

O POVO CRIANÇA E SUAS INFÂNCIAS

CARMEN LÚCIA VIDAL PÉREZ – UFF
coordenadora do GEPEMC-UFF
clvperez@gmail.com
CAPES/CNPQ

Os incontados

*Para as crianças as palavras são como cavernas
cujos caminhos permitem curiosas linhas de comunicação.
Walter Benjamin*

As pesquisas do GEPEMC privilegiam o cotidiano das salas de aulas de escolas públicas de periferia urbana. É nas salas de aulas que encontramos as crianças e suas diferentes infâncias. É dessas infâncias de que falamos: a infância que vai a escola; a infância que cuida da casa, dos irmãos menores e muitas vezes dos pais ou avós doentes; a infância que trabalha nas ruas com os pais (como Yasmin, que vende doces nos sinais de trânsito após a aula), a infância confinada (como as crianças filhos de porteiros e zeladores de prédios de luxo nas zonas nobres da cidade, que são proibidas de interagir com as outras crianças moradoras e “proprietárias”); a infância agredida e mal tratada; a infância abandonada (como Alexandre que aos 12 anos mora sozinho); a infância assustada (constantemente assediada pelo narcotráfico, como nos confessa Danilo); a infância abrigada, (sem casa, sem lar, separada dos irmãos, a espera de uma adoção que não vem); a infância estigmatizada na escola (considerada como alunos difíceis, desinteressados e problemáticos); a infância potente, que mesmo com tantas adversidades deseja a escola, quer a escola, luta pela escola... Infância que se potencializa no coletivo e transforma a escola no território do *povo criança*¹.

Assumir a infância como povo implica em pensar a educação da criança como *a novidade do novo*, (Arendt 2005), o que exige uma ruptura radical com as noções de aluno e *sujeito pedagógico*. As noções de infância e pedagogia estão modernamente articuladas: “a

¹ Émile Chartier (Alain) nos apresenta a perspectiva de povo criança como relação entre iguais com suas leis próprias e seus interesses específicos. Para o autor a escola se justifica pelo fato de possibilitar o agrupamento das crianças e a constituição do povo criança, pois é somente na relação entre iguais que as crianças pensam, produzem e criam. Alain entende a ação docente como uma ação diplomática – o professor é o embaixador, aquele que, mesmo sendo estrangeiro ao povo criança o conhece e entende seus interesses e necessidades. A esse respeito ver Chartier, Émile (Alain). Reflexões sobre a Educação. São Paulo, Saraiva, 1978 , 34-40.

pedagogia contribui para a construção da infância tanto quanto a infância para a construção da pedagogia” (Narodowski,1993,p.32). Arelada a invenção da infância está a invenção do aluno, pois a sociedade moderna ao designar a pedagogia à responsabilidade da educação das crianças institucionalizou a escola como espaço próprio da infância: a criança na escola é pensada como aluno que deve ser educado até que atinja a “idade da razão”. A Pedagogia ao engendrar a noção de aluno engendra também a noção de *sujeito pedagógico*, tão cara a uma concepção que vê a infância como uma fase vazia do desenvolvimento humano e a criança como um corpo que precisa ser disciplinado.

Como é próprio das organizações criadas na e pela cultura, a escola é um espaço socialmente instituído para um determinado fim: acolher e educar as crianças e suas infâncias. Fundamentada na visão platônica de criança como possibilidade, como *vir a ser*, a escola na contemporaneidade não tem sido capaz de sintonizar com as crianças e suas infâncias.

Para romper com o processo histórico de enquadramentos e reduções, não basta apenas investigar os conceitos de infância que habitam o imaginário dos sujeitos praticantes da escola e os discursos sobre as crianças, que autorizam essas ou aquelas práticas pedagógicas. É preciso, além de fabricar caminhos para estar com as crianças em suas elaborações, pensamentos, práticas e invenções, produzir fissuras no discurso pedagógico para nelas adentrar deslocando o sentido do educar como formar e instruir, para educar como criação e potência.

Como território do *povo criança*² a escola é lugar de encontro com o outro e seus saberes e suas experiências. O *povo criança* tem linguagem, sintaxe e lógicas singulares, próprias da(s) infância(s) que o engendram. O *povo criança* é vontade de poder, é coletivo, é multiplicidade, é potência e afetos que engendram novas/outras afecções.

Na escola habitam diferentes e desiguais formas de viver a infância. O *povo criança* é um povo que fala, pensa, questiona debate e cria soluções para seus problemas cotidianos, embora a escola e a prática educativa relutem em reconhecer e legitimar a capacidade das crianças de gerir suas aprendizagens e estudos.

As crianças não param de me surpreender. Elas me ensinam, cotidianamente, com suas diferentes formas de aprender a “ensiná-las”. Aprendemos com os pequenos, pois sua presença nos ensina que a criança por ser ela mesma “*pequena, tem outro campo de percepção; ela vê aquilo que o adulto não vê mais...*” (GAGNEBIN, 1997, p.182). A criança

² - Para além das formulações de Émile Chartier (Alain,1978), assumo em minhas investigações a perspectiva de povo criança como acontecimento político, como afirmação do litígio político na escola, como possibilidade de desinstrumentalizar a infância e as crianças.

olha os detalhes. O *povo criança* vê o mundo com outros olhos, um olhar singular que se volta para o pequeno, para o miúdo, para o insignificante: as crianças vêm o rosto do mundo através dos resíduos que o adulto descarta - o lixo da história. O povo criança participa da cultura produzindo uma cultura própria que modifica (microbianamente) o contexto sócio, histórico, cultural mais amplo.

A busca pelo compreender das crianças reflete a assunção do desejo de fazer pesquisa segundo outro paradigma de *produção invenção*³ do conhecimento. A procura não se dá por leis gerais do desenvolvimento ou sistemas de classificação infantil, mas por partilhar *com* as crianças suas andanças e presenças no mundo.

Achadours

Só trabalho com achados e perdidos
Clarice Lispector

Na escola habitam diferentes e desiguais formas de vivenciar a infância. A força das crianças que vivem a infância na experiência do *ser importuno* é marcada pela necessidade de inventar, de criar para si diferentes valores e sentidos. A relação experiência/expectativa é permeada pelo valor atribuído ao futuro. Que valor de futuro pode ter quem vive a experiência de ser importuno? Experiência que engendra a expectativa de um futuro imediato - que a criança vê como ampliação de seus horizontes de possibilidades -, fundada no desejo de fugir da infância, de tornar-se adulto: planejar e executar no presente ações e posturas que são características dos adultos, assumindo compromissos que projetam seu futuro biológico e social.

Experiência e existência constituem noções fundamentais à compreensão das lógicas da(s) infância(s). A formação do conceito de existência representa um ganho cognitivo, pois atribui força ao sujeito e integra de maneira potencial o campo das relações humanas. A incorporação da experiência e das condições de existência de cada criança ao cotidiano da sala de aula, conduz a formulação de um outro emocional de *experiências existências* coimplicadas e compartilhadas tanto por professora/crianças, quanto por crianças/crianças - em que o grupo funciona como *nutriente afetivo*: as crianças se fortalecem no grupo que

³ Articular palavras que numa episteme clássica nos remetem a uma relação causa e efeito, por exemplo, implica fraturar sentidos e significados fixados inventando um novo termo, que inclui movimento e fluxo e, nos obriga a pensar outras possibilidades para o concebido /vivido. A esse respeito ver Alves, Nilda e OLIVEIRA, Inês B. de Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2001

potencializa a diferença, que deixa de traduzir disputa e competição e, se converte em troca de saberes e solidariedade de ações.

Entendo a sala de aula como território privilegiado de potencialização da relação entre diferentes sujeitos, do fortalecimento das redes de subjetividades que nos constituem e, do exercício de outras formas de viver a escola. Assumir outros referenciais para pensar a aprendizagem requer compreender que lidamos nas relações humanas com processos complexos como experiência e existência, que o nosso olhar e nossas possibilidades de compreensão, não são apenas diversos, diferenciados ou resultam de uma única possibilidade de captura, mas são constituídos pelo movimento de variação e de inflexão, que se ligam *a*, e se implicam *com*, outras formas de ver e compreender o mundo.

Romper com a idéia da falta é, trabalhar conceitualmente com a percepção da criança não admitindo o olhar que inferioriza suas lógicas. A infantilização faz das crianças prisioneiras da condição do *não ser*, pois só existem em função do que poderão tornar-se. Será preciso libertar as crianças da infância? Não se trata de negar às crianças uma condição própria e distinta dos adultos, mas não resignar-se a uma única (abstrata e hegemônica) concepção de infância. A infância como prisão explica porque tantas crianças desejam tornar-se adultas logo, é muito comum que meninos e meninas desejem estar logo na adolescência, muitas das crianças da pesquisa se definem como pré adolescentes. É claro que muito já se discutiu sobre o fim da infância, porém são poucas as falas das crianças sobre sua própria condição. Lutar por justiça cognitiva na escola implica considerar tanto a fala das crianças como suas percepções sobre seus próprios trajetos *de e pela* vida.

Desenvolver ações que possibilitem práticas compartilhadas sobre o que fazer no *espaçotempo* da aula, implica em indagações curriculares, na aceitação ou negação das relações pessoais e numa sintonia com urgências e desejos: o que querem as crianças? E o que nós (professoras) podemos querer *com* elas? Preparar-se para aula é estudar *com* as crianças suas questões atualizando nossas aprendizagens sobre o ensinar. Assim, podemos compor uma rede tecida pelo interesse de um coletivo (professora e crianças), em que todos aprendem e ensinam - *processomovimento* que instaura outros percursos de potência em territórios⁴ do desejo.

Como *achadouros*, tais formulações exigem que nos dobremos sobre nosso próprio fazer investigativo – dobra que se desdobra em novas formulações. As crianças sabem

⁴ - Utilizamos termo território no sentido que lhe atribuem Rolnik e Guattari, assim as nos referirmos a territórios não estamos falando de espaços físico. Para Rolnik e Guattari o território refere-se a um espaço vivido ou a um sistema familiar ao sujeito. A esse respeito ver: GUATTARI, Felix e ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis. Vozes, 1999- 5ª ed.

claramente o que desejam para si. As crianças sabem! E o dizem muito bem! Esta constatação assombra, tanto a nós – adultos que lidamos com as crianças –, quanto ao sistema de poder que se espalha pelas redes sociais e encontra na escola o *locus* privilegiado de ação sobre a criança. Levar as crianças a sério, praticar uma escuta sensível aos seus desejos e anseios, considerar suas dúvidas e perguntas, suas hipóteses e formulações, acreditar em suas potencialidades e respeitar seus modos singulares de produzir conhecimento é fraturar a dicotomia saber/não saber – uma falsa questão, que a escola torna superlativa.

Palavras sujas

*Não direi:
Que nem sequer o esforço de as dizer merecem,
Palavras que não digam quanto sei ...
José Saramago*

Na busca por tentar compreender os processos das crianças em sua singularidade recusamos a vê-las em como impossibilidade - simplificação do complexo processo cognitivo reduzido à dificuldade de aprendizagem - e perguntamos: quem fracassa? As crianças ou nossos esquemas conceituais? As interrogações sobre a aprendizagem escolar surgem, quando pensamos o processo ou o conceito de cognição do ponto de vista da justiça, colocando a presente questão numa agenda política. Por que reivindicar *justiça cognitiva*? Como a escola de educação fundamental (destinada às classes populares) se inscreve no cenário das discussões globais por políticas cognitivas?

Na busca por uma outra política cognitiva na escola, tomamos as conexões das memórias e das experiências, pessoais e coletivas, como via para descortinar os processos encobertos pelas “dificuldades de aprendizagem”. A divergência entre a memória e o sensível se constitui numa *injustiça cognitiva* porque é compreendida como dificuldade de apreensão localizada nos sujeitos - desencontro entre o patrimônio de conhecimentos dos grupos sociais que a escola pública atende e o conteúdo que a escola pretende ensinar, ou melhor, fazer reconhecer. Aliada a esse processo está a precariedade das formas e das práticas da *reconhecimento*⁵ presentes no processo de escolarização das classes populares.

⁵ RECOGNIÇÃO – efeito de estabilização e adaptação. A reconição como uso exclusivo da inteligência faz da cognição uma grande inteligência a serviço da solução de problemas. A cognição na escola é vista como um processo de reconição, em que a invenção cede lugar à aprendizagem de regras e à construção de esquemas conceituais que se desenvolvem a partir das categorias de forma e estrutura.

O questionamento da política cognitiva se instaura, ao se interpelarem os modelos ou as representações presentes no currículo e nas práticas escolares. Seus feitos se fazem sentir na produção de subjetividade, principalmente daqueles que são identificados como portadores de “dificuldades de aprendizagem”, aqui entendidas como uma fabricação da correspondência entre aprender e reconhecer. Para Maturana, Varella e Acuña (1997, p.13) “*viver, como um processo, é um processo cognitivo*”, portanto, compreender como um ser vivo *conhece* implica em perceber as *ações eficazes* que ele desempenha. E quais são ações que a escola qualifica como eficazes? Que ponto de vista prevalece nesta percepção? As ações eficazes de conhecimento limitam-se, na escola, a ações de reconhecimento: quem não reconhece não conhece. O fechamento epistemológico da cultura escolar possibilita a fixação do discurso da “dificuldade de aprendizagem” como um regime de verdade que engendra tanto os dispositivos pedagógicos quanto as práticas educativas, que a política da reconhecimento sustenta.

A reconhecimento é um sistema fechado em si mesmo e, como tal, só pode conduzir a experiências cognitivas. O discurso das “dificuldades de aprendizagem” tem como fundamento a reconhecimento que, como sistema fechado que é, se nutre de sua própria circularidade – não tem início, não tem fim, só tem a si mesmo, num processo de retroalimentação permanente, que conduz *ao mais do mesmo*, como nos lembra Garcia (2009, p.10).

A escola e as políticas educacionais, ao se pautarem na reconhecimento, preconizam as relações de convergências das faculdades em circuitos de reconhecimento habitual (o que, na escola, pode ser traduzido como “conteúdos” disciplinares), em que a gradação de níveis se dá apenas pela passagem da compreensão, sem rupturas ou mudanças. A reconhecimento preconiza que conhecer é representar o mundo ou o ambiente - quem conhece apreende a realidade já elaborada, dirigindo o raciocínio para criar soluções para a apresentação de respostas – ações efetivas. Se assim fosse, não haveria diferenças entre aranhas e crianças, por exemplo: “*a aranha sabe fazer uma teia, sabe achar um parceiro sexual, sabe fugir de predadores, andar pelo chão da floresta...*” (Maturana, 2004, p. 28). A aranha realiza uma série de ações efetivas. A aranha sabe “aranhar”. Na perspectiva da reconhecimento, conhecer é realizar um conjunto de ações efetivas, assim como o faz a aranha, que, nesse modo de ver, é um ser do conhecimento. (Cf. Pérez e Alves, 2009, p.48).

Encontro, na “biologia da cognição e da linguagem” (Maturana e Varella, 2002; Maturana, 2004), pistas que nos ajudam a pensar uma política cognitiva para uma escola (re)inventada. A “biologia da cognição” procura compreender *como* os processos cognitivos humanos emergem da operação de seres humanos como sistemas vivos. Se von Foerster

(*apud* Shimidt,1996), em sua teoria da “cibernética de segunda ordem”, inclui o observador na observação, Maturana busca, pela “biologia da cognição”, compreender o observador em seu observar. Ambas as formulações teóricas produzem um deslocamento da atenção sobre o conhecimento e o ato de conhecer – não mais objetificado como dado, mas substancializado como ação de quem conhece. Ou seja, conhecer implica descrever as ações que constituem o conhecer.

A pesquisa com as crianças tem nos ensinado que a experiência sustenta o conhecimento, o nosso *saberfazer*, pois, como apontam Maturana e Varela (2002) “*todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer*”(p. 31). A percepção do coengendramento *sujeitoconhecimento* (entre o si e o mundo) nos possibilita ultrapassar uma concepção de cognição fundada em esquemas de assimilação (apreensão do real) e adaptação (do sujeito ao meio). Tal percepção promove a ruptura com um determinado tipo de condição cognitiva, ou seja, com a *lógica da apropriação do real mediante a construção de objetos*. A ruptura obriga à assunção do caráter cultural e subjetivo do ato de conhecer e orienta nossas investigações sobre as relações entre cognição e aprendizagem para uma perspectiva diversa da *lógica elementarista* e da *lógica associacionista*⁶, subjacentes às práticas de ensino (*cf. PÉREZ e ALVES, 2009, p.54*).

Entendo que a aprendizagem é uma produção *autopoietica*⁷ engendrada na conexão *açãoexperiência* - o conhecimento é uma ação efetiva que permite à criança forjar sua existência no mundo, um mundo que ela (re)cria, ao mesmo tempo que o conhece *na e pela* experiência. Parafraseando Maturana, afirmo que as crianças *vivem no conhecimento e conhecem no viver*. Ao me debruçar sobre os processos cognitivos das crianças, enfrento o desafio de *compreender o seu compreender*: abandono uma abordagem investigativa que busca explicar a criança e sua realidade (universo) e me deixo levar, guiada por elas, por

⁶ - Lógica elementarista – o comportamento pode ser descrito, o processo cognitivo objetivado e a aprendizagem predita, modelada e modulada. Lógica associacionista – associação entre estímulo e resposta, reforço e comportamento, ensino e aprendizagem etc.

⁷ - Autopoiese ou Autopoiesis (do grego *auto* “próprio”, *poiesis* “criação”) é um termo cunhado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Todo ser vivo é um sistema autopoietico, caracterizado como uma rede fechada de produções moleculares (processos), em que as moléculas produzidas geram com suas interações a mesma rede de moléculas que as produziu. A conservação da autopoiese e da adaptação de um ser vivo ao seu meio são condições sistêmicas para a vida. A aplicação da teoria da autopoiesis aos sistemas sociais representou uma mutação no foco epistemológico: anteriormente, o processo de observação científica de um objeto pressupunha a análise estrutural de todos os seus elementos constitutivos isoladamente. Conhecer algo significava distinguir as partes que determinam o todo do objeto. A teoria da autopoiesis, diferentemente da postura analítica, parte da observação das relações entre os elementos e as funções exercidas no todo comunicativo dos sistemas. A esse respeito, ver: Maturana, Varela Garcia e Acuña Llorens, 1997, p. 138.

caminhos *multiversos*. Concordando com Bakhtin (2006), que afirma a impossibilidade de analisar objetivamente o sujeito, assumo o diálogo como matriz investigativa. Conversar com as crianças é uma forma de conhecê-las e nos dar a conhecer – é no diálogo com o outro que o sujeito se revela para o outro e para si mesmo. As redes de conversações, coletivamente tecidas, têm me permitido, a partir da conexão de enunciações, compreender *como* fazemos (professoras e crianças) o que fazemos.

Fraturar o discurso das *dificuldades de aprendizagem* exige, portanto, a inversão da atenção criança/adulto para a atenção adulto/criança – *um inédito viável*⁸: que subverte a lógica da atenção (desfaz a representação, a categorização, o julgamento, a objetivação e a captura do outro - a criança) e impõe a invenção de outras formulações para a aprendizagem escolar.

A constatação de que os sistemas produzem a si (como modo de funcionamento) e que nossa relação com o meio não é a de representação do mundo, mas uma coprodução de *autopoieses*, nos permite pensar a aprendizagem como invenção. Para a criança, o pensamento é uma experimentação. A criança problematiza a experiência – pergunta, estranha, experimenta, sente e problematiza o vivido, agenciando sentidos para o conhecimento e para o mundo. Para ela é muito difícil pensar o já pensado – o que, na perspectiva da reconhecimento, é visto (na escola principalmente) como dificuldade.

Pensar a escola e a prática educativa sob o signo da justiça cognitiva implica operar uma inversão lógica na organização do currículo e da aula: em lugar da reconhecimento – como fundamento da ação pedagógica, centrada no ensino, apoiada na representação e com ênfase na repetição, na memorização e na reprodução mecânica como forma de conhecimento; a expressão (e legitimação) de diferentes estilos cognitivos, em que experiência e cognição se articulam à memória (rememoração e narração) e à aprendizagem (autoria) num processo complexo de produção de conhecimento.

Implica fundamentalmente em romper com os limites da reconhecimento (condições demarcadas e previamente definidas por uma razão operante fundada na abstração formal e na atenção focal, que reduz o conhecer ao reconhecer), substituindo-os pela produção de outras práticas cognitivas (que aponta outros modos de funcionamento cognitivo, como a percepção complexa e a atenção flutuante, por exemplo), sustentadas pela lógica da descoberta e por uma *razão ampliada* que vê o conhecimento como experiência e invenção.

⁸ - Freire (1998, p. 34) denomina de “inédito viável” algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. HUCITEC, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo. Duas Cidades, 2002, ed 34.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo. Perspectiva, 2005, 5ª ed.

CHARTIER, Émile (Alain). *Reflexões sobre a Educação*. São Paulo, Saraiva, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1998, 5ª Ed.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Memória, história, testemunho*. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (orgs). *Memória e (re)sentimento. Indagações sobre uma questão sensível*. Campinas. Ed. Unicamp, 2001.

_____. *Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro. Imago Editora, 1997.

GARCIA, Regina Leite e ZACCUR, Edwiges (orgs). *Alfabetização. Reflexões sobre saberes saberes discentese saberes docentes*. São Paulo. Cortez e Editora, 2008.

GUATTARI, Felix e ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis. Vozes, 1999- 5ª ed.

LISPECTOR, C. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Editora Rocco. 1973.

MATURANA, Humberto. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo, Palas Athena, 2004

_____. VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2002.

_____. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto, VARELA GARCIA, Francisco J.; ACUÑA LLORENS, Juan. *De maquinas e seres vivos: autopoiese: a organização do vivo*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. Tese de Doutorado. Campinas-SP, UNICAMP, 1993.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, ALVERS, Luciana Pires. *Injustiças Cognitivas: ressignificando os conceitos de cognição, aprendizagem e saberes no cotidiano da escola*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2009.

SARAMAGO, José. *Poema a boca fechada*. Disponível in: <http://saber-literario.blogspot.com.br/2012/02/poema-boca-fechada-jose-saramago.html>. Acessado em 12/04/2014.

VON FOERSTER, Heinz Von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHIMIDT, Dora. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto: Afrontamento, 1996.

INFÂNCIA E GEOPOLÍTICA

LORENA LOPES PEREIRA BONOMO

GEPEMC- UFF

lorenbonomo@hotmail.com

CAPES

Assisto *O menino no pijama listrado*, de Mark Herman, que se revela uma narrativa fílmica de infâncias que veem, sentem, vivem os acontecimentos geopolíticos e, operando em suas lógicas, desconstroem um mundo adulto. Construções infantis provocam desconstruções adultas, trago-o para o texto. Leio trechos dos diários de meninos e meninas que viveram guerras e, ao terem suas *vozes roubadas*, escreveram, registraram tempos de horror. Dialogando com as crianças dessas obras– Bruno, Shmuel, Zlata e Piete, aparecem Dalton, Yuri, Fábio e Cleyton. Crianças com as quais convivo e que encontram eco e escuta ao falarem de seu mundo, embora em épocas diferentes, repletos de barbáries. Crianças que veem esse mundo e suas transformações, que sentem as mudanças políticas, e que acolhem/provocam a convivência com o outro/estranho e assim vão ampliando suas visões de mundo. Nos casos das crianças da escola, muitas vezes sou essa estranha/outra, e assim pretendo esse ensaio, uma possibilidade de sentir com as crianças que “mundo novo” nasce nas mudanças geopolíticas, que mundos possíveis podem existir nesse mundo novo.

Não intenciono seguir linearmente a história do filme. Tentarei, num exercício benjaminiano, me aproveitar dos acontecimentos, grandes e pequenos, e com seus restos, escavar fragmentos que me permitam pensar a infância, a geopolítica e a educação. Trata-se de uma narrativa que nos faz sair do lugar, assim como as crianças do filme e dos diários tiveram que fazer. Exercitando infâncias possíveis em meio às imposições de um mundo contraditório, em processos radicais de mudanças, Bruno e Shmuel nos ensinam a rever discursos, conceitos, preconceitos, valores e, além disso, nos levam *atraves* relações de alteridade. E assim me levam a gostar mais do mundo visto da altura dos olhos de uma criança.

Crianças e diferenças: a política em questão

Bruno tem sua vida radicalmente modificada com a transferência de seu pai, um oficial nazista, para Haja-vista, campo de concentração em plena Alemanha da década de 1940. Uma janela em seu quarto atrai o interesse do menino Bruno para o que ele denomina

fazenda. O lugar onde todos vestem pijamas é esquisito. Mais estranho ainda é Pavel, o empregado que descascava batatas e se mostrou médico ao socorrer o garoto em um acidente com um balanço. Mas o homem não deveria ser bom, afinal disse que *praticava* medicina antes de ir para lá. Se precisava praticar, não devia ser bom.

Bruno pergunta a Shmuel a razão das vestimentas, os tais pijamas, o menino explica que suas roupas foram tomadas pelos soldados. Acabam trocando as informações sobre as profissões dos pais. O meu é um relojoeiro que agora só conserta botas, conta Shmuel. O do outro é um soldado diferente, do tipo importante, afirma Bruno, que ainda diz: “*Os adultos não conseguem decidir o que querem ser. Não vê Pavel, que deixou de ser médico para descascar batatas*”.

Ao convidar Shmuel para jantar qualquer dia na sua casa, Bruno escuta que ele não pode passar, por causa da cerca. Estranha o fato, para ele o arame era para segurar os animais, não os fazendeiros. Questiona: “Você não pode sair? O que você fez?” Ao que, o garoto do outro lado da cerca responde: “Sou Judeu”. Após um desastre no jantar, Pavel, o médico-descascador de batatas apanha do soldado. Bruno se choca, Gretel, sua irmã, explica que ele é um dos inimigos perigosos, responsável por suas derrotas. Bruno lembra-se de Shmuel, seu olhar, seu corpo, definitivamente ele não pode ser o inimigo.

A humanização tão forte nas tentativas de Bruno em entender o que se passa naquele lugar, que ele não conhece, tem nos escapado. Essa forma infantil de lidar com a diferença que não é antagônica, aflora essa humanização do homem. Reforça nossa multiplicidade, que se constitui nesta diferença. A lógica da exclusão não serve para Bruno. Não lhe cabe sacrificar o singular, em nome da totalidade. Brinca com as nossas lógicas. Só pratica quem não é bom, os adultos não sabem o que querem ser. Não são as crianças sempre indagadas do que querem ser quando crescer? Não obtemos a excelência com a repetição, a prática constante? Abalar-se com as certezas e nos fazer rir de nossas heranças. Primeiros recados do filme de Herman. Talvez seja nessa lógica do confronto/encontro que, *de repente, a gente aprende*.

Os confrontos entre diferentes são detonadores dos conflitos. Outras crianças puseram-se a pensar/escrever/expressar isso. Transcrevo parte do diário de Zlata Filipovic, menina que entre os 11 e 13 anos viveu a guerra na Bósnia-Hezergovina, que trata do tema com a revolta de quem vive uma guerra inventada:

“O tempo inteiro tento entender essa sacanagem que é política. Acho que foi ela que provocou a guerra e que é por causa dela que nosso cotidiano é a guerra. A guerra suprimiu o tempo que passa substituindo-o pelo horror. Hoje o que passa não é o tempo, é o horror. Tenho a impressão de que “política” quer dizer sérvios, croatas, muçulmanos. Homens. Que são todos os mesmos. Que se parecem todos. Que não tem diferenças. Que têm braços, pernas, uma cabeça, que andam, que falam, mas “alguma coisa” faz toda a força possível para torná-los diferentes uns dos outros.

Entre meus colegas, entre nossos amigos, em nossa família há sérvios, croatas e muçulmanos. O resultado é um grupo variado de pessoas, e eu jamais soube quem era sérvio, quem era croata, quem era muçulmano. Hoje a política enfiou o nariz nessa história toda. Marcou os sérvios com um S, os muçulmanos com um M e os croatas com um C. A política quer separá-los. E para escrever essas letras ela usou o pior dos lápis. O lápis da guerra, que só sabe escrever duas palavras: infelicidade e morte.” (Pag. 278)

É o horror que passa, e não o tempo. O outro próximo, um inimigo eleito pela política. Invenção adulta e ilógica para uma criança. Para que inventar algo que separa os homens. Não pretendo analisar os escritos, nem os ditos. Mas a aversão à política tem sido um grande desafio ao encaminhar aulas de história e geografia com as crianças. Justamente porque são sujeitos da história e da geografia. Como portar outro sentimento vivenciando e ouvindo, em todos os meios, todos os dias, para o quê e para quem tem servido. Resistir à política, atitude vista há muito tempo como alienação, começava a se apontar como tática de enfrentamento das crianças a essa invenção adulta que fere. O que mais em nome dela?

Hannah Arendt (2002) denuncia que a desnaturalização da *coisa política* é acentuada por nossas desesperadoras experiências, desde os totalitarismos às artimanhas cotidianas tão denunciadas em nossos tempos. Acentuando o caráter da pluralidade dos homens como pilar da política, a autora afirma que “*ela surge não no homem, mas sim entre os homens, que a liberdade e a espontaneidade dos diferentes homens são pressupostos necessários para o surgimento de um espaço entre homens, onde só então se torna possível a política, a verdadeira política (Pág. 04).*

Não é raro que as crianças se envolvam animadamente em atividades onde expressar opiniões, defesas e argumentos de caráter político, sejam o foco. Rememoro propostas onde as crianças, de uma turma de 8º ano, apresentaram os conflitos mundiais atuais a partir de seus olhares, elas deram a aula, ou, como gosto de pensar, marcaram o encontro. Utilizando-se dos diversos meios disponíveis para pesquisar os fatos, as versões, as crianças contaram essas histórias, de forma muito aproximada às narrativas de Bruno e Zlata. Criticidades

aguçadas para denunciar faltas de sentido, concordâncias ideológicas, esperanças. Dessa forma, vou percebendo que a forma de discursar e fazer política dos *políticos profissionais* afasta as crianças, e tantos adultos.

Crianças e linguagens: tateando o mundo

No filme, o pai afirma que casa é onde a família está. Pede que Bruno dê uma chance ao lugar. Afinal estão ali para fazerem desse mundo um lugar melhor para todos! Bruno não entende, afinal o pai é soldado, não fazendeiro.

Shmuel é trazido para a casa de Bruno. Precisam de alguém com dedos pequenos para limpar uma montanha de copos. Os meninos se acham. Bruno conta que deviam ser inimigos e logo oferece comida ao amigo. Shmuel aceita, mas é pego. Bruno nega conhecê-lo. Após dias sem aparecer na cerca de encontro Shmuel surge, ferido. No livro, no qual o filme se baseia, fica claro que Bruno não entende a razão, chega a dizer para o menino: eu já caí assim, de bicicleta.

Encaminha nossa tentativa de entender o processo de significação da criança, que refaz a história com os restos que vai encontrando, com as peças que vai encaixando, aqui e acolá. Sua inserção na história é flagrante. “*De que serve uma criança quando há uma guerra*”? Escreveria PieteKuhr, no seu diário, registro de seu tempo na 1ª Guerra Mundial, também na Alemanha. Desnaturalizar a história parece fácil nesses seres que subvertem as ordens do vivido e acentuam uma visão crítica do presente. Ao compreender a história a emoção é convidada. E as crianças, como nos diz Iturra (2008), ainda andam a tatear o mundo. Seu discurso revela os saltos entre universos reais e imaginários, explorando contradições e possibilidades desse trânsito.

“Brasil, Argentina, México... países emergentes? Só se for porque tem muitas emergências na saúde, na educação”. (Dalton)

Na escola a fala de Dalton, que brinca com a linguagem, e explora criativamente seus sentidos, provoca o diálogo. É um chamado à conversa. O que é isso de chegar com um mundo pronto, dividido, com conceitos dados, mas que não resistem a uma brincadeira com as palavras? Provocadora, a criança denuncia ser a pergunta nosso exercício, ser o diálogo, mais que uma estratégia pedagógica, a origem e o destino da educação. Mas, em tempos de

guerras, no filme e na vida, a comunicação tem falhado. Miseráveis de experiências comunicáveis, assim como os pais de Bruno, vivemos a/na barbárie. Benjamin (2004) aponta que é possível dela arriscar o futuro. Sem deixar o passado intocado, radicalizar o presente. Bruno, como lhe pede seu pai, dá uma chance ao lugar, esquece aos poucos sua casa em Berlim, se reterritorializa, porque percebe naquele espaço, as pessoas do lugar.

Assim também é na lógica das crianças que se reforçam, como dissemos anteriormente, a necessidade de deixar de ensinar o já sabido para ensinar diferente, a exigência de deixar de pensar como se pensava. Esse movimento parece ser resguardado pela infância, na escola. Lugar de resistência e de necessidade de descolonizar o pensamento. Deixando de pensá-las como ausência nos faz considerá-las agentes, e assim reconhecemos sua potência de expressão.

Espaços fronteiriços das culturas da infância: mundos que se abrem na cerca

Cena inicial: nas ruas de Berlim, sob bandeiras com a suástica tremulando no céu, Bruno e seus amigos brincam de avião. Abrem os braços compondo as asas e correm, vento ao rosto, e voam. Na casa nova, em Haja-vista, a janela que permitia enxergar a fazenda é vedada. Bruno joga damas sozinho, tenta repetir a brincadeira do avião, pensa em explorar o quintal. Tem a ideia de encontrar um pneu e assim, construir um balanço. Vento no rosto, voar! Consegue o objeto e vê outra janela no quintal proibido, a que mais tarde servirá para sua fuga.

Pulando a janela, explora, brinca no espaço. Chega à cerca onde está o menino Shmuel. Riem dos nomes estranhos. Mesma data de aniversário, como nos conta no livro de John Boyne, afinidades. Reclama de injustiça: afinal fica sozinho, preso na área livre, enquanto Shmuel, solto na área presa tem um monte de gente para brincar. Ao observar o número no pijama do menino, deduz que por trás da cerca rola um jogo.

Bruno busca bola, para levar e jogar com seu amigo. Ele também encontra no porão as bonecas que Gretel passava o dia a arrumar. Corre para contar a descoberta e vê sua irmã colando imagens da juventude nazista na parede de seu quarto. Gretel responde ao irmão: *“Bonecas são para crianças, não é justo brincar com elas enquanto pessoas arriscam a vida pela pátria”*.

Interações são fundamentais e as crianças as buscam. Vivendo sua infância numa condição de território, Bruno e Shmuel criam lugares para sua infância, onde não há. E vão desfiando as culturas de infância. Culturas que se tecem com a interação, com os jogos, com o imaginário exercitado, naquele território inóspito. Essa aprendizagem do encontro se dá na separação? E/ou seria um aprendizado da separação, no encontro? As crianças vão mostrando pela tela que a imaginação do real, como a brincadeira dos números dos pijamas e tantas outras que garantem a leveza da história, é fundacional no modo de inteligibilidade das crianças, não constituindo na falta, ou no erro, mas num resgate do sensível que gera conhecimento (Sarmiento, 2002).

Dizer o avesso do mundo parece especialidade do menino Bruno, parece ofício de criança. Brincar com seus restos e assim apreender o mundo. Encontrar com o outro, com a vida e imaginar, permitem que Bruno desmonte a imagem do inimigo, sem explicações, sem defesas, no exercício de uma infância.

Imagino como será a vida quando a guerra acabar. Acho que a primeira coisa que farei será ir às ruas dançar, então, diário, se um dia vir uma menina louca dançando pelas ruas, saiba que terá chegado o fim da guerra e que esta garota serei eu. (Shiran, Pág. 305)

Territorializando razão e emoção: o espaço da geopolítica infantil na escola

“Guerra fria? Por quê? Já sei que eles não se bombardearam, mas muita gente morreu, em outros países para que eles demonstrassem poder, teve sangue derramado, sangue quente... Guerra a sangue frio, devia ser”. (Yuri)

Como Bruno de início afirma que sente falta até da escola, ela vem até as crianças. De bicicleta velha, com o HerrHirst. Na primeira aula o professor questiona: O que vocês estão lendo? Enquanto Gretel demonstra todo um acompanhamento dos fatos pela leitura dos jornais, entendimento do Holocausto e confiança em suas razões, Bruno afirma só gostar de livros de aventura. Quanto a isso o professor responde: *“Você já tem 8 anos, hora de parar de ler isso e aprender sobre os fatos, sobre o mundo real”*.

Seguindo a leitura sugerida pelo professor Bruno narra: “*O destino da minha pátria é o meu destino, devo trabalhar e produzir para a ressurreição da minha pátria e... já são 12 horas*”. Impaciente, alertando o tempo esgotado da aula, Bruno sofre a recriminação de HerrHirst: quem decide a hora do fim não é o aluno.

No pretense ensino da vida real o professor enumera as culpas e influências negativas do Judeu. Bruno questiona: “*Não entendo como o colapso de uma nação pode ser culpa de um homem só*”? O professor esclarece que judeu se refere à toda raça judia. Bruno continua a perguntar: “*Mas há judeus bons não é*”? Ao que o professor rebate: “*Se encontrasse um judeu bom você seria o melhor explorador do mundo!*”. Imagens de Shmuel, frágil e triste, atrás da cerca na árida fazenda, entram em conflito com que Bruno escuta.

Os fragmentos nos indicam outra questão benjaminiana: *O que é contar uma história, histórias, uma História?* De que tempo espaço nos apropriamos para narrar às crianças, nosso mundo? Que discurso político nossas aulas diariamente tem reforçado? De quais maneiras podemos fazer desse nosso encontro, nas cercas, atrás dos muros da escola, um espaço onde a multiplicidade de histórias e versões floresçam?

Penso que a barbárie, em seu sentido negativo, nos vence na transmissão. Com diversos meios, a informação, e não a experiência, vem sendo o produto da nossa escola. Informamos um passado, bem intencionalmente, apontando que assim transformaremos o futuro. A mesma lógica que serve à utilidade da educação de nossas crianças, aprisionando-as num vir-a-ser, como a-lunos (sem-luz), in-fans (sem-voz).

Benjamim (2004) propõe um tempo de agoras, uma fusão de tempos, onde passado, presente e futuro sincronizados, estilhaçariam a História, descontextualizando o objeto para irradiar novos sentidos (Kramer, 2008). Essa história, inacabada, diferente da que vimos transmitindo, linear, intocada; ela sim aberta às leituras infinitas, advém da narrativa e traz as crianças, apesar do pouco tempo de vida, como sujeitos da experiência. Torna possível uma infância como território da experiência comunicável. E a política, nessa relação, apresenta-se em sua potência, repleta de seu sentido: a liberdade, como algo que sempre pode realizar-se de novo. Rememoração que fazemos com Hannah Arendt (2002) de que nascida da pólis grega, a política revela que “*o homem pode agir e sempre começar de novo, ele não precisa ser a marionete de um destino situado fora de seu ser*”. (pág. 04).

Explorar como/com as crianças a linguagem, ter um espaçotempo de aula como lugar da narrativa, da escrita de si e do outro, talvez sejam caminhos de testemunharmos outra política, outra escola, outra educação, que se permite dizer o avesso do mundo. Afinal, para que preparar as crianças para afirmar o mundo que aí está?

Testemunho

O avô visita a família. Pergunta às crianças sobre as aulas. Bruno reclama que o professor não deixa ler livros de aventura. Só História antiga e chata. Ao que o avô retruca destacando a importância da História, se não fosse ela não estaríamos aqui, resalta o valor histórico do trabalho do pai de Bruno, sob o olhar de desprezo da mãe, que, a essa altura, já percebeu do que se trata a grande empreitada do marido. Ela, no enterro da avó de Bruno quer retirar as flores enviadas pelo Führer. Avisa ao marido: “*Ela não ia gostar!*”. “Mas ele ia gostar”, responde Herr comandante, o filho.

Em *Sobre o conceito de história*, Walter Benjamin afirma que o historiador tem o dom de despertar no passado centelhas de esperança, ao passo que o historicista alimenta certa empatia com o vencedor. Acredito que esse fragmento do filme ilustre as ideias do autor, que defende o *assombro* como capacidade que precisa ser aprendida. Nesse sentido, reflito sobre a necessidade de radicalizar a dimensão intelectual da docência. *Se só é possível enquanto arte*, nosso exercício só pode ser o de narrar e deixar narrar, criando sentidos de pertencimento que envolvam, que reatualizem uma memória e uma tradição que nos enriquece, de nós mesmos. É nessa prática que o encontro de gerações acontece e os conhecimentos são tecidos. Nas discontinuidades desse exercício de fazer o coletivo que se abrem os espaços de mudanças.

Escovar a história a contrapelo prescinde de rever e reatualizar nossas relações, derrubar uma cultura escolar *de vidro*, que impede que se imprima marcas, que se deixe rastros. Testemunhamos diariamente essa barbárie e temos deixado escapar as pistas, muitas vezes deixadas pelas infâncias, que nossa história é coletiva, que precisa ser despertada, e não simplesmente transmitida.

“Mas se já sabemos que os portugueses não chegaram às Índias, porque continuamos chamamos eles de índios? E se eles falam línguas diferentes, tem costumes variados, porque tem que se chamar de um nome só?” (Cleyton)

O olhar infantil que subverte a ordem das coisas, também nos ensina que é possível reescrever sempre a história. Que o mundo não está dado. Seus conselhos, dicas e registros tem aquele gosto de que podemos testemunhar muitas histórias, muitas geopolíticas, muitos tempos e espaços simultâneos, e estão nas nossas mãos, tateando esse mundo, as possibilidades de novos recomeços.

Larrosa (2006) escreveu que as infâncias afirmam que devemos abrir para elas um *espaço no mundo*, para que elas possam *encontrar lugar e elevar sua voz*. Aposto aqui em um diálogo com a afirmação de Hannah Arendt de que o sentido da política é a liberdade e "*só quando se priva o recém-nascido de sua espontaneidade, de seu direito de começar algo de novo, é que o curso do mundo pode ser estipulado e vaticinado de maneira determinística.*"(p. 05).

Assim retomo nossa responsabilidade em assumir um lugar de fala, de narração inacabada, abrir espaços para esse novo mundo poder ser afirmado, potencializar esse novo tempo do qual nos fala Walter Benjamin, um tempo de agoras. O menino do pijama listrado também foi o pré-texto para pensar as relações de infância, alteridade e linguagem, assim como nos dar as pistas das culturas das infâncias e suas espacialidades. Nesse caminho fui tocada pela necessidade de *educar contra a barbárie*, de atentar ao mundo que afirmamos às crianças, de repensar nossas práticas e ações no cotidiano compartilhado com nossos meninos e meninas na escola.

Ao tratar da arte de narrar, e seu vínculo com o trabalho artesanal, Walter Benjamin nos coloca a coordenação entre alma, olhar e mão, como fundamentos da narrativa. Nossa História, nossa Geografia, nosso mundo tem tido esse cuidado ao ser narrado às crianças? Afirmamos um mundo que olhamos, sentimos e tocamos? Nossa repetição do mesmo, do passado intocado, do presente dado, nada tem a aprender com a repetição criadora das crianças, que cria novos inícios? E se a aula fosse um devir, um encontro? Sairíamos nessa busca de um *tempo de agoras*? Acredito serem esses os convites das crianças!

Aprendendo e ensinando com as geo-grafias e as experiências infantis

“Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo, mas nem todas as respostas cabem num adulto”

Arnaldo Antunes

A escola embora seja latentemente um espaço intercultural, se desenvolve hegemonicamente como monocultural. Radicaliza o choque de culturas. Postman (1999) nos traz a ideia de um fim da infância, sob o argumento da dissolução das diferenças geracionais principalmente por meio do desenvolvimento de meios de comunicação. Segundo o autor, acabando-se os segredos, as marcas da infância, viveríamos em um mundo de adultos-crianças, crianças-adultas, novas subjetividades forjadas neste novo mundo simbólico. Com tal banalização a nova mídia quebraria feixes que construíram imaginário coletivo da infância, naturalizando assim outros como a competição, por exemplo. Narcisismo e hedonismo difundidos desde cedo!

Novamente é o Prof. Jader Janer, na disciplina oferecida no curso de mestrado, que apresenta algumas críticas de Sarmiento (2004) a alguns argumentos de Postman, das quais compartilho. Em primeiro lugar se pensamos no fim de uma infância é porque acreditamos na existência de uma só infância, moderna, inventada. Aceitar a radicalização das condições de vida das infâncias não as condenaria ao fim, não dissolve ainda suas culturas, nem lhes tira identidades. Ou seja, para Sarmiento, havendo crianças, há infância, pois há cultura de infâncias.

Sarmiento (2002) ainda alertaria para a necessidade de articulação de conhecimento com o imaginário, da incorporação das culturas da infância no processo educativo. Assim, para o autor:

“Firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas, pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando sua função primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados de participação cidadã no espaço coletivo”. (pág. 16)

É nesse sentido que importa como pensamos a infância, importa como pensamos o espaço. Interessa ainda mais desnaturalizar a forma como os pensamos. Entender as crianças como protagonistas de suas histórias, praticantes de seus espaços, e assim, produtoras de culturas.

A aula pode ser numa experiência, basta deixar que naquele espaço algo nos aconteça, nos passe⁹. Reafirmo só acreditar nisso quando um encontro ocorre. Onde aprender e ensinar sejam movimentos horizontais, e os praticantes da escola transitem em um e em outro todo tempo. Aliás, defendo que aceitemos isso como fato. Apuremos os sentidos para perceber que a riqueza da interculturalidade presente no espaço da escola, ao ser potencializada, a transforma em lugar.

Como ampliar as possibilidades para que a escola seja um espaço de interações, onde as vozes infantis sejam tratadas como vozes outras, mas não menores? Como promover uma educação onde condições de ser sejam tarefas do presente, não uma promessa para o futuro? Parece-me que um exercício de nós mesmos, um mergulho nas nossas certezas naturalizadas, uma potencialização da nossa infância torna-se uma exigência. Será isso que Paulo Freire nos dizia: ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo?

Boaventura de Souza Santos (2007) afirma que *vivemos em sociedades politicamente democráticas, mas socialmente fascistas (pág.88)*. Modelo em crise, de baixa intensidade, a democracia deixa de ser um obstáculo com a luta por inclusão para ser bandeira do capitalismo. Assim como sustentáveis, flexíveis, democráticos também parecem ser palavra de um discurso que não encontra opositores. Assim, o mesmo autor aponta a necessidade de um trabalho de arqueologia, escavando as possibilidades de uso contra-hegemônico da democracia e descoberta de embriões nas culturas marginalizadas, invisibilizadas pela modernidade. Formar subjetividades rebeldes, inconformistas, seria um dos caminhos, pela educação. Olhando atentamente nossas crianças, na escola, me parece que não apagar essa infantil característica com nossas práticas pedagógicas, também aprender com elas, tanto quanto ensiná-las, já seria um bom começo. Começando como que pelo título de um texto de Walter Kohan (2008) com uma “educação não fascista da infância”.

Referências Bibliográficas

ARENDRT, Hannah. O que é política? 3ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOYNE, John. *O menino do pijama listrado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

⁹Larrosa (2002) define assim experiência, para além da vivência, esta seria algo que nos transforma, nos acontece. Texto disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe19/03-bondia.pdf>.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas, Volume I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

CHALLENGER, Melanie; FILIPOVIC, Zlata. Vozes roubadas: diários de Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HERMAN, Mark. *O menino do pijama listrado*. Filme dirigido por David Heyman Duração 93 minutos.

ITURRA, Raul. Saberes em desencontro. O desabamento da criança. Meio digital: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1419>. Acessado em 18 de agosto de 2009.

LOPES, Jader Janer M. “É coisa de criança”: reflexões sobre a geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, Tânia (org). Reflexões sobre infância e cultura. Niterói: EdUFF, 2008.

KOHAN, Walter. Notas para uma educação não fascista da infância. Meio digital: <http://www.coloquiofoucault2008.mpbnet.com.br/participantes.html>. Acessado em 15 de setembro de 2009.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. In: Benjamin pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2008.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância In: Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas da infância. Meio digital: www.cedic.iec.uminho.pt. Acessado em 12 de março de 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

À CAPTURA DO INVISÍVEL EM DIÁLOGO COM OS IN-VISÍVEIS DA SALA DE AULA: CRIANÇAS CUIDADORAS

MÁRCIA FERNANDA CARNEIRO LIMA

GEPEMC- UFF

fernandauff@hotmail.com

CNPq

Tive em Noites Brancas (Dostoiwevick), um belo encontro. No conto conheci a história de Nastenka que em nome do cuidado é presa à avó, literalmente por um alfinete. Cabe a ela cuidar da avó que é cega.

“...Tenho uma velha avó. Fui para casa dela muito pequenina, pois perdera o meu pai e a minha mãe. É de crer que a avó foi rica em tempos, pois ainda hoje recorda esses dias melhores. Foi ela que me ensinou francês e, depois, me contratou um professor. Quando fiz quinze anos — tenho agora dezessete — abandonei os estudos. Foi nessa altura que cometi a tal tolice de que lhe falei. Não lhe direi que tolice foi; basta que lhe diga que a falta não foi grande. Apesar disso, uma bela manhã, a avó chamou-me junto dela e disse-me que, como era cega e não podia andar atrás de mim, resolvera prender a sua saia à minha com um alfinete, acrescentando que, deste modo, iríamos passar toda a vida presas uma à outra, a não ser que eu me emendasse. Em suma, nos primeiros tempos não havia maneira de me conseguir afastar: para trabalhar, ler, estudar, tinha de estar sempre junto da avó. Uma vez tentei uma manha e convenci Fiokla a tomar o meu lugar. Fiokla é a nossa criada e é surda. Fiokla sentou-se no meu lugar; a avó, durante esse tempo, adormecera na sua poltrona e eu saí com uma amiga para bastante longe. Pois bem, a história acabou mal. A avó, durante a minha ausência, acordou e perguntou qualquer coisa, pensando que eu continuava ajuizadamente sentada no meu lugar. Fiokla via bem que a avó lhe estava a perguntar fosse o que fosse, mas não conseguia ouvir. Pensou e tomou a pensar no que devia fazer e, não encontrando solução, abriu o alfinete e fugiu...” (Dostoiwevick, 2003, p.18).

Esta história me faz perguntar sobre quais “alfinetes” unem algumas crianças e seu(s) outro(s) a que cuidam? Seriam elas, crianças (IN)visíveis? Estas questões me levam a pensar sobre a possibilidade de que, o que é invisível não é a criança cuidadora, o que é invisível é que a criança cuida. Neste sentido é necessário ponderar sobre as diferentes maneiras de cuidar e apontar aqui o sentido de “cuidado” no qual me refiro. Não pretendo tratar aqui da dimensão de cuidado que geralmente a escola compreende. O cuidar no contexto escolar é em geral compreendido como ação de garantir a integridade física da criança pequena. Este fazer está, em grande medida, atrelado à função, a tarefa.

A escola muitas vezes, desconsidera que existem diferentes formas de cuidado e que essas formas trazem distintas marcas culturais; assim a instituição escolar não reconhece que a família cuida, por ignorar as diferentes maneiras de cuidar que advêm de referências culturais outras.

O termo cuidado é em si polissêmico, podemos pensá-lo enquanto advertência [cuidado!], enquanto ação que pratico [eu cuido.] e ou ato a que sou submetido [estou sendo cuidado...]. O cuidado é ambivalente. Neste recorte busco compreender sobre como a criança pensa o cuidado? Que outros sentidos o cuidado pode ter?

Este texto ainda é um broto de ideia que se fecundará com a narrativa de crianças cuidadoras, crianças que cuidam de outras crianças, na sua família ou na família de outros, crianças que cuidam de quem já não é mais criança. Como broto que é essa escrita, começa pequenina¹⁰, com algumas narrativas que saem de mim e de pessoas próximas a mim, adultos que foram um dia, crianças cuidadoras.

Nasci numa família de produtores rurais. Meu pai trabalhava como encarregado¹¹ de fazenda. Produzia e cuidava de terras que jamais seriam dele. Ora servia a um “doutor” ora servia outro. Os senhores donos das terras eram chamados de doutores porque eram pessoas importantes. Nesta época eu ainda não habitava esse planeta, mas dessa história herdei sete irmãos que nasceram antes de mim e que neste contexto, cresceram cuidando uns dos outros.

Da semente ao broto de idéia

Chamo de semente as primeiras narrativas colhidas, que como disse anteriormente, brotaram da minha história de vida. Fazer pesquisa com o cotidiano implica em, entre outras coisas, transitar e dialogar com diferentes formas de pesquisa, beber em fontes distintas, utilizar conhecimentos variados como tintas de outras cores, assim como faz o pintor ao pintar sua tela. Pesquisar com o cotidiano escolar é compor com diferentes cores, memórias, narrativas, vivências, estilhaços, fragmentos, fractais, pistas; sem objeto, sem unidades metodológicas fechadas em si, sem medidas de avaliação e formas didáticas. Pesquisar nesta maré é permitir o acaso, o imprevisto o caos. É permitir o cotidiano em sua essência e não criá-lo. O cotidiano não é algo que se prepara, que se formata. E é ele que oferta a cena, o detalhe, a fala, o olhar, a questão.

¹⁰Pequenina porque as falas das crianças cuidadoras ainda precisam ser colhidas no cotidiano escolar para adubar esse rebento de escrita e ajudar a compor minha dissertação.

¹¹ Este termo se refere às pessoas responsáveis em administrar a fazenda.

Para submergir neste contexto de pesquisa é preciso estar por inteiro. E foi neste estado que pude me encontrar comigo e com minha história. É nela que está a “gênese” que me move em busca dos assuntos aos quais me dedico, porque no cerne, eles estão em mim. Sou um sujeito encarnado da história, trago na pele inscrições culturais, afetivas, volitivos emocionais e ao pesquisar também sou pesquisada. Depois de falar sobre a “semente”, arrisco-me agora a tentar dialogar sobre a ideia, mas para tanto eu preciso de outras vozes que me auxiliam a seguir.

Batá (irmã mais velha) cuidava da gente. Pra poder estudar, a gente teve que mudar para Areal¹². Nós morávamos na Fazenda São Roque. Eu (06), Reg (09), Nando (14) e Batá (15), ficávamos durante a semana sozinhos na casa de Areal. Era assim: Batá, Reg e Nando saíam pela manhã para estudar e eu ficava sozinha em casa até às 11:00. Rita (a vizinha) me chamava pra me dar banho; me dava almoço e me mandava pro colégio. Os outros chegavam. Batá fazia o almoço que era sempre assim: bolinho de carne moída com, arroz, às vezes ovo. Tinha vezes que o Nando chegava em casa e comia toda a comida e aí minha irmã tinha que fazer tudo de novo. Um dia ele chegou com um amigo e comeu tudo. Quando ela chegou ele ficou falando: - Me dá meu prato, me dá meu prato; e ela nervosa porque tinha que sair, falou assim: - Você quer seu prato? Então toma! E deu com o prato na cabeça dele. O prato se quebrou cortou o dedo dele. Ele tinha medo de sangue e começou a xingar, pegou uma faca e jogou na direção dela. Foi o tempo dela fechar a porta do quarto e a faca cravar na madeira.

Pai mandava buscar a gente no final de semana pra ficar com eles na fazenda. Na segunda-feira, mãe mandava feijão cozido e algumas comidas prontas. Em Areal todas as tarefas domésticas eram feitas por nós e quando a gente ia pra fazenda, era a mesma coisa. Eu lavava o banheiro, arrumava cozinha, e tomava conta do Kinho (05) e Moreno(04). A Reg tinha que arear a banheira. Era tão pequena que caía dentro dela.

Um dia eu estava na varanda da casa da fazenda deitada na rede ninando o Deco (02) e os tijolos do muro estavam soltos. Kinho nos rodeava brincando de vir correndo, dar susto na gente e pular o muro. Num desses pulos seu pé esbarrou e derrubou um tijolo e nessa “tropeçada” ele caiu no chão. O tijolo que soltou bateu na cabeça dele. Eu só sei que de repente ele parou de pular e o Deco dormiu. Bem mais tarde, um outro empregado da fazenda disse a minha mãe que tinha visto uma criança ensanguentada e desmaiada lá fora.

Cada um tinha um animal na fazenda. E o Moreno tinha o cavalo mais bonito. Eu e o Kinho estávamos tomando conta dele aí o Moreno falou assim: - Esse cavalo é meu! E nós falamos assim: - Se o cavalo é teu, então puxa o rabo dele. Ele puxou, levou um coice que jogou ele do outro lado do pomar.

Reg ia tomar conta de mim e me levava para uma escolinha desativada que tinha eco e eu tinha pavor de eco. Aí, o que a Reg fazia? Falava que iríamos brincar de casinha e eu era a empregada, ela me trancava na escolinha, e ia embora brincar de outras coisas. Eu ficava ali com medo parada. Quando davam falta de mim eu já estava lá dormindo e chupando dedo.

¹² Pequena cidade do Interior do estado do Rio de Janeiro, localizada na região serrana.

Ah me lembro também... na fazenda Harmonia, que nós, eu e Kinho (os menores), tínhamos que ficar à disposição das crianças que chegavam (filhos dos donos da fazenda), tínhamos que brincar do que eles queriam. Às vezes eles comiam coisas gostosas, mas mesmo se eles oferecessem, não podíamos aceitar porque meu pai dizia que a gente era empregado. E na hora de andar a cavalo, eles iam a cavalo e nós íamos correndo a pé. Não eram as crianças que não deixavam, era nosso pai que não deixava porque tínhamos que dar bom exemplo.

Nós estávamos tomando conta do Moreno, eu e Kinho, e estávamos brincando de Zorro; ele subiu em cima da casa, no telhado, e nós que estávamos tomando conta dele falamos: - Se tu é Zorro, então pula! Ficávamos gritando: - Pu-la! Pu-la! Minha mãe ouviu a gente gritando e foi ver o que estava acontecendo... naquele dia sobrou pra todo mundo!

Mas era bom!

Essas memórias foram narradas por minha irmã Magda, que também me cuidou. Dona do colo mais morno, dos carinhos mais ternos e da mamadeira [de café com leite] mais gostosa, a ela, eu chamava de mãezinha. Foi com ela que aprendi a “fazer amor”.

Toda vez que ela chegava em casa, vinha ao meu encontro de braços abertos e exclamava “amooooorrrr!!!”, eu saía correndo e mergulhava naquele abraço, maior do mundo, que me envolvia toda e girava no ar! Ah como era bom fazer amor! Então eu passei a fazer o mesmo com todo mundo. Certa vez, veio um primo muito querido, ele tocava violão e imitava o Elvis, e quando ele entrou porta dentro saí correndo e me joguei no colo dele gritando “vamo fazê amorrrrr!”... desta vez fazer amor não deu muito certo não, fui corrigida por um outro adulto [não me lembro quem] que me disse pra não fazer mais isso porque “fazer amor” era feio.

Foi a primeira vez que estranhei os adultos, fazer amor era tão bom! Só quando minha cabeça *adulteceu*¹³ um pouquinho é que fui compreender essa história, o amor que a criança fazia não era o mesmo que os adultos faziam e como na maioria das vezes é a lógica dos adultos a que predomina... Mas isso não foi o suficiente para esquecer o que eu tinha aprendido com minha irmã, com ela aprendi a fazer amor.

Estou grávida dessas histórias que ouço desde pequena. Estou brotada de tanto, pelas vozes que me cercam e me permitem existir, são as vozes dos meus primeiro outros, são as vozes das pessoas da minha família. Nessa família as crianças cuidavam e eram cuidadas por crianças.

Quando minha irmã me diz: “Mas era bom!” depois de tanto, me assalta. Mostra-me o quanto é grande numa criança a disponibilidade pra ser feliz. O quão belo é o olhar que lança ao mundo. Eu, com meu jeito *adultecido* de ver esse mundo, confesso ter pensado em muitos

¹³ *Adulteceu* – Tomo a liberdade de transformar o substantivo adulto, em verbo e conjugar, “verbear”, reverberar com ele por aí; pelo motivo de compreender a provisoriidade, a transitoriedade da vida; por entender que vivemos diferentes momentos e estamos em constante movimento de mudança e transformação.

momentos, ao ouvir estas narrativas, coisas do tipo, *que absurdo isso, coitados*, a ponto de perguntar à minha irmã, *como você se sentia?* – *Sentia nada*, respondeu ela, *a gente se divertia, brincava... era bom demais!* Percebo que esse “era bom demais” atribuía ao cuidado um sentido de diversão. Cuidar também pode ser divertir-se. Quando nas narrativas de Magda escapam cenas de situações perigosas, que inclusive colocavam em risco a integridade física daquelas crianças, eu ficava me perguntando [“adultocentricamente”], - *Nossa mãe que loucura!!! Essas crianças são umas sobreviventes!!!*

Não posso deixar de me remeter ao curta de Kátia Lung, em *Crianças Invisíveis*¹⁴(2005), quando nos apresenta “Bilu e João”, crianças da periferia que cuidando uma da outra, sobrevivem de catar papelão e alumínio nas movimentadas ruas e avenidas da grande São Paulo . Longe de qualquer possibilidade de ser piegas, a diretora nos convida a ver - através de uma sucessão de fracassos, desencontros e revezes que esses dois passam no espaço de tempo de um dia e uma noite dia - que por mais difíceis que sejam algumas realidades, ainda assim as crianças mostram através de seus usos, táticas e astúcias (no sentido certeuniano) que se “materializam”, em grande medida, através das brincadeiras, uma incrível capacidade de resistência. Resistem porque resignificam. Resignificam porque estão para a felicidade. Reclamam com isso pelo direito de ser criança, de brincar, de ser feliz. Vejo aqui outros sentidos para o cuidado. Cuidar do outro é cuidar de si, é sobreviver, é auteridade.

A mim também coube o cuidar. Por volta dos nove anos, em alguma parte do tempo, tinha a tarefa de cuidar da minha sobrinha pequena. Lembro-me de tê-la deixado cair pelos menos duas vezes, porque ainda não tinha muita habilidade em amparar no colo, um bebê. Nesse momento de nossas vidas eu deveria apenas dar só uma “olhadinha” no neném. Me recordo de um episódio em que alimentá-la foi bem difícil. Vou tentar explicar o porquê.

Como éramos muitos em casa, a alimentação devia ser muito bem dividida. Na hora do almoço [sempre preparado com muito capricho] minha mãe arrumava o prato de cada um para garantir que todos comessem proporcionalmente. Uma alimentação muito simples e saudável, mas sem muitas variações no cardápio. Comíamos pela manhã, café com leite, pão e manteiga; no almoço, arroz, feijão, angu, legume ou verdura e carne; depois repetíamos o café com leite pão ou broa e à noite sempre aproveitávamos o que sobrava do almoço. Morar na roça tem lá suas vantagens, comíamos sempre as frutas da estação, colhidas no pé, compradas na quitanda ou presenteadas por vizinhos e amigos da família. Itens como, achocolatado, iogurte, e determinadas frutas eram uma raridade! Uma única exceção era possível: a

¹⁴ Projeto cinematográfico coletivo, assinado por oito diretores, incluindo a brasileira, Kátia Lund, produzido pelos italianos Chiara Tilesi e Stefano Veneruso (2005).

comidinha do bebê. Os bebês sempre tiveram um lugar muito especial na minha família, para a minha sobrinha, havia geleia de mocotó, farinha e coalhada. Ah! A coalhada!

A coalhada é que era o problema. Acontece que quando chegava a hora de dar-lhe a coalhada eu ficava salivando de vontade de comer um pouco. Torcia, a cada colherada, para a menina rejeitar, assim eu poderia matar a vontade com o que sobrasse. Mas ela sempre comia tudo! Como não tinha coragem de roubar uma colherada sequer, ficava na vontade. Sentia uma culpa enorme só em pensar em comer a comida do bebê. Aqui o cuidado significou abrir mão de si. Como existir abrindo mão de si?

Existir : O acontecer humano

Só o outro podemos abraçar, envolver de todos os lados, apalpar todos os seus limites: frágil finitude o acabamento do outro, sua existência-aqui-e-agora são apreendidos por mim e parecem enformar-se com um abraço; nesse ato, o ser exterior do outro começa uma vida nova, adquire um sentido novo, nasce um novo plano da existência. Só os lábios do outro posso tocar com meus lábios, só no outro eu posso pousar as mãos, erguer-me ativamente sobre ele, afagando-o todo por completo, o corpo e a alma que nele há, em todos os momentos da sua existência. Nada disso me é dado vivenciar comigo..." (Bakhtin 2010, p.38,39).

Essa vivência fora de mim no outro, é de certa forma, a permissão da existência de que fala Bakhtin (2010). Como o outro me olha, me lê e me fala tatua certas inscrições em mim e me permite determinada existência. "Só com o outro é permitida a alegria do encontro" (BAKHTIN-2010). Mas serão alegres todos os encontros?

Tchekhov (1888) conta sobre Varka uma menina de treze anos, mais uma criança cuidadora. Em Olhos Mortos de Sono, o autor narra a trajetória dessa menina que gostaria de "com-textualizar".

Olhos mortos de sono

...A criança chora. Seu pranto há muito já se tornou rouco e cansado, mas continua gritando e não se sabe quando vai parar. Mas Varka está com sono. Seus olhos grudam, a cabeça pende, dói-lhe o pescoço. Não consegue mover as pálpebras, nem os lábios, e tem a impressão de que seu rosto secou e lenhificou-se, que a cabeça ficou pequena como uma cabeça de alfinete.

...Varka vai para o mato e chora lá. Mas, eis que alguém lhe bateu na nuca, com tanta força que sua testa choca-se contra uma bétula. E ergue os olhos e vê. Diante de si, o patrão sapateiro. — Que está fazendo, porca? A criança chora e você está dormindo. Puxa-lhe a

orelha com força. Ela sacode a cabeça e torna a balançar o berço e a ronronar sua canção.

(Tradução por Boris Schnaiderman)

Acredito na importância de pensarmos a partir do que narra o conto para não cairmos na armadilha de pensar, que para a criança, visto que ressignifica, que quer ser feliz, “tudo são flores”. Que a tudo supera. Minimizando assim os impactos atrozos de algumas experiências que neste caso é anunciada pela literatura, mas que em muito se reflete na realidade. No interior do país é muito comum, ainda hoje, crianças serem encaminhadas à casas de família na esperança de que possam estudar, e assim terem melhores oportunidade na vida. São crianças que em troca de abrigo, comida e a chamada “oportunidade”, acabam por fazerem trabalhos domésticos, e em muito cuidar de outras crianças. Crescem nessas casas, como “se fossem da família”, mas têm neste contexto direitos e deveres diferentes.

E a pergunta insiste, serão felizes todos os encontros? Felizes ou não, concordo com Bakhtin quando diz sobre o existir. O existir é entre outras coisas, a composição de vozes, olhares, sentidos e valores que nos são atribuídos pelo outro. Essa ideia me permite pensar na criança (IN)visível como *sujeitoefeito*. Sobre a ideia de *sujeitoefeito*, me auxilia Corazza (2003) ao denunciar que

O sujeito não existe. O sujeito é um efeito da linguagem. O sujeito é um efeito do discurso. O sujeito é um efeito do texto. O sujeito é um efeito da gramática. O sujeito é o efeito de uma ilusão. O sujeito é o efeito da interpelação. O sujeito é o efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação. O sujeito é o efeito de um endereçamento. O sujeito é o efeito de um posicionamento. O sujeito é o efeito da história. O sujeito é o efeito da *différance*. O sujeito é uma derivada. O sujeito é um efeito. (CORAZZA. p. 11 – 2003)

Do que é feito o *sujeitoefeito*? Da literatura para o cotidiano escolar, pretendo trançar algumas ideias que se tecem na tentativa de compreender, sobre como se constroem diferentes identidades que são coladas como “figurinhas autoadesivas¹⁵” nas crianças que seguem ao momento do encontro pedagógico, recobrando-as, formatando-as e homogeneizando-as. Trago como metáfora a “figurinha autoadesiva”, para melhor dialogar a partir da imagem daquilo que adere com facilidade numa superfície atribuindo a ela uma imagem impressa [“figurinha”] e com tamanha “eficácia”, que faz com que aquele que serve de superfície tome para si, assuma e absorva essa imagem, esse outro, como sendo resultado dele mesmo

¹⁵ As figurinhas autoadesivas são geralmente utilizadas em álbuns de figurinhas, coleções, ou em embalagens de produtos variados.

[“autocolante”]. Intento através deste caminho saber sobre as relações que se tramam entre as relações de cuidado que se estabelecem na escola [na relação professor/aluno] e que efeitos estas relações produzem nos sujeitos. Para tanto tentarei estabelecer algumas considerações sobre o conceito de sujeito que me apresenta Corazza (2003).

Pensando na perspectiva de que *o sujeito não existe*, somos levados a tentar romper com a ideia da interioridade do sujeito, como expressão topológica da autonomia e integralidade, pressupostos que estão na base do sujeito cartesiano. Esse movimento permite valorizar a exterioridade e suas conexões, seus fluxos, pulsos e impulsos, trocas, poros fraturando o discurso da escola que fala em nome do “desenvolvimento integral”, do aluno ideal, que não existe.

Pensando na perspectiva de que *o Sujeito é efeito da linguagem, do discurso, da gramática*, somos chamados a ouvir as vozes que ecoam pelos corredores escolares, nos relatórios, nas salas dos professores, nas reuniões de pais, reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, nos encaminhamentos clínicos que em muito determinam a anormalidade, a inadequação o fracasso. E que pela insistência e persistência do discurso acaba por tornar-se discurso de verdade.

Pensando na perspectiva de que *o sujeito efeito da ilusão, interpelação, enunciação*, somos convidados a problematizar estes discursos que constroem outras identidades para as crianças, compreendendo seus deslocamentos, desdobramentos, suas fissuras e impactos no cotidiano escolar. Como é o aluno ideal? Como é o aluno real? De onde vêm esses meninos e meninas? Em que medida os discursos que se construímos sobre o outro se apodera desse outro?

Pensando na perspectiva de que *o sujeito é efeito da subjetivação, do endereçamento, de um posicionamento*, somos intimados a tentar pensar sobre como a criança se apropria dessa produção, desses efeitos, e incorpora em si esse outro que o dizem ser. Onde se situa a criança *sujeitoefeito* dessa lógica que a formata, normatiza, moraliza, sob o paradigma hegemônico racionalista que determina o tempo e forma de aprender, o modo de ser e estar no mundo.

Pensando na perspectiva de que *o Sujeito é efeito da história, da diferença, da derivação*, somos capturados pela possibilidade de trazer à discussão essa criança que é *criançamundo*, neste universo da multiplicidade, e não da diversidade, porque enquanto a segunda marca a diferença e marcando, categoriza, separa; a primeira é fluxo, o múltiplo é indeterminado e indeterminado que é não se permite medir. Conceber a criança como *filhamãe* desse mundo, cultural, histórico, político, social, nesse *multiverso*.

Pensando na perspectiva de que *o sujeito é ficção, sujeito é efeito*, somos provocados a admitir a *criançafeito*, entendendo o que se situa no campo do que não se vê. Assumindo a existência do que não se vê, sem a intenção do desvelamento. Legitimando essa *criançafeito* que é “feita de efeitos”, mas que também os produz.

Pensando a partir de diferentes perspectivas temos a possibilidade de entender que existem diferentes possibilidades de ser e estar no mundo. Diferentes possibilidades de aprender, de ensinar e de cuidar. Acredito na possibilidade de, por esta via, interromper o movimento circular da discussão que coloca família e escola em lados opostos, discussão esta que não sai do plano da culpabilização e desresponsabilização do cuidar e do educar. A lógica hegemônica que dita uma única possibilidade de cuidar e educar nos afasta da compreensão e do diálogo com outras formas que emergem em outros contextos culturais.

Para os pais daquelas crianças que foram um dia, meus irmãos e irmãs, que fizeram delas cuidadoras entre si, era por algum motivo - que de onde falo não consigo ver, ou compreender -, a maneira mais possível de cuidar. Numa realidade de trabalho para sobrevivência, na qual se vive do que se produz, na labuta de sol a sol, como cuidar de outra forma? Os cuidados que pode dispensar a seus filhos a família burguesa de classe média serão os mesmos que a família da periferia, da favela, do campo, da família indígena? Em que padrão de família e de cuidado estamos nos pautando (no interior da escola) para determinar quem cuida e quem não cuida? É importante lembrar que me refiro ao cuidado no seu sentido mais amplo, para além da manutenção e garantia da integridade física, que, aliás, também são maneiras importantes de cuidar.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos – SP. Pedro & João Editores, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano I. Artes de Fazer*. Petrópolis. Editora Vozes, 1994, 3ª Ed.

CORAZZA, Sandra. *Composições – Ensaios*. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

DOSTOIEVSKY, Fiodor Mikailovitch. *Noites Brancas e Outras Histórias*. Tradução de Carlos Loures. São Paulo. Martin Claret, 2003.

LUND, Kátia. Bilu e João - Crianças Invisíveis. In: TILESÍ, Chiara e VENERUSO, Stefano. *Crianças Invisíveis*, 2005.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância In: Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMA, Marcia Fernanda Carneiro. *À Captura do INvisível em diálogo com os IN-visíveis da sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da UFF. Niterói. UFF, 2012.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas da infância. Meio digital: www.cedic.iec.uminho.pt. Acessado em 12 de março de 2010.

TCHECOV, Anton. *Contos*. São Paulo. Edibolso, 1975.

CRIANÇAS: MODOS DE (VI)VER, PRATICAR E NARRAR SEUS ESPAÇOS COTIDIANOS.

JULIANA DE OLIVEIRA BORGES

GEPEMC - UFF

juoborges@gmail.com

As crianças têm muito a dizer. Por isso, propus a abertura de um *espaçotempo* na Sala de Leitura de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro onde pudéssemos pensar e conversar sobre lugares que são comuns, mas que tem um significado individual: a casa, a cidade e a escola. A partir dessas conversas, tivemos a possibilidade de pensar em mudanças e adequações dos lugares, assim como refletir sobre os modos como (vi)vemos neles. Desta forma, procuramos articular o pedagógico e o político, a partir da participação das crianças. O que essa pesquisa procura mostrar são os modos das crianças de (vi)ver, praticar e narrar seus espaços cotidianos.

A pesquisa *no/do/com* o cotidiano envolve diferentes crianças e adultos que praticam o espaço da cidade e o espaço da escola, porque pensar o espaço escolar não é só pensar as crianças. É pensar também nas relações estabelecidas entre elas e os adultos que por ali transitam. Os espaços são pensados, então, a partir das relações entre crianças, professores, pais, responsáveis, porteiras, cozinheiras, garis, secretárias, inspetores e tantos outros que vivem a escola e a cidade. Esses são os autores da pesquisa, que vivem de fato o cotidiano dos espaços praticados pelas crianças. Incluo-me como professora nesse rol de pertencentes da pesquisa, não só porque sou eu quem registra a pesquisa, mas porque sou eu quem vivencio *com* as crianças experiências diárias. É nosso convívio que nos faz refletir sobre a escola, a cidade, as relações estabelecidas nesses espaços: questões políticas, pedagógicas e sociais. Por assumir esse envolvimento com a escola e com as crianças, principalmente, fica impossível falar *sobre* o cotidiano. Coloco-me, como nos falam Nilda Alves e Regina Leite Garcia, como uma “*narradora praticante, traçando/trançando as redes dos últimos relatos que chegaram/chegam(...), inserindo sempre o fio do nosso modo próprio de contar*”. (2002, p. 193)

As narrativas que surgiram na pesquisa fizeram parte de uma experiência coletiva, uma vez que os assuntos e, posteriormente, as produções das crianças foram permeadas por conversas durante as aulas, que suscitaram diversos trabalhos. Conversas potencializadoras de

outros modos de nos organizarmos na sala de aula. Escolhi caminhos, selecionei histórias, desenhos, corri riscos, sem correr *dos* riscos. Toda escolha é difícil, mas como temos que caminhar, fui buscando entrelaçar as experiências vividas na escola, na universidade e na vida para compor esse registro da pesquisa.

O que se aprende na vida pode se aprender na escola? O que a escola traz para as crianças que a vida não traz? O que a vida traz para nossas crianças que a escola não traz? Uma boa escola faz a diferença? E quem faz a boa escola? Nós, professores, profissionais que estamos todos os dias nas escolas, com as crianças. Talvez algumas crianças passem mais tempo conosco do que com suas famílias. Essa não é uma oportunidade e tanto para trabalhar com elas? Mas o que trabalhar? Não podemos partir somente do que a criança sabe e ficarmos apenas nisso. Precisamos ir além. Mostrar outros caminhos. Conhecer também outros caminhos. Conhecer *com* eles. Acrescentar significados às suas vidas. Para nossas crianças, o que elas vivem pode ser muito mais importante do que o que a escola ensina.

O que desperdiçamos quando deixamos de ouvir nossas crianças, quando dizemos *não* a tudo o que foge do nosso planejamento? Somos filhos de cultura de identidade, onde cada um é um, não pode ser vários? Não podemos ter, pelo menos, várias escutas? O que é o conhecimento na escola? É desconhecimento? É perigo? É um caminho? É descaminho? Como apenas um conteúdo pode ser lugar para circulação de diferentes pessoas, de diferentes pensamentos?

Assim como nós, nossas crianças têm pensamentos diferentes, mas infelizmente a escola associa isso a inteligência ou a não inteligência. A escola nos dá, então, duas possibilidades: ou se é inteligente ou não. A partir da desqualificação dos saberes do *outro*, afirmamos uma lógica única, da homogeneidade. O que perdemos com a homogeneidade? Boaventura de Sousa Santos (1989) afirma que há a perda da experiência.

Como professora colecionadora de histórias, refletindo sobre cada uma, percebo nossa pequenez nesse mundo. Quantas coisas há por trás de cada olhar, cada gesto de nossas crianças? A partir dessas reflexões, passei a pensar sobre os espaços em que elas viviam. Atraía-me estudar as características das crianças e seus locais de moradia e passagem, uma vez que percebia que as crianças daquela escola não se sentiam pertencentes ao bairro no qual a escola se situa. Crianças em sua maioria moradoras da Rocinha, bairro vizinho à Gávea,

onde está localizada a escola, e provenientes de famílias em geral vindas do Nordeste do Brasil.

Ser arquiteta e urbanista me abre possibilidades para pensar os espaços que essas crianças habitam, os trajetos que elas percorrem até chegar em casa, suas condições de moradia, transporte, saúde, de vida. Ser professora me faz pensar sobre a aprendizagem dessas crianças e refletir sobre a subalternidade à qual estão submetidas quase o tempo todo, tanto na escola quanto na cidade. Desde o momento que precisam descer a Rocinha a pé até o momento em que chegam à escola, que não foi pensada para elas. Desde o projeto arquitetônico até o projeto pedagógico. O que queremos dessas crianças? Dada a grandiosidade do campo de pesquisa e da necessidade de delimitá-lo, foquei na questão do espaço escolar, sem, no entanto, deixar de pensar, primeiramente, o espaço das cidades, onde as crianças vivem. Sobre as cidades, conversamos principalmente sobre seus locais de moradia, o entorno de suas casas e suas condições de vida. Percebendo, através das informações que as crianças me traziam, que esta seria uma questão muito ampla, logo começamos a delimitar nosso foco e a conversar sobre o espaço escolar, principalmente sobre os desejos e as possibilidades de um novo ambiente escolar.

Buscamos na pesquisa promover um espaço de conversas, de diálogo e participação, onde eu poderia, junto às crianças, falar e trocar impressões sobre seus locais de moradia, convivência e estudos. Inevitavelmente, junto a esses temas outros aspectos apareceram, como dificuldades e problemas que enfrentam em seu cotidiano, lugares que gostam ou não de frequentar. Essas questões vêm acompanhadas, o tempo todo, de uma reflexão maior: como formar crianças através do conhecimento emancipatório?

Como Eduardo Coutinho (FROCHTEGARTEN, 2009) diz, trabalho “*na incerteza e na ignorância, porque não sei o que é vida do outro*”. Mesmo não sabendo o que é a vida do *outro*, sei de sua importância para a construção dos sentidos e significados do espaço, entendido como possibilidades de experiências. Bakhtin, com o conceito de alteridade, aponta a necessidade que temos do *outro* para nos constituirmos, a nós mesmos e aos nossos lugares, afinal, os espaços e lugares não se dão somente como coisa física, mas como superfície, de acordo com as relações estabelecidas. Valdemir Miotello (2008) faz uma breve síntese sobre o *outro* e o cotidiano:

O tempo e o lugar da minha constituição é o agora e o aqui. O lugar e o tempo do meu passado e do meu futuro é o aqui e o agora. Meus erros e meus acertos e meus sonhos e meus desejos vão sendo realizados no meu

cotidiano. Isso é o viver. Responder ao Outro, no aqui e no agora, no meu cotidiano, qual a grandeza do meu viver, quais meus sonhos, quais caminhos quero percorrer, quais vontades quero realizar, quem quero ser-para-os-outros-sendo-para-mim. Os afazeres do dia-a-dia me fazem. O cotidiano é meu único campo legítimo de batalha. É minha arena. É nele que sou! (p. 396)

É no cotidiano que vou me constituindo, junto aos *outros*, e estes também vão se constituindo, junto a mim. Como não conseguimos nos ver por inteiro, precisamos do *outro* para nos ajudar com essa visão, nos percebermos com nossas incompletudes. Desta maneira, precisamos do *outro* para nos constituir, nos completar, mas também precisamos do *outro* para revelar o que nos falta. Essas revelações são descobertas, de acordo com Bakhtin (2003, p. 21), pela atribuição, ao *outro*, de nosso *excedente de visão*, que lhe permite completar-se como sujeito, tarefa que sozinho não conseguiria. O *excedente de visão* é, portanto, possibilitado pelo *estar fora* do *outro*. Tenho percebido minhas incompletudes e buscado histórias de minha vida a partir das relações que venho tendo com tantos *outros* que encontro pelos caminhos da vida, principalmente nas relações *com* as crianças, na escola.

Os modos como as crianças vivem/convivem/narram seus lugares (CERTEAU, 2011) é a questão que move esta pesquisa, desenvolvida com as crianças no cotidiano da escola: é a partir das conversas, seus desenhos, reflexões e escritas que busco compreender os diferentes olhares e sentires das crianças que comigo compõem a pesquisa.

Para Certeau (2011), o *espaço é lugar praticado*, ou seja, a prática que se dá no espaço é que o transforma em um lugar. O lugar adquire significado específico de acordo com os usos que se faz dele. As práticas espaciais configuram o lugar. É a partir, então, dos usos, vivências e experiências que as crianças têm em um espaço é que elas o tornam um lugar. O convívio com as crianças e nossas conversas me dão pistas em relação aos seus sentimentos de pertencimento – ou não – no ambiente em que vivem. São esses espaços, nos quais elas (com)vivem, que serão pensados. Desde os espaços onde vivem até os espaços da escola onde as conversas foram sendo realizadas.

Assumo este texto como discurso inacabado, como algo que sempre induzirá meu caminhar, como reflete Eduardo Galeano¹⁶, sobre a utopia:

Eu sei muito bem que nunca a alcançarei (a utopia). Se eu caminho 10 passos, ela se afasta 10 passos. Quanto mais eu buscá-la, menos eu a

¹⁶ A fala foi realizada em de acordo com o vídeo *Para que serve a utopia*, disponível em www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs Acessado em 10 de janeiro de 2014.

encontrarei porque ela vai se afastando a medida que eu me aproximo. Pois a utopia serve para isso, para caminhar.

Boaventura de Sousa Santos (1989) fala que a utopia é a “*exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade*”. Penso, então, na utopia como a possibilidade e necessidade de algo melhor, algo que vai me impulsionar a pensar criticamente, a fim de alcançar – ou tentar – algo pelo qual “*vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito*”.

A pesquisa *com* as crianças me possibilita escrever um texto onde elas têm voz, mas onde também há muito de mim. Como falar de experiências das crianças sem falar das minhas próprias? Sendo assim, caminho tentando me aproximar delas, de seus pensamentos, mas certa de que é inviável lê-los. Por isso conversar com elas, observá-las e escutá-las é fundamental. São histórias entrelaçadas, que muitas vezes podem parecer óbvias ou sem importância, mas que podem não ser para quem lê este texto. Aprendi, no caminhar da pesquisa, que nada na escola é lugar comum, obviedade. Não é óbvio que uma professora arquiteta queira estudar sobre o espaço com suas crianças. Não é óbvio que uma professora arquiteta queira seguir o caminho da educação, trazendo alguns aspectos da arquitetura para a sala de aula. A arquitetura pode contribuir para a percepção espacial das crianças. Sou, então, uma professora arquiteta que pensa os espaços e os acontecimentos dentro dele junto às crianças. São meus olhares pedagógico e estético que se cruzam nesse caminhar.

Pesquisando *no/do/com* o cotidiano, não tenho a pretensão de captar a intensidade da vida cotidiana, mas de tentar perceber as sutilezas das falas, gestos e imagens que habitam os espaços da pesquisa. Espaços que são constantemente reinventados, ressignificados pelos sujeitos que neles estão. A cidade é um texto a ser lido. Um texto que tem diversos outros textos dentro dele. Um texto é polissêmico, a cidade também. Como ela é habitada por sujeitos heterogêneos, assim é a visão que eles têm sobre a cidade: olhares diferenciados para o espaço. Descobrir o modo como as crianças leem seus *espaços praticados* é um dos objetivos deste trabalho. Certamente descobriremos muitas cidades em uma só, assim como muitas escolas em uma só. Os diversos “entenderes” dos espaços nos quais as crianças vivem me levam a pensar sobre suas perspectivas, sobre o lugar do qual elas falam e, assim, escrever histórias que ainda não foram escritas. Seguindo a ideia de espaços a serem lidos, Paulo Freire (1996) ensina que o espaço pedagógico é um

texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (p.109).

A escola é o espaço onde podemos realizar diversas atividades a fim de ajudar as crianças a (re)conhecerem seus lugares cotidianos, provocando, assim, maior contato e interação da escola com as experiências das crianças. Tais ações cotidianas produzem o envolvimento e o conhecimento do espaço. Desenvolver uma relação de pertencimento entre as crianças e seus espaços lhes permite reconhecer uma parte de suas histórias, como lugar de experiência e suporte da memória. Identificar características culturais, naturais e sociais dos lugares que as crianças vivem e convivem é buscar articular as relações e práticas estabelecidas à compreensão dos espaços cotidianamente praticados. Assim, adquirimos consciência do *espaçotempo* em que vivemos e atuamos, delineando nossas ações individuais e coletivas em nossos grupos de convívio.

Para Paulo Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar a criança, levá-la a entender sua situação e agir a favor dela. Ele afirmava a *alfabetização cultural* como um instrumento que capacita o sujeito para a leitura e compreensão do universo sócio cultural em que está inserido, de modo que a alfabetização possibilite a democratização da cultura. A educação, para Paulo Freire, pressupõe que a criança seja o agente da aprendizagem, estabelecendo uma relação com o objeto de estudo e com ele interagindo. Em *Pedagogia do Oprimido* (1974), critica o conceito de *educação bancária*, por conceber as crianças como recipientes vazios, em que o professor vai “depositar” conhecimentos. Isso significa que o conhecimento não pode ser confundido com a descoberta de verdades absolutas, mas refere-se à apreensão de verdades pessoais e conteúdos coletivamente produzidos.

Ainda segundo Paulo Freire (1996), é necessário que o educador considere o “*saber de experiência feito*”, ou seja, como educadora, é necessário que eu seja capaz de compreender a leitura de mundo das crianças. Para ele, a tarefa maior do educador é habilitar o aluno a *ler o mundo*. Carmen Perez (2001) afirma que hoje, reaprender o mundo é uma tarefa e um desafio colocados para os educadores.

Ler o mundo é ler o espaço, ler o lugar; é reconhecer no cotidiano os elementos sociais, culturais e naturais que formam o espaço geográfico: um espaço que contém múltiplos espaços e tempos em permanente transformação. (p. 116).

Ao trabalhar com olhares infantis, tenho a intenção de trabalhar com as compreensões das crianças sobre seus lugares, que são espaços praticados (CERTEAU, 2011). As narrativas das crianças, mais que uma figuração, nos revelam as suas compreensões.

A questão do espaço – tanto escolar quanto da cidade – sempre foi uma questão minha, já que quando saía com as crianças, percebia olhares estranhos. Tentava me colocar no lugar daquelas pessoas que desta forma as olhavam e não queria acreditar o motivo daqueles olhares. Foi preciso coragem para assumir que eles eram, sim, discriminados. Por mais que isso doesse em mim. É preciso coragem para encarar a realidade e pensar em formas de mudar.

Levá-las ao teatro no shopping e não subir pelas escadas rolantes utilizadas normalmente pelos usuários deste espaço, e sim utilizar escadas que passam pelo lado de fora não poderia ser normal. A justificativa dada pelos seguranças era de que se tratava de uma questão de segurança, já que o shopping ainda não estava aberto ao público (fomos antes das dez horas da manhã, horário que o shopping abria). Como quase não frequentava o shopping, mal conhecia o lugar, “engoli” aquela justificativa. Ao me habituar àquele espaço, percebi quão discriminatória foi a atitude dos seguranças. Atualmente, em qualquer passeio que fazemos e que temos que passar em frente ao shopping, entramos. Para algumas crianças, é oportunidade única de entrar naquele lugar. Pra “pegar uma fresca”, passear um pouco. Nunca entrei no shopping com as crianças sem perceber olhares “atravessados” e seguranças se comunicando pelos rádios. Seguranças que conhecem algumas daquelas crianças e que provavelmente moram no mesmo lugar que elas, mas que em nome da “segurança” e tranquilidade dos usuários do shopping praticam tais atitudes discriminatórias. Seria uma discriminação em relação às crianças por serem da escola pública? Por serem pobres? Por não terem o poder de compra esperado? Pela quantidade de crianças que entravam? Acredito que tudo isso junto.

Roberto Da Matta (1997) fala sobre as complicações de se viver numa sociedade onde se tem *“uma cidadania em casa, uma outra no centro religioso e outra ainda – essa tremendamente negativa – na rua”* (p. 21). O pior é que o comportamento a ser seguido é o da dita classe dominante. As relações sociais são relações de poder. Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006) diz que os diversos movimentos sociais reivindicam a ocupação de outros espaços:

Todo movimento social é portador, em algum grau, de uma nova ordem que, como tal, pressupõe novas posições, novas relações, sempre socialmente instituídas, entre lugares. É por isso que o pensamento conservador, isto é, aquele que quer conservar a ordem social, chama aos movimentos sociais de desordeiros, procurando assimilar a contestação da ordem que querem ater (da sua ordem) à desordem. (p.20).

O cotidiano é o espaço da ação, da reflexão. Temos um compromisso com a ação, com o que acontece. O tempo do cotidiano é o tempo da urgência, do fazer, da realização. Penso que pesquisa e prática compõem uma singularidade. Meu trabalho é o cenário de minha pesquisa, onde há a necessidade de criar laços, compromisso, significado. É na relação com o *outro* que o trabalho vai se fazendo. As perguntas vêm do *outro*, das relações com *outro*. Portanto, o projeto em si só ganha sentido nesta relação. Como bem define Regina Leite Garcia (2003) ao falar sobre a pesquisa no cotidiano:

O cotidiano assusta, dá medo, intriga, fascina. Há quem se assuste, há quem fique intrigado, há quem morra de medo e há também os afortunados, eu diria, modestamente, mais afortunadas do que afortunados, que ficam absolutamente fascinadas com o misterioso cotidiano, que vive a nos revelar em suas dobras que, ao se desdobrar, deixa aparecer o que estava escondido e que à primeira vista não aparecia. (p. 193).

Muitas vezes encontramos um verdadeiro caos, que pode ser central e constitutivo da pesquisa, sendo mais produtivo do que uma solução, que muitas vezes pode não permitir que continuemos uma pesquisa. Como dizia o arquiteto norte-americano Frank Lloyd Wright, “*as dificuldades são nossas melhores amigas*”. Ainda no caos há algumas dimensões que não serão resolvidas. Nenhum conjunto de procedimentos pode captar a totalidade, que não existe em si, não pode ser apreendida. Do ponto de vista epistemológico não é possível a apreensão do todo. Muitas vezes, parece que paramos de caminhar com nossos projetos e pesquisas porque queremos abraçar uma totalidade, que é impossível. Percebemos, então, como é complexa a pesquisa no cotidiano. Os limites são tênues, por isso o cuidado deve ser constante, para não desviarmos de nossos caminhos. Valdemir Miotello (2008) me auxilia a pensar *bakhtinianamente* nas crianças que me trazem para perto, me mostrando que eu preciso deles e eles de mim:

Quando consigo ir estabelecendo relações dialógicas com o Outro, com as outras coisas e as outras pessoas, esse Outro já é humanizado, pois que ele já é constituído pelas materialidades sócio-históricas por onde andou, e também é possuído pelo ponto de vista dos outros (...) Toda relação é uma soma. Assim, exijo o outro sempre. Essa é minha exigência primordial da vida: que o Outro me complete. E essa completude é impossível, até por conta da própria natureza da relação. (...) O que poderia me completar me

incompleta sempre; o que deveria me preencher me abre novos vazios. (p. 393-394).

A pesquisa *com* as crianças caminha na tentativa de ter abertos novos vazios e abrir novos caminhos. Desta forma, convidei-as a pensarmos juntos a cidade: esse espaço tão próximo, mas ao mesmo tempo tão estranho a nós.

Quando pensamos sobre a cidade do nosso tempo de criança, nós, adultos, somos levados a pensar que o passado era melhor, a vida era outra. Verbalizamos esse pensamento com a famosa expressão “*no meu tempo*”. Questiono, então, que cidade era aquela? Deixou de existir? O que mudou? A partir do passado evoco, questiono o presente, num exercício de olhares meus e das crianças, a partir de nossas experiências singulares. As conversas com as crianças e os produtos desses momentos, como seus textos e desenhos, são uma forma de tentar entender como elas se apropriam e se envolvem com os espaços de suas casas e o entorno. Investigar como as crianças percebem a cidade é uma forma de compromisso político, uma vez que elas são colocadas como cidadãs, que pensam a cidade onde vivem.

Como vivemos de forma compartimentada, dificilmente fazendo conexões entre os lugares, não vemos as cidades. Vemos lugares da cidade. Assim também ocorre com as crianças: elas não percebem a cidade, percebem os lugares. Nestes, relações são interditas devido a presença de muros invisíveis que separam a cidade, evitando a “*convivência entre contrários*” (p. 13), como destaca Zuenir Ventura (1994) ao falar sobre uma *cidade partida*:

Nessa terra em que as fronteiras são sempre tênues, imperceptíveis para quem vê com os olhos de “*cá*”, os contrários convivem: a alegria e o pranto, a miséria e o prazer, a violência e a solidariedade, a fé e o crime, o tráfico e a vida honesta, a glória efêmera e a resistência muda, o medo, a crueldade e o terror – um cotidiano feito de sofrimento, mas também de uma esperança que às vezes parece inútil. (p. 12).

Walter Benjamin (2011) fala sobre a pobreza na qual milhões “*já nascem dentro, e em que são enredados centenas de milhares, que empobrecem. Sujeira e miséria crescem como muros, obra de mãos invisíveis, em torno deles.*” (p.20) Invisíveis são os muros que separam a cidade, as mãos que constroem sujeira e miséria, e acabam por invisibilizar nossas crianças e suas famílias.

Na pesquisa com o cotidiano, venho aprendendo que só vejo o que compreendo. Maria Tereza Goudard¹⁷ fala sobre “*matricular as crianças na cidade*”. Elas estão matriculadas nas escolas, mas há a necessidade de que isso aconteça também nas cidades. Esta seria uma forma de garantir esse espaço para elas. Assim, as crianças encontrariam na escola e na cidade seus lugares, havendo a possibilidade de criação de novo *espaçotempo*, onde/quando poderiam (*com*)viver de um modo em que se sentissem pertencentes. Desta forma, teriam a possibilidade de viver mais experiências. Numa tentativa, de acordo com Paulo Freire, de devolver as ruas às crianças e as crianças às ruas:

Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua
às crianças ou devolver as crianças às ruas;
ficariam, ambas, muito alegres.

Para Walter Benjamin (1994), a pobreza de experiência aparece como um fator positivo, visto que pode trazer mudanças. Boaventura de Souza Santos (2007) fala sobre o desafio de enfrentar o desperdício de experiências sociais. Para tanto, critica a razão indolente, preguiçosa:

O que estou tentando fazer aqui hoje é uma crítica à razão indolente, preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo. Penso que o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável, e nossas categorias são muito reducionistas. (p. 25).

O que esse desperdício da experiência pode fazer é diminuir, subtrair o presente, acabando por tornar invisíveis algumas experiências, ou seja, desperdiçando-as. Uma proposta de Boaventura de Souza Santos é expandir o presente e contrair o futuro. Desta maneira, deixamos de pensar o futuro como um constante vir a ser, fazendo planos e mais planos e deixando de viver o presente.

Na escola, muitas vezes isso acontece quando deixamos de viver o presente com as crianças e olhamos somente para o futuro, pensando nas avaliações, nas notas, nas festas que

¹⁷ Na ocasião do Exame de Qualificação, acontecido em maio de 2013.

estão por vir, nos projetos e mais projetos. Concordo com Boaventura de Souza Santos, quando fala sobre o modo de visarmos o futuro: “*visarmos o futuro de nossas sociedades quase como se fosse nosso futuro pessoal*”. (p.27). Para tanto, não há uma fórmula dada, mas o autor sugere vermos juntos como fazer essa expansão do presente e contração do futuro.

Considero a escola um bom lugar de pensarmos sobre a questão do desperdício da experiência, justamente pelo fato de estarmos sempre focados no futuro, envolvidos em projetos e mais projetos. Não seria mais importante pensarmos no que acontece agora nas escolas? No que nossas crianças estão falando, pensando, vivendo? No que nós professores estamos vivendo com elas? O desafio é trabalhar com esses diferentes saberes e viveres que aparecem todos os dias nas salas de aula e entender isso como processo de aprendizagem. Falamos às nossas crianças diversos assuntos que consideramos importantes, que estão no currículo, mas precisamos perguntar: quem são essas crianças? Nós conhecemos muito pouco de suas vidas, suas histórias, condições de moradia. Estabelecemos um diálogo frágil, as invisibilizamos e talvez, até a nós mesmos. É importante ter bem claro a função da escola, do trabalho que se quer desenvolver. É necessário fazer um esforço para ter/ver o *outro* como sujeito e para que eu, professora, também seja vista como sujeito. É a constante tensão entre o individual e o coletivo. É pensar no *outro*, mas não pensar o que o *outro* deve pensar, de forma autoritária.

É, segundo Paulo Freire (1996), “a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu eu.” Para este autor, assumir-se como “*ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar*” é uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica, pois propicia condições em que as relações entre os educandos e os professores ensaiem a experiência de assumir-se. “*Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos*”

De quem é a rua, a cidade e a escola, afinal? De todos. De ninguém. De todos e de ninguém ao mesmo tempo. Desta maneira, acaba por não ser assumida por ninguém. Porque vou cuidar do que não é meu? Se é nosso e o outro não cuida? Porque vou me preocupar se tenho em minha casa meu refúgio, onde entro, fecho a porta e, ali sim, eu cuido do meu espaço? Acredito que essa seja a mentalidade individualista que precisamos repensar. Começando pelo espaço da escola: é de quem? Meu? Das crianças? Da direção? Na escola

posso fazer tudo o que quero? Roberto Da Matta (1997) me ajuda a pensar sobre a relação entre a casa e a rua e o porquê da diferença de cuidados que temos entre uma e outra:

(...) sabemos que em *casa* podemos fazer coisas que são condenadas na *rua*, como exigir atenção para a nossa presença e opinião, querer um lugar determinado e permanente na hierarquia da família e requerer um espaço a que temos direito inalienável e perpétuo. Em casa somos todos, conforme tenho dito, “supercidadãos”. Mas e na *rua*? Bem, aqui passamos sempre por indivíduos anônimos e desgarrados, somos quase sempre maltratados pelas chamadas “autoridades” e não temos nem paz, nem voz. Somos rigorosamente “subcidadãos” e não será exagerado observar que, por causa disso, nosso comportamento na *rua* (e nas coisas públicas que ela necessariamente encerra) é igualmente negativo. Jogamos o lixo para fora de nossa calçada, portas e janelas; não obedecemos às regras de trânsito, somos até mesmo capazes de depredar a coisa comum, utilizando aquele célebre e não analisado argumento segundo o qual tudo que fica fora de nossa casa é um “problema do governo”! Na rua a vergonha da desordem não é mais nossa, mas do Estado. Limpamos ritualmente a casa e sujamos a rua sem cerimônia ou pejo... (p. 20).

Gilberto Dimenstein (2006) fala sobre como a apropriação do espaço faz com que ele seja valorizado. Ele chama de “*o mistério das bolas de gude*” o fato de, em uma área muito desvalorizada da cidade de São Paulo, onde o caos imperava, uma fachada de um bar com bolas de gude, objeto de desejo de muitas crianças que brincavam no local, permanecer por muito tempo. O entorno do bar era caracterizado por amontoados de lixo, um terreno abandonado que servia de moradia para famílias sem-teto e de esconderijo para marginais e traficantes. No verão, as enxurradas provocadas pela chuva levavam o lixo e provocavam tragédias. As casas pareciam fortalezas com grades e portas de aço, para conter a entrada de água da chuva e de ladrões. Em 2000, em um bar sem nome, as bolas de gude, junto a pedacinhos de espelho, foram colocadas em forma de mandala. Fáceis de serem retiradas, “*só quatro desapareceram, numa intrigante capacidade de resistência*” (p. 12).

Como explicar essa resistência diante de um cenário tão degradado? Talvez a forma como essas bolas de gude foram parar lá responda: elas foram colocadas pelas crianças e jovens que fazem parte de um “*território conquistado*” (idem, p.188), onde elas não se percebem invisíveis, nem anônimas. Levo essa questão para o espaço escolar, que pode ser mais bem cuidado pelas próprias crianças se elas se apropriarem do espaço, se elas se sentirem pertencentes àquele “*espaçotempo de práticas invisíveis ao olhar totalizante*” (OLIVEIRA, 2008).

Os cotidianos das escolas, no qual os sujeitos tecem suas redes de fazeres, onde vivem, agem, sentem, sofrem, amam, os seus “praticantes ordinários” só existem quando cessa a busca da visibilidade ‘panóptica’ de uma escola abstrata, vista do alto. (p. 59).

Voltando a uma questão inicial, sobre a expressão “*no meu tempo era diferente*”, posso concluir que as formas de viver foram/estão sendo diversificadas. A mudança é inevitável. Desta forma, as experiências podem acontecer ou não, transformando espaços em lugares ou não. Tudo vai depender de como é a vida vivida. O que nos importa, então, nas escolas, é promover experiências de apropriação de espaços como “*territórios conquistados*”, como fala Dimenstein (2006). É importante que as crianças entendam que os territórios da cidade e da escola não são delas, elas precisam conquistar. O território da escola, por exemplo, é *para* ela, mas não é *dela*. Mesmo que a criança esteja, efetivamente, matriculada na escola, ela está matriculada num espaço que ela sabe que não é dela, então tem que conquistar, como as crianças das bolinhas de gude conquistaram. A escola é pensada *para* as crianças, não *com* elas. Portanto, as experiências que elas têm ali são experiências de lugar que não têm a ver com elas, por isso o melhor da escola passa, para alguns, a ser o lado de fora.

Boaventura de Sousa Santos (1989) diz que “*todo conhecimento é autoconhecimento*”. Desta forma, neste trabalho, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação foi plenamente assumido. Assumido, mas não posso dizer foi *facilmente* assumido. O mesmo Boaventura nos fala de uma epistemologia da cegueira, onde vemos tão facilmente a dos *outros*, mas é difícil reconhecer nossas próprias. Ao termos consciência de nossa própria cegueira, conseguimos nos mover prudentemente, afinal, quando vemos a dos *outros*, somos forçados a ver as nossas próprias.

Esta pesquisa teve com um de seus objetivos apresentar como as crianças pensam a escola e a cidade buscando romper com a ideia de que a criança é passiva, incompleta e dependente. As crianças mostram que querem mais da escola. Suas narrativas foram trazidas como potência, como possibilidade de dar novas significações aos espaços, tanto para elas quanto para os professores, que precisam estar constantemente refletindo sobre as relações estabelecidas no cotidiano escolar. Narrativas repletas de significados, tensas de significações, repletas de significados para cada uma das crianças, mas também como experiência coletiva.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.) *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez/UFSC, 2002. p. 255-296.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____, Walter. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O mistério das bolas de gude: Histórias de humanos quase invisíveis*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1974.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Poesia. Disponível em <http://futuro.alana.org.br/post/29831562125/ah-a-rua-so-falam-de-tirar-as-criancas-da-rua>. Acessado em 14 de março de 2014.

FROCHTENGARTEN, Fernando. *A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho*. In: Revista Psicologia USP. São Paulo, janeiro/março, 2009.

GALEANO, Eduardo. *Para que serve a utopia*. Disponível em www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs. Acessado em 10 de janeiro de 2014.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite. *Método; Métodos; Contramétodo*. SP: Cortez, 2003.

MATTA, Roberto da. *A casa & a rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MIOTELLO, Valdemir. O diferente sou eu para o outro. Pensares rascunhados à sombra e luz de Bakhtin. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE. *Arenas de Bakhtin - Linguagem e vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

PEREZ, Carmen Lucia Vidal. Leituras do mundo/leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-122

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.