

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KARLA RIGHETTO RAMIREZ DE SOUZA

Os sujeitos da infância e seus discursos  
Pesquisando com crianças

NITERÓI, RJ  
2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

KARLA RIGHETTO RAMIREZ DE SOUZA

**Os sujeitos da infância e seus discursos  
Pesquisando com crianças**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal Fluminense, como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Orientador: Profa. Dra. Carmen Lúcia Vidal Pérez

NITERÓI, RJ  
2009

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá**

S731 Souza, Karla Righetto Ramirez de.  
Os sujeitos da infância e seus discursos: pesquisando com crianças /  
Karla Righetto Ramirez de Souza. – 2009.  
100 f.

Orientador: Carmen Lúcia Vidal Pérez.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense,  
Faculdade de Educação, 2009.

Bibliografia: f. 98-99.

1. Criança - Aspecto social. 2. Cultura. 3. Discurso. 4. Escola. 5.  
Cotidiano. I. Pérez, Carmen Lúcia Vidal. II. Universidade Federal  
Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.7122



*Antes a gente falava:  
faz de conta que  
este sapo é pedra.  
E o sapo eras.  
Faz de conta que o menino é um tatu.  
E o menino eras um tatu.  
A gente agora parou de fazer comunhão de  
pessoas com bicho, de entes com coisas.  
A gente hoje faz imagens.  
Tipo assim:  
Encostado na Porta da Tarde estava um  
caramujo.  
Estavas um caramujo – disse o menino.  
Porque a Tarde é oca e não pode ter porta.  
A porta eras.  
Então é tudo faz de conta como antes?*

Manuel de Barros

## **Agradecimentos**

Muitos contribuíram de variadas formas, para que esta dissertação chegasse ao seu término. A todos, os meus sinceros e profundos agradecimentos. Mesmo correndo o risco da omissão de alguns nomes, procurarei aqui, na medida do possível, referendar algumas pessoas, consciente de que o coletivo de apoios, ajudas, incentivos e sugestões é muito mais amplo do que o registrado nesta seção.

Agradeço primeiramente às crianças, sujeitos pequenos, sem pudores em suas falas, corpos e almas. Com elas ampliei minha forma de pensar e narrar, mudei minhas perspectivas e expectativas. Obrigada por compartilharem seus mundos com o meu.

Agradeço às escolas que adentrei, seja como pesquisadora ou como professora, por me possibilitarem investigar o cotidiano escolar e dele fazer parte.

À Universidade Federal Fluminense, agradeço a oportunidade de dar continuidade a uma longa interlocução. Afinal, entre a Graduação (2002 - 2006) e o Mestrado (2007 - 2009) contabilizo mais de meia década de UFF. Ufa!

À professora Carmen Lúcia Vidal Pérez, minha orientadora, que me conhece e me acompanha desde a época da graduação e que me acolheu em minha pós-graduação. Obrigada, Carmen por me apoiar em momentos difíceis e de extrema angústia e solidão. Obrigada por me desviar de caminhos e me apresentar outras possibilidades de discussão.

À professora Edwiges Zaccur, por sua primorosa leitura e discussão acerca do meu trabalho e também, sobre a vida que nos surpreende. Suas palavras me ajudaram a crescer e a perceber a humanidade que a Academia pode vir a ter.

À todos os outros professores da UFF que me acompanharam ao longo desses anos e que me fizeram estudar, escrever, ousar. Um agradecimento especial à professora Marisol Barrenco e à equipe da Creche UFF que me incentivaram a olhar a infância de modo a tentar compreendê-la e não de discipliná-la.

Ao meu marido, Roberto, pelo nosso amor incondicional, nosso companheirismo e amizade. Obrigada por me mostrar bons exemplos e fazer do nosso mundo, o melhor.

Aos meus pais e seus companheiros, que pouco compreendem o que está escrito nesse trabalho, mas que com o olhar e afeto, me ajudam a caminhar e me aventurar.

Aos componentes do Grupalfa, pelos anos de pesquisa e experiências compartilhadas.

Às minhas amigas, Cristiane, Glaubia, Glaucia, Verônica, Kelly, Mariana, Inês, Patrícia, Mônica, Mariana, Teresa e Daniela, por compartilharem risos, lágrimas, abraços e tempo ao longo desses anos de estudos e trabalho.

As contribuições são tantas que já não é possível distinguir ou enumerar. Muito obrigada a todos.

## Resumo

A presente pesquisa de mestrado teve como objetivo compreender os sujeitos pequenos (na estatura!). Com falas ainda pouco compreendidas e com desejos a flor da pele, esses sujeitos repletos de vivências e que possuem algum tempo para viver experiências, no sentido benjaminiano, me possibilitaram questionar a concepção que temos sobre a infância. Trago em meu texto, alguns acontecimentos que possibilitam aproximações dos universos infantis. Os sujeitos da pesquisa são crianças. Crianças essas, meus alunos e alunas, que me afetaram e me colocaram a refletir e a escrever sobre infância. Com elas, aprendi que as crianças indagam o mundo, de uma forma outra da lógica adulta. A partir dos acontecimentos narrados é que tento compreender, questionar e conhecer, as culturas das infâncias. O referencial teórico-metodológico em que se baseou a pesquisa compreendeu os estudos do cotidiano e as reflexões de Mikhail Bakhtin e seus interlocutores. Ao considerar o discurso infantil na discussão sobre a infância, desafio-me pesquisar a partir das próprias crianças. Com Walter Benjamin percebo que as narrativas das crianças podem revelar a riqueza das experiências vividas no cotidiano. Deste modo, suas descobertas, o seu jeito de ser e fazer, seus discursos são meus documentos de investigação. A leitura que as crianças fazem do mundo, das relações sociais de vida, do ambiente escolar, ou seja, da realidade em que vivem são instrumentos para a compreensão do cotidiano que nos acerca. Com isso, a pesquisa mostra um pouco a sala de aula como possibilidade de potencialidade, de exercício de alteridade, de formação de autores e autoras. A pesquisa demonstra o quanto o discurso infantil deve ser levado a sério e o quanto nós, professoras, devemos estar dispostas a considerá-los em nossas propostas.

Palavras-chave: Culturas infantis – Discurso – Cotidiano Escolar

## Abstract

This Master's research aimed to understand the small subjects (in stature!) With still little understood talks and full of wishes the subject is full of experiences and have some time to experience life, in benjaminiano`s, sense allowed me to question the concept that we have on childhood. I bring in my text, some events that allow approximations of child universes. The research subjects are children. These children, my students, which affected me and brought me to reflect and write about childhood. With them I learned that children questions the world in a way different from adult logic. From the events narrated is that I try to understand, question and learn about the cultures of childhoods. The theoretical and methodological reference on which the research was done included studies of daily life and thoughts of Mikhail Bakhtin and his interlocutors. In considering the children`s speech in the discussion on childhood, challenge me search from the children themselves. With Walter Benjamin to understand the narratives of children can reveal a wealth of experience in daily life. Thus, their findings, their way of being and doing, their speeches are documents my research. The reading that children make of the world, social relations of life, the school environment, that is the reality in which they live are tools for understanding the daily life we live in. Therefore, the research shows a little the classroom as a possibility of potentiality, a pursuit of otherness, the training of writers. The research demonstrates how the discourse childhood should be taken seriously and how we, teachers must be willing to consider them in our proposals.

Key words: childhood culture – speachs – daily life in school

## Sumário

Introdução	10
Capítulo 1. Pesquisando crianças. Sujeitos da infância?	18
Crianças. Sujeitos da infância?	25
Quem eu vejo também me vê e quem eu ensino também me ensina	44
Capítulo 2. Compreendendo as escolas dos discursos infantis.	59
Atividades escolares: espaços e tempos de autoria?	71
Capítulo 3. (Re) Conhecendo as crianças a partir dos mangás	87
Para finalizar	96
Referências Bibliográficas	98



## Os sujeitos da infância e seus discursos Pesquisando com crianças

*Ouvir a voz das crianças não se constitui como um simples desiderato metodológico, mas como uma condição decisiva para o estabelecimento do diálogo intergeracional que a ciência social é convidada a realizar.*

*Sarmiento, Manuel J.*

Antes de iniciar a discussão que me propus a realizar durante a escrita dessa dissertação, considero fundamental especificar o lugar de onde falo, de onde indago, de onde produzo conhecimento: o lugar da *professora pesquisadora* (Esteban e Zaccur, 2002).

Antes de me tornar professora das séries iniciais do ensino fundamental, vivi intensamente a pesquisa na Universidade como bolsista de iniciação científica. Hoje, posso afirmar que essa vivência no grupo de pesquisa a qual me vinculei, fez-me perceber e desejar a docência.

Meu movimento de tornar-me uma *professora pesquisadora* começa então com minha vinculação como bolsista de iniciação científica, sob a orientação da professora doutora Maria Teresa Esteban. Com isso, passei a fazer parte do grupo de pesquisa *Alfabetização das Crianças das Classes Populares (Grupalfa)*, coordenado pela professora doutora Regina Leite Garcia.

Na época, não imaginava o que era ser pesquisadora, mais ainda, pesquisadora do cotidiano escolar. Aos poucos, fui descobrindo a atuação de um pesquisador e percebendo as sutis diferenças das pesquisas realizadas na Universidade. Aprendi que embora estudasse em uma Unidade (a Faculdade de Educação), a heterogeneidade de campos e grupos de estudos estão presentes. No espaço de iniciante à pesquisa, entendi que há diferentes formas de enxergar e produzir o mundo. Diferentes formas de enxergar a docência e lidar com ela.

Sendo sujeito integrante do Grupalfa e me formando como pedagoga em um Curso que investe na formação do professor pesquisador, percebia, na proposta do curso e nas propostas de pesquisa do grupo, a ruptura com as relações dissociadas entre ensino e pesquisa e teoria e prática e também de estranhamento entre professor e pesquisador e universidade e escola.

Aprendi que a docência pode ser constituída pela relação ensino e pesquisa e por essa razão, comecei a entender a prática articulada à teoria como um princípio epistemológico que deveria perpassar todo o percurso de formação do docente pesquisador.

Como afirmam Esteban e Zaccur (2002), a prática aponta as questões do cotidiano escolar, e a teoria ajuda a olhar, a interpretar e a propor alternativas que se transformam em novas práticas, ponto de partida para novas indagações. Prática, teoria, prática. Dessa forma, as práticas alimentam permanentemente o processo reflexivo que ampliam os conhecimentos a serem construídos, através da pesquisa.

Do ponto de vista teórico e prático, a formação do professor pesquisador se funda na idéia de transformação da natureza da produção de conhecimentos sobre formação de professores e prática pedagógica, na medida em que o professor, sujeito de sua ação e formação, insere-se em processos investigativos sistematizados de sua própria prática. Esse ponto de vista considera, então, que a formação do professor pesquisador se fundamenta numa dimensão política e epistemológica que pressupõe a resignificação do papel do professor e da escola. Quando se assume o professor como investigador, abre-se um novo campo de possibilidades, na medida em que haveria também a resignificação da pesquisa científica e da formação.

Diante dessa discussão, de *professora pesquisadora*, senti a vontade e a necessidade de estar na prática, como docente, e não mais como aquela que dialogava com a prática como pesquisadora. Desejava perceber e levantar as questões do cotidiano escolar a partir da prática, da **minha** prática.

Nesse movimento de ser pesquisadora, depois professora, me fez perceber aquilo que lia, estudava, acreditava: ser pesquisadora e professora é indissociável. Àqueles que não reconhecerem aqui o que consideram uma pesquisa acadêmica, por favor, compreendam que talvez tenhamos diferentes concepções do que venha a ser isso. É muito comum depararmos com discursos que consideram pesquisa válida somente àqueles que o fazem dentro de um paradigma em que o sujeito que pesquisa se afasta do “objeto” que estuda. Em que o sujeito pesquisador vincula-se a uma Universidade, a um Grupo conceituado de pesquisa, a uma rede de teorias que descreve a prática.

Em um dia de aula, com meus alunos, esse tipo de pensamento, que menospreza os saberes das professoras como saberes tão válidos quanto àqueles produzidos na academia, veio à tona. Talvez, outra leitura seja possível, mas a fala de um de meus alunos, ao mostrar a eles um texto meu publicado em uma revista de educação, me fez pensar enquanto ainda devemos caminhar. Um deles, surpreso, disse:

- “Não sabia que professora escrevia”.

O que faz então a professora? Somente ensina aquilo que lhe é planejado? Por que professora não pode escrever? Por que a professora não pode publicar, pesquisar, criar? Por que àquela que lida cotidianamente com o conhecimento não pode ser produtora dele também?

Defendo e afirmo que a prática é um espaço possível de produção de conhecimento, não único, mas também outro. Faço das palavras de Lacerda (2002) as minhas, onde ela diz que

*Compreendemos que a prática é tão somente um espaço possível de produção de conhecimento específico, conhecimento este produzido por pessoas que possuem uma relação muito próxima com os sujeitos envolvidos nesta produção e relevante o suficiente para contribuir no sentido de compreendermos todos um pouco melhor o que se passa na escola. Se historicamente esse*

*conhecimento foi colocado à margem da ciência, não deve pretender hoje adquirir a hegemonia, e sim buscar garantir o estatuto de legitimidade que deveria ser conferido às inúmeras formas de conhecimento que são produzidos nos mais diversos espaços por uma pluralidade de sujeitos. (p.31)*

Essa dissertação é um culminar dos espaços de pesquisa e ação docente. Começando no ano de 2003, como bolsista de iniciação científica, e finalizando – com o fechamento desse trabalho – em 2009, esse trabalho é fruto de uma indagação perante aos trabalhos acadêmicos sobre infância e a experiência com as crianças. Que discursos produzem as crianças? Poderíamos afirmar que as crianças produzem discursos?

Apresento meu trabalho dizendo primeiramente o que ele não é. Este não é um trabalho de teorias sobre a infância e a criança. Não é também uma dissertação a respeito de metodologias de pesquisa, de detalhamento de percursos, de manual de respostas. Nesse trabalho não encontrará verdades, generalizações ou situações que venham a se repetir. Não é um trabalho que se pode comprovar, tirar equações ou soluções para as questões que envolvem uma sala de aula.

Pelo contrário, meu trabalho pode ser percebido como uma sequência de reflexões, de indagações, de narrativas de experiências, no sentido benjaminiano, com a infância. Meu trabalho é o registro de um percurso, pequeno, mas fundamental em minha formação profissional e pessoal. Em minha formação de *professora pesquisadora*, na tentativa de afirmar o discurso infantil como válido e fundamental para se discutir a infância, a escola, a vida.

Desde o momento em que me aventurei ser professora, me deparei com crianças reais, sociais, intelectuais. Crianças que não estavam nos livros e artigos lidos na graduação e muito menos em meu imaginário de adulta que desejava trabalhar com crianças.

Ao chegar às salas de aula, conheci as crianças. Além de saber seus nomes, pequenos anseios, história familiar, dificuldades de

aprendizagem e sucessos nas atividades, comecei a exercitar meu olhar e minha escuta, para além do esperado. Para além daquilo que me cobravam. Comecei a levar as crianças a sério. A prática foi me colocando nesta posição: na posição de alguém que está em uma função de poder e saber em diálogo com tantos outros que estão numa posição, aparentemente, inversa – a de não poder e a de não saber. Essa mesma prática foi me alertando e me mostrando que tais posições não são fixas, estáveis e imutáveis.

As crianças, ao longo do tempo, me fizeram compreender que as gerações movimentam-se, mudam conceitos, forjam novos lugares, criam outras subjetividades. As crianças me afetaram e ao me afetar, elas denunciaram o quanto nós, professoras, precisamos também nos movimentar, criar, mudar, renovar. Aprender com elas. E foi assim que essa pesquisa foi produzida, na relação com seus sujeitos. Sujeitos da infância.

Infância. Para discutir as concepções de infância, trago em meu texto dois autores que me abriram, por assim dizer, os olhos, ouvidos e coração. Walter Kohan e Neil Postman. Dois olhares sobre uma mesma idéia, dois autores que se complementam e que instigam diversas questões relativas aos nossos tempos modernos.

Kohan ao nos convidar a refletir a partir da filosofia, ele mostra como a infância aparece nos pensamentos e discussões entre os gregos e romanos. Anuncia os prenúncios da idéia da infância, constituída na modernidade. Enquanto Postman, em seu ousado trabalho, denuncia o desaparecimento da concepção de infância na contemporaneidade. Causando assim, desconforto, alertas e novos estudos sobre a criança da atualidade. Ambos os autores me auxiliam a compreender minha própria concepção sobre a infância – e a questioná-la- e também, a apreender alguns acontecimentos que vivo com minhas crianças.

Minhas crianças. Por que toda professora expressa em seu discurso esse sentimento de posse? A pesquisa foi realizada com as crianças, crianças com as quais trabalho na posição de professora.

Todos os nomes que trago são reais. Reais, pois vejo esse trabalho como delas também. Elas são também autoras do meu texto, pois em meu discurso há também as vozes delas. Vozes que muitas vezes deixamos pra lá, não as escutam.

Esse trabalho é uma possibilidade de considerar os discursos infantis nas pesquisas acadêmicas e no trabalho da sala de aula.

Ao longo do texto, algumas emoções transparecem. Sofrimentos, alegrias, decepções, surpresas, descobertas. Meu texto é escrito em primeira pessoa, e talvez, por isso, tantas emoções à descoberta. Eu me mostro em meu texto, por não ser um texto da verdade, e sim da experiência. Já diria Benjamin que as experiências nos afetam, nos deixam rastros, nos deixam marcas e por isso, permito-me, em um texto acadêmico, mostrá-las e considerá-las como parte da pesquisa.

No primeiro capítulo, trago essa discussão sobre experiência. Com o auxílio de Benjamin, diferencio-a da vivência e a coloco em evidência na pesquisa. Nesse mesmo capítulo, mostro como acontece a pesquisa, quais minhas opções de estudo e vinculações teóricas metodológicas. Ao anunciar minha opção de me pautar nos estudos da filosofia da linguagem – no estudo sobre Bakhtin – demonstro meus porquês.

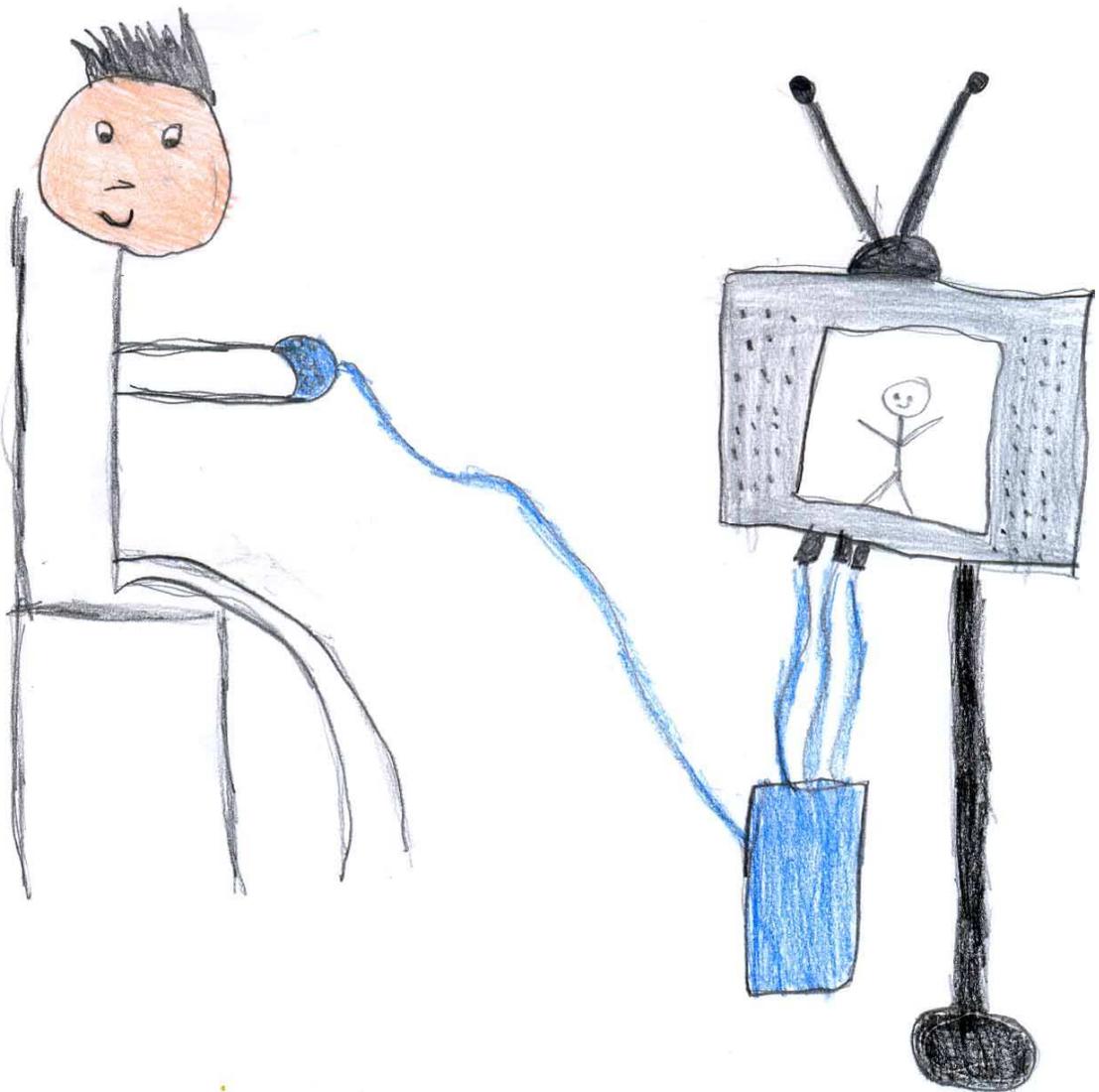
Com Bakhtin e outros estudiosos que ampliam a discussão, aprendi a considerar os discursos, a escutá-los ou lê-los de forma minuciosa e vinculada a intensas e algumas circunstâncias. Compreendi que o sujeito – de qualquer faixa etária – é autor, criador, e também, repetidor - um elo na cadeia do fluxo do discurso. Somos constituídos por nossos discursos, pelos discursos dos outros, pelos discursos que ainda estão por vir.

Ao longo do trabalho apresento alguns conceitos de Bakhtin para compreender os discursos infantis. Exotopia, monologismo, dialogismo e autoria são algumas das idéias bakhtinianas que embasam minha discussão com os sujeitos da infância.

No segundo capítulo, apresento, em diálogo com Bakhtin, os discursos infantis sobre a escola. Nessa parte, busco compreender como as crianças pensam a escola, como vivem esse espaço e tempo, como denunciam em seus desenhos e falas práticas que as inibem e as silenciam. Também, ressalto as atividades escolares como espaços de autoria, de compartilhamento, de abertura para novos diálogos e saberes.

No terceiro capítulo, trago uma aprendizagem. Algo que aprendi com as crianças e que me fez repensar parte da minha prática e reelaborar minha compreensão sobre as crianças.

Para finalizar, faço um convite. Um convite a retomar a infância. E também um agradecimento. Em que percebo a importância da pesquisa para a formação de professoras pesquisadoras e de crianças autoras, que coletivamente constroem e (com) partilham novos significados para a sala de aula.



## Pesquisando crianças Sujeitos da infância?

*Há tantos muros pichados.  
Ninguém mais desenha bisões  
ou mamutes na parede das cavernas  
porque os açougues foram inventados.  
Não é mais preciso caçar.  
Não é a fome que desafia a sobrevivência,  
mas o esquecimento.  
Esqueço-me da mulher que passou ao meu lado.  
Esqueço-me até mesmo do homem  
que respondeu oito horas, de nada.  
Mas Juninho não me deixa esquecer-lo.  
Juninho assina em todos os muros  
o nome que sua mãe escolheu  
e os amigos apelidaram.  
Pobre Juninho, não quer ser esquecido.  
Verba Volant, Scripta Manent.  
Eu aqui registrando os meus pensamentos  
contra a anamnese.  
E Juninho também.*

Rita Aipoena

Ao ler Rita Aipoena, poetisa contemporânea, aventurei-me a trazer algumas das tantas experiências que me afetam na sala de aula pela importância de registrá-las em algum lugar. Picho o que vivo no intuito de compreender as crianças, e no desejo de me perceber no exercício da docência e da pesquisa.

A epígrafe de Rita Aipoena me faz pensar no fim da experiência denunciada por Benjamin (1994) . A raridade que hoje vivemos em encontrar sujeitos que narram algo, que ditam palavras duráveis, que aconselham ou comunicam experiências. Para Benjamin, vivenciamos uma pobreza de experiência, em

*uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como gôndola de um balão. (Benjamin, 1994 : p.119)*

Benjamin vai além, e usando um conceito do escritor Paul Scheerbart, mostra que vivemos em uma *cultura de vidro*. Uma cultura que não deixa rastros, onde nada se fixa.

Para Benjamin, o homem moderno no seu dia-a-dia não possui tempo para viver a *experiência*, só havendo lugar para a *vivência* que não dá espaço para assimilar o que foi vivido, pois é conseqüência de um choque permanente, do eternamente novo, sem rastros e sem história.

Voltando à epígrafe me coloco a pensar. Será que precisamos de mamutes, bisões e cavernas para voltarmos a termos experiências? Acredito que não, pois encontro sujeitos, como Juninho, do poema de Rita APOENA, que ainda resiste ao não esquecimento. Eles me deixam rastros. E os rastros me afetam, fazendo-me refletir, escrever, narrar.

Ao trazer a pesquisa que realizo, o que aparece são meus rastros e dos outros sujeitos que dessa história fazem parte.

Sujeitos pequenos (na estatura!), com falas ainda pouco compreendidas e com desejos a flor da pele. Sujeitos repletos de vivências e que possuem algum tempo para viver experiências. Sujeitos que se deixam afetar, que indagam o mundo e que deixam transparecer sentimentos e emoções, sejam elas boas ou más.

Crianças. São com elas que a cada dia vivo experiências que me afetam, que me colocam a pensar e a narrar.

Narro ao pesquisar.

Pesquisar. Palavra que suscita tantos estudos, conceituações, suposições. Como diz Amorim (2006) *toda pesquisa só tem começo depois do fim. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser* (p.11).

Por mais estranho que possa parecer o fim de uma pesquisa. Fim aqui sendo considerado não como acabamento dos questionamentos, mas sim como um fechamento de um ciclo. Uma dissertação de mestrado.

Tento pesquisar o cotidiano da sala de aula, as crianças e a minha prática docente. Pesquisa essa que se iniciou há alguns anos atrás, quando ainda estava na graduação em Pedagogia, e que mesmo não tendo, na época, a infância como questão principal, me fez perceber a importância das crianças na construção do conhecimento sobre a educação.

Ao pensar sobre os caminhos que me levaram aos estudos da infância, muitos fatos me vieram à cabeça. Uns tantos da minha infância em Goiânia,

Goiás. Outros, muitos, das infâncias que acompanho, medito, questiono, pressiono.

Na época da graduação em Pedagogia, tive contato com crianças das classes populares. Acompanhei<sup>1</sup> durante dois anos, duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Niterói.

Hoje trabalho com crianças. Sou professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental<sup>2</sup> e tenho experiência de um ano como coordenadora da Educação Infantil<sup>3</sup>.

Trabalho como docente com crianças de classe média alta. Crianças que, aparentemente, vivem numa estabilidade econômica, social e cultural. Crianças que viajam pelo mundo, esbanjam roupas e acessórios da moda e brinquedos com a mais recente tecnologia.

Na pesquisa trago acontecimentos<sup>4</sup> com crianças. Sejam elas da classe popular, ou da classe média alta, são crianças.

Não me proponho a discutir as diferentes classes sociais em meu texto, embora saiba que ao colocar em evidência os discursos infantis, as diferentes experiências que tenho com a infância, nos diferentes contextos sociais e econômicos aparecerão. Foco a criança como sujeito de cultura. Algumas situações, mesmo sendo em diferentes contextos sociais, se assemelham. As crianças, ao brincarem com suas figurinhas de Naruto<sup>5</sup>, brincam da mesma forma. Todas se tornam ninjas e senseis<sup>6</sup>...

Ao estudar a infância, tento apreender as culturas das infâncias. Considero em meus estudos a cultura a partir da definição de Pérez Gómez (2001)

*a cultura como conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencializa*

---

<sup>1</sup> Esse acompanhamento se deu pelo fato de ter sido bolsista de iniciação científica do projeto "A reconstrução do saber docente sobre avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos", coordenado pela professora doutora María Teresa Esteban.

<sup>2</sup> Trabalho em duas escolas da rede particular de Niterói, Instituto GayLussac e Curso Marly Cury.

<sup>3</sup> Essa experiência como coordenadora se deu em dois espaços diferentes: seis meses como assistente de coordenação na Creche UFF e outros seis meses como coordenadora da Escola de Educação Infantil Catavento (Niterói).

<sup>4</sup> Chamarei de acontecimento as relações dialógicas que me marcaram como professora e pesquisadora. Poderia dizer, talvez, numa perspectiva benjaminiana, que os acontecimentos são minhas experiências com as crianças.

<sup>5</sup> Personagem de historinha em quadrinhos.

<sup>6</sup> Tema a ser explorado no terceiro capítulo da dissertação.

*os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. (p.17)*

A cultura sendo tudo aquilo que é obra exclusiva do homem, do ser humano. Portanto, também das crianças. Compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas visões de mundo, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano. Como um grupo que vive, experimenta, inventa, (re) cria e (re) produz culturas.

A partir dos acontecimentos narrados é que tento compreender as culturas das infâncias. Sejam acontecimentos recentes ou de anos atrás, é importante ressaltar que o tempo não seguirá uma ordem cronológica no texto.

Essa idéia sobre o tempo – o da não cronologia - me remete aos estudos de Walter O. Kohan e que me fazem pensar com a infância e com o texto produzido.

Kohan (2008) ao discutir infância e filosofia, discorre, a partir de uma leitura que faz sobre a filosofia grega, três formas de conceber o tempo. *Krónos, kairós e aión.*

Ao propor uma categoria de análise para a filosofia – a infância – o autor desassocia o conceito de infância de uma idade específica e a coloca como uma metáfora da criação de um pensamento. Como *uma imagem de ruptura de descontinuidade, de quebra do normal, do estabelecido.* (Kohan, 2005 : p.116)

Isso é importante ser dito, pois Kohan compreende os tempos gregos a partir de uma leitura contemporânea, e é dessa fonte que bebo.

O primeiro tempo apresentado por ele é *krónos*. Esse tempo refere-se ao tempo cronológico, o tempo "preso" ao antes e depois, ao passado e ao futuro. O *krónos* seria, por assim dizer, o tempo do relógio, da ordem, da disciplina. O tempo das instituições.

Já o segundo tempo, o tempo denominado *kairós*, é o tempo da oportunidade, daquilo que não pode ser perdido e nem deixado para depois. O tempo do acaso.

Na mitologia grega, kairós aparece como o momento certo: é representado como um deus muito pequeno e que se parece com um elfo. Kairós é apresentado pela imagem de um jovem homem nu, de asas nos ombros e nos tornozelos, que corre num movimento de fuga segurando uma lança. Sua cabeça é calva e contém uma única mecha, que representa a marca de sorte de uma oportunidade. Podemos refletir que essa imagem nos remete a idéia de que se não formos capazes de segurar a oportunidade no instante em que ocorre, ela escorrega pela calvície de Kairós...

Kohan (2008) interpreta esse tempo também como o tempo da eficiência. O tempo da produtividade.

*Se khrónos é a quantidade de tempo, kairós é sua oportunidade: este momento e não aquele outro, como no ditado popular que diz que "a sorte não bate duas vezes na mesma porta". (idem, p.07)*

Por último, Kohan trará para a discussão o tempo *aión*. Na mitologia, o tempo da eternidade, o tempo longo. O tempo limitado da vida humana.

Para Kohan (2008) a *intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva, qualitativa.* (p.07) O tempo que faz referência ao tempo da experiência, do acontecimento. Da intensidade da vida vivida. O tempo que não é numerável, quantificado, nem mesmo sucessivo. Um tempo intenso, vivido, que não se repete. Um tempo que foge à rotina, à quotidianeidade (Pais, 2003). O tempo do cotidiano?

Ao pensar em *aión*, me lembrei da discussão que Pais (2003) faz sobre quotidianeidade e cotidiano. Ele afirma que a quotidianeidade está vinculada à rotina, ao que se repete diariamente, sendo um elemento básico das atividades sociais do nosso dia a dia. Já o cotidiano seria *aquilo que se passa quando nada se passa* (p.28).

*(...) A vida quotidiana está cheia de situações insólitas e desconcertantes e que essas situações, da simples ordem da interação social, podem ser estudadas. (Pais: 2003, p.11)*

Voltando à Kohan (2007), esse afirma que o tempo da criança é *aiónico, descontínuo, mas durativo e intensivo* (p. 07).

Ampliando essa idéia, a criança, em sua infância, libertada das amarras do passado, e despreocupada com o que virá no futuro, poderíamos, será, afirmar que o tempo da criança é desprovido de *krónos* e *kairós*, como faz Kohan?

Para mim, os tempos se misturam na vida humana...

Para além disso, será que nesses outros tempos também não há experiências e acontecimentos? Interrupções e intensidade? Perigosas distinções, que provocam em mim outras alusões.

Iturra (2001) também concorda que a criança vive em mobilidade permanente, *sem reparar que a vida tem feitos de começo, meio e fim* (p.158). Mas, não podemos nos esquecer que ao mesmo tempo em que vive em *aión*, a criança convive com o *krónos* e *kairós*.

Escrevo da escola. Esse espaço tão bem definido por Kohan (2007) como

*O reino absoluto de krónos: horas, dias, períodos, semestres, anos escolares. Onde as crianças devem fornecer as respostas oportunas (kairós!) e necessárias para uma vida produtiva e eficiente; é preciso aproveitar o tempo, otimizar a informação, tornar as estratégias mais eficientes..* (p. 09)

Seriam as crianças tão produtivas assim?

Escuto freqüentemente as crianças reclamando da falta de tempo: "não tive tempo para ler, não tive tempo para ir ao museu, não tive tempo para fazer o dever de casa, não tive tempo para estudar, não tenho tempo para procurar"... Curto tempo cronológico. Tempo esse espremido em aulas de inglês, futebol, piano, basquete, tênis, vela, teatro, dança. Agendas repletas de atividades extraclasses, compromissos inadiáveis e, ao que me parecem, cada vez mais longínquos do brincar e viver a infância.

Escrevo desse espaço tempo, a escola, pois acredito que mesmo sendo o espaço e o tempo da disciplina, ordem, repetição, há também intensidade, acontecimentos que não se repetem e imprevisibilidade. Vivem-se também oportunidades aionicas (se assim posso dizer) na escola. Mesmo sendo os outros tempos, talvez, mais valorizados e registrados.

Lembro-me de um acontecimento muito interessante. Um de meus alunos, ao ter como proposta a criação de um super-herói, indaga:

- *"Karla, Nina pode ser minha heroína? Ela é geneticamente modificada e pode ser que tenha poderes especiais."*

Sorri. O que ele queria dizer com modificada geneticamente? Olhei para Nina e ela já estava "roxa" de tanta vergonha. Meu aluno continuou:

- *"Ela é. Sua mãe fez inseminação artificial. Ela nasceu do tubo igual do Multiciências<sup>7</sup>."*

Pronto! Os super-heróis já não faziam tanto sucesso. Todos queriam saber o que significava inseminação artificial, geneticamente modificada, e aí por diante. Oportunidade. Oportunidade de conversarmos sobre sexo, corpo humano e reprodução. Acontecimento que me marcou e também às crianças, pois dali em diante, percebi que criamos uma cumplicidade de falarmos sobre questões até então abafadas (ou também desconhecidas ou silenciadas?).

Ao trazer o tempo para a discussão, penso em meu texto. Não há cronologia nos acontecimentos mostrados. Escrevo no presente. Escrevo o que agora parece ser intenso para mim. Em meu texto trago alguns desses acontecimentos singulares, que não se repetem e que rompem com os caminhos pré-definidos que me pus a trilhar. Acontecimentos que experimentei com as crianças.



Super heroína, Nina

---

<sup>7</sup> Nome dado ao Laboratório de Ciências.

## **Crianças. Sujeitos da infância?**

*A criança não é nenhum Robinson,  
as crianças não constituem  
nenhuma comunidade separada,  
mas são partes de povo e  
da classe a que pertencem.*  
Walter Benjamin

Ao trazer as crianças como interlocutoras da pesquisa que realizo, considero importante ressaltar que o deslocamento que às vezes tento realizar no processo de descoberta e conhecimento não implica a inversão dos termos. Ou seja, no caminho de pesquisa e exercício da docência, eu continuo sendo a professora e meu aluno continua sendo meu aluno. Em nenhum momento, por exemplo, meu aluno se apropria do pilot e do quadro e começa a dar uma aula... Embora, em algumas situações, esse lugar aparentemente estático de que há um que ensina e o outro que aprende, é desestabilizado e questionado. Esse lugar está em constante movimento.

É estranho dizer assim, mas é relevante deixar isso registrado. Por mais que me coloque num movimento aprendente (eu aprendo com as crianças) eu estou em um papel de ensinante. Por mais que eu tente sair de cena para colocar as crianças em foco, eu estou lá, em uma relação de alteridade. Há uma diferença de lugares na construção do saber. E as crianças sabem disso.

Serei sempre um adulto que olha a infância, uma *professora pesquisadora*, que tenta compreendê-la e que produz um discurso sobre ela, por mais que tente estar como e com ela. Amorim (2001) deixa isso claro ao escrever que

*colocar esse sujeito no lugar de objeto de estudo instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. (p.31)*

As crianças são o meu outro. O outro que pesquisa, estudo, produzo interrogações. O outro com quem trabalho, converso, aprendo. O outro que me desestabiliza, me questiona, me desafia, me dá carinho e afetos. O outro que, aparentemente, como nós, adultos, vive os três tempos, aion, kronos e kairós. Mesmo sendo o aión fortemente aparente nas relações estabelecidas pelas crianças. O outro, diferente de mim. Amorim (2001), mais uma vez, ao discutir o *pesquisador e seu outro*, explica tal relação ao dizer que

*O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo. (p.31)*

As crianças são estrangeiras para mim. E por serem estrangeiras, coloque-me, na pesquisa, em um movimento de conhecer o país do outro. O país da criança? O país que um dia habitei e que ainda vive em mim? O país que coexiste com o país do adulto e que faz intersecções com ele? Seria o país da criança tão distante e diferente do país do adulto? Se considero a criança vivente de outro país, como conhecer o país do outro sem antes perguntar a esse outro como é esse país?

Ao pensar nessa metáfora, poderíamos discorrer sobre as variadas maneiras que temos de conhecer o país do outro. Não necessariamente precisaríamos conversar com o outro, o estrangeiro. Se estivéssemos realmente interessados em conhecer esse novo país bastaria, para alguns turistas, comprar bons livros e revistas de turismos ou clicar em confiáveis e excelentes páginas na internet. Acharíamos, sem dúvida, informações relevantes, passeios interessantes e milhares de outras coisas importantíssimas para o início da viagem.

Lembro-me da primeira vez que fui a Buenos Aires. Passagens compradas, hotéis reservados, passeios marcados. Conhecia - a, com dezenas de brasileiros iguais a mim. Mas, felizmente, em minha última noite na cidade, me encontrei com uma amiga argentina que me levou ao show de tango para os conterrâneos, sem estrangeiros. Ali entendi. Entendi o que é compreender o outro em sua compreensão. Sem fantasias pré-concebidas e rótulos predefinidos, aquele show ao lado daquela mulher me mostrou o que é conhecer o país do outro com o outro. Ali, senti e compreendi, por alguns momentos, retalhos da história Argentina, a cultura e os valores presentes nas canções e danças do país.

Por que trazer isso ao meu texto? Com a ajuda de Pais (2003) adentro o país do outro como uma pesquisadora viajante. Contrariando o comportamento do turista – *preso aos roteiros turísticos e à necessidade de visitar o que “imperativamente” deve ser visitado (p.53)* – o pesquisador viajante segue rotas que não estão preestabelecidas, observa com um olhar espontâneo, *liberto* e a cada passo descobre, aventura-se, vê o outro como enigma. Ou seja, conhece o país do outro com o outro.

E é assim que caminho: tento compreender o país da criança com a criança. Aproximo-me do enigma, com cuidado ao tentar decifrá-lo. Nessa aproximação, me deparo com algo que me assusta e que me faz pensar nessa dualidade presente em nossos discursos: está a criança realmente vivendo um país tão diferente ao do adulto? Para discutir sobre essa questão, volto a Kohan (2005), colocando-o em diálogo com Postman (1999).

Kohan faz referências à infância desde Platão até a modernidade. Postman, em uma triste e ousada tese, afirma que a idéia que temos de infância está desaparecendo, e com isso a própria infância chega ao fim. Ambos são importantes para se compreender os discursos sobre a criança e suas infâncias.

Kohan (2005) mostra que a visão platônica sobre a infância é concebida como um instrumento de formar o cidadão - criança - para a pólis. O pensamento platônico é um prenúncio da idéia que temos de infância. Mesmo não sendo preocupado com a criança, Platão será fundamental para pensarmos a função social da educação, pois com ele vemos o quanto os gregos consideravam fundamental a formação dos futuros cidadãos a partir de uma educação sistematizada.

O que os gregos pensavam da infância? Kohan (2005) revela que há em Platão tratamentos diversos e que se entrecruzam ao relatar a infância.

Para fins didáticos, Kohan os divide em quatro. A primeira forma que Kohan destaca da forma platônica de pensar a infância é a *infância como pura possibilidade* (p.34). É a infância vista como possibilidade quase total de formar o sujeito que se quer: cidadãos prudentes para uma pólis decente. A infância vista como um primeiro degrau da vida humana, *a base sobre a qual se constituirá o resto* (p.39).

A segunda, diz respeito à *infância como inferioridade* (idem, p.41). Não muito distante da primeira percepção, Platão afirma que

*as crianças são seres impetuosos, incapazes de ficarem quietos com o corpo e a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem o ritmo e a harmonia próprias do homem adulto, e de temperamento arrebatado* (Kohan, 2005 : p.42)

A infância, nesse sentido, é percebida como o tempo da incapacidade, das limitações do saber, como a etapa da falta de

experiências. Para Platão a criança aparece como incapaz de distinguir o justo do injusto, sem razão. Um ser dominado pelas paixões, prazeres e dores.

No terceiro tratamento em relação à infância, Kohan (2005) mostra que essa estava também inscrita numa marca do não importante, o acessório, o supérfluo. *A infância como o outro desprezado* (p.49). Aquele que não serve para governar a pólis, figura de desprezo e de exclusão.

E por fim, a infância vista como *material da política* (p.55). A criança não sendo interessante pelo que é, e sim pelo que pode tornar-se. A criança aparece como a possibilidade de tornar-se o adulto que governa a pólis. Daí, a importância da educação. Modelar a criança a serviço da política, a serviço de alcançar a pólis sonhada.

*Segundo esse modelo (platônico), é alguém externo, um outro, o educador, o filósofo, o político, o legislador, o fundador da pólis, quem pensa e plasma para os indivíduos educáveis o que quer que estes sejam.* (Kohan, 2005: p. 58)

Hoje, estaríamos tão distantes dos pensamentos platônicos, quando pensamos na educação de nossas crianças? Como afirma Postman, os gregos nos deram um prenúncio da idéia de infância. (p.22) Atualmente, pensamos a criança como ela é ou como pretendemos que ela seja no futuro? Nas salas de aula, o que consideramos do tempo presente infantil? O que habita em nossos discursos? Previsões de futuros sonhados ou trabalho com as infâncias que nos surpreendem em nosso tempo do aqui e agora?

Ainda na discussão sobre a história da infância, Postman também ressaltará a importante contribuição dada pelos romanos. Eles aparentavam dar atenção à idade, a criança pequena em desenvolvimento e preocupavam-se em proteger as crianças dos segredos dos adultos. Os romanos atrelam assim uma conexão entre a vergonha e a infância. Era desaconselhável apresentar comportamentos desavergonhados perante uma criança.

Se pudermos resumir a concepção de infância presente nos pensamentos clássicos – grego e romano – podemos talvez afirmar que a infância começava a ser percebida como algo que deveria ser cuidada, vigiada, investida e educada.

Kohan (2005) insiste em dizer que não há um conceito único para descrever a idéia nascente de infância nesses tempos. Há sim, diversas formas que compõem esse conceito variado e complexo de infância. Uma delas seria a de que a infância pode ser quase tudo. Outra seria que o ser infantil é inferior frente ao homem adulto, ao cidadão. E conseqüentemente, a infância percebida como algo não importante, supérflua, mas, ambigüamente necessária.

Assim, algo que podemos afirmar é que a infância, para os gregos, tem a marca instaurada pelo poder: ela é material para pensar e formar um futuro melhor. Buscava-se a constituição de uma pólis prudente, com cidadãos educados para governá-la da melhor forma possível.

*Encontramos nesse esquema os dois elementos básicos que definem uma clássica pedagogia formadora. Por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente. A educação é entendida como tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um deve ser. (Kohan, 2005: p. 57)*

Ao delinear cronologicamente o tempo histórico sobre as concepções de infância, eis a Idade Média. O que acontece com a idéia de infância? Como eram percebidas as crianças?

Com as invasões bárbaras e as tentativas de defesa das sociedades existentes, as sociedades fecham-se em si mesmas. Na Idade Média alguns conhecimentos desaparecem ou simplesmente são inviabilizados. A cultura grego-romana torna-se inviável, em uma época de medo, temor e fé.

Postman (1999) mostra que na Idade Média não há nenhuma concepção de desenvolvimento infantil e nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto. A idade das trevas faz desaparecer as idéias que começavam a germinar sobre a infância. Todos os sujeitos compartilhavam o mesmo mundo social e intelectual. A criança não era separada do mundo dos adultos. Ao fazer sete anos, ou ao dominar as palavras, a criança atingia a idade da razão e com isso, estava pronta a viver entre os adultos.

*O menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra. (Postman, 1999: p. 30)*

A idéia de educação primária nesse período é ausente. O modo medieval de aprender era através da oralidade. Postman (1999) mostra que a aprendizagem se dava através do trabalho, do estar com o outro, nas oficinas ou escolas ligadas à Igreja Católica.

*Imersa em um mundo oral, vivendo numa esfera social dos adultos, desembaraçadas de instituições segregadoras, a criança da Idade Média tinha acesso a quase todas as formas de comportamento comuns à cultura. (idem, p.30)*

A partir de invenções importantes ocorridas durante a Idade Média – como a prensa tipográfica – mudanças sociais ocorreram. E a principal delas, se assim posso afirmar, é que a partir da tipografia, se inventa um novo mundo simbólico, que exige uma nova idade adulta.

A imprensa cria uma definição de idade adulta baseada na competência de leitura e a infância na incompetência de leitura. Para tornar-se adulto é necessário ler e escrever, lidar com o mundo letrado e não mais o mundo da oralidade vigente na época medieval.

*A infância tornou-se uma descrição de um nível de realização simbólica. O primeiro estágio da infância terminava no ponto em que o domínio da fala era alcançado. O segundo começava com a tarefa de aprender a ler. Na verdade a palavra child era muito usada para designar adultos que não sabiam ler, adultos que eram considerados intelectualmente infantis. (Postman, 1999: p. 56)*

Com a invenção de uma nova idade adulta, a infância (re) aparece. Começam a surgir as diferenças entre a idade adulta e a infantil.

Kohan (2005) e Postman (1999) nos trazem as principais teses do historiador Ph. Ariés e Foucault sobre a invenção da infância na modernidade. Mostram que na modernidade inventa-se uma infância que é legislada, cuidada, colocada em um espaço específico de formação. Inaugura-se um processo de subjetivação, um discurso e uma legislação sobre a criança.

*A invenção da infância – ou a intensificação dos sentimentos em torno dela – na modernidade leva também à invenção da pedagogia moderna. (Kohan, 2005: p.94)*

Para aprender a ler, as crianças são separadas do mundo adulto e colocadas em um espaço – o espaço escolar. Durante o século XVI, as crianças também vão sendo segregadas pelas roupas que começam a vestir (não são mais semelhantes às dos adultos), pelo registro constante de seu desenvolvimento a partir de um modelo hierárquico e seriado, pela sua valoração em conhecer ou não as habilidades e procedimentos esperados. Esta discussão me remete a outros estudos sobre a infância.

Bujes (2003) e Corazza (2002) mostram em seus trabalhos como o discurso sobre a infância vai sendo constituído social e historicamente, na Modernidade. É na Modernidade que as crianças passam a serem vistas como diferentes do adulto, sendo representadas numa perspectiva adultocêntrica: *um ser em falta – imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros de proteção* (Bujes, 2003: p. 39), justificando assim a necessidade de intervenção e controle da infância (aberturas das instituições escolares).

Outro autor que também me auxilia na compreensão da invenção da infância é Pino (2004). Em um artigo, ele mostra claramente como na idade moderna a criança deixa de ser vista numa perspectiva exclusivamente naturalista – como resultado da atividade natural da procriação – e passa a ter uma representação, em determinados grupos sociais, como um ser *corpóreo real, com formas e proporções próprias* (p.159). Inventa-se assim um sentimento sobre a infância, em que a criança passa a ocupar um lugar central nas preocupações familiares. Também denuncia que

*Na modernidade tenta se impor uma representação da infância de um rosto só, aquele que refletiria a criança burguesa, como aparece na iconografia da época: a criança no centro do grupo familiar, no interior dos confortos de um lar, rodeada de carinho e de bem-estar, assistida na sua educação por preceptores, contando com amigos para partilhar seus sentimentos e jogos, aprendendo as boas maneiras ditadas pela civilidade... (p.162)*

Concepção de infância de um rosto só? De um único referencial e de uma única cultura? Não podemos nos esquecer que a idéia de infância evolui desigualmente entre as diferentes classes sociais. E, portanto, não são iguais.

Postman vai além da invenção da infância na modernidade. Ele denuncia. Denuncia que essa invenção desaparece no mundo contemporâneo. Ao atrelar a idéia de infância com a ampliação do mundo letrado – seja por meio da prensa tipográfica e da criação dos espaços escolares – o autor amplia a discussão nos interrogando (e por vezes afirmando) que a infância tende ao desaparecimento.

Questão que me faz pensar, refletir e investigar com quais crianças trabalho hoje. Postman culpará (se assim posso dizer) a televisão. Para ele

*o nosso ambiente informacional elétrico está fazendo "desaparecer" a infância. (...) (p.112)*

Ao não mais enfatizar as diferenças entre os adultos e as crianças, a idéia de infância, constituída na modernidade, tende a desaparecer. Como define o autor, a idade adulta constitui-se por mistérios, segredos a serem desvendados e descobertos ao longo do desenvolvimento do ser humano. A idade adulta carrega a tradição consigo. As crianças são um grupo de pessoas que não sabem certas coisas que os adultos sabem. A mídia, ao revelar tais segredos e ao dismantelar a tradição, funde os dois mundos, fazendo desaparecer a infância e também, a idade adulta.

Desaparecer ou ganhar novas roupagens?

*Quase todas as características que associamos à idade adulta são (e foram) ou geradas ou ampliadas pelos requisitos de uma cultura plenamente letrada: a capacidade de autocontrole, uma tolerância para com o adiamento da satisfação, uma refinada capacidade de pensar conceitualmente e em sequência, uma preocupação com a continuidade histórica e com o futuro, uma alta valorização da razão e da ordem hierárquica. Como a mídia elétrica afasta a alfabetização para a periferia da cultura e toma seu lugar no centro, outras atitudes e outros traços de caráter passam a ser valorizados e começa a surgir uma nova e atenuada definição de idade adulta. É uma definição que não exclui as crianças e, portanto, o eu resultante daí é uma nova configuração das etapas da vida. Na era da televisão existem três. Num extremo, os recém-nascidos; no outro os senis. No meio, o que podemos chamar de adulto-criança. (Postman, 1999: p.113)*

Ao invés de discorrer somente sobre os principais teóricos da infância, as definições da criança e a cultura infantil, desafiei-me a tentar compreender a infância com os sujeitos da infância: as crianças. O que hoje é ser criança? Como a criança define infância? Quais infâncias estão presentes em seus discursos?

Para isso, considero o testemunho infantil (Quinteiro, 2002) - as escritas infantis, os desenhos e as falas - como fontes de pesquisa confiável e respeitável.

Ser criança é muito bom nós brincamos, mas não podemos dirigir. Nós pensamos em brincar e comprar brinquedos. Os adultos só pensam em pagar contas ou ler jornal, isso é muito chato.

Ser criança é muito bom, nós brincamos, mas não podemos dirigir. Nós pensamos em brincar e comprar brinquedos. Os adultos só pensam em pagar contas ou ler jornal, isso é muito chato. (Rafael)

Ser criança é ótimo pois você tem muito tempo pra brincar! E você corre bastante, pula, brinca, cai e enfim, ser criança é uma oportunidade única em sua vida pois é uma lembrança para você!!

Ser criança é ótimo pois você tem muito tempo pra brincar! E você corre bastante, pula, brinca, cai e enfim, ser criança é uma oportunidade única em sua vida, pois é uma lembrança para você. (Bianca)

Ser criança  
Criança nunca pode querer e o adulto responde querer não é poder.

Ser criança. Criança nunca pode querer e o adulto responde querer não é poder. (Gabriel)

Como é Ter criança

e de suportar na lama de machucar  
ingelmente in para a sala jogar  
Playstation jogar crianças e cinema  
falar dizendo FERNANDO e chato ferdado e  
chato.

Como é ser criança. É se sujar na lama, se machucar. Infelizmente ir para a escola, jogar playstation, fazer dramas e cenas e ficar dizendo Fernanda é chata. (Daniel)

Ser criança é brincar mas, adulto nada haver é só ralar e namorar. Eca, que nojento beijo na boca que nojento, é babado e chato; e tá vida difícil do responsável a criança quebra o dente, ai meu deus e agora rala o joelho mesma coisa. Ser adulto é ter responsabilidade demais. (Jasmin)

Ser criança é muito bom. Não sentimos dor nas costas, não trabalhamos mas vamos para a escola isso que é chato, mas se divertimos muito mais. (Filipe)

Ser criança é muito trabalhoso. Nós sempre temos que fazer o que os adultos querem. Nós sempre temos que respeitar horários e regras. Mas nós não temos que se preocupar com dinheiro e podemos nos divertir. (Bernardo)

Os enunciados acima foram realizados a partir de uma produção textual que possuía como tema o que seria ser criança. Em momento algum, solicitei às crianças que diferenciasssem o universo adulto do infantil. Mas, ao falarem sobre a infância, as crianças a definem em contraste com o universo adulto. Não ter responsabilidades, viver em brincadeiras, ter a possibilidade de divertir-se e ser cuidada por um adulto aparece nos discursos infantis sobre a infância. Ir à escola, seguir regras e modelos de comportamentos, cumprir horários e prazos também aparecem nesse universo infantil.

Em seus discursos, podemos perceber indícios de um processo de assimilação de hábitos e valores característicos do seu grupo social. Ao pensar na relação que as crianças estabelecem entre o país da criança e o país do adulto, percebo uma pista da infância como invenção. Uma invenção moderna também presente no discurso infantil. Uma pista de que o discurso nos constitui?

*Ariés afirma que o sentimento de infância que surge ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII se exprime de duas formas diferenciadas. Fala, inclusive, de dois sentimentos: na vida privada da família, ele é caracterizado pela "paparicação", se expressa por meio da distração e da brincadeira, e a criança é vista como divertida e agradável. Fora da família, entre os moralistas do século XVI, a infância nascente é sinônima de imperfeição, leviandade, fragilidade e ela deve ser conhecida, disciplinada e corrigida. (Kohan, 2005: p. 91)*

Já diria Foucault que na modernidade as crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Mas, que está no discurso constituído sobre elas. Postman (1999) defende que as próprias crianças são uma força na preservação da infância e os discursos apresentados anteriormente, reforçam essa tese.

*As crianças parecem, não somente sabem que há valor em serem diferentes dos adultos, mas querem que se faça uma distinção; sabem, talvez melhor do que os adultos, que se perde algo terrivelmente importante quando se borra essa distinção. (p.09)*

Volto novamente à questão: pensamos a criança como ela é ou como gostaríamos que ela fosse?

Num acontecimento da sala de aula, descubro com espanto uma evidência de que a criança não é tão infantil<sup>8</sup> (imatura) quanto a imaginamos.

Quem já não leu o gibi da Turma da Mônica quando criança? Símbolo das brincadeiras da infância, das brigas entre os pares e das disputas infantis,

---

<sup>8</sup> Infantil aqui como adjetivo que caracteriza um comportamento imaturo. Padrão de comportamento criticado pelos adultos.

assusto-me ao descobrir com meus alunos que a turma cresceu. Tornou-se "adulta". Adulta, mas ainda com o jeito de criança.



**Mônica**

A Mônica cresceu, mas continua meiga, alegre e um pouco dentucinha. Ainda é líder da Turma, não só pelo seu caráter forte, mas também por sua personalidade cativante e verdadeira, mostrando-se uma menina supersegura e madura. Romântica incorrigível, ainda tem, desde a infância, uma quedinha por um amigo que costumava trocar uma letra.

**Cebolinha**

Cebolinha agora prefere ser chamado simplesmente de "Cebola". Continua um garoto esperto e muito inteligente. O cabelo finalmente cresceu, mas mantém a velha coisa do passado e hoje ele quer conquistar o mundo com seus projetos e planos para um planeta melhor. Não troca mais os "erres" pelos "eles", pois fez um tratamento para sua dislalia, se bem que de vez em quando dá seus escorregões, principalmente na frente de meninas e... de uma em especial.

**Cascão**

Cascão é o "cara". É um garoto muito descolado, que adora praticar esportes... Quanto mais radical, melhor. Skate é um dos seus preferidos, junto com a moda *street* que ele adotou. Banho? Sim, os tempos são outros, ele toma, apesar de continuar não gostando muito. É que hoje em dia a opinião das garotas parece surtir mais efeito na cabeça dele, mas o seu lado bagunceiro ainda fala mais alto, para desespero da sua mãe.

Desaparecimento de uma infância que imaginava conhecer? Ou características de uma infância que se recria e se reinventa? Pois a Turma da Mônica não se torna adulta, mas sim jovem. Continuam as brincadeiras e as

aventuras presentes nos gibis anteriores, mas mudam suas características, seus "papos", suas prioridades...

Ao me reencontrar com essa "nova" turminha, exercito meu olhar com a criança e tento compreendê-la em sua alteridade. Percebo com as crianças o quanto o meu (que imaginava meu) mundo adulto está também no delas. Blush, sombras, brilhos nos olhos, salto alto, conversas sobre sexo, beijo na boca e namorados. Livros como "Poderosas", "Meu querido diário otário", "O livro das garotas audaciosas", "O livro perigoso para os garotos", "Fala sério, amiga", entre outros títulos curiosos, circulam na sala de aula.

Como denuncia Postman (1999), a literatura infantil tem seguido na mesma direção da mídia moderna. A idéia de que a criança recebe melhor um livro quando esse simula um tema e a linguagem utilizada pelos adultos, e em especial quando as personagens são apresentadas como mini-adultos, é aceita. Basta entrar em qualquer livraria e ler os títulos dos livros mais vendidos para as crianças.

É preciso repensar, desconstruir conceitos conformadores de infâncias e crianças enquanto seres de outra espécie, enquanto entidades isoladas do mundo material, físico, afetivo, histórico, cultural e social dos adultos, mas que não é, por isso, um adulto em miniatura ou sujeito inacabado da condição humana.

As crianças com a Turma da Mônica Jovem e com seus incontáveis discursos cotidianos me mostram isto: a necessidade de perceber as crianças como outro. A percepção das crianças enquanto *outro* é o reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares que são; completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica, onde meninos e meninas de pouca idade são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto.

Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua condição de silêncio. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica, engendrada no caminho histórico-social trilhado pela humanidade.

Silêncio. Questão que me faz trazer a discussão sobre a afasia que constitui a infância. Infância vem do latim "infans" significando aquele que não fala. Respalhada em Bakhtin (2003) e em estudos a partir de seu pensamento (Geraldí, 2003; Amorim, 2006; Brito, 2005) concebo a criança como sujeito que enuncia, argumenta, produz discurso. A criança como produtora de linguagem.

Ela não é um ser afásico. A criança defende suas idéias, expõe seus desejos e mostra a nós algumas outras possibilidades de sentido ao enunciar. Brito (2005) mostra em seus estudos com crianças de 4 e 5 anos que

*(...) quando a criança dialoga com o outro, apresentando e defendendo as suas idéias, entra na "luta pelas palavras", se coloca, insiste, fala, grita, pede, enfim, utiliza-se de recursos expressivos, dos signos, para expor idéias, discordâncias, desejo e pedido. (p.03)*

E por estarem nessa *luta pelas palavras* é que fundamento minha pesquisa na filosofia da linguagem. No estudo e compreensão dos discursos infantis.

Por que trabalhar com discursos? Ao me apropriar dos estudos bakhtinianos sobre linguagem, e ao me apoiar na idéia de que a linguagem, na interação, constitui sujeitos, escolho os acontecimentos discursivos para compreender os pequenos.

Para compreender o pensamento de Bakhtin, é necessário apresentar de onde ele parte e a quem ele questiona.

Bakhtin, como *fundador de discursividades*<sup>9</sup> (Amorim, 2001), questiona as duas abordagens até então utilizadas para compreender a linguagem: subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

A primeira delas, o subjetivismo idealista, tem o sujeito falante como determinante na produção da linguagem. Nessa perspectiva, o interesse está no ato da fala, da criação individual, sem levar em consideração o papel do outro na relação discursiva.

*As leis da criação lingüística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia*

---

<sup>9</sup> Marília Amorim o percebe assim por ser um autor cuja obra possibilita a produção de novos pensamentos e não a repetição dos mesmos.

*individual, e são elas que devem ser estudadas pelo lingüista e pelo filósofo da linguagem. (Bakhtin, 1986: p.72)*

Explicada pelas leis da psicologia individual, a língua nesse sentido, é concebida pela sua natureza artística. A língua fundada em seu fenômeno estético. Bakhtin demonstra em sua filosofia da linguagem o papel ativo do outro, colocando assim o subjetivismo idealista em questionamento.

Já a segunda orientação, o objetivismo abstrato, coloca como substância da língua um sistema de formas normalizadas. O sujeito falante sai de foco e o que importa nessa abordagem são as leis que governam o sistema da língua.

*Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação se encontram elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos, que são normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais – que garantem a unicidade da língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade. (Bakhtin, 1986: p.77)*

Tendo Saussure como um de seus principais locutores, o objetivismo abstrato toma a língua como norma de todas as manifestações da linguagem. Ou seja, Saussure para compreender os fatos da linguagem separa a língua da fala. A língua concebida como um sistema estruturador, normativo, de classificação e a fala como uma realização desse sistema em âmbito individual. A língua se opõe à fala, como o social do individual.

Assim, a partir da crítica às concepções citadas, Bakhtin sustenta que ao tentarmos compreender os fatos da linguagem devemos colocar no centro da discussão a fala, a interação verbal, a realidade concreta da língua. Para ele, a estrutura da linguagem é o processo de significação. Em seus estudos, e escritos, Bakhtin mostra isto

*a significação da palavra é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez de acordo com a situação. (Geraldi, 2003: p.19)*

Estudar linguagem é estudar as relações dialógicas que a constituem em um contexto específico. Isso diferencia Bakhtin das demais abordagens. Para ele o trabalho lingüístico não é um eterno recomeçar e nem um eterno repetir. A linguagem se constitui marcada pela história de um fazer contínuo que a está sempre a constituindo, pois o discurso humano é

*un fenómeno de dos caras: cada enunciación presupone, para su realización, la existencia no sólo de um hablante sino también de um oyente. (Volochinov e Todorov, 1993: p. 245)*

Os enunciados são dialógicos, mesmo emanados de um único interlocutor. Para ele a linguagem é a materialização da comunicação social, sendo o enunciado a real unidade da comunicação discursiva. (Bakhtin, 1993)

Embora os estudos de Bakhtin centrem-se em discursos verbais escritos, ele aponta que

*Numa abordagem ampla das relações dialógicas, estas são possíveis também entre outros fenómenos conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria signíca. Por exemplo, as relações dialógicas são possíveis entre imagens de outras artes, mas estas relações ultrapassam os limites da metalingüística. (Bakhtin, 2005: p.183)*

Em meu trabalho, trago essas relações dialógicas discursivas não somente nas falas ou escritas infantis, mas também nos desenhos, nas imagens.

No caminhar da pesquisa, diversas vezes me coloquei a pensar sobre a circularidade do discurso infantil. Inserida no espaço escolar, como professora e pesquisadora, busquei formas e maneiras de escutar o que diziam os pequenos, ler suas produções que transpassavam o dever da escola e trocar, pretensamente, em forma de diálogo, com as crianças. Algumas vezes, obtive sucesso (ao meu ver!). Muitas outras, deixo a desejar.

Amorim (2001), baseada em Bakhtin, sintetiza bem a questão ao propor ao pesquisador ser aquele que recebe e acolhe o estranho.

*Aquele que abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la. (Amorim, 2001: p.26)*

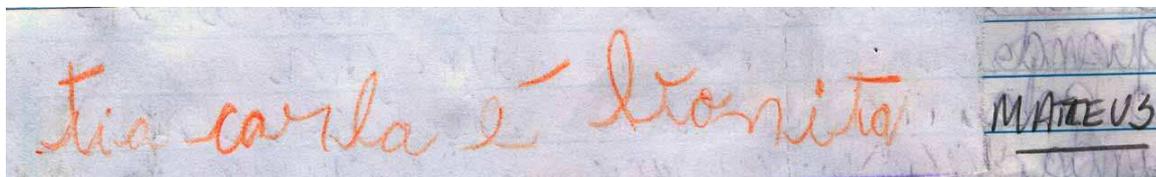
Pesquisar neste sentido é estar conectada aos diferentes discursos presentes. Discursos destoantes, discordantes, semelhantes. Nesse trabalho, os discursos infantis.

Olhando para todo o material recolhido me lembrei da primeira escola em que comecei a observar<sup>10</sup>. Lá, havia uma criança que insistentemente mexia em meu caderno de campo, me presenteava com bilhetes e me fazia confissões. O nome dele era Matheus.

Matheus, ao ver meu caderno de campo pela primeira vez, expressou indignação:

- *"Ih! Nem sabe fazer a letra! Sua letra é tudo junto. Você não tá aqui para estudar, por que você escreve?"*<sup>11</sup>

Havia dias em que ao chegar na sala de aula, Matheus trocava de lugar para conversar comigo. Em um desses dias<sup>12</sup>, Matheus me contou que morava em um lugar chamado Buraco Quente, pois era um lugar cheio de buracos. Falou que possuía uma égua e que ele andava nela todos os dias. Perguntou-me se gostava de cavalo e me prometeu um desenho *bem bonito* de presente. Neste mesmo dia, ele escreve:



*Tia Carla é bonita.*

Outro acontecimento<sup>13</sup> foi quando Matheus chegou com um pequeno envelope para mim. Perguntou se eu sabia fazer um envelope daquele e eu respondi que não. Ele pegou um papel e começou a me ensinar, passo a passo. Na hora de ir embora, ele me presenteou com o bilhete a seguir:

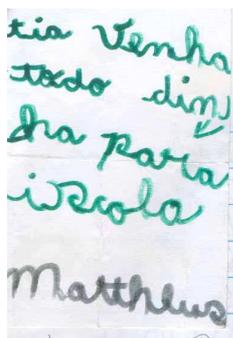
---

<sup>10</sup> Esse acompanhamento se deu pelo fato de ter sido bolsista de iniciação científica do projeto "A reconstrução do saber docente sobre avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos", coordenado pela professora doutora Maria Teresa Esteban.

<sup>11</sup> Acontecimento retirado do caderno de campo do dia 09 de março de 2004.

<sup>12</sup> Acontecimento retirado do caderno de campo do dia 05 de agosto de 2003.

<sup>13</sup> Acontecimento retirado do caderno de campo do dia 31 de agosto de 2003

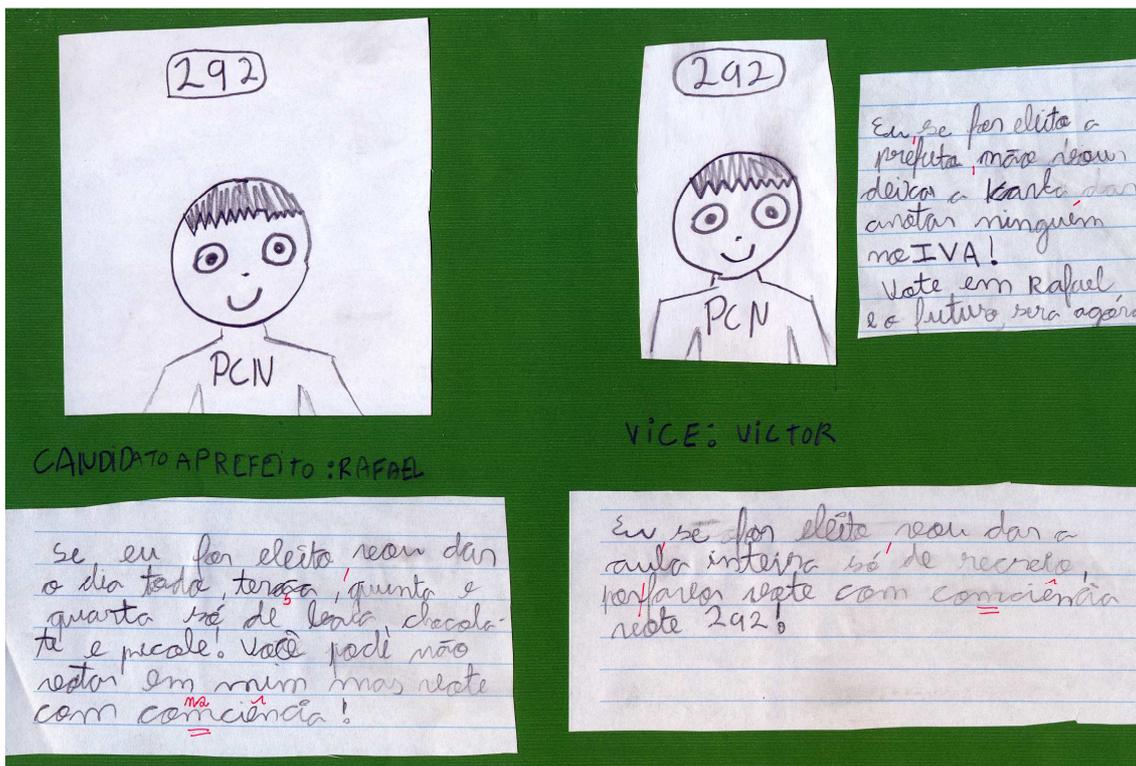


Tia, venha todo dia para escola. Mattheus.

Como professora, sei que me faço bem visível para meus alunos. Sempre apareço nas histórias, nas falas, nas agendas diárias. Faço parte constante do grupo. Diferente da pesquisadora que ia à escola em busca de acontecimentos e questões, em um período nem sempre diário, como professora, muitas vezes, estou ali para delinear as atividades diárias, colocar ordem no grupo, demonstrar as regras e estabelecer limites.

Ao refletir sobre minhas posturas perante as crianças, à pesquisa e a minha profissão, me assusto. É assustador perceber que, algumas vezes, silencio discursos e invisibilizo sujeitos. Será que tenho tamanho poder como professora? Como a pesquisa me ajuda a inverter tal postura que me gera incômodo?

As crianças me mostram a todo o momento o lugar de saber e poder que ocupo como professora. As crianças me vêm nesse lugar e produzem discursos sobre isso.



Candidato a prefeito: Rafael. Vice: Victor. Se eu for eleito, vou dar o dia todo, terça, quinta e quarta só de bala, chocolate e picolé! Você pode não votar em mim, mas vote com consciência. Eu, se for eleito prefeito, não vou deixar a Karla anotar ninguém no IVA! Vote em Rafael e o futuro será agora. Eu, se for eleito, vou dar a aula inteira só de recreio. Por favor, vote com consciência, vote 242!

Ao realizar uma atividade sobre as eleições em aula, solicitei aos alunos para criarem um candidato para simularmos uma eleição (nada mais original, já que estávamos em época de eleição municipal!). Rafael, um de meus alunos, veste a indumentária de candidato e inventa as propostas expostas acima. A que mais me chama a atenção é a proposta de me tirar o poder do IVA<sup>14</sup> (Índice de Valores Atitudinais). Com isso, ele ganha os votos da sala, pois ao que me parece, todos querem me tirar esse poder de dar nota sobre os comportamentos e atitudes que presencio em aula.

Outras questões interessantes que surgem ao ler tal proposta são a presença de outros discursos e como a criança monta seu próprio discurso. Rafael ao enunciar sua vontade de me impedir de abaixar a nota no IVA, ele responde a um *auditório*<sup>15</sup> e a uma *situação* comum a todos na sala de aula. Ao formular o discurso, se por acaso Rafael não considerasse as partes extra-

<sup>14</sup> As crianças falam constantemente que tenho o poder do IVA e por isso, devem fazer o que mando, senão, perdem nota de comportamento. A nota de comportamento vale 10% da nota final de cada etapa.

<sup>15</sup> Bakhtin chama de *auditório* da enunciação a presença dos participantes da situação, sendo a situação a efetiva realização, na vida concreta, da comunicação social. (Volochinov e Todorov, 1993)

verbais do enunciado (auditório e situação), ele não seria compreendido (e talvez não ganhasse a eleição entre seus pares...). Nas palavras de Bakhtin (2003)

*Todo enunciado concreto é um elo na cadeia discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (p.297)*

### **Quem eu vejo também me vê e quem eu ensino também me ensina**

Rafael me mostra que me vê. Me vê em um lugar de poder, de punição, de detentora do saber. Outras crianças também mostram que me enxergam em outros lugares.

João Pedro cria fora da sala de aula uma porção de slides no PowerPoint a qual ele denomina de filmes<sup>16</sup>. Ele cria uma temporada de filmes cujo nome é CSN (Clube Secreto dos Ninjas). Ele me manda a série de filmes por e-mail. Infelizmente, o papel estático não mostrará os movimentos produzidos por seus desenhos, mas dará uma noção da criação infantil.

No primeiro episódio, João Pedro demonstra as principais personagens.

---

<sup>16</sup> Alguns desses filmes estão gravados no cd que acompanha a dissertação.

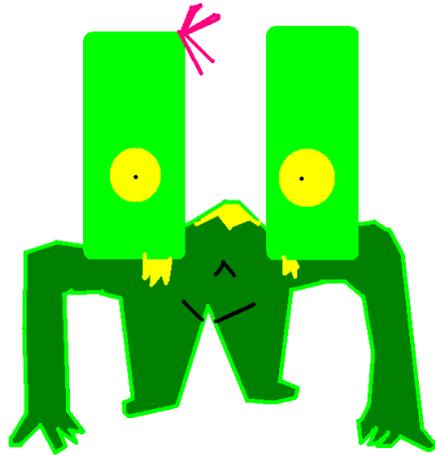


Quase todas as crianças da turma estão representadas nessa imagem. Nos créditos finais há o nome de grande parte dos alunos da nossa turma. Nesse episódio, intitulado de “CSN, a grande disputa! Todos contra todos!”, João mostra lutas e disputas entre as personagens. Ao final do capítulo, pergunta ao “telespectador” se seria o fim do CSN.

Nos outros episódios, João Pedro usa toda sua criatividade para criar lutas fantásticas entre as personagens. Já, no terceiro episódio, ele cria duas novas personagens: um novo vilão e uma nova heroína.

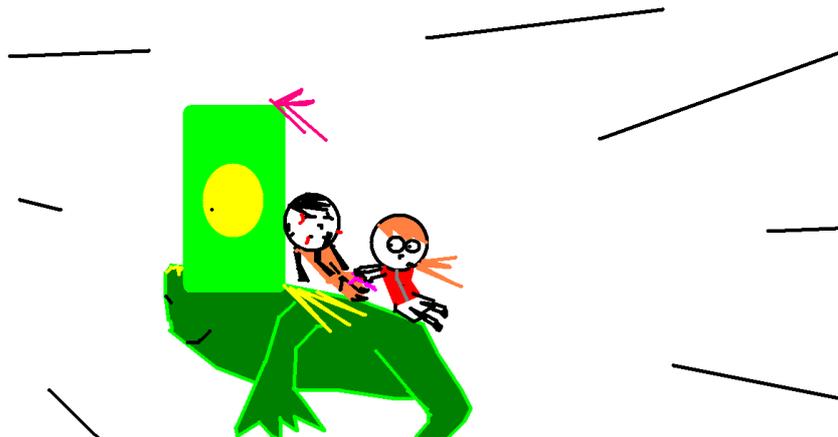


A vilã



A heroína

João Pedro me insere em sua história como a nova heroína! O sapo acima sou eu representada e a vilã é uma criança de outra turma...



Nas palavras de Amorim (2006)

*Somente posso me constituir como herói no discurso do outro, na criação do outro. O outro que está fora de mim é quem pode dar uma imagem acabada de mim e o acabamento, para Bakhtin, é uma espécie de DM do artista para seu retratado. (p.97)*

Agora, estou na posição de ajudá-los a salvar o planeta. Inversão de papéis? Ou excedentes de visão diferenciados?

*Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade esse*

*outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver (...) Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. (Bakhtin, 2003 : p.41)*

Bakhtin junto com os autores que utilizo para compreendê-lo, me ajuda a pensar na relação em que o sujeito que contemplo também me contempla. Aquele que olho também me vê. Mesmo que o outro não tenha a consciência de que ao me ver, ele me afeta, me marca e me constitui. Mesmo que o outro não entenda o acabamento que carrega ao me enquadrar em um lugar, seja fixo ou em movimento.

Acabamento aqui não no sentido de aprisionamento e sim como um ato generoso de quem dá de si (Amorim, 2006). A criança em sua posição me presenteia com o olhar que tem sobre mim, mesmo eu não a presenteando, na maioria das vezes, com o olhar que tenho sobre ela.

Nesse movimento exotópico<sup>17</sup>, parece evidente minha posição exterior ao sujeito que observo e o exercício de captar o olhar desse sujeito – outro – e retornar ao lugar que considero meu para sintetizar o que vejo. Pensar o outro e me deparar como o outro produz discursos sobre mim me ajuda a (re)ver determinadas posturas que tenho e a discutir as relações dialógicas que constituem os discursos.

Outros dois acontecimentos me auxiliam nessa discussão. O primeiro ocorreu na época da pesquisa de iniciação científica.

Um desenho chegou às minhas mãos para confrontar minha postura investigativa. Esse acontecimento me fez perceber algumas questões que a pesquisa do cotidiano incita e outras tantas sobre como o outro nos vê.

Trago uma das interpretações que o desenho pode provocar. Exponho minha leitura do fato e o que isso causou em minha trajetória de pesquisa.

No meu caderno de campo, neste dia, relato:

*“Cheguei à escola e Luanna<sup>18</sup> estava fazendo sacolé com seus alunos. Ela trabalhou quantidade, litros, copo para medir, etc. Tirei algumas fotos.*

---

<sup>17</sup> Entendo por exotopia a qualidade/capacidade do outro ver de fora, de uma posição que eu nunca me verei. Então, isso lhe permite uma apreensão peculiar de mim, e mais: para além do que eu vejo, um excedente de olhar. Ao mesmo tempo, vejo o outro de uma maneira que ele não vê. Também tenho a capacidade de olhar o outro de uma posição que ele jamais verá sem mim.

<sup>18</sup> Professora da turma acompanhada.

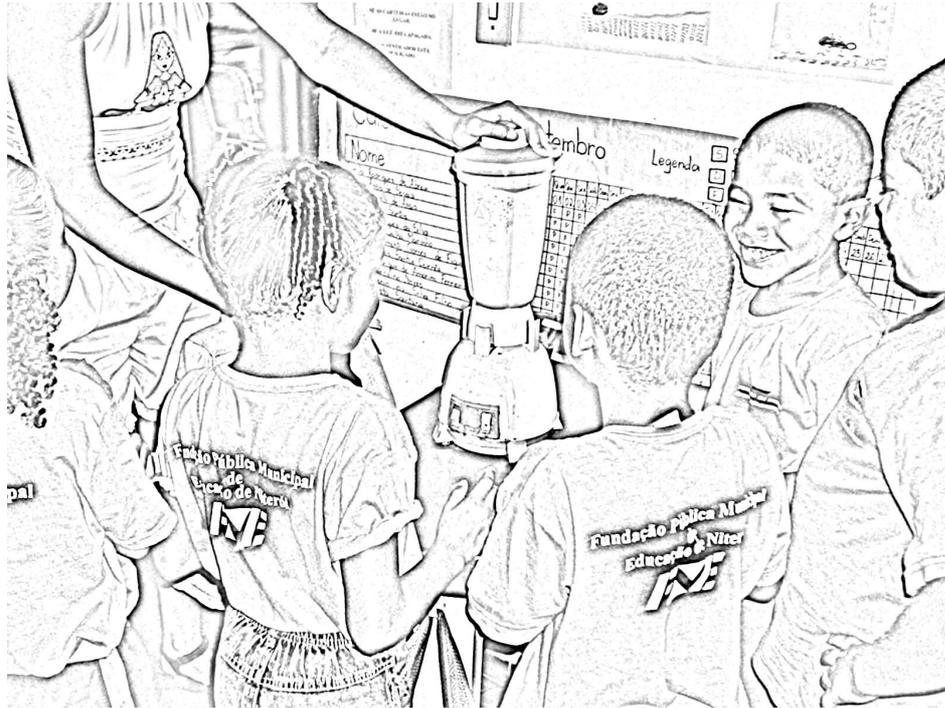


Foto tirada no dia 03 de novembro de 2004<sup>19</sup>

E continuo...

*Camila<sup>20</sup> não quis participar da atividade. Disse que simplesmente não queria. As crianças estavam se divertindo ao colocar o "suco" no saquinho. Algumas diziam que estavam trabalhando. Camila diz que ano que vem ela irá para o juiz ou para uma escola de São Francisco que ela possa ficar até sexta-feira. Ela saiu diversas vezes da sala durante a atividade. Daiane começa a imitar tudo o que faço e falo.*

*Milena diz que Daiane está "puxando o meu saco". Ela diz que as crianças não sabem nada, que eles têm cérebro de criança. Senta em uma cadeira e começa a desenhar. (...) No final, me dá de presente o seu desenho."*

*(Registro do dia 03 de novembro de 2004)*

Pego o desenho e pergunto quem é aquela sentada no fundo da sala. Milena responde que sou eu, anotando o que acontece na sala de aula.

<sup>19</sup> Em todo meu trabalho, trarei as fotos com esta formatação. Escolho por ser uma estética que gosto e preserva, um pouco, a imagem das crianças e professoras da pesquisa.

<sup>20</sup> Camila, Daiane e Milena são alunas.



Desenho realizado por Milena no dia 03 de novembro de 2004

Primeiramente, ao pegar a folha desenhada, olho a posição da professora. Na minha descrição, comprovada pela foto tirada por mim, a professora “lidera” o processo de produção do sacolé: ela é quem liga o liquidificador, ela é quem maneja o aparelho, ela é quem distribui os sacos para serem cheios com o suco, ela é quem coloca os sacolé no freezer para ser congelado.

E o que faço, no olhar da criança? Sento em um canto da sala, recolho os “dados” que comprovam que o centro do ensino ainda permanece na professora e feliz, relato, de forma minuciosa e possivelmente afastada o que observo na sala de aula. Mas, o desenho está ali, mostrando o quanto também sou observada pelos pequenos.

No desenho, apareço afastada fisicamente das crianças e da professora. Esse desenho indicia a separação entre sujeito e objeto tão problematizada nas pesquisas com o cotidiano. Sugere o meu afastamento do universo infantil e docente. Rememorando minha postura investigativa, não questiono, a princípio o que observo no momento em que observo. Crio afirmações sobre o trabalho docente e sobre a postura infantil. Será possível escapar dessa lógica de investigação?

Bakhtin (2003) coloca em questão tal princípio de investigação. Semelhante aos métodos de pesquisa das ciências exatas, o acontecimento

dito anteriormente, apresenta um intelecto que contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela.

Por mais interessante que possa ser a atividade realizada (interessante aqui por ser uma atividade manual, concreta, real) a professora permanece no lugar de quem ensina e as crianças de quem observa e aprende. E eu, de quem registra cenas do cotidiano para depois pensar sobre elas.

Este desenho me fez repensar meu papel de pesquisadora. A princípio, o que mais me incomodou no desenho, foi perceber a separação que a criança retrata entre a turma e a pesquisadora. Entre o sujeito que pesquisa e os objetos a serem pesquisados. Como romper com a prática de separar sujeito-objeto, denunciada há tanto tempo?

Isso também me fez lembrar de uma discussão realizada por Freitas (2003) sobre as características de uma pesquisa que considera a teoria enunciativa da linguagem concebida por Bakhtin. Freitas, no artigo citado, discorre sobre as diferenças de um pesquisador que detém o poder de realizar uma interpretação sobre o outro e àquele pesquisador que considera o outro como co-participante da pesquisa.

*Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre a realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. (Freitas, 2003: p.29)*

Diante disso, mesmo compreendendo as crianças como sujeitos, e não objetos, sujeitos aqui compreendidos como organizadores de discursos, responsáveis por seus atos e responsivos em relação ao outro; e me incluindo na observação como sujeito também integrante da pesquisa – como quem observa, quem participa e quem exercita o movimento exotópico do encontro com o outro - o que fazer para que a parcialidade, a aleatoriedade e a relatividade tornem visíveis tanto na minha escrita quanto nos cotidianos da pesquisa?

Até porque, o desenho me mostra, o quanto o estar afastada não é real, pois mesmo “distante” do evento em si, as crianças haviam percebido minha presença na turma.

A observação é um instrumento metodológico significativo, se considero que o outro que observo também me vê. Nas palavras de Freitas (2003)

*Mais do que participante, esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. (p.32)*

Pensar no distanciamento que percebo a partir do que o olhar da criança flagra me remete novamente a discussão que faz Bakhtin (2003) sobre o *excedente de visão*. Ele afirma que

*O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele (o outro) vivencia-me, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele. (p.23)*

Mas, a compreensão não se esgota nesse momento. Há que ter distanciamento, pois

*a grande causa da compreensão é a distância do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender. (Bakhtin, 2003: p. 366)*

Ou seja, um distanciamento que me possibilita tentar compreender o outro com seu olhar e o de retornar à minha exterioridade para fazer intervir meu próprio olhar.

*O conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. (Amorim, 2006: p.101)*

A acuidade infantil em observar o momento e registrá-lo, não seria uma forma de diálogo que se abria naquele espaço? Enquanto as crianças dia após dia, me perguntavam o que eu fazia ali, e eu respondia que estava observando e registrando tudo o que minha ingenuidade acreditava ser possível de “capturar”, não seria aquele desenho uma forma da criança me

mostrar que ela também é capaz de observar o cotidiano escolar? Ela é também capaz de me observar.

Nessa relação de tensão, a criança aparece como o outro que me vê, e ao me retratar, me mostra o que eu não via antes em mim mesma. A criança me olha de uma maneira que eu mesma não posso me olhar. O outro que eu vejo também me vê.

O meu tentar mostrar o que vejo no olhar do outro tem me surtido muitas surpresas. Uma delas aconteceu quando levei o material<sup>21</sup> já escrito para as crianças lerem o que escrevi sobre elas.

Empolgadas e um tanto orgulhosas de verem parte de seus desenhos e escritas num "livro", as crianças me questionaram o porquê de escolher alguns e não outros materiais produzidos por elas. Tentei explicar que há questões que aparecem em alguns desenhos e escritas que me fazem pensar com elas sobre a infância e outros nem tanto. Algumas se sentiram frustradas ao perceber que não havia nada realizado por elas em meu trabalho. Outras estão em destaque, aparecendo muitas vezes em meu discurso. O que isso provoca numa sala de aula?

Uma delas, Luisa, levou meu texto para ler em casa. No dia seguinte, me entregou o texto, questionando:

- "*Karla você é maluca? Onde está a página 220?*"

Olhei para ela e não entendi sua interrogação.

- "*Aqui Karla, olha. Você coloca no texto, página 220.*"

Eram as citações. Sorri e expliquei à Luisa o que significava aquilo. "Regras acadêmicas, brinquei". O texto circulou na maioria das casas de meus alunos. Um deles veio com uma correção, na terceira parte do trabalho, quando narro como se lê Naruto.

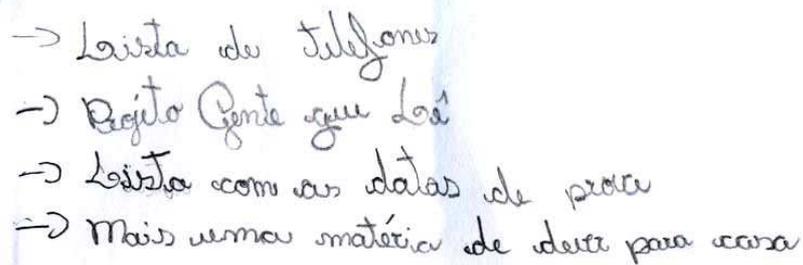
- "*Explicou errado!*" – disse João Pedro

Outro acontecimento me fez refletir sobre o outro que observo e trabalho com. Em uma reunião com uma mãe, esta começa a conversa retirando do seu bolso um papel<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> O material apresentado às crianças foi o texto de qualificação.

<sup>22</sup> Acontecimento ocorrido no mês de abril de 2008.

- 
- Lista de telefones
  - Projeto Gente que Lê
  - Lista com as datas de prova
  - Mais umas matérias de dever para casa

- "Karla, minha filha pediu que nós conversássemos sobre estes pontos."

E me passa o bilhete. Logo reconheci a letra de uma das minhas alunas, Jasmin, e a primeira impressão que tive foi que naquele momento, a mãe me mostrava o quanto, em alguns momentos, silenciava meus alunos em seus desejos, reivindicações, ambições e reclamações.

Após quatro meses de aula, minha aluna jamais chegou a mim e me disse que gostaria de possuir a lista de telefones dos amigos da turma, que pensou em um projeto intitulado de "Gente que lê" para nossas idas à biblioteca, que gostaria de possuir uma lista com as datas dos testes e provas e que achava que eu deveria mandar mais deveres de casa.

Passado a primeira impressão, me coloquei a pensar em outras questões. Mais uma vez, a criança me mostra, me coloca em evidência. Isso me ensina. E me faz repensar minha prática. Tal acontecimento novamente me mostra um pouco do olhar das crianças sobre os adultos e sobre a escola. Sujeitos que se expõem. Que dizem: estou aqui também, não vai me escutar? Sujeitos que me vêem, me percebem. Sujeitos que tem muito a dizer, a reivindicar e que pedem escuta. Que tem muito a escrever e a demonstrar seus próprios mundos. Sujeitos também que me olham e que ampliam a possibilidade de eu me enxergar de um modo que não me via antes. Além de perceber que quem eu observo também me observa, compreendi também que quem eu ensino também me ensina.

Jasmin me revela muito com seu bilhete. Revela saberes que ela tem acerca de negociações e reivindicações. Ao me enviar o bilhete pela figura da mãe, Jasmin demonstra saber que para reivindicarmos algo precisamos

estar amparados por figuras de poder. Nada melhor do que a mãe – uma adulta falando com outra.

Outro fato interessante é que Jasmin coloca por escrito seus desejos. Isso demonstra um saber – um saber escolar – a escrita tem também poder. Peço por escrito. Os acordos se dão por escritos. Ela escreve, para registrar sua reivindicação e talvez, para não cair em meu esquecimento.

Ao desdobrar as possibilidades desse acontecimento, repenso minha posição perante as crianças. Será que sou tão silenciadora assim? Será que tenho uma postura que incentiva Jasmin a escrever para mim? Se eu fosse uma professora que não escutasse o outro ela me mandaria o bilhete reivindicatório? Muitas leituras são possíveis a partir desse singular acontecimento.

Outro acontecimento me ajuda a desdobrar a discussão das várias leituras e do poder reivindicatório infantil.

Observava uma aula numa escola pública, devido à pesquisa que realizava. De repente, sou chamada a dar aula para uma turma de 1º ano do ensino fundamental<sup>23</sup>. Entro em aula e proponho lermos um livro de literatura infantil. Escuto:

- *“Tia, não vim pra escola para escutar historinhas. Vim para fazer dever.”* – dizia Carlos Henrique.

Fiquei surpresa em me deparar com algumas crianças que não gostariam de escutar histórias. Queriam fazer dever. Indaguei:

- *“Por que vocês não querem escutar histórias?”*

- *“Bonito né tia! Você já sabe ler. Eu não. Eu quero é fazer dever para aprender!”*

Até que ponto ressoa na fala da criança o discurso do adulto? Fazer dever para aprender é um discurso presente também nos discursos docentes.

*Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta de aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes do outro. (Bakhtin, 2005: p.203)*

---

<sup>23</sup> Acontecimento relatado e trabalhado em minha monografia intitulada de *A avaliação no processo do ensino da linguagem escrita: limites e possibilidades*, Niterói/2006.

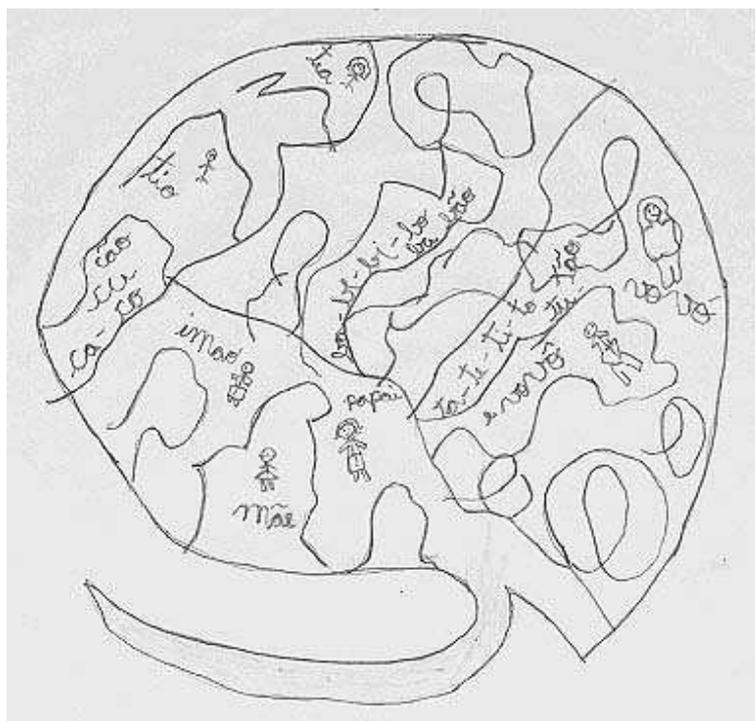
A palavra é povoada. O discurso infantil, assim como o discurso adulto, é repleto de palavras dos outros. Poderíamos pensar que a criança repete o que diz o adulto. Imita. Reproduz. Será?

Bakhtin (2003) novamente me faz questionar essa reprodução. Ao dizer do processo de assimilação do discurso, ele afirma que a palavra existe em três aspectos:

*Como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (idem, p: 294)*

Ou seja, a criança ao elaborar seu discurso, por mais repetitivo que possa parecer, essa palavra que parece ser do outro – e não da criança – é também dela, ao trazer consigo sua expressão, seu tom valorativo, sua re-laboração perante o contexto e os sujeitos que a escutam e a respondem. Há autoria em seu enunciado.

Li a história e dei dever. A mesma criança que pediu o dever e não quis escutar a história, quando solicitada a realizar um desenho sobre a memória, desenhou um cérebro com as famílias que fazem parte da sua vida escolar: a família biológica (pai, mãe, avós, irmãos) e a família silábica (ta-te-ti-to-tu, ba-be-bi-bo-bu, etc).



A criança reivindicou. A criança criou. A criança reinventou. A criança respondeu. Essa é a leitura que faço nesse momento. Pediu uma aula a qual estava acostumada e mostrou que embora soubesse que dentro de seu cérebro estava a maior parte do “conteúdo” cobrado pela escola, ela ainda não sabia ler.

Mais uma vez a criança me provoca a reflexão sobre o que é pesquisar com ela, com o outro em sua alteridade.

Os acontecimentos apresentados acima me mostram isso: as crianças sabem dos limites dos seus discursos, do silenciamento desses e das possibilidades de reivindicar espaços. Elas, quando querem, nos abrem seus mundos e questionam os nossos.

Tais acontecimentos também revelam outras questões. Como a criança concebe a escola? O que aparece em seus discursos sobre esse espaço?

Tanto no cérebro de Carlos Henrique quanto no bilhete de Jasmin há evidente uma idéia de escola.

Escolas. Jasmin pede uma escola com mais deveres de casa, com datas marcadas de provas, com projetos de leitura obrigatória. Carlos Henrique pede uma escola que o ensine a ler.

E as outras crianças? Quais outras evidências eu encontro em seus discursos?

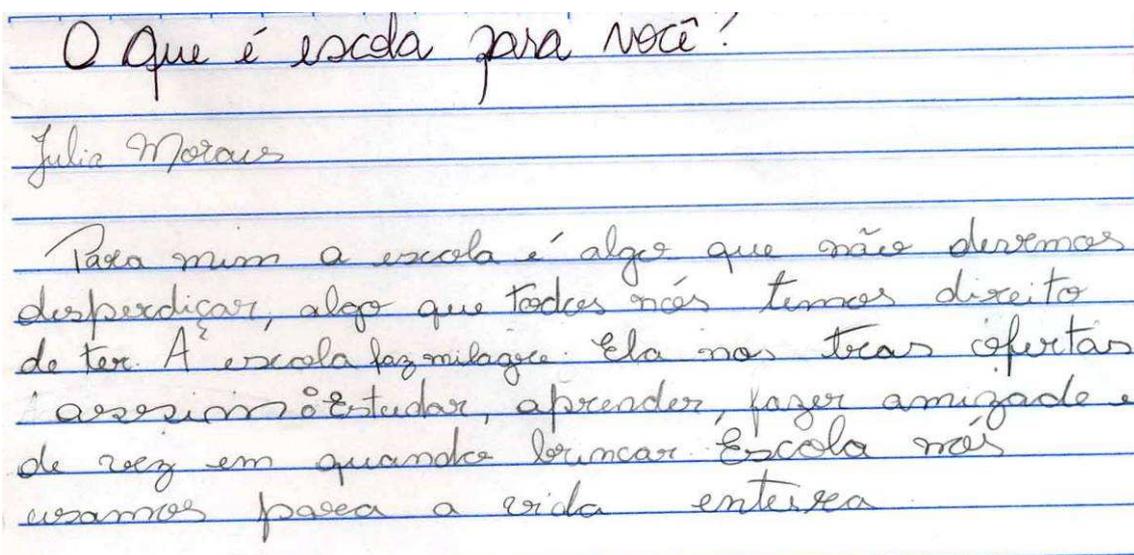
Nos discursos infantis, muito se fala sobre escola. Talvez, por ser a partir desse espaço que as escuto, as leio e dialogo. E provavelmente, por ser esse o lugar do onde falo e por onde escrevo.

O que as crianças, então, nos dizem sobre a escola? Quais discursos as crianças se apropriam sobre esse lugar? Quais são os enunciados que elas inventam, reelaboram e criam sobre esse espaço?

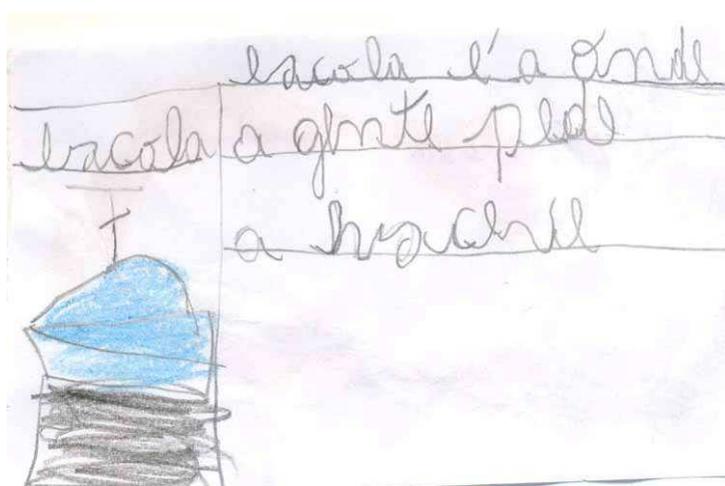
No próximo capítulo, apresento alguns desses discursos infantis sobre a escola, mais precisamente, a sala de aula.



## Compreendendo as escolas dos discursos infantis



O que é escola para você? Julia Moraes. Pra mim a escola é algo que não devemos desperdiçar, algo que todos nós temos direito de ter. A escola faz milagres. Ela nos trás ofertas assim: estudar, aprender, fazer amizade e de vez em quando brincar. Escola nós usamos para a vida inteira.



Escola é onde a gente aprende a escrever. Matheus<sup>24</sup>.

Nos enunciados produzidos pelas crianças, diferentes percepções sobre a escola aparecem. Se pegarmos novamente os acontecimentos com Jasmin e Carlos Henrique, mostrados no capítulo anterior, fica evidente as escolas presentes em seus discursos. Que lugar é esse? Tão generalizado em nossas falas e tão questionado pelos estudos contemporâneos de educação. Quais escolas estão presentes nos discursos das crianças?

Nas interações discursivas, as crianças revelam como vêem e vivenciam a escola. O interessante no discurso infantil, é que o espaço escolar não aparece como algo estático, imutável. Nos enunciados infantis aparecem

<sup>24</sup> Produção recolhida na escola observada durante a pesquisa de iniciação científica.

inúmeras definições do que seja esse espaço e de como pode ser vivenciado de inúmeras maneiras diferenciadas.

As crianças trazem visões do espaço e tempo da escola que não se reduzem a uma única definição. Seria a forma não binária de enxergar e intervir no mundo? As crianças, ao que parece, fogem da organização binária de mundo: ou isto ou aquilo. Cecília Meireles, no poema "Ou isto ou aquilo", exemplifica o que seria pensar e praticar binariamente o mundo.

### **Ou isto ou aquilo**

*Ou se tem chuva e não se tem sol,  
ou se tem sol e não se tem chuva!*

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!*

*Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.*

*É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!*

*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranqüilo.*

*Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.<sup>25</sup>*

Como tão bem explicita Cecília Meireles, o isto ou aquilo faz parte do nosso cotidiano. Esse modo de pensar e praticar a vida pode e deve ser questionado, pois quem jamais presenciou dias de sol com chuva ou chuva com sol? O que perdemos ao vivenciar o mundo binariamente?

---

<sup>25</sup> Poema retirado do livro *Ou isto ou aquilo*, Editora Nova Fronteira, 1990 - Rio de Janeiro, Brasil

Poderia discorrer sobre o pensar o mundo binariamente recorrendo à ciência que aparece na modernidade, pois ao ler Najmanovich (2001) apreendo que a ciência da modernidade foi construída a partir do pressuposto de uma exterioridade e independência do objeto representado e do sujeito cognitivo.

Najmanovich demonstra o quanto a linearidade do pensar embasa a ciência da modernidade, e talvez daí, o modo de ver o mundo de uma forma binária. Mas, a intenção desse trabalho não é discutir ciência moderna, mas sim tentar compreender as visões de mundo da infância.

Visões essas que mais se aproximam com o **e**: a escola pode ser isso **e** aquilo. A mesma criança que “torce o nariz” para as aulas de matemática adora participar dos debates sobre a história e a geografia de seu município. A escola que, nas palavras de Julia, de vez em quando deixa brincar, oportuniza a consolidação de amizades e uma aprendizagem que Julia diz ser importante para um futuro próximo.

Proibir e liberar. Desenvolver e disciplinar. Educar e inculcar. Trabalhar e brincar. Silenciar e dialogar. Palavras e práticas que me fazem lembrar e pensar na instituição escolar.

Refletir essa instituição, a escola, criada por adultos é um desafio. Como adulta, tento com as crianças, compreender esse espaço de múltiplos tempos e sujeitos. Lugar de issos e aquilos.

A escola, quase sempre, nas produções infantis recolhidas, aparece como o espaço da aprendizagem. Lugar onde se aprende, primordialmente, a ler e a escrever. Confirmando, como bem demonstra Postman (1999), a função social da escola. Mas, como as crianças percebem esse espaço de aprendizagem? Que críticas fazem? Quais rupturas promovem? Sala de aula. Que espaço é esse pensado por adultos para progredir a infância? Espaço e tempo onde acreditamos ter acesso à cultura, ao pensamento científico e a possibilidade de socializar-se com outros.

Durante a iniciação científica tive contato com diferentes professoras e espaços educacionais. Nesse período, chegou às minhas mãos uma atividade<sup>26</sup> feita por uma dessas professoras sobre “direito das crianças”.

---

<sup>26</sup> Produção recolhida na escola observada durante a pesquisa de iniciação científica.

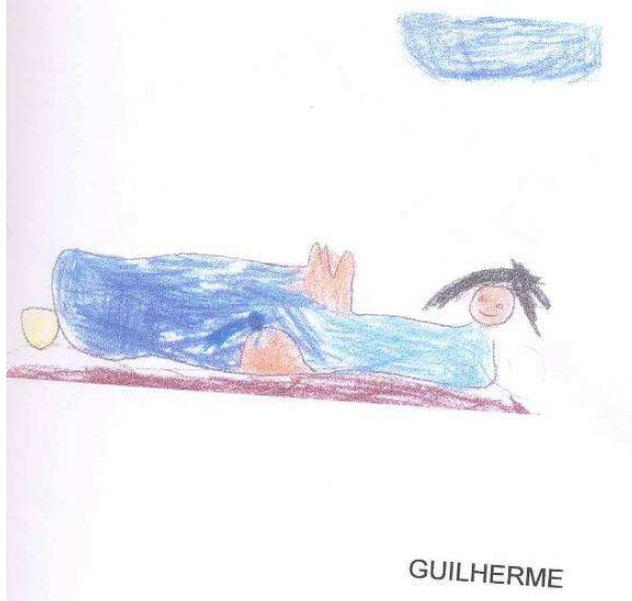
Escrito pelas próprias crianças, em uma aula de informática, o trabalho indica a escola como um dos direitos que as crianças possuem e solicitam.

TODA CRIANÇA TEM O DIREITO DE COMER  
BRIGADEIRO, TIRAR LEITE DA VACA,  
BRINCAR BASTANTE E DE TER UMA BOA  
EDUCAÇÃO.



ALEXIA

TODA CRIANÇA TEM O DIREITO DE  
DORMIR, BEBER ÁGUA E DE SAIR DE SALA  
DE AULA PARA O RECREIO.

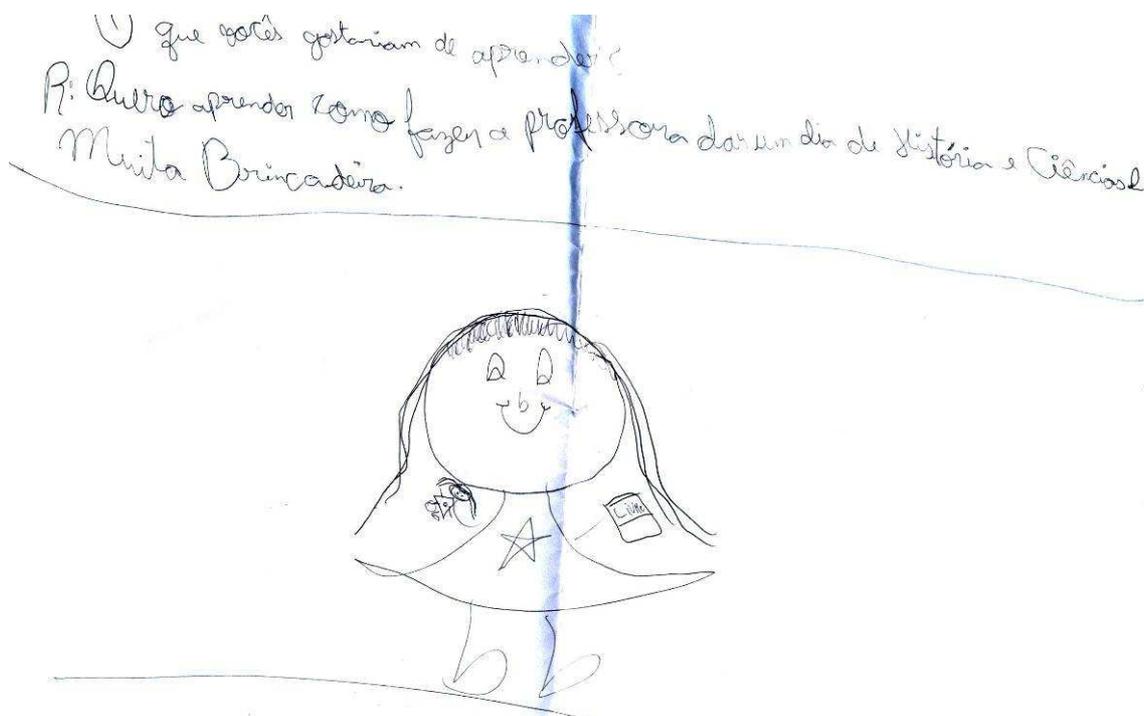


GUILHERME

Além de brincarem, comerem e se divertirem, as crianças parecem saber que possuem o direito de ir à escola. De frequentar esse espaço e nele aprender algo.

Em um dia de aula, perguntei às crianças sobre o que elas gostariam de aprender. Quais seriam seus interesses? Por quais conhecimentos poderíamos começar e ampliar nossas aulas?

Foram dois momentos. Em um deles, as crianças realizaram desenhos e responderam a pergunta : o que vocês gostariam de aprender?



O que vocês gostariam de aprender? R: Quero aprender como fazer a professora dar um dia de História e Ciências e muita brincadeira. Texto produzido por Julia Janeiro.

Saber o último número do mundo  
aprende qual é a pessoa mais alta do mundo  
aprende a dirigir carro  
aprender a pulitica

Saber o último número do mundo. Aprende qual é a pessoa mais alta do mundo. Aprende a dirigir carro. Aprender a pulitica. Texto produzido por Carlos Vinícius.

O que você gostaria de aprender? / /

As contos, os corpos, as falas, fazer um livro, sobre os continentes e países, a desenhar, a pintar, as cidades, os estados, os bairros, as ruas, fazer esculturas, mais palavras em inglês e muitas outras coisas!...

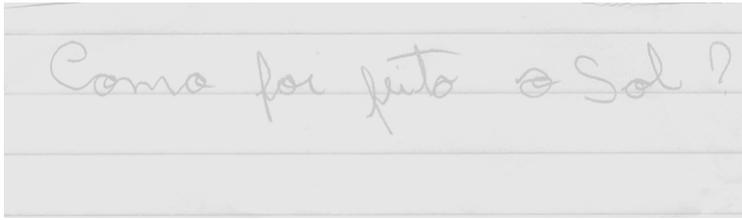
O que vocês gostariam de aprender? As contos, os corpos, as falas, fazer um livro, sobre os continentes e países, a desenhar, a pintar, as cidades, os estados, os bairros, as ruas, fazer esculturas, mais palavras em inglês e muitas outras coisas!... Texto produzido por Julia Freire

Desenhar, pintar, cantar, mosaico, Ciências, Aprender a falar até o último número, experiência, aprender a viajar, aprender a nunca mais piscar, aprender para onde vão os mortos. e outras mil coisas.



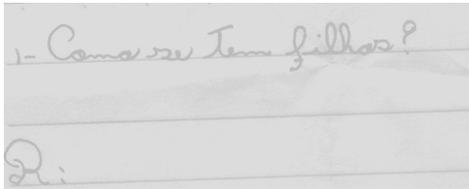
Desenhar, pintar, cantar, mosaico, ciências, aprender a falar até o último número, experiência, aprender a viajar, aprender a nunca mais piscar, aprender para onde vão os mortos e outras mil coisas. Texto produzido por Luísa

Num outro momento, todas as crianças foram estimuladas a escreverem perguntas e a colocarem-nas em um saco plástico, sem identificação, para que fossem respondidas posteriormente por mim ou por outras crianças. Eu imaginava que poderia encontrar as respostas para saciar a curiosidade infantil...



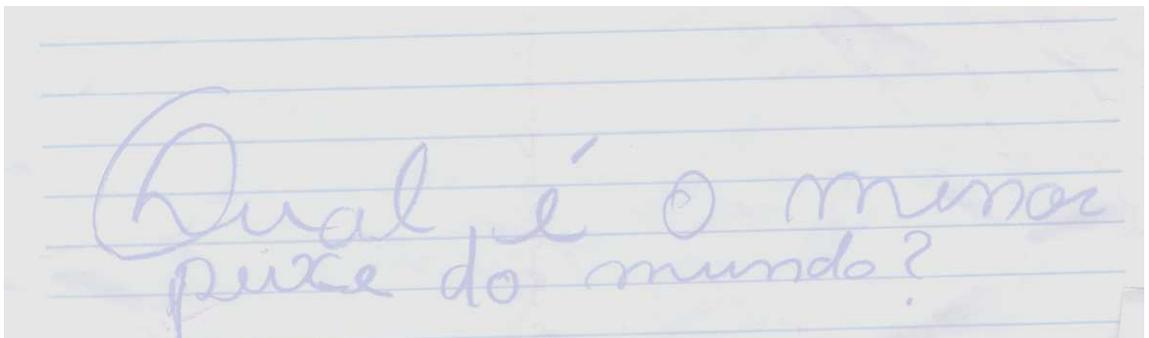
Como foi feito o Sol?

Como foi feito o Sol?



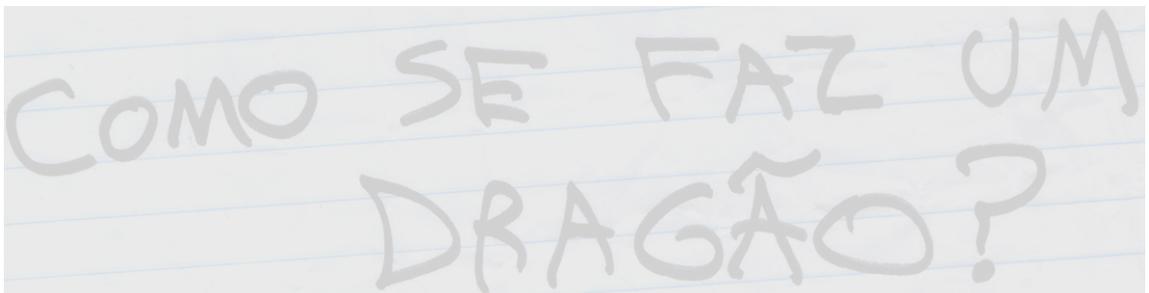
1- Como se tem filhos?

Como se tem filhos?



Qual é o menor peixe do mundo?

Qual é o menor peixe do mundo?



COMO SE FAZ UM DRAGÃO?

Como se faz um dragão?

Perguntas inusitadas. Desejos reais, com significados extraordinários. Perguntas muitas vezes silenciadas, não escutadas, raramente respondidas.

Algumas das produções acima ecoam vozes das quais a escola e a família já consideram importantes: os conteúdos matemáticos (contas), geográficos (cidades, bairros, continentes), ciências (fazer experiências) e outros. Já diria Bakhtin (2005) que toda palavra é povoada, sendo todo discurso relacionado a outro discurso. Ao pedir às crianças a escreverem sobre o que elas gostariam de aprender, elas me respondem povoadas das vozes dos outros.

Os discursos das crianças me fazem pensar, para além do que o espaço escolar significa para elas, sobre autoria na perspectiva bakhtiniana. São as crianças autoras de seus próprios discursos? O que significa ser autor?

*O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (Bakhtin, 2003: p. 274)*

Sabendo que, mesmo sendo o discurso um elo na corrente de interações discursivas, não podemos conceber os enunciados como mera repetição de discursos de outros. Com as leituras de Bakhtin, compreendo que o sujeito que (re) produz discurso possui autoria, mesmo sendo esta autoria, algumas vezes, percebida apenas na intenção discursiva do falante e na escolha do gênero do discurso.

Todo enunciado tem autor e destinatário. E assim, a autoria implica interação dialógica. As crianças, por serem sujeitos produtoras de enunciados, podem ser consideradas autoras. O que seria então a autoria?

Bakhtin (2003) afirma que autor é aquele participante da obra literária e que nela vê e conhece para além daquilo que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem. Em princípio, o autor é aquele que conhece, portanto, algo que é inacessível às personagens, exatamente porque ao autor é atribuído um excedente de visão, possibilitado pela sua posição exotópica.

*Autor: é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta. (Bakhtin, 2003: p.10)*

Ao trazer novamente o conceito de exotopia, vale lembrar que o meu olhar sobre o outro não coincide com o olhar que o outro tem de si mesmo, exatamente porque meu excedente de visão possibilita-me ver no outro aquilo que ele não pode ver. Bakhtin trabalha esse conceito em relação à construção do todo espacial, temporal e significativo do herói, apontando a diferença na relação entre o vivido — pelo herói — e o criado, pelo autor.

Para Bakhtin, a consciência do autor é aquela que abarca e dá acabamento a consciência do outro. Daí o autor-criador, por ser atribuído a

ele a realização de uma atividade estética, atividade esta que se realiza apenas entre duas consciências, que é da ordem do criado e não do vivido, cujo modo de operar principal é a de dar acabamento ao todo. Assim, a atividade estética exige um distanciamento do autor, do objeto e do tema para poder permitir-lhe a percepção do todo e, exatamente por essa posição exotópica, dar o acabamento necessário à obra de arte.

Faraco (2008) distingue muito bem o autor-criador e o autor-pessoa. Para ele, o autor-pessoa seria o escritor, o artista, enquanto o auto-criador é um constituinte do objeto estético, ou seja, quem dá forma ao conteúdo. O autor-criador

*não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente (Faraco, 2008: p.39)*

A partir dessas considerações, pergunto: seriam as crianças capazes de dar acabamento em seus textos? De irem além do autor-pessoa? De formarem-se autor-criador?

Compreendo que a idéia de acabamento está estritamente vinculada às características do enunciado e da possibilidade de resposta. Para realizar esse acabamento, conforme diz o próprio Bakhtin, há um tipo de alternância interna em que a sua concretização exige que o produtor afaste-se de sua criação, para dar acabamento ao seu próprio texto, realizando um tipo de atividade estética, o que em outras palavras poderia ser um começar a autorar.

*O autor (...) deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmo do ponto de vista dos outros. (Bakhtin, 2003: p.13)*

Seriam as crianças capazes desse movimento? De tornar-se outro ao escrever? Ao criar seus textos? Ao (re) produzir discursos?

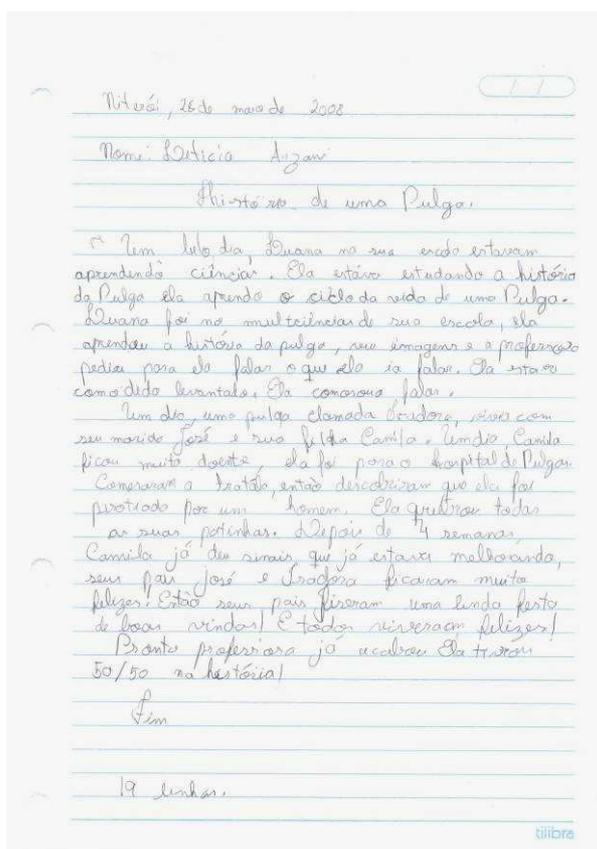
A sala de aula possibilita o ser autor?

Não podemos confundir autoria com inaugural. As crianças, por serem sujeitos produtoras de enunciados, podem ser consideradas autoras. Mas, até

que ponto pode-se afirmar que elas criam autoria, no exercício do papel de autor-criador?

Um acontecimento me auxilia a aprofundar essa discussão e a abrir tantas outras. A proposta da atividade era que as crianças criassem uma história qualquer em que a personagem principal fosse uma pulga, pois estávamos estudando sobre esse animal em nossas aulas de Ciências.

Os textos produzidos foram interessantíssimos. Dois me afetaram: o texto da Letícia e o da Carolaine. Ambos os textos evidenciam concepções de escola. Ambos mostram características da cultura escolar percebidas pela experiência infantil. Ambos permitem afirmar a possibilidade de autoria em atividades pré-concebidas: as tais atividades escolares. É interessante notar que a partir de uma mesma proposta de escrita, as crianças são capazes de criar as mais fantásticas histórias, com enredos interessantes e que muitas vezes se destoam dos demais. Como professora, eu percebo que é possível sim promover atividades escolares – ditas oficiais – que proporcionam a aparição das vozes das crianças. Mesmo sendo esta voz, algumas vezes, denunciativas.



#### História de uma Pulga

Um belo dia, Luana na sua escola estavam aprendendo Ciências. Ela estava estudando a história da Pulga. Ela aprendeu o ciclo da vida de uma Pulga. Luana foi no multiciências de sua escola, ela aprendeu a história da pulga, viu imagens e a professora pediu para ela falar o que ela ia falar. Ela estava com o dedo levantado. Ela começou a falar.

Um dia, uma pulga chamada Isadora, vivia com seu marido José e sua filha Camila. Um dia, Camila ficou muito doente, ela foi para o hospital de Pulgas. Começaram a tratá-la, então descobriram que ela foi pisoteada por um homem. Ela quebrou todas as suas patinhas. Depois de 4 semanas, Camila já deu sinais que já estava melhorando, seus pais José e Isadora ficaram muito felizes. Então seus pais fizeram uma linda festa de boas vindas! E todos viveram felizes!

Pronto, professora, já acabou. Ela tirou 50/50<sup>27</sup> na história.

Fim.

19 linhas

<sup>27</sup> Importante inferir que as notas das crianças são dadas dessa maneira: 50/50 (cinquenta por cinquenta); ou seja, ela tirou nota máxima na redação.

Sem Diálogo  
Caroline

Niterói, 28 de março de 2008

História de uma pulga

Eu sou uma pulga muito importante para o dia a dia. Chegando na escola eu aprendi sobre a minha vida, a vida da pulga. A professora Maria falou que nós nos alimentamos com sangue, e verdade eu adoro sangue, e nas nossas bocas, nós temos uma trombinha com que picamos a pele e suga o sangue das pessoas, de cães, gatos, macacos, veados, ratos, coelhos e muito mais. A professora Maria falou também que nós podemos viver 500 dias, que pena, logo, logo vamos morrer. Ela também falou que nós conseguimos viver 125 dias sem alimento algum! Nossa é incrível! Continuando ela falou que nós não temos asas, mas podemos saltar distâncias de enormes para a nossa tamanho. Algumas pulgas como a minha mamãe mede dela 3 milímetros de comprimento, e pode pular mais de um metro de distância.

Quando acabou a aula eu fui contar tudo a que aprendi na escola para a minha querida maravilhosa mamãe Ber!

Fim

Sem diálogo

Caroline  
Niterói, 28 de março de 2008.  
História de uma pulga

Eu sou uma pulga muito esperta. Eu vou contar como o meu dia é. Chegando na escola eu aprendi sobre a minha vida, a vida da pulga. A professora Maria falou que nós nos alimentamos com sangue, é verdade eu adoro sangue, e nas nossas bocas, nós temos uma trombinha com que picamos a pele e suga o sangue das pessoas, de cães, gatos, macacos, veados, ratos, coelhos e muito mais. A professora Maria falou também que nós podemos viver 500 dias, que pena, logo, logo vou morrer, bom vamos prestar atenção. Ela também falou que nós conseguimos viver 125 dias sem alimento algum! Nossa é incrível! Continuando ela falou que nós não temos asas, mas podemos saltar distâncias de enormes para o nosso tamanho. Algumas pulgas como a minha mamãe mede dela 3 milímetros de comprimento, e pode pular mais de um metro de distância.

Quando acabou a aula eu fui contar tudo o que aprendi na escola para a minha querida e maravilhosa mamãe Ber! Fim.

Ao ler os enunciados produzidos por Letícia e Caroline, muitos trechos me chamaram a atenção. Dedos levantados para poder falar, notas concedidas após uma atividade escolar, uma pulga contando através da voz da professora o que é ser uma pulga...

Caroline escreve "Sem diálogo" em seu texto para, talvez, se lembrar de algo pedido por mim, professora: não utilizar o recurso do diálogo no texto. Ao recolher a produção, essa nota me chamou a atenção. "Sem diálogo". A princípio interpretei essa nota como sendo uma característica da cultura escolar: a ausência de diálogo entre os sujeitos que constituem a sala de aula.

Na história de Caroline, fica evidente uma experiência escolar sem diálogo. Ao narrar a história de uma pulga que aprende na escola o que é ser uma "pulga", ela mostra/denuncia, talvez, uma experiência (pois a afeta de certo modo) do espaço escolar: o que se vivencia fora desse espaço, de nada (ou pouco) vale. A "pulga" na história, não pode narrar sua vida de pulga. A pulga escuta o que a professora diz sobre ela e confirma o que ela já sabe, pois o vivencia.

"A professora Maria falou que nós **nos** alimentamos com sangue, é verdade **eu** adoro sangue".

“Sem diálogo”. Será mesmo a sala de aula sem diálogo? O que estou entendendo por diálogo? Para além do sentido restrito de diálogo – duas pessoas , dois sujeitos conversando entre si – penso o diálogo em seu sentido bakhtiniano. Ao reconhecer o caráter dialógico da linguagem, Bakhtin mostra que qualquer desempenho verbal, extra-linguístico, está constituído numa relação, numa alternância de vozes. Numa relação dialógica.

*O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. (...) Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se a influência profunda do discurso da resposta antecipada. (Bakhtin, 1998: p.89)*

O diálogo seria a reação do eu a outro. A réplica da palavra de outrem. Mesmo que esse outro não esteja presente, personificado. No texto de Leticia ela reage. Mesmo sendo uma reação aparentemente repetida, reproduzida, dissimulada. No texto de Carolaine ela também reage. Ela responde toda informação dada pela professora. Mesmo sendo essa resposta veladamente silenciosa.

Para Bakhtin, toda comunicação, toda interação verbal se realiza sob a forma de troca de enunciados, isto é, na dimensão de um diálogo. Mesmo sendo emanados de um único locutor, os enunciados são dialógicos e acabados.

*Ser significa comunicar-se pelo diálogo. (Bakhtin, 2005: p.257)*

Se considerarmos a premissa bakhtiniana sobre diálogo, poderíamos colocar em questão a não dialogicidade aparentemente presente na escola. Seria realmente a escola “sem diálogo”? Experimento-a como lugar repleto de situações interacionais e de relações dialógicas. Poderíamos talvez pensar que o espaço escolar aparenta ser um contexto monológico?

*Segundo Bakhtin, no monologismo, o autor concentra em si mesmo todo o processo de criação, é o único centro irradiador da consciência, das vozes, imagens e pontos de vista do romance: coisifica tudo, tudo é objeto mudo desse centro irradiador. (Bezerra, 2008: p. 192)*

Pensar a escola pode ser considerado genérico, mas sim pensar nas relações estabelecidas e vivenciadas na sala de aula em que trabalho. Bakhtin ao elencar discursos em monovocais e bifocais o faz a partir de seus estudos metalingüísticos.

Teriam as relações dialógicas vivenciadas na escola caráter monológico? Em que aparece uma única voz? Mesmo sendo essa voz múltipla de outras vozes? Seria esse espaço monológico condizente com a formação de crianças autoras? Retomando o enunciado produzido por Carolaine, a monologização do discurso fica aparente. Ao narrar a história da pulga, pela voz da professora, o discurso produzido parece tirar os elos da cadeia viva do fluxo verbal.

*O monólogo é algo concluído e surdo à resposta do outro, não reconhece nele força decisória. Descarta o outro como entidade viva, falante e veiculadora de múltiplas facetas da realidade social e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade e cria um modelo monológico de um universo mudo, inerte. (Bezerra, 2008: p. 192)*

Nesse acontecimento, o discurso evidencia a retirada dos elos com a realidade dos alunos, seus valores e conhecimentos, dificultando talvez a compreensão responsiva. Mas, nesse caso, Carolaine responde. Ela acrescenta em seu discurso pensamentos da própria pulga, confirmando o que diz a professora. Sendo responsiva. Sendo dialógica. Sendo, talvez, uma autora-criadora.

### **Atividades escolares: espaços e tempos de autoria?**

Ser autor. Certa vez recebi um bilhete de uma criança que me incomodou. Claudio ao ser solicitado para escrever um texto me entrega desesperado este bilhete.



Eu não sei fazer texto.  
Meu me desculpa.  
( ) sim ( ) não

O que é isso senão um texto? O que faz uma criança se expressar como alguém que não sabe? Esse bilhete me fez pensar nas perguntas formuladas pelas crianças e demonstradas nas páginas anteriores, e também nos desejos explicitados sobre o que gostariam de aprender. Estariam as crianças nos revelando outras maneiras de conhecer? De expressar conhecimentos? De vivenciar de forma diferente a pintura, o canto, o desenho, a escrita? Formas essas não observadas por nós e pouco valorizadas no espaço da sala de aula? Essa questão tem me perseguido, pois aprendo muito com as crianças que convivo e trabalho. Uma das minhas maiores aprendizagens, se assim posso dimensionar, no ano de 2008 com minha turma foi descobrir os mangás e o Naruto. Abordarei melhor essa aprendizagem no próximo capítulo da dissertação.

Claudio ao romper com a norma e a forma escolar de produzir textos coloca-se no lugar de alguém que não sabe, mas ao escrever demonstra seu saber. Claudio sabe qual é a modalidade de texto esperado por mim, e talvez, tenha receio de errar ao escrever. Ele mostra, em seu bilhete, o quanto sabe da cultura escolar e talvez, em seu discurso, demonstre a angústia de não conseguir, naquele momento, provar o saber esperado.

Ao voltar na discussão da escrita e desenho de Luisa, observamos que ela ao desejar aprender a pintar, cantar, desenhar sinaliza um conhecimento que a sala de aula possibilita, mas o inviabiliza da forma talvez esperada pelas crianças. Nas vozes infantis não encontro afrontamentos sobre o que há para aprender na escola. Pelo contrário, as crianças em seus enunciados

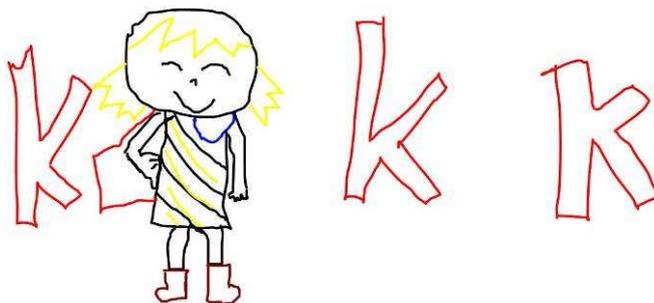
confirmam e afirmam o que na escola aprendem. Mas, de certa forma, elas solicitam um diferencial nos conhecimentos valorizados pela escola.

Ao pensar em desenhos, em escrita e em leitura, percebo o quanto minhas referências estão atreladas a uma única forma de enxergar o mundo. Para desenhar, no máximo, giz de cera, lápis de cor, canetinhas. Para escrever, folha pautada, caderno, instruções claras e definidas, regras gramaticais. Para ler, autores consagrados pela mídia e especialistas do ramo da literatura infantil.

Cotidiano. Experiência. Crianças. Aprendi com elas a enxergar e a atrelar outras referências em meu trabalho docente. Como posso ignorar as produções realizadas fora do espaço escolar? Ou até mesmo as produções feitas nesse espaço, mas que rompem com o esperado, previsível, admirável?

Como posso sugerir desenhos que se limitam a folhas de papéis e giz de cera? “Veja Karla: meu desenho é 3 D!” Grita, no fundo da sala João Pedro, com um desenho feito com recortes de jornais e revistas que saltavam da folha, fugindo do esperado recorte e colagem.

O mesmo João produz desenhos extraordinários usando o programa Paint em seu computador de casa. Basta lembrarmos os desenhos mostrados no primeiro capítulo dessa dissertação.



Como posso limitar as produções textuais em temas que sugiro? Hannah, outra criança, produziu por conta própria um jornal para distribuir entre seus colegas de sala de aula. Um jornal de histórias inacreditáveis! Sendo a primeira matéria do jornal uma notícia sobre a sala de aula...



## MALUCO NEWS

Um jornal especializado em histórias inacreditáveis

Repórter: Hannah Leão

### Bocão, o atual ministro da Educação, cria novas leis para o ensino no Brasil



Bocão cria novas leis para a educação no Brasil. Ele disse: "em primeiro lugar, ninguém pode dormir em sala de aula, até se a professora estiver falando sobre matemática; segundo, ninguém mais pode comer chiclete em sala de aula e terceiro todos têm que fazer o dever de casa, mesmo que seja de matemática!" Muitas pessoas não gostaram disso.

#### Piada do dia



- O que é que você consegue se crusar um camêlo com uma flor?  
- Uma flor que nunca vai precisar ser regada.

#### Dica de filmes que passam no cinema

Duquesa : recomendado. Os estranhos : pode ser. 007 : pode ser. Romance : recomendado. High School Musical 3 : recomendado. Hugo : nunca. Última parada 174 : proibido para menores.

#### Notícia maluca de última hora



O último filme de Indiana Jones é para acima de 12 anos e os filmes anteriores do Indiana Jones são livres.

Como posso ignorar tais produções? As crianças invertem a ordem escolar ao trazer tais produções? Seríamos nós, professoras, capazes de compreender e respeitar os conhecimentos infantis sem querer enquadrá-los na lógica escolar? Pensando os sujeitos da infância como autores de discursos próprios e no poder desses sujeitos, há possibilidade de levá-los a sério?

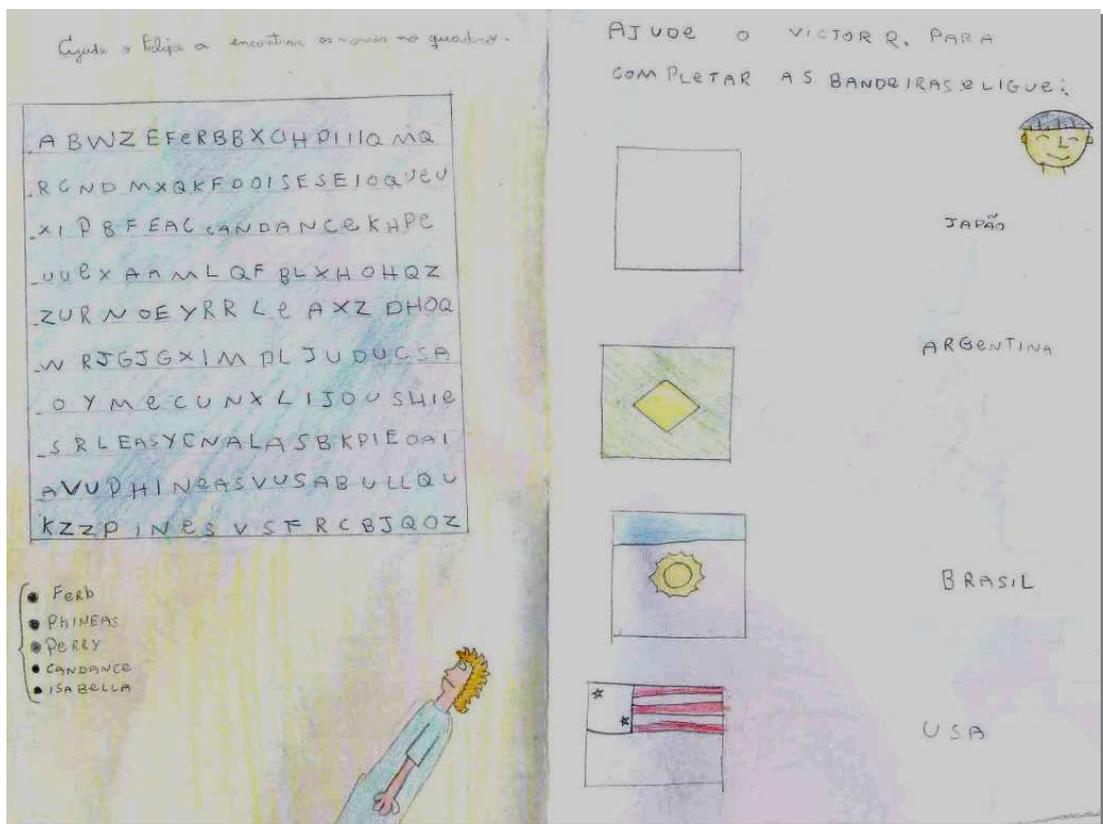
Eu levo às crianças muito a sério, pois elas me afetam e me fazem olhar diferente para o mundo que me cerca, me revelam inúmeras personagens do cotidiano da sala de aula, me mostram o porquê ser professora. Elas me instigam a pesquisar e a possibilitar uma sala de aula dialógica e discursiva.

A partir das minhas vivências, acredito que há sim possibilidade de autorar durante as atividades escolares. O que é o texto de Caroline senão uma forma de autoria? O que são as perguntas das crianças, as respostas dadas e as produções até então demonstradas?

*A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. (Bakhtin: 2003, p.284)*

A partir do momento em que a criança sente, vive, experimenta a sala de aula como um tempo e um espaço de autenticidade, cumplicidade e amizade, ela cria. Ela inventa. Ela subverte a ordem estabelecida. Um dia, um

de meus alunos veio todo feliz com um livro nas mãos. "Olha, Karla. Fiz para brincarmos no recreio".



Um livro repleto de jogos: caça-palavras, jogos de ligar, charadas, labirinto. Como um almanaque. As crianças mostram diariamente que brincam com a escrita, como também brincam com a leitura.

Ler aparece como uma viagem. Ou não.

Convivo com crianças que detestam ler e escrever. Novamente, isso e aquilo...

Cada livro que eu leio é uma aventura nova.

Biblioteca

Silêncio



Cada livro que eu leio é uma aventura nova. Julia.

Para mim ler  
é sem graça.



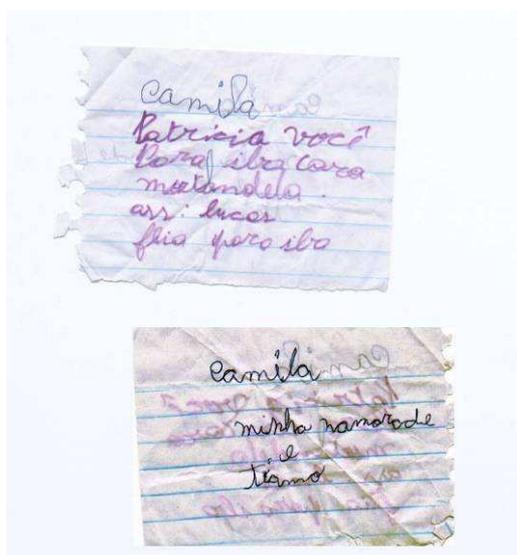
Para mim, ler é sem graça (graça). Bernardo.



Ler para mim é como entrar em um mundo mágico que eu posso fazer tudo o que eu quiser.  
Manuella.

Um tipo de texto que circula muito na sala de aula e consideramos muitas vezes como uma escrita clandestina são os bilhetes.

Muitos foram os bilhetes que chegaram às minhas mãos por intermédio das professoras que eu acompanhava como pesquisadora de iniciação científica. Alguns deles ficaram comigo e trago nesse momento para pensar nessa clandestinidade dentro da sala de aula.



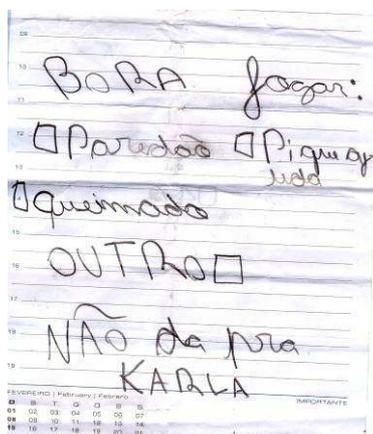
Camila  
Patricia você para iba (parece) cara murtandela (mortadela). Ass: Lucas  
Feia para iba

Camila  
Minha namorada e tião

Nessas observações foram muitos os bilhetes que vi passar de carteira em

carteira. Olhares atentos e papéis amassados às mãos, as crianças dialogam entre si entre uma virada ou outra da professora.

Hoje, como professora, eu observo vários bilhetes circulando pela sala de aula... Alguns, eu pego. Outros são endereçados a mim. Muitas vezes não os vejo, quando percebo, já estão amassados na lata de lixo.



Bora jogar: ( ) Paredão ( ) Pique ajuda ( ) Queimado ( )  
Outro ( )  
Não da pra Karla

Em minha qualificação de mestrado surgiu uma questão interessante: seria ético usar algo clandestino na pesquisa? Eu estaria autorizada a utilizar algo que as crianças produzem para elas mesmas? Está explícito na escrita: “não dá pra Karla”. Não é para mim. Não sou a platéia a quem o enunciado está direcionado.

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entendemos as crianças como cidadãos, sujeitos da história, sujeitos que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras. Sabemos que elas precisam de cuidado e atenção e o quanto algumas gostam de aparecer, de ser reconhecidas, mas é correto expô-las? Nos pergunta Kramer (2002) em um artigo instigante. Kramer discute três aspectos da pesquisa com crianças: os nomes reais, a aparição de seus rostos e a devolução dos dados. Embora ela não questione o uso de materiais “não-autorizados”, permito-me chegar a uma conclusão a partir da leitura desse artigo.

Os bilhetes que trago não coloca as crianças em risco ou em constrangimento. Pelo contrário, mostra o quanto são criativas e cúmplices em seus desejos. Minha intenção é mostrar o quanto o discurso circula, seja pela oralidade, seja pela escrita permitida ou pela clandestinidade. O conteúdo

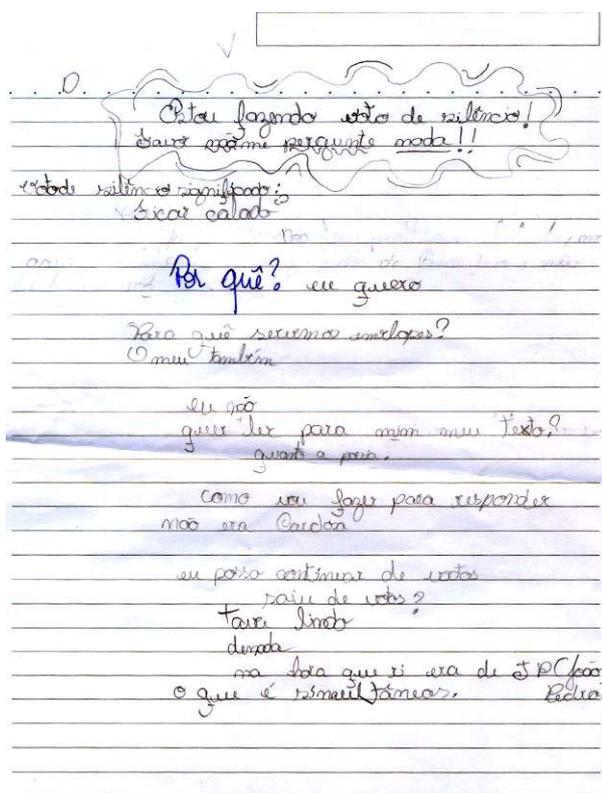
desses bilhetes, a meu ver, deixa a criança aparecer. Sem julgamentos. Com respeito e algumas considerações sobre o seu discurso.

Trazer tais bilhetes é uma forma de fazer com que a infância apareça. Tem algo mais infantil do que chamar outra criança para brincar? Ou de inventar uma brincadeira por meio da escrita?

Um acontecimento demonstra bem um modo de agir de uma criança que contagiou toda turma. Após o recreio, Jasmin chegou com este bilhete em mãos e me entregou.

Estou fazendo voto de silêncio!  
Favor não me pergunte nada!  
Voto de silêncio significado: ficar calado. Por  
quê? (eu pergunto) Eu quero.

(Jasmin conversa a conversar com uma  
colega por escrito)  
Para que servem os envelopes?  
O meu também.  
Eu não  
Quer ler para mim meu texto? Quanto a  
poesia.  
Como vou fazer para responder.  
Não era Cardoso.  
Eu posso continuar de voto?  
Saiu de voto?  
Tava lindo  
Denada  
Na hora que vi era de JP (João Pedro)  
O que é simultâneos.



Voto de silêncio! Todos gostaram da idéia e começaram a praticar. Jamais presenciei um silêncio tão barulhento! Eram tantos papéis passando, risadinhas, caras e bocas que esse acontecimento nos rendeu boas risadas e cumplicidade. Até eu fiquei em silêncio!

Amorim (2002) diz que o *silêncio bakhtiniano* é um silêncio de vozes caladas (p.07). Mesmo não dito/escutado, há dialogicidade.

*A intensidade dialógica dá-se como tensão interior à palavra de uma só pessoa e, para ouvi-la ou fazê-la falar, é preciso calar todo bate-papo, todo diálogo exterior. Parece-me que é nesse ponto que o conceito de voz torna-se mais preciso, e que ele*

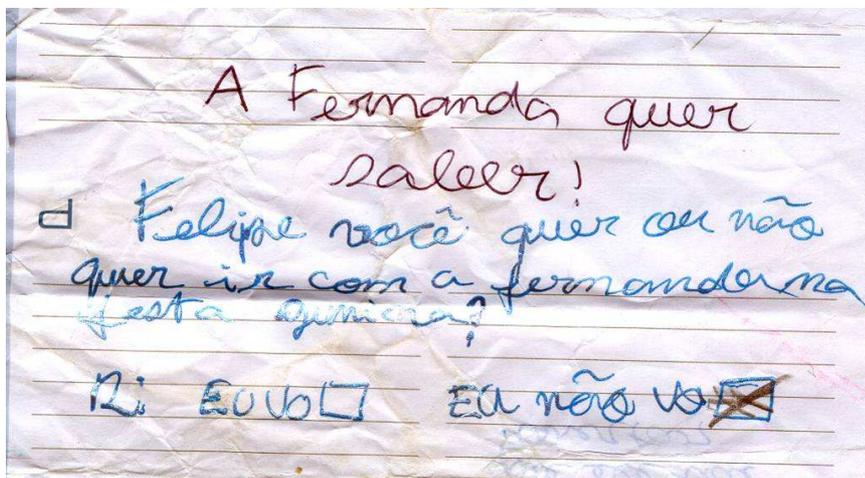
deixa de coincidir com a idéia de pessoa. O dialogismo da escrita e o dialogismo da leitura supõem ambos uma cena muda; a primeira coisa que autor e leitor têm a compartilhar é o silêncio. (idem: p.14)

Lembrei-me de um poema de Drummond que coloca o silêncio como sendo parte do diálogo.

"Escolhe teu diálogo e  
tua melhor palavra ou  
teu melhor silêncio  
Mesmo no silêncio e com o silêncio  
Dialogamos".

Em silêncio dialogamos. Exercitamos nossos olhares, gestos, escritas, murmúrios. Brincamos e conversamos através de outras formas de interlocução.

Ao ler os discursos infantis presentes nos bilhetes amassados e passados sorratamente, percebo algumas diferenças entre os discursos produzidos para mim, professora. No bilhete, a criança escreve para seu par, seu destinatário é outra criança, e muitas vezes, aparentemente, não está preocupada com regras ortográficas e gramaticais.



A Fernanda quer saber! Felipe você quer ou não quer ir com a Fernanda na festa junina?  
R: Eu vo ( ) Eu não vo ( X )

Muitos são os conteúdos que circulam nos bilhetes. Convites para jogar, passear, namorar. Planos contra os outros, fofocas, apelidos. Até mesmo técnicas para melhor estudar as crianças trocam entre elas.

- Técnica de decorar  
Passo a passo
- 1 - Ler o texto bem devagar
  - 2 - Grifar as minhas falas
  - 3 - Ler o texto bem rápido
  - 4 - Escrever o texto e digitar pelo menos 3X vezes
  - 5 - Falar o texto para alguém
  - 6 - Improvisar em cima do texto
- Estudar

- Técnica de decorar  
Passo a passo
- 1 - Ler o texto bem devagar
  - 2 - Grifar as minhas falas
  - 3 - Ler os textos bem rápido
  - 4 - Escrever o texto ou digitar pelo menos 3X vezes
  - 5 - falar o texto para alguém
  - 6 - Improvisar em cima do texto
- Texto  
Estudar

Numa de minhas aulas, antes de iniciarmos uma prova, Daniel faz o bilhete abaixo e entre muitos risos o repassa entre as crianças. Incomodada, perguntei qual era o motivo de tantas gargalhadas e Daniel, o autor do bilhete, me dá sua "obra". Pelo riso, pela arte, pela escrita, as crianças enfrentavam aquele momento tenso, chato.

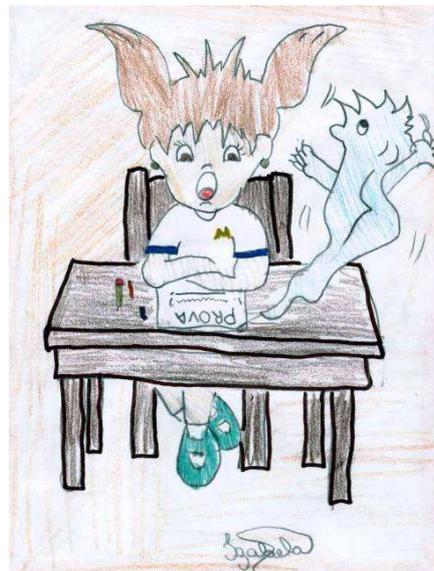


"Era chato estar ali, era chato fazer prova."

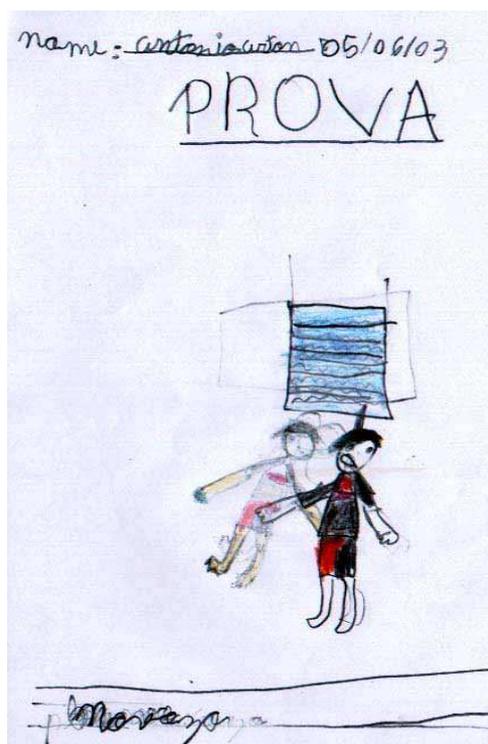
Esse acontecimento me fez lembrar de outro, que acompanhei ao longo da pesquisa na iniciação científica e já publicado<sup>28</sup>. Foram recolhidos

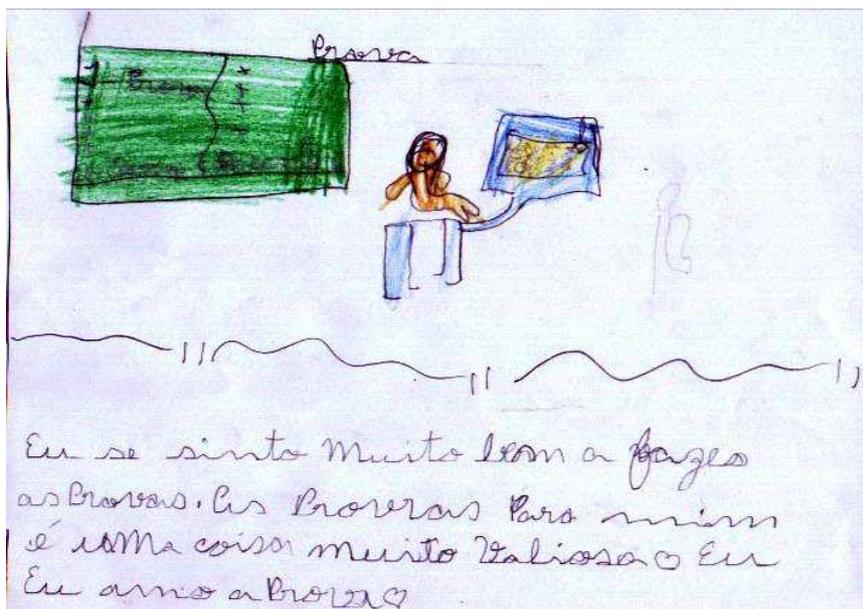
<sup>28</sup> Imagens de avaliação em escolas por ciclos. In: As redes de conhecimento e a Tecnologia: professores/professoras: textos e imagens, 2005, Rio de Janeiro. Cd Rom III Seminário Internacional, 2005.

alguns desenhos produzidos pelas crianças sobre a avaliação praticada nas escolas observadas.



A criança escreve: nevozo





Eu me sinto bem ao fazer as provas. As provas para mim é uma coisa muito valiosa. Eu amo a prova.

Nem isso e nem aquilo. Nas relações dialógicas, as crianças colocam em evidência seus saberes quanto à avaliação realizada pela escola. Elas sabem que a prova tem sido o instrumento que nós, professoras, utilizamos para decidir quanto a sua progressão ou não na escolaridade.

Nesta lógica da cultura escolar é interessante notar que a criança sabe que a nota/conceito corresponde a um determinado valor na escala da escola, e como isto pode influenciar em sua vida.

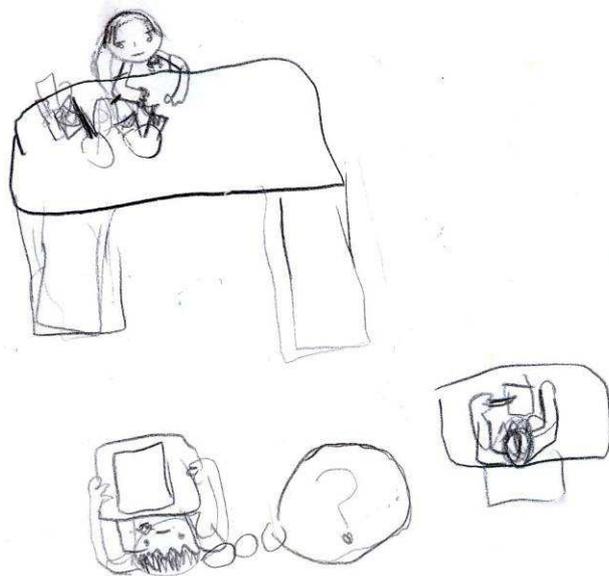
No ano de 2008, havia em minha sala, Daniel, uma criança que escrevia no verso de todas suas avaliações a seguinte palavra:

SORTE

Sem contar os trevos de quatro folhas desenhados por toda a prova.

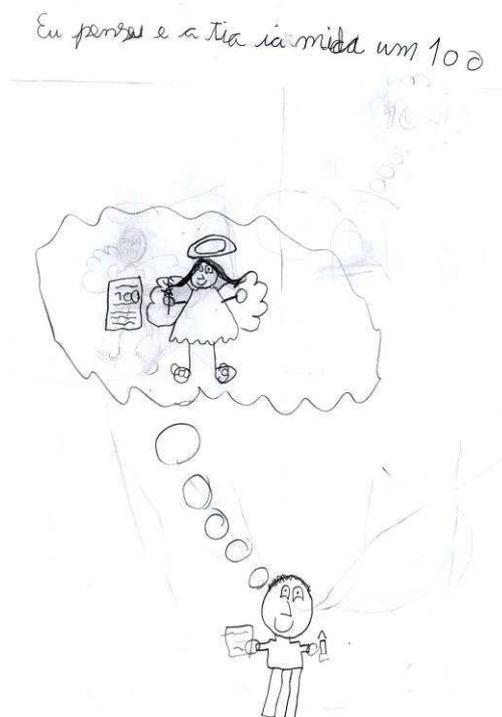
Num outro acontecimento, pedi a meus alunos para desenharem ou escreverem sobre a avaliação a qual são submetidos. Em seus discursos, fica

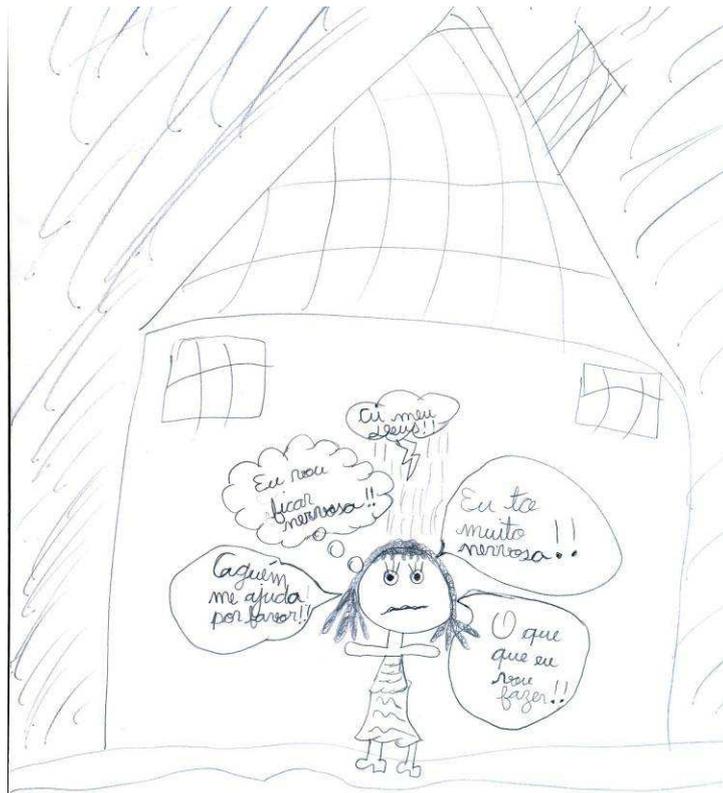
claro o que as crianças sentem e pensam no momento que fazem as avaliações.



Desenho realizado por Pedro

Eu pensei e a tia ia medir um 100.  
Desenho realizado por Claudio.





Eu vou ficar nervosa! Ai Meu Deus! Eu to muito nervosa!  
Alguém me ajuda, por favor! O que eu vou fazer?  
Desenho realizado por Julia

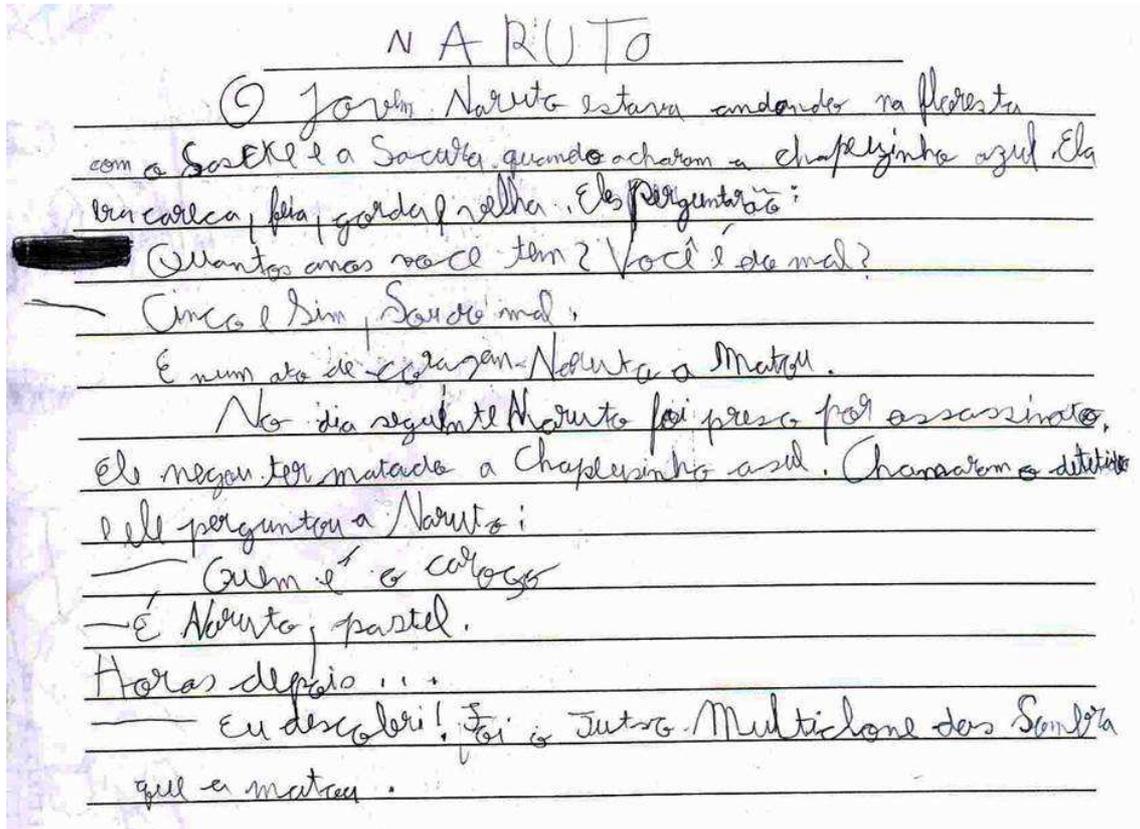
As crianças, em seus discursos, provocam, indicam, denunciam o quanto a avaliação que nós, professoras, fazemos "dá branco", medo, angústias, alegrias e nervosismos. O quanto o fazer a prova mexe com as emoções infantis. O quanto ajuda pouco em vê-las, percebê-las e considerar seus próprios discursos. A criança novamente coloca o adulto como aquele que está no lugar do poder. Seria essa posição intacta? Imutável? Saberíamos as crianças inverter essa relação?

No próximo capítulo trago um acontecimento que me fez repensar e ampliar minha prática pedagógica. Diante de uma situação discursiva, aprendi com as crianças um mundo totalmente novo para mim até então: o mundo dos mangás.



## (Re) Conhecendo as crianças a partir dos mangás<sup>29</sup>

2006. Aula de produção textual. Peço às crianças para escreverem uma história de "contos de fada". Após um tempo, recebo indignada a produção abaixo:



### Naruto

O jovem Naruto estava andando na floresta com o Sasuke e a Sakura quando acharam a chapeuzinho azul. Ela era careca, feia, gorda e velha. Eles perguntarão:

- Quantos anos você tem? Você é do mal?
- Cinco e sim, sou do mal.

E num ato de coragem Naruto a matou.

No dia seguinte, Naruto foi preso por assassinato. Ele negou ter matado a Chapeuzinho azul. Chamaram o detetive e ele perguntou a Naruto:

- Quem é o caraço
- É Naruto, pastel.

Horas depois...

- Eu descobri! Foi o Jutsu Multiclone das Sombras que a matou.

Texto produzido por Gabriel

Naruto? Li todo o texto sem entender uma linha. Pedi a ele que reescrevesse o texto, pois sua produção era algo que não fazia sentido para mim. Indignado, Gabriel resmungou e deixou o texto em minha mesa. Voltou

<sup>29</sup> Parte desse capítulo foi publicado na Revista Presença Pedagógica, número 85, edição de janeiro e fevereiro de 2009, sob o título "As crianças e os mangás"

para sua carteira e, em silêncio, refez todo o trabalho, reescrevendo com suas palavras a história dos Três Porquinhos.

- “Agora sim, fez o que pedi” – falei.

Dois anos depois, em uma aula de Língua Portuguesa, na simulação de um júri, um aluno, João Pedro, levantou-se da cadeira da “defensoria” e começou a ler uma carta do Naruto. Todas as outras crianças o escutaram com atenção, mas eu não o entendia. Pedi a ele que parasse de ler e dissesse somente coisas cabíveis à simulação. Ele me respondeu : “Somos ninjas com super-poderes, você não entende? Isso nos protege.”



Carta semelhante à carta lida por João Pedro

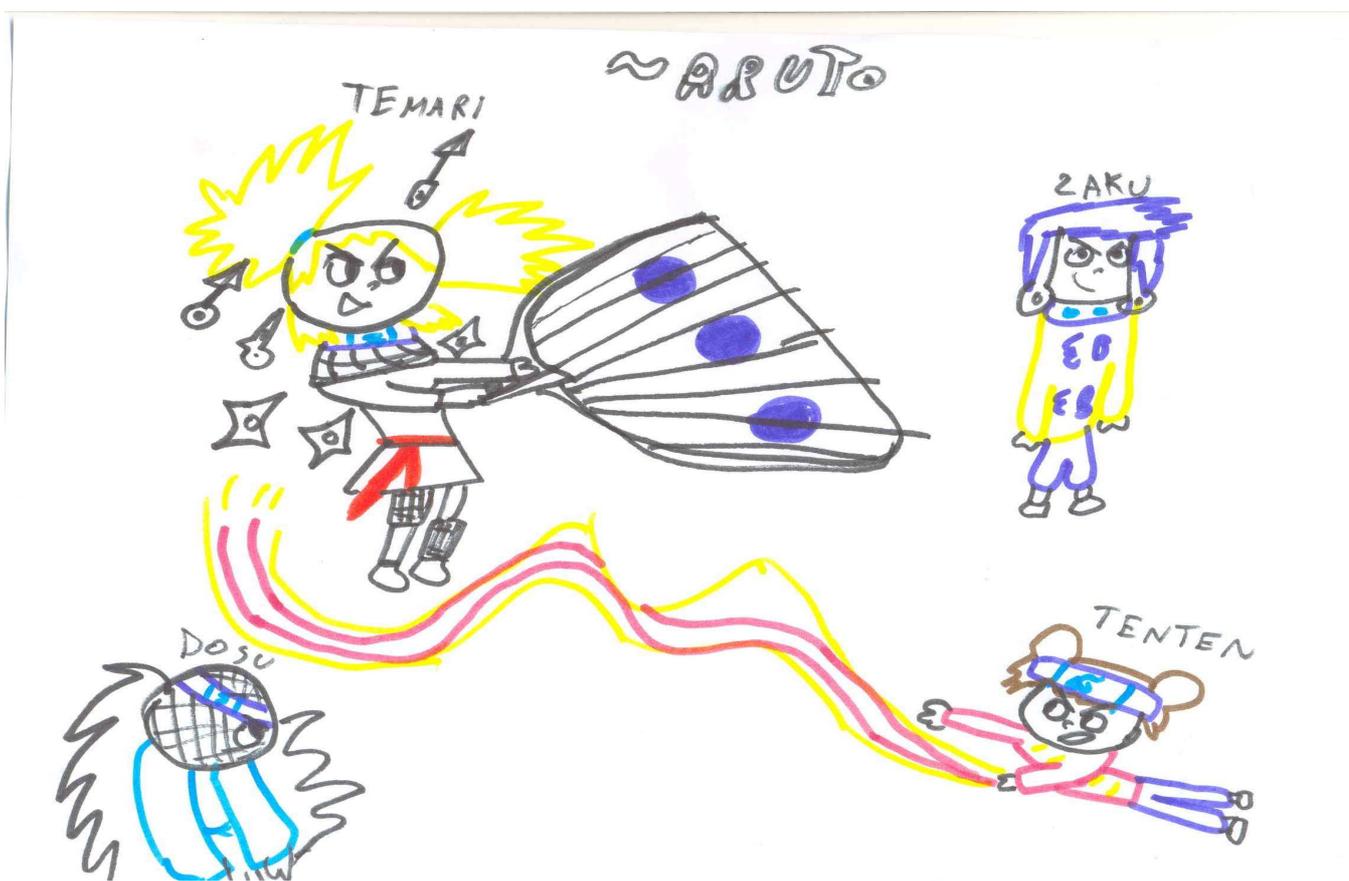
Não. Não o entendia. Na hora me lembrei do texto do Gabriel e da minha opção por não querer compreender. Senti-me mal. Era como se estivesse traindo tudo o que escrevera e dissera quando estava pelos corredores e salas da universidade, estudando sobre educação dialógica, compreensiva e de qualidade.

Como meus estudos poderiam me ajudar a praticar realmente interações discursivas que levassem em consideração as vozes infantis? Como inverter a ordem? Sair do lugar daquela que permite, que tem o poder da locução, para um lugar da troca, onde as interações discursivas fossem o centro do processo?

Penso a criança e a relação dela conosco, os adultos. Se, adultos, somos sujeitos inacabados, com discursos por fazer, construir, produzir com o

outro, por que olhamos as crianças e trabalhamos com elas como sujeitos sem nada a dizer? Será possível considerá-las como sujeitos que reformulam discursos, inventam tantos outros e também nos constituem em nossos próprios discursos? Acredito que sim. E por isso, penso que comecei a inverter a ordem. Comecei a aprender com elas.

Perguntei a João se ele poderia me ensinar o que Naruto e tantos outros ninjas significavam. Ele prontamente arrancou a página do dia 24 de dezembro de sua agenda e começou a escrever. Minutos depois, ele me deu o desenho e o texto a seguir.



Naruto. Temari. Zaku. Dosu. Tenten.

37 ASSISTA NARUTO E VOCÊ  
38 VAI ENTENDER. SÃO EQUI-  
39 PES DE 3 E CADA UMA DAS  
40 EQUIPES RECEBE UM PRO-  
41 FESSOR PARA TREINAR OS TREI-  
42 NALOS E TREINAR OS. MUITO  
43 TEMPO DEPOIS COMEÇAM AS  
44 PROVAS:

1ª PROVA - PROVA DE INTELI-  
45 GENCIA ONDE VOCÊ TEM QUE  
46 TER CORAGEM E NÃO DESIS-  
47 TIR.

2ª PROVA - ESTA PROVA É DE  
48 SOBREVIVÊNCIA E É LIDE-  
49 RADA POR UMA PROFESSORA  
50 CHAMADA ANKO.

3ª PROVA - ESSA É UMA  
51 PROVA DE LUTA, MAS ANTES  
52 DELA TEM PRELIMINARES  
53 QUE TAMBÉM SÃO DE LUTA,  
54 E ESSA PROVA É LIDERADA

POR UM PROFESSOR CHAMADO  
IRUKA.

A MINHA LUTA FAVORITA  
É DA TEMARI CONTRA TENTEN.  
A TENTEN ATIRA MUITAS AR-  
MAS CONTRA A TEMARI, MAS  
A TEMARI TEM O LEQUE DAS  
LUAS QUE GERA PODEROSAS  
RAJADAS DE VENTO, E VENCE  
A TENTEN.

MAS PARA QUE ELES QUE-  
REM PASSAR DESSAS PROVAS?

PARA SE TORNAREM NINJAS  
É CLARO, PRINCIPALMENTE O  
NARUTO QUE QUER SE TORNAR  
HOKAGE.

HOKAGE: NÍVEL DE NINJA MAIS  
ALTO DO MUNDO.  
É O NOME DO PROFESSOR DA EQUI-  
PE DO NARUTO É KAKASHI.

ESSAS SÃO AS AUDEIAS QUE PAS-  
SARAM DA 3ª PROVA.

  
→ AUDEIA DO NARUTO.

IMPORTANT	DEZEMBRO   December   Dicembre						
	D	S	T	G	S	S	
	01	02	03	04	05	06	
	07	08	09	10	11	12	
	14	15	16	17	18	19	
	21	22	23	24	25	26	
	28	29	30	31			

Assista Naruto e você vai entender. São equipes de 3 e cada uma das equipes recebe um professor, para treinar os treinaros e treinaros. Muito tempo depois, começam as provas:

1ª prova - Prova de inteligência, onde você tem que ter coragem e não desistir.

2ª prova - Esta prova é de sobrevivência e é liderada por uma professora chamada Anko.

3ª prova - Essa é uma prova de luta, mas antes dela tem as preliminares, que também são de luta, e essa prova é liderada por um professor chamado Iruka.

A minha luta favorita é da Temari contra Tenten. A Tenten atira muitas armas contra a Temari, mas a Temari tem o leque das Luas que gera poderosas rajadas de vento, e vence a Tenten.

Mas para que eles querem passar dessas provas?

Para se tornarem Ninjas, é claro, principalmente Naruto que quer se tornar Hokage.

Hokage: nível de ninja mais alto do mundo.

E o nome da professora da equipe do Naruto é Kakashi.

Essas são as audeias que passaram da 3ª prova: audeia do Naruto.

Começava a compreender. João Pedro me fez compreender Gabriel e todas as demais produções que tenho recebido ultimamente. Naruto é a “febre do momento” entre as crianças. Era a “língua deles” que acabava de se tornar também a minha.

Naruto é uma série de mangá (história em quadrinhos) criada por Masashi Kishimoto e serializada na revista semanal japonesa Shonen Jump desde 1999. Recebeu uma adaptação para desenho animado em 2002. No Brasil, a série começou a ser exibida em janeiro de 2007 no canal pago Cartoon Network. Na TV aberta, a série passou a ser exibida pelo SBT, em julho de 2007, e os mangás começaram a ser publicados pela editora Panini Comics. Os mangás e as cartas são vendidos mensalmente em bancas de jornais.

Os mangás. Outro acontecimento a ser dito. Os mangás são histórias em quadrinhos sobre as lutas do Naruto. Para ler um mangá você deve praticar, pois são escritos no sentido oriental, ou seja, lê-se da direita para a esquerda e de cima para baixo. A ordem de leitura de um mangá japonês é a inversa da ocidental. O miolo da publicação é impresso em preto-e-branco, mas, esporadicamente, aparecem algumas páginas coloridas, geralmente no início dos capítulos, e em papel reciclado, o que o torna barato e acessível.



Em todos os mangás há as instruções expressas acima. Com isso, sabemos por quais quadrinhos devemos começar a ler e os caminhos a serem seguidos.

As crianças com as quais trabalho lêem com frequência os mangás. Perguntei a elas se a leitura era difícil. Juliana, uma outra aluna, me respondeu:

- "Mais fácil do que os textos que você passa. Eu já me acostumei a ler assim".

Em nossa gibiteca (um baú cheio de gibis que fica no fundo da sala de aula), os mangás já são revistas obrigatórias.

Ao ser proposta uma atividade em que as crianças teriam que desenhar o que fariam nas férias, algumas incluíram o treinamento ninja como atividade a ser realizada.



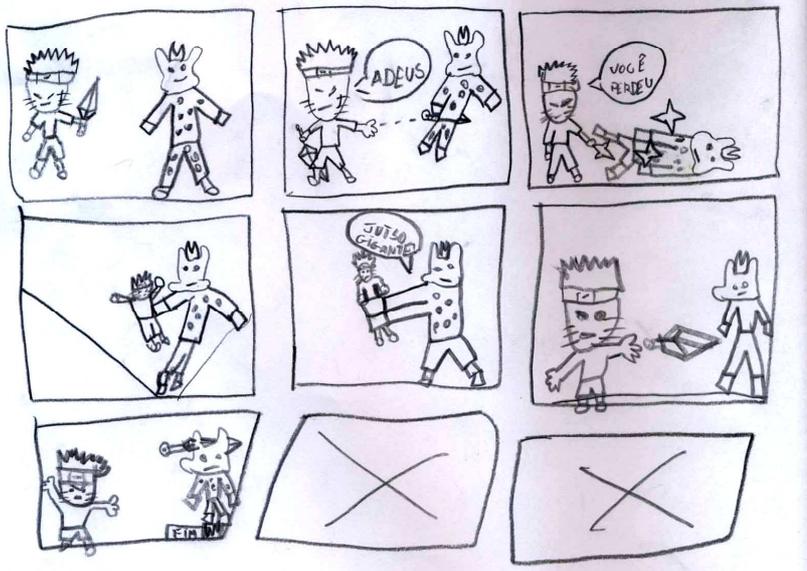
Desenho realizado por Bianca

E também as crianças escreveram sobre lutas emocionantes a serem disputadas.

Nome: Rafael

**Nas minhas férias... pretendo fazer:**

Eu quero reinar o Naruto e batalhar com o e com o Shino. É claro que eu vou ganhar. Depois que ganhar eu vou para outra luta que vai ser contra o SASUKE!! Depois que eu vencer do "SASUKE" vou lutar com a "VACA LOUCA!!! Essa eu não sei se vou vencer, a "vaca louca" é muito forte, vai ser bem difícil



Eu quero virar o Naruto e batalhar com o e com o Shino. É claro que vou ganhar. Depois que ganhar eu vou para outra luta que vai ser contra o Sasuke. Depois que eu vencer do Sasuke, vou lutar com a Vaca Louca!!! Essa eu não sei se vou vencer, a "vaca louca" é muito forte, vai ser bem difícil.

Texto e desenho realizado por Rafael

Fernandes e Oswald (2005) ao pesquisarem sobre a criança e o desenho animado nos fazem refletir sobre os saberes infantis. Elas mostram que a criança, quando assiste a um desenho animado desconhecido pelo adulto, inverte a ordem da relação saber/não saber no momento de interlocução.

*A relação criança/adulto fica invertida, passando a primeira a deter segredos e mistérios que eram antes exclusividade dos mais velhos. Se para a modernidade a experiência de ser criança estava associada, entre outras coisas, a não saber ler, hoje essa experiência inclui o saber sobre os desenhos. (p. 33)*

Naruto inverteu as relações em minha sala de aula. As crianças dispostas a compartilhar comigo seus saberes sobre os ninjas, formularam um

teste para comprovarem que eu realmente estava interessada e “esperta” no assunto. Numa tarde, João Pedro e alguns outros colegas, aplicaram o teste que produziram (não foi retirado de nenhum outro lugar). Eu fui a primeira a receber a folha com as questões!

Nesse sentido, posso dizer que as crianças inverteram a relação, mas não mudaram a lógica escolar de comprovar, através de um teste, determinados conhecimentos.

# NARUTO

13  
17

Teste

Assinale as respostas corretas.

1) Qual o nome todo do naruto?

naruto uzumaki ✓  
 naruto uchira  
 naruto haruno

Onde é realizada a 2ª parte da prova?

numa casa  
 numa caverna  
 numa floresta ✓

Onde é realizada a 3ª parte da prova?

numa mansão  
 numa torre ✓  
 numa casa

Quem é o outro integrante da equipe do kankuro e da temari?

shino  
 shikamaru ✓  
 gaara

Quem é o outro integrante da equipe do zaku e da kin?

kiba  
 dosu ✓  
 sasuke

Qual é o nome do irmão do sasuke?

itachi ✓

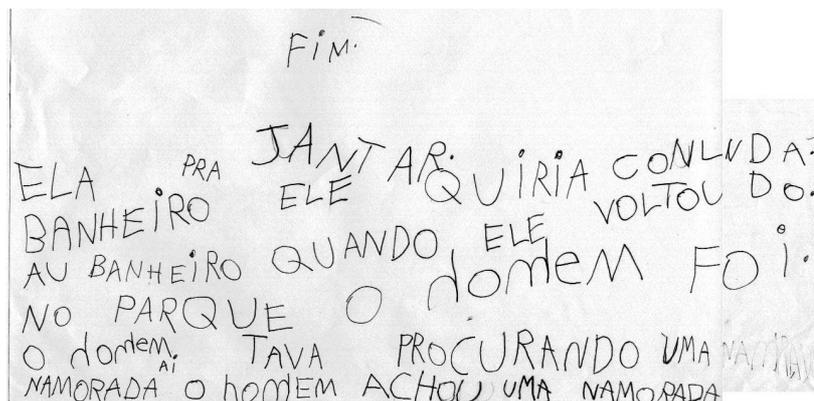
O teste acima é uma parte de todo o teste idealizado por João Pedro. Com dezessete perguntas, as crianças me colocaram à prova. Acertei treze! A nota foi lançada pelas próprias crianças, acostumadas a corrigirem suas próprias atividades, colocando, na maioria das vezes, a nota. Fui aprovada por eles, podendo assim continuar meu treinamento para me tornar ninja (seisei).

Ao descobrir a lógica da escrita dos mangás, poderíamos nos perguntar se as crianças dominam outra forma de ler e escrever que, muitas vezes, não reconhecemos ou valoramos. Estamos nós, professores, dispostos a abrir mão

das nossas certezas? Volto ao texto do Gabriel, não compreendido por mim. O que não entendo é um perigo para mim, e por isso não o aceito? Será que é essa ordem que predomina no espaço da sala de aula e na minha relação com as crianças? O Naruto, ao que me parece, possui uma lógica de organização da escrita que estimula a escrita alfabética e a não alfabética.

Com todo esse aprendizado, me lembrei de uma produção textual que me incomodou na época que participava da iniciação científica. A criança escrevia, mas a forma como ela escrevia gerava incômodos. A organização espacial da escrita que ela apresentava em seus textos era percebida como um não saber.

É importante ressaltar a leitura que faço agora. Na época achei interessante, diferente. Hoje, tal produção me permite levantar novas questões e leituras.



A criança lia o seu texto assim: O homem tava procurando uma namorada. Aí o homem achou uma namorada no parque. O homem foi ao banheiro. Quando ele voltou do banheiro ele queria convidá-la pra jantar. Fim.

Não me lembro do nome da criança, mas me lembro da indignação de todos que a acompanhavam perante sua produção. Ela escreve numa ordem que parece à primeira vista, desordem.

A criança escreve: *o homem tava procurando uma namorada aí o homem achou uma namorada no parque o homem foi ao banheiro quando ele voltou do banheiro ele queria convidá-la pra jantar. Fim.*

Será que ela escreve “fora de ordem” pela relação que possui com outros tipos de escritas e leituras? Ao descobrir a lógica da escrita dos mangás, poderíamos perguntar se essa criança domina outra forma de escrever? É tão desesperador assim perceber que o aluno produz, mesmo sendo fora dos “padrões” da nossa escrita? Essa ordem que trago pode ser ou não dos mangás, mas me faz pensar em quanto devemos aprender com as crianças

as lógicas que estão por trás de suas escritas. Por mais estranha que nos pareça.

O Naruto me mostra que há outras possibilidades da escrita alfabética. Não só aquela que a cultura escolar reconhece como válida.

Para além daquilo que já sabemos, que a criança constrói seu próprio mundo na relação com o outro, vejo nestes acontecimentos uma oportunidade para colocar em discussão a negociação de sentidos.

Geraldi (2003), a partir de Bakhtin, mostra o quanto o trabalho *lingüístico* é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se digladiam). (p.14)

Meu sistema de referência (adulto?) se digladiava com os sistemas de referências infantis? Há sistemas de referência infantil e sistemas de referência do adulto? Será que poderíamos pensar nessas relações? Tão afastadas e complementares em determinados momentos? Lembrei-me de uma das minhas maiores aprendizagens como coordenadora da Creche UFF (ano de 2006).

Em uma reunião pedagógica, discutíamos com as professoras a não compreensão de certas crianças sobre os conceitos que estavam sendo trabalhados na sala de aula. Uma das professoras responsáveis pela Creche<sup>30</sup> insinuou que há crianças que, muitas vezes, não compreendem o que o adulto diz. Nesses momentos, cabe ao professor/professora perceber na sala de aula uma criança "tradutora", que pudesse traduzir às outras crianças aquilo dito pelo adulto.

Essa fala me acompanha, pois me mostra a urgência de compreendermos os discursos infantis. De levá-los a sério. A criança "tradutora" avança no campo lingüístico do adulto. Ela é capaz de repetir o já dado. E aquelas que não conseguem? Por que não também a professora ser a tradutora? Em muitos momentos em aula, pedi para determinadas crianças "traduzir-me" para algumas outras crianças e isso funcionou, mas também, talvez, me impossibilitou de conversar e compartilhar algo com as crianças que não me entendiam. Pois, será que também não as entedia?

---

<sup>30</sup> A Creche UFF, no período da minha atuação, era um projeto de extensão da Universidade Federal Fluminense. A Creche é coordenada por um grupo gestor, formado por professoras da Universidade, responsáveis pela parte administrativa e pedagógica da instituição.

Ao pensar na “tradução”, penso também na questão do dar sentido aos discursos. Será que só dou sentido àquilo que compreendo? Afasto o não compreensível?

*Somos ninjas com poderes especiais.* Naruto. Revi todas as produções textuais desse ano e dos anos anteriores. Na maioria delas, Naruto e os outros ninjas estão presentes. E ausentes em minhas percepções. A partir do momento que começo a enxergar e compreender os mangás, percebo também que, as crianças, ao lerem essas revistas ampliam o vocabulário, desenvolvem a habilidade de ler um gênero textual completamente diferente daqueles valorados pelo espaço escolar e recriam histórias, possibilitando o desenvolvimento da autoria infantil.

Ao pensar na constituição dos discursos e dos sujeitos, novamente Geraldi (2003) me ajuda ao afirmar a nossa ingenuidade, ao pensarmos que para tudo há uma expressão adequada, pronta e disponível. A construção de sentidos se dá na própria dinâmica do trabalho lingüístico, nos processos interacionais de que participamos.

Ao possibilitar a entrada dos mangás na sala de aula, “tirá-los da mochila” e acrescentá-los em meus “planejamentos pedagógicos”, possibilitei que as crianças trabalhassem com as próprias lógicas infantis, em suas referências, na produção de textos com sentido. Autorizadas em mostrar o que lêem, o que escrevem e o que realmente as interessam, percebi uma ampliação em seus textos escritos, um maior interesse na leitura de outros textos (e não somente os mangás) e também com as crianças aprendi novas possibilidades de explorar os recursos da linguagem que se usa para escrever e para falar.

Assim, revejo minha prática docente. Estar aberta à construção de novos sentidos, a outras possibilidades de falas e construções textuais. Começo a me tornar *seisei* (ninja), como dizem as crianças, ao começar a me sentir com poderes especiais: penso que comecei a escutar e a compreender os discursos infantis. Penso que comecei a enxergar a infância como ela é.



## Para finalizar

*Tão diferentes todas as crianças. (...)  
umas sabem o que encontrar na escola  
e vão em busca do que sabem lá estar à sua espera;  
outras se perguntam por que  
têm de formar para entrar na sala de aula,  
por que precisam copiar  
o que a professora escreve no quadro (...),  
por que têm de contar novidades  
na hora em que a professora manda  
e não na hora em que  
têm vontade de compartilhar  
o que viram e sonharam ou aprenderam  
e descobriram (...)  
Tantas perguntas sem respostas,  
a não ser as respostas que Foucault nos dá  
e não nos agradam,  
pois nos deixam mal,  
se não para os outros, para nós mesmas.  
Regina Leite Garcia*

Ao terminar a escrita desse trabalho, me coloquei a pensar sobre o fazer pesquisas com crianças. A princípio, com um pensamento utilitarista, comecei a me questionar o porquê escrever sobre o que escrevi e qual seria a utilidade dessa escrita. Em uma noite abafada de verão, ao compartilhar minhas indagações com uma amiga querida, essa me respondeu, acalmando-me:

- “Nós escrevemos sobre nós mesmos e com os outros que nos afetam. Para você, há algo de mais importante que isso?”

Não sei. Mas, naquele momento essa fala me confortou. Narrar experiências é falar de si. E ao falarmos de nós mesmos, nos constituímos, nos fazemos, vivemos. O que fala à nossa sensibilidade conta sobre nosso percurso, e acredito que seja nessa escolha que as crianças e por que não também nós, professoras pesquisadoras, superamos a aridez da cultura racional escolar. Cultura essa muitas vezes excludente, silenciadora, despida de afetos e experiências.

Nesses curtos dois anos de mestrado muitas leituras realizei e inúmeros trabalhos escrevi. Além de ler novos autores e começar a me apropriar de discussões mais aprofundadas sobre educação, no meu

trajeto de pesquisa aprendi a ver e a escutar as crianças. Aprendi a levá-las a sério. Esse é o resultado da minha pesquisa: confirmar que as crianças discursam, e que com seus discursos, muito aprendemos.

Por isso, opto ao longo do trabalho por não explicar as crianças, seus desenhos, seus discursos. Deixo-as falarem por essas linhas da dissertação, de ser co-autoras do trabalho. Minha intenção jamais foi a de interpretar ou tentar explicar o que dizem as crianças e sim de oportunizar um espaço em que seus discursos aparecessem, seja de alguma forma deslumbrada ou não. Escutar o que o outro diz é algo difícil, ainda mais sendo esse outro, crianças. Pouco sabemos sobre elas, sobre o que discursam, sobre o que pensam e o que realmente desejam.

É inserida neste contexto que a pesquisa se abre e que as questões teórico metodológicas são reconhecidas no cotidiano da sala de aula, pois estas não são impostas, não são previamente delimitadas. Ao contrário, são achados e estes acabam por justificar a importância dessa pesquisa. As experiências vividas e compartilhadas podem nos ajudar a reinventar a escola e a profissão docente. Podem nos auxiliar a compreender as crianças como elas realmente são.

As crianças além de me desafiar a compreendê-las, me mostraram que não há um padrão na infância. As infâncias são várias e talvez, por isso, as crianças provocam desestabilização das pedagogias, causam inquietações, minam o pensamento binário, porque não é mais possível classificá-las, cartografá-las, enquadrá-las nos lugares tradicionalmente designados para infantis (se um dia isso foi possível...)

As crianças são múltiplas, podendo ser de diferentes e distintas formas ao mesmo tempo e, no momento seguinte, já possuem outras formas, antes mesmo que seja possível conhecê-las e apreendê-las. As crianças, ao serem compreendidas em seus próprios discursos, tornam-se talvez um desafio para a educação escolarizada porque dificultam o estabelecimento de uma ordem e um tempo como o krónos. Ou, por outro lado, as crianças podem ser uma chance de potencialização

desse espaço. Uma força que modifique o espaço e o tempo escolar. Por que não?

As crianças em seu brincar, em seu trabalhar e em seu viver, tecem conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmas. Ao participarmos disso, do viver infantil, nos abrimos para novas e outras posições diante do mundo.

As crianças nos convidam a pensar. E há melhor forma de afetar o outro? Percebo a infância como uma forma de pensarmos o humano.

Proponho, então, a escutarmos mais as crianças. A compartilharmos mais saberes, experiências, vivências, angústias, gargalhadas, desejos. A sentarmos mais no chão e rolar na grama, a fazer de conta, a cantar sem medo e a dançar sem pudor.

A sermos mais crianças, tendo garantido nossa infância.

A sermos pesquisadoras de nossa própria prática, garantindo nosso espaço de produção de conhecimento e reflexão. Pois, segundo, novamente Garcia (1996), é através do trabalho de reflexão sobre a prática que a professora passa a atuar como pesquisadora aprendendo a

*ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente sua prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas.*  
(p.51)

Com esse trabalho aprendo que as leituras são múltiplas, e as escutas também. Se nos aventurarmos a ler e a escutar o que dizem as crianças, descobriremos muito mais conhecimentos do que desconhecimentos. Deixando de procurar o que falta, o que deve ser preenchido naquilo que supostamente falta, teremos a possibilidade de

compreender o quanto sabem as crianças e o quanto temos a aprender com elas.

## Referências Bibliográficas

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- AMORIM, Marília "Cronotopo e exotopia". In: *Bakhtin outros conceitos chaves*. Beth Brait (org). São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- AMORIM, Marília. "vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas". In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 3ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. ¿Qué es el lenguaje? SILVESTRI, A. & BLANCK, G. Bajfín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 217-243.
- BAKHTIN, Mikhail. "O discurso no romance". In: *Questões de literatura e de estética*. 4ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética em Dostoievski*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BENJAMIN, Walter. "Experiência e pobreza". In: *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BEZERRA, Paulo. "Polifonia". In: *Bakhtin conceitos chaves*. Beth Brait (org). 4ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- BRITO, Ângela Coelho de. *As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos*. ANPED, 28ª Reunião Anual. Caxambu, 2005. Mimeo.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR E. (Org.). *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-23.
- FARACO, Carlos Alberto Faraco. "Autor e autoria". In: *Bakhtin conceitos chaves*. Beth Brait (org). 4ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

FERNANDES, Adriana Hoffmann; OSWALD, Maria Luíza Bastos Magalhães. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. Cad. CEDES , Campinas, v. 25, n. 65, 2005 .

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. "A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento." In: *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 25ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GARCIA, Regina Leite. *A formação da professora alfabetizadora*. São Paulo: Cortez, 1996.

GERALDI, Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003

GINZBURG, Carlo. "Sinais. Raízes de um paradigma indiciário". In: *mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cad. Pesqui. [online]. 2002, no. 116, pp. 41-59.

KOHAN, O. Walter. "A infância, entre o humano e o inumano". Texto retirado do site <http://www.grupalfa.com.br/congressoll/index.asp>. Em 2 de março de 2008.

KOHAN, O. Walter. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. *Quando falam as professoras alfabetizadoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana. Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. "Introdução – a escola como cruzamento de culturas" In: *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

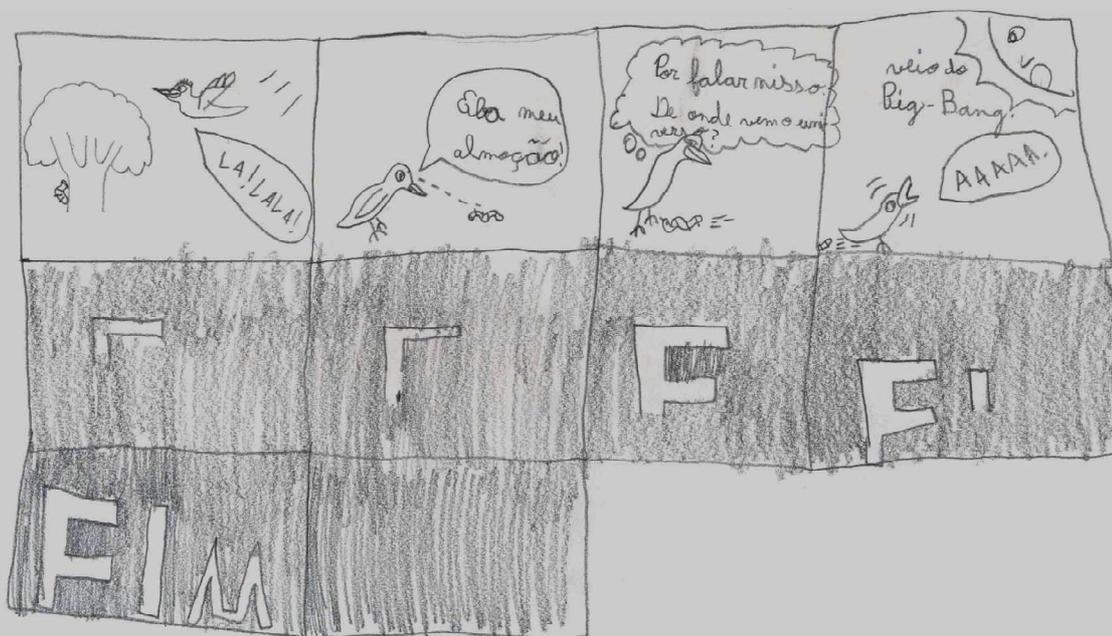
PINO, Angel. "Infâncias e cultura: semelhanças e diferenças". In: *Educação do Preconceito. Ensaios sobre poder e resistência*. Silvio Gallo e Regina Maria de Souza (org.). Campinas, Editora Alínea, 2004.

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

QUINTEIRO, Jucirema. "Infância e educação no Brasil". In: *Por uma cultura da infância – metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

VOLOCHINOV, V.N.; TODOROV, T. *Mikhail Bakhtin – le prince dialogique*. Paris, Seuil. 1981. O artigo também consta em SILVESTRI, A & BLANCK, G (1993). "La construcción da la enunciación. Mimeo.

Curiosa de um abúio



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)