegada.

Talvez, não tenhamos a dimensão de que a infância como temporalidade aiônica seja uma possibilidade de interrupções numa adultez predestinada a certezas, em uma escola que a localiza apenas em duas margens: a da entrada da criança e a da saída do aluno sujeito da razão. Reescrevendo as palavras de Guimarães Rosa, a infância é ignorada e vigiada na escola porque não temos a certeza para onde vai a canoa, se rio acima ou rio baixo, porque o leito do rio não é um porto seguro, seu curso está sempre mudando, descortinando novas paisagens nos contornos de suas margens. Fechamos os nossos olhos e não podemos ver que a infância pode às vezes, raiar numa verdade extraordinária. As infâncias *sendo* são fugas para *espaços em branco*, para *o meio a meio,* uma tentativa de realizarem-se como crianças, uma existencialidade reivindicada, a *infancialidad*e.

---

[92] Esse aspecto pode ser observado em “Grande Sertão: Veredas”, na fala do vaqueiro Riobaldo que assume para seu interlocutor silenciado que sua narrativa é descontinua. Também em “Manoelzão e Miguilim” o tempo é imprevisível, descontinuo na imaginação criadora do menino Miguilim.

REFERÊNCIAS

ÁQUILIA, Rimundo Ribeiro da Silva. **Um projeto da Poética Nas Práticas Devocionais na Tradição de Cosme e Damião em salvador,** 2004. 200 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

AGAMBEN, Giorgi. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da historia. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte:UFMG, 2005.

ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa no Cotidiano Escolar**. Metodologia da Pesquisa Educacional, FAZENDA,Ivani(0rg.). 3.ed.SP: Cortez, 1994.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro; Zhar, 1978

AQUINO, Júlio Groppa (org). **Erro e Fracasso na Escola***:* Alternativas teóricas e práticas*.* São Paulo. Summus, !997.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso :O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica. In:. **Em Aberto**, ano 11.n.53. jan/mar.1992.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História.In. PRIORE, Mary del (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, cap.9p.231-258

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**.Tradução de Antônio de Pádua Danesil.São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas:** a infância**.** São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Poeminhas pescados numa fala de João.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____.**Retrato do artista quando coisa.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

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

_____**Livro Sobre o Nada**.11 ed. Rio de Janeiro: Record,2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II:** Rua de mão única. 5.ed.3 reimpressão**.**São Paulo: Brasiliense, 2000.a

_____ **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. Tradução Vinicius Mazzari São Paulo: ed 34.2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "A Turma de Trás". In MORAIS, Regis (org). **Sala de Aula:** que espaço é esse?. Campinas. S.P. Papirus. 1994

BARBOSA, Elyana, BULCÃO, MARLY. **Bachelard:** Pedagogia da Razão, Pedagogia da Imaginação. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. S.P: Companhia das Letras, 1994.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado**: O Mito do amor MaternoTradução de Waltensor Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteita. 1985.

CORALINA, Cora. **Vintém de Cobre**: meias confissões de Aninha.6 ed.São Paulo:Globo.1997.

CALLIGARIS, Contardo. **Crônicas do Individualismo Cotidiano**. São Paulo: Ática, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e Educação**: Era uma vez...quer que conte outra vez?. Petrópolis , RJ: Vozes, 2002.

CANEVACCI, Massimo. **Sincretismos:** uma exploração das hibridações culturais.Tradução Roberta Barni. São Paulo: Studio Nobel: Instituto Cultural Ítalo Brasileiro–Instituto Italiano de Cultura, 1996.

DAMÁZIO, Reinaldo Luiz. **O Que é a criança**:. 3ª ed. S:P: Brasiliense, 1994.

DAMATTA, ROBERTO. A Casa & A Rua.5ed. Rio de Janeiro: Rocco.1997.

DUARTE, Jorge, BARROS, Antonio (orgs). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**.São Paulo.Atlas.2005

FONSECA, Cláudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família.In: SOUSA, Edson Luiz André (org). **Psicanálise e Colonização**: leitura do sintoma Social no Brasil.Porto Alegre-RS: Artes e Oficio. 1999.a..

FREITAS, Marcos Cezar (org) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, USF–IFAN.1997.

_____, KUHLMANN, Moysés(orgs). **Os Intelectuais na Historia da Infância.** S.P: Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfisica do Poder**.11 ed. Tradução de Roberto Machado.Rio de Janeiro.Graal.1995.

FONSECA, Aleilton. Zé Preto. In: "**Teresa**" revista de Literatura Brasileira/ área de Literatura Brasileira. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo — n. 3 (2002)b

FARIAS FILHO, Luciano Mendes de SALES, Zeli Efigênia Santos.Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacheral Bernardo Pereira de Vasconcelos In FREITAS, Marcos Cezar, KUHLMANN, Moysés (orgs). **Os Intelectuais na Historia da Infância**. S.P: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In.GHIRARDELLI, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: editora UFPR, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método** II: complementos e índices .tradução de Enio Paulo Giachini-Petrópolis, RJ: vozes, Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco.2002

GALEFFI, Dante Augusto. **Filosofar e Educar**: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003

_____- Fig*ura Materna No Mundo Contemporâneo*: Modos de ver, modos de ser, modos de partilhar. Salvador. Ba. mimeogr. 1996

GUIRALDELLI JR., Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. IN: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, v.25, n.1, jan.'jun., 2000, p.25-44.

GIROUX, A Henry. Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na Sala de Aula:** uma introdução aos estudos culturais em Educação. Petrópolis. R.J. Vozes. 1995

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. trad. Fanny Wrobel. R.J: Zohar, 1974.

HAGUTTE, Teresa Maria Frota. **Metodologia Qualitativa na Sociologia** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. R.J: DP e A, 1997.

ILLICH, Ivam. Um Apelo à Pesquisa em Cultura Escrita Leiga. In: OLSON, D e.TORRANCE, N. **Cultura Escrita e Oralidade**., Ática, 1995.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**. Campinas: Papirus.1994

KEIL, Ivete Manetzeder. O Jogo da Sociabilidade.in. **Paixão de Aprender**. Esther Pillar Grossi e Jussara Bordin (orgs.) Petrópolis: RJ, Vozes,1994.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (org). **Infância***:* Fios e Desafios da Pesquisa.2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997

.
_____**Infância e Produção Cultural.** Campinas, SP Papirus, 1998.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré–Escolar no Brasil.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1992

KOHAN, Walter Omar. **Infância Entre educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003
_____(org). Lugares da Infância: filosofia. Rio de janeiro: D&P, 2004.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**. Tradução de Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascarados. 4 ed.Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

LEÃO, Raimundo Matos. **Quem Conta Um conto Aumenta Um Ponto:** quatro peças de teatro para crianças. Salvador: secretária de Cultura e turismo, Fundação Cultural, EGBA, 2001...

LIMA, Deise Dantas. **Encenações do Brasil Rural em Guimarães** Rosa.Niterói: EduFF, 2001.

LEVINE, Donald. **Visões da Tradição Sociológica.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zhar, 1997

LAJOLO, Marisa .Infância de papel e tinta . In. FRIETAS, Cezar Marcos (org) **História Social da Infância no Brasil**. S.P: Cortez e USF-IFAN, 1997.

LEAL, Bernardina. Leituras da Infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter Omar(org). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de janeiro: D&P, 2004 cap.1, p.19-30.

LAPASSADE, Georges. **A Entrada na Vida**. Lisboa: Ed 70, 1969.

LIMA, Mesquitela. **Antropologia do Simbólico**: ou o Simbólico da Antropologia. S.P Presença. 1989.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonato**.** Crianças Operárias na Recém-Industrializada São Paulo**.** IN. PRIORI, Mery Del.(org**) Historia das Crianças no Brasil.** 4 ed. São Paulo: contexto, 2004.

McLAREN, Peter. **Rituais na Escola***:* Em Direção de uma Economia Política de Símbolos e Gestos na Educação: tradução, Juracy C. Marques, Angela M. Biaggio. Petrópilis, RJ: Vozes, 1991.
_____. **Multiculturalismo crítico.**Tadução de Bebel Orofino Schaefer: S.P:Cortez,. 1997.

MOYSÉS,Lúcia. *O Desafio de Saber Ensinar*. Campinas. SP: Papirus. Ed. da Universidade Federal Fluminense, 1994.

MATOS, Lúcia Helena Alfredi**. Cartografando múltiplos copos dançantes**: a construção de novos territórios corporais e estéticos na dança contemporânea-Salvador, 2006, 212 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Universidade Federal da Bahia, 2006.

ORLANDI, Orlando. **Teoria e Pratica do Amor à Criança.**_Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1985.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: O lugar da abordagem histórica cultural. In. AQUINO, Júlio Groppa (org). **Erro e Fracasso na Escola***:* Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, !997.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância.** Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. R. J: Graphia, 1999,190 p.

PRIORE, Mary del (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PAGNI, Pedro Ângelo.As memórias da infância e as visitudes do desejo de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores.In: KOHAN, Walter Omar(org). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de janeiro: D&P, 2004 cap.2, p.31-50

PEREIRA, Marise Ribes; SOUZA, JOBIM e SOUZA, Solange. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In. KREMER, Sônia, LEITE; Maria Isabel(orgs.). **Infância e produção Cultural** Campinas , SP: Papirus, 2001.

PLATÃO. A Repúclica.Tradução.de Pietro Nassetti.São Paulo: Martin Claret.2002

RIBEIRO, Renato Janine. O poder de infantilizar. IN. GHIRARDELLI, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. S. P: Cortez; Curitiba: UFPR, 1997. p101-109

ROSA, João Guimarães. Manuelzão e Miguilim.In:_____**Corpo de Baile**.11 ed.Rio der janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. **Primeiras Estórias**. 1 ed. Especial.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

RESENDE, Vânia Maria. **O menino na literatura brasileira**.São Paulo. Perspectiva, 1988.

RAMOS, Graciliano**. Infância.** 37 ed.Rio de Janeiro: Record, 2003.
.

SOARES, Magda. **Metamemória–Memórias**: Travessias de uma educadora. S:P: Cortez, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu (org); HALL, Stuart; WOODWAED, **Kathryn. Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Tradução de Tomaz da Silva Tadeu.Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

STEFANI, Deomira.Encantos Literários: Antologia.São Paulo: Ática. s/data

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna.** Tradução Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós–graduação do Instituto de Psicologia da PURCS. Petropólis, R.J: Vozes, 1995.

TOZONI-Reis, Marília. **Infância, Escola e probreza.** Campinas Sp: Autores Associados.2002.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Programa para aplicação às pesquisa em ciência da gestão de um método de caráter fenomnológico In.VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZZUAIN, Deborah Moreas(orgs).**Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro.FGV, 2004.

VEIGA-NETO, **Alfredo. Foucault & a Educação**. 2 ed, 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2995.

ZEA, Leopoldo. **Discurso desde la marginacíon y la barbarie**. México: Terra Firme, 1990 .

REFERÊNCIAS ELETRÕNICAS

ASEFF, Liane Chipollino **Memórias Boêmias:** Histórias do Cotidiano de uma cidade de fronteira**.** Centro De Estudos De Literatura E Psicanálise CYRO MARTINS **Disponível em:** http://www.celpcyro.org.br/MemoriasBoemias.htm. Acesso em: 12 de nov.2005

COHN, Clarice **Crescendo como um Xikrin**: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá[1] Rev. Antropol. v.43 n.2 São Paulo 2000. Disponível em:http://www. Scielo.br/scielo.php. Acesse.em 4 de fev.2006

LUZ, SUGIMOTO. **Cinema e Infância**. Disponível em:http://www.unicamp.br/Unicamp johe/jul/agosto 2004/pag 12, ht.2004. Acesso em: 5 de jan.2006.

GONZAGA,Sergius no site: Disponível em **:http://educaterra.terra.com.br/literatura/livrodomes/2004/09/24/002.htm**. Acesso em: 20 8.2006.

Narodowski, Mariano. hoy no es fácil ser un alumno: destinos de la infância: hiper y desrealización. **Seminário Internacional Cultura e Suas Relações e a Formação dos Sujeitos da Escola**, 7 08 a 10 de junho de 2005.Disponível em: http;//www.ceap.tche.br/nepec/VIISeminarioInternacional.htm. 2005. Acesso em: .7 de jul. 2006

SERAFIM, Mauricio C. A expropriação da infância. **Revista Espaço Acadêmico** , n 28, setembro de 2003-mensal, ISSN 15196186. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) - Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho Infantil. Disponível em:**http://www.espacoacademico.com.b**r Acesso em:28.de mar.2204.

SCOTTON, Maria Tereza. **A Representação da Infância na Poesia de Manoel de Barros.** Presença Pedagógica,Belo Horizonte: v. 12, n. 67, p. 49-57, jan./fev., 2006[6] Disponivel em .**http://www.inep.gov.br** .Acesso em :20.6.2006

http://jaba.xyon-servers.com/2005/08/13/television-infantil-actual/

www.celpcyro.org.br/MemoriasBoemias,