

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**  
**CURSO DE MESTRADO**

**ADMA SOARES BEZERRA**

**A INFÂNCIA NO UNIVERSO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE  
ANOS OBRIGATÓRIO: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?**

**CARUARU**

**2016**

**ADMA SOARES BEZERRA**

**A INFÂNCIA NO UNIVERSO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE  
ANOS OBRIGATÓRIO: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles

**CARUARU  
2016**

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4 - 1242

B574i Bezerra, Adma Soares.  
A infância no universo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças. / Adma Soares Bezerra. – 2016.  
93f. ; 30 cm.

Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.  
Inclui Referências.

1. Crianças. 2. Infância. 3. Educação. 4. Ensino fundamental. 5. Outro (Filosofia). I. Salles, Conceição Gislâne Nóbrega de Lima (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2016-397)

**ADMA SOARES BEZERRA**

**A INFÂNCIA NO UNIVERSO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS OBRIGATÓRIO: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

**Aprovada em 11 de Outubro de 2016.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles  
Presidente/Orientadora (UFPE – PPGEduc)

---

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida  
Examinadora Interna (UFPE – PPGEduc)

---

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas  
Examinador Externo (UFPE – PPGE)

*Dedico à minha avó,  
fonte de ternura e silêncio,  
Maria José Soares da Silva.  
(In Memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, alfa e ômega, o princípio e o fim.

À minha orientadora, professora Conceição Salles, que apresentou-me a infância como desmesura do tempo, mostrando-me a possibilidade de olhar em lugar de dizer, para só então, voltar a olhar e começar a desdizer-me. Meu profundo respeito, reconhecimento e admiração por toda confiança, acompanhamento e ajuda a fazer o que fiz aqui, confiando-me para sempre, as suas palavras.

Ao professor Alexandre Simão de Freitas e à professora Lucinalva de Almeida, cujos olhares aguçados voltados a este trabalho fizeram-se voz. Voz que diz pensando, dando-nos a pensar.

A todo o corpo docente e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, pelo aprendizado e incentivo constante.

Aos sujeitos participantes da pesquisa: coordenadores, crianças e professores, pelo acolhimento que possibilitou este caminhar.

Aos autores que me acompanharam nessa trajetória, vivos e silenciosos aonde eu estivesse.

Aos amigos, que são a arte do encontro embora haja tantos desencontros pela vida.

À minha filha Ágata de Moura, por tudo que os seus 06 anos de puro porvir, representam e proporcionam à minha vida.

À minha família. Paro aqui... Tenho lágrimas nos olhos.

## RESUMO

A presente pesquisa insere-se nas discussões concernentes aos múltiplos discursos da infância e da educação a ela destinada ao longo da contemporaneidade, problematizando a entrada desta infância – aqui vista como interrupção do mesmo e surgimento do novo – no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório, aos 06 anos de idade, tal como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 10.172/2001. Nesta direção, o objetivo geral deste trabalho foi o de identificar o que dizem as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório da rede pública da cidade de Caruaru, sobre o espaço escolar por elas frequentado e sobre si mesmas neste referido espaço. E específicos, identificar através das vozes das crianças suas impressões referentes ao espaço escolar por elas frequentado; mapear por meio da escuta às suas vozes como as crianças se percebem neste espaço escolar, e buscar compreender pelas vozes das crianças os lugares ocupados pela infância na sala de aula. Delimitou-se como campo investigativo uma escola da rede pública localizada na zona rural da cidade de Caruaru, que enquanto etapas de ensino contempla a Educação Infantil (turno da manhã), o Ensino Fundamental de Nove Anos Obrigatório (turnos da manhã e tarde) e a Educação de Jovens e Adultos - EJA (turno da noite). Nossos sujeitos de pesquisa totalizaram 24 crianças, alunos da turma do primeiro ano do ensino fundamental da escola já referenciada, sendo especificamente 14 meninos e 10 meninas com idades entre 06 e 07 anos. Como estratégias metodológicas foram utilizadas rodas de conversas, jogos e leitura de histórias com as crianças além de diárias observações e interações outras (conversas individuais, brincadeiras) com os nossos sujeitos de pesquisa do/no ambiente escolar. Apoiamo-nos em uma abordagem de cunho qualitativa e uma metodologia de enfoque etnográfico considerando sempre a paradoxal forma de apreensão e transmissão dos dados obtidos, onde simultaneamente, começo e continuidade, conservação e renovação mesclam-se como possibilidade. O nosso arcabouço teórico possui um teor mais filosófico e é composto por autores que debatem a infância e a educação a ela destinada de lugares distintos às discussões etapistas – não as excetuando, no entanto - da cronologia (SKLIAR, 2003, 2012, 2014; LARROSA, 2004, 2011, 2014; KOHAN, 2002b; PEREIRA, 2012 dentre outros). Olhando para os nossos dados, faz-se possível pontuar que as nossas escolas parecem não se reconciliar com a infância: a induz a ser só um tempo que passa, um tempo que se desfigura ao ser tempo, um tempo que acaba, enfim, por desvanecer-se. A infância escolarizada é convidada a ser somente uma estrita reta: um tempo antes, um tempo durante e um tempo depois, onde alinhar o próprio corpo, negando-lhe assim infinitude e multiplicidade. Mas a infância resiste e é poética da palavra. A Infância cuja palavra é a explosão do ser no tempo. Tempo que é verossímil. Tempo como o único tempo possível. Impossibilidade do tempo. Desmesura do tempo. Tempo como talvez para uma educação que não anule o outro.

Palavras-chave: Criança. Infância. Porvir. Outro. Educação.

## ABSTRACT

The following research is part of the discussions regarding the multiple speeches from of childhood and the education destined to it over time, questioning said childhood entry – as seen here as interruption and emergence of new – on first year of mandatory nine years elementary school at six years of age, as established the Laws of Directives and Bases of National Education (LDBN) 10.172/2001. In this direction, the goal of this study was to identify what the children say the first year of the nine year mandatory elementary school of the city of Caruaru, about the space for them attended and about themselves in this said area. Specifically, identify through the voices of the children, their impressions, regarding school space attended by them; map out by listening to their voices how children perceive this school space and seek to understand through their voices the places set by them in the classroom. It was chose as investigative field a public school located in Caruaru's rural zone that while teaching steps include Early Childhood Education (early shift), Core Nine Year Mandatory Education (morning and afternoon shifts) and the Youth and Adult Education - EJA (night shift). Our research subjects totalized 24 children, first year students from said school, being specifically 14 boys and 10 girls from 6 to 7 years of age. As methodological strategies were used conversation groups, games and storytelling as well as other daily observations and interactions (individual conversations, games) with our research subjects / at school. We relied on a qualitative nature approach and an ethnographic methodological approach always considering the paradoxical form of seizure and transmission of data, where both: beginning and continuity, conservation and renovation mixed up as a possibility. Our theoretical framework has a more philosophical content and consists of authors who discuss childhood and education she intended to different places to phases discussions - not excepting them, however - chronology (SKLIAR, 2003, 2012, 2014; LARROSA, 2004, 2011, 2014; KOHAN, 2002b PEREIRA, 2012 among others). Looking at our data, it is possible to point out that our schools do not seem to reconcile with childhood: they induce it to be just a passing time, a time that disfigures to be time, a time that ends, finally, by fade. The educated childhood is invited to be only a strict road: time before, time during and time after a while, in order to align the body. Denying, this way, infinitude and multiplicity. But childhood resists and is the poetry of the word. Childhood, word which is the explosion of being in time. Time that is believable.

Keywords: child. Childhood. Future. Other. Education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 1 SOBRE ENUNCIADOS DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
2.1	O Retrato da Infância.....	15
2.2	A Infância Letrada.....	17
2.3	A Infância de Direitos.....	21
2.4	O Ensino Fundamental de Nove Anos e a Criança: algumas reflexões .....	26
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 2 O CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA .</b>	<b>32</b>
3.1	Escolha e Contextualização do Campo Investigativo.....	35
3.2	Estratégias Metodológicas Utilizadas.....	37
3.3	1º Momento: Os caminhos ida/volta da escola .....	39
3.4	2º Momento: Leitura dos textos “O Sol Azul” e “Caixinha Mágica” com a Caixinha Mágica .....	40
3.5	3º Momento: Pensando a escola e a sala de aula.....	42
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO 3 “AS VEZES EU NÃO SEI O QUE AS LETRAS QUEREM DIZER, TIA, EU NÃO ENTENDO. E EU ATÉ GOSTO DE NÃO ENTENDER PORQUE EU IMAGINO QUE ENTENDO E ENTENDO O QUE EU QUISER” (MIGUEL) .....</b>	<b>45</b>
4.1	“Para entender de escola, de mim e do que é ser criança, eu abro bem os olhos e presto atenção” (Bianca) .....	46
4.2	“Aqui na escola só tem muito é aluno” (Filipe).....	47
4.3	“Se as aulas fossem diferentes, com mais felicidade, talvez nenhuma criança chorasse, talvez” (Joana).....	64
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>75</b>
	APÊNDICE A – Campo de Estudo .....	80
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>87</b>
	ANEXO A – Texto: A Caixinha Mágica.....	87
	ANEXO B – Texto: O Sol Azul.....	88
	ANEXO C – Apresentação de Mestranda .....	89

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se nas discussões concernentes aos múltiplos discursos da infância e da educação a ela destinada problematizando a entrada desta infância – aqui vista como interrupção do mesmo e surgimento do novo – no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório, aos seis anos de idade, tal como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 10.172/2001.

A nossa inserção na referida temática deve-se a outros dois exercícios de pesquisa desenvolvidos ainda na graduação em Pedagogia junto à presente instituição, ao vivenciarmos a iniciação científica<sup>1</sup> - onde por dois anos dispusemo-nos a saber os enunciados e significados concernentes à infância e à educação da infância, atribuídos pelos professores atuantes em creches e pré escolas da rede municipal da cidade de Caruaru – e às inúmeras discussões teóricas travadas no interior do grupo de estudos da infância “Discursos e Práticas Educativas<sup>2</sup>”, onde em consonância com as pesquisas em execução da iniciação científica, discutíamos os dados obtidos, à luz de teóricos contemporâneos.

Apreendemos no primeiro ano de pesquisa que as instituições educativas analisadas não se encontravam sensíveis a uma relação mais afirmativa da infância. Fechavam-se em visões adultas do que seriam as necessidades das crianças, localizando, portanto, suas narrativas sobre a infância no âmbito de sua incompletude como seres humanos. Concluiu-se também que os professores estavam mais ligados a uma temporalidade cronológica da infância, sempre a definindo conforme um modelo “etapista” da história e das maiorias — do que, desde outra perspectiva, com uma infância que anuncia a novidade, afirmando a criação e a própria diferença.

Decerto, se recorrermos à História, constatamos que o surgimento de um sentimento de infância é um advento da modernidade. Como postula Corazza (2002, p. 81), as crianças podem ser consideradas como a grande ausência na história, pelo fato de que “no chamado

---

<sup>1</sup> Os referidos projetos são denominados: “Cartografando os enunciados que configuram a formação discursiva da infância entre os professores de educação infantil em Escolas Municipais de Caruaru” desenvolvido no período de 2009 a 2010, e, “Mapeando os enunciados e os significados atribuídos à Educação Infantil entre professores que atuam com a criança pequena nos Centros Educacionais Municipais de Caruaru” vivenciado do ano de 2010 ao ano de 2011.

<sup>2</sup> O grupo de estudos da infância citado está vinculado ao Núcleo de Formação Docente e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea PPGEDUC da UFPE – Campo Acadêmico do Agreste. É composto por um grupo de professores – dentre eles, a nossa orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Conceição Nóbrega – com os seus respectivos orientandos.

passado, da antiguidade à Idade Média, não existia este objeto discursivo a que chamamos infância, nem essa figura social e cultural chamada criança”.

Os dados da segunda pesquisa, que compreendeu o período de 2010 a 2011, evidenciaram, por sua vez, que a infância era percebida para a maioria dos professores entrevistados como uma passagem para a vida adulta, potencial humano posto em reserva do homem que está por vir. Deste modo o principal objetivo da Educação Infantil caracterizava-se principalmente em guiar estas crianças em formação rumo ao perfil adotado como ideal pela sociedade, o perfil munido de experiência, de saberes essenciais, de inteligência e capacidade: a idade adulta. Nos enunciados analisados, os professores também expressaram grande preocupação quanto aos seus papéis desempenhados nas instituições educativas para a infância, cabendo a eles a função de disciplinar e conduzir as crianças - “a promessa da humanidade” - por um exitoso trajeto escolarizado. No entanto, sabemos, pois, que para tal meta ser alcançada é impossível questionar sobre o que, a partir da criança, o homem virá a ser, sem tratar já a criança, como homem.

Não obstante, Postman (1999) explica que o surgimento de uma ideia como a de infância demandou, concomitantemente, uma considerável mudança no mundo adulto, uma nova definição do adulto culminada, então, com a criação da prensa tipográfica. A invenção da prensa tipográfica criou uma nítida divisão entre os que sabiam ler e os que não sabiam. A tipografia proliferou novas coisas de que se podia falar e tudo isso estava nos livros, ou ao menos na forma impressa. Ser adulto ultrapassava a exigência do costume e da memória, demandava a inserção em um mundo de novos fatos e percepções. Assim, distintamente do período medieval, onde nem os adultos nem os novos sabiam ler e por isso partilhavam do mesmo espaço informacional, a tipografia evidenciou que a idade adulta precisava ser conquistada pelos jovens e isso dar-se-ia somente através da educação.

Deixando de ficar entregue a si mesma ou à simples rotina de aprendizagem tradicional, a criança passa a ocupar o centro das atenções. Seu comportamento torna-se alvo de curiosidade e o mesmo movimento que a instituiu com suas respectivas prerrogativas norteou os deveres e o comportamento do adulto para com ela. Assim, o reconhecimento de uma natureza presente na criança, apreendendo-a como partícula da coletiva infância e concomitantemente como sujeito particular, imprimiu-se nas inúmeras tentativas ao longo do tempo de definir e descrever o que existe nas crianças e serve de matéria prima do processo educativo. Conseguir o seu desempenho apontou-se como tarefa obrigatória das práticas pedagógicas, segundo assinalam as discussões educativas dos dois últimos séculos. Para Gouvêa e Sarmiento (2009) mesmo com todos os avanços obtidos, a mesma perspectiva de

falta que permeia a etimologia da palavra infância ainda norteia os discursos contemporâneos concernentes à infância, considerando-a ingênua, frágil e/ou incapaz de falar sobre si. Logo, o fato de considerar que a criança por si mesma não consegue desenvolver suas potências e que os cuidados de proteção e alimentação, por exemplo, não são suficientes, é usado como argumento para justificar a necessidade do processo educativo.

Este aspecto racionalizante, pedagógico e normativo do adulto voltado à infância mostrou-se recorrência nos dados obtidos durante os dois anos de pesquisa concernentes à iniciação científica. Logo, quanto mais os confrontávamos com nossos referenciais teóricos da vertente, sobretudo, filosófica – que enxerga a potencialidade infantil como um convite ao novo, à novidade – mais inquietações surgiam direcionando-nos ao cenário educativo atual onde ainda são crescentes os desafios e as imprecisões, principalmente com relação às mudanças vivenciadas na educação da infância, especificamente a partir da instauração legal da Lei 11.274/2006 que ampliou o Ensino Fundamental, incluindo as crianças de seis anos de idade, antes atendidas na Educação Infantil.

O acréscimo de mais um ano no ensino obrigatório bem como o ingresso de crianças de seis anos ao sistema de ensino têm suscitado inúmeras discussões sobre o conjunto de ações necessárias para a adequação dos sistemas de ensino às normatizações legais balizadoras de tal ampliação. Deparamo-nos com um paradoxo. Se por um lado, a ampliação de mais um ano na estrutura do ensino fundamental, no Brasil, pode ser considerada como um avanço para a educação das crianças, sobretudo por oportunizar àquelas que não tinham oportunidade de frequentar a educação infantil a garantia de estar na escola com seis anos, por outro, este ingresso antecipado configura-se em um importantíssimo momento de transição na vida das crianças, podendo caracterizar-se em um início tanto prazeroso quanto dolente de um difuso processo educativo.

Examinando os documentos do Ministério da Educação (BRASIL, 2003, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b) que expõem o novo Ensino Fundamental, é plausível identificar que não se anseia meramente abreviar a entrada das crianças na escola obrigatória e/ou adicionar um ano em sua duração mínima; almeja-se estabelecer um currículo novo para este segmento educacional, que não reflete a transferência para as crianças de seis anos dos conteúdos e das atividades da clássica primeira série e sim propiciar uma nova reorganização dos conteúdos (BRASIL, 2004b, p. 17). Decerto, tais mudanças despontam-se como metas bastante audazes ao lançar um olhar voltado ao Ensino Fundamental efetivado nas escolas.

Elegendo a realidade escolar atual como ponto de partida, faz-se possível pontuar a existência dos seus patamares desiguais e contraditórios. Esta nova estruturação curricular é

produto de um amplo e recente movimento de renovação pedagógica, pensando o imperativo de alçar o ensino a um legítimo patamar democrático. Todavia, uma vez que o direito à educação não se restringe ao acesso à escola, este, sem a garantia de permanência e de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, não significa, necessariamente, o usufruto do direito à educação e à inclusão.

Como afirma Marin-Díaz (2010), a invariável preocupação com o acréscimo de conhecimentos pedagógicos aparece com frequência para descrever tanto os propósitos e fins educativos com crianças, quanto os resultados dos próprios processos escolares a elas destinados. Esses mesmos argumentos corroboram os apresentados por Ariés (2006) quando o autor, mesmo ocupando-se de outra conjuntura de ordem social e temporal, enfatiza nos seus escritos que tal expansão parece ter sido considerada um elemento importante na formação dos indivíduos já na gênese da escola moderna, onde a constante preocupação com a disciplina e a racionalidade de tradições dos séculos XV e XVI por parte dos moralistas e reformadores e religiosos estendeu a frequência escolar das crianças. Desde então, de acordo com o autor, parte significativa da educação passou a estar cada vez mais sob a responsabilidade da escola.

Pretendendo, no entanto, ir além dos lugares historicamente outorgados à infância pelos adultos, emergiu-nos a necessidade investigativa de saber da infância e da educação escolarizada a ela destinada, junto às próprias crianças. Crianças entre seis e sete anos que diariamente cumprem horários e protagonizam inúmeras atividades no e para o ambiente escolar: chegando pontualmente às aulas, integrando ou inventando brincadeiras, respondendo a exercícios na sala de aula, copiando lições a serem respondidas em suas casas dentre tantas outras coisas impossíveis de quantificar. Crianças que devem ajustar-se às exigências e mudanças curriculares sem contestação e embora desempenho – e crie, inverta, invente – todas as atribuições a elas direcionadas, são historicamente delineadas como carentes de explicações e que precisam ser explicadas.

Face a isto e cientes que infinitas pesquisas dialogam sobre as crianças, mas, poucas com elas conversam, buscamos em meio a tantos saberes já estabelecidos aventurar-nos em possibilidades outras, distantes das conformidades e consensos sobre a infância, tomamos como indagação: o que dizem as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório da rede pública da cidade de Caruaru sobre o espaço escolar por elas frequentado e sobre si mesmas neste referido espaço?

Objetivamos de modo geral identificar o que dizem as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório da rede pública da cidade de Caruaru sobre o

espaço escolar por elas frequentado e sobre si mesmas neste referido espaço. E, mais especificamente, identificar através das vozes das crianças suas impressões referentes ao espaço escolar por elas frequentado; mapear por meio da escuta às suas vozes como as crianças se percebem neste espaço escolar e buscar compreender pelas vozes das crianças os lugares ocupados pela infância na sala de aula.

Para tal, apoiamo-nos em uma abordagem qualitativa de enfoque etnográfico, buscando um pouco esse movimento de audição e compreensão às vozes da infância que povoam o contexto da escola, entendendo a relação com as crianças como uma relação de alteridade. De estranheza. De tremor e mistério, perturbação e perplexidade. Relação que assume matizes diversos dependendo do que façamos com tudo isso: de aproximação ou de indiferença. De pulverização da estranheza até convertê-la em pó, antecedendo até mesmo o olhar. Do desvelar-se o mistério, embora saibamos como se reduzem os mistérios a poucas fórmulas do conhecimento. De como consentimos ser alcançados pelo tremor que sacode e é também emoção. Da escolha entre reduzir a perplexidade a poucos segundos ou fazê-la durar toda a vida, vendo dessa mesma forma a perturbação, que pode incomodar ou integrar parte de nós mesmos.

Assim, a presente dissertação se estrutura em três capítulos (excluídas a introdução e as considerações finais).

O Capítulo 1 ocupa-se de apresentar considerações sobre a invenção de uma ideia de infância problematizando alguns dos seus efeitos na educação escolar, fazendo-nos perceber que após um período onde questões concernentes às crianças movimentavam discussões teóricas, a própria realidade social e a escola, adentramos em um momento pouco fecundo, onde o mais do mesmo povoa as práticas e os discursos contemporâneos.

O Capítulo 2 explicita o percurso teórico metodológico percorrido e a perspectiva adotada para abordagem das questões. Apresenta como se deu a escolha do campo investigativo, uma breve descrição do mesmo com os seus sujeitos de pesquisa, e o município no qual é localizado. O início da pesquisa e a entrada em campo compõem também esse capítulo.

O Capítulo 3 traz os nossos dados evidenciando as ações das crianças como porvir, mesmo quando a escola espera que estejam empenhadas no treinamento de serem alunos. Os exames em conjunto com outras práticas evidenciam a ação da disciplina em exercício, onde aspectos que caracterizam a escolarização – dentre os quais se destacam as funções da leitura e da escrita – são apresentados como essenciais no processo descrito. O cotidiano, por sua vez, mostra que as crianças não são sujeitos passivos dessa ação, reagindo, recriando e

resistindo aos elementos que lhes são direcionados. O debate sobre a possibilidade de uma educação ruptura da cronologia e etapas finaliza o capítulo em questão.

Por fim e cientes de toda provisoriedade que permeia todo e qualquer trabalho de pesquisa, deixamos aqui o que para nós parece justificar o desenvolvimento desse estudo e a experiência de sua escrita: sua incompletude, sua saída para outra coisa, a sensação para possíveis leitores, de levar a sério não o que este diz, senão talvez, o que este dá a pensar.

## 2 CAPÍTULO 1 SOBRE ENUNCIADOS DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Há um tempo para apressar o tempo e outro tempo para detê-lo. Entre eles nos resta esse tempo da mais bela impontualidade.  
(Carlos Skliar)

Este capítulo objetiva discutir teoricamente a partir do que consideramos três grandes enunciados, como em determinados momentos, a relação infância e educação foi pensada e modificada. Desde uma relação praticamente ausente, como revela-nos o período medieval, onde a infância era visibilizada em suas características e especificidades até o momento em que uma legislação é voltada às crianças conotando-lhe proteção e cuidados. Problematisa alguns aspectos sobre a discussão e efetivação do ensino fundamental de nove anos obrigatório e apresenta a perspectiva de infância que defendemos e inspira a pesquisa em questão. Kohan (2007), Postman (1999), Ariés (2006), Kramer (1995) e Salles (2010) são alguns dos autores que utilizamos para conversar um pouco sobre tais temas propostos.

### 2.1 O Retrato da Infância

O surgimento do retrato da criança morta pode ser considerado um marco importante e de alteração na maneira como historicamente as percepções adultas voltaram-se à infância. Com efeito, anteriormente na sociedade medieval, não existia compreensão alguma de desenvolvimento infantil, qualquer pré-requisito de aprendizagem sequencial, nenhuma ideia de escolarização preparatória para o mundo adulto, nenhum conceito de vergonha existente, sendo tudo consentido na presença das crianças. Mesmo alguns séculos depois, quando a infância começou a ser retratadas no âmbito religioso – como anjos, como o Menino Jesus, como a infância da Virgem –, e conseqüentemente em pinturas anedóticas ilustrando brandamente algumas obras, tal registro não se consagrava à descrição exclusiva da infância, uma vez que nunca retratavam uma criança real, tal como ela é em um determinado período de sua vida. Assim, no século XVI, embora a mortalidade infantil se tenha mantido ainda em níveis elevados, uma nova sensibilidade parece ter sido atribuída a esses seres frágeis e ameaçados. O desejo de fixar os traços de uma criança viva ou morta, a fim de conservá-la nitidamente em sua lembrança, prova que as mortes infantis não eram mais consideradas pelos pais como uma perda necessária, tal como ocorria nos séculos XII e XIII. Neste século em especial, os retratos de crianças sozinhas tornaram-se numerosos e bastante comuns. Os

retratos reunindo toda a família passaram a se organizar em torno da criança, tornando-a o centro da composição.

O artista sublinharia os aspectos graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância; a criança procurando o seio da mãe ou preparando-se para beijá-la ou acariciá-la, as crianças brincando com os brinquedos tradicionais da infância, com um pássaro amarrado ou uma fruta; a criança comendo o seu mingau, a criança sendo enroladas em seus cueiros. Todos os gestos observáveis – ao menos para aqueles que desejassem prestar atenção neles – já eram reproduzidos (ARIÉS, 2006, p. 20).

As mudanças que então provieram testemunharam notório reconhecimento das particularidades infantis: um traje especial foi dado à criança, à criancinha pequena – inicialmente nas classes mais elevadas da sociedade – uma veste especial que a diferenciava dos adultos, “essa especialização dos trajes da criança, numa sociedade em que as formas exteriores e os trajes tinham uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação às crianças” (ARIÉS, 2006, p. 100). Um novo sentimento de infância estava brotando onde a criança era, sobretudo, percebida por sua ingenuidade, graça e gentileza, tornando-se fonte de divertimento e relaxamento para o adulto, um sentimento que, segundo Ariés (2006, p. 100), “poderíamos chamar de paparicação”. Este sentimento de acordo com Kramer (1995, p. 18) foi concomitante à nova função assumida pela família – agora constituída por um número maior de crianças que sobreviviam – assumidas no centro da burguesia e, aos poucos, impostada para o restante da sociedade:

Não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar torna-se, então, cada vez mais privado e, progressivamente, esta instituição vai assumindo funções antes preenchidas pela comunidade.

Paralelo à consolidação da paparicação conotada às crianças e a manifestação de alguns discursos hostis exalando resistência, irritações e até mesmo desprazer a esta prática, a escola passará a assumir uma função muito mais disciplinadora e instrutiva. É entre os moralistas e educadores do século XVII que se forma um outro sentimento de infância que inspirou toda a educação até o século XX. O apego à criança e à suas especificidades não se expressava mais por meio do divertimento e sim através do interesse psicológico e da moralização. “Não convinha ao adulto se incomodar à leviandade da infância: este fora o erro antigo. Era preciso conhecê-la melhor para corrigi-la” (ARIÉS, 2006, p. 104). A “razão” tentou ainda conciliar-se com um pouco de “doçura”, desta forma, palavras de confiança, algumas cordialidades e carícias povoavam o tratamento que os pais direcionavam aos filhos,

porém, a grande preocupação destes, era fazer com que suas crianças se tornassem pessoas honradas e homens racionais.

Nesta concepção moral, a fraqueza da infância era associada a sua inocência: ela seria agora vista como frágil criatura de Deus e, como tal, precisava ser preservada e disciplinada. Esta concepção passaria a ser adotada também pela família, a qual irá conferir a criança um lugar central (SALLES, 2010, p. 115).

Em decorrência dos fatos, a família do século XVIII apresentava resquícios dos dois elementos antigos (papa-ricação e moralização) unidos a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. No século anterior, o cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e educadores, os doentes eram cuidados com afinco mas não havia interesse pelo corpo daqueles que gozavam de boa saúde. Este cenário encaminhou-se para outro em que a saúde e até mesmo a higiene dos filhos tornara-se grande preocupação dos pais sinalizando que a criança assumia cada vez mais visibilidade e importância no seio familiar.

## 2.2 A Infância Letrada

Pode-se afirmar que a competência de leitura acarretou consigo uma série de modificações na compreensão da natureza especial da infância e da ideia de que no interior dessa infância reina uma variedade de categorias. Segundo Postman (1999), todas as mudanças que testemunharam um novo sentimento de infância constituíram-se, também, em cenário de uma nova definição de adulto que veio a ser culminada, sobretudo, com a criação da prensa tipográfica.

Trazendo consigo a transposição da fala para a tipografia, o homem letrado migrou a captação da linguagem da audição para a visão – podendo agora ser lida – e, este fenômeno afastou as crianças do mundo habitado e compartilhado por elas e adultos até então.

Como a infância e a idade adulta se tornaram cada vez mais diferenciadas, finalmente, passou-se a aceitar que a criança não podia compartilhar e não compartilhava a linguagem, o aprendizado, os gostos, os apetites, a vida social de um adulto. Na verdade, a tarefa do adulto era preparar a criança para a administração do mundo adulto. Na década de 1850, os séculos da infância tinham feito seu trabalho e em toda parte no mundo ocidental a infância era tanto um princípio social quanto um fato social (POSTMAN, 1999, p. 65).

Os contornos da nova idade adulta excluíram as crianças que passaram a povoar outro mundo que veio a ser conhecido como infância, onde precisamente delimitada, sinonimizava

falta. Decerto, se recorrermos à etimologia, percebemos que desde os primeiros nascimentos da palavra infância, seus significados estavam associados à perspectiva de ausência, a um marco de incapacidade. A infância estava reunida em como os “não habilitados”, como pontua-nos Kohan (2007), a toda uma série de categorias – incapazes deficientes dentre outros – que encaixada na perspectiva do que não tem, não possuíam importância na ordem social. Castello e Marsico (2007) explicam:

Em geral, *infans* podia designar criança em idade muito mais avançada que aquela em que “não falam”, de modo que essa denominação é usual para crianças até os sete anos [...] Na verdade, são encontrados usualmente usos de *infans* referindo-se a pessoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que *infans* não remete especificamente a criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas se refere aos que, por sua menoridade, não estão ainda habilitados a testemunhar nos tribunais: *infans* e assim “o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho (no prelo)”.

Com a sociedade totalmente impactada pelas letras e rendida à tipografia, vendo seu universo de leitores aumentar consideravelmente, surge a ideia de que as crianças “precisariam de um espaço especial – a escola – onde, separadas dos adultos, pudessem receber orientações necessárias à sua formação moral e intelectual, vindas de um especialista – o professor” (SALLES, 2010, p. 116). Um novo ambiente simbólico havia sido inventado, povoando o mundo com novas informações e ensaios abstratos que exigiam novas desenvolturas, maneiras e, principalmente, consciência individual, atribuíam competência para o pensamento conceitual, intelectual, crença na autoridade da palavra impressa, intenso entusiasmo por clareza e razão.

O que aconteceu, simplesmente, foi que o Homem Letrado tinha sido criado. E ao chegar, deixou para trás as crianças. Pois, no mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler e seu interesse era o aqui e agora, o “imediato e local”, como disse Mumford. É por isso que não havia necessidade da ideia de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual. Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação (POSTMAN, 1999, p. 50).

Pais e professores passaram a recheiar com requintes de rigor as disciplinas direcionadas à infância. As inclinações naturais da criança passaram a ser interpretadas não só como empecilho à atividade livresca, mas como uma demonstração de mau caráter. A natureza foi subjugada visando alcançar uma educação satisfatória em conjunto com uma alma purificada. A capacidade de controlar e superar a própria natureza tornou-se uma das

principais características definidora da idade adulta e um dos desígnios essenciais da educação. Como a escola destinava-se a formar os adultos ainda não formados em adultos instruídos, os ensinamentos passaram a ser disseminados entre alunos, obedecendo à ordem de grupos etários estabelecidos. O primeiro estágio findava-se quando o domínio da fala era obtido, o segundo tinha início almejando a decodificação das letras (aprender a ler), a leitura deveria começar aos quatro ou cinco anos, “segundo-se a escrita, e depois, gradualmente, deveriam ser acrescentados assuntos mais sofisticados... A educação [ficou] quase inflexivelmente ligada à idade cronológica das crianças” (POSTMAN, 1999, p. 56). Faz-se necessário salientar que a associação da educação à idade cronológica não se estabeleceu de imediato. As primeiras tentativas vislumbravam a capacidade de ler dos alunos e não em suas respectivas idades cronológicas; a distinção por idade veio mais tarde.

Quando a infância atravessou o Atlântico rumo ao Novo Mundo nos séculos XIX e XX, duas eram as tendências intelectuais de que se constituíam: a concepção lockiana, ou protestante, de infância, e a rousseauniana, ou romântica.

Para Locke e a maioria dos pensadores do século dezoito, analfabetismo e infância eram inseparáveis, sendo a idade adulta definida como competência linguística plena. Por outro lado, Rousseau escreveu no Emílio que “as plantas melhoram com o cultivo, e o homem com a educação”. Aqui esta a criança como planta silvestre que quase não pode ser melhorada pela educação livresca. Seu crescimento é orgânico e natural; a infância requer apenas não ser sufocada pelos extravasamentos doentios da civilização (POSTMAN, 1999, p. 74).

A pedagogia realista de Locke – como a de Ratke e Comênio - trouxe para a educação o que Bacon propunha, na época, para a ciência: o conhecimento vem da experiência, logo deve começar pelo estudo da natureza, pelo conhecimento das coisas. Uma vez que a referência é a natureza, deve-se também respeitar a natureza da criança. Assim, ao mesmo tempo em que se inaugurou uma atenção à individualidade do educando, o poder da formação da razão como condição para o governo dos povos, buscando fraternidade entre os homens, consequentemente a superação das diferenças políticas e religiosas foi enaltecida. Rousseau, por sua vez, insistia na afirmativa de que a criança era importante em si mesma e não meramente como um meio para o fim. Neste aspecto, a influência intelectual de Rousseau discordava nitidamente com a de Locke, que, sob todos os aspectos, via a criança como um cidadão em potencial. Outra contribuição importante de Rousseau para o desenvolvimento da ideia de infância foi a de que a vida emocional e intelectual da criança se fazia necessária não porque devemos conhecê-la para ensiná-la, mas, pelo fato da infância ser o estágio da vida em que o homem mais se aproxima do estado de natureza. A educação nessa perspectiva consistia

essencialmente em um processo de subtração, enquanto, para Locke, um processo de adição. Mas, independente das diferenças existentes entre a concepção protestante e a concepção romântica, a preocupação com o futuro fez-se ponto em comum. Jamais Locke ou Rousseau duvidaram de que a infância pudesse existir sem a orientação adulta voltada para o futuro, ainda que resultasse em um livro rico, bonito e exuberante, ou, numa flor saudável. Deste modo, a orientação que se tornará dominante a partir do Iluminismo é a de que a educação é a garantia da formação do homem para a humanidade, sendo a escola uma oficina de homens onde tudo seja ensinado absolutamente a todos.

Já no final do século XIX, o surgimento de dois homens, com seus respectivos escritos e teorias, embasará todos os debates sobre infância e educação de infância neste século.

Freud e Dewey cristalizaram o paradigma básico da infância que vinha se formando desde a invenção da prensa tipográfica: a criança como aluno ou aluna cujo ego e individualidade devem ser preservados por cuidados especiais, cuja aptidão para o autocontrole, a satisfação adiada e o pensamento lógicos devem ser ampliados, cujo conhecimento da vida deve estar sob o controle dos adultos. Ao mesmo tempo, contudo, a criança é entendida como detentora de suas próprias regras de desenvolvimento e de um encanto, curiosidade e exuberância que não devem ser sufocados – na verdade são sufocados – com risco de não alcançar a maturidade adulta (POSTMAN, 1999, p. 77).

De certo modo, a pouca ênfase à infância nos estudos científicos existentes até o final do século XIX foi seguida pela concepção do desenvolvimento que enfatiza a maturação orgânica. A ênfase nas bases biológicas do comportamento marcou as pesquisas do desenvolvimento humano até o século XX, tendo como um dos seus portais a Psicanálise. Sigmund Freud (1856/1939) desenha uma teoria do desenvolvimento com base nas leis biogênicas, em especial os conceitos de latência-sexual, sublimação, formação reativa e regressão, resultando no destaque aos aspectos psicopatológicos presentes no desenvolvimento da criança. Freud ainda escreve os “Três ensaios sobre a sexualidade infantil” e, em 1909, exemplifica com o caso do “Pequeno Hans” a origem das neuroses dos adultos nas experiências da infância. Dewey, entretanto, lança fortes críticas no começo do século XX ao exagerado papel atribuído às matérias de estudo para o desenvolvimento mental. Para Dewey, a ideia de educação pela instrução é a formação do espírito por meio da matéria apresentada do exterior. Expressa o vínculo educação-sociedade, afirmando claramente a exigência de que a escola, ao mesmo tempo em que é expressão da sociedade existente, atua também na preparação de uma sociedade diferente, mais justa.

Evidencia-se, assim, que tanto o Iluminismo quanto o Romantismo emergiram como marcos do pensamento e da pedagogia moderna, constituindo-se como polos distintos no que

concerne à composição de subjetividade. Tais saberes foram se desenvolvendo embasados sob duas concepções colidentes da infância perpassando sua representação social no decorrer dos anos, prescrevendo e guiando conceitos pedagógicos e comportamentais. Sarmiento (2007) elucida que a dicotomia que perpassa o construtivismo e o comportamentalismo, as ideias da criança romanceada, pura e inocente à criança rebelde, demonizada e disparatada, já identificadas por Ariés no surgimento da modernidade, vêm sofrendo sucessivas reformulações e atualizações. Incorporadas no imaginário coletivo, definem-se como dupla fonte de onde se emanam as representações concernentes à infância.

Trata-se de certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre passadas expressamente à escrita ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade. Referimo-nos a atitudes consensuais, sobre a frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipos de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida coletiva [...] Referimo-nos ainda a uma configuração de um “ofício de criança” (Chamboredon e Prévot, 1982; Sirota, 1994; Sarmiento, 2000), intimamente ligado a actividade escolar, mas claramente enunciados nos seus traços comportamentais, como sendo inerentes ao desempenho activo pelas crianças de papéis sociais imputadas (SARMENTO, 2007, p. 13).

Todos esses fatores contribuíram para a expansão e universalização da escola. As famílias reorganizaram os mecanismos de apoio e controle da infância e todos os discursos acerca dela tiveram seu desenvolvimento potencializado.

### **2.3 A Infância de Direitos**

Pode-se constatar que somente a partir do final do século XX, com a recuperação de alguns documentos políticos importantes como a Declaração dos Direitos das Crianças (ONU – 1969) e a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU – 1989) juntamente com o diálogo próximo ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pode-se dizer que se estabeleceu um dos poucos níveis de ensino – talvez único – que ao formular suas diretrizes, tenha pensado na defesa do direito da infância no âmbito social e, desde então, constituído uma pedagogia, cabível, no entanto, segundo Sarmiento (2004) de alguns questionamentos, uma vez que há várias infâncias dentro da infância global normatizada e que as consequências deste esforço homogeneizador de uma infância uma potencia as desigualdades – concernentes à condição social, gênero, etnia dentre outros grupos a que cada criança pertence – resultantes, também, do processo de globalização no qual se apoia a nossa contemporaneidade.

No Brasil, respectivamente, percebemos que o atendimento à infância teve em sua gênese o assistencialismo, “até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas

longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil” (OLIVEIRA, 2005, p. 91). Durante o período do descobrimento até 1874, no contexto rural, berço de maior contingente populacional da época, famílias de fazendeiros cuidavam das diversas crianças abandonadas ou órfãs. Já no meio urbano, existia a roda de expostos, onde, geralmente, filhos ilegítimos de mulheres com prestígio social eram recolhidos após serem abandonados. O Código Civil da época pautava o conceito de menor desvalido com o de menor delituoso ou criminoso. Judicialmente, havia apenas o Código de Leis e Regulamentos Orphanológicos que abrangia questões concernentes à criação de órfãos, tutoria etc.

As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil, que era atribuída por eles a duas causas. Uma delas dizia respeito aos nascimentos ilegítimos, fruto da união entre escravos ou destes com os senhores. A segunda se referia a falta de educação física, moral e intelectual das mães ou, mais concretamente, sua negligência na medida em que permitiam o aleitamento mercenário (escravas de aluguel) (KRAMER, 1995, p. 49).

A negatividade constitutiva da infância exprimindo-a na ideia da minoridade, sendo a criança aquele que não pode nem sabe defender-se, que não pensa adequadamente e que precisa ser submetido a processos de instrução e condução moral, inspirava a criação de instituições de apoio como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, sediado no Rio de Janeiro em 1889, objetivando

Atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (KRAMER, 1995, p. 52).

Aos poucos o trabalho realizado pelo Instituto foi ganhando maior abrangência: campanhas de vacinação e controle de epidemias, cursos informativos onde a figura central era a criança, comemorações consagradas às maternidades, creches e infância, estudos diversos, sobretudo sobre a mortalidade infantil, configurada como uma grande preocupação para o contexto da época – estendendo-se até os dias atuais – e a crescente participação de médicos em congressos que abordavam assuntos voltados ou relacionados à infância. Como extensão do Instituto, a mesma equipe que o fundou, criou, em 1919, o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade seria do Estado. “As autoridades governamentais que haviam permanecido inertes em termos de realizações objetivas a favor da criança pobre e

abandonada começavam a proclamar a necessidade de seu atendimento” (KRAMER, 1995, p. 53).

Oliveira (2005) nos mostra que, ao lado do contexto citado, inúmeras escolas e jardins de infância (produtos da influência americana e europeia que chegava ao Brasil) surgiam. Em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo são criados os primeiros jardins de infância dirigidos por entidades privadas, alguns deles construídos por imigrantes europeus visando o acolhimento dos próprios filhos. Os jardins de infância públicos apareceram anos depois, seguindo um viés pedagógico inspirado em Froebel, contudo, também eram voltados ao atendimento das crianças mais abonadas financeiramente. Aos menores pertencentes às camadas sociais mais pobres, restavam os parques infantis – praças de jogos construídos em várias cidades brasileiras – que pouco tinham em comum com os preceitos educativos disseminados pelos jardins de infância e os debates legislativos e na imprensa, que partiam de um olhar preconceituoso sobre a pobreza, defendiam uma recepção caracterizada como presente aos menos favorecidos.

Neste momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada com dificuldade (OLIVEIRA, 2005, p. 93).

A proteção à infância é o eixo que a partir do final de século XIX induz a criação de associações e instituições almejando cuidar das crianças em variadas dimensões. Fica dessa forma configurado o quadro dos fatores explicitamente reconhecidos como determinantes ao aparecimento dos programas compensatórios, em que a pré-escola era apontada como solução para os problemas da escola elementar: fatores médico-nutricionais (ambulatórios obstétricos e pediátricos), assistenciais (direitos, legislação), psicológicos, culturais e educacionais (reconhecimento de que estas seriam possíveis, desde ambientes privados aos públicos).

Nos centros urbanos, a intensificação da urbanização e a industrialização no início do século XX traduzem-se em marco para as modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional – correlacionado ao internacional – que refletiram no desenho dos estabelecimentos direcionados à educação e à saúde, bem como na sua política. A consolidação da atividade industrial levou grande número de mulheres às fabricas, estas, como solução emergente, necessitaram deixar suas crianças pequenas com as criadeiras – posteriormente classificadas como “fazedoras de anjo”, decorrente do alto índice de óbitos das crianças por elas tratadas – enquanto reivindicações por lugares de atendimento à criança

durante o trabalho das mães – bem como melhores salários dentre outros aspectos - estavam vigentes. As poucas conquistas obtidas não se deram facilmente.

As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. Em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas [...] Nesse momento político extremamente importante, ocorreu em 1922, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção a Criança [...] Nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins da infância (OLIVEIRA, 2005, p. 96).

A nova organização familiar, principalmente caracterizada pela ausência diária da mulher no recinto do lar e pela entrega dos menores à guarda de mãos mercenárias (as já citadas criadeiras), caracterizava na época a família moderna como frágil e inconsistente. A família também era considerada o foco de todos os problemas concernentes à situação das crianças. Os cuidados com a infância agora amplamente proliferados tornaram-se um aspecto a ser considerado no contexto de nação moderna, com suas políticas voltadas ao social bem como suas instituições. Constata-se requintado empenho à necessidade – vista assim, como necessidade, meta almejada – de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã. Como explica Ariés (2006), a escola ao deixar a elite torna-se instrumento normal de iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto.

De uma educação extremamente elitista quanto ao acesso, característica dos períodos colonial e imperialista da história do Brasil, passava-se à defesa da democratização do ensino. Educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais. Os movimentos por educação que começavam a se articular, em especial o da Escola Nova, fundamentavam-se nos princípios da psicologia do desenvolvimento que despontava e crescia em importância nos Estados Unidos e na Europa (KRAMER, 1995, p. 55).

Neste período a população das cidades, aflita diante do crescente processo de urbanização e industrialização carente de infraestrutura urbana em termos de saneamento básico, moradias etc., resultando em contínuas epidemias, passou a exigir paliativos que, porventura, amenizassem tais efeitos nas cidades. As creches foram imediatamente apontadas como um desses paliativos pelos sanitaristas, preocupados com a manutenção e perpetuação da mão de obra trabalhista, que comumente residia em localidades insalubres. Outra ação foi a fundação em 1923 da Inspeção da Higiene Infantil, transformada em 1934 em Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância.

Oliveira (2005) elucida que a medicalização da assistência à criança, o higienismo, a filantropia e a puericultura se sobrepuseram à perspectiva de educação das crianças pequenas. Os órgãos criados para realizar estes atendimentos eram na maioria das vezes ligados ao Ministério da Saúde, da Previdência e da Assistência Social, expressando a forma como a criança havia sido concebida no interior desses dispositivos legais: uma criança fragmentada, carente e dividida em partes. Tal perspectiva trilhava um caminho contrário à construção de ações efetivas voltadas ao atendimento da infância em suas especificidades. Em uma direção equivalente, proliferou-se em várias cidades do país, o hábito de unificar classes pré-primárias a grupos escolares. Logo, de forma desintegrada, as crianças eram atendidas em creches, parques infantis, jardins de infância, escolas maternais e classes pré-primárias.

O sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5692/71 que mesmo não apontando a quem caberia a responsabilidade e o atendimento às crianças menores de sete anos mencionava a prescrição para a Educação Infantil e, posteriormente, a Constituição de 1988 que integrava o sistema de ensino ao atendimento da infância, abandonando as esferas de assistência social e médico-higienista, propiciaram certa regularidade no ensino voltado à infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8.069), aprovado em 1990, veio enfatizar o reconhecimento das conquistas dos direitos das crianças, anunciados nos dispositivos anteriores, contribuindo amplamente com os debates em torno da garantia de um atendimento de qualidade à infância. A criação do ECA (1990), como complemento ao já disposto na Constituição (1988), culminou na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB 9394/96) que passa a reconhecer a Educação Infantil como etapa primeira da Educação Básica, envolvendo, desta vez, instituições de creches e pré escolas. Oliveira (2005) pontua que esta aprovação constituiu-se de fato em uma política voltada à educação da infância, tirando-a do seu confinamento – principalmente a menos abastada – em instituições vinculadas a órgãos assistencialistas.

Kramer (1995), no entanto, vem dizer-nos que no decorrer dos últimos 50 anos, a assistência médica-pedagógica à infância tem sido comumente relacionada pelos discursos oficiais ao desenvolvimento da nação, havendo, contudo, diferenças concernentes aos setores que detêm a responsabilidade pelo atendimento: por vezes é enfatizada a iniciativa oficial, às vezes a particular, as duas, a própria população. Se de algum modo os discursos se diferem – dado o momento histórico em que se deram –, “há por outro lado, dois aspectos que tem permanecido constante: a concepção abstrata e única de infância e a multiplicidade de órgãos

com as mesmas funções, que tem sido criado visando o seu atendimento” (KRAMER, 1995, p. 57).

#### **2.4 O Ensino Fundamental de Nove Anos e a Criança: algumas reflexões**

O início do século XXI no Brasil foi marcado por duras críticas e pressões por ser um dos países da América Latina com menor tempo de ensino obrigatório voltado às crianças. Constantemente durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Ministro Paulo Renato Souza iniciava discussões voltadas ao panorama educacional da época defendendo a inclusão de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. No entanto, todas essas manifestações jamais encaminharam para a concretização da ampliação da escolaridade obrigatória, tal como nos mostram Craidy e Barbosa (2012, p. 21):

A proposta encontrava resistência na sociedade civil, pois, naquele momento histórico, tanto a Constituição Federal como a própria LDBEN/96 haviam acabado de garantir o pertencimento das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental no nível da Educação Infantil. Além disso, a cultura brasileira de ingresso das crianças da rede pública no Ensino Fundamental, era feita principalmente, a partir dos 07 anos. Assim, por ser um tema polêmico, não foram tomadas medidas legais para a expansão do Ensino Fundamental.

Todavia, mesmo não ocorrendo a efetivação da proposta em caráter nacional, de forma indireta e bastante eficaz, sobretudo, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), a vertente econômica instaurou um novo tipo de inserção. Craidy e Barbosa (2012) explicitam que mediante a precariedade de financiamento voltado à Educação Infantil inúmeros municípios, desprovidos de uma proposta pedagógica adequada, cabe-nos salientar, passaram a incluir as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental para receber uma fatia mais generosa do Fundef. Ainda neste período, diversas prefeituras, seguindo a realidade da reforma espanhola, “reorganizaram seus sistemas de ensino através de ciclos, incorporando as crianças de 05 anos e 09 meses, ou 06 anos no primeiro nível do primeiro ciclo do Ensino Fundamental” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 22). O que ficou à margem de análise foi o importante fato que, ainda que isentas de obrigatoriedade, há nas escolas públicas espanholas uma cultura de escolarização que abrange cerca de 90% das crianças a partir dos três anos de idade, havendo assim, toda uma organicidade e estrutura propícias ao atendimento destas que, antes de ingressarem no Ensino Fundamental, por cerca de três anos, receberam conteúdos escolares

na Educação Infantil, condição até então, pouco experimentada por generosa parte da população infantil brasileira.

O governo Lula, por sua vez, enfatizando a importância de políticas agregadas à educação das crianças de 0 a 6 anos objetivando garantir um número considerável de instituições voltadas ao atendimento assistencial desta faixa etária “porém, de pouquíssima importância à educação institucional e ao Centro ou Escola de Educação Infantil, como espaço institucional a ser priorizado”, instituiu no período Cristovam Buarque a descolarização da Educação Infantil, revisitando as propostas de cunho familiaristas e assistencialistas que tanto ilustraram o século XIX (CRAIDY; BARBOSA, 2012). Tais propostas, convém ressaltar, configuram-se completamente distintas da proposta do senador Cristovam Buarque, que anunciava a estrita importância e necessidade da frequência das crianças de 04 e 05 anos, na Educação Infantil.

O documento do MEC a título de Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações gerais da escolarização obrigatória (BRASIL, 2004a) - pouco ilustra tal realidade, ao verificar-se enquanto crescente e linear, o empenho no Brasil em estender o número de anos do ensino obrigatório.

A Lei nº 4.024, de 1961, estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 19706. Em 1971, a Lei nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE. (BRASIL, 2004a, p. 14).

Segundo o PNE – Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental –, a inserção do Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, possui duas finalidades: “Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004b, p. 14).

Espera-se com esta lei que um quantitativo maior de crianças seja inserido no sistema educacional brasileiro, sobretudo aquelas que se encontram nos setores periféricos e/ou populares, tendo em vista que a maior parte das crianças de seis anos, pertencentes às camadas mais abonadas financeiramente, já se encontra integrada à educação infantil ou à 1ª série do ensino fundamental. Contudo, para Craidy e Barbosa (2012), a anunciada intencionalidade igualitária e democrática acerca do ingresso de todas as crianças aos seis

anos no Ensino Fundamental não perpassa os muros da ingenuidade – inadmissível tratando-se de uma realidade contextualizada nacionalmente – que pouco dialoga com o que revela o cotidiano prático escolar. Como argumento central, afirmam que as maiores e principais vítimas de uma entrada compulsória na escola são, necessariamente, as crianças que apresentam maiores índices de vulnerabilidade pessoal e social. “Não apenas a escola é estranha, por não terem frequentado a Educação Infantil, como a cultura escolar não lhes é familiar, por viverem em um ambiente pouco letrado. Isto é, democratizam-se oportunidades, tratando os desiguais como iguais” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 25). Adequar-se aos processos escolares exige atitudes, comportamentos e referências ausentes no cotidiano principalmente das crianças mais vulneráveis e tal contexto não podemos desconsiderar.

É bem verdade que a democratização do acesso sem a garantia da aprendizagem escolar configura-se em um meio de homogeneizar sujeitos heterogêneos. O insucesso escolar, ao desarticular-se de sua esfera macroestrutural, culpa os sujeitos. A meritocracia velada condiciona os que não obtiveram êxito à culpa dos seus respectivos fracassos, apesar de todas as oportunidades proporcionadas pelo Estado. Entendemos que a oferta de uma nova situação não retrata necessariamente a construção de uma nova realidade. Não basta ser um índice estatístico compondo a escola, mas é imprescindível aprender. Em um contexto onde a divisão etária é constantemente afirmada como verdade e ser mais velho sinonimiza ser mais capaz, passa-se a ter idade limite para o ingresso e padrão para a seriação. A idade biológica emerge atropelando os processos anteriormente vivenciados pela criança servindo de parâmetro norteador de importantes decisões. Assim, apontam-se como emergência advinda da reorganização na legislação educacional revisões pedagógicas, tal como aponta-nos Lobo (2012, p. 75):

Com a atual proposta do governo, há de se rever e repensar as concepções nas quais a infância tem sido usualmente referenciada. Isso implica abrimos mão do que pensamos saber sobre a infância. Assim será possível lançar sobre ela um olhar menos “ensinante” e mais “aprendente”, mais receptivo à novidade, à história que cada criança traz consigo. Esse movimento decerto contribui também para aceitarmos o risco do desconhecido, daquilo que não se permite antever, do que não pode ser previamente alcançado. Implica ainda termos de enfrentar o que só o novo pode provocar: a angústia, a dúvida e a situação incomodamente “problematizadora”.

Rapoport (2009) afirma ser imprescindível destacar que a criança de seis anos é detentora de características e necessidades específicas que precisam ser consideradas nos processos e nas práticas educativas. Diante do reconhecimento destas características, emerge

como indispensável a preocupação com o processo de ingresso e adaptação destas no ensino fundamental.

É necessário que o sistema escolar esteja atento as situações envolvidas no ingresso da criança no ensino fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança (BRASIL, 2004, p. 19).

Decerto, na introdução do documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade” (BRASIL, 2006a), destaca-se por meio de algumas questões postas a importância de refletir sobre o sentimento das crianças que ingressam cheias de expectativas na escola e o cuidado para não as frustrar, uma vez que irão frequentar esse espaço institucional por vários anos de suas vidas. Então como as receber sem rotulá-las como alunos do ensino fundamental? De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem a singular experiência da infância? Como as encantar com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar e outras já trazem boas referências da educação infantil? (BRASIL, 2006a, p. 09).

As respostas para a maioria das indagações concernentes à infância, na perspectiva de Lobo (2012), poderiam – e podem – facilmente ser encontradas no interior da própria infância. Para a autora, se muito sabemos sobre a infância a ponto de alguns afirmarem não restar nada a acrescentar, “talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer do seu espaço e de seu tempo” (2012, p. 75). Kohan (2005) convida-nos à reflexão semelhante ao afirmar que, paradoxalmente, os nossos saberes sobre a infância nos afastam dela. Modificada em objeto de análise e estudada por muitos apenas como referência para pesquisas acadêmicas, o sentido que outorga de um encontro como esse entre o adulto – um pesquisador – e a criança naturalmente é propenso a moldes idealistas do que seriam as necessidades destas crianças. Uma atitude plausível, apontada pelo autor em questão, seria justamente permitir-se esvaziar-se. Deixar de lado o que se pensa crer sobre as crianças e sobre a infância, para que novos saberes possam nascer.

O filósofo francês G. Deleuze (1992) distingue dois modos de temporalidades, o da história (chrónos) e o do devir. O da história concerne-se ao conjunto de condições para a realização de uma dada experiência e/ou acontecimento. A temporalidade do devir são os acontecimentos que interrompem a história, aión, a revolução que cria uma nova história. O devir então, não sendo história, instaura outra temporalidade, que “não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo” (KOHAN, 2007, p. 95). Entendemos que a infância também vem sendo refletida e discutida em meio a

estas duas dimensões da temporalidade - chrónos e aión – desdobrando-se em dois modos distintos de pensar-lhe as questões. A perspectiva que permeia a nossa compreensão de infância caminha em direção contrária ao retorno à infância cronológica, constitui o encontro entre duas pessoas diversas em movimentos, ideias e multiplicidades que, ao ficarem face a face, originam um terceiro elemento sem passado, presente ou futuro, força que irrompe, ainda que não convidada ou antecipada.

Acreditamos em consonância com Kohan (2007) que o exercício do pensar só se faz crível quando este ocupa o espaço entre o possível e o impossível. “E justamente nas contradições que podemos pensar, se é que pensar tem a ver com criar e não apenas com reproduzir o já pensado” (2007, p. 88). Sim, se fôssemos permeados de certezas e verdades absolutas, pura consistência, possivelmente não necessitaríamos pensar, não ousaríamos criar. A tensão da contradição é o que nos força a pensar e a ver sentido em fazê-lo. Refletir a infância neste duplo campo enunciativo leva-nos a indagar de qual dimensão temporal procedem os inúmeros discursos tidos como verdades sobre a infância ao longo dos séculos. De quais lugares e temporalidades se constitui essa verdadeira – e inesgotável – fonte de saberes sobre a infância?

Não objetivamos nem estamos desmerecendo os discursos que jorram abundantemente dessa fonte de saberes prontos. Contudo, interessa-nos saberes outros, onde a verdade jamais é a mesma, uma vez que só o outro a faz existir. “Não há verdade sem alteridade” diz-nos Kohan (2010, p. 08), e existe um mundo por trás de tudo o que conhecemos como verdade e outro mundo chamado de alteridade. A infância desponta-se justamente como um dos nomes da alteridade e um dos nomes que atualmente precisa de verdades. Para além da cronologia, ultrapassa a condição de mera fase alinhável em idades e em estágios de desenvolvimento, povoando o tempo, onde a consecutividade perde lugar para a intensidade da duração.

Tempo que é do outro.

Tempo que é experiência.

Outro que é poética.

Experiência que nos atravessa sem nos deixar.

Poética que é voz.

Voz que se oferece aos sentidos, deixando de ser o que era, sendo coisas outras.

Direcionar a alteridade à infância permite-nos vê-la – a infância – como o polo outro dos nossos saberes. Reconhecer sua absoluta heterogeneidade em relação ao nosso mundo e a

nos mesmos implica pensá-la na medida em que sempre nos escapa, inquietando a estabilidade dos nossos conhecimentos adultos, da nossa vontade de saber. Larrosa (1999) afirma que a infância nunca é o que sabemos, mas detém uma verdade a qual devemos nos colocar à disposição de ouvir; nosso poder nunca irá apreendê-la mas requer nossa iniciativa para recebê-la. Assim sendo, a infância passa a avocar uma perspectiva distante da assumida na nossa linguagem cotidiana – qual seja, uma imagem ingênua, prematura, inexperiente e, conseqüentemente, desacreditada – para sinônimo de afirmação e potência ocupando um lugar onde não mais a olhamos partindo da nossa própria imagem. Vista como expressão da alteridade, a infância, destaca-nos Larrosa (1999), é o que nos questiona no que somos e no que tentamos nela imprimir, requer o encontro com uma verdade que não abrange a medida do nosso saber, possui uma demanda própria que não aceita medidas outras de poder e requer uma hospitalidade que não aceita a medida da nossa casa.

Para além de falar-lhe, desponta-se como emergente na educação a audição às vozes das crianças. Não fazê-las falar com a nossa voz, ressoando o nosso eco, mas essencialmente, darmos ouvido àquilo que elas estão a dizer. “Desinstrumentalizar” o discurso pedagógico hodierno, situado por Kohan (2007) como repleto de ideias que buscam inserir nas crianças valores e habilidades procurando constituí-las em pessoas melhores capazes de fazer do mundo um lugar melhor. “Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são” (KOHAN, 2007, p. 97).

Pensar em uma escola que possibilite encontros, permitindo a quem quer que seja aspirar a não imitar nada, mas descontinuar o que está dado e proporcionar novos inícios para outra educação da infância, que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se encaixar, ou o tipo de sociedade que uma criança precisa construir, mas que provoque nas crianças e em nós mesmos “essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto” (KOHAN, 2007, p. 98).

Instaurar um ambiente de encontro fecundo e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo, transformando a escola em um lugar de experiência, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da História. A escola como um espaço que não detenha “uma concepção” de criança e infância, mas uma “sensação” – movimento, direções, flexibilidade – do que sejam estas.

### 3 CAPÍTULO 2 O CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Partindo do pressuposto que as crises de certezas que demarcam este início de século caracterizam grandes mudanças nas visões de mundo que ilustravam boa parte do século anterior, faz-se necessário reconhecer que enfrentamos nas últimas três décadas vários questionamentos concernentes às compreensões epistemológicas que norteiam a produção de conhecimentos no campo social da educação. É perceptível o aumento de processos investigativos que buscam ir além das limitações estabelecidas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, tal como pontua Costa (2002); não são mais incomuns os procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimentos é dada como prática social e construção coletiva, caminhando em passos contrários ao de uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por predicados de neutralidade e assepsia conceitual. Entretanto, a temática da infância na contemporaneidade, como explica-nos Bujes (2002), ainda é marcada, sobretudo, por olhares que acompanham a progressão cronológica, sendo vista como desigual, casta, imatura – do ponto de vista social e cognitivo – seres em falta, cujo outro seria o adulto. Arelada a esta concepção de passagem sequencial, há, linearmente, uma crença quase inabalável no poder redentor da educação destinada a esta infância, ou ao menos, uma grande esperança de que ela cumpra esse papel, sendo assim apontada como caminho essencial à capacidade das crianças de aprender e desenvolver-se.

Diante do exposto e sabendo que toda pesquisa nasce proveniente de inquietações com algumas questões, de insatisfações com as respostas obtidas, ou ainda, com explicações que passamos a duvidar, tentamos, nesta, colocar-nos num outro ponto focal, educando os nossos olhares para enxergar de outra maneira aquilo que não podíamos ver senão com as velhas e costumeiras lentes. Não pretendíamos estruturar e desenvolver o referido trabalho em conceitos sobre a infância e a educação a ela destinada, instaurados lá na Modernidade – por uma sociedade da ordem, disciplinar – e amplamente perpetuados em quase todas as camadas sociais, até os dias atuais. Para além destes – não os excetuando em suas respectivas importância e pertinência, sobretudo, para melhor elucidar a compreensão da organicidade das escolas e suas práticas, dentro de uma rede de inteligibilidade – interessou-nos muito mais saber como as crianças percebiam o espaço escolar por elas frequentado e a si mesmas neste referido espaço. Quisemos saber da infância por compreendê-la como um situar-se intensivo no mundo, em um porvir, numa linha de fuga resistente aos movimentos concêntricos e totalizantes.

As opções teóricas que fizemos e os conceitos com os quais conversamos conduziram-nos desde as escolhas em termos do *corpus empírico* da pesquisa, como auxiliaram-nos a trilhar certos caminhos investigativos e não outros. Concordamos com Corazza (2002, p. 120) ao dizer que um problema de pesquisa só se estabelece diante da capacidade de inserção do nosso objeto de investigação em uma rede de significação onde problematiza-se “o que não era tido como problemático, ou [reproblematizando] com outro olhar, o já problematizado”. Tratar determinadas questões dentro de um arcabouço teórico específico, no nosso caso, de teor mais filosófico, circunscreveu novas possibilidades, indicando e orientando caminhos e direções. Tal como afirma Foucault (1998), uma prática não é expressada ou traduzida por uma teoria, uma vez que a teoria já é, também, uma prática.

Na perspectiva indagadora em que nos colocamos, as discursividades que descrevem um objeto de pesquisa também o produzem, uma vez que, por meio dela, tornam-se possíveis certos modos de ver e falar sobre tal objeto. No entanto, não estamos aqui afirmando que os conceitos emitidos ao longo do respectivo trabalho correspondem de modo definitivo a alguma “verdade inconteste”, procuramos desviar da possessão do absoluto, poupando-nos de pensar nele para não traí-lo; em tudo que isso pese, contudo, é inevitável a tensão paradoxal de desejá-lo. Desejar implica a tensão entre ter e não ter o que se deseja: tê-lo ainda que ausente para desejá-lo, não tê-lo efetivamente para poder desejá-lo, movimento que vai até o outro, outro como aquele que está presente em quem deseja sob a forma de ausência. Desejamos porque acreditamos ser possível apontar novos olhares, propiciar audição a outras vozes que, neste trabalho, são corpos. Concordamos com Larrosa (2004) quando diz que a subjetividade é corpo vivo e a voz é a marca da subjetividade na linguagem. Para nós, a voz não diz respeito apenas ao “falar/ouvir – boca/orelha”, mas a todo o sujeito. É o próprio sujeito que está em jogo na voz, plural e singular ao mesmo tempo. Aqui a voz é uma língua que transforma um sujeito ou, de forma oposta, um sujeito que transforma uma língua, convertendo-se ambos em uma singularidade de voz que diz pensando, e nos dá a pensar.

Agnes Heller (1984) já dizia que se não é possível que o que é seja de outro modo, não há problema, não há tensão; se o que deve ser é equivalente ao que é, não faz sentido falar/discutir sobre. Outrossim, entendemos a infância como resistência encarnada na possibilidade de surgimento do novo, que não aceita pensamento uno entendido como caminho já redesenhado e pronto a ser seguido. “A resistência representa aquele lugar inapreensível onde ainda se pode pensar de outra maneira. A infância resiste a ser completamente moldada” (WAKSMAN, 2002, p. 178).

Para nós, pesquisar é como um acontecimento, viajar se deslocando ao outro, descobrindo-se, transformar e se transformar. Permitir-se revelar algo novo e ser revelado a partir da relação com o outro que, mais que um objeto de pesquisa, é seu interlocutor e condutor ao desconhecido e este encontro, decerto, precisa estar a serviço da escuta e da percepção. Por isso o acontecimento é terreno de imprevisibilidade, de implicação e de escolhas e é nessa arena que situamos a singularidade da pesquisa com crianças, uma vez que dialogar com elas assumindo-as como temática de estudo resulta em uma experiência de pesquisa necessariamente diferente daquela que poderia ser vivida no diálogo com interlocutores, temas ou contextos outros. Logo, o que aqui tratamos como pesquisa com crianças implica além do que uma opção por ter crianças como interlocutoras no trabalho de campo,

Implica pensar os lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisadores e crianças ao longo de todo o processo de pesquisa, um longo e complexo processo que envolve a delimitação de um tema, a formulação de questões norteadoras, as filiações teóricas, a delimitação de um campo, a elaboração de estratégias metodológicas, as opções de análises e, ainda, um exercício permanente de pensar e escrever, que se estende da formulação das questões iniciais à circulação dos textos que resultam da pesquisa (PEREIRA, 2012, p. 63).

Optar por um trabalho de campo que, além de todo o estudo teórico imprescindível à caracterização de uma pesquisa científica, coloca a criança com o pesquisador face a face é instaurar um tipo específico de alteridade. A criança que aparece como um outro a ser desvendado pelo pesquisador também vê o pesquisador – e o seu interesse por ela – como uma incógnita, passando o pesquisador a ser um outro a lhe inquietar. Assim, desponta como fundamental entender que os lugares ocupados por crianças e pesquisador não estão dados ou escritos *a priori* em manuais. Trata-se muito mais de uma construção que perpassa toda a pesquisa, onde negociações entre pesquisador e crianças acontecem todo o tempo no interior do processo. Reconhecer que as crianças ocupam lugares singulares e únicos na pesquisa não delega atribuir-lhe autoridade plena na condução dos rumos da mesma. Significa a compreensão de que o pesquisador está propondo um compromisso que só poderá ser firmado – ou não – por ele e pelas crianças. Assim sendo, como explicita-nos Pereira (2012), a primeira concordância de participação necessita vir da criança, uma vez que, do lugar que ela ocupa na pesquisa, nenhuma pessoa pode firmar esse acordo em nome dela. O que queremos dizer, de forma clara, é que o necessário consentimento das instituições e dos responsáveis (pais e/ou familiares) não pode substituir o consentimento a ser dado pelas crianças em participar da pesquisa, nem tampouco eliminar o compromisso do pesquisador em dar o

retorno às crianças, da pesquisa que fez com elas. Tal compromisso não marca o início e o fim da mesma, mas cotidianamente é refeito no processo podendo até mesmo alterar os rumos da própria pesquisa. Desnuda-se aqui a concepção de infância que nos acompanha, a infância como acontecimento, como experiência, como outro tempo, resistência e como criação.

Nesta direção e retomando os objetivos iniciais da nossa pesquisa cujo propósito geral foi o de identificar o que dizem as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório da rede pública da cidade de Caruaru sobre o espaço escolar por elas frequentado e sobre si mesmas neste referido espaço, e específicos, identificar através das vozes das crianças suas impressões referentes ao espaço escolar por elas frequentado; mapear por meio da escuta às suas vozes como as crianças se percebem neste espaço escolar, e buscar compreender pelas vozes das crianças os lugares ocupados pela infância na sala de aula, deparamo-nos com um desafio primeiro: a escolha do campo investigativo.

### **3.1 Escolha e Contextualização do Campo Investigativo**

O município de Caruaru atualmente dispõe de 23 escolas públicas municipais ativas que trabalham com o ensino fundamental de nove anos obrigatório, sendo quinze escolas localizadas na zona urbana e oito localizadas na zona rural, e escolher dentre estas o nosso campo de pesquisa despontou como inquietante tarefa. Tomando como pressuposto que em todas as escolas encontraríamos os nossos sujeitos de pesquisa – ainda que cientes que a pesquisa com crianças cria um tipo singular de acontecimento onde pesquisador e criança se posicionam todo o tempo na construção desse processo, tornando-a possível ou não – qual escola escolher? Quantidade de alunos por turma? Localização da escola? Tempo de funcionamento? Nenhuma destas possibilidades pensadas nos pareceu consistente o suficiente para alicerçar a nossa escolha e permanecemos nos indagando acerca da escolha do campo investigativo até lembrarmos-nos do Ideb.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007 e representa a iniciativa de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O Inep, por sua vez, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis

aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. O Ideb é também uma ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica. O PDE estabelece, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. Vale salientar que em nenhum momento interessou-nos pesquisar o desempenho das escolas ou o fluxo escolar das mesmas, mas pareceu-nos interessante saber das crianças da escola que no nosso município apresentou o Ideb mais alto na avaliação de 2013. Elemento esse que embora tenha sido por nós, inicialmente, pensado como sustentáculo da delimitação do campo, só se constituiu possibilidade, atrelado à relação de proximidade que conseguimos estabelecer com as crianças, possibilitando-nos vivenciar uma experiência do pensar esta escola, mas não uma experiência como mera informação ou opinião.

A experiência é um assombro ainda não indefinido, uma claridade um tanto destemperada, uma árida luz que não deixa, entretanto, de ser luz. Não há pensamento anterior à experiência, senão a partir dela. A experiência nos incita a pensar, pressupõe o pensar (SKLIAR, 2012, p. 22).

Entendemos, em consonância com Skliar (2012), que a experiência antecede a produtividade do pensamento; ela o incentiva a iniciar o seu curso sem, no entanto, impor-lhe direções fixadas. Ela inaugura o pensamento, erigindo-se como o seu dado inicial e o seu valor último, é, senão, a condição, a pressuposição do conhecimento.

Assim sendo, solicitamos à Diretoria de Ensino do município a respectiva permissão para a realização da pesquisa na referida escola. Portando uma carta de apresentação da Diretoria de Ensino e um ofício de apresentação emitido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – Centro Acadêmico do Agreste (PPGEduC – CAA), dirigimo-nos até o nosso campo empírico localizado na zona rural da cidade de Caruaru que enquanto etapas de ensino contempla a Educação Infantil (turno da manhã), o Ensino Fundamental de Nove Anos Obrigatório (turnos da manhã e tarde) e a Educação de Jovens e Adultos - EJA (turno da noite). No primeiro contato travado com a escola em questão, nos apresentamos à direção informando o propósito da nossa presença e fomos extremamente bem acolhidos. Conhecemos toda a sua estrutura física composta por 06 salas de aula, 04 banheiros, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 sala de diretoria, 01 sala de secretaria, 01 almoxarifado, 01 despensa, 01 pátio de recreação coberto, 01 horta, e fomos apresentados aos funcionários presentes no local. Atualmente a escola conta com 29 funcionários e 342 alunos matriculados.

A sala do primeiro ano do ensino fundamental, onde realizamos a nossa coleta de dados, é composta por 24 alunos, 14 meninos e 10 meninas com idades entre 06 e 07 anos. As aulas são ministradas a essa turma no turno da manhã, com início às 07h20m e término às 11h40m. A professora responsável frente à sala de aula é formada em magistério, possui anos de experiência e diz-se apaixonada pela docência, sobretudo com crianças desta idade. Afirma que o seu ofício implica ser também amiga dos alunos e de suas famílias e enxerga a educação como o único caminho possível até a mudança social necessária do nosso país.

### **3.2 Estratégias Metodológicas Utilizadas**

O período em que realizamos as observações e a coleta de dados correspondeu aos meses de outubro, novembro e dezembro. No primeiro dia de observação nos apresentamos à turma e falamos que iríamos passar uns dias indo às aulas, mas que tentaríamos não atrapalhar e que nos tranquilizaríamos inclusive, que eles ficassem bem à vontade, seguindo a rotina da aula como se não estivéssemos ali, sentamos no final da sala e iniciamos as nossas observações em silêncio. Até o horário do intervalo/recreio já havíamos recebido desenhos, visitas de algumas crianças nas carteiras em que estávamos sentados, trazendo-nos seus nomes escritos em papezinhos ornamentados com desenhos, algumas balinhas de hortelã, um pirulito e um saquinho de pipoca. Entendemos que estávamos sendo aceitos por elas, ficamos radiantes!

Chegávamos na sala de aula no mesmo horário que as crianças, cumprimentávamos elas, a professora e sentávamos no fundo da classe. Rapidamente acostumaram-se com a nossa presença. Algumas crianças chamavam-nos de professoras, outras apenas pelos nossos nomes, lanchávamos juntos no refeitório, e durante os intervalos/recreios, integramos inúmeras selfies, trocamos bastante figurinhas sobre cores de esmalte, batons e desenhos animados, jogamos bastante “Jogo da Velha” como há anos não jogávamos e consumimos, sem culpa, uma cota de doces e guloseimas equivalente a dos próximos dez anos.

Quando as perguntas se iríamos permanecer indo à escola todos os dias até o final do ano começaram a surgir, compreendemos como o momento ideal para o afunilamento de algumas questões. Afirmamos que sim, que iríamos continuar com eles até o final das aulas e que também poderíamos brincar e conversar mais, ler/contar historinhas e talvez até criar um jogo onde pudéssemos trocar/compartilhar/dividir algumas curiosidades, dúvidas, sugestões e tudo mais que tivéssemos vontade de falar ou contar. Explicamos que se eles também quisessem brincar/conversar/contar historinhas ou inventar jogos conosco, estava tudo bem

com relação à professora, pois ela já havia dado permissão e que tínhamos certeza que, se pensados e construídos em conjunto, aqueles momentos seriam bem significativos.

Imediatamente e de todos os lados surgiram “sim, eu quero”, muitas dicas e propostas (por nós, acatadas) sobre o “formato” dos momentos: “tia Adma, podemos fazer uma roda bem grande no chão da biblioteca e todo mundo sentar pra conversar, é mais legal assim, do que sentar nas bancas” sugeriu-nos uma criança. “Acho melhor a gente fazer essa roda no pátio. Não tem nenhuma árvore lá mas a gente vendo a horta pode fazer de conta que tem um cajueiro bem enorme e que tá todo mundo embaixo dele conversando, e que tem um lobo bonzinho perto” presenteou-nos outra criança. Fizemos o registro dessa fala com os corações sorrindo, que beleza de “**realidade imaginada**”, pensamos. A realidade nos é dada, algo da ordem do não-inventado, da des-invenção. Por outro lado, sendo ela imaginada e re-inventada, abre portas para algo novo que se inicia e é justamente na contradição que o oximoro sugere, que somos convidados a pensar. Não o já pensado, mas pensar o novo, o diferente. Naquela manhã, fomos convidados a pensar por uma criança e sua sábia sugestão que, aqui descrita, ocupou três linhas. Três linhas que estabeleceram uma ponte entre o possível e o impossível despertando-nos a perceber o valor de pensar algo ainda não pensado.

As nossas idas diárias ao campo de pesquisa onde permanecíamos durante todo o turno da manhã possibilitou-nos após as duas primeiras semanas de convivência – assistindo às aulas, conversando, lanchando e brincando juntos e juntas nos intervalos –, esboçarmos o formato e o roteiro dos momentos que conduziriam de forma mais direta às conversações com as crianças. Ao mesmo tempo em que sugeríamos algumas possíveis maneiras para compartilharmos destes momentos, recebíamos em contrapartida e em proporções bem maiores, inúmeras outras sugestões das crianças de modo que, a partir do que elas nos indicavam e em consonância também com as possibilidades – de tempo (duração) e espaço (local) – acordadas com a professora, delineamos coletivamente – sempre permeados por constantes construções e desconstruções – as situações mais planejadas. Contudo, as conversas com as crianças em momento algum se fecharam ou se restringiram a estas ocasiões, atravessando-as e intensificando-as de tal modo que sua quantificação se tornou impossível. Enfatizamos a utilização dos ofícios dentro dos aparatos legais e de acordo com o código de ética, enviados e assinados pela gestora da instituição educativa que nos acolheu e pelos pais e/ou responsáveis dos sujeitos de pesquisa, onde mediante as devidas autorizações de voz e imagem, viabilizou-nos o uso do material coletado. No entanto, preferimos trazer no interior de todo o presente trabalho os nomes reais dos nossos sujeitos de pesquisa

substituídos por outros fictícios e, nas fotos em anexo, os seus rostos resguardados, de modo que as suas identidades se mantenham preservadas.

Optamos por gravar os áudios dos três momentos junto às crianças que compuseram o corpo principal da nossa coleta de dados, bem como de algumas outras ocasiões que, embora breves em sua maioria, revelaram-se essenciais: narrações onde descrevíamos determinadas situações ocorridas no dia a dia da sala de aula e conversas com os nossos sujeitos de pesquisa que aconteciam antes do início e/ou após o término das aulas e durante o horário do intervalo, quando o barulho característico – deste horário especificamente – não impossibilitava o registro. Todos esses áudios devidamente datados foram, posteriormente à sua coleta, digitalizados em formato de textos por meio de incansáveis e intensas (re)audições de suas proferidas palavras, compondo um movimento que objetivou – embora ciente de sua incapacidade – tentativas de transcrições fiéis aos registros.

Simultaneamente às gravações mencionadas, também buscamos registrar no nosso diário de campo, companheiro inseparável em todos os momentos da e na pesquisa, observações, sensações, situações e/ou falas, tudo que nos acelerava ou nos paralisava, fazíamos curvar-se, estremecer adentro, no meio, no fundo, no centro.

### **3.3 1º Momento: Os caminhos ida/volta da escola**

Quando as crianças retornaram para a classe após o recreio, ao nos ver próximo ao birô da professora, demonstraram de imediato, animação. “Que comecem os jogos”, gritou animadamente Joana, enquanto batia palmas, sorrindo e olhando para a coleguinha sentada ao lado. “Até que enfim é a senhora”, exclamou Paulo, levantando as mãos e olhando em direção do teto. Após todos se acomodarem em um grande círculo, no chão, explicitamos que a professora deles havia nos disponibilizado 40 minutos de sua aula para falarmos sobre o “vir à escola”. E também sobre o caminho de volta para casa, após a aula. “Ah daquele jeito que a gente combinou!”, recordou Filipe.

Logo em seguida, uma certa preocupação pareceu se instaurar na sala de aula, todas as crianças pareciam querer saber quanto tempo perdurava 40 minutos. Se tratava-se de muito tempo ou pouco tempo, se esses 40 minutos durariam até tocar o alarme de saída, se tínhamos relógio ou celular para monitorarmos o tempo, se queríamos que fossem pegar emprestado algum relógio ou celular nas salas vizinhas e coisas do tipo. Só após exibirmos um relógio de pulso sobre o birô e constatarem que o mesmo estava funcionando normalmente, cessaram os comentários concernentes à duração do tempo que tínhamos antes do retorno da professora e

de sua aula, iniciando suas explicações. Sem que fosse preciso qualquer orientação, enquanto uma criança falava as demais interessadas a também se pronunciar, voluntariavam-se acenando com as mãos, apontando para si e/ou ficando em pé. Duas crianças não esboçaram nenhuma vontade e/ou interesse em participar, optando conversarem entre si.

O jogo “Eu ou Tu?” inventado e intitulado (posteriormente) de forma consensual entre as crianças não possuía regras preestabelecidas e consistia basicamente nas crianças comentarem livremente e da forma como considerassem melhor, sobre o que conversavam vindo para a escola, após um final de semana, por exemplo, antes e/ou depois da aula (já no espaço escolar), ou ainda, retornando para casa. O título do jogo em questão emergiu enquanto o jogávamos, no instante em que uma criança sinalizou levantando o braço, que queria falar. Ao silenciarmos para melhor ouvi-lo, um sonoro “Eu ou tu?” ecoou, arrancando gargalhadas dos seus colegas de classe. Paulo, que havia se dirigido ao Tiago – com quem compartilha os trajetos de ida e volta da escola – interrogando-lhe quem primeiro começaria a falar, ao perceber que o “Eu ou Tu” havia agradado e soado divertido, repetiu o termo algumas outras vezes, sendo sempre acompanhado por inúmeras risadas. Tiago sugeriu que aquele passasse a ser o nome do jogo, a sugestão foi acatada e assim foi feito.

De uma forma geral, a nossa mediação com a turma nos 40 minutos de conversa e muitas risadas foi mínima. Primeiramente porque não se fez mesmo necessária e, depois, por terem sido os 40 minutos mais 10 minutos que já vivemos. Rápido, dinâmico, intenso, vibrante. A infância suspendeu o tempo, o reconfigurou, o desmesurou, rompeu-o. Brincou de outro tempo com os relógios que, mais do que nunca, com os seus pêndulos e ponteiros cíclicos, pareceram-nos fadigados de cronometrar.

### **3.4 2º Momento: Leitura dos textos “O Sol Azul” e “Caixinha Mágica” com a Caixinha Mágica**

Inicialmente, tentamos mesmo realizar esta atividade no pátio da escola. No entanto, o barulho oriundo das demais salas que estavam em aula impossibilitou-nos completamente fazendo-nos, então, recorrer ao espaço da biblioteca. Novamente a professora, gentilmente, nos disponibilizou parte do horário de sua aula após o intervalo para a concretização deste momento que subsidiou a leitura de dois breves textos: O Sol Azul e a Caixinha Mágica, e a apresentação da Caixinha Mágica.

Por sugestão das crianças, novamente sentamos em círculo, no chão da biblioteca. Esclarecemos que iríamos realizar a leitura de duas histórias e que depois a proposta, caso

eles aceitassem, era de podermos conversar um pouco sobre o que foi lido. “\_Ah já sei, vamos fazer interpretação de texto?”, quis saber Sara. “\_Não é bem assim... Gostaríamos de saber o que vocês acharam das duas historinhas, se gostaram ou não, se concordam ou não, essas coisas”, respondemos. “\_São histórias legais?”, perguntou-nos a mesma garotinha. “\_Vocês que vão nos dizer isso após a audição. Nós desconfiamos que talvez vocês gostem e foi por isso que as trouxemos para compartilhá-las... Mas e se estivermos enganados? indagamos. “\_Entendi agora, é, pessoas grandes também se confunde as vezes”, afirmou-nos Sara.

Após acordarmos prontamente com Sara, explanamos em linhas gerais, sobre o quê tratavam os dois textos que seriam lidos. Comentamos que a história O Sol Azul era sobre um garotinho bem esperto que inventava formas bem interessantes de pintar os desenhos e que a outra história era sobre uma caixinha bem especial, que conseguia guardar algumas de nossas vontades. Silenciaram aguardando as histórias e diante de tantos olhares também silenciaram por alguns segundos, instáveis, alguns sorrisos brotaram e retribuímos, sobretudo, agradecendo; mostrou-se a nós o momento de iniciarmos as leituras que não ocorreram ininterruptamente. A cada trecho, e isso aconteceu com os dois textos, mas, com mais frequência no O Sol Azul, as crianças comentavam, questionavam, diziam suas opiniões: “\_O sol azul é um sol gelado. Né mesmo?” quis saber João. “\_Se pintar de preto o sol, aí escurece, *vira noite*” pontuou Bianca. “\_É um eclipse (referindo-se a um eclipse)” corrigiu-a João. “\_Melhor é a noite, que tem estrela”, replicou Bianca.

A apresentação da caixinha mágica aconteceu em meio à leitura da sua respectiva história. Explicamos que, assim como no texto, ela estava ali para guardar coisas importantes que, às vezes, mesmo não contando para muitas pessoas, gostaríamos muito que acontecessem, tornassem realidade. Após distribuímos folhas brancas A4 e lápis coloridos, sugerimos usar a caixa lilás de poá com dimensões medianas, que já circulava entre eles, para armazenar alguns dos seus desejos relacionados ao intervalo. Como eles gostariam que fosse o intervalo na escola? Duração, local, com ou sem brinquedos ou qualquer outra coisa que escolhessem sinalizar através de desenhos, frases, dobraduras ou em outra configuração de predileção. Apesar dos olhares curiosos voltados à caixinha mágica, as crianças imediatamente começaram a indicar as suas preferências: “\_Pode só falar pra ela não, tia?” inquietou-se Joana ao ouvir a sugestão sobre os desenhos ou escrita de frases. “\_Adma, eu não sei desenhar muito direito um balanço. Eu queria um balanço pra me balançar” queixou-se Lucy. “\_Tem que desenhar e colocar o nome pra folha ir pra caixa é?” Indagou-nos Gaby. Respondemos que não, que não precisavam colocar os nomes nas folhas e até os desenhos

e/ou frases eram uma escolha, que caso não quisessem desenhar, podiam só falar, ou não falar nem desenhar e só escrever, ou tudo junto, ou nenhuma dessas opções.

João sinalizou que preferia falar a escrever, Filipe, Pedro e Gaby também, Samuel, acompanhou os colegas na sugestão. A caixinha mágica continuou com os mesmos poderes de antes, todavia, deram-lhe uma outra atribuição – “ouvir” antes de guardar qualquer coisa.

### **3.5 3º Momento: Pensando a escola e a sala de aula**

Não diferente das demais vezes, para a ocasião nos reunimos com as crianças após o intervalo. Ficamos na própria sala de aula de onde a professora retirou-se, alegando ter pendências concernentes à festinha de encerramento das aulas para resolver com a secretária da escola.

Enquanto as crianças conversavam e brincavam entre si, também conversaram conosco sobre a escola e a sala de aula, rotina de atividades e de brincadeiras. Interessava-nos peculiarmente saber das crianças suas percepções sobre aquele ambiente e sobre si mesmas naquele referido espaço. Do que gostavam, do que não gostavam, se mudariam algo ou deixariam tudo exatamente igual, por exemplo. Especificamente desta vez, a pedidos, iniciamos com as nossas próprias explanações sobre o que achávamos da nossa escola “de gente maior” por nós, frequentada. O convite para falarmos da universidade veio logo após comentarmos que também, assim como eles, estudávamos. “\_Ainda tia? Que série a senhora faz? É escola só de gente maior assim feito a senhora é? Conte pra gente!” solicitou-nos Tiago. Falamos um pouco sobre a universidade, citamos que tinha muitas salas e que nunca havíamos tentado percorrê-las em um único dia. Confessamos que sempre que estamos famintos, o local que vende lanches parece ser duas vezes mais distante do que realmente é e que adorariamos ter nas nossas casas um exemplar de cada livro presente na biblioteca. Enquanto contávamos tudo isso àquelas crianças, dos demos conta, surpresos, que aquela era a primeira vez que alguém nos pedia para descrever a universidade pontuando, por exemplo, aproximações. Sim, a infância nos investigou conseguindo ser inédita. E a infância que nos interroga também quer fazer-se ouvir. Singularidades em palavras, experiência com e nas palavras, redemoinhos que dão o quê pensar. Aprendamos!

Duram as palavras e não o que elas dizem. As palavras são sempre as mesmas, exceto o que elas dizem. Entre quem fala e quem escuta, debruça-se uma eternidade sem consolo. Nenhuma relação de presença pode estabelecer-se entre o que for escritura – o passado foi escrito – e a leitura – o povir será lido – e para que as palavras durem dizendo cada vez mais

coisas distintas, instaurando-se uma eternidade sem consolo e abrindo intervalos entre cada passo, para que o povir do que é o mesmo retorne ao início infinitamente enriquecido, podendo ser lido como o que nunca foi escrito, necessitamos dar as palavras que recebemos (BLANCHOT, 1994; JUARROZ, 1997; PORCHIA, 1989).

Receber as palavras é dá-las, dar a ler, talvez.

Reservemos o talvez para o final, porque talvez o que nos propusemos a fazer não seja outra coisa que uma passagem ao, talvez, ou seja, a um final como um começo ou que ao menos possa talvez, promulgar um começo. Logo, deixemos reservada de momento, a palavra talvez já escrita. Já escrita, mas só divulgada como ainda por ser escrita, para que possamos escrevê-la novamente como uma última palavra.

Dar a ler...

Como dar a ler os nossos dados?

Larrosa (2004) esclarece que interromper o que já sabemos ler sinonimiza o termo “dar a ler” como se ainda não soubéssemos lê-lo. Assim, dar a ler requer o retorno das palavras a essa ilegibilidade que lhe é própria, desperdiçada, no entanto, na inserção ao sentido comum, à obviedade. Dar a ler exige converter em desconhecido o demasiado conhecido, devolver certas obscuridades à claridade, abrir uma certa ilegibilidade ao que aparenta ser legível em demasia. Dar a pensar, então. De um outro modo no mesmo movimento em que se dá a ler de outras formas, dar a ler o que ainda não sabemos ler, dar a pensar o que ainda não pensamos.

Buscamos em Geertz (1989) contribuições para uma tentativa de dar a ler o que nos disseram as crianças, apoiando-nos em uma abordagem de cunho qualitativa e uma metodologia de enfoque etnográfico considerando sempre a paradoxal forma de apreensão e transmissão do seu dar a ler, onde, simultaneamente, começo e continuidade, conservação e renovação mesclam-se como possibilidade. Doar as palavras sem dar, ao mesmo tempo, o que dizem as palavras. Temos lido que as palavras são sempre as mesmas e o que elas dizem, no entanto, jamais é o mesmo. Por isso, há que se dar palavras, retirando ou interrompendo o que dizem as palavras, para fornecer-lhes, assim, modos de dizer sempre o novo para além do que já dizem, fazendo com que o trabalho investigativo se constitua em um exercício no qual nos lançamos sem possibilidade de saber antecipadamente as consequências de tal engajamento.

Nosso intento de trabalhar nesta perspectiva justifica-se pelo que a mesma pode contribuir ao pensamento. A etnografia não está, nesse sentido, presente como busca irrefreada por elucidar o que já existe, mas, sobretudo, para criar e mobilizar inquietações para

o pensamento, permitindo-nos, consecutivamente, ampliarmos as possibilidades de pensar o nosso objeto de estudo, como capaz, ativo e com muito a nos dizer.

Dar a ler... Talvez.

**4 CAPÍTULO 3 “ÀS VEZES EU NÃO SEI O QUE AS LETRAS QUEREM DIZER, TIA, EU NÃO ENTENDO. E EU ATÉ GOSTO DE NÃO ENTENDER PORQUE EU IMAGINO QUE ENTENDO E ENTENDO O QUE EU QUISER” (MIGUEL)**

Não quero dar informação, quero dar encantamento.

(Manoel de Barros)

Procuramos nos capítulos anteriores mapear os múltiplos discursos da invenção da infância e da educação a ela destinada ao longo da contemporaneidade, discutir um pouco a infância dentro da perspectiva que acreditamos: como interrupção do mesmo e surgimento do novo, bem como problematizar a entrada desta infância, no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório, aos seis anos de idade, tal como estabelecem as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), 4.024/61 e 5.692/71.

No presente capítulo, buscaremos analisar os dados resultantes da presente investigação e o título não poderia ser outro por tratar-se justamente de um convite à sua leitura. Se ler é entender, o ler bem é entender mal-entendendo. Decorrem da leitura de qualquer texto as suas histórias, experienciadas pelos seus bons mal-entendidos. Precisamos, assim como pontua Larrosa (2012), apreender a arte – do bem – de mal-entender: com imaginação, criativamente, assumindo riscos, afinando os sentidos para uma escrita trêmula que tratará de vozes e que por isso não objetiva ordenar as palavras, senão, tatear as beiradas de um abismo. Que possamos mal-entender para melhor entender o que essas vozes trazem de inteligível, ininteligível e, principalmente, sensível.

O exercício de análise a seguir foi atravessado incansáveis vezes pela sensação de aprender a ler e a escrever a cada palavra lida e escrita, e pensá-la e escrevê-la em uma dança que por vezes deixou-nos imóveis e por vezes nos movimentou amplamente. Pela sensação de assombro com o inesperado encontro com algumas palavras ou com a vacuidade delas. Percorremos o labirinto - um labirinto que se afasta de toda rápida e ingênua saída – dos nossos dados, à luz dos teóricos que perpassam todo o nosso texto em consonância com Skliar (2012) ao dizer que se as palavras sobrevivem à obsessão da correção e da escrita, é pelo paradoxo de, ao mesmo tempo, morrer por estarem escritas e viver ou sobreviver pelo mesmo motivo. Mas cabe-nos informar também que na escrita a seguir há, sobretudo, uma impossibilidade de “dar” a incompletude da palavra, uma impossibilidade de escritura na nossa própria escritura: um não poder dizer, dizendo-o, um não poder escrever, escrevendo-o a partir daquilo que as palavras fazem conosco e daquilo que nós também supomos que

fazemos com as palavras: amamos, odiamos, escapamos e voltamos, ficamos em silêncio e saímos, correndo, do silêncio.

Tentamos então, escrever, sem ordenar as palavras, por entendermos que ao ordená-las, o que se escreve já estava anteriormente escrito. Atordoamo-nos com as palavras. Porque a palavra sempre diz aquilo que as vezes a língua cala, mal representa ou aparenta, sendo concomitantemente, um longo parêntese entre o nós e o vós, tão grande que impede-nos, às vezes, de avistar, tocar ou intuir. Porque fomos, somos e sempre seremos seres de palavras, entre palavras e sem palavras e principalmente por isso, não podemos anunciar aqui que conseguiremos dizer tudo o que pretendemos dizer, porque a palavra é, também, a expropriação da palavra, afinal, se a palavra dissesse tudo, o que faríamos com a brisa de um gesto? Que possamos estranhar, tremer, mal-entender para melhor compreender, reiniciar, reviver, cada palavra.

#### **4.1 “Para entender de escola, de mim e do que é ser criança, eu abro bem os olhos e presto atenção” (Bianca)**

Olhares novos, através de orifícios velhos.  
(Georg Lichtenberg)

Por que escrever sobre olhares, vozes e escolarização? Mais: por que escrever sobre os nossos olhares acerca das vozes das crianças sobre a escola? É factível essa narração? Debruçar-nos sobre a impossível tarefa de apreensão daquilo que não nos pertence não seria uma inutilidade? E o que dizer ainda da “quase” impossibilidade também de apreendermos tudo que “imaginamos” nos pertencer? Para que e por que pensar a escola através das crianças?

Nenhuma obrigação no olhar, não se há de obrigar a isso, nem se há de inventar um suave dogma do olhar. Talvez na condição de ambiguidade e ambivalência o olhar se pareça com a palavra. Como a palavra o olhar também é fragilidade, fragmento daquilo que se vê, insatisfeita marca do visto. Skliar (2012) diz que a língua é um olho, assim sendo, o olhar são palavras, o olhar quer ser palavras, mas não toda e/ou qualquer palavra. Porque é bem verdade, que às vezes olhamos com a ingenuidade dos substantivos, transformando tudo em contorno, superfície, nome sobre nome, noções do dito e do visto. E, outras vezes, é certo, olha-se com a violência dos adjetivos, adulando ou assassinando, agradecendo ou violentando. Olha-se para nomear o inominável ou destituir de ausências. Mas também olha-se, com a suavidade de uma palavra que ainda não foi dita, olhando-se um pouco antes da

palavra, um antes imperceptível, inaudível e ainda invisível. O olhar, por isso, pode ser também a tonalidade com que se hão de dizer as palavras. No entanto, convém-nos dizer que não há mistério maior que o retirar-se do olhar, ignorar o que pede para ser obsessivamente olhado.

O olhar que se retira não se distancia da responsabilidade ou ética nem tampouco está isento de tais. Retirar o olhar pretende olhar outro olhar, não mais olhar o olhar de quem opta por ocultar o seu olhar, não mais olhar o olhar viciado e despótico, repetição de tantos olhares igualmente desatentos. Falamos aqui do olhar que se sacode com o tremor, que congela com a verdade, do olhar que não busca somente espelhos, de somente decalques, do fatídico reflexo. Retirar-nos do olhar foi o único olhar que nos restou. Buscamos desfazer os nossos olhares em outros olhares que nos diziam que a todo tempo nos falavam desde o primeiro momento em que entramos naquela sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental. Olhares são palavras e as nossas primeiras longas conversas foram travadas justamente na vacuidade delas.

Quisemos saber do outro, das crianças, sobre a escola por elas frequentada, da educação a elas destinada. Por meio das suas vozes que não tratamos aqui como linguagem. Vozes como uma ruptura da linguagem, vozes como uma outra língua “donde hablar a los mudos” (MAGRIS, 1993, p. 204), que possam revelar existências não atribuíveis às revelações da própria linguagem. Voz que é do outro, não sobre o outro, não em torno do outro, ou, em virtude daquilo que é próprio na aparência. A voz que é do outro começa no outro, com a sua presença e distancia aqui e lá, com a sua palavra e mistério aqui e lá e, nesse início que é do outro e não nosso, disseminam-se outredades vastas e inomináveis. Buscamos o outro na tentativa de não desfigurar o outro configurando-o a um saber sobre o outro. Um só saber, um mero saber.

#### **4.2 “Aqui na escola só tem muito é aluno” (Filipe)**

Valeria a pena desmesurar-se um pouco agora mesmo  
(Carlos Skliar)

Como já mencionamos anteriormente na nossa metodologia, chegávamos à escola onde realizamos a nossa coleta de dados junto com as crianças, o que nos permitiu observar um pouco a dinâmica que se instaurava antes de seus respectivos ingressos na sala de aula. Constatamos que não havia o hábito de compor filas por séries para entrar e/ou sair, seja no

início ou término da aula, ou ainda no horário do intervalo (recreio). As crianças entravam e saíam da sala de aula sem maiores agitações, comumente andando em pares e conversando em um tom baixo, animadamente. Com relação às carteiras, não sentavam em lugares previamente demarcados, no entanto, aparentavam sempre estar em consenso, em uma espécie de acordo entre eles, não ocorrendo – ao menos que presenciássemos – nenhuma discussão sobre os lugares de cada um sentar.

Nas raras ocasiões em que as crianças chegavam à sala de aula antes da professora, era notório que um movimento maior se instaurava. Colocavam a mochila de costa ou o material sobre a carteira onde iriam sentar naquele dia e davam início a passeios dentro da sala. Percorriam os vãos entre uma carteira e outra, detendo-se às vezes ao lado de algum(a) colega para conversar, brincar de luta ou mostrar alguma coisa.

A Gaby por duas vezes em um intervalo de cinco minutos sentou no birô da professora e olhou sorridente para a sala em movimento, levantou, foi até o quadro e fingiu escrever algo. Voltou para o birô, lançou outro olhar para os colegas que pareciam não se importar com o fato dela estar ocupando aquele lugar e falou: \_Isso aqui já virou o recreio? Já é recreio! Vou colocar no quadro! E novamente se dirigiu ao quadro onde outra vez fingiu escrever, desta vez, letra por letra em tamanho grande, a palavra “RECEO”. Feito isso, dirigiu-se a uma amiguinha que estava sentada em frente, mas, desistiu antes de chegar ao seu destino correndo para a sua banca: a professora acabava de chegar na sala de aula. (Diário de Campo - 07/10/2015).

Enquanto a professora cumprimentava aos alunos e a nós, iniciando a aula, uma pergunta deixava-nos inquietos: o que Gaby fingiu escrever da primeira vez que foi ao quadro? Não havíamos conseguido identificar, de onde estávamos sentados, se o seu gesto de escrita havia rabiscado um nome, uma letra ou um desenho e, quanto mais pensávamos nas possibilidades, mais aguçada ficava a nossa curiosidade. A segunda palavra escrita de faz de conta foi promulgada, afirmada, RECREIO, que, por sua vez, recreou brincando de outras formas em RECEO, mas, e a palavra anunciada pelo silêncio enfeitado de sorriso, o que nos disse sem dizer? Sim, porque há em cada palavra vazão e profundidade, uma palavra que se diz e ao mesmo tempo uma outra que se desdiz, como o tempo e o vento.

Permanecemos envoltos no mesmo redemoinho de dúvidas que atuavam enquanto conjecturas até o horário do intervalo, onde abordamos a Gaby antes mesmo dela sair da sala de aula rumo ao pátio recreativo. E lá estava em pé, em nossa frente, a garotinha de sete anos que abraçava o lanche daquela manhã com as mãos e trazia uma ruguinha de interrogação na testa, formada imediatamente após a chamarmos segundos atrás.

\_Gaby, vamos ser rápidos, prometemos, mas estamos tão curiosos sobre uma coisa e pensamos que talvez você pudesse nos ajudar.

\_Eu?

\_É Gaby.

\_Eu ajudo se souber (a garotinha nos pareceu insegura)

\_Lembra que antes da professora chegar você estava sentada no birô dela e foi ao quadro escrever de faz de conta? Na verdade você fez isso duas vezes, da segunda vez você escreveu de brincadeira a palavra recreio né?

\_Foi porque os meus colegas aqui pareciam que já estavam no recreio, tia.

\_Por que estavam brincando?

\_Foi.

\_Certo... E da primeira vez que você foi ao quadro, você lembra o que escreveu?

\_Eu desenhei um coração, tia, como os do amor, e escrevi “aproveita a folia” só que debaixo porque dentro não coube

\_Folia, Gaby?

\_Pode ser sem disciplina também. Quando a tia não tá, fica todo mundo sem disciplina, como hoje cedo (Diário de Campo - 07/10/2015).

Em uma fração de segundos Gaby já havia saído, aos pulos, da sala de aula, reunindo-se com outras colegas de classe que já se encontravam lanchando, deixando-nos atordoados com inúmeras outras perguntas: há quantas décadas repete-se, diariamente, a cena da sala de aula, acima descrita? Quantas Gabys ou porventura Marcelos, aos sete anos de idade, veem a brincadeira na sucessão rara de segundos que antecede a chegada do professor(a), como – ainda que recomendada por uma escrita imaginária – indisciplina? Veiga-Neto (2002) nos lembra de que a palavra disciplina, inicialmente, tinha um único significado – *discere pueris* – o que se dizia às crianças. Na modernidade, sinaliza o autor, apesar de o termo passar a ser utilizado também sob o enfoque de saberes (disciplinas), é na docilização dos corpos infantis (disciplinaridade) que os saberes em conjuntos delimitados são articulados. Sacristán (2005) analisando o ser aluno na infância, fala-nos sobre a naturalização dos processos.

Aceitamos como natural e como certo o que acontece e vem dado, quando tudo é produto de uma trajetória que poderia ter tomado outro rumo (...). O *aluno*, como a *criança*, o *menor* ou a *infância*, em geral, são invenções dos adultos, categorias que construímos com discursos que se relacionam com as práticas de estar e trabalhar com eles (grifos do autor, p. 13).

Decerto, assim como Gaby, os seus colegas também correram para sentar ao notar a presença da professora sem quem nada precisasse ser dito ou avisado. A escola se encarrega de determinar formas de viver o dia a dia que é naturalizado pelos alunos conduzindo-os inclusive ao não questionamento sobre o que significa estar nessa situação. Motta (2013) aponta que o modo como o tempo e o espaço são administrados na nossa sociedade e consecutivamente nas instituições configura uma certa forma – e não outras – de ser e estar no

mundo. A escola por meio de suas práticas possui essencial protagonismo na estruturação desses eixos subjetivos onde “a própria idade é um referente fundamental no eixo do tempo que é apropriado pelas práticas escolares como elemento organizador” (MOTTA, 2013, p. 118). Por sua vez, a infância, concebida sob influência do pensamento evolutivo naturalizado, sugere uma continuidade de fases direcionando as crianças que, após serem enviadas para a escola, aprendem que ser aluno é ser ou estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende), da incapacidade à plenitude adulta.

\_Eu queria ser adulta mas as vezes eu queria mesmo era ser bebê. (Explicou-nos Sara)

\_Eu também! (Disse Pedro)

\_Eu também! (Disse Joana)

\_Por que? (perguntamos?)

\_Porque adulto é mais legal, faz as coisas, pode sair, fazer comida, sabe dizer das coisas e cuidar dos bebês. Eu tenho uma irmãzinha que não mora na minha casa mas vai visitar de vez em quando. Ela é bem pequetxixita e todo mundo só faz cuidar dela. Uma vez ate caiu da cama porque estava sozinha e fez um risquinho na bochecha - completou Sara -.

(Em 19/10/2015).

O adulto, para Sara, detém as condições para fazer – mais – o que ela, criança, não pode ou não consegue. É ter mais independência, mais conhecimento, liberdade e utilidade. É ser a professora que Gaby fingiu ser por alguns minutos. Ser o herói ou a heroína que evitaria a queda da sua irmãzinha que é bebê e por isso necessita de tantos cuidados. Sara também gostaria de ainda ser bebê. Sara só não mencionou querer ser o que ela é, uma criança de 07 anos, de gestos rápidos e olhar esperto, que talvez não consiga ou saiba cozinhar refeições mas possui o dom, como diria Manoel de Barros, de inventar palavras, usá-las em um idioma desconhecido para informar-nos o tamanho da sua irmã mais nova. Sara precisa saber que são as crianças quem mais pronunciam as coisas que ainda não têm nome evitando a fadiga do costume na palavra e que todos os adultos deveriam, ao menos uma vez, repetir algumas vezes uma ou outra palavra até torná-la diferente, repetir e repetir “pequena” até ficar “pequetxixita”, por exemplo.

Nietzsche (2002) já dizia que o homem (adulto) julga. Julga tendo o seu corpo tendenciosamente voltado ao vício de esquadrihar, medir e sopesar sendo bem verdade que tal prática mostra-se efetivamente presente nas instituições educativas atravessando-as desde a sua invenção e norteando aspectos como a hierarquização das crianças pela adequação ao que se espera delas, normas e regras que definem os conhecimentos e as condutas a serem

ensinados e os métodos que propiciam tanto o repasse destes conhecimentos quanto a incorporação desses comportamentos. O sujeito aluno fabricado por esse contexto é desde muito cedo convidado a ocupar maleavelmente o seu lugar nesta relação assimétrica com a escola, pessoas e práticas que a constituem.

\_Eu fico feliz quando sei que vou vir pra escola (Disse João, prontamente)

\_Feliz? Muito feliz? (Perguntamos)

\_Muuuuuito (Respondeu ele, abrindo os braços)

\_O que você faz quando chega na escola?

\_A gente reza, faz tarefa, lancha, vai pro recreio, volta, faz tarefa e vai pra casa.

\_E se pudesse ser diferente, se você pudesse fazer outras coisas aqui na escola, como seria?

\_Chegar, rezar, fazer a tarefa, lancha, brincar no recreio, voltar, fazer mais tarefa e ir pra minha casa.

\_Não mudaria nada, João? Deixaria tudo do mesmo jeito que já é?

\_Era, deixava.

\_Ano passado você estudava na educação infantil e esse ano você já estuda em outra série (...)

\_Tô no primeiro ano já (Interrompeu-nos João, demonstrando animação)

\_Este ano está muito diferente do ano passado, João?

\_Não

\_E o que você mais gosta de fazer agora que está no primeiro ano?

\_Escrever com aquela outra letra.

(Gaby deu um grito de onde estava)

\_Mentira dele, é mentira! Ele não gosta de fazer a letra cursiva não tia, ele já chorou e tudo.

(João abaixou a cabeça desanimado em 10/11/2015).

João nos deu as respostas que ele considerou corretas para a ocasião, as que nós, em sua concepção, gostaríamos de ouvir, ficar felizes. João conotou a sua dificuldade como a sua maior predileção nesta série nova e o fez, por escutar muito e consequentemente acreditar, que as crianças do primeiro ano do ensino fundamental devem, agora, escrever apenas com a letra cursiva e não mais com a letra bastão, amplamente utilizada na educação infantil. Ele achou melhor afirmar que não houve mudanças de uma série para outra, que tudo está incrivelmente bem a ponto de nada necessitar sofrer nenhuma – nenhumazinha sequer – alteração porque disseram-lhe para mudar sem sequer darem-lhe tempo. Mas é preciso ter tempo, não formas de nomear: tempo, não melhores ou piores etiquetas: tempo. Porque quando não existe tempo, existe norma e quando não há tempo, julgamos. Quando não há tempo, as palavras ao outro destinadas tornam-se o seu exílio, o seu confinamento.

O certo é que, se tivéssemos tempo para falar, todos nós declararíamos exceções. Porque todos somos casos especiais. Todos merecemos o benefício da dúvida. Mas, às vezes, não há tempo para escutar com tanta atenção, para tantas exceções, para tanta compaixão. Não há tempo, então nos deixamos guiar pela norma. E é uma lástima enorme, a maior de todas (COETZEE, 2002, p. 94).

Os olhares escolares concentram-se na suspeita e os seus profissionais sentem-se a salvo corrigindo, identificando as ausências, avaliando desvios e a norma torna-se ímã para a qual tendem todas as boas ações. Entretanto, Skliar (2014, p. 160) convida-nos sutilmente à lembrança, “Mas, antes de sermos profissionais, alguma coisa deve ter nos acontecido. Fomos alunos”. O humano como o cerceamento do humano não relembra a sua relação com aquilo que difere do que acredita sê-lo mesmo. Faz falta não pensar essa lembrança. Faz falta alguma coisa a mais, um gesto talvez desmedido de elevar a nossa própria vulnerabilidade como palco da nossa sensibilidade. A autonomia que também quer dizer “deixo-te em paz”, não abandonar, deixar em paz. Mas não os deixamos em paz e não é um problema de amor ou desamor pelas crianças, de esperança ou desesperança pelo educativo, trata-se apenas da necessidade de pensar a necessidade das crianças na escola.

Eu queria ficar fazendo tarefa até às 40 horas, Adma. Quando eu quero deixar o dever de casa para depois que eu jantar, porque eu gosto as vezes de tirar um cochilo quando eu almoço, a minha mãe diz que é por isso que eu dessa idade ainda leio trocando as palavras, porque as vezes eu não entendo... Ai eu queria ficar fazendo bem muita tarefa até chegar a hora de dormir, com você aqui, Adma. (Lucy 06 anos em 10/11/2015).

Idade, tempo, regras, normas, condição, contingência. A criança escolarizada é impressa no árduo paradoxo do adulto em potencial que poderá vir a ser e do humano já desenvolvido – já feito e já adaptado – que se arrasta aceitando mais ou menos docilmente as regras mecânicas dos tecidos sociais já instaurados. O que acontece sem nos dar conta é a interrupção abrupta da infância. O tempo da criança é uma ameaça à celeridade e à urgência adulta – tempo que Lucy deseja fazer a sua lição de casa, um pouco mais tarde que o da sua mãe, é o fator responsável por ela ainda não ler fluente, aos seis anos de idade – por isso o adulto interrompe o tempo da criança. Às vezes esta interrupção pode se dar por meio de uma guerra ou uma bomba. Pode ocorrer ainda sob a forma de abandono ou fome “e outras vezes a interrupção coincide com o início da escolarização. Uma interrupção também pode ocorrer com suavidade, necessidade e elegância, mas não deixa de ser uma interrupção” (SKLIAR, 2014, p. 168).

O corpo e a atenção, dentre outras coisas, também são interrompidos. O corpo da criança é interrompido pelos códigos cifrados de uma distância sideral para com outros corpos, na contenção dos seus gestos, no ensino de posturas que ensinam a ser corpo, deixando de lado o corpo, distante, de um outro lado.

Não acredito que tu já está em pé de novo não, Filipe. Vai dizer que foi o quê? Que está procurando a borracha que caiu? Pelo amor de Deus, desde que entrei na sala que peço pra tu sentar, fazer a atividade que está no quadro e deixar os teus colegas fazerem também. Tu passeando assim na sala atrapalha os colegas também, Filipe. Pega a tua banca e puxa ela aqui pra perto do meu birô. Não, não, senta aqui, troca de lugar aqui. Se depois do intervalo você se comportar, você volta para o seu lugar pra sentar com a sua dupla (Diário de Campo - 29/10/2015).

A interrupção da atenção das crianças que é dispersa não por imaturidade, mas porque talvez não haja ordem no mundo. A atenção que se dirige a todos os lados habitados por coisas, algumas vezes mais interessantes que outras sim, seja pela explosão de cores, seja porque se movem, soam, tocam, falam, gesticulam, assumem texturas, formas, rugosidades e sensações, também é alvo de incansáveis tentativas de adestração. Quem decide a duração da atenção de uma criança? As interrupções, sobretudo, pedagógicas.

Presta atenção aqui, oh, olha aqui pro quadro. Filipe, o que foi que eu acabei de dizer? Psiuuu, Saraaaa, eu estou tentando explicar a tarefa. Gente, peraf, pessoal, eiiii, atenção aqui. Vanessa vira pra frente, agora não é hora de estar mexendo em chaveiro de bolsa não, é hora de prestar atenção na explicação para depois não estar vindo aqui na frente perguntar como é para fazer a tarefa. (Diário de Campo - 29/10/2015).

As interrupções ocorrem sobre todas as crianças. Antes ou depois. Em maior ou menor intensidade. Com mais amorosidade ou não. Com mais autoridade ou com mais autoritarismo. Com mais conformidade ou com mais disparidade. Com mais exclusão ou com menos inclusão. Pode-se entender uma interrupção da vida durante a vida sem muita abertura às irrupções. Interrompidas com intromissões que se naturalizaram e que necessitam de toda brandura. “As crianças padecem a interrupção de sua infância” (SKLIAR, 2014, p. 172).

As crianças entram na escola e, cada vez mais rápido, devem adaptar-se, normalizar-se, pensar seriamente, opinar, informar-se, conter-se, ver-se adulto, tornar-se velho. “\_Adma, tive uma ideia, por que a gente não brinca um pouco de “Profissões” que é a mesma coisa de “o que você quer ser quando crescer?” (Lucy 06 anos / Diário de Campo - 04/12/2015). Lucy, ao propor essa brincadeira, parece saber da mania dos adultos de deteriorar a infância, de torná-la adulta pondo-se ao seu alcance, de explicá-la. Desenhá-la para traçar as suas nuances, para dar a entender o seu conteúdo. O hoje. O agora da criança, do aluno criança, como a impossível compreensão, inclusive para a própria criança. A escola segue cumprindo o seu

papel a partir da deteriorização, talvez até preferisse fazer outra coisa, mas insiste em outorgar à infância lugares quietos, prostrados, inábeis para o encontro, pontos de sanções.

Não é preciso muito para o sucesso da disciplina em uma sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental: o olhar hierárquico e a repreensão normalizadora geralmente compõem o poder disciplinar com as suas minuciosas – e às vezes íntimas – técnicas. O apagador que bate forte sob o birô ou o quadro e o não poder ir ao banheiro ou ao pátio durante o recreio, também compõem o repertório de ações voltadas à punição do que tange ao comportamento esperado.

\_Eu tô lanchando na sala porque fiquei sem recreio, tia. Eu não paro de andar na hora da aula.

\_Entendi...

\_Eu disse que não ia fazer nunca mais só que a tia não acreditou não.

\_...

\_As vezes eu digo que não faço mais e faço dinovo, mas é porque eu esqueço.

\_Você disse isso a ela?

\_Disse e a tia me explicou que quando eu me comportar mesmo eu saio pro recreio. Eu tô chateado. A senhora pode ir lá procurar e chamar Rebeca aqui? Quero ver se ela troca essa maçã com o lanche dela.

(Filipe 07 anos em 29/10/2015).

Qual instância educativa ou qual profissional desta instância dirá ao Filipe que tudo bem ele se esquecer de algo, às vezes, pois ela também parece esquecer de olhar e escutar as suas crianças? Que não se trata de acreditar ou não, no que ele disse, mas de uma impossibilidade primeira predominante, de olhá-lo e ouvi-lo? Para Rancière (2002, p. 16), “a explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, pelo contrário, essa incapacidade”. Na sala de aula, explicar pode ser uma anomalia de mil faces cuja principal função parece ser a de diminuir o outro através dos pavores das palavras habilmente agrilhoadas na gramática do professor. Como explica-nos Skliar (2014), cria-se a sensação que, à medida que o corpo do professor aumenta, diminui na mesma proporção, o corpo do aluno. E, na medida em que o professor amplia a magnitude de sua explicação o corpo do aluno vai ficando cada vez menor, até fazer-se órfão de si mesmo, “apequenado” pela explicação que, inclusive, se fosse aplicado à palavra apequenado, dir-lhe-ia sem explicação.

O aluno, assim, torna-se incapacidade previamente determinada necessitando de explicações. Ele precisa, inclusive, ser explicado pela explicação do professor, não podendo explicar sobre si mesmo ou a si mesmo, senão somente por meio da explicação cotidiana,

seriada e sistemática do professor. O aluno seria – por assim dizer – primeiramente inventado e logo depois explicado pelo professor e o professor, justamente o explicador que inventou o incapaz, para justificar a sua explicação. Antelo (2003, p. 254) elucida-nos que

Não se aprende sem professores. Mas também não se aprende com professores comunicadores, provedores daquilo que falta aos outros. O professor também não é um guia, um acompanhante ou desatino como esses. Em todo o caso, é o próprio professor que pode ser aprendido: observá-lo, imitá-lo, dissecá-lo, recompô-lo e, depois, talvez, tirá-lo de cima de nós.

A escola poderia inverter a lógica da explicação: de inventar o outro incapaz que necessita ser explicado e simultaneamente do ato de explicar. Deveria subtrair-se da explicação, ficar órfã dessa ordem, deixar de explicar para quem sabe, assim, algumas palavras não nos cansarem mais fazendo-nos abandoná-las, lentamente, à procura de outros sentidos. Para que as palavras não anulem o outro, não expressem nenhum vestígio altivo do saber em relação ao outro, nenhuma violência no saber sobre o outro. Nada que não comece no outro, que é este lugar onde começamos a nos desconhecer e onde tudo (re)começa.

### **3.2 “Infância, tia? Eu sei o que é mas só tá aqui no meu juízo, não tá na boca não” (Miguel)**

Melhor que nomear, é aludir.  
(Manoel de Barros)

Há nomes que se repetem porque a hegemonia voraz se antepõe a eles. Há também os nomes que ignoramos, por nos delatarem ou nos comoverem em demasia. E há finalmente os nomes, que ao serem levemente pronunciados, já instauram toda a solenidade do silêncio. Supõem – assim como a poética – a possibilidade e/ou impossibilidade de registrar o caráter do efêmero da palavra, detendo-a e defendendo-a de sua própria vertigem para que a palavra não seja, se é que é possível, apenas uma conhecida pronúncia, uma presença prevista, a ausência do acontecimento da palavra. A infância é um desses nomes capazes de inaugurar a verdade inédita da palavra, o silêncio provisório, inicial, decisivo da experiência, deter a palavra e, assim fazê-la seguir seu curso, sem condições preestabelecidas. “A infância, o que é? Não dá para falar, não é uma coisa... Sou eu agora, tia, aqui” (disse-nos Bianca, de sete anos, apontando para ela mesma).

A suspensão da concepção futurocêntrica que nos presenteou Bianca ao falar da infância, que é ela, está nela, sendo ela, é o que aqui defendemos como porvir. Larrosa (2011) explica-nos que, na nossa língua, duas palavras indicam o tempo que vem: futuro e porvir.

Com a palavra “futuro”, o autor nomeia a relação com aquilo que se pode antecipar, projetar ou predizer, com aquilo o qual se pode ter expectativas razoáveis, com aquilo que se pode fabricar – entendendo “fabricar” como o que vai do possível ao real – com o que depende da nossa vontade e poder.

Com a palavra porvir nomearei nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever; com aquilo com o qual não se pode ter expectativas; com aquilo que não se fabrica, mas que nasce – se entendemos com María Zambrano, que o que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro, ou se entendemos com Hanna Arendt, que o nascimento tem a forma do milagre – com aquilo que escapa à medida do nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade (LARROSA, 2011, p. 286).

O futuro relaciona-se com o estreitamento do presente e com o cancelamento do porvir, dado que o futuro é uma figura da continuidade do tempo e do caminho linear. O porvir, por sua vez, é uma figura da descontinuidade do tempo e do aberto. Enquanto o futuro se conquista, o porvir se abre. Enquanto o futuro nomeia a relação com o tempo de um sujeito que é definido por seu saber, poder e vontade – que sabe o que quer e pode transformá-lo em real, um sujeito que quer se manter no tempo -, o porvir dá nome à relação com um sujeito receptivo, não tão passivo quanto paciente e passional – um sujeito que se constitui desde a ignorância assumindo a sua própria finitude.

\_Se eu morasse no mundo que esse menino Beto mora, que tudo pode ser diferente na cor que ele gosta, o sol ia ser lilás. O dele é azul porque ele gosta de azul, né?  
\_Eu ia até colocar um óculos do meu pai pra ficar na janela olhando o sol se fosse lilás. Eu ia voar pra ver de pertinho porque só é quente o sol que é amarelo, o nosso de verdade.

\_Voar como? (perguntou João, sorrindo)

\_Como a menina do Peter Pan (referindo-se à personagem Wendy) ou como a Sininho. Eu ia ser a menina mas eu ia ser como ele, que não cresce.

\_Mas todo mundo cresce, Sara. Cresce né? Num cresce? (perguntou Pedro ao colega do lado)

\_Eu tô falando como se eu morasse na história do sol azul, menino. Se eu crescesse eu não podia voar né, o brilhaço da bolsa da Sininho não levanta pessoas muito grandes não. Só se talvez as pessoas pudessem ser grandes e pequenas ao mesmo tempo, adultas com profissão de criança.

(Sara em 02/12/2015).

Desmesurar o tempo, tirando a sua velocidade, a sua obviedade e o seu desdém. Brincar com o tempo anulando-o em direção ao passado e adiando-o em direção ao futuro, fazê-lo presente. O tempo fora de contorno, da regra, da própria pretensão do tempo. Sara sugeriu-nos um tempo rebelde, labiríntico, irregular e descontínuo. Sem procedência nem sina, sem início ou término. Tempo somente de estilhaços. Tempo que ensaia o tempo. “O

tempo como aforismo: o tempo em meio ao medo do tempo. Tempo como o único tempo possível. Impossibilidade do tempo” (SKLIAR, 2012, p. 129).

O “talvez” de Sara que é um possível impossível e que agrada muito bem tanto como milagre com o qual Hanna Arendt, mencionada por Larrosa (2011), imprime os seus conceitos da novidade e da natalidade, também é citado por Derrida (2003b) promulgando a relação entre acontecimento e porvir.

O pensamento do talvez envolve talvez o único pensamento possível do acontecimento. E não há categoria mais justa para o povir do que a do talvez. Tal pensamento conjuga o acontecimento, o povir e o talvez para abrir-se à vinda daqueles que vem, isto é, necessariamente sob o regime de um possível cuja possibilitação deve triunfar sobre o impossível. Pois um possível que fosse somente possível (não impossível), um porvir seguro e certamente possível, de antemão acessível, seria um mal possível. Um possível sem povir. Seria um programa ou uma casualidade, um desenvolvimento, um desdobrar-se sem acontecimento (p. 46).

Só o possível impossível pode ser um bom possível, um possível com porvir. O talvez nos convida a pensar a vinda do porvir, do que não se espera e por isso não se pode predizer, nem planificar. Do que antecede aos nossos saberes, ao nosso poder e vontade. Quando o saber, poder e vontade pretendem precipitar-se a fabricar a vida, o pensamento, a palavra e a humanidade do outro, exprimem com isso uma tentativa abrupta de presença – inconteste – na vida futura: seu tempo no outro tempo futuro, sua palavra na palavra futura, seu pensamento no pensamento futuro e, conseqüentemente, sua humanidade na humanidade futura. Tal pretensão, dada a sua abrangência, constitui-se totalizante e totalitária.

\_O que a gente faz bem muito é muita tarefa. Tem mais matemática, todo dia quando a gente faz a tarefa para casa sempre tem a matemática. Oxe é difícil. Tem as operações, tem os problemas... e na prova? Na prova ixi Maria, é difícil demais. Parece que fica mais difícil e não pode contar nos dedos. Quando não é na prova tia deixa a gente contar nos dedos ou fazer os tracinhos no caderno, mas na prova não, tem que saber na cabeça. As vezes a minha mão fica cansada e dá uma preguiça. mas aí quando tia vê a gente sem fazer ela reclama. “Presta atenção Gaby, tem que saber como resolve as contas para ir na venda aqui na frente e saber se o troco tá certo” (risos) Ela vem na banca ensinar e diz que depois eu vou agradecer a ela por saber fazer conta. Eu já sei dos dinheiros porque meu primo me ensinou, mas ele me ensinou só de cabeça que tem o real e a metade que é aquela moeda de 50 (Gaby em 23/11/2015).

O relato de Gaby revela uma educação relacionada com o “porvindouro” que caminha lado a lado e de mãos dadas com o projeto e a fabricação, assim, o educador se constitui como o detentor da totalidade, de presença e permanência, que não quer deixar de ser referenciado – “Ela vem na banca ensinar e diz que depois eu vou agradecer a ela por saber fazer conta” – lembrado, que não quer morrer. O seu saber, poder e vontade, almeja povoar o amanhã,

explicando, justificando e produzindo o outro que além de grato, convém ser espelho, refletindo – ainda que em algumas situações – o soberanismo de quem emprestou-lhe os saberes. Larrosa (2011) elucida-nos que apenas retirando-se do “dar” alcança-se a capacidade do doar, apenas aquele que aceita a morte do seu próprio conhecimento é capaz de dar outros saberes “porque só aceitando essa morte e essa ausência que as faz fecundas, essa vida, esse tempo, essas palavras, esse pensamento e essa humanidade” (p. 294). Uma contrapartida entre nascimento e mortalidade evidencia-se, como se a interrupção da história humana só fosse plausível mediante a conjunção da novidade (acontecimento) representada pela figura da infância e da finitude (desprendimento), representada pela figura da morte. E a infância, a infância é a possibilidade que se abre, talvez, no coração do impossível fazendo-se uma possibilidade que se remete ao porvir.

Já as avaliações/exames/provas, sinalizadas como complexas nas narrativas tanto de Gaby, como de João, ao afirmar “Meu pai e o meu tio acham engraçado porque eu fico nervoso quando vai ter prova. É que fazer prova é difícil e eles nem sabem. Eu não quero tirar 0” (João em 23/11/2015), revelam um rito de classificação que enquadra, promove ou reprova mediante os resultados obtidos. Por meio deles, os sujeitos adquirem uma visibilidade que individualiza e sanciona. De acordo com Foucault (1977), as avaliações/exames/provas permitem ao educador além da transmissão dos seus saberes, a elaboração de uma suposta vasta gama de conhecimento sobre os alunos. Naturalmente estabelece-se assim a relação saber-poder que marca profundamente a sociedade disciplinar e que permite a construção do sujeito documentado, descrito e frequentemente comparado: o aluno, a criança, a infância escolarizada. “Eu tenho que ajeitar mais a minha letra, só quando tiver bonita feito a de Pedro é que vai tá boa, tia disse” (João em 30/10/2015). Motta (2013) expõe-nos que nas escolas o desenvolvimento infantil foi e ainda é percebido de uma maneira assustadoramente determinista, naturalizando uma sucessão de etapas que se dão à margem das condições outras das crianças. Contra essa naturalização do processo de desenvolvimento, Sacristán (2005) discute os efeitos dos regimes de verdade foucaultianos dirigindo a sua crítica, sobretudo, à psicologia – embora também referencie a antropologia, sociologia, medicina, entre outras – pois esta, em sua concepção, foi marcada pela tendência a primeiro normalizar e caracterizar o aluno para, em seguida, regulá-lo e desmembrá-lo. O mais grave, segundo o autor, é a equivalência que se estabelece entre “os conceitos” de criança e de aluno, como se a segunda pudesse conter a primeira em suas especificidades, fornecendo os elementos necessários ao estudo desta, como objeto do saber.

A professora avisou que naquela manhã teriam um ditado de palavras. Pediu para os alunos abrirem os cadernos que já estavam sobre as carteiras e escreverem na primeira linha “Ditado de Palavras”. Lembrou-os que a primeira letra das palavras “ditado e palavras” era maiúscula e que deveriam pular uma linha para escrever a primeira palavra do ditado, sendo as demais, uma abaixo da outra. Uma aluna esbanjou um sussurro de desânimo e foi prontamente alertada: “\_Que cara feia é essa, Juliana? Nunca mais fizemos ditado, já era para vocês estarem com saudade. Quem está com saudade de fazer ditados, levantem a mão! (quatro crianças levantaram as mãos e a explanação continuou) \_Já estamos chegando ao final do ano e precisamos acelerar”. Os alunos também foram avisados que daquela série em diante fariam ainda muitos outros ditados para treinarem bem as – escrita – palavrinhas. Por fim, antes do ditado de palavras ter início, uma última observação foi feita, referindo-se à caligrafia: “\_Capriche na letra, não adianta fazer aquela garrancheira que a tia não entende. Vamos fazer um ditado bem bonito para deixar no caderno”. (Diário de Campo em 30/10/2015).

Façam, escrevam, capriche, acelerem. De um lado os verbos de ordem perpassando diariamente o cotidiano escolar. Do outro, a infância sugerindo que as deem as palavras que chegam tarde, ou, para melhor dizer, as palavras impontuais. As mesmas invocadas por Manoel de Barros para compor os seus silêncios por servirem na boca dos passarinhos, retirando a noção do verso, por não precisar-lhe. A expressão de reprovação de Juliana ao saber do ditado contradisse sem dizer a – quase obrigatoriedade da – saudade de fazer ditados, a normatividade do aprender as palavras, os seus contornos e até a forma como dispô-las no papel. O caderno bem que poderia ter, como sugere-nos Quintana (2007, p. 07), “margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enche-los de desenhos”. Joana que sempre desenha coraçõezinhos nas extremidades das folhas do caderno, atentando para que não sejam percebidos, e conseqüentemente, apagados, decerto, concordaria com o proposto por Quintana.

\_Está bonito, tia Adma? Eu sempre gosto de colocar esses desenhos assim, aqui (mostrou a folha do caderno com as bordas decoradas por pequenos desenhos feitos por ela). Não posso fazer maior não tia, esse caderno aqui é o de atividade de classe, nem era para ter esses desenhos, por isso eu faço pequenininho desse jeito. Mas eu coloco para deixar a atividade mais bonita, e fica não fica? Mesmo sem pintar, fica, eu acho. A senhora acha também? (Joana em 30/10/2015)

E como as crianças que não levantaram as mãos quando provocadas pela pergunta da educadora, talvez, concordem entre si que o ditado mais bonito seja escrito em forma de árvore, cujas palavras “garrancheiras” repousem tranquilamente nas linhas, como galhos frutíferos de acentos-tamarindo e pontuações-jabuticabas. As lentes adultas que anseiam guardar os belos ditados com as suas caligrafias cuidadosamente desenhadas, no caderno, talvez estejam tão equipadas de mesmice, que não conseguem vislumbrar o encanto das árvores que sombreiam as brincadeiras de pontas de lápis, reconhecendo-as mais atraentes do

que as árvores podadas, desbastadas por linhas. Talvez as mãos das crianças dançassem se agitando nas alturas, mediante um convite para descompor os últimos meses, de toda a urgência que reduz árvores à palavras enfileiradas em tons de cinza grafite. “\_Eu amo boneca. Eu gosto tanto que queria escrever ela com o lápis hidrocor lilás” (Sara em 30/10/2015, após ouvir a palavra “boneca” no ditado de palavras).

A infância também desponta como resistência no cotidiano escolar, uma vez que a institucionalização não garante o pleno controle sobre os alunos. Foi-nos possível constatar, durante os três meses que passamos observando e realizando a nossa coleta de dados, várias manifestações dessa potência.

A atividade para casa estava no quadro e após finalizarem esta, os alunos poderiam guardar o material escolar nas mochilas e aguardar o sinal de saída. Mesmo com algumas advertências da professora, Tiago e Paulo conversavam todo o tempo, entre si. Abaixavam o tom de voz mediante as advertências mas em pouco tempo, voltavam a conversar normalmente. Vez ou outra Paulo abria a mochila dele, que estava no chão, em frente aos seus pés, e mostrava algo, dentro da bolsa, para Tiago. Tiago olhava, sorria, fingia colocar coisas dentro da bolsa e a conversa continuava. Os dois garotos foram os últimos da sala a finalizar a atividade e após o sinal tocar, quando perguntamos sobre o que conversavam ou brincavam, explicando de antemão, que ficamos curiosos porque tudo nos pareceu muito divertido e cheio de mistérios, Paulo tirou a mochila das costas, abriu e nos mostrou o seu interior povoado por um caderno e um estojo, respondendo que brincavam de Caça ao Tesouro e que no enredo, ele era o pai de Tiago e tinha encontrado o tesouro enterrado no pátio da escola. Tiago poderia agora com o dinheiro que iria ganhar do pai – no caso, Paulo – comprar o carro grande e a fazenda para criar os bois que são grandes, gordos e brancos (Diário de Campo em 01/12/2015).

Ao mesmo tempo em que aprendiam a ser alunos, as crianças manifestavam seu poder de resistência através de formas peculiares de vivenciar a escola, suas normas, regras e as suas atividades. “Às vezes a tia está falando e eu to imaginando andando no cavalo no meu primo, ele é marronzinho e ainda é um potro mas é brabo, só que eu amanso ele” (Tiago em 02/10/2015). Certeau (1994) pensa o cotidiano tomando como ponto de partida o que ele oferece como possibilidade de criação. Para o autor, a rotina escolar corresponde a uma dimensão onde o aluno – historicamente – organiza práticas de interpretação do mundo, construindo pequenas resistências e pequenas liberdades com as quais subverte a racionalidade do poder. Os alunos encontram maneiras sutis para criar frestas de ruptura na construção do cotidiano.

Com o exercício de Português já exposto no quadro, que consistia em formar frases usando alguns dígrafos, Marcone levantou-se de sua banca e falou em voz alta que iria pegar emprestado uma borracha com Joana. No entanto, ao chegar na banca de Joana, pediu-lhe dicas de como formular as suas frases saindo sorridente após Joana mostrar-lhe parte do seu exercício já respondido. (Diário de campo em 04/12/2015).

Marcone usou a desculpa do empréstimo da borracha para pedir subsídios na atividade para Joana que prontamente em silêncio o auxiliou, exibindo a sua própria atividade. Assim como esse, outros exemplos revelaram que as crianças não se submetem passivamente ao que impõem os códigos da disciplina escolar. Táticas bastante criativas passam, não raras vezes, invisíveis aos olhos e/ou inaudíveis aos ouvidos de quem lança um rápido olhar sobre a sala de aula.

\_Eu brinco de imaginar que sou “Cumplices de um Resgate”, eu adoro! (disse-nos Bianca)

\_Que legal! (Afirmamos)

\_Óculos escuros, viagens e roupas caras, quero a vida de uma superstar, mordomo, motorista e um guarda-costas, eu sou a nova estrela que todos adoram, muitos autógrafos eu vou ter que dar, Britney e Shakira agora terão que se preocupar, ninguém pode tirar o desejo que eu tenho de brilhar, superstar vou ser a nova estrela, superstar uh uh, superstar todos vão gostar, superstar no topo eu vou chegar, uh! Mil paparazzis estarão fazendo fila, pra simplesmente vir aqui me entrevistar, milhões de fãs irão a todos os meus shows, ninguém pode tirar o desejo que eu tenho de brilhar!(música)

\_Você sabe cantar a música inteira, uau!

\_Ainda tem um pedaço mas eu sei cantar. Eu brinco que sou a Manoela (protagonista da novela) com Fernanda. Eu as vezes troco com ela porque todo mundo quer ser a Manoela. Ela é linda e canta tão bem por isso eu fico cantando igual a ela.

\_Na hora que está passando a novela, você fica cantando junto com a Manoela?

\_É, eu canto lá em casa, canto na casa da minha vizinha, aqui, na casa de Fernanda... Eu gosto quando Fernanda senta em dupla comigo porque a gente fica cantando enquanto faz a tarefa. Cochichando (Em 02/12/201).

Mesmo durante as atividades, em meio às aulas, as meninas conseguem subverter a ordem e, cochichando, transformam em diversão o que poderia ser tão somente uma obrigação típica da escola. O movimento, não autorizado na maior parte do tempo em que as crianças estão em aula, estava presente incontestavelmente. Os corpos não ficam sentados nas carteiras: se espreguiçam, vão ao banheiro, ao bebedouro, caminham até o cesto para apontar – inúmeras vezes – o mesmo lápis, se contorcem, espreguiçam e/ou rastejam até o colega ou até o birô da professora. Até mesmo as ações proibidas como consumir doces (balas, pirulitos e chicletes), podem passar despercebidas ou camufladas. “\_Não tô chupando chiclete não tia, foi só uma bala de canela, mas já engoli” (Respondeu Lucy à professora fazendo em poucos minutos uma bola de chiclete para Filipe ver). A infância resiste a deter-se em uma funcionalidade. As crianças transformam os lápis em aviões, os estojos em carros e em cavalos, as lancheiras em televisões com controles remotos imaginários, pedaços de pau, pedrinhas, pilotos sem tinta abandonados pelos professores, papéis que envolvem doces,

restos, como pontua Benjamin (1984, p. 14): “a criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre objetos que os adultos jogam fora. As crianças fazem história a partir do lixo da história”. A infância resiste ao controle. As crianças rapidamente apreendem que a sala do primeiro ano do ensino fundamental é um espaço onde a culminação dos movimentos não integrantes das ações escolarizadas deve ser vivenciada de maneira sutil e abreviada, que as suas vozes – para não render-lhes reclamações maiores – necessitam ser entoadas em um volume mais baixo, principalmente quando a professora não estiver atenta aos envolvidos na comunicação: “Me mostra agora os adesivos, rápido enquanto a professora está conversando ali na porta” (Pede Miguel à Bianca em 20/10/2015). A infância resiste, adapta-se somente até o ponto que ainda permite-lhe fazer uso do impostado sob as suas próprias habilidades.

\_Filipe ficou de castigo porque não me ouviu. Ele nem disfarça quando tia tá olhando séria pra ele. Quando tia me pega conversando, eu paro e abaixo a cabeça, depois eu levanto e ela não está mais olhando. Mas sabe o que Filipe fez uma vez? Pediu para ir no banheiro e demorou bem muito, quando tia foi atrás dele ele estava correndo com um menino da outra sala, dessa sala aqui do lado. Ele demorou muito pra voltar, se tivesse brincado rápido com o amigo dele a tia nem tinha saído da sala pra procurar (Miguel em 29/10/2015).

Durante as nossas observações e coleta de dados, as crianças mostraram-se bastante solidárias umas com as outras partilhando materiais escolares e lanches, brincadeiras e auxiliando sempre que necessário, uns aos outros, nas atividades de classe. Buscavam mais uns aos outros para orientar-lhes do que a própria professora que estava frente à sala de aula. A infância resiste e se faz coletivo ousado em sua especificidade, mas, sobretudo, sensível ao seu outro que é parte de si e por isso a constitui.

Diante da pergunta acerca do que pediriam no Natal daquele ano, ao Papai Noel, as crianças, uma a uma, apresentavam as mesmas respostas. De algum modo, parecemos ser algum tipo de resposta padrão, ensinada na própria escola. A professora balançava a cabeça gesticulando “sim” e emitindo sorrisinhos de satisfação. .

\_Vou pedir saúde, paz, dinheiro e um brinquedo (Disse Pedro)

\_Vou pedir saúde, paz, dinheiro e uma moto de controle remoto (Disse Filipe).

\_Vou pedir saúde, paz e uma moto também (Disse Paulo)

\_E dinheiro (Lembrou-lhe Joana)

\_E dinheiro também (Completo Paulo)

\_Dinheiro, saúde, paz e uma bicicleta (Afirmou Bianca)

\_Quero isso também mais um cachorro (ênfatisou Lucy)

\_E eu um cavalo (Lembrou Tiago)

Como as respostas não apresentavam distinção, a professora sugeriu que o próximo aluno a responder (a saber: Miguel) trouxesse uma resposta diferente das demais, até então apresentadas. Gaby prontamente saiu em defesa do amigo.

\_Ah não tia, vale não, se ta todo mundo querendo isso porque só Miguel não pode querer? Se ele não disser dinheiro aí só ele vai ficar pobre? Se não puder dizer saúde, só ele e a família vai pegar uma doença?

\_Minha mãe tá gripada... (Falou Miguel baixinho)

\_A mãe dele ta doente, tia. Miguel (disse ela voltando-se para o garoto) pode falar saúde, dinheiro pra comprar comida, coca cola e remédio pra sua mãe e pode pedir um brinquedo. Tia vai deixar (olhou para a professora como quem pede uma confirmação) Você pode dizer isso (falou Gaby)

\_Você quer dar essa resposta mesmo, Miguel? Essa que Gaby tomou a conversa e disse para você falar? É engraçado que ela reclamou porque pedi uma resposta diferente mas ela mesma respondeu por você. Você vai pedir o que neste Natal? (Perguntou a professora parecendo levemente irritada)

\_Eu quero isso e um videogame. (confirmou Miguel, levantando a mão em 11/12/2015).

Naquele mesmo dia, ao tocar o alarme para o intervalo, percebemos que Gaby permaneceu sentada em sua banca até ser chamada ao birô da professora, onde conversaram por alguns minutos em voz baixa. Posteriormente, Gaby saiu normalmente da sala de aula e correu para lanchar junto com as demais amigas. Não resistimos e nos dirigimos até onde ela estava, perguntando, de forma breve, se a interseção dela a favor do Miguel rendeu-lhe alguma advertência. Gaby respondeu-nos sem levantar os olhos: “Foi mal educado, a gente tem que ver como falar as coisas e responder direito” e permaneceu olhando para uma bonequinha que estava em uma de suas mãos. Controlamos – a muito custo – nosso ímpeto quase irrefreável de perguntar-lhe mais, interrogar-lhe mais. Derrida (2003a) já dizia que há uma pergunta sobre o outro e outra pergunta, distinta, que é do outro.

A pergunta do outro é uma pergunta do que é outro e uma pergunta dirigida ao outro. Como se o outro fosse, antes de tudo, aquele que coloca a primeira pergunta, ou aquele a quem se dirige a primeira pergunta. Como se o outro fosse o ser em questão, a pergunta mesma do ser em questão, ou o ser em questão da pergunta (p. 23).

O outro não é o ser em questão nem a questão da pergunta sobre o outro. O outro é aquele que nos entrega, nos oferece a primeira pergunta. Quanto mais perguntamos, menos avistamos a pergunta que é do outro. E assim, nos distanciamos pouco a pouco do outro, de toda a alteridade. Ou como nos diz Skliar (2012, p. 139) “nos ensimesmamos”. O autor pontua que, muitas vezes, nossa pergunta dirigida ao outro impede a presença do outro, como se o outro fosse apenas a resposta à nossa pergunta, como se o outro tivesse de se fazer pontualmente presente diante de nossas questões. Como se o outro fosse o vai e vem inoperante de nossa pergunta. Decerto, também se faz necessário silenciar nossas perguntas, para conseguirmos no exercício de perguntar menos ao outro, escutá-lo mais, edificar a sua

pergunta, que é dele, do outro, e não nossa. Às vezes precisamos destruir a pergunta para o outro. Sua pergunta é diferença, sua pergunta é a sua presença, ausência e mistérios. Sua pergunta é um rosto que nos faz olhar o olhar. Trata-se de uma pergunta que não é a nossa pergunta, sendo ali, na pergunta do outro, onde tudo começa. Ali, no início onde todos não somos absolutamente nada. Por isso é necessária outra relação com o outro, outra relação com aquilo que é outro. Para não buscá-lo, persegui-lo e aprisioná-lo somente para depois sabê-lo, seu sabor e mistérios: acabar com o seu sabor e com o seu mistério. Para não falarmos em nome de todos, omitindo-os impudicamente. Para não sermos demasiados discursos sobre o outro. Demasiados vocábulos como vacuidades à propósito do outro. Demasiada ausência do outro. “Olha a minha boneca. O nome dela é Tina, eu ganhei de aniversário. Lavei o cabelo dela ontem com o meu shampoo, está bem cheirosinho... A senhora quer saber mais alguma coisa, tia?” quis saber Gaby ao ver que permanecíamos lá, junto a ela e às outras crianças. Respondemos que não, que queríamos apenas, se possível, companhia no intervalo. O sim que recebemos soou silencioso, mas chegou-nos todo enfeitado de um sorriso e um abraço de Gaby. Sentamos no chão, junto às cadeiras das crianças pensando conosco como um leve sorriso da infância é capaz de findar com qualquer descabelada obsessão de nomear ou sonorizar o silêncio.

#### **4.3 “Se as aulas fossem diferentes, com mais felicidade, talvez nenhuma criança chorasse, talvez” (Joana)**

Educamos para transformar o que já sabemos,  
não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa  
nos anima a educar, é a possibilidade de que esse  
ato de educação, essa experiência em gestos, nos  
permita liberar-nos de certas verdades, de modo  
a deixarmos de ser o que somos, para ser outra  
coisa para além do que vimos sendo.  
(Jorge Larrosa e Walter Kohan)

Traremos aqui um pequeno texto de María Zambrano, citado por Larrosa (2014), chamado “Mediação do Mestre”. O texto é muito bonito e refere-se ao instante que antecede o gesto de iniciar-se uma aula. O mestre, diz Zambrano, ocupa o seu lugar, pegando, talvez, alguns livros na bolsa colocando-os diante de si e, justamente aí, antes de pronunciar qualquer palavra, o mestre dá-se conta da quietude da classe, do seu silêncio. O que esse silêncio e quietude têm de interrogação, de espera e também de exigência. O mestre então cala um

instante e oferece a sua presença ainda antes da sua palavra. E aí, como aponta-nos o autor, María Zambrano diz:

Poder-se-ia medir, talvez, a autenticidade de um mestre por esse instante de silêncio que precede a sua palavra, por esse ter-se presente, por essa apresentação de sua pessoa antes de começar a dá-la de modo ativo. E ainda pelo imperceptível tremor que o sacode. Sem eles, o mestre não chega a sê-lo por maior que seja a sua ciência (p. 81).

Antes de iniciar a sua fala, o mestre tremia e esse tremor deriva-se de sua presença, de sua silenciosa presença. Certamente isto é a presença, a voz no que se diz, a presença de alguém que treme no que diz. E por isso as aulas são, ou deveriam ser, lugares da voz, porque nelas os alunos e os professores teriam que estar presentes, em palavras e em silêncios.

\_A primeira coisa que que gente faz quando chega aqui é rezar. Não Adma, é porque assim, as vezes a gente esquece de rezar... Quando chega já vai levando a tarefa de casa para a professora dar o visto ou escrevendo o que tá no quadro. É todo dia é assim... Se pudesse ser diferente? Eita, ia ser mais bom. Eu ia querer logo uma folha pra desenhar, ou a gente podia cantar, ou a gente podia dizer o que a gente queria fazer. Ler uma história... Teve um negocio na televisão que eu vi que a menina lia uma história dela para as outras pessoas e para a professora, em pé. Eu trazia uma história e também a gente podia ficar sem falar nada mesmo, só olhando um para a cara do outro até criar coragem de começar a fazer as tarefas tudo, corrigir, tudo de novo (Lucy em 13/10/2015).

Lucy nos falou de aulas iniciadas com desenhos, músicas, histórias e silêncios. Um silêncio sem pressa por informar, explicar, perguntar ou exigir. Um silêncio que possa escutar a ela e a seus colegas narrando histórias, talvez suas histórias ou histórias de um desenho que venha a tomar forma na inventividade compartilhada. A educação como relação com a infância deveria, para Larrosa (2011), consistir essencialmente em dar a palavra. Dar a possibilidade de que a criança tome a palavra. “A educação é o processo pelo qual os recém chegados, os novos, os que não falam nossa língua, são introduzidos em nossa língua” (p. 203). Introduzir os novos à linguagem é, portanto, deixar falar, fazer falar, transmitir a língua comum para que nela cada infância pronuncie sua própria palavra.

\_Eu gosto de vir pra escola, tia, só escolhi esse desenho porque as vezes eu tô com sono e fico preguiçoso (explicou Paulo, ao dizer que o emotion que mais o representava antes de ir à escola era o triste). Eu já aprendi muita coisa aqui na escola. Aprendi uma piada com ele (apontou para Filipe) que quando contei pra meu pai ele riu. Meu pai disse que vai comprar um DVD de piada, que só tem piada. (em 27/10/2015).

Naquela manhã, Paulo nos apresentou uma piada que um outro colega de classe havia-lhe contado como um dos conhecimentos apreendidos na escola. Decerto, um conhecimento

que lhe garantiu boas risadas com o seu pai rendendo-lhe, ainda, a promessa de um presente, um DVD com muitas outras piadas, outras risadas, outros momentos. Longe de apontar sugestões metodológicas de/para aulas, indicando ou não o uso de DVDs ou algo semelhante, trazemos o registro de uma manifestação da infância que exala a sua singularidade diariamente, nos vãos e corredores das instituições educativas introduzindo a descontinuidade e, nesta, a possibilidade da comunidade e história humana, “comunidade que não pode ser concebida a partir do comum, mas a partir da pluralidade. Como um entre, de onde se desdobram as singularidades” (LARROSA, 2011, p. 293), entendendo que a educação, desse ponto de vista, implica uma responsabilidade com os novos, com essa infância que na linguagem de todos tem que tomar a palavra, a sua própria palavra, essa palavra que é a palavra inaudita, ainda não dita, do povir.

\_Eu acho que a criança pode ensinar alguma coisa a gente grande. Ninguém sabe de tudo. Tem coisa que eu não sei e a minha mãe sabe, as vezes ela pergunta a alguém quando tá lá. Teve um dia que tinha formiga na cantina, tinha uma fila, aí tia, eu segui a filinha que saia de um buraquinho bem fininho da porta e falei pra tia da cantina que a formiga mãe devia ta dentro do buraco querendo almoçar, vinha os ajudantes tudo do buraco, eu que descobri e falei mas não ouviram (Bianca em 19/10/2015).

Repetimos: “a poética é do outro!”. Bianca nos presenteia com os ensinamentos da sua poética de formigas ao observar seres ínfimos. Meta de poetas, anseio de Manoel de Barros (2015) ao recitar seu desejo de chegar ao acriançamento da palavra antes de serem modeladas pelas mãos, “quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem” (p. 98). Tentamos nos distanciar de qualquer movimento próximo à tentativa do exercício de “explicação – que não acalmaria a ignorante ansiedade da explicação, que não seria compreendida na disposição da compreensão –” da poética de Bianca com as suas formigas-mães, almoço e ajudantes. E se a trouxemos aqui é por ser ela – a poética – a linguagem que se oferece aos sentidos, para nesse instante, deixar de ser o que se é, o que já somos, e para poder tentar ser outra coisa diferente do que se é, do que já somos. Se a poética não nos causa nenhum reboiço “\_ falei pra tia da cantina que a formiga mãe devia ta dentro do buraco querendo almoçar, vinha os ajudantes tudo do buraco, eu que descobri e falei mas não ouviram”, se nos deixa enraizado naquilo que já éramos, é que algo grave nos está acontecendo. E talvez essa gravidade derive do fato de que antes de deixarmos de ser o que já somos, tentando então, ser outra coisa, optamos por nos ausentar da poética, nos distanciar, eludir, afastar, como se a poética não fosse desse mundo, como se nada da palavra poética nos apalpassse, nos tocasse, nos sentisse. Abolimos o silêncio inicial, provisório, decisivo da experiência. Não silenciamos e logo não

escutamos e assim desconsideramos que a poética “assume por certo, de um modo tortuoso e, desde já, extenuante, a busca dessa necessidade permanente de deter a palavra e de defender de sua própria vertigem, de sua particular voracidade” (SKLIAR, 2012, p. 28). O verossímil da palavra. A verdade inédita da palavra. A experiência da palavra como incompletude da língua. A infância da palavra.

\_Você prometeu que eu podia dizer como eu sonho a escola então eu vou dizer. Eu sonho que era diferente, que era mais legal, que a gente pudesse sentar no chão pra ficar mais perto e quase do mesmo tamanho. Que o recreio fosse quando a gente estivesse com fome e querendo brincar. Que a gente pudesse escrever só na cabeça, de pensamento quando o dedo estivesse amassado (de tanto escrever) e o lápis quebrasse a ponta. Queria que essa sala tivesse outra cor e tivesse uma janela que ficasse aberta e corresse um ventinho no calor, que a merenda fosse de doce (guloseima) um dia. Que tivesse brinquedo no pátio, eu vou desenhar aqui. Ia ser legal se não tivesse sol, que a aula fosse lá fora, logo quando a gente ta lá fora e entra, a sala ta escura e o olho tem que acostumar pra gente enxergar. Lá fora é mais claro mas a gente tem que vir pro escuro até acostumar. Eu sonho que algumas vezes fosse outra pessoa que ensinasse coisas diferente. Podia ser uma amiga nossa ensinando uma coisa que ela sabe. Podia ser a gente no dia das crianças e o Papai Noel perto do Natal, tinha que ser antes porque no natal a gente não tem aula e já tá em casa, tinha que ser antes. Se eu fosse ser a que dava aula, eu não ia mandar pular linha. Quem senta longe nem consegue ver os traços pra pular a linha, tem que levantar pra ver perto do quadro. Eu deixava sem pular linha mesmo, inventava as tarefas diferentes e não colocava pra ajeitar (Sara em 27/10/2015).

A palavra experiência foi empregada por muitos, como assinala Larrosa (2014), para indicar uma separação a respeito do que poderíamos titular de “a ordem o discurso pedagógico”, repleta de receitas de modos de proferir e refletir – e de olhar, escutar, ler, escrever, fazer e querer – nos quais não conseguimos nos distinguir. A palavra experiência nos serviu e nos serve para situar-nos num espaço a partir do qual se pode pronunciar não: o que não somos e o que não apeteçemos. Serviu-nos também como afirmação da nossa aspiração de viver, uma vez que a experiência é o que nos acontece, “o que é vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua falta de sentido” (p. 74). A vida, assim como a experiência, constitui-se relação: com o mundo, linguagem, pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz com o que se pensa, com o que dizemos e pensamos, com o que somos, com o que fazemos e deixamos de fazer e de ser. A vida é, então, a experiência da vida, como a vivemos. Assim, colocar a educação relacionada à experiência – e não da técnica ou prática – não poder ser outra coisa senão salientar a sua vitalidade. Reverberar a palavra experiência em educação relaciona-se então com um “não” e com uma pergunta. Como um não a isso que nos é dado como imprescindível e obrigatório, e já não aceitamos, e como uma interrogação que se destina ao outro – outros modos de pensamento, linguagem, sensibilidade, ação e vontade –

sem no entanto, determiná-lo, defini-lo. Porque ainda intuímos, ou acreditamos intuir, um além desse calabouço que nos aprisiona e nos dá, concomitantemente, a certeza que não será jamais como acreditamos que poderia ser.

\_As aulas se falasse mais da gente ia ser muito bom. Aqui (a escola) fala só de tarefa (exercícios de classe e casa). Parece que tem mais tarefa do que gente. A gente faz tarefa aqui e leva tarefa pra casa. Mainha diz que é tarefa que não acaba mais. Quando eu preciso que ela me ensine ela fica sem paciência de tanta tarefa e manda eu sair da mesa para colocar o comer. Quando eu quero terminar logo eu fico tomando na xícara e escrevendo a tarefa, talvez se fosse menos, fosse mais legal, fosse melhor. (Sara em 27/10/2015).

Se quisermos prosseguir, e para isso as mudanças mostram-se necessárias sem, no entanto, ter uma porta aberta à frente, é preciso abrir a janela. É preciso saber também que quando a janela se abre, o que se revela nunca é da ordem do previsto. Por isso, os outros modos não podem ser contrários a uma “abertura” para o que não sabemos, para o que, independente da nossa curiosidade e anseio de saber-lhe, se faz mistério. Para o que só se pode indeterminar, tal como Sara pontuou acima, como um talvez.

Permitir-nos vir à boca a palavra experiência, deixando-a tutelar a nossa voz, palavras e escrita, distingue-se de mero manuseio de algum instrumento. É muito mais, colocar-se no caminho, entre o espaço que ela sugere. “Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e, sobretudo, para a paixão)” (LARROSA, 2014, p. 75). Porque as palavras antes de ficarem fadigadas para nós, presas, pela normatividade do saber e pelas disciplinas do pensar, antes de suas conversões – ou nossa – em uma doutrinação metodológica que nos subordine, ou as subordinemos a esse controle de pensamento que nomeamos investigação, possam conter um gesto último de rebeldia, um não, uns não, possam ser aberturas, questões, inícios, janelas abertas, formas de resistência, modos de continuar vivos, prosseguir caminhos de vida, possibilidades outras, misteriosas, que não se sabe ou pode prever, desconhecidas probabilidades, talvez.

\_Oia tia, eu gosto mesmo é de conversar sobre as coisas que eu gosto, que meus amigo gosta. Eu venho pra cá conversando todo dia, brincando correndo, mas eu gosto de conversar, sou conversador. Eu converso aqui mas tem que ser baixo pra não atrapalhar. Quanto eu me esqueço e falo alto (risos) é lapada (reclamação). Se chamar a diretora no instante todo mundo fica caladinho tia (risos) e a diretora é boazinha tia. A senhora conheceu ela? Num tem um cachorrinho que fica na frente aí? É uma cadela. Mansinha ela. A diretora traz comida, ração de casa e pede pra botarem agua pra ela, quando os meninos querem virar a água eu reclamo, tia. Nesse calor a bichinha ficar sem água é judiaria (Mateus, 07 anos, em 27/10/2015).

A conversação que Mateus utiliza inclusive para nomear-lhe é, sem dúvida, uma das ausências no interior das salas de aula das nossas escolas. Uma conversação onde o importante não é o dito ou o que se faz por dizer, mas, antes, a intencionalidade de dizer, não o poder da palavra senão sua impotência. A conversação que não é repasse de informação, chamado por nós de diálogo. Uma conversação na qual não se anseie informar-se de algo que o outro sabe ou para fazer algo a outro, senão para ouvir o que o outro diz, escutar-lhe mais a música do que a letra, como os segredos transmitidos em silêncio. Compreender além do dito: o que cala no que diz, sendo cada palavra dita insuficiente no que quer dizer, decorrendo exatamente daí a sua força.

Eu disse em casa que a senhora fala com a gente, fala da escola de um jeito diferente, da gente, do que a gente pensa, gosta, do que quer. Minha mãe achou interessante porque é conversando que a gente se entende. É interessante saber do que eu e as outras crianças quer. Depois daqui a senhora vai pra outra sala? Marília dessa sala aqui na frente quer que a senhora vá falar na sala dela, ela quer falar das coisas também (Joana em 30/10/2015).

Em tempos que, nos espaços, só se ouve o troar dos diálogos, a infância quer conversar, quer continuar com o murmúrio vivo e verdadeiro da conversação, onde possam falar uma outra língua, e falá-las a partir de dentro, com suas próprias vozes, fazendo com que as palavras nos deixem um resíduo na ponta da língua. A infância quer conversar para que as palavras flutuem livres ao seu redor, coagulando os olhos de quem as fitam fixamente. Redemoinhos que causam vertigens ao serem contempladas, por seus giros incessantes, através dos quais alcançam os vazios, o além dos muros que se fecha em si mesmos, convertendo-se em cárceres de diversas espécies como “as escolas (...). Quando sua altura é excessiva, tornam-se fronteiras, obstáculos e barreiras. São muros a metafísica, a ciência e as formas consensuais da linguagem” (LARROSA, 2014, p. 109) que, comumente, impede-nos de transpassar o âmbito do conhecido para vivenciarmos outras formas de pensar e nos relacionar. Mais, nos fazem esquecer que algumas vezes o construímos.

\_Depois que você for embora, tudo que a gente conversou vai pra onde? Você vai dizer pra tia? Vai ficar aqui como já é agora? E tudo que a gente falou pra que fosse real e não é? Eu tô perguntando porque tô querendo saber, sou curiosa, né? (Joana em 30/10/2015).

O real é acontecimento. A coisificação põe-no a perder. Por isso o sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e sim um sujeito aberto que se deixa afetar pelos acontecimentos. O real não se constitui como temática ou problemática. Temas pedem desenvolvimento e problemas soluções, mas uma questão, uma pergunta, exige por

acaso uma resposta. O sujeito da experiência não é aquele que tematiza ou problematiza e sim o que pergunta. A infância conversa e pergunta dentro da escola. Resiste, uma vez que a palavra escolarizada tende a perder a sua força e sua capacidade de dizer. “Como essa força também é perdida pelo mundo escolarizado e a vida escolarizada” (LARROSA, 2014, p. 134). Por isso, a educação do talvez trate, talvez, de inventar formas outras para as disciplinas, as palavras, os textos, as formas de ler e escrever. “\_Eu prefiro ler só pra mim, em silencio, não gosto de ler alto pra sala toda, mas tenho que ler” (Bianca em 20/11/2015). As formas de conversar para que recuperem sua potência: “\_Eu gosto de conversar quando eu converso, só ouvir e não dizer nada não é a mesma coisa que conversar” (Mateus em 27/10/2015). E para isso, se faz necessário inventar formas de desescolarizarmos a nós mesmos, colocando em jogo outras relações com a linguagem, com o mundo e com nós mesmos. Como diz Rancière (2002), submeter-se a uma inventividade de formas para uma subjetivação construída a partir de lugares da palavra. Talvez inventando outras maneiras de nomear o que chamamos de experiência e pensamento.

Gaby se aproximou meio desconfiada, sorrindo, me deu um beijo na bochecha e tocou de leve nas minhas pulseiras. Falou em tom de confissão, que havia visto eu conversando com a professora dela, e que também havia escutado ela dizer que gostava de ensinar naquela sala porque gostava de ensinar crianças. Confirmei sinalizando que de fato tudo isso ocorrerá. Gaby me contou que a diretora considera aquela sala de aula comportada porque ela e os seus colegas não são muito de fazer bagunças. Falou que gostava de trazer umas florezinhas roxas, que ela encontra no caminho da escola, para a professora e para as amigas. Disse que a professora era “muitos anos experiente de ser professora” (fazendo referência à conversa que ela ouviu, entre a professora e eu) e que ela era 07 anos de experiência de ser ela (fazendo referência à idade dela mesma). Diante da questão de o que seria a experiência de ser ela mesma, Gaby respondeu: “\_Ser eu quando eu saí da barriga” (Diário de campo em 04/10/2015).

A nossa educação, como mostra-nos Kohan (2002b), está habituada a associar a infância à idade prematura. Assim, também estamos nós habituados a ver a infância como uma fase que deve ser rapidamente abandonada ao chegar à vida adulta. Dessa forma, também vemos a infância na nossa linguagem cotidiana, chegando a associá-la ao pueril, simples, ingênuo, àquilo que, por ser ainda prematuro, não é revestida de complexidade suficiente nem merece prolongada atenção. “\_Parece que ninguém escuta o que eu digo nessa classe” (afirmou Filipe aborrecido por não ter tido resposta ao perguntar se podia ir ao banheiro). Em certos momentos ainda, permanece o autor, consegue-se ser mais mordaz e fazer de “Infantil” um insulto. “\_Olha aqui! Tava correndo e perturbando batendo nas portas das salas. Tão pequenininho né Filipe, tão criancinha pra tá fazendo isso! (disse uma das funcionárias da escola, ao trazer Filipe até a sala de aula, após ele ter ido ao banheiro). Não há espaço – ou há

muito pouco espaço – para a infância como experiência na nossa sociedade e educação contemporânea.

A experiência passa a ser o simulacro de uma vida não vivida, de sonhos não realizados, nem sequer tentados; da lança de um adulto que combate a sua própria infância, essa que não esquece os sonhos. Nossos tempos são hostis a infância e esse simulacro de experiência é uma de suas armas prediletas. Mas, como nos diz W. Benjamin, estamos pensando em outra experiência. A máscara de sonhos incômodos, imprescindíveis ainda que irrealizáveis; a que enfrenta a sua outra máscara, combate-a, resiste a ela, fustiga-a: a companheira infância (KOHAN, 2002b, p. 236).

Não se idealiza a criança nem a infância, em uma educação do talvez. Não se entende o resgate da infância como a restauração de uma natureza perdida, oprimida, originária, um estado ideal ou algo no estilo. Não há uma veneração para com a infância, considerando-a “Un mundo completo, un estado de perfección a la que nada falta” (BRUCKNER, 1996, p. 96), nem se propõem a confusão das idades. Sequer refere-se à discussão “dos direitos das crianças” e outros instrumentos jurídicos com os quais nossas sociedades conotam todas as suas preocupações pelas crianças acalmando as suas consciências. Não se trata de confundir idades e acalmar consciências, muito contrário disto, a infância na educação do talvez é uma possibilidade – impensada e imprevisível – da experiência humana, uma chance de abrir essa experiência à novidade, no sentido de uma imagem que se abre um povir. A infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança deva seguir para tornar-se um adulto, como diz Katz (1996, p. 93):

Crianceria é devir, não delimitada por nenhum pacto social, nem algo que desapareça pelo fato de se encontrar “adulto”. Devir que não se captura por nenhum estado de adulto, devir que se capacita sempre por expressões longe do equilíbrio. Digamos procura incessante de novos mapeamentos, encontro real-imaginário. Crianceria se constitui de multiplicidades e, processo, diferença enquanto o eu experimenta a vida (p. 93).

Caminhar-se-á na educação do talvez, junto da infância, no caminho oposto da educação que a prepara para o futuro, para o mercado de trabalho ou para qualquer outra coisa que não seja a própria infância tal como quer João: “\_Por enquanto eu só quero ser criança, tá bom”.

A infância como experiência da novidade.

Uma educação do talvez em e para a experiência educando as crianças em seu serem crianças, deixando-as viver a infância como a novidade, multiplicidade, como desequilíbrio e busca de outros mapas, como história sempre nascente, como porvir, como possibilidade de

pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo diferente do que se está; trazendo nas lições sóis lilás, azuis, multi cores, iniciando com silêncio, algumas vezes, as suas aulas. Ensinando e aprendendo a valorizar uma gramática de chão, com suas formigas em filas e buraquinhos de porta. Propondo ditados de desenhos, de árvores e galhos. Experimentando aulas diferentes em locais diferentes, junto com Miguel “\_só de recreio, uma aula só de recreio lá fora”, suspeitando que o impossível é possível e que por uma vez ou outra, o Papai Noel – ou a Mamãe Noel – poderia ser o professor(a) do dia. Garantindo refeições sem escritas, para casa e boas risadas em aula, se estendendo até os lares. Sendo surpresa e deixando surpreender-se com Bianca “\_Uma aula que me deixasse de boca aberta de feliz”. Testemunhando a favor da soberania da pergunta não a deixando jamais sem resposta e/ou audição. Se é possível uma educação do talvez para e nas nossas escolas? Bem, trata-se de uma pergunta um tanto infantil, pretende sê-la.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foucault (2001) assegurava que há pelo menos duas formas de escrever algo. Por um lado, há as escritas cujo escopo principal é transmitir uma verdade garantida no interior da escrita. Escrever como uma verdade é privilegiar a verdade de um saber que, se pressupõe, os leitores farão muito bem em se apropriar através de sua leitura. Por outro lado, há o exercício de escrita onde o que interessa não é registrar uma verdade: eis o exercício da escrita como experiência.

O exercício de escrita como uma tentativa de experiência não desconsidera certas verdades históricas, que podem ser afirmadas ou supostas, nesta escrita. Não obstante, o essencial dessa escrita não se encontra atrelada, nem numa série de verdades históricas afirmadas nem na experiência que essa escrita possa permitir ao seu autor(a) em relação à verdade. A experiência não está atrelada a qualquer verdade, mesmo àquelas que ela afirma. A experiência e a verdade ocupam espaços distintos relacionando-se de forma complexa.

Uma experiência intensa e trêmula de um exercício de escrita supõe um compromisso com uma certa verdade acadêmica, histórica, que a antecede e esse exercício de escrita que permeou – e permeia – todas as páginas anteriores, esta e as demais que talvez venham a ser, pressupõe essa forma de verdade, necessita-a. Não abdicamos a ou menosprezamos uma tal verdade. Não obstante, a experiência do movimento de escrita - aqui pretendido e realizado -, a esquiva, evitando-a em seu sentido mais importante, questionando-a, pondo-a em prova, alterando a relação com essa verdade. Enfatizamos que não aspiramos contribuir para a constatação de uma pressuposta verdade. É muito mais uma tentativa de transtornar a relação que conservamos com certas verdades, na qual nos sustentamos confortavelmente instalados antes de iniciar a escrita. O sentido principal destas palavras, emergidas em pausas e em estranhamentos que, para nós, constituíram-se em uma experiência de escrita, não anseia dizer ou (des)dizer, senão incomodar, verdades adormecidas quando pensamos sobre o que a infância tem a nos dizer sobre ela, sobre ela inserida na educação e sobre a educação por ela recebida.

Buscando concluir, na medida em que alguma conclusão, ao menos provisória, é possível, pontuamos que as nossas escolas não conversam com a infância: as induzem a ser só um tempo que passa, um tempo que se desfigura ao ser tempo, um tempo que acaba, enfim, por desvanecer-se. A infância escolarizada é convidada a ser somente uma estrada reta: um tempo antes, um tempo durante e um tempo depois, onde alinhar o próprio corpo. Dificulta-lhe assim infinitude, multiplicidade. Submetem-na à árdua missão de transformar-se em

etapas. Esse é o tempo sem metáforas. Esse tempo não é poética senão sua mera sequidão. As escolas não parecem se reconciliar com as palavras, em vez de lhes dar-lhes à infância, a renunciam, tornam-na sílaba, a desarmam. Como exhibe-nos Skliar (2012, p. 125) “morde-as, rói-as, evita-as, desfigura-as. Empurra-as para as gramáticas, para os compêndios naturais. E já não restam palavras. E nos sobra um tempo que é um tempo apenas. Que é um tempo apenas”. Palavras pronúncias de todas as obviedades.

Mas a infância resiste e é poética da palavra. Ouvi-la parece ser, como se disséssemos o que, de fato, estamos dizendo, ou ao menos, como se nos aproximássemos imperfeitos, impontuais e incompletos da nossa imperfeição, da nossa impontualidade e incompletude. Mais do que palavras ditas: o segundo prévio. Mais que esperar o refluxo do dito: o segundo prévio. Muito mais que a marca da palavra: seu segundo anterior. A infância sem medida, sem semblante que faz do tempo só as coisas que existem, não mais como ausência ou sucessão oca de cadafalsos. A Infância cuja palavra é o tempo como poética: a explosão do ser no tempo. Tempo que é verossímil. Tempo que não é verdade. Tempo que recorda o tempo. Tempo como o único tempo possível. Impossibilidade do tempo. Desmesura do tempo.

Tempo como talvez para uma educação que reconheça que a poética é do outro, não a anulação do outro. Nem a elegia que o nomeia. Nem a poesia erudita que nomeia o seu nome, imprimindo-o ausência ou heroicidade. Não à premente claridade do dia. Nem as trevas da noite que se ergue. Educar-nos no talvez para, finalmente, reconhecermos que a poética que é do outro faz-nos outros e, ao mesmo tempo, não nos faz ninguém, faz-nos nenhum. A poética que é do outro é nossa, quando somos outro, tal como diz Handke (1972), quando a dedicação conotada ao outro é profunda, o outro, sou novamente eu.

O mundo deve às crianças alguns gestos que lhes foram/são subtraídos, a escola não de coloca de fora desse mote excludente: são gestos corporais, de atenção e já não nos parece mais o caso de ficarmos satisfeitos com a não interrupção da infância. Existe alguma coisa a mais: distender e alongar o tempo das crianças. Se houvesse que dizê-lo em uma única frase: estar entre as crianças sucumbe a tarefa de fazê-la durar todo o tempo que for possível. Deter-se com elas em um tempo que não é pautado no passado nem anseia pelo futuro que está por vir, mas faz-se porvir. Deter-se com elas em uma atenção plural e sensível, em uma educação do talvez atravessada por experiências que brincam, criam e inventam com experiências.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Claudia; PACHECO, Suzana Moreira. Planejamento do ensino e alfabetização. In: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NORNBORG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (Orgs.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ANTELO, Estanislao. Nada melhor do que ter perto um bom desigual. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 251-258, abr. 2003.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e prática sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Coleção Ciências Sociais da Educação.
- BARROS, Manoel de. *Menino do Mato*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985, v. 1.
- BLANCHOT, M. **El passo (no) más allá**. Barcelona: Paidós, 1994.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº4.024, 20 de dez. de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: o direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, Junho de 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**. Relatório do Programa. Brasília, 2004b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=221>. Acesso em: 20 dez. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de**

**Nove Anos:** orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília, 2006b.

BRUCKNER, Pascal. **La tentación de la inocencia**. Barcelona: Anagrama, 1996.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CASTELLO, Luis Angel; MARSICO, Claudia. **Oculto nas palavras**. Dicionário etimológico de termos usuais na práxis docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, no prelo.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COETZEE, John Maxwell. **La edad de hierro**. Barcelona: Literatura Mondadori, 2002.

CORAZZA, Mara Sandra. Labirinto da pesquisa diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRAIDY, Maria Carmen; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ingresso Obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 Anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (Orgs.). **A Infância no Ensino Fundamental de 9 Anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003a.

DERRIDA, Jacques. **Políticas da Amizade**. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2003b.

DIDONET, Vital. Educação Infantil no Brasil e na América Latina: um desafio diante das múltiplas infâncias. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **A Educação Infantil em Diálogos**.

Campinas, SP: Alínea, 2012.

DUHART, Olga Grau. De tabulas Rasas a Sujeitos Encarnados. In: KOHAN, Walter Omar (Org). **Lugares da infância e da Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERNANDES, Millôr. **Millôr Definitivo**. A Bíblia do Caos. Porto Alegre: L&PM, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura musica e cinema**. Ditos & escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298.

GEERTZ, C. A. **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HANDKE, Peter. **Historia do Lápis**. Materiales sobre el presente. Barcelona: Península, 1972.

HELLER, Agnes. **A radical philosophy**. Oxford: Brasil Blackwell, 1984.

JUARROZ, R. **Decimocuarta poesía vertical**. Fragmentos verticales. Buenos Aires: Emece, 1997.

KATZ, Chaim Samuel. Crianceria. O que é a criança. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo: PUC, 1996, p. 90-96.

KOHAN, Walter (Org.). **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

KOHAN, Walter. Uma educação da filosofia através da infância. In: KOHAN, Walter (Org.). **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

KOHAN, Walter Omar (Org). **Lugares da infância e da Filosofia**. Rio de Janeiro: D.P&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância: Ensaio de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia**. Infância da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica de transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LARROSA, Jorge. PRÓLOGO - Uma experiência sensível com a língua. In: SKLIAR, Carlos. **Experiência com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **Seleta**. Rio de Janeiro: Jose Olympio; Brasília: INL, 1975.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. A Educação Infantil, A Criança e o Ensino Fundamental de Nove Anos Ampliando Debates. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (Orgs.). **A Infância no Ensino Fundamental de 9 Anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MAGRIS, C. **El anillo de Clarisse**. Barcelona: Península, 1993.

MARIN-DÍAZ, Dora Lilia. Interesse infantil e governo educativo das crianças. In: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia**. Infância da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. Pesquisa com Crianças. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PORCHIA, A. **Voces**. Buenos Aires: Edicial, 1989.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTANA, Mario. **Só Meu**. São Paulo: Global, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAPOPORT, Andrea. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NORMBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (Org). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega de Lima. A Invenção da Infância no Pensamento Filosófico e suas Implicações na Educação. In: SILVA, Alexsandro da; SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega de Lima (Org.). **Temas em Educação: Diálogos Contemporâneos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Visibilidade Social e Estudos da Infância*. IN.: VASCONCELOS, Vera Maria de, SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (IN)Visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Experiência com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometria, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

WAKSMAN, Vera. Da tensão do pensar: sentido da filosofia com crianças. In: KOHAN, Walter (Org.). **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

## APÊNDICE A – Campo de Estudo















## ANEXOS

### ANEXO A – Texto: A Caixinha Mágica

#### *A Caixinha Mágica*

*Fabrico uma caixa mágica  
para guardar o que não  
cabe em nenhum lugar:  
a minha sombra  
em dias de muito sol,  
o amarelo que sobra  
do girassol,  
um suspiro de beija-flor,  
indivisíveis lágrimas de amor.*

*Fabrico a caixa com vento,  
palavras e desequilíbrio  
e, para fechá-la  
com tudo o que leva dentro,  
basta uma gota de tempo.*

*O que é que você quer  
esconder na minha caixa?*

## ANEXO B – Texto: O Sol Azul

### O Sol Azul

A professora pediu para toda mundo fazer um desenho. O Beto abriu o caderno, cheio de folhas brancas. Bateu o olho no giz de cera azul, pegou e fez um Sol. E o sol pode ser azul?

Claro! E sabe o que mais? Também pode ser verde, rosa, vermelha e até cinza com bolinhas roxas. No céu de verdade, o Sol parece que é amarelo, mas isso é no céu de verdade! No papel, pode de todo jeito.

O que não pode é ter preguiça de imaginar.

Na imaginação, o Sol pode ser diferente. A menina também. Ela pode ter laço de fita ou chapéu na cabeça. Pode ter cabelo comprido, curto, solto ou preso - e até ser careca! O menino pode ser grande ou pequeno, sério ou risonho, colorido por dentro ou lerar só um contorno de lápis preto.

A imaginação não dá muita bola para a realidade, não. Ela é mais amiga da fantasia, da liberdade, da arte e da vontade!

O Beto aproveitou o sol azul e fez uma árvore amarela. Ele achou que fi cou bonito. E não é que ficou mesmo? Lembra até o quadro que tem na casa da tia dele. Para você que não viu o quadro, vou contar como é.

Tinha o desenho de uma mulher - mas que mulher esquisita aquela! Além de amarela, ela voava! Mas espere um pouco: não era uma mulher, era um quadro. O quadro que ficava na casa da tia do Beto, lembra? E quadro é que nem papel que a gente usa para desenhar: pode ter as coisas do jeitinho que a gente costuma ver. Mas também vale ter gente amarela e que voa!

O Beto olhou para o papel: ele tinha agora um sol azul, uma árvore amarela e até uma nuvem em forma de flor. A nuvem parecia voar no caderno, mas ela voava na cabeça do Beto, onde cabia muito mais.

- Professora, o Beto fez um sol azul! - gritou o João do fundo da sala.

O Beto então contou para o João que já tinha visto um quadro com uma mulher amarela e que voava.

Quando a professora chegou até os dois, o João tinha desenhado uma montanha listrada. Aposto que você nunca viu uma montanha listrada. Mas o João, na cabeça dele, já.

## ANEXO C – Apresentação de Mestranda



**Universidade Federal de Pernambuco**  
**Centro Acadêmico do Agreste**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Centro Acadêmico do Agreste da  
UFPE  
BR 104, Km 59, S/N, Nova Caruaru,  
Caruaru, Pernambuco  
Fone: 81 – 2126-7771

Caruaru, 01 de Outubro de 2015

Srs. Pais,

Vimos por meio desta solicitar a autorização para que seu filho(a) \_\_\_\_\_, possa colaborar na condição de entrevistado com a minha pesquisa de mestrado, intitulada **A infância no universo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças?** Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Campus Agreste (CAA/UFPE) sob orientação da Professora Conceição G. Nóbrega Lima de Salles.

---

Assinatura dos Pais/Responsáveis



Campus  
AGRESTE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**  
 Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste  
 Av. Campina Grande, s/n. Nova Caruaru  
 Caruaru - PE. CEP: 55014-900  
 Telefone: (81) 2126-7340  
 E-mail: mestradoeduc.caaufpe@gmail.com / Site: www.ufpe.br/ppgeduc

Ofício n° 143/2015-PPGEduC - CAA

Caruaru, 01 de outubro de 2015.

A(o) Senhor(a)  
**Gestor(a) da Escola Municipal Doutor Tabosa de Almeida**

**Assunto: Apresentação de mestranda**

Senhora Gestora:

Por meio deste apresentamos a mestranda **Adma Soares Bezerra**, regularmente vinculada a este Programa de Pós-Graduação, que está desenvolvendo pesquisa na área de educação, ligada à sua Dissertação de Mestrado intitulada "A INFÂNCIA NO UNIVERSO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS OBRIGATÓRIO: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?", sob a orientação da Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.

Aproveitamos a oportunidade para solicitar autorização, no que seja possível, para que a referida aluna possa realizar as atividades necessárias à coleta de dados de seu projeto de pesquisa.

Atenciosamente,

**Kátia Silva Cunha**  
 Coordenadora do PPGEduC - CAA - UFPE  
 SIAPE 1836356

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE  
 Centro Acadêmico do Agreste - CAA  
 Av. Campina Grande, s/n, Nova Caruaru  
 CEP: 55014-900, Caruaru, PE-BRASIL  
 ☎ 81 2126-7771 CNPJ: 24.134.488/0001-08