

Espaço Pantaneiro: Cenário de Subjetivação da Criança Ribeirinha



Maritza Maciel Castrillon Maldonado

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARITZA MACIEL CASTRILLON MALDONADO

**ESPAÇO PANTANEIRO:
CENÁRIO DE SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA RIBEIRINHA**

Niterói-RJ

Abril/2009

MARITZA MACIEL CASTRILLON MALDONADO

O ESPAÇO PANTANEIRO
CENÁRIO DA SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Linguagem, Subjetividade e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. DOMINIQUE COLINVAUX

Co-orientador: Prof. Dr. LUIS ANTONIO BAPTISTA

Niterói-RJ

Abril/2009

Ficha Catalográfica

MARITZA MACIEL CASTRILLON MALDONADO

O ESPAÇO PANTANEIRO
CENÁRIO DA SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Linguagem, Subjetividade e Cultura.

30 de abril de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Profa.Dra. Dominique Colinvaux - Orientadora
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Luis Antônio dos Santos Baptista - Co-Orientador
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Marcelo Santana Ferreira
Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Maria Luiza Oswald
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes
Universidade Federal do Pará

Niterói-RJ

Abril/2009.

Dedico:

Ao meu pai, Natalino, estrela que brilha no céu e ilumina meu caminho.

A minha mãe, Paulina, meu porto seguro.

Ao Hélio, que seja eterno, que dure para sempre.

Ao amor da minha vida, minha filha Tainah. Que tudo em sua vida continue a se resolver com cambalhotas (Barros, 2001: 68).

Às crianças da Campina, que suas experiências continuem exalando o cheiro do pequi.

Agradecimentos

A Deus.

À Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Instituição em que me formei e onde trabalho, pelo apoio imprescindível, através da concessão do afastamento.

Ao Programa de Pós-Graduação da UFF, seus professores e funcionários, pelo profissionalismo, competência e amizade. Em especial ao professor Paulo Carrano, sempre atento às necessidades dos alunos, principalmente quando distantes.

Ao CNPq pela bolsa concedida no decorrer do curso no Brasil e pela bolsa de estágio de doutorado na Universidade Complutense de Madrid, na Espanha.

Ao professor Luis Antônio Baptista, *a elegância e o branco devem muito às garças*, já havia dito Manoel de Barros (2002:93). E eu, devo muito a você.

À professora Dominique Colinvaux, um novo agenciamento, outro olhar para minha pesquisa. Obrigada por assumir e confiar.

Ao professor Román Reyes, da Universidade Complutense de Madrid, pela acolhida, apoio, incentivo e amizade. Essa experiência foi como o *azul das pedras [com] cauda e canto*. (Barros,1999:39)

Ao professor Marcelo Ferreira e à professora Maria de Fátima de Paula, pelas valiosas contribuições trazidas no momento da qualificação. Ao professor Marcelo, particularmente, pelo agenciamento com sua produção, a *cigarra que estoura o crepúsculo que a contém* (Barros, 1999:36).

À professora e amiga Neuza Zattar, pela leitura atenta e pelas importantes contribuições.

Aos membros da Banca de Defesa da tese, professora Dominique Colinvaux, professor Luis Antônio Baptista, professor Marcelo Ferreira, professora Maria Luiza Oswald e professor Fernando Pontes. Que novos agenciamentos contagiem a partir deste encontro.

Às crianças da Campina Ana, Alex, Jaqueline, Duda, Catarino, Odair, Michel, Alaor, Sibebe e Sinara; à Dona Maria, Dona Conceição, Dona Aparecida e Dona Florentina, pela experiência coletiva viva e intensa que experimentei.

Ao Hélio, meu companheiro de todas as horas. Leitor totalmente parcial de meus textos. Obrigada por sua presença em minha vida.

A minha filha Tainah. Seu sorriso, sua experiência em Niterói, na Campina e na Espanha, suas cartinhas inesperadas nos momentos intensos de escrita, sua compreensão em minhas ausências. Obrigada. Você é o meu tudo.

A minha mãe, Paulina, agradeço pelo incondicional apoio e pelas constantes irradiações. Às minhas irmãs, cunhados e sobrinhos: Léslie, Leal, Denize, Guaresqui, Natálie, Luis Eduardo, Tatiana, Thiago, Eduardo, Felipe, que sempre acreditaram e torceram por mim.

Ao meu sogro Dr. Hênio Maldonado, sua experiência, seus exemplos e conselhos foram eternizados em minha vida. A minha sogra, D. Idir, pelo incentivo e apoio de sempre.

À Jacqueline, Luna e Tales, pela acolhida na Espanha. Pela eterna amizade.

Ao amigo Carlos Alberto Maldonado, pelas madrugadas de leitura, por seu olhar atento. Beto, *A voz de um passarinho me recita* (Barros, 2004: 36).

Aos meus colegas de turma Antônio, Angelina, Elizabeth, Mario, Kátia, Patrícia e Rubia, pela alegria nos encontros. À Angelina, em especial, pelo companheirismo e cumplicidade.

À Lídia e à Janes, pela acolhida em Niterói e pelas orações.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram e acreditaram na concretização desta pesquisa.

*Um homem catava pregos no chão.
Sempre os encontrava deitados de comprido,
ou de lado,
ou de joelhos no chão.
Nunca de ponta.
Assim eles não furam mais – o homem pensava.
Eles não exercem mais a função de pregar.
São patrimônios inúteis da humanidade.
Ganharam o privilégio do abandono.
O homem passava o dia inteiro nessa função de catar
pregos enferrujados.
Acho que essa tarefa lhe dava algum estado.
Estado de pessoas que se enfeitam a trapos.
Catar coisas inúteis garante a soberania do Ser.
Garante a soberania do Ser mais do que Ter.
(Manoel de Barros, 2001)*

RESUMO

Esta tese tem por objetivo apresentar narrativas do espaço pantaneiro e da experiência coletiva de crianças que moram na Campina, região labiríntica do Pantanal mato-grossense. Pretende-se trazer a força interpeladora de narrativas incompletas que podem esfacelar a rigidez que ainda persiste no tempo presente no campo educacional. Abrindo essas narrativas temos a intenção de criar um novo espaço, uma nova história para a criança que ganhou a característica de frágil, desprotegida, incompleta pela narrativa dominante. É com base na experiência de um ano passado na Campina, vivendo, convivendo, conversando, observando, brincando, anotando, ouvindo, gravando, aprendendo, fotografando, cartografando, que trazemos essas narrativas como possibilidade real de experiências coletivas no mundo atual. Pretende-se ver o espaço pantaneiro como uma narrativa instituidora do processo de subjetivação da criança ribeirinha que fuja à regra da subjetividade requerida e/ou produzida na/pela modernidade. Ver a criança da Campina como uma experiência que resiste ao saber e ao poder, experiência ímpar que, no seu limite, talvez, possa produzir algo novo, que seja diferente do sujeito individual requerido pelo projeto moderno. Questiona-se, nesta tese: como as crianças da Campina burlam as regras do processo de subjetivação capitalístico, fazendo acontecer a experiência coletiva? Em que medida a experiência coletiva, enquanto multiplicidade que compõe o processo de subjetivação das crianças da Campina, seduz com maior intensidade aquelas almas, em relação às experiências individuais, veiculadas pelo discurso disciplinar? É possível conciliar escola, multiplicidades e desejos? Essas questões são analisadas tendo como interlocutores principais Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Walter Benjamin, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari.

PALAVRAS-CHAVE: subjetivação, infância, criança, Pantanal.

ABSTRACT

This thesis aims to present narratives from the *Pantanal* space and also from collective experience of children that live in Campina, a labyrinth region of the *Pantanal* in Mato Grosso. We intend to bring up the interpellator strength of incomplete narratives that could destroy the rigidness that still persist in present time in educational field. Opening up those narratives we intend to create a new room, a new story for the child who received a characteristic of fragile, unprotected, uncompleted by the dominant discourse. It is based upon an experience of one year spent in the Campina, living, living with, talking, observing, playing, taking notes, listening, recording, learning, taking photos and making maps, that we bring those narratives as a real possibility of collective experiences of today's world. We conceive the *Pantanal* space as the establishing narrative of the process of subjectivity of the riverine children that escape the rule of the subjectivity required and/or produced in/by modernity. We see the Campina child as an experience that resists through knowledge and power, one unique experience that, perhaps, can produce in its limit something new, something different from the individual subject required by the modern project. We make the following question in this thesis: how do Campina children evade the rules of capitalistic subjectivity process, making the collective experience possible? How much the collective experience as a multiplicity, which forms the subjectivity process of the children in Campina, seduces more intensively those souls, in relation to the individual experiences, carried out by the disciplinary discourse? Is it possible to conciliate the school, multiplicity and desire? Those questions are analyzed and they have Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Walter Benjamin, Michel Foucault, Gilles Deleuze and Felix Guattari as their main interlocutors.

Key words: subjectivity; childhood; child; *Pantanal*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
NARRATIVAS DE ESPAÇOS E CRIANÇAS: EXPERIÊNCIAS COLETIVAS, VIVAS E INTENSAS NO PANTANAL MATOGROSSENSE	20
1.1 Alegria e Experiência: uma relação possível aos olhos da criança	20
1.2 Narrativa: a aposta política da tese	24
1.3 Agenciamentos, afetos, simpatias: o percurso	30
1.4 Pantanal: Cenário de subjetivação da criança ribeirinha	33
1.5 No rio Paraguai estava escrito uma cidade: Cáceres	36
1.6 Descrevendo a Paisagem: Campina	40
1.7 Espaço Pantaneiro: O acontecimento da criança ribeirinha	45
CAPÍTULO II	
A VONTADE DE VERDADE DO DISCURSO INFÂNCIA: A PRODUÇÃO DO <i>EU INFANTIL</i>	53
2.1 A ordem do discurso “infância	55
2.2 Mundo Clássico: início de uma tradição sobre a infância e a criança	61
2.2.1 Platão e a infância	63
2.2.2 Possibilidade, Inferioridade, outro e material da política: mitos de uma infância platônica	64
2.3 Idade Média: a tradição continua?	68

2.4 Modernidade: um novo tempo, um novo espaço. Uma nova criança	73
--	----

CAPÍTULO III

TERRITORIALIZAR... DESTERRITORIALIZAR:

O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS	80
---	----

3.1 As crianças da Campina: suas experiências, seus ritmos... o pantanal	86
--	----

3.1.1 As dobras do rio: “É possível tomar banho nas águas de um mesmo rio?”	89
---	----

3.1.1.1 O rio do banho da tarde	91
---------------------------------	----

3.1.1.2 O rio que alimenta	92
----------------------------	----

3.1.1.3 O rio que lava as roupas	94
----------------------------------	----

3.1.1.4 O rio que fortifica a roça	95
------------------------------------	----

3.1.1.5 O rio que mata a sede	96
-------------------------------	----

3.1.1.6 O rio que corta o sol pela metade	97
---	----

3.2 Experiência coletiva, viva e intensa na Campina	99
---	----

3.3 Brincadeiras que constituem	101
---------------------------------	-----

3.3.1 Brincar de esconde-esconde	102
----------------------------------	-----

3.3.2 Brincar nos esconderijos	103
--------------------------------	-----

3.3.3 Brincar de casinha	107
--------------------------	-----

3.3.4 Brincar de Deus e Diabo	107
-------------------------------	-----

3.3.5 Brincar de macaco	108
-------------------------	-----

3.4 A religiosidade	109
---------------------	-----

3.4.1 Cururu e Siriri: os ritmos que animam a festa	112
---	-----

3.4.2 A Benzeção	114
------------------	-----

CAPÍTULO IV

ESCOLA: OUTRO MODO DE SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA

DA CAMPINA	116
------------	-----

4.1 Modernidade: Sujeição dos corpos	119
--------------------------------------	-----

4.1.1 Corpos adestrados	120
-------------------------	-----

4.2 Escola, Multiplicidade e desejo: agenciamentos necessários	126
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS

SOBRE OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO	131
--------------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
----------------------------	-----

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Acordar, solear, verdejar, brincar, riolar, pantalear, saranzar, assobiar, brejejar, pescar, passarear, quebrantar, benzer, grunir, cevar, nadar, rezar, sorrir, gritar, pular, andar, ir, escolear, silenciar, escutar, obedecer, comer, tentar, falar, contar, voltar, trepar, laranjejar, arear, zumbir, escurecer, dormir... Ações cotidianas de Ana, uma menina de 9 anos que movimenta esta tese. Ana, que mora na Campina, região labiríntica do Pantanal mato-grossense, espaço que se constrói a todo instante, e que, num piscar de olhos, se transforma em outro. Ana, que dá mais respeito às coisas que vivem de barriga no chão, que entende o sotaque das águas, que valoriza as coisas e os seres desimportantes, que preza mais os insetos que os aviões, mais a velocidade das tartarugas que a dos mísseis. Que gosta de passarinhos e, apanhando desperdícios em seu quintal, que é o seu mundo, vive a alegria de ser feliz sendo, simplesmente, Ana¹.

Emprestando de Ana a sua experiência coletiva, que enquanto tal poderia ser, também, a de seus irmãos e primos, Alex, Jaqueline, Marineide, Catarino, Odair, Michel, Alaor, Sibebe, Sinara, ou a de seus pais e avós, todos moradores tradicionais da Campina, pretendemos problematizar as concepções de *espaço* e *criança/infância* produzidas na e pela *modernidade*, enquanto estratégias de ordenamento do mundo, tidas e havidas até a contemporaneidade como verdades a serem aprimoradas, retificadas, complementadas e seguidas.

Compreende-se, nesta tese, a modernidade como um tempo em que se institui a ordenação do mundo como missão primeira de seu projeto (Bauman, 1998), mas, sobretudo, um tempo ambivalente, em que o eterno e o efêmero co-existem. Nesse contexto, pretendemos ver, sentir, ouvir por meio da experiência de Ana, e perceber outras possibilidades que a modernidade nos apresenta e que as metanarrativas dominantes, muitas vezes, nos impossibilitam enxergar. Ver o espaço pantaneiro como uma narrativa instituidora

¹ Trocadilho com a Poesia de Manoel de Barros “O apanhador de desperdícios”: Uso as palavras para compor meus silêncios. Não gosto das palavras, fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas. Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios” (Barros, 2003: IX).

do processo de subjetivação da criança ribeirinha que fuja à regra da subjetividade requerida e/ou “produzida” na/pela modernidade. Ver Ana como uma experiência que resiste ao saber e ao poder, uma experiência ímpar que, no seu limite, talvez, possa produzir algo novo, que seja diferente do sujeito individual requerido pelo projeto moderno. Esse é o alerta trazido por Foucault, pensar uma subjetividade que resista à individualidade:

Gostaria de dizer que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado e do tipo de individualização a ele vinculado. Temos que promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que nos foi imposto durante séculos (Foucault, 1989:10).

A questão política para Foucault consiste em promover novas formas de subjetividades que recusem a individualidade imanente ao projeto moderno. Consideramos que essa é uma preocupação presente, também, nos ensaios de Walter Benjamin, que se ocupa de desmontar, interromper, recortar, entrecortar a narração dominante, em sua aparente universalidade e, que, segundo Gagnebin (1994: 20), remete à dominação de uma classe e a suas estratégias discursivas. A questão política de Benjamin não consiste em um esforço de modelar a realidade segundo um ideal transcendente, mas em trazer a exigência de uma felicidade radicalmente profana, ou seja, finita, mortal, ao mesmo tempo efêmera e atual (Gagnebin: 2001:9). Assim, interrompendo a narração da historiografia dominante e articulando historicamente o passado com o presente, é possível percebermos as histórias que acontecem no presente, que o constituem a cada dia e que podem se traduzir em histórias que se desviaram do curso dominante, que resultam no sempre igual. Segundo Leandro Konder (1992:8), Walter Benjamin apresenta, em sua posição política, “o caminho para a interrupção da continuidade com a qual o processo histórico se apresenta a nós, e que é uma continuidade que resulta da imposição de uma versão da história conveniente aos opressores atuais”. Assim, é necessário estilhaçar a cronologia tranqüila da história da “criança” e da “infância” – apresentada no capítulo II desta tese – para permitir ao passado esquecido, ou recalçado, surgir de novo (...) e ser assim retomado, resgatado no atual (:13). Benjamin traz, então, “a idéia de uma outra narração, uma narração nas ruínas da narrativa, uma transmissão entre os cacos de uma tradição em migalhas” (Gagnebin, 2001:89). Nesta pesquisa, utilizamos a narrativa como aposta política, tal qual Walter Benjamin apresenta, para descrever o espaço pantaneiro e a criança ribeirinha como acontecimentos consubstanciais que engendram a experiência coletiva, em oposição à experiência individual vivida em outros espaços tipicamente modernos. Partimos do princípio de que a experiência coletiva da Campina traz à

cena um outro modo de subjetivação, que difere frontalmente daquele veiculado pela narrativa dominante.

Este estudo, que traz a narrativa de vidas de crianças ribeirinhas e do espaço pantaneiro, pretende enfrentar alguns mitos da infância constituídos na Modernidade: o mito da criança como possibilidade, como inferioridade, como outro desprezado, como material da política – descritos, também, no Capítulo II. Com isso, pretendemos propiciar reflexões que possam interferir em histórias de outras tantas crianças que seguem os trilhos que o curso da história lhes traçou.

Como sugere Foucault, necessário se faz recolher fragmentos, neste caso, de vida das crianças ribeirinhas da Campina, não na intenção de compor uma totalidade, mas no sentido de restituir-lhes a intensidade, formar armadilhas, tomar atitudes, criar astúcias, instigar intrigas e restituir à palavra emudecida no passado a possibilidade de falar, às vidas das crianças, a possibilidade de viver e interpelar a história por meio de seus fragmentos.

Para Benjamin, necessitamos de ar fresco. Precisamos sair da caixa de veludo, despejarmo-nos no mundo e criar novos espaços, mudar o ponto de observação. Como diz Calvino (1990a:19), reportando-se a Perseu, devemos voar para outro espaço:

Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como nos sonhos(...)

Com esse mesmo clima de crença no mundo, encontramos-nos, também, com Gilles Deleuze e Félix Guattari. Eles dizem que para os enunciados como para os desejos, a questão é nunca reduzir o inconsciente, interpretá-lo ou fazê-lo significar segundo uma árvore. Para eles, a questão é produzir inconsciente e, com ele, novos enunciados, outros desejos (1995: 28). Em seus livros Deleuze sempre se reporta à música de Bob Dylan, *Ecrits et dessins*, para dizer que nosso pensamento precisa de ar fresco.

Sim, sou um ladrão de pensamento
 Não, por favor, um ladrão de almas
 Eu construí e reconstruí
 Sobre o que está à espera
 Pois a areia nas praias
 Esculpe muitos castelos
 No que foi aberto

Antes de meu tempo
 Uma palavra, uma ária, uma história, uma linha
 Chaves no vento para que minha mente fuja
 E fornecer a meus pensamentos fechados uma
 [*corrente de ar fresco*]²

(Bob Dylan, *apud* Deleuze e Parnet, 1998:15)

Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Michel Foucault, Walter Benjamin, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Ítalo Calvino, entre tantos outros autores que denunciam incansavelmente o homem-estojo em que nos transformamos a cada dia, nos alertam para que as máscaras comecem a ser vistas no semblante humano. Máscaras essas que podem se quebrar se nos disponibilizarmos a deixá-las cair, tal qual a auréola³ do poeta de Baudelaire. Mobilizamos a “aura”, ou “auréola”, com a intenção de lembrar que a proposta da modernidade foi deixá-la cair, quebrar, romper, estilhaçar, pois que, a modernidade é o tempo da incerteza, da turbulência, da liquidez, um tempo onde “tudo o que é sólido se desmancha no ar” (Marx, *apud* Bernan, 1998: 20). No entanto, a Educação Moderna e o processo de constituição da alma infantil instituídos na modernidade, não se contagiaram por esse clima de instabilidade e construíram novas aureolas que se intensificam e se tornam cada vez mais fortes, poderosas e inquebrantáveis, à medida que as crianças vão crescendo. Segundo Berman (1998), “uma das grandes diferenças entre os séculos XIX e XX é que o nosso [refere-se ao século XX] criou toda uma rede de novos halos para substituir aqueles que o século de Baudelaire e Marx se desfez” (id: 187). E nós, educadores, contribuímos para a concretização dessa realidade. Ver a experiência que “acontece” todos os dias no espaço pantaneiro, como possibilidade de vida sem as amarras da rede disciplinar que nos atinge a cada dia, pode nos trazer momentos de riso, ao olharmos para trás e vermos o quanto nos

² Assim continua a poesia: (...) não é coisa minha, sentar e meditar/perdendo e contemplando o tempo/pensando pensamentos que não foram pensados/pensando sonhos que não foram sonhados/idéias novas ainda não escritas,/palavras novas que seguiriam a rima.../e não ligo para as novas regras/já que elas ainda não foram fabricadas/e grito o que soa em minha cabeça/sabendo que sou eu e os de minha espécie/que faremos essas novas regras,/e se as pessoas de amanhã/tiverem realmente necessidade das regras de hoje/então juntem-se todos, procuradores gerais/o mundo não passa de um tribunal/sim/mas conheço os acusados melhor que vocês/e enquanto vocês se ocupam e julgá-los/ nós nos ocupamos em assobiar/varrendo varrendo/escutando escutando/piscando os olhos entre nós/atenção/atenção/sua hora há de chegar. (Bob Dylan, *Ecrits et dessins*, *apud* Deleuze e Parnet, 1998:16)

³ Jeanne-Marie Gagnebin (1993: 45) diz que Walter Benjamin, em seus ensaios sobre Baudelaire introduz a categoria essencial da modernidade, a “aura”, ou melhor, a perda da aura. O autor toma emprestado o tema *perda da auréola*, título de um texto de Baudelaire para ilustrar a necessidade atual de se perdê-la, para ver o mundo tal como ele é. No texto, Baudelaire relata o que aconteceu com o poeta no momento da perda de sua auréola: “ao atravessar a rua movimentada, e tentando evitar um carro, o poeta, num movimento brusco, deixou cair a sua auréola na lama; ele não teve tempo de recolhê-la, preferindo viver sem ela a ser atropelado; este acidente oferece-lhe, aliás, uma série de vantagens: ele pode agora sentar-se incógnito nos cafés mais mal-frequentados, entregar-se aos vícios e à mistificação como o comum dos mortais, e até mesmo rir de um eventual mau colega que gostaria de pegar a auréola amarrotada e suja e colocá-la sobre a cabeça”.

esforçamos para criar algo que coloca barreiras cotidianas para enxergar a beleza e a leveza do mundo que nos cerca.

Esta tese está composta de quatro capítulos. No Capítulo I apresentamos a Narrativa como aposta política da tese. Nossa proposta, neste Capítulo, é apresentar a alegoria experiência (*Erfahrung*) de Walter Benjamin, no sentido de abrir um espaço nas ruínas da Narrativa para narrar histórias que se desviam do curso dominante, que resultam no sempre igual. Narrar histórias constituídas de narrativas de crianças, pais, avós, pescadores, benzedeadas, curandeiras... histórias que significam e subjetivam as crianças ribeirinhas e que permitem a sobrevida da experiência coletiva. Apresentamos, também, o cenário onde essa experiência acontece: a Campina, que se localiza na cidade de Cáceres, no pantanal mato-grossense.

No Capítulo II, apresentamos os discursos produzidos sobre “criança” e “infância” no decorrer da História, tendo como ponto de partida o pensamento platônico. Nossa intenção é mostrar como a maneira hegemônica de conceber a criança foi sendo constituída no decorrer da história e refletir, ao mesmo tempo, como nós, educadores e educadoras, nos sucumbimos a essa lógica, impossibilitando, muitas vezes, que a vida se inscreva no contexto escolar.

No Capítulo III, atendendo aos convites de Benjamin de interromper a história contínua; de Foucault, de promover novas formas de subjetividade; de Deleuze, de produzir novos inconscientes; de Calvino, de mudar o ponto de observação; de Manoel de Barros, de dar bundacanastra na seriedade, abrimos a história e apresentamos as narrativas das crianças ribeirinhas da Campina, suas expressões territorializantes e seus vãos de desterritorializações.

No Capítulo IV, apresentamos a escola como um outro modo de subjetivação que afeta as crianças da Campina. Para a concretização dessa tarefa, analisamos uma experiência vivenciada no cotidiano escolar das crianças da Campina. Fizemos, neste Capítulo, a oposição ente estradas e trajetos, mapas e decalques, multiplicidade e disciplinaridade, com o objetivo de propor uma *Cartografia do Desejo* para o cotidiano educacional.

Esta tese foi construída em forma de agenciamento. Está em conexão com uma infinidade de outros e diferenciados agenciamentos. Está em conexão com os autores que estão em conexão comigo. Está em conexão com tudo aquilo que desmoronou em mim ao longo desta pesquisa. Está em conexão com o Pantanal, com o rio Paraguai, com o dorme-dorme, com o sol pela metade, com as crianças da Campina. Assim, sugerimos aos leitores

desta pesquisa que não perguntem, como sugerem Deleuze e Guattari (1995:12), o que ela quer dizer, o seu significado ou o seu significante, mas com o que ela poderá funcionar, quais conexões ela poderá processar, que intensidades ela poderá causar, pois, foi com essa intenção que ela foi construída. Provocar novas conexões, causar outros agenciamentos no campo Educacional.

CAPÍTULO I

NARRATIVAS DE ESPAÇOS E CRIANÇAS: EXPERIÊNCIAS COLETIVAS, VIVAS E INTENSAS NO PANTANTAL MATOGROSSENSE

Partindo de uma perspectiva que questiona a necessidade de completude do ser humano, trazida pelo projeto Iluminista, neste capítulo, nos propomos a problematizar os princípios do pensamento social, político e educacional estabelecidos, a partir do momento histórico em que a idéia de racionalidade científica passa a compor o centro do referido projeto. Para a realização dessa tarefa, inicialmente, analisamos o conto de Guimarães Rosa, à luz de alegorias constituídas por Walter Benjamin, visando apresentar o cenário teórico e metodológico em que esta tese se movimenta. Em seguida, apresentamos o espaço pantaneiro e as crianças ribeirinhas, motivos das narrativas aqui aludidas.

1.1 Alegria e experiência: uma relação possível aos olhos da criança

Guimarães Rosa⁴ (1998) narra, em “As margens da Alegria”, a sutileza do olhar de uma criança. Um olhar que procura, mais do que a racionalidade geométrica do mundo, aquilo que o mundo racional não enxerga: o que é complexo, contraditório, destorcido, nômade, instável, irregular, híbrido, profano, sujo, ambíguo... Palavras, muitas vezes, desconhecidas para essa criança, que vê e sente o seu cotidiano através da evocação dessas imagens que, para alguns são “insignificantes”, mas, para ela, o que importa, o que vale, o que seleciona, o que conta, o que constitui.

O autor descreve, nessa “estória”, a viagem de um menino, acompanhado pelos tios, rumo à grande cidade que ia ser *a mais levantada do mundo*. Relata, também, com perspicácia de detalhes, a viagem de avião: os suspiros do menino; a atenção dos tios; a atitude do piloto;

⁴ As narrativas de Guimarães Rosa (1908-1987) nos conduzem a entrar no labirinto de suas lembranças, nos transportam a seus vários devires, e, neste conto específico, ao seu devir-criança. Em *Primeiras Histórias*, onde está o conto “As margens da Alegria”, o narrador deixa transparecer sua identificação com o protagonista. Ana Lúcia Santana diz que “Como Sherazade, personagem das “Mil e uma noites”, que sobrevive à pena de morte decretada pelo sultão, mantendo acesa a chama da narrativa que desfia noite após noite diante da curiosidade do marido, os protagonistas da obra de Guimarães Rosa narram para viver” (www.tanto.com.br/analuciasantana-rosa.htm)

o mundo móvel que era avistado de cima; “as nuvens de amontoada amabilidade, o azul de só ar, aquela claridade à larga, o chão plano em visão cartográfica, repartido de roças e campos, o verde que se ia a amarelos e vermelhos e a pardo e a verde” (Rosa: s/d: 7). A chegada ao campo de pouso que ficava próximo à casa que os hospedaria e o tipo de morada são narrados brevemente e o autor se demora, muito e muito, no encantamento do menino com o peru que,

imperial, dava-lhe as costas, para receber sua admiração. Estalara a cauda, e se entufou, fazendo roda: o rapar das asas no chão-brusco, rijo, se proclamara. Grugulejou, sacudindo o abotoado grosso de bagas rubras; e a cabeça possuía laivos de um azul-claro, raro, de céu e sanhaços; e ele, completo, torneado, redondoso, todo em esferas e planos, com reflexos de verde metais em azul-e-prêto-o peru para sempre. Belo, belo! (id: 8).

O menino se encantou! E *bis-viu*, até o chamarem para o passeio, motivo da viagem. Ver a cidade que nascia. Admirou-se com a natureza que o acompanhava no caminho; com *os castelos já armados* que suspendiam a cidade ao céu. De volta a casa, e o peru? “Só umas penas, restos, no chão.” E a certeza? Essa, para o menino, fora, num átimo, perdida, assim como as mais belas coisas. “Soubesse que ia acontecer assim, ao menos teria olhado mais o peru”. O passeio continuava, mas, agora, sem a beleza que lhe roubaram. Sua tristeza na grande cidade: além do peru, pássaros mortos, ribeirão cinzento, plantas desbotadas... “e o mato?” A tia pergunta... “como sai dali?...” e, num instante, “a árvore, de poucos galhos no alto, fresca, de casca clara... e foi só o chofre: ruh... sôbre (sic) o instante ela para lá se caiu, toda, toda” (id: 11). De volta a casa, para o jantar, o que serviram? O peru.

O peru, grande ave doméstica que cisca a terra e descobre seu alimento, que gruguleja e comove o menino com seu simples modo de ser, é o que interessa no conto ora narrado. Ele, e não a maior cidade, comove o menino. Os adultos, bem intencionados e esclarecidos, do alto da suas *experiências*, não vêem o peru, mas acreditam saber o que é importante para o desenvolvimento da criança.

Que experiência é essa que impede os adultos de verem os “perus” de cada dia? Walter Benjamin, filósofo alemão, diz que os adultos, em sua luta por responsabilidade, se fantasiam com a máscara da experiência. *Uma máscara inexpressiva, impenetrável, sempre igual* (1984:23). Os adultos, sempre iguais, isolados em no trabalho e em na história pessoal, vivem a rapidez das transformações que a sociedade capitalista lhes impõe, e sacralizam o novo, o futuro, o avante, o à frente, o ao alto. Vivem em constante busca e, no afã do acúmulo de

novas experiências, acreditando que aquilo que acumulam, aquilo que, ao longo de suas histórias, vem completando-os, constituindo-os, já seja o bastante para saberem o que é “melhor” para a vida da criança. “Tudo o que tem sentido, que é verdadeiro, bom e belo” (id), foi acumulado pela experiência do adulto. Assim, o adulto acredita ter sempre “Razão”.

E os adultos educadores? A experiência acumulada os autoriza, ainda mais, a meditar sobre o que de melhor deve servir às crianças. Desde o Iluminismo, uma fé foi instaurada, atribuindo à razão a capacidade para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade (Deacon e Parker, 1999: 98). Imbuído dessa fé, o professor, que já é um adulto experiente e responsável, é autorizado a catalisar conhecimentos produzidos para reproduzir aos alunos e, assim, iluminá-los, tirá-los das trevas, das superstições opressoras, dos mitos enganosos (Veiga-Neto, 1996a:25). Como diz Kant (1999), o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz e, para tal, deve receber educação de outro homem. Em que instituição essa educação se processa? Na escola. Através de qual mecanismo? Da disciplina. É a disciplina que tira a selvageria do homem e transforma a animalidade em humanidade. Assim, “as crianças são mandadas à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos” (Kant, 1999: 13).

O legado Iluminista, aqui ilustrado pelo pensamento Kantiano, constitui uma das mais rançosas especulações dos pedagogos que, meditando com pedantismo (Benjamin,1984: 77), definem a produção daquilo que serve para transformar aquele pequeno animal (a criança) em ser humano. Cinzenta e poderosa, essa experiência, tal qual a cidade que se erguia no conto de Guimarães Rosa, é apresentada, todos os dias, às nossas crianças. Seu espírito, sua alma são capturados, mas, como diz Benjamin, “vivenciar sem o espírito é confortável, embora funesto” (1984:25).

Mas, a criança não resiste ao ver sair de si o “animal” que a constitui? Se pensarmos no peru, veremos que a criança nos apresenta uma outra Experiência que, muitas vezes, pode ser hostil ao espírito, mas que se traduz no que existe de mais belo, intocável e inefável (id). O olhar da criança percebe que a terra está repleta dos mais incomparáveis e específicos seres que a História contínua torna invisíveis, impedindo que os adultos enxerguem.

O conto de Guimarães Rosa revela-se, hoje, inacabado, assim como a história constituída para a “criança”. Tal como “as sementes mantidas no vácuo durante séculos nas pirâmides, e que até o dia de hoje conservam sua força germinativa”, o referido conto possibilita a fusão do passado com o presente, permitindo, ao presente, “reencontrar, reativar um aspecto perdido do passado, retomar, por assim dizer, o fio de uma história inacabada para tecer-lhe a continuação” (Gagnebin, 1993:61). Neste caso, a narrativa feita por Guimarães Rosa paralisa a história contínua das grandes construções para apresentar o simples peru, tornando possível perceber uma outra história e apresenta a possibilidade de uma outra Experiência.

Walter Benjamin, em seu estudo sobre as “Teses da História”, compõe uma reflexão sobre a História contínua, ou o Historicismo, perguntando: “com quem, afinal, propriamente o historiador do Historicismo se identifica afetivamente?” E, em seguida, ele mesmo, responde: “com o vencedor”. E continua: “Todo aquele que, até hoje, obteve a vitória, marcha junto no cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje a marcharem por cima dos que, hoje, jazem por terra”. Essa forma de experienciar a História traz consigo uma idéia de fatalidade, ou seja, de que tudo o que acontece no mundo está submisso à ordem, ao controle e à vigilância do Capital. Traz, ainda, o peso da vida aprisionada nas malhas cada vez mais cerradas da intrincada rede de constrições públicas e privadas (Calvino, 1999a:19). Conformando-nos com a História em que nada de inusitado deve acontecer, seguimos o cortejo triunfante dos dominantes, tornando “nossas” as experiências vividas pelas gerações anteriores e, assim como eles, seguindo sempre à frente, rumo à “Terra Prometida”.

Benjamin, ao contrário dos historicistas que acreditam na fatalidade da história, nos convida a escovar a história a contrapelo, ou seja, convida-nos a não buscar nas experiências individuais (*Erlebnis*), vividas isoladamente, recriar experiências coletivas (*Erfahrung*). O que ele sugere é que se possa reconstruir um universo incerto a partir de uma tradição esfacelada. Ou seja, que se abra, que se rompa a história para que novos, outros “trechos de histórias e sonhos” sejam vistos. Assim, Benjamin nos convida a ver, tal qual a criança desordeira⁵, aquilo tudo que *jaz* por terra. Essa é outra História. Essa é outra Experiência. Essa é a História sugerida por Benjamin aos historiadores materialistas: trazer uma teoria da *Experiência*, no sentido forte do termo, a *Erfahrung*, que se traduz como uma história viva e coletiva, “que não pretende dar uma descrição do passado ‘tal como ele ocorreu de fato’;

⁵ Título de um dos extratos de *Rua de mão única* de Walter Benjamin (1984:79).

pretende fazer emergir as esperanças não realizadas desse passado, inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente” (Gagnebin, 1993:53). Guimarães Rosa deixa subjacente, em seu conto, a força secreta de um acontecimento que, hoje, pode modificar a História. Paralisar e ver no presente um passado que não se realizou. Questionar como teria sido se tivesse tido a possibilidade de se realizar. Assim como no conto, o menino teria olhado mais o peru e, talvez, não o tivesse deixado morrer; o autor nos convida a desconfiar mais, a ter menos verdades, menos vivências que não nos possibilitam experimentar. Ver a História a partir do cotidiano, que não consta nos livros das histórias oficiais, e enxergar nela a possibilidade de um futuro diferente. Olhar o cotidiano e resgatar o seu passado, não para guardá-lo ou conservá-lo, mas para salvá-lo. Fazê-lo romper com a delimitação do espaço que o produz, quebrá-lo em mil pedaços e ver os cacos saindo do exílio, criando outras histórias.

1.2 Narrativa: a aposta política da tese

A narrativa de Guimarães Rosa poderia ter um caráter informativo ou romântico da viagem do menino que conhece uma cidade nascente. Mas, no momento em que o narrador interrompe a história, apresentando a perplexidade do menino perante o simples peru, faz implodir a linearidade de uma “busca de sentido”⁶, de explicações, de representação para se conhecer o mundo. A narrativa apresenta uma descontinuidade, uma ruptura que não tem complemento, que não se encerra em um “final feliz”.

Assim como Guimarães Rosa apresentou “o peru” e nos levou a pensar sobre a “moral da história”, não colocando um ponto final na mesma, apresentamos o espaço pantaneiro e as crianças que ali vivem como narrativas – narrativas incompletas – que não se encerram em uma conceituação axial, mas que devem ser contadas à medida que apresentam histórias de vida tecidas “na passagem” de Experiências coletivas que os constituem e que serão aqui narradas. A montagem dessas narrativas, ou o recolhimento desses fragmentos, tem a intenção

⁶ Walter Benjamin diz que “o primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno” (1993:201). Ele prossegue traçando as diferenças entre o romance e a narrativa e associa o que chama de “sentido da vida” ao romance, que, segundo Rodrigues (2006:58) “indica que a vivência de um caminho é um modo particular de encontrar o sentido necessário à existência, mas que, apesar de todos terem esta ‘busca comum’, nada pode ser ensinado exceto que é possível e necessário que se cumpra esta tarefa”. A “moral da história”, ao contrário, é característica da narrativa, que significa a possibilidade de que algo seja comunicado através da experiência de um caminho percorrido e que, por sua vez, pode significar uma via comum”(id).

de revelar um espaço ainda não percorrido integralmente pelo “cortejo triunfante” do modo de subjetivação das crianças, em geral, requerido pela vontade de saber-poder sobre “infância” e “criança” trazida pela história que a constitui.

As narrativas – composição metodológica adotada nesta tese – serão apresentadas, apostando na incompletude como proposta política. Enfrentando a linearidade da história, da história da educação, que institui o modo de subjetivação disciplinar como o único possível, trazemos outras histórias que podem anunciar a possibilidade da implosão dessa linearidade, com uma outra temporalidade, movida pelos saltos para fora da sucessão cronológica niveladora (*Aion*), a qual uma certa forma de explicação nos acostumou (Gagnebin, 1999:12). O tempo contra-linear é denso de outros tempos e outras histórias, que não podem se encerrar naquilo que foi pensado no passado. Para Benjamin,

A narrativa que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar, na cidade – é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele [...] quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história gravar-se-á na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará a sua própria *experiência* e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia (Benjamin, 1993:205 – *grifo nosso*).

Experiência é a alegoria utilizada por Benjamin para, além de delinear a fugacidade/efemeridade da modernidade, reportar-se à validade da narração tradicional. Nos ensaios “Experiência e pobreza” e “O Narrador”, o filósofo alemão apresenta uma reflexão sobre a modernidade, enfatizando o declínio da experiência em seu sentido coletivo (*Erfahrung*), aliado ao fim da narração tradicional. Esses ensaios, segundo Gagnebin (1999), por se tratarem de um certo “desencantamento do mundo”, ganharam, para alguns críticos, ou mesmo seguidores, um tom nostálgico. Porém, para a autora, seus escritos ultrapassam, de longe, esses acentos melancólicos à medida que se referem a “possíveis instrumentos que uma política verdadeiramente ‘materialista’ deveria poder reconhecer e aproveitar em favor dos excluídos da cultura em vez de deixar a classe dominante se apoderar deles e fazer novos meios de dominação” (:64).

Benjamin aborda o fim da narração, o fim da experiência coletiva, a perda da aura, como paradoxos da modernidade. No ensaio “Experiência e pobreza” o autor narra a história de um pai, um velho vinhateiro que, à beira da morte, reúne seus três filhos para revelar a existência de um tesouro escondido em seu vinhedo, que eles hão de descobrir se trabalharem, cavarem, incansavelmente. Os filhos ouvem o conselho do pai, obedecem, mas nenhum tesouro é encontrado. No entanto, na colheita seguinte, suas vindimas são as mais abundantes do país. Ao final do relato, Benjamin propicia refletir a “moral da história”, ou seja, a riqueza a qual o pai se referia, não provinha de um tesouro escondido, mas da Experiência transmitida por ele à beira da morte. Essa Experiência se inscreve em uma temporalidade comum a várias gerações, supondo, segundo Gagnebin (: 16), uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho. Ou seja, através da palavra do pai, um narrador tradicional, uma “verdadeira formação” acontece e é válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade que, além de a ouvirem e lerem, a escutam e a seguem (id).

No ensaio “O Narrador”, Benjamin diz que a narração como tradição compartilhada, marcada pela continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho, típica das sociedades artesanais, deu lugar ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno. Neste nosso mundo, a incapacidade de dar e receber conselhos impossibilita que a Experiência (*Erfahrung*), no sentido de passagem, aconteça.

Para Benjamin, no limiar da morte, o pai que aconselha não deve ser tratado com nostalgia ou sentimentalismo, ao imaginar que, pelo motivo da morte, o que diz deva ser seguido. O que interessa nesse aconselhamento é que o moribundo “aproxima, numa repentina intimidade, nosso mundo vivo e familiar desse *outro* mundo desconhecido e, no entanto, comum a todos” (id, grifo nosso). A última viagem do pai traz consigo a força da Experiência como *Erfahrung* que, prosseguindo com Gagnebin, o seu radical *fahr* significa percorrer, atravessar, durante uma viagem. O limiar da morte do pai garantiu, à sua palavra, a continuidade de uma vida à outra, de uma geração à outra. Garantiu a “passagem” da Experiência, convidando a existência a ser narrada, tendo seu sentido compreendido como possibilidade de “uma tradição compartilhada por uma comunidade humana, tradição retomada e transformada, em cada geração, na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho” (Gagnebin, 2001: 86).

Benjamin, logo no início do ensaio “Experiência e pobreza”, constata que tais experiências não nos passam mais. E ele rememora, e pergunta:

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (Benjamin, 1993:114)

Essa experiência coletiva, contada pelo narrador tradicional, que se inscreve em uma temporalidade comum a várias gerações, se perdeu e, segundo Gagnebin (1999), isso explica a habitual desorientação e incapacidade do homem de dar e receber conselhos. Em *O Narrador*, Benjamin relata sobre a natureza da verdadeira narrativa que, segundo ele, traz em si, uma dimensão utilitária, ou seja, ou um ensinamento moral, ou uma sugestão prática, caracterizando, assim, o narrador, como um homem que sabe dar conselhos. Um homem que não responde a questões e coloca um ponto final, mas que sugere a continuação da história que está sendo narrada, enfim, um verdadeiro sábio. A narrativa está definhando, segundo o filósofo, porque a sabedoria – característica do conselheiro – está em extinção.

Benjamin prossegue, em *Experiência e Pobreza*, e retoma a afirmativa em *O Narrador*, dizendo que a Guerra (a primeira) consagrou a queda da experiência e da narração. Segundo ele, a Guerra manifesta no indivíduo – que é gestado de maneira imanente a esse processo de perda da narração e da experiência – sua sujeição “às forças impessoais e todopoderosas da técnica, que só faz crescer e transforma cada vez mais nossas vidas de maneira tão total e tão rápida que não conseguimos assimilar essas mudanças pela palavra” (: 67).

Para Benjamin, essa falta da experiência coletiva, ausência de palavra comum (*Erfahrung*), traz à cena duas reações possíveis, caracterizadas, prosseguindo com Gagnebin (id), pelo comportamento da burguesia no fim do século XIX. Com o desuso das referências coletivas, com a frieza e o anonimato sociais criados pela organização capitalista do trabalho, germinou um duplo processo de *interiorização*. No domínio psicológico, “a história do si vai, pouco a pouco, preencher o papel deixado vago pela história comum”, ou seja, os valores individuais e privados vão, pouco a pouco, substituindo a crença em certezas coletivas. Essa experiência interior, segundo Benjamin, faz surgir um novo conceito de experiência, a

Erlebnis que, para ele, se traduz em vivência, característica do indivíduo isolado, ensimesmado. O segundo processo de interiorização trazido por Benjamin está no domínio espacial, no momento histórico em que o modo de produção capitalista está em ascensão. Gagnebin (id) diz que a arquitetura começa a valorizar, justamente, o interior.

A casa particular torna-se uma espécie de refúgio contra um mundo exterior hostil e anônimo. O indivíduo burguês, que sofre uma espécie de despersonalização generalizada, tenta remediar este mal por uma apropriação pessoal e personalizada redobrada de tudo o que lhe pertence no privado: suas experiências inefáveis (*Erlebnisse*), seus sentimentos, sua mulher, seus filhos, sua casa e seus objetos pessoais (Gagnebin, 1999: 68).

Tudo passa a habitar no indivíduo isolado e não mais na coletividade. E habitar, segundo Benjamin, significa “deixar rastros”. O indivíduo, despossuído do sentido da sua vida, despossuído da possibilidade de trocar experiências, falar, narrar, tenta desesperadamente, deixar a marca de sua possessão em seus objetos pessoais. Quem não se lembra dos enxovais bordados com as iniciais do casal, ou mesmo nas moradias construídas com a marca, em gesso, do sobrenome da família, no alto dos casarões? Esses são apenas exemplos de marcas, rastros que o indivíduo nascente coleciona para sua vida no interior de sua “caixa de veludo”.

Para Benjamin, o primeiro indício da evolução que culmina com a morte da narrativa, enquanto experiência coletiva, é o surgimento do romance, que tem como origem “o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los” (Benjamin, 1993: 201). Aquilo que inquieta o indivíduo, as alegrias e os sofrimentos, passa a não mais ser narrado em público, ficando encerrado no interior do homem. Assim, a existência e a experiência passam a compor um indivíduo solitário, que se vale da elementaridade de sua vivência. Para Benjamin, o que separa o romance da narrativa é que o primeiro está essencialmente vinculado ao livro – que requer uma leitura silenciosa, única e introspectiva – veiculado em função do nascimento da imprensa. Nesse sentido, a tradição oral – experiências coletivas que passam de geração em geração, narradas e modificadas – não mais tem lugar no romance, não está no seu princípio nem o alimenta, diferentemente da narrativa, que incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (id).

A informação também é apresentada por Benjamin como fundamental no processo de constituição do sujeito nascente, que tira de cena, pouco a pouco, a narração. Segundo o autor,

a burguesia, devidamente consolidada, instalou a informação como uma forma de comunicação “tão estranha à narrativa como ao romance [porém], mais ameaçadora e (...) que provoca uma crise no próprio romance” (Benjamin, 1993: 202). A rapidez das informações veiculadas, principalmente pela imprensa, marca o limiar de um novo tempo, o tempo do imediatismo. Quanto mais rapidamente a informação sobre determinado acontecimento for repassada, mais eficaz será. Assim, o tempo-agora é o que passa a interessar, se não: importa a alguém a leitura de um jornal de ontem? Diferentemente da narrativa, que conserva sua força germinativa sendo capaz de se desenvolver depois de muito tempo, a informação só é válida no ato do acontecimento⁷.

Dessa forma, ao trazermos as narrativas do pantanal mato-grossense e das crianças ribeirinhas que ali vivem, pretendemos trazer a força interpeladora das narrativas que podem esfacelar a rigidez que ainda persiste no presente no campo educacional, questionando a necessidade de completude trazida pelo projeto Iluminista. Esfacelar a rigidez e contrapor a confiança que o presente deposita em si nos remete a um lema, apresentado por Benjamin, quando se refere ao caráter destrutivo: “criar espaço”; assim como apresenta uma atividade: “despejar. Sua necessidade de ar fresco e espaço livre é mais forte que todo o ódio” (Benjamin, 1994: 236). Quando abrimos essas narrativas, temos a intenção de criar um novo espaço, um espaço próprio, que assegure, mesmo que na contingência do fugaz e/ou passageiro, uma condição de salvamento da experiência pela memória e seu registro. É com base na experiência de um ano convivendo com as crianças da Campina, conversando, observando, brincando, anotando, gravando, ouvindo, aprendendo, fotografando, cartografando, que trazemos essas narrativas como possibilidade real de experiências coletivas no mundo atual, experiências demonstradas com acuidade por Benjamin, como impossíveis na modernidade (Gagnebin, 1999: 2). Se ainda são possíveis na sociedade atual, necessário se faz demonstrá-la. E se são possíveis, é também necessário pensarmos nas qualidades e condições dessa possibilidade. A própria existência dessa experiência pode ser entendida como uma constatação do fosso que existe entre o discurso veiculado pela educação escolar e a realidade dos alunos que lá habitam. Questionamos, nesta tese: como as crianças da Campina sobrevivem às regras do processo de subjetivação capitalístico, fazendo acontecer a experiência coletiva? Em que medida a experiência coletiva, enquanto multiplicidade que

⁷ Há uma distinção entre o acontecimento que a mídia veicula e o acontecimento enquanto sentido (Deleuze), que será trabalhada no final deste capítulo.

compõe o processo de subjetivação das crianças da Campina, seduz com maior intensidade aquelas almas, em relação às experiências individuais, veiculadas pelo discurso disciplinar? É possível conciliar escola, multiplicidades e desejos?

1.3 Agenciamentos, afetos, simpatias: o percurso

As narrativas que apresento⁸ nesta tese são resultados de agenciamentos. Aqueles que me inventaram, fizeram uma simbiose em meu corpo e em minha alma e que, a partir dos quais, compus estes novos agenciamentos ao longo de um ano convivendo com os movimentos da Campina. Logo, falo de agenciamentos enquanto simpatia, enquanto afetos. Afetos que, para Deleuze, são devires na medida em que nos coloca em contato com o outro, nos contamina de outro. Nesses agenciamentos os afetos podem nos enfraquecer, decompor nossas relações, nos tornar tristes; mas, podem, também, nos tornar fortes, aumentar nossa potência, nos tornar alegres.

Quando iniciei esta pesquisa, estava afetada por afetos tristes. Acreditava que a pesquisa somente seria válida se contasse com questionários, tabelas, gráficos, dados, análises quantitativas e qualitativas, etc. No entanto, após o primeiro contato com as crianças da Campina, percebi que nada daquilo que havia preparado serviria para conviver naquela realidade. No momento em que Ana disse que o pé de laranjinha seria um lugar bom para conversar, percebi que a minha “segurança” teórico-metodológica tinha balançado, assim como o tronco da árvore, em que nos sentamos, e que se movia à medida que as crianças subiam nos galhos.

Segundo Deleuze, “a tristeza, os afetos tristes são todos aqueles que diminuem nossa potência de agir” (Deleuze e Parnet, 1998: 75). Percebi, no primeiro encontro, que se continuasse a guiar a minha pesquisa pelos questionários que haviam sido previamente preparados, ficaria imobilizada, não conseguiria afetar aquelas crianças e, menos ainda, ser afetada por suas vidas. Resolvi, então, me abrir para trocar afetos com aquelas crianças e aquele lugar. Resolvi experimentar, conviver, brincar, subir, descer, andar, conhecer, anotar,

⁸ Esta tese foi escrita utilizando os verbos de maneira distinta. No momento em que eu, enquanto pesquisadora, falo da minha experiência na Campina, utilizo a primeira pessoa do singular. No momento em que me refiro à teoria que embasa a pesquisa utilizo a primeira pessoa do plural.

pescar, gravar, rezar, fotografar, nadar, escrever. Não tinha, nesse momento, me deparado com a questão de Espinoza, trazida por Deleuze: “o que pode um corpo? De que afetos você é capaz?” (id). Nesta tese, fui capaz dos agenciamentos, dos afetos que estão aqui enunciados. Mas, fazê-la, como sugere Deleuze, como um ser livre, não foi tarefa fácil, pois requereu: “fugir da peste [ou dos poderes estabelecidos], organizar encontros, aumentar a potencia de agir, afetar-se na alegria, multiplicar os afetos que exprimem ou envolvem um máximo de afirmação” (id).

Esses agenciamentos compuseram o método desta pesquisa: a cartografia. Uma concepção cartográfica é, para Deleuze (1997:75), muito distinta da concepção arqueológica. A concepção arqueológica é, para o filósofo, profundamente “memorial, comemorativa ou monumental, que incide sobre pessoas e objetos, sendo os meios apenas terrenos capazes de conservá-los, identificá-los, autenticá-los”. Nessa concepção, prossegue o filósofo, há uma superposição das camadas que é atravessada por uma flecha que vai de cima para baixo, e trata-se de sempre afundar-se (id). Ao contrário, a concepção cartográfica age por mapas que

se superpõem de tal maneira que cada um encontra no seguinte um remanejamento, em vez de encontrar nos precedentes uma origem. De um mapa a outro, não se trata da busca de uma origem, mas de uma avaliação dos deslocamentos. Cada mapa é uma redistribuição de impasses e aberturas, de limiares e clausuras, que necessariamente vai de baixo para cima (id).

Procuramos abordar nesta pesquisa os deslocamentos das crianças da Campina, seus afetos, e, a partir daí, construir alguns mapas dessa experiência. Trazemos, então, para esta tese, mapas permeados por impasses e aberturas, limiares e clausuras possíveis de serem narrados por estarem na superfície e por procurarmos, também, na superfície. A cartografia deleuziana requer agenciamentos. Nesse sentido, procuramos constituir agenciamentos com as crianças, com o rio, com o saranzeiro, com a cheia, com a baía, com os encontros, com o sol, com o dorme-dorme, com o tuiuiú, com a seca, etc. Todos se afetando e nos afetando. Agenciar, para Deleuze, é isso: estar no meio. E o francês prossegue, citando Lawrence: “o essencial é tornar-se perfeitamente inútil, se absorver na corrente comum, tornar-se novamente peixe e não bancar os monstros; o único proveito, dizia cá comigo, que posso tirar do ato de escrever, é o de ver desaparecer com isso as vidraças que me separam do mundo” (id: 66).



Os encontros com as crianças da Campina aconteceram entre os meses de Julho de 2006 a Julho de 2007. A maior parte do tempo da pesquisa foi dedicada a momentos na Campina, no entanto, acompanhamos, também, as crianças em algumas idas à escola. As narrativas que compõem esta pesquisa foram tecidas nesses encontros. Em alguns momentos, me deixei afetar pela vontade das crianças, em outros, conduzi os trabalhos propondo as conversas e atividades que serão aqui apresentadas. Destacam-se, nesta pesquisa, as conversas informais com as crianças Marineide, Catarino, Odair, Maria Jaqueline, Ana Aparecida, Alex, Michel, Alaor, Sibebe e Sinara, com suas mães dona Maria, dona Conceição, dona Aparecida e com a avó, dona Florentina. Essas conversas, bem como outras atividades e brincadeiras foram gravadas e fotografadas com as devidas autorizações que se encontram anexadas ao final desta tese.

1.4 Pantanal: cenário de subjetivação da criança ribeirinha

A cidade de Cáceres, onde se situa a região da Campina, palco do processo de subjetivação da criança ribeirinha, localiza-se no Pantanal mato-grossense. Como esse cenário foi constituído, inventado, produzido? Consideramos necessário viajar em alguns bocados da história da constituição desse espaço para, posteriormente, compreender como o mesmo interpela a criança ribeirinha e participa da formação/constituição de sua subjetividade.

Tudo começou quando, no início do século XVI, diversas nações e povos indígenas, entre eles os Payaguá, Guarani, Guaxapos e Xarayes começaram a avistar nos rios grandes embarcações povoadas por homens de pele clara em busca de riqueza e sonhos. O então território indígena, hoje América do Sul, visitado pelos nobres e aventureiros europeus, tornara-se alvo de cobiça. O hoje conhecido Pantanal, localizado na bacia do Alto Paraguai, passara no final do século XV a pertencer à Espanha, conforme demarcação da linha de Tordesilhas (1494).

Mas como passar uma “linha” nas curvas do Pantanal?

Manoel de Barros, poeta mato-grossense, já dizia: “No pantanal ninguém pode passar a régua. Sobremuito quando chove. A régua é a existidura de limites. E o Pantanal não tem limites” (Barros, 2002: 29). A definição trazida pelo poeta fora sentida pelos conquistadores espanhóis no século XVI. Embora o território fosse demarcado como pertencente às “Índias Castelhanas”, os limites não foram possíveis, por tratar-se de uma imensa planície inundável que fora narrada, inventada e transformada a cada nova expedição.

A cidade de Cáceres localiza-se no Pantanal mato-grossense, na nação brasileira, colonizada pelos portugueses. Mas, à época em que os conquistadores espanhóis se aventuraram a desvendar essa região, que lhes pertencia, o que encontraram? Terras encharcadas por imensos rios, lagoas e baías; vegetação exuberante; fauna diversificada e desconhecida; homens, mulheres e crianças, bravos guerreiros defendendo o território que acreditavam lhes pertencer.

Os aventureiros conquistadores, através de suas narrativas, possibilitaram a composição da história fragmentada do Pantanal, tecendo seus liames durante mais de dois séculos. Segundo as descrições, as expedições espanholas saíram em busca da Serra da Prata,

riqueza andina, adentraram às terras desconhecidas do Império Espanhol e depararam-se, na travessia rumo à riqueza desejada, com o *Mar de Xarayes*, hoje denominado Pantanal.

Costa (1999:75), referindo-se às narrativas dos conquistadores espanhóis⁹ que se aventuraram à bacia platina no século XVI, entre eles Ulrico Schmidl e Alvar Núñez Cabeza de Vaca, diz sobre o mar *Xarayes*: “Nestes primeiros registros, a região se dimensiona como um país fluvial e lacustre, no qual a sazonalidade das águas, entre cheias e secas, define paisagens e ocupações”.

A cada nova expedição uma nova narrativa. Um novo olhar, uma nova sedução. O mesmo lugar descrito, cantado e decantado de mil maneiras. Homens, ora bravos guerreiros, ora deuses, ora selvagens, ora domáveis; animais exóticos, estranhos e encantadores; paisagens imprecisas, hesitantes, indeterminadas, indecisas, indefiníveis. Sempre provisórias, móveis, instáveis, evanescentes. Espaço de contornos desconfigurados a cada nova estação. Secas e cheias criam geografias impossíveis de ser mapeadas por aqueles conquistadores, pois “a água e seus ritmos dominam o espaço vivenciado pelos narradores; é a sua presença que desenha e dimensiona o ambiente” (Costa, 1999:94).

Percebemos, acompanhando a viagem de Cabeza de Vaca, que ele relaciona aquela planície inundável ao mar, destacando também a alternância da vida dos habitantes do mar de *Xarayes* pela sazonalidade das águas.

Para seus habitantes, os naturais dos rios, a vida segue alternando-se nesse compasso: quando as águas estão baixas, com a alegria dos que desfrutam a abundância, cantam e dançam; na cheia, transformando suas canoas em casas, navegam por quatro meses entre tantos braços do Paraguai espraiado (id:100).

As narrativas de Cabeza de Vaca complementam as de Ribera, outro adelantado¹⁰ quinhentista que se aventurou ao mar de *Xarayes*. Para Ribera, “*Xarayes* [se constituía na] porta de entrada para um mundo maravilhoso guardado nas terras alagadas e insalubres do interior da América Meridional. Era a porta que conduziria ao reino das Amazonas e ao lago Dourado, e era ainda o limite de navegação e reconhecimento da conquista” (id:112).

⁹ No livro *História de um país inexistente: O Pantanal entre os séculos XVI e XVIII* (1999), Maria de Fátima Costa realiza um estudo de narrativas de cronistas e viajantes que se aventuraram às terras molhadas da bacia do alto- paraguai, demonstrando como essa planície fora constituída pelos narradores espanhóis como Laguna de los Xarayes e pelos luso-brasileiros como Pantanal.

¹⁰ Segundo Costa (1999:38), “*Adelantado* foi um título dado pelos espanhóis durante a Reconquista, depois passou aos conquistadores que vinham à América como governadores. Para Oviedo (1944:150), nas Índias espanholas, mais que um título era um mal agouro; segundo ele, quase todos os *Adelantados* nas Índias, mais que honra, tiveram um lastimável fim”.

A fabulosa *Laguna de los Xarayes*, lugar de passagem em direção aos sonhos dos conquistadores espanhóis, fora por eles narrada, inventada, imaginada, representada e noticiada, porém, desde os idos dos descobrimentos até meados do século XVIII, permaneceu encantada. Esse mesmo lugar era reconquistado, todos os dias, pelos povos indígenas no decorrer de quase trezentos anos, ficando, assim, desconhecido aos olhos dos europeus que saboreavam as “imagens” criadas que lhes chegavam através de narrativas imprecisas. Prosseguindo com Costa (Id.: 236), um lugar “que existe e não existe ao mesmo tempo (...) um lugar fabulosamente imaginado, criado e representado por mais de três séculos”.

A caracterização como lugar de passagem rumo à fabulosa riqueza andina, bem como as dificuldades impostas pela sazonalidade e a defesa de suas terras (ou águas) pelas valentes povoações indígenas, fizeram com que o mar de *Xarayes* se tornasse um lugar “escondido”, ou não colonizado, pertencente aos espanhóis. Esse é o fragmento dos antecedentes do hoje Pantanal, composto e narrado por seus conquistadores. Mas os portugueses também cantam frações dessa história a partir do século XVIII.

A linha de Tordesilhas (1494) transformara-se em curvas por ocasião das expedições que partiam de São Paulo, via Rio Tietê, para Mato Grosso, entre os séculos XVIII e XIX. As bandeiras paulistas avançaram até as minas de Cuiabá, tornando os rios do Pantanal em caminhos das Moções¹¹, fato que permitiu que o Império Português avançasse sua colônia para além daquela linha e delimitasse o território, hoje, brasileiro.

Vila Real do Bom Jesus de Cuiabá, território aurífero conquistado pela Coroa portuguesa, em 1748, localizava-se além da linha de Tordesilhas, em território espanhol. Com vistas a garantir a conquista e consolidar novas minas na região, os mamelucos paulistas adentraram com suas bandeiras, saindo de Cuiabá rumo à Região do Guaporé, formando ali a capital da capitania de Mato Grosso, em 1752, a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade.

Limites entre terras luso-brasileiras e espanholas? Até essa época eram desconsiderados. E *Xarayés*? Desse mar, os monçoeiros não falavam. Parecendo ignorar as narrativas espanholas, jamais falam em *Xarayes*, mas descrevem os caminhos labirínticos dos rios que formam o lugar que passaram a denominar Pantanal. É interessante notarmos que,

¹¹ “O termo moções dado a essas expedições referia-se ao fato de que, inicialmente, essas viagens se realizavam durante o inverno, por ser a época em que os rios tornavam-se mais favoráveis à navegação. Depois, como bem define Aurélio Buarque de Holanda no verbete ‘moções’ (4), o termo passou a ser aplicado a ‘qualquer das expedições que desciam ou subiam rios das capitanias de São Paulo e Mato Grosso nos séculos XVIII e XIX, pondo-as em comunicação’ (Id:180).

nos relatos paulistas do séc. XVIII, a paisagem também é mutante e, por isso, difícil de se dominar, esquadrihar, mapear e conhecer. Os habitantes nativos são descritos como ferocíssimos, como o “payaguá que navega pelo Rio Paraguai muito destro e bom pirata” (Id: 184).

Esse espaço, antes narrado como *Xarayes*, e a partir das moções denominado Pantanal, fora descrito pelos paulistas como:

Uns campos alagados com varadouros e lagos. Tem muito peixe e caça, e já se teme o gentio Guaikurú, ou cavaleiro e muito mais o Payaguá. (viajante anônimo, *in* Costa, 1999:187).

Chegados que sejais destas passagens preparam-se-vos para morrer ou para vencer (Francisco Palácio, 1726, *in* Id).

Pantanal chamam os cuiabanos a umas vargens muito dilatadas, que começando no meio do Taquari, vão acabar quase junto ao mesmo rio Cuiabá (João Antônio Cabral Camello, 1727, *in* Id).

As narrativas monçoeiras traduzem a pluralidade do ambiente pantaneiro. Segundo Costa (1999), descrevem-se os caminhos, destacando as curvas e retas de cada rio, alertando dos perigos da viagem e também das mudanças que o volume de água desenha na paisagem.

Nesse cenário de indefinições de territórios¹² das coroas portuguesas e espanholas, nasce a cidade de Cáceres em 1778, com o intuito português de garantir a incorporação das terras do Pantanal a seu domínio.

1.5 No rio Paraguai estava escrito uma cidade¹³: Cáceres

No final do século XVIII, Luiz Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, 4º Governador da Capitania de Mato Grosso, designou ao Tenente de dragões Antônio Pinto Rego e Carvalho a fundação da Villa Maria do Paraguay, visando à consolidação do domínio português na região, fazendo frente aos domínios da Coroa espanhola na América. O lugar era estratégico: à margem esquerda do rio Paraguai, entre Bom Jesus de Cuiabá – onde se

¹² O período compreendido entre 1494 (Tratado de Tordesilhas 1494) e 1750 (Tratado de Madri 1750) fora marcado por indefinições de territórios luso-espanhol. Diversos tratados e processos diplomáticos aconteceram nesse período, até que, após a assinatura de outros tratados entre os reinos de Portugal e Espanha, no decorrer de 50 anos (1750-1801), em 1801 foi assinado o Tratado de Badajoz, em que os territórios foram definidos.

¹³ Carlos Drummond de Andrade já havia dito: “no mar estava escrito uma cidade”.

localizavam as minas de Mato Grosso, e Vila Bela da Santíssima Trindade – então capital da capitania de Mato Grosso.

O local escolhido para constituir a cidade de Cáceres era um porto de passagem. Viajantes que comercializavam o ouro vindo das minas por ali passavam, paravam, descansavam e iam. Como o percurso era longo entre uma vila e outra, o Governador, segundo Virgílio Correa Filho, em *Monographias Cuiabanas*, desconfiava da possibilidade de contrabando do ouro extraído de Cuiabá, bem como da evasão dos impostos (quintos) devidos à Coroa e, assim, justificou a fundação, em 1772, do *registro* nessas paragens. Seis anos depois, aquele porto de registro elevou-se à categoria de Vila¹⁴, concretizando a missão primeira do projeto moderno: instituir a ordem naquele ambiente difuso, caótico. Segundo Bauman (1998), em nome dessa ordem, trava-se, no limiar da Modernidade, uma luta contra o caos. Pensa-se, nesse momento, um mundo em que as “probabilidades dos acontecimentos não estejam distribuídas ao acaso, mas arrumadas numa hierarquia estrita – de modo que certos acontecimentos sejam altamente prováveis, outros menos prováveis, alguns virtualmente impossíveis” (id:15). Nessa episteme, aquele local escolhido, para se constituir a

¹⁴ Ata de fundação da Vila Maria do Paragay, hoje a cidade de Cáceres: “Anno do Nascimento do Nosso Senhor Jesus Christo de 1778, aos 6 dias do mez de Outubro do dito anno, n’este districto do rio Paraguay e margem oriental d’elle, no lugar onde presentemente se dirige a estrada que se seguia à Cuyabá desde Villa Bella, sendo presente o Tenente de Dragões Antônio Pinto do Rego e Carvalho, por elle foi dito que tinha passado a este dito lugar por ordem do Ilmo. E Exmo. Snr. Luis de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, Governador e Capitão General d’esta Capitania de Mato Grosso, para com effeito *fundar, erigir e consolidar uma povoação civilizada*, aonde se congregassem todo o maior número de moradores possível, compreendidos todos os casaes de índios castelhanos proximamente desertados para estes Domínios Portuguezes da Província de Chiquitos, que fazem o numero de 78 indivíduos de ambos os sexos, a que juntando-se todo o outro numero das mais pessoas congregadas para o dito fim faz o total de 161 indivíduos de ambos os sexos, cuja povoação, segundo as ordens do dito, se denominará de hoje em diante, em obséquio do real nome de Sua Majestade – Villa Maria do Paraguay, - esperando-se que de semelhante estabelecimento haja de resultar grande utilidade ao real serviço e commodidade publica; e porque *supposto o plano do terreno para a dita Villa se acha com alguma disposição para continuar a fundar-se com regularidade; comtudo, como alguns dos alinhamentos não estão conformes ao projecto da boa policia, como deveria ser*, determinou elle, dito Tenente, a todos os moradores, em nome de S. Ex., que deixando de fazer mais algum benefício a varias cabanas existentes, só n’ellas assistem em quanto se *fabricavam casas no novo arruamento, que lhe fica prescripto e balisado por elle*, Tenente, com marcos sólidos de pão de lei, sendo obrigados a não excederem nem diminuir a dita construção na altura de 14 palmos de pé direito na frente de todas as casas que se levantarem e 24 palmos de altura no cume; outrossim, determinou que precisamente chamariam para regular os ditos pés direitos ao carpinteiro João Martins Dias, e na falta d’este outro algum intelligente no officio, afim de conservar sem discrepância, segundo o risco, a largura de 60 palmos de ruas que estão assignadas por elle, dito Tenente; cujas actualmente demarcadas e abalisadas terão os seguintes nomes, a saber: a primeira, contando do norte, rua d’Albuquerque, a immediata, para o sul, rua de Mello, as quais ambas vão desembocar na praça e cada uma d’ellas faz face a mesma do norte e do sul, assim como também as travessas de 30 palmos, que dividem os quartéis das ditas ruas, e se denominarão estas travessas, a primeira, contando do poente para o nascente, travessa do Pinto, e a que se segue, contando também para o nascente, travessa do Rego, e no alto da praça da mesma banda do nascente cuja frente fica riscada entre as ruas e travessas ditas com 360 palmos cujo numero tem também as mais quadras, poderão os moradores erigir a sua igreja por ficar a porta principal d’ella para o poente, como determinam os rituaes; e o mais terreno d’esta frente da praça por agora se não occuparia em casas, deixando-os livre para as do conselho e cadeia, quando se deverem fabricar. Cada morada dos ditos povoadores não terá mais de 100 palmos de comprimento para quintal, que lhes ficam determinados para o centro de cada um dos quartéis. O que tudo assim executado pelo dito Tenente de Dragões na presença de todos os moradores, mandou a mim, Domingos Ferreira da Costa, Fiel d’este registro, que, servindo de escrivão, fizesse este termo para constar do referido o qual assignou com as testemunhas seguintes(...) (Mendes, 1973: 27-9. *grifos nossos*).

cidade nascente, toma características de desordenado, informe, inadequado ao desenvolvimento salutar dos seres humanos. Continuando com Bauman, um local “a ser dominado, subordinado, remodelado de forma a se ajustar às necessidades humanas” (Bauman, 1999:15). Assim, os homens passam a pensar, projetar, planejar a melhor forma de viver de acordo com a natureza, instituindo uma nova ordem social. Uma ordem que não tolera o indeterminado, o imprevisível, o obscuro, o incerto, o indefinido, o incoerente, o incongruente, o incompatível, o ilógico, o irracional, o ambíguo, o confuso, o ambivalente (id). Todos esses adjetivos são atribuídos àquilo que a vontade de ordem moderna tenta eliminar. Todos são adjetivos do caos, a negatividade que a positividade da ordem tenta romper.

Os desbravadores monçoeiros viram nessa paragem uma potência de cidade ordenada, limpa e bela. São Luis de Cáceres foi sendo constituída, resguardadas as peculiaridades do tempo e do espaço, bem aos moldes do que se pensava na Europa e, talvez, sofrendo influência da cidade projetada por René Descartes que, na primeira metade do século XVII, propusera o modelo da construção de uma cidade onde a ordem, a beleza e a limpeza deveriam imperar. A cidade racionalista cartesiana seria mais perfeita se os edifícios fossem construídos por um só arquiteto, fato que pode ser percebido também na Ata de fundação da Villa Maria do Paraguay, substituindo o arquiteto cartesiano pelo tenente da Capitania de Mato Grosso, que teria traços melhor compassados, padrão de tamanho, alinhamento nas ruas e, quiçá, vizinhança adequada e salubre. Uma cidade que expulsa o acaso, a contingência, a desordem em nome de uma racionalidade nascente.

Não há tanta perfeição nas obras compostas de várias peças, feitas pela mão de diversos mestres, como naquelas em que só um trabalhou. Assim, vê-se que os edificios empreendidos e concluídos por um só arquiteto costumam ser mais belos e melhor ordenados do que aqueles que muitos procuraram reformar, fazendo uso de velhas paredes construídas para outros fins. Assim, essas antigas cidades que, tendo sido no começo pequenos burgos, tornaram-se no correr do tempo grandes centros, são ordinariamente tão mal compassadas, em comparação com essas praças regulares, traçadas por um engenheiro à sua fantasia numa planície, que, embora considerando os seus edificios cada qual à parte, se encontre neles muitas vezes tanta ou mais arte que nos das outras, todavia, a ver como se acham arrançados, aqui um grande, ali um pequeno, e como tornam as ruas curvas e desiguais, dir-se-ia que foi mais o acaso do que a vontade de alguns homens usando a razão que assim os dispôs (Descartes, 1979: 34)

Mas, como a Villa Maria do Paraguay se configuraria, sendo gestada em um ambiente tipicamente caótico?

Em um processo lento de sua constituição, servindo, em princípio, apenas aos fins a que se propôs, Cáceres fora se desenvolvendo. Pessoas que, de passagem, ficavam; índios que construíram famílias juntos aos brancos; a navegação entre outros portos, que seguia até Corumbá, São Paulo, através do rio Paraguai; o incremento de atividades agropecuárias e extrativistas; o estabelecimento de grandes fazendas com usinas de açúcar e charqueada; a aspiração dos comerciantes que viam ali uma possibilidade ímpar, fizeram com que a Villa se constituísse em município, 81 anos após, e em cidade, em 1874, recebendo, definitivamente, o nome de São Luis de Cáceres, em homenagem a seu padroeiro.

As casas foram sendo construídas para abrigar as individualidades de uma “alma burguesa” que ali encontrou seu porto. Famílias abastadas, proprietárias de grandes latifúndios ali fizeram seus domicílios, protegendo-se “do horror do caos”. A casa, o domicílio, “é a única barreira contra o horror do caos, da noite e da origem obscura”, assim Kant descreve o lugar em que o homem moderno deve se abrigar para garantir a sua identidade¹⁵.

O lugar para ser construída a igrejinha que, mais tarde, seria a Catedral, de estilo gótico, de São Luiz de Cáceres, fora escolhido estrategicamente. Localizou-se de frente ao rio Paraguai para que ela fosse vista por todos que estivessem de passagem, bem como para que fosse marcado o caráter religioso católico que imperava. À sua frente, o jardim, o coreto das retretas, a praça – o lugar onde as donzelas poderiam passear em segurança, pois que era cercado, garantindo, assim, a vigilância constante de quem ali entrasse ou saísse. Ao seu lado direito, o Colégio das Irmãs Azuis que, no início do século XX, vieram da França em missão evangelizadora e “educadora”. Um local bem delimitado, impermeável, garantia que os sujeitos, que ali viviam, precisavam para legitimar a sua identidade. A sua interioridade, “expressão topológica, geográfica, do sujeito autônomo e soberano. O pressuposto da interioridade está na base do sujeito cartesiano” (Corazza e Silva, 2003:11). Os sujeitos que aportaram em Cáceres a constituíram de maneira cartesiana, não admitindo o acaso, o imprevisto, a insegurança, situaram ao final da rua que ladeava a Igreja, rua D’Albuquerque,

¹⁵ Aquele que, segundo Kant, “não possui nem eira nem beira, e, portanto, nem fé, nem lei, condensa em si toda a angústia da vagabundagem” (Kant, *apud* Perrot, 1991:308).

uma quadra depois, a prisão. Em seguida, na mesma rua, o hospital e, mais ao fundo, o cemitério.

A Igreja, a escola, o presídio, o hospital foram construídos ao longo dos séculos XIX e XX, não sem embates, atendendo a um projeto descrito por Foucault como constituição da sociedade disciplinar.

Essa cidade, cartesiana, que fora idealizada para que o indivíduo não se perdesse, apresenta porosidades, como Benjamin nos acena ao desenvolver Nápoles, ou como Calvino apresenta, ao narrar as *Cidades Invisíveis*, de Marco Pólo. Trata-se de uma cidade ambivalente, onde a pretensão de racionalidade é balanceada todos os dias pela sua efemeridade, mobilidade, incerteza, irracionalidade. O espaço que a constituiu – o Pantanal – apresenta, como vimos, essas características e, assim, a cidade de Cáceres se faz. A Campina foi o lugar escolhido para apresentar essa porosidade que, apesar da rigidez das pedras que constituem a cidade, resiste em suas narrativas.

1.6 Descrevendo a paisagem: Campina

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Se a gente cavar um buraco no pé de goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar o rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada à costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...).(Barros, 2003: XIX).

Paisagem para nós, os de fora, os outros daquele lugar, ou, os turistas. Para as crianças da Campina, o lugar onde vivem. Espaço em que se constitui a relação que Ifu Tuan (1980) chama de Topofilia – *topo*: lugar e *philia*: amizade. Ou seja, elo afetivo entre a pessoa e o lugar. Para as crianças com as quais dialoguei, a Campina é maior que o mundo.



Fonte: Google Earth – acesso em 7 de maio de 1997.

É possível chegar à Campina pelo rio e pela Rodovia. Pela BR 070 – que liga o Brasil à Bolívia – partindo de Cáceres-MT, atravessa-se a ponte Marechal Rondon, que cruza as margens do rio Paraguai, percorre-se 5 km e, à margem direita da rodovia encontra-se a fazenda Campina. Passando pela porteira principal, a aproximadamente 500 m de distância, andando por um pasto de humidícula plantado de maneira regular e plana, sem árvores ou arbustos, chega-se à sede. Passando por ela, sempre à frente, em direção ao rio, há um corredor em meio a uma cordilheira¹⁶, aberto com máquina de esteira, onde o pasto é também plantado. Em seguida, avista-se uma vazante que, na época da cheia, impossibilita o acesso de carro. Após a vazante, a uma distância de 1 km, aproximadamente, adentra-se, através de uma trilha, em uma mata que dá acesso à localidade onde vive aquela comunidade. Em seguida, um clarão torna visíveis as casas das famílias que ali vivem, bem como aquela *cobra de vidro*

¹⁶ Embora a definição de cordilheira seja “Cadeia de Montanhas”, aqui, no Pantanal, utiliza-se o termo para designar uma porção de mata mais alta, que se contrasta à vegetação rasteira, típica do pantanal, bem como à vegetação de porte pequeno, típica do cerrado.

– o rio Paraguai – que acompanha o grande quintal, cenário das meninices, criancices, infantilices que faz com que as crianças ultrapassem as marcas, os sinais, os signos, os símbolos, os significantes instituídos, e criem metamorfoses às metáforas dos conceitos dominantes, como os de Manoel de Barros: “ver com o ouvido”, “escutar com a boca”, “escrever com o corpo”.

A outra maneira de chegar à Campina é pelo rio Paraguai – “empeixado e cor de chumbo, o rio Paraguai flui entre árvores com sono...” (Barros, 2002: 15). O porto localiza-se rio Paraguai acima, partindo da cidade de Cáceres, aproximadamente a 30 minutos de barco, motor 15 HP. No sentido Cáceres-Campina, localiza-se à margem esquerda do rio, o lado por onde o leito passa. Da barranca da Campina avista-se, na outra margem, uma ilha que, no período da seca estava margeada por praia de areia fina e clara. Contrasta essa paisagem com o verde da vegetação pantaneira, com os roxos, amarelos-ouro e rosas dos Ipês que florescem na primavera. É possível enxergar da barranca da Campina até a curva onde o rio se esconde, com águas profundas, abundantes e vagarosas.

A barranca da Campina, no período da seca, julho a outubro, fica dois metros acima do leito do rio. No entanto, a subida não é difícil, pois a comunidade que ali vive, utiliza-se do rio para satisfazer as suas necessidades básicas, como tomar banho e cozinhar, e já se encarregou de facilitar o acesso. Construíram-se escadas, acompanhando o delineamento natural que é marcado pelas águas no período da cheia, e o corrimão fica por conta dos cipós nativos e raízes que existem em abundância. Dali avista-se, ao longe, as casas das crianças. Aportando nessa barranca, após transpor a subida, é possível ver uma região plana, com vegetação rasteira: grama nativa, arrozeiros, cipós, intercalada por grandes árvores como: ipês, jatobás, cambarás, pequiizeiros, figueiras. Acompanhando as inúmeras trilhas, ora de humanos, ora de capivaras e outros animais que descem ao rio para beber água, aproximadamente duzentos metros em linha reta, chega-se ao areal. Areia fina e clara é o palco onde a vida daquelas crianças acontece. Do lado direito, fica o pé de laranjinha e, ao longe, à esquerda, marcando o limite provisório do areal, está o pé de jatobá, motivo de inúmeras histórias. Essa extensão é somente do areal, pois a vista total traz a mata, as baías, os pântanos, onde as crianças correm, brincam, se escondem. Atravessando uma subida que faz perder o fôlego, e com a qual as crianças nem se abalam, chega-se ao local mais alto, onde foram construídas as casas de cada família que ali vive.

Essa imagem se altera completamente no período da cheia, entre os meses de novembro a março¹⁷. Pela rodovia, é impossível o acesso, pois a água interrompe a passagem e cria novos ambientes de encontros para as crianças. No meio da estrada, que as crianças atravessam a pé para pegar o ônibus que as leva para a escola, vazantes se formam e convidam para o frescor no retorno das aulas. Pelo rio, “ah, professora, agora sim, nossa vida fica melhor. A água chega até nós”. Assim falou a mãe de Ana que, muitas vezes, atravessou o areal rumo ao rio com lata de água na cabeça para abastecer a casa. O acesso pelo rio fica facilitado no período da cheia, pois, pode-se chegar de barco, à porta de entrada do quintal das crianças.

Essas imagens, impossíveis de serem descritas em todos os detalhes, podem ser comparadas à imagem de um labirinto, a estranha morada do Minotauro. Assim é a casa dessas crianças, tal como a descrição de Borges (2001) sobre o labirinto: “a idéia de uma casa feita para que as pessoas se percam”. Lugar propício ao erro, à confusão, ao desencontro, às dificuldades, às curiosidades, ao desejo, ao secreto, à aventura. Lugar propício à formação. Mas, uma formação diferente daquela onde o caminho já está traçado antecipadamente, de maneira linear e cumulativa. Entrar no labirinto, no “quintal [que Manoel de Barros achava] ser maior que a cidade”, ou na Campina, é entrar em uma viagem de formação, é aventurar-se, é se perder, é dessaber, é desaparecer. Entrar, sem ter a possibilidade de ser salvo pelo fio de Ariadne, mas com a possibilidade de se esvaziar de tudo o que os hábitos e rituais da existência enchem, completam. Segundo Larrosa (2000: 58), “o vazio é o despojamento dos hábitos e dos rituais da existência, o desnudado dos modos habituais de significação e de experiência”.

Nesse ambiente labiríntico, constituiu-se a família do avô meio índio das crianças da Campina. O Sr. André Avelino dos Anjos, morador da cabeceira do rio Cabaçal, resolveu mudar-se, com seus sete filhos vivos (no total teve 12), após o falecimento de sua primeira esposa, para a ilha que se localiza em frente à fazenda Campina, no rio Paraguai. Ali conheceu a Sra. Florentina, com quem se casou e teve mais cinco filhos. “Ah professora, no ano de 1974, eu tava com esse meu menino mais pequeno ainda de peito, quando teve uma enchente muito grande. Aí veio o dono da Campina, deixou nós ficá aqui do outro lado, que é mais alto. Aí nós veio para cá e criou nossos filhos aqui”. (D. Florentina). A enchente de 1974, a que D. Florentina se refere, levou o então governador do Estado de Mato Grosso, José

¹⁷ Nos meses de abril a junho as águas do rio começam a baixar e esse período é chamado de vazante – momento em que a terra é preparada para o plantio.

Fragelli, a decretar Estado de Calamidade Pública a toda zona abrangida pela água. Esse ano marca o que os historiadores chamam de “diáspora ribeirinha”, ou seja, marca a saída de muitas comunidades que viviam à margem dos rios e que passam a viver nos bairros periféricos das cidades. Essa não foi a “sorte” do Sr. André e D. Florentina, pois o proprietário da Fazenda Campina permitiu que continuassem à margem do rio Paraguai, com sua família.

Os filhos e filhas, casados ou não, ali continuaram a história, iniciada por uma grande vazão de água, do Sr. André e D. Florentina. Relacionaremos, a seguir, as famílias, cujos filhos participaram desta pesquisa. Uma delas é Maria Conceição Ribeiro, neta do Sr. André, que se casou com Ursulino e tiveram oito filhos, dos quais três participaram desta pesquisa. Da relação abaixo, somente os nomes que aparecem com apelido e idade participaram da pesquisa:

- Marileide
- Marilene
- Wellington
- Willian
- Winder
- Marineide, Duda, 12 anos;
- Catarino, Nanho, 10 anos;
- Odair, Oda, 8 anos;

Ana Conceição da Costa Amaral filha do segundo casamento do Sr. André, é “juntada” com Gildásio, e seus filhos são de outras relações:

- Marcio Douglas;
- Jones Rodrigo;
- Maria Jaqueline, gorda, 11 anos;
- Ana Aparecida, Aninha, 9 anos;
- Alex, o batata, que é filho do Gildásio, veio recentemente morar na Campina e diz não querer mais voltar para a cidade. Tem 9 anos.

Aparecida da Costa Amaral, também do segundo casamento, casou-se com Mauro, e tiveram os seguintes filhos:

- Michel, 14 anos;

- Alaor, 12 anos;
- Sibebe, a Simba, 10 anos;
- Sinara, a Jungo, 7 anos;

1.7 Espaço Pantaneiro: o acontecimento da criança ribeirinha

Tarde de julho de 2006. Foi quando tudo começou. Juntamente com um grupo de amigos, levei um casal de franceses para conhecer o Pantanal cacerense. Munidos de equipamentos fotográficos de alta precisão, encantaram-se, à margem do rio Paraguai, com um ninho de Tuiuiú. Estava o pássaro lá, no ninho embaçado de cipós cinzas, todo branco, com “bagas rubras” e cabeça preta, refletindo no azul do céu a sua magnitude. De repente, eis que surgiram duas novas cabecinhas pretas, de bico para cima, esperando alimento – motivo de maior euforia. Paramos na barranca barrosa do rio para que o casal de estrangeiros, chegasse mais perto e fotografasse aquela imagem que, para nós, nativos, era tão corriqueira. Assim que aportamos, fomos recepcionados por um grupo de crianças. Eram mais ou menos sete, entre oito e doze anos, que, percebendo o encantamento pelos habitantes de seu território, se dispuseram a mostrar um caminho que levasse os estrangeiros a melhor fotografar os tuiuiús.

Enquanto dois meninos conduziram o casal amigo e sua aparelhagem Pantanal adentro, conversei com as outras crianças que ali permaneceram. Dirigindo-me também à barranca do rio, sentei-me no cocuruto de cupim e passei a observar que aquele modo de vida, aquele espaço e, principalmente, aquelas crianças tinham algo a me dizer que fugia à lógica do que eu vinha estudando acerca de subjetividade, escolaridade.

As crianças relataram, rapidamente, como viviam, brincavam, como se relacionavam com aquele espaço cambiante onde moravam. Movida pela vontade de conhecer melhor essa realidade, perguntei se poderia voltar outras vezes para conversar. Prontamente, elas concordaram, ensinando-me o percurso para chegar a localidade onde moram.

O casal amigo chegou com as melhores imagens. Imagens essas que seriam reproduzidas e veiculadas em um mundo completamente diferente desse. Despedi-me das crianças comprometendo-me a retornar para conversar e compartilhar aquela experiência.

Em meio aos afazeres do meu cotidiano, aquele que, segundo Certeau (1984), nos pressiona dia após dia, demorei a retornar àquela localidade. Acreditava ser necessário, a princípio, sistematizar referenciais teóricos, roteiros e categorias, para que pudesse tirar, daquela experiência, resultados que apontassem algo de “verdadeiro” para a pesquisa.

Tarde de 13 de setembro de 2006. Dirigi-me até a Campina. A dificuldade para encontrar a entrada da fazenda, conseguir autorização e chegar à barranca do rio, localidade onde residem as crianças, não foram motivos para desistência.

O primeiro contato foi marcado por impasses e imprevistos. Após idas e vindas, indagações a pessoas na estrada, entrada em sítios vizinhos, foi possível localizar a porteira que dava acesso ao lugar desejado. Lá chegando, deparei-me com corrente e cadeado na porteira principal. Andei até a sede e fui recebida por um senhor, capataz da fazenda. Semblante fechado, perguntara o motivo da visita. Feita a apresentação, disse que gostaria de me encontrar com as crianças que moravam à beira do rio, limite daquela fazenda. E ele respondeu perguntando: “que a senhora quer com aquele povo encrenqueiro?” Falei sobre o estudo que estava desenvolvendo e da necessidade de manter contato com aquela comunidade. O capataz explicou que o seu patrão não estava autorizando a entrada de estranhos na barranca do rio, porque não queria o envolvimento de pessoas da cidade com aqueles moradores que estavam prestes a se mudar dali. Perguntei o motivo da saída daqueles moradores da região, ao que ele respondeu que não poderia dar maiores detalhes, mas que, pelo que sabia, as terras eram de propriedade do seu patrão que os tiraria dali por força da Lei.

Finalmente, consegui autorização para fazer o primeiro contato, mas, com a ressalva de que teria, para uma segunda visita, que pedir autorização ao dono da fazenda, pois estava proibida a entrada de pessoas estranhas, principalmente se fossem em direção ao rio. E, para finalizar, o senhor capataz não se furtou a fazer um último comentário: “a senhora não repara, porque aquele povo é preguiçoso mesmo. Eles vivem com mandioca, manga e peixe. Não fazem nada o dia todo”.

Lá chegando, um grupo de doze crianças, quando viu o carro, apareceu correndo, de todos os cantos. Vieram em minha direção dizendo: “Mãe, a tia veio”; “ela falô que vinha e veio”. Abraçaram-me todas, ao mesmo tempo. Nesse momento, a mãe de quatro delas disse:

Ô dona, a senhora num sabe o quanto essas criança esperaram. Elas tinha certeza que a senhora vinha. Outro dia passô um barco igual aquele que a senhora veio outro dia e elas saíram correndo. A minha

filha até estrepou o pé num pau, mas voltaram com a carinha murcha e disseram que não era a senhora (Dona Aparecida).

O primeiro contato com aquela realidade, me levou a suspeitar que estar ali iria requerer muito mais do que os referenciais que havia previamente preparado. Aqueles olhinhos esquivos, brilhando; aqueles sorrisos tímidos, cheios de expectativa; aquele silêncio, após a euforia logo me disseram que algo ali havia acontecido.

Acontecer, acontecimento, acontecido... Essas expressões me incomodaram durante a minha estada ali.

Conversei com as crianças, as mães, a avó, e acertei que poderia passar as tardes dali em diante junto a elas. Combinamos para o dia seguinte às 13h30min.

De posse dos registros da estada na Campina pensei: por que toda aquela expectativa das crianças, chegando a envolver até suas famílias? Como ainda se lembravam da pessoa que havia passado, dias atrás, por aquele espaço, para fotografar tuiuiú, fato um tanto corriqueiro para elas? Incomodava-me o fato de que, se não fosse movida pelo interesse em conhecer aquela localidade, talvez tivesse me esquecido do compromisso que havia assumido com elas. Se aquele encontro não tivesse passado de um “acidente” para mim, talvez não tivesse retornado. No entanto, elas, as crianças, não se esqueceram e esperaram.

Pensando nisso, reporteime-me à leitura em que Gilles Deleuze (2007) descreve o acontecimento:

O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece (DELEUZE, 2007: 152).

Relacionando o rosto daquelas crianças e a fala da mãe, no momento da nossa chegada à Campina, ao texto apresentado por Deleuze, foi possível perceber que o acontecimento, de que esse autor fala, estava refletido naquele comportamento. A minha passagem pela Campina suscitou um acontecimento para aquelas crianças. Para Deleuze, acontecimento, subjetivação ou cérebro, é um pouco a mesma coisa. A subjetivação se refere às diversas maneiras pelas quais os indivíduos, ou as coletividades, se constituem como sujeitos: tais processos só valem à medida que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes (Deleuze, 1992: 218). São situações que não podem ser

explicadas pelo estado de coisas que as suscitaram ou às quais elas podem voltar, ou seja, é aquilo que se “eleva por um instante” e, é esse instante o que interessa, é a oportunidade que temos para agarrar. O instante da minha passagem pela Campina “suspendeu ao ar” aquelas crianças, criou expectativas inusitadas, significou de forma tal que as fizeram esperar¹⁸. Essas crianças demonstram possuir o credo que, para Deleuze, nos falta: “acreditar no mundo”. Segundo esse filósofo, suscitar acontecimentos significa acreditar no mundo. Acontecimentos pequenos, que podem ser vistos como improdutivos, inócuos, mas que escapam ao controle e possibilitam a constituição de *novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos*. É constituir “modos de existência” no sentido ético do termo, como alerta Foucault – acreditar no mundo significa avaliar o que fazemos ou o que dizemos pelo conjunto de regras facultativas que nos constituem em função de nosso modo de existência. Acreditar no mundo é, também, uma indicação de Benjamin. Para esse autor, temos duas opções, a preguiça ou a curiosidade. Ser guiado pela preguiça é ser guiado por previsões de futuro, por histórias traçadas, por planejamentos, por projetos, por profecias que sugam nossa força, nossa vitalidade, nossa energia em função de um futuro prometedora. Diferentemente, ser guiado pela curiosidade é “observar com exatidão o que se cumpre em cada segundo” (Benjamin, 1994:63). Ao invés de ser aconselhado pela covardia e pela preguiça, se é pela sobriedade e pela liberdade. Para Benjamin, “transformar a ameaça de futuro no agora preenchido, este é o único milagre telepático digno de ser desejado, é obra de corpórea presença de espírito” (id.:64). É acreditar no mundo, é esperar que a vida aconteça.

Aquelas crianças que confiaram no que eu disse em nosso primeiro encontro, e que me esperaram para realizar o compromisso que havia proposto, apresentam um modo de existência que lhes é peculiar. Elas crêem na vida e constituem modos de existência regados pela invenção, a cada novo acontecimento, de novas possibilidades de vida.

¹⁸ Podemos nos reportar ao comportamento do menino em relação ao “peru” do texto de Guimarães Rosa.



Jorge Larrosa (2004: 153) encontra na experiência outro significado para acontecimento, subjetivação, cérebro, que vínhamos desenvolvendo, segundo Deleuze, e que, no item anterior, utilizamos os conceitos de Walter Benjamin para analisar. Para Larrosa, em espanhol, a palavra *experiencia* significa ‘o que nos passa’; em português, significa ‘o que nos acontece’; em francês, ‘ce que nous arrive’; em italiano, ‘quello Che nos succede’, em inglês, ‘that what is happening to us’; em alemão, ‘was mir passiert’. Prossegue dizendo, que

experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece, ou nos toca (id).

Muitas coisas se passam todos os dias. Quantos barcos, chalanas, voadeiras, canoas, lanchas passam pela Campina? Quantas pessoas passam para fotografar aqueles tuiuiús! Mas, o que efetivamente passou, aconteceu, tocou aquelas crianças ribeirinhas nessas passagens? Passar-se não faz o acontecimento acontecer, segundo Larrosa; mas, o que causa espera, cria

expectativa, desperta rumores, incita ansiedade, desacomoda, isto sim, faz acontecer. Para Larrosa,

A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente existe de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (2004:162).

Essa experiência de que fala é uma experiência que está viva, porém, difícil de ser localizada nos dias atuais. Larrosa se utiliza de Walter Benjamin para dizer que tudo está organizado, neste nosso mundo, para que nada nos passe. Assim, a pobreza de experiências caracteriza o mundo. Até retornar a Campina, não tinha me dado conta de que aquela conversa, informal e breve com crianças, em meio a um passeio de barco, as tivesse modificado, as tivesse tocado, transformado.

No mundo em que vivemos muitas coisas se passam a todo momento. Esse passar, segundo Larrosa, impede que a experiência aconteça. Para esse autor, vários fatores influenciam para o empobrecimento da experiência: o excesso de informação; o excesso de opinião; a falta de tempo; o excesso de trabalho.

O sujeitos modernos, movidos pelo *excesso de informação*, acreditam que quanto mais sabem, melhor podem lidar com a “sociedade da informação”. Então, passam pela escola, estudam, lêem, assistem à TV, acessam a *internet*, participam de seminários, conferências, excursões, vão ao cinema e obtêm informações das mais variadas. No entanto, “podemos dizer também que nada nos passou, que nada nos tocou, que, com tudo o que aprendemos, nada nos sucedeu ou nos aconteceu” (Larrosa, 2004: 154). Essas crianças ribeirinhas, que ali vivem, sem água encanada, sem energia elétrica, sem TV, sem cinema, sem barbies, sem autoramas... fazem com que a experiência, o acontecimento, a vida seja possível.

São movidos pelo *excesso de opinião*. Após serem constituídos pelos aparatos das informações, o mundo requer desse sujeito uma opinião, que deve ser “própria, crítica e pessoal”(id: 155) sobre qualquer assunto. Passa-se a julgar o bem e o mal, o justo e o injusto, o sano e o louco, o racional e o irracional, a ordem e o caos, a igualdade e a diferença, o sagrado e o profano. Têm-se sempre respostas a dar, explicações a proferir, interpretando, criando verdades, sendo constituídos pela informação circundante e constituindo novos sujeitos. No entanto, “a obsessão pela opinião também cancela nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça” (Larrosa, 2004: 155-6). A opinião os

torna sujeitos individuais, manipulados e fabricados pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência (id). As crianças da Campina, após a euforia do primeiro encontro, permaneceram em silêncio. Não tinham respostas prontas nem opiniões formuladas para dar. Em grupo, as dez crianças, tal como Manoel de Barros aponta, permaneceram em silêncio, talvez porque, para elas, e na extensão do poeta, os silêncios devem ser usados para compor palavras. Talvez, ainda, porque, dêem mais respeito às palavras que “vivem de barriga no chão, tipo água pedra sapo”(Barros, 2001:25).

São movidos pela *falta de tempo*. No mundo consumista, tudo se passa demasiadamente depressa. A produção de bens de consumo, assim como de estímulos sensoriais, é tão fugaz e efêmera que, a cada momento, sente-se novas necessidades. Tudo se passa tão rapidamente que os acontecimentos se sucedem a todo instante, excitam-nos nos momentos, mas não fazem acontecer, não deixam marcas, não tocam, não constituem, não modificam. Segundo Larrosa (2004: 157), “ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece”. Às crianças ribeirinhas da Campina, tudo se passa demasiadamente devagar. O tempo é como um espreguiçar. Assim, os acontecimentos efetivamente acontecem, pois o tempo vivido deixa marcas, constitui, modifica, cria uma intensidade de minúcias que se sente no toque, no ato de pegar, apalpar, sentir pela mão.

São movidos pelo *excesso de trabalho*. A pobreza de experiência, também se processa devido ao excesso de trabalho. Larrosa traz à cena uma questão que perpassa o ideário do sujeito moderno. Trata-se da relação entre trabalho e experiência, ou melhor, a idéia de que com o trabalho se adquire experiência. Para o autor, essa relação converte a experiência em mercadoria, em valor de troca e é, nesse sentido, que deve ser refutada. Experiência enquanto trabalho produz, apenas, trabalho, não restando tempo para a experiência coletiva (*Erfahrung*), para a subjetivação, para o acontecimento. O momento inicial desta pesquisa fora marcado pelo encontro com o capataz da fazenda Campina. A porteira estava fechada e ele estava vigiando o trabalho outros que apagavam um fogo que havia entrado no pasto. O capataz demonstrou-se sério, sisudo, apressado. Demonstrou não ter tempo a perder, pois ao mesmo tempo que conversava, olhava os outros, acenava, dava ordens.

Ao contrário desse sujeito que vive a experiência individual (*Erlebnis*), aquela população ribeirinha pode ser entendida como sujeitos da experiência coletiva (*Erfahrung*), sujeitos do acontecimento, sujeitos que se deixam afetar pela possibilidade de que algo lhes

passa ou lhes aconteça ou lhes toque. Esse modo de viver a experiência requer um gesto de interrupção:

requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2004: 160).

Assim, relatar essa experiência, provocou em mim, enquanto professora e pesquisadora da Educação, da Educação Infantil, da Educação Ambiental, uma pausa, uma interrupção. Quantas informações veiculamos para as crianças; quantas opiniões, críticas, sugestões delas requeremos; quantas vezes dizemos que o ócio não produz, que devemos ocupar melhor o tempo; quantas vezes sugerimos que pensem no amanhã, no futuro, no que querem ser quando crescerem. Pensamos que tudo isso que fazemos na melhor das intenções, talvez possa não significar, não passar, não tocar, não modificar aquelas crianças? O que efetivamente significa? O que leva o acontecimento a acontecer?

O próximo capítulo será dedicado à análise da história da Criança e da Infância com o objetivo de perceber como a maneira hegemônica de conceber a criança foi produzida no decorrer da história e de demonstrar como nós, educadoras e educadores, estamos submersos nesses discursos.

CAPÍTULO II

A VONTADE DE VERDADE DO DISCURSO INFÂNCIA: A PRODUÇÃO DO EU INFANTIL

O que é a infância? Essa é uma questão recorrente nos meios acadêmicos, nas mais diversas áreas do conhecimento. Pedagogos, sociólogos, advogados, psicólogos, pediatras lançam seus olhares sobre a criança, falam sobre ela, representam-na e constituem discursos que passam a ser veiculados como verdadeiros. Esses discursos produzem efeitos que penetram no seio das relações sociais, da família, da escola, das legislações, impondo limites às possibilidades de enunciação. Essa trama é denominada por Foucault como “regimes de verdades”. Segundo ele,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado (Foucault, 1999: 12).

Para o autor, em toda sociedade, o discurso é produzido de maneira controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que têm a “função de conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 1999a: 9). Assim, podemos inferir que as concepções de infância são resultados dessa seleção, organização e controle que se conjugam em momentos distintos da história, para imprimir-lhes um sentido verdadeiro. Segundo Calvert,

Membros de qualquer sociedade carregam consigo uma definição de infância, de sua natureza, de suas limitações e duração. Eles poderão não discutir explicitamente esta definição, escrever sobre ela ou mesmo concebê-la conscientemente como algo que está em questão, mas eles agem a partir de pressupostos dela derivados em seus modos de lidar com a criança, e em todas as suas expectativas e medos em relação a ela (Calvert, 1998: 15 *apud* Bujes, 2001: 33).

Procuraremos, a partir dessa premissa, compreender como os discursos “Infância” e “Criança” foram produzidos historicamente, evidenciando alguns mitos que os compõem. É válido notarmos que não temos a pretensão, aqui, de refazer a história da criança e da

infância. Ocupar-nos-emos de seguir o percurso já traçado por filósofos e historiadores, na intenção de apropriarmos de bocados dessa história e compor, a partir de inspirações foucaultianas, um enredo que dê conta de perceber as condições que possibilitaram o sentimento de infância da contemporaneidade. O pensamento platônico é utilizado, neste capítulo, como o berço da estruturação do pensamento ocidental sobre a infância e a criança, pois acreditamos que as raízes de um modo dominante de se pensar esses enunciados encontram-se aí plantadas. Essas raízes sofrem alterações em suas práticas discursivas e não-discursivas no decorrer da história e cumprem um papel distinto em cada sociedade. Analisaremos, em seguida, por meio da composição realizada por Philippe Ariès¹⁹, os discursos “criança” e “infância” na Idade Média, procurando encontrar, nos mesmos, resquícios de continuidades e rupturas da tradição platônica. Conciliando o pensamento de Ariès à analítica da disciplinaridade realizada por Foucault, procuraremos entender como os enunciados sobre a infância e a criança são constituídos no limiar da modernidade, ordenando, regulando e controlando os discursos e os modos de subjetivação das crianças na contemporaneidade.

Neste capítulo, faremos um exercício procurando demonstrar como uma maneira hegemônica de ver, pensar, sentir e ouvir a “alma” infantil foi constituída. Como a história da criança e da infância advoga por um “final feliz”, quando as etapas planejadas para ela forem cumpridas sem imprevistos ou acasos. Benjamin, em suas narrativas, nos inspira a quebrar a fixidez dessas histórias “concluídas à força”²⁰, levando-nos a perceber que:

Esse mar se ergue e se afunda em bilhões, mas bilhões, de ondas; que os bosques estremecem a cada novo instante desde as raízes até a última folha; que, nas pedras das ruínas dos castelos, reinam um desmoronar e um esfarelar contínuos; que no céu, antes que se formem as nuvens, gases fervem em lutas invisíveis (Benjamin, 1994: 266).

¹⁹ Kohan reconhece, em seu estudo, a intensa polêmica em relação à tese de Ariès, principalmente nos anos 1970 e 80. Segundo ele, questiona-se: “a) a tese de que a infância é uma invenção moderna, que ela não existisse na Idade Média e na Renascença; b) critica-se seu romantismo, seu olhar nostálgico do passado; c) objeta-se sua metodologia de trabalho, em particular seu tratamento dos registros artísticos, literários e culturais utilizados como base empírica” (Kohan, 2005:67). Nesse sentido, este estudo também reconhece as referidas críticas e compreende a moderação com que se deve utilizar determinadas afirmações. No entanto, considera-se inegável a real contribuição trazida por Ariès, e que, ainda, não foi superada. O sentimento de infância foi, inegavelmente, intensificado na modernidade européia, como podemos evidenciar neste texto, que traz alusões à infância desde a antiguidade. Nesse sentido, na modernidade, práticas e idéias em torno da infância ocorreram como em nenhum outro período anterior da história humana (Kohan, 2005), assim, consideramos que Ariès abriu um espaço produtivo, suscitando a possibilidade de inúmeros outros trabalhos, ao marcar a modernidade como o momento em que o sentimento de infância surgiu.

²⁰ Baptista, Luis Antônio. Arte e subjetividade na experiência teatral: contribuições de Jurema da Pavuna. In: MACIEL, A et. Al. Polifonias: clínica, política e criação. Editora Contra Capa. Rio de Janeiro: 2005

Desmoronar, esfarelar, para constatar que, nessa história da criança e da infância, podem existir outras histórias que se erguem e se aprofundam bilhões de vezes; que estremecem a cada novo instante; que borbulham, tencionam, brigam e, muitas vezes, não conseguimos enxergar.

2.1 A ordem do discurso “infância”

Neste capítulo apresentamos discursos constituídos historicamente sobre criança e infância e, para tanto, consideramos pertinente, em princípio, situar o lugar de onde falamos. Utilizamo-nos, como referencial, de algumas peças do arsenal de ferramentas oportunizadas pelo tipo de análise realizada por Foucault, mais especificamente, a concepção de discurso. Em *A ordem do discurso* (1999a), o autor questiona os poderes e os perigos decorrentes do discurso e aponta uma lente diferenciada para enxergá-los. Ele não procura uma verdade, muito menos uma interpretação que revele “o que seja mesmo” o discurso. Ao analisar suas condições, seus jogos e seus efeitos, procura entender os “perigos” do discurso, como ele próprio diz:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1999a: 9).

Entender que existem procedimentos que controlam os discursos parece, aos olhos leigos, um tanto difícil, posto que os discursos estão aí, sendo ditos ou escritos por uma pessoa e por todo mundo, sem que se pense nas regras que os compõem. “Verdades” são ditas, escritas, comentadas – na academia ou na cozinha de uma casa –, como sendo imanentes ao discurso. Foi assim que nos fizeram crer, a nós e a tantos outros milhões de pessoas que propagam verdades, sem nos darmos conta de que elas são estabelecidas pelos próprios discursos e, por isso, são apenas ilusões que, no dizer de Nietzsche, se esqueceram que o são.

Mas, por que acreditamos no discurso enquanto algo verdadeiro e não enquanto ilusão ou produção histórica? Por que é difícil enxergar a “ordem” que regula, controla, ordena o

discurso “infância”? Para refletir sobre esses questionamentos recorreremos àquele que os fez borbulhar em nosso pensamento. Foi o próprio Foucault que apresentou um dos grandes, senão o maior protagonista da estruturação do pensamento. Referimo-nos a Platão (427-347 a.C.), que, para Foucault (1999a), ao exonerar o sofismo, marcou uma divisão histórica que “deu sua forma geral a nossa vontade de saber” (Id.: 16).

O pensamento inaugurado por Platão se caracteriza pela *dualidade manifesta* de um mundo da aparência (sensível) e um outro mundo superior, da essência (inteligível). Platão defende um ideal pedagógico que está, necessariamente, associado ao seu projeto político. Em sua teoria, utiliza-se da *alegoria da caverna* e instaura o mundo sensível como lugar da representação e, conseqüentemente, da cegueira, da obscuridade, do erro; toma o reflexo do sol como centro, a comandar o mundo que, para ele, é o mundo do visível, o mundo da aparência. Em contraponto a esse mundo, propõe um outro lugar, em um patamar superior, onde o *bem* comanda: o mundo invisível, mundo do inteligível, da luz. O mundo material torna-se, na sua concepção, lugar do erro, das trevas, lugar onde os homens vivem em plena escravidão da alma. Para Platão (1994: 266):

o antro subterrâneo é o mundo visível. O fogo que o ilumina é a luz do sol. O cativo que sobe à região superior e a contempla é a alma que se eleva ao mundo inteligível. Ou, antes, já que o queres saber, é este, pelo menos, meu modo de pensar, que só Deus sabe se é verdadeiro. Quanto a mim, a coisa é como passo a dizer-te. Nos extremos limites do mundo inteligível está a idéia do bem, a qual só se nos impõe à razão como a causa universal de tudo o que é belo e bom, criadora da luz e do sol no mundo visível, autora da inteligência e da verdade no mundo invisível, e sobre a qual, por isso mesmo, cumpre ter os olhos fixos para agir com sabedoria nos negócios particulares e públicos.

A *alegoria da caverna* pode ser analisada em sua dimensão epistemológica e em suas dimensões política e pedagógica. Do ponto de vista da teoria do conhecimento (dimensão epistemológica), Platão é idealista, posto que, para ele, “as idéias são mais reais que as coisas”. Platão nega o mundo dos sentidos, das paixões, das contingências cotidianas como produtoras do conhecimento. Segundo ele, apenas os filósofos podem conseguir se libertar das correntes que prendem todos ao fundo da caverna. Por isso, somente os filósofos atingem “o verdadeiro conhecimento, a *episteme*, a ‘ciência’, quando a razão ultrapassa o mundo sensível e atinge o mundo das idéias, lugar da essência imutável de todas as coisas, dos verdadeiros modelos ou arquétipos” (Aranha, 1996: 45). Mas, onde estão as dimensões política e pedagógica de Platão? Elas se situam exatamente nos papéis fundamentais que

caberiam aos filósofos. São eles, nessa concepção, os detentores do conhecimento do mundo ideal, e, por isso, devem “dirigir” os homens que não conseguem enxergar o real, através da Educação. É por isso, então, que, para Platão, o verdadeiro filósofo é, ao mesmo tempo, político e educador.

Para Platão, o pensamento é algo bom porém, os malefícios de uma pedagogia mundana, “profana”, podem fazê-lo inútil, nocivo, tornando a alma humana mesquinha. O pensamento, portanto, nunca perde sua “qualidade”, apenas pode ser modelado para o bem ou para o mal, dependendo do lugar/direção de seu aprendizado. A Educação, sendo assim, somente é válida, quando cumpre o papel de isolar o homem, *desde a infância*, do meio em que vive. Os saberes do cotidiano são considerados nocivos, carregados de elementos que “arrastam aos prazeres sensuais e grosseiros e fazem mirar sempre às coisas inferiores; e, liberta daqueles pendores e peso: fosse dirigida no mesmo sentido da verdade, te-la-ia percebido e penetrado com a mesma sagacidade com que ora percebe e penetra os objetos para os quais se volta” (Platão, 1994: 268).

Platão postula, com essa doutrina, uma realidade dual em que a essência encontra-se no mundo das idéias, restando a aparência para o mundo dos “mortais”²¹. Nesse contexto, podemos inferir que a tradição filosófica ocidental caracterizou-se por acreditar que o pensamento pode-se dar de forma externa à prática social. Sofrendo constantes deslocamentos circunstanciados pelos seus momentos históricos, a busca do conhecimento estaria, mesmo que sob diferentes formas, subordinada a uma ordem que seria universal, estática, inexorável, imutável. Ressaltamos outro fragmento de *A República*, em que Platão propõe os fins da Educação:

A educação é, portanto, a arte que se propõe a este fim, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista ao órgão da alma, pois que esta já o possui; mas como ele está mal disposto e não olha para onde deveria, a educação se esforça para levá-lo à *boa direção* (Platão, 1994: s/p).

²¹ O pensamento platônico abre caminho para a dualidade: *civilitas*/bárbaros (Aristóteles); Cidade de Deus/Cidade dos Homens (Santo Agostinho); Cristão/Pagão (São Tomaz de Aquino); Razão/Emoção (Descartes),...

Mas, qual é a boa direção? Para responder a essa questão volto a me valer do pensamento de Foucault. Segundo ele, Platão instituiu, com sua filosofia, uma distinção entre o “discurso verdadeiro”²², que existia até então e que se encontrava fortemente ligado às vontades do exercício do poder (os discursos enunciados pelos sofistas), e uma nova maneira de concebê-lo, enquanto *vontade de verdade*. A partir das proposições de Platão, o discurso, para ser considerado verdadeiro, deve passar por uma clivagem que o legitime enquanto tal, que o distinga do falso. Foi essa divisão histórica que deu sua formatação “geral à nossa *vontade de saber*”. Assim, a nossa vontade de saber é sempre e cada vez mais aperfeiçoadamente, mediada pela *vontade de verdade* e, a cada dia, os procedimentos de seleção, organização e controle dos discursos se tornam mais vigilantes. Partimos do princípio de que o discurso “Infância” foi produzido desde a Antigüidade clássica mediado pela vontade de saber sobre “Infância” e regulado, ordenado, controlado pela vontade de verdade, vontade de tirar de cena as superstições opressoras ou os mitos enganosos e constituir uma representação “verdadeira” e “ideal” acerca desse referente.

Segundo Foucault (1999a), existem procedimentos de seleção, organização e controle dos discursos que ora são *externos*, ora *internos*. Os procedimentos *externos* são caracterizados como mecanismos de exclusão daquilo que não deve ser dito perante o que é concebido como verdadeiro. Esses mecanismos são: a *palavra proibida*, a *segregação da loucura* e a *vontade de verdade*. O autor relata longamente sobre o terceiro mecanismo, por conceber que “os primeiros não cessaram de orientar-se em sua direção” (Foucault, 1999a: 19). Mas, o que tem a ver a “vontade de verdade” com o pensamento platônico que relatamos, também longamente?

Pois é, aquela “boa direção” de que Platão fala é caracterizada por Foucault como essa “vontade de verdade” que vem orientando as vidas humanas desde a Antigüidade clássica. Vontade essa que Machado (1990: 26) descreve como “de um inteligível superior, de um princípio absoluto de inteligibilidade, que é o que se pensa melhor e o que torna possível conceber o inferior, por conseguinte, o sensível”.

²² “pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuí-a a cada qual sua parte; era um discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão de homens e se tramava assim como destino” (Foucault, 1999: 15)

Nesse sentido, a *vontade de verdade* sustenta a separação que fazemos entre o discurso verdadeiro e o falso e coloca em jogo uma relação intrínseca de *desejo e poder*. O desejo e o poder são reconhecidos enquanto mecanismos que atravessam os discursos. Essa vontade de verdade — movida pelo desejo e pelo poder — atravessa o homem como se fosse a própria verdade. Nesse sentido, Foucault aponta para os perigos decorrentes dos discursos, caso não entendamos a prodigiosa maquinaria que o produz. Segundo ele,

Só aparece aos nossos olhos uma vontade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos em contrapartida a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura”(Foucault, 1999a: 20).

Inferimos, com essa citação, que, para Foucault, a vontade de verdade, atravessada pelo desejo e pelo poder, deve ser compreendida para que entendamos que as verdades não passam de invenções próprias dos seres humanos, em épocas distintas.

Além dos procedimentos externos que funcionam como sistemas de exclusão dos discursos, Foucault cita um outro grupo de procedimentos que denomina de *internos* — que se referem ao controle dos discursos pelos próprios discursos. Esses procedimentos funcionam como princípios de classificação, ordenação e distribuição, submetendo o discurso à dimensão do acontecimento e do acaso.

Foucault distingue, ainda, um terceiro grupo de procedimentos que permite o controle dos discursos. Nesse terceiro grupo, o autor atribui uma função crucial ao *sujeito* perante a produção dos discursos. Para que os sujeitos entrem na ordem discursiva, devem seguir um certo número de regras, que são seguidas por poucos. O princípio da *rarefação* dos sujeitos diz que só está “autorizado” a entrar na ordem do discurso quem for devidamente qualificado para tal. Para isso, faz-se necessário um “ritual” que

(...) define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (...); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção (Foucault, 1999a: 39).

Esse sujeito — que passa pelo ritual que lhe confere o direito de falar sobre determinado assunto — pertence a uma sociedade que se mantém segundo regras distintas, que devem ser respeitadas. Essas regras são *comentadas*²³ tanto nos regimes doutrinários quanto na Educação. Assim como as doutrinas “ligam os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros” (id.: 43), o discurso da Educação é mediado por escolhas e exclusões, de acordo com o tipo de sujeito que a sociedade espera. Nesse sentido, para Foucault, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (id.: 44). O sujeito — ritualizado, pertencente a uma sociedade e educado — apropria-se dos discursos que se formulam no decorrer da história e das sociedades e produz novos discursos segundo as “regras” que orientam tal produção — mecanismos externos e internos de controle dos discursos.

Pelo exposto, é possível compreendermos que os discursos, ditos ou escritos, não trazem consigo um apêndice que diga quais foram as interdições, supressões, fronteiras e limites que os criaram. Segundo Foucault, “tudo se passa como se tivessem querido apagar até as marcas de sua irrupção nos jogos do pensamento e da língua” (Foucault, 1999a: 50). Essa aparente *logofilia* — do latim *logos* = discurso e *philia* = amizade — é considerada por Foucault como *logofobia* — *logos* = discurso e *fobos* = medo. Ou seja, os acontecimentos que fazem surgir os enunciados são temidos pela sociedade, pois, enxergando-os enquanto presentes nos discursos, podemos perceber “tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso” (id.).

A partir das pontuações anteriores com referência à concepção de discurso formulada por Foucault, apresentaremos a forma como a Infância foi pensada em alguns discursos produzidos por Platão. A intenção, nesta parte, não se traduz em interpretar integralmente o que Platão pensava acerca da infância, mas em apresentar alguns indícios da concepção de infância que atravessa o seu discurso, evidenciando alguns mitos que, a partir de sua enunciação, passaram a regular, a ordenar, a controlar outros tantos discursos acerca da infância no decorrer da História. Nesse sentido, observa-se, no Pensamento Platônico, as *condições de possibilidade* dos discursos produzidos atualmente a respeito da infância²⁴.

²³ Foucault descreve o *comentário*, com muita propriedade, no livro *A ordem do discurso*.

²⁴ Apresentar a gênese da idéia de infância contemporânea no pensamento platônico, não significa negar o caráter descontínuo da história, caráter esse enfatizado por Michel Foucault. Acompanhando a análise realizada

2.2 Mundo Clássico: início de uma tradição sobre a infância e a criança

Platão está aqui pela beleza e pela força de seu pensamento sobre a infância, com a perspectiva de considerar sua produtividade no presente, isto é, com a possibilidade de estudar em que medida, pelo menos, traços dessa forma ainda hoje estão presentes no modo contemporâneo de pensar a educação da infância (Kohan, 2005: 20).

Estudar a História da Criança e da Infância requer que reconheçamos a importância singular atribuída à Educação no período clássico. Para Cambi (1999: 53), “o mundo clássico é a terra de origem de uma cultura, a nossa, a ocidental”. Assim, a educação e a pedagogia da Antiguidade clássica guardam os modelos originários da formação social e humana.

Pensar a educação clássica nos remete a Esparta e Atenas, na Grécia, que deram vida a dois ideais de Educação: “um baseado no conformismo e no estadismo, outro na concepção de *Paidéia*, de formação humana, livre e nutrida de experiências diversas, sociais, mas também culturais e antropológicas” (: 82). Em Esparta, uma sociedade fechada em si e dividida em classes, os meninos, a partir dos 7 anos de idade, eram retirados da família e mandados às escolas-ginásio onde recebiam educação militar até aos 16 anos, compondo, assim, o modelo de Estado totalitário. Essa sociedade veio à bancarrota no conflito com Atenas no século V a.C.. Em Atenas, a educação assumiu um papel-chave. Os sofistas, que foram mentores do que hoje entendemos como guinada antropológica da Educação, teorizaram sobre seu sentido e seu valor, colocando em crise a educação tradicional da *pólis* grega (Filosofia da natureza), enaltecendo o indivíduo que busca uma nova identidade.

Trata-se de fixar modelos de homem, de cultura e de participação na vida social bem diferentes dos do passado, não mais sustentados pelos valores da polis, mas, ao mesmo tempo, mais pessoais, mais individualmente escolhidos e construídos, e mais universais, mais idôneos para a formação do homem enquanto tal, sem limite de etnia, de casta, de cidadania: um homem desenvolvido de maneira mais geral e mais livre, mais apto a reconhecer e realizar sua própria livre universalidade humana (Cambi, 1999:86).

por Kohan (2005: 22), “consideramos que a história das idéias, dos pensamentos e das mentalidades está cheia de continuidades e descontinuidades”, que procuraremos marcar ao longo deste texto.

O homem em busca da nova identidade – esse é o ideal gestado pelos sofistas que deu inspiração à *Paidéia* grega, visa ao “ideal de formação humana”, ou “a formação de uma humanidade superior”, uma “humanidade completa”. Gesta-se, assim, o humanismo, que tem como vetor a Educação.

Com os sofistas, segundo Cambi (1999), chegaremos a um ensino no sentido mais moderno. As escolas itinerantes dos sofistas são voltadas à formação do orador e, com o nascimento do alfabeto e da escrita, delineou-se a carreira educativa da criança grega (: 99). A educação da criança, nesse período, começa na família e continua na escola – ginásio, centro de cultura física e intelectual. Em casa, a mãe e a ama acompanham a criança, depois o pedagogo e o pai ensinam o que é bom e justo. Na escola estatal da *pólis*, “todos os filhos dos cidadãos aprendem as letras”. É válido destacarmos que, nesse período, a infância é considerada uma idade de passagem, não sendo valorizada pela incerteza de continuidade da vida.

Sócrates, filósofo ateniense que viveu entre os anos 470-399 a C., contemporâneo dos sofistas, não se considerava um deles, pois, segundo ele, a única coisa que sabia era que nada sabia, diferentemente dos sofistas, que se consideravam pessoas instruídas e sábias, cobrando sempre pelos seus valiosos ensinamentos.

Sócrates – embora não tenha escrito uma única linha, conforme disse Platão em seus *Diálogos* – nos insere no mundo da *Paidéia* como problematização. Para ele, a formação humana é a maiêutica e o dialógica, assim, a função do mestre, no processo educativo, é lançar dúvidas e, por meio do diálogo, abrir espaço para a dialética, ou seja, unificação através da oposição, construindo uma unidade que tende a se tornar cada vez mais rica (Cambi, 1999: 88).

Embora Sócrates tenha declarado “só sei que nada sei”, deixou um grande legado para a humanidade. Destaca-se, como seu precursor, o seu discípulo Platão, que fixa, em seu pensamento, dois novos tipos de *Paidéia*: uma mais socrática, ligada à formação da alma individual e outra, mais política, ligada aos papéis sociais dos indivíduos.

Como vimos, a *Paidéia* grega, a partir dos sofistas e de Sócrates, consigna importância singular à educação. Agora, com base em pesquisas realizadas sobre a criança e a infância (Kohan, 2004, 2005; Cambi, 1999; Ariès, 1981, Foucault, 1999, 1999a, Larrosa, 2000, Bujes, 2001), nos deteremos em alguns fragmentos da obra do filósofo ateniense Platão, para

notarmos como seu discurso acerca da criança e da infância foi-se constituindo num *regime de verdades* que, ainda hoje, ecoa no discurso e no fazer educacional. Destacamos que não é nossa intenção, aqui, acusar Platão de insensibilidade à infância, pois as condições de seu tempo possibilitaram o modo de pensar que engendrou formas de conceber a infância nos dias atuais. Segundo Kohan, esse modo platônico de conceber a infância

tem como parâmetro de medida um modelo antropológico de homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente, qualidades cuja ausência ou estado embrionário, incipiente, torna as crianças e outros grupos sociais que compartilham desse estado inferiores. (Kohan, 2005: 49)

2.2.1 Platão e a infância

Kohan (2005) parte do princípio, em sua tese, de que Platão via a infância como parte indissociável de seu maior problema: “entender, enfrentar e reverter a degradação cultural, política e social da Atenas de seu tempo” (:27). Uma questão central para Platão era construir uma nova ordem social para a *pólis* grega. Assim, pensando em como enfrentar o problema da degradação dos jovens e como canalizar as melhores naturezas para o melhor projeto político, vê na educação a chave para resolver tais impasses.

É necessário pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil da verdade e da justiça, que preserve e cultive o que nessas naturezas há de melhor e ponha a serviço do bem comum (: 28).

Percebemos, assim, que a infância se torna um problema para Platão à medida que se deve transformá-la para atender ao modelo requerido de sociedade. É válido notarmos que Platão não utiliza um termo específico para se referir à infância²⁵, mas isso não significa que não tenha pensado nela. Para Kohan (2005), o filósofo compõe, de diversas formas, um conceito complexo, difuso, variado de infância, que procura analisar em quatro planos que se entrecruzam: a infância como pura possibilidade; a infância como inferioridade; a infância como outro desprezado e a infância como material da política.

²⁵ Kohan (2005: 29-32) diz que Platão se refere à criança por meio das seguintes palavras: *país*, que, pela raiz indo-européia, remete ao significado básico de “alimentar” e pelo grego clássico significa “crianças e jovens de diversas idades”; *néos*, que significa jovem, recente, que causa uma mudança, novo; *tripbein*, que, para Platão, a *trophé* significa criação, como um período intermediário entre o nascimento e a *paidéia*. O autor se refere, ainda, ao termo *infantia*, que, em latim, significa ausência de fala.

A partir desses planos ressaltados por Kohan, destacaremos alguns mitos que, ainda hoje, constituem as práticas discursivas e não-discursivas referentes à criança e à infância.

2.2.2 Possibilidade, inferioridade, outro e material da política: mitos de uma infância platônica

Sabe dona, nois aqui fala pras criança que elas tem que estudá. O futuro delas depende do que elas fizé hoje. Agora elas num é nada, mas amanhã pode salvá tudo nós aqui. Meus filho nasceram e criaram aqui e meus neto também. Mas esses, agora pode estudá. Anda 2 km pra pegá condução, mas estuda. (D. Florentina, avó das crianças da Campina)

A fala da D. Florentina pode nos remeter a uma *ordem discursiva* que ronda o ideário contemporâneo. Quantos de nós já não dissemos ou ouvimos dizer que “as crianças de hoje são o futuro no amanhã”? Criança como pura possibilidade, criança como promessa, criança como porvir, criança como futuro. Mas, para que no amanhã tudo aconteça como planejamos para o futuro das crianças, devemos, hoje, educá-las. Essa é também a premissa platônica. Não tanto pelo que elas são, mas pelo que serão, se bem encaminhadas.

Para Platão, a infância se consolida no primeiro degrau da vida humana e, nesse sentido, é incompleta, inacabada. A passagem, a seguir, demonstra essa característica atribuída à criança pelo filósofo. Nos Livros I e II de *A República*, trava-se uma discussão acerca do conceito de justiça, e ‘Sócrates’, para compreender transfere “o campo de análise do indivíduo para a *pólis*”. A definição de *pólis*, por ele idealizada, é criticada por ‘Gláucon’ que diz se tratar de uma *pólis* de suínos, por estar desprovida de prazeres e comodidade (Kohan, 2005: 37). A partir dessa crítica, ‘Sócrates’ passa a constituir a *pólis* do prazer, mas adverte que essa é luxuosa, doente e gerará guerras com os vizinhos.

Mas, onde entram a infância e a criança nesse diálogo platônico?

Exatamente no controle das desavenças. A *pólis* do prazer necessitará de guardiães-guerreiros²⁶ e a educação se tornará fundamental para constituir esse novo sujeito requerido pela sociedade.

Educar crianças para que se tornem, no futuro, os defensores da *pólis*. A pura possibilidade, como relata Platão:

E bem sabes que o princípio de toda obra é o principal, especialmente nos mais pequenos e ternos; porque é então quando se forma e imprime o tipo que alguém quer disseminar em cada pessoa (*A República II*, 377 a-b *apud* Kohan, 2005: 39).

Assim, conduzir alguém até a virtude requer que se deixem marcas na mais tenra idade, pois essas marcas são “imodificáveis e incorrigíveis” e, “se bem educados, surgirão homens medidos que distinguirão claramente todas estas coisas e outras”, diz Platão (*apud* Kohan, 2005).

A infância pode ser percebida nos diálogos de Platão, como pura possibilidade, como um vir a ser, como uma potencialidade. Essas características trazem à cena, segundo análise desenvolvida por Kohan (2005), a idéia de que, no futuro, a criança pode ser tudo, mas, e no presente, o que é? Respondemos a essa questão, prosseguindo com o autor.

Não se trata do que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos (ib.: 40).

Visando garantir o bem maior da *pólis*, Platão propõe ao legislador que se utilize da persuasão das almas dos jovens e as encaminhe para esse fim, usando a Educação. Percebemos, com isso, o caráter político que alcançam as discussões sobre a infância e a Educação propostas por Platão. As crianças, como futuros guardiães da *pólis*, ou como seus futuros governantes, devem ser bem cuidadas e bem educadas. Em *A República*, Platão relata como deve ser tratada essa criança-futuro-guardião. Segundo ele, a “qualidade humana” da *pólis* precisa ser melhorada e os guardiães devem procriar entre si, não se misturando às

²⁶ Destaca-se que as análises realizadas por Kohan referem-se a uma das três classes sociais teorizadas por Platão, a dos Guardiães. No entanto, em “cidade humorosa”, rica e desenvolvida, o filósofo teoriza, também, sobre as classes dos governantes e dos produtores. A cada uma dessas classes correspondem determinados tipos humanos. Aos Governantes, requer-se sujeitos áureos e racionais; aos guardiães, argênteos e corajosos e aos produtores, férreos e ativos, produtivos e obedientes. Segundo Cambi (1999: 90), “pela divisão do trabalho, delineiam-se também três tipos de educação: a dos produtores, que ocorre no local de trabalho como aprendizado técnico; a dos guardiães-guerreiros, destinada a favorecer a formação da coragem e da moderação; a dos governantes-filósofos, que é a formação especulativa através da dialética”.

classes “inferiores”. Assim que nascerem, as crianças devem ser levadas a uma casa para passar pelo período da amamentação. Mães e filhos se misturam aos demais para que não se reconheçam mais tarde. Jogos infantis, música e ginástica são praticados rigorosamente pelas crianças, para que se garanta aquilo que fora planejado para a *pólis*. (*A República* IV 424b-e; V 460c-d *apud* Kohan, 2005:57).

Os guardiães são educados e treinados em institutos do Estado, por meio de uma educação literária e musical, tomando cuidado para que discursos falsos (como os proferidos por Homero, na *Odisséia*, que traz em seu bojo fábulas de deuses e heróis que devem ser banidas da educação do novo homem) sejam excluídos dos ensinamentos. A educação “musaica” deve favorecer a narração simples e valorizar as harmonias sóbrias pela música. A ginástica, enquanto preparação para a guerra, exige muita disciplina e dedicação. Segundo Cambi (1999: 90), “poesia e ginástica dão vida a uma alma harmônica, ‘ao mesmo tempo temperante e corajosa’”.

Como primeira etapa da vida, a infância aparece, nos diálogos de Platão, como inferior.

As crianças são seres impetuosos, incapazes de ficarem quietas com o corpo e com a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem o ritmo e a harmonia próprias do homem adulto (*As Leis* II 664e-665 a. *apud* Kohan, 2005 42).

Percebemos, com essa citação, o caráter de inferioridade da criança em relação ao adulto, legando a esse “ser superior” – o adulto – a autoridade para criar, castigar e educar a natureza infantil. Visando, segundo Kohan (2005), acalmar a agitação e desenvolver seus potenciais em ordem e harmonia, os adultos encarregados dessas almas devem “dirigir em linha reta suas naturezas, sempre em direção para o bem, seguindo as leis” (: 43).

Prosseguindo com a identificação da infância à inferioridade, Platão a compara ao embriagado, que perde suas sensações, lembranças, opiniões e pensamentos, assim como as crianças.

O diálogo entre ‘Sócrates’ e ‘Alcibíades’, em *Alcibíades I*, Platão enfatiza a inferioridade da criança, pela falta de experiência. Nesse diálogo, ‘Sócrates’ diz que, desde criança, não duvidava do justo e do injusto; ao que é recriminado por Alcibíades que diz: “Como poderias sabê-lo, se não havias tido tempo de aprendê-lo ou descobri-lo?” (*Alcibíades I* 110 a.– 110 c. *apud* Kohan, 2005: 45).

É válido destacarmos, ainda, a referência feita à criança em *A República*, ocasião em que Platão a compara às mulheres e aos escravos, pela manifestação de sentimentos inferiores como paixões, prazeres e dores.

Kohan (2005) encontra, em várias passagens de Platão, o adjetivo infantil como pueril, ingênuo, débil, sem capacidade de compreensão ou juízo por falta de razão (id: 47). Assim, às crianças é possível, apenas, perceber as superfícies e não as profundidades. Nesse sentido, cabe à educação alinhar esses desvios, colocá-los em linha reta para que as crianças cheguem à adultez providas de saberes que possibilitem participar, quando adultos, como cidadãos na *pólis*.

Em “Alegoria do Navio”, Platão descreve, por meio de ‘Sócrates’, um navio sem governo, onde todos comem e bebem até se empanturrar, sem se dar conta da necessidade que têm do verdadeiro piloto, aquele que conhece as leis do bem navegar – ou do “filósofo”. Nessa passagem, ele equipara as crianças a esses tripulantes à deriva, sem ninguém que se preocupe com elas, caso naufraguem. Inconseqüentes, sem domínio nem controle sobre si, são os bêbados e gulosos do navio, tais como as crianças, se deixadas a seus instintos. Para ‘Sócrates’, as crianças são sempre “os outros” e, nisso, ele coincide com ‘Cálicles` “As crianças são a figura do não desejado, daqueles que não aceitam a ‘minha’ verdade, do rival desqualificado, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e por isso deve ser vencido, azotado, expulso da *pólis*” (Kohan, 2005: 55).

Sócrates e Cálicles trazem, no texto de Platão, a criança como imagem de desprezo, do excluído, do outro. E quem é o referente nesse modelo em que as crianças são os outros? O educador, o filósofo, o político, o legislador, o governante da *pólis*. Essas são as referências com que as crianças da *pólis* devirão. Partindo da representação que as coloca como presas fáceis para a persuasão, as crianças são vistas pelos seus referentes como outros maleáveis, moldáveis, formáveis, a partir da Idéia que se tem de melhor para governar adequadamente a *pólis*.

Com base nas idéias do pensamento platônico, percebemos que as crianças não interessam muito pelo que são, mas pelo potencial que representam e que, se bem desenvolvidas, educadas, moldadas, formadas, chegarão a ser os filósofos que governarão a *pólis* com que se sonha. Assim, no pensamento de Platão, a Educação desempenha um papel crucial para o desenvolvimento da sociedade. Uma educação que parte de uma concepção de

criança como pura potência, ou seja, que ainda não é, mas que, se bem trabalhada, um dia será. Uma criança “inferior” e, conseqüentemente, o “outro” a ser ou expurgado, ou dominado, até que se torne um adulto; e, acima de tudo, uma criança decisiva para o desenvolvimento político da sociedade. E essa criança idealizada por Platão é a mesma requerida pela D. Florentina da Campina? Mas como? O referente não alterou nas nuances da História?

2.3 Idade Média: a tradição continua?

É recorrente, nos estudos dos clássicos humanistas e também nos dos iluministas, uma concepção da Idade Média como “período da escuridão”, “séculos obscuros”, ou “período do sono profundo”. Essas caracterizações respaldam-se no princípio de que, ao correr dos mil anos em que se passa a Idade Média, aconteceu uma profunda regressão da civilização, retomando modos de vida arcaicos. Segundo Cambi (1999: 141), tal sociedade fora descrita como:

Uma economia de subsistência, uma sociedade regulada pela dependência e pela fidelidade a formas de quase escravidão, uma técnica bloqueada, uma elaboração cultural repetitiva e reduzida, um tipo de relações internacionais rarefeitas e inseguras, porém marcadas também por migrações de povos, por conflitos de etnias, por explosões de pauperismo.

Embora essa imagem traga precedentes verdadeiros, notamos que alterações substanciais nas pesquisas mudaram o fato, ao considerar esse período histórico como “de sono profundo”. A concepção ativada a partir do Romantismo e aprofundada por meio de outros métodos, ora pelos positivistas, ora pela escola dos *Annales*, ou pelos diversos especialistas da História Medieval, nos fornece ferramentas para compreender a Idade Média de maneira menos reducionista, de maneira mais rica e mais complexa.

Prosseguindo com as análises realizadas por Cambi (id), é possível observar que a Idade Média refere-se a um período em que a Europa Cristã se forma, o homem moderno é gestado e um novo modelo de sociedade nasce. O autor caracteriza a Idade Média como um período distinto do precedente e do sucessor por ser acentuado o princípio religioso, que anima, em profundidade e em todas as direções, sua identidade (id). Segundo Cambi,

A Idade Média tornou-se uma época de claros-escuros, uma época de complexa transformação, uma época de importância crucial, mas dotada também de uma exemplar coesão ideal, que a marca de maneira bastante nítida e também positiva, enquanto a alma de espírito comunitário e popular, articulando em torno dos princípios de um cristianismo vivido e difuso (1999:143).

Esse período histórico, plural pelas Nações nascentes e unitário, principalmente, pela fé cristã, tem a Igreja como “palco fixo” onde a sociedade se move por um milênio. No movimento desse mundo, a criança e a infância pouco se evidenciam. Esse fato é verificado nas expressões culturais da época, expressões essas que oportunizaram ferramentas para que Ariès (1981) realizasse uma profunda pesquisa em registros artísticos e literários para compor sua tese, que se traduz em apontar que, na Idade Média, não existia o sentimento de infância – ou seja, não existia a consciência da particularidade infantil. Assim, Ariès defende que o sentimento de infância é um acontecimento tipicamente moderno. Segundo ele, até por volta do século XVI, predomina uma indiferença em relação à infância. Aquelas que chamamos de crianças eram concebidas, criadas e educadas como adultos pequenos. Relata o autor que, assim que a criança manifestasse “condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou ama, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais desses” (: 99). Percebemos, nas pesquisas de Ariès, que a criança muito pequena “não contava” porque podia desaparecer. Mas, assim que superasse esse período de alto nível de mortalidade, em que a sobrevivência era improvável, ela passava a conviver no mundo adulto, confundindo-se com ele.

A vida em família no Ocidente medieval traz comportamentos estranhos aos contemporâneos. Segundo Ariès, na Inglaterra, por exemplo, as famílias não conservavam as crianças em suas próprias casas. Meninos e meninas, em todas as condições sociais, (1981: 157), eram enviados, a partir dos sete anos, para servir outras famílias. As crianças ali permaneciam até completar quatorze ou dezoito anos, fazendo o serviço pesado da casa. Para o autor, a noção essencial na Idade Média era a de *serviço*. “Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir” (id:156). A regra comum era a aprendizagem, que se processava através da transmissão do conhecimento de uma geração a outra, garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos – adultos estranhos à sua família. O sentimento de infância se tornava inexistente nesse período.

O modelo de educação escolar se desenvolve “em estreita simbiose com a Igreja, com a fé cristã e com as instituições eclesiásticas que (...) são as únicas delegadas (...) a educar, a formar, a conformar” (Cambi, 1999: 146). É da Igreja que saem os modelos educativos que permeiam o imaginário da época, atendendo de maneira distinta ao dualismo social. O imaginário atribuía o perfil de toda a cultura: “Ele está ligado a uma imagem do mundo como ordem, desejada por Deus e estabelecida de uma vez por todas, invariável, definitiva, sempre justa; qualquer rebelião contra esta ordem dá lugar ao pecado (...)” (id: 147). O imaginário aristocrático é constituído de maneira diversa ao popular. Na aristocracia, o imaginário é veiculado pelo livro, a educação é refinada, formalizada, ritualizada e remete aos modelos clássicos, elevando o nobre ao mundo ideal – divino; enquanto no imaginário popular, veiculado pela palavra, simplifica-se a mensagem religiosa, coagula-se uma cultura do mágico e do baixo, levando o povo a mergulhar na realidade, embebido pelo conteúdo da fé que evoca o terror, o temor e a esperança. Segundo Cambi (1999), esse período vivencia o monopólio eclesiástico da educação. A Igreja substitui gradativamente o Estado e garante às elites um saber dogmático e fixo, que visa esclarecer e glosar (id: 158). Nas escolas monásticas, a partir do século V, prioriza-se a educação do menino-monge. Em seguida, junto às sedes episcopais, são criadas as escolas catedrais, onde, até o século X, “prevaleceu um modelo de cultura ‘didática e conservadora’, formalista e não criativa” (id: 159). Observamos, também, as escolas construídas nos palácios dos soberanos, destinadas a formar a nobreza, seus filhos e os administradores do império – as chamadas escolas palacianas. A partir do século IV, nasce a Cavalaria, como uma nova agência de formação dos nobres, que fora reorganizada, visando imprimir nos cavaleiros um alto dever moral e uma precisa identidade espiritual (id: 161). Também, nessa educação, a criança não ganha um lugar especial, posto que “já aos sete anos, o filho caçula do senhor era enviado para formar-se em outro castelo, onde era colocado como pajem e se exercitava na montaria, no torneio, no combate; iniciava-se também uma educação cortês”(id).

A educação do povo era processada no local de trabalho, garantindo a aprendizagem por meio da reprodução: das capacidades técnicas, das classes e das relações sociais. Era garantido ao povo um tempo de não-trabalho, nos domingos e dias santo, tempo esse administrado pela Igreja para respaldar o imaginário. Ariès (1981) refere-se a colégios destinados ao povo já no século XIII, que não passavam de asilos regidos por regras monásticas. Nessas pequenas comunidades democráticas, não se ensinava (Ariès, 1981:110).

Ariès (1981) destaca ser raro encontrar nos textos medievais referências precisas em relação à idade dos alunos. O que importava, segundo ele, era a matéria ensinada, independente da diversidade de idade: “Um adulto podia ouvir a leitura do livro de Donat no mesmo momento em que um menino precoce repetia o Organon: não havia nisso nada de estranho” (id: 108).

A simbiose dos adultos com as crianças é evidenciada por Ariès no momento que relata, por meio da arte medieval, a criança sendo representada como um adulto em miniatura, representação essa que, inclusive, deformava o corpo. O pintor, segundo Ariès, não hesitava em dar à nudez das crianças a musculatura do adulto. Para Ariès, nesse período, evidencia-se pouca preocupação em guardar o retrato de uma criança, pois a infância era considerada uma fase sem importância.

A relação entre adultos e a idéia que hoje temos de criança fora evidenciada por Ariès, também, nos trajes infantis. Segundo ele, “assim que a criança deixava os cueiros (...) ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (id: 33).

O autor relata longamente sobre jogos e brincadeiras comuns a todas as idades e classes na Idade Média. Segundo ele, “ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos” (id: 44). Uma das tradições relatadas por Ariès era a briga de galo – ainda hoje popular, mas, muitas vezes clandestina, e destinada exclusivamente aos adultos – que “durante a Idade Média estava ligada à juventude e até mesmo à escola” (: 54). Relata, ainda, sobre os jogos de bola, que envolviam adultos, parentes e autoridades; o carnaval, organizado pelo abade da jurisdição, que recebia, entre outros títulos, o de abade dos companheiros ou das crianças da cidade; as grandes festas de maio – *Primavera*, de Boticelli – e em novembro, a mascarada dos querubins, que inspirou a atual festa de *Halloween*; as orquestras que animavam as reuniões familiares, compostas pelas crianças e seus pais. Essas comemorações e jogos foram, paulatinamente, sendo abandonadas pela nobreza e pela burguesia a partir do século XIX.

Outra característica ressaltada pelo autor ao defender a tese de que na Idade Média não existia o sentimento de infância, foi em relação ao despudor. Segundo ele, o pudor, ou a inocência da criança em relação à sexualidade, era sentimento totalmente estranho à antiga sociedade (id: 75). Brincadeira comum das crianças era levantar a túnica e mostrar o pênis.

Para respaldar sua tese, o autor relata o comportamento de Luís XIII que, entre outras façanhas, ainda com um ano, “manda que todos lhe beijem seu pênis”. Para Ariès, isso acontecia porque se acreditava que a criança, antes da puberdade, era alheia e indiferente à sexualidade e, assim, assuntos e manifestações explícitas não alterariam seu comportamento. E, também, segundo o autor, a ausência de um sentimento que ligasse a sexualidade à inocência propiciava os tratamentos jocosos em relação à sexualidade infantil.

Através das pesquisas desenvolvidas por Ariès e Cambi, referentes à mentalidade da Idade Média, podemos inferir que esse período histórico, resguardadas as peculiaridades cristãs, trouxe em seu bojo concepções de cunho idealista-platônico, enxergando a criança como pura possibilidade. Não importando pelo que é, mas pelo potencial que passa a representar. No entanto, essa realidade apresenta, também, diferenças. Lá, ela se contrapõe ao adulto, aqui, ela convive junto a ele para aprender. Lá a educação da criança visa um estado ideal de sociedade, aqui, a sociedade já é, restando à educação mantê-la. Lá a criança precisa alcançar uma idade para se integrar, aqui, desde que consegue andar se integra. Resguardadas as diferenças, a infância é vista como idade de passagem por ser ameaçada por doenças e incerta em relação ao futuro. Mas, no futuro, governantes-filósofos, guardiães-guerreiros, sacerdotes, nobres ou trabalhadores, são o que importa, tanto no pensamento platônico como na Idade Média, é o vir a ser das crianças. Nas duas realidades, a educação aparece articulada, segundo modelos distintos de classe; as crianças são tiradas do seio familiar desde cedo para melhor aprender as atribuições, de acordo com a classe social à qual pertencem.

Analisando as narrativas de Ariès, bem como os fragmentos da obra de Platão, percebemos que a passagem do mundo da criança para o mundo adulto, nas sociedades, processa-se de maneira distinta. Enquanto na Antigüidade é acentuado o papel da educação ou da iniciação para se efetuar a passagem da criança ao mundo adulto, na Idade Média, tão logo a criança saísse dos cueiros, já passava a conviver em todos os meios, sem proteção ou inibição, pudor ou paparicação. Ou seja, na Idade Média, a passagem de uma fase a outra da vida (como hoje entendemos) não se fazia sentir, tendo em vista que as crianças não possuíam a noção de fases ou de passagem. No entanto, percebemos que ambas sociedades conceberam a infância como período de aprendizagem. Platão em *Timeu*, por meio de ‘Crítias’, diz que é admirável como permanecem na memória os conhecimentos aprendidos quando se é criança (Platão, 26b. *apud* Kohan, 2005: 34); e Ariès enfatiza, em diversas passagens, que a aprendizagem na Idade Média iniciava, também, na infância: “as pessoas não conservavam as crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias (...) [para que] aprendessem as maneiras de

um cavaleiro ou um ofício (...) Essa aprendizagem era um hábito difundido em todas as condições sociais” (Ariès, 1981: 157).

Semelhanças e diferenças, conformismos e exaustão, fixidez e fluidez acompanharam as transformações do milênio em que se movimentou a Idade Média. A criança, nascendo e morrendo, acompanhou esse lento caminhar e também se transformou.

2.4 Modernidade: um novo tempo, um novo espaço. Uma nova Criança?

Neste item, é válido evocar a imagem de D. Florentina, da Campina. Estaria D. Florentina ouvindo ecos da antiguidade ou dos tempos medievais? Ou o *regime de verdade* acerca da infância e da criança fora constituído na Modernidade, tendo como *condições de possibilidade* o discurso platônico e alguns indícios do pensamento medieval?

A Modernidade apresenta-se na História como uma grande revolução, circunscrita por revoluções em muitos âmbitos da sociedade. O fim dos Quatrocentos (tendo como alguns de seus principais marcos 1440 a Imprensa, 1453 a queda do Império Romano do Oriente, 1492 a descoberta da América, 1517 a Reforma) apresenta uma série de fenômenos geográficos, econômicos, demográficos, políticos, sociais, ideológicos, culturais e pedagógicos que marcam, ao longo dos séculos XVI e XVII, o início dos tempos modernos no Ocidente. Importa-nos, neste momento, salientar a alteração sofrida no papel da criança e da infância na sociedade nascente. Nesse sentido, nos valeremos, das análises realizadas por Ariès (1981), para compor as alterações, posto que o autor inaugurou uma nova compreensão acerca da criança e da infância. Segundo ele, a infância é um acontecimento caracteristicamente moderno, e aí se situa a sua segunda tese. No item anterior, falamos da primeira tese, que se traduz em demonstrar a inexistência do sentimento de infância na Idade Média. Agora, passaremos a situar o nascimento de uma nova *ordem discursiva*, ou um novo *regime de verdades* sobre a criança e a infância, que se gestou a partir do século XVII. Desde então, segundo Ariès, começa a se desenvolver um sentimento novo em relação à infância: “seu emprego tornou-se mais freqüente: a expressão ‘*petit enfant*’ (criança pequena ou criancinha) começou a adquirir o sentido que lhe atribuímos”.

O autor relata que, embora as condições demográficas e os índices de mortalidade infantil não tenham alterado muito no século XVII em relação ao século XIII, uma nova sensibilidade contagiou o ideário da época no que se refere à criança e à infância: “foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal” (Ariès, 1981: 25). Nesse período, começam a expressar sentimentos diversos a respeito da criança. O autor cita um relato em que Mme. De Sévigné inaugura expressões do tipo: “Nossa menina é uma belezinha. É morena e muito bonita. Lá vem ela. Dá-me um beijo lambuzado, mas nunca grita. Ela me abraça, me reconhece, ri para mim e me chama só de *Maman*, em vez de *Bonne Maman* (id:30).

Segundo Ariès, essa transformação não se restringiu apenas ao comportamento sentimental com as crianças. No século XVII, começam a sofrer alterações os trajes dos meninos-crianças, que ganham maior conforto e segurança. Já os trajes das meninas-crianças continuam iguais aos das mulheres, no entanto, ganham um adorno peculiar à sua idade. O autor não se furta a observar que o sentimento de infância atingiu primeiramente os meninos de famílias burguesas ou nobres, pois as crianças do povo permaneceram, por muito tempo, vestindo-se como adultos.

Inicia-se, a partir do século XVII, um processo de especialização das brincadeiras, atingindo, principalmente a primeira infância. No correr dos séculos subseqüentes, até o século XX, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna em relação aos jogos (Ariès, 1981: 59). Paulatinamente, aflorou o sentimento de infância testemunhado, também, nos jogos e brincadeiras. Preocupou-se com a moralidade, classificando, proibindo e recomendando jogos e brincadeiras para as crianças. O simbolismo religioso e o caráter comunitário também foram alterados, tornando o tempo para as brincadeiras, além de profano, individual. Nesse sentido, o ideário da época passa, cada vez mais, a reservar as brincadeiras às crianças. Notamos, no trato com os brinquedos e as brincadeiras, que uma nova sociedade vem-se constituindo. O corpo infantil passa a compor um referencial diferente ao do adulto no momento em que os adultos das classes sociais superiores abandonam os jogos e brincadeiras. Essa transformação não é sentida por todos, ao mesmo tempo, mas, gradativamente, modifica-se a forma antiga de concebê-los. O “esporte” foi uma das formas utilizadas pela burguesia para manter e, por que não, disciplinar os adultos através de alguns jogos.

Os assuntos sexuais permitidos e, porque não dizer, incentivados na Idade Média para as crianças, ganham, a partir, do século XV, um sinal de renovação moral, em princípio cristã

e depois leiga, disciplinando a sociedade burguesa dos séculos subsequentes. Gerson escreveu, nesse século, um regulamento moral que preconizava novos hábitos de educação e doutrina que deveriam compor o discurso e as práticas dos confessores e dos professores: “dever-se-á falar-lhes sobriamente, utilizando apenas palavras castas. Dever-se-á evitar que as crianças se beijem, se toquem com as mãos nuas ou se olhem durante as brincadeiras (...)” (Ariès, 1981: 81). Comportamentos que passam a ser considerados não permitidos tornam-se pecado. No entanto, ainda conforme Ariès, Gerson estava muito adiante do seu tempo, pois, até no séc. XVIII, uma disciplina rigorosa fora inserida nos colégios para melhor disciplinar os corpos infantis.

Essas mudanças de comportamento, em relação à criança, trouxeram consigo um novo sentimento à infância. A criança se torna, a cada dia, mais ingênua, menos capaz em relação ao adulto, mais frágil e também cheia de graça. Necessitando, portanto, de proteção, de *papiricação*, de carinho, de conforto, de segurança, etc. Sentimentos melhor adjetivados por qualquer ser humano, que vive na contemporaneidade. No entanto, esse sentimento não surgiu sem objeções. Montaigne, opondo-se às pessoas que se ocupavam demais com as crianças em torno de si, dizia: “Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que fossem alimentadas na minha frente” (*apud* Ariès, 1981: 101). Esse sentimento de *exasperação* contrária em relação ao novo sentimento nascente de proteção infantil mostrou-se, porém, absolutamente minoritário. As crianças tornaram-se papiricadas em demasia, tanto as “bem-nascidas” como as crianças do povo, fato que, segundo Ariès, atribui à criança papiricada a característica de mal-educada. A insipidez da infância e a aspereza da juventude vêm à cena como novos sentimentos que levam a infância a ser ressaltada, não mais pelas suas características recém-descobertas, mas pelo interesse psicológico e preocupação moral.

Balthazar, em seu tratado sobre educação de 1646, dizia que “Todo homem sente dentro de si essa insipidez da infância que repugna à razão sadia; essa aspereza da juventude que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional” (Ariès, 1981 104)²⁷.

²⁷ Ressaltamos outra preciosidade encontrada por Ariès na fala de Balthazar sobre a infância: “só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos”(Ariès, 1981: 104)

A *paparicação*, um sentimento surgido na família, foi a *condição de possibilidade* do sentimento de *exasperação*, expresso pelos eclesiásticos, moralistas e homens da lei, que passaram a se preocupar com a disciplina e a racionalidade dos costumes no século XVII. Segundo Ariès, “Esses moralistas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (id: 105). Esses novos sentimentos trouxeram consigo uma nova necessidade: conhecer as crianças para corrigi-las. Ao lado da disciplina e da racionalidade, se fazia necessário, no século XVIII, que as famílias se preocupassem com o corpo, com a higiene e a saúde física. Assim, é possível perceber que a educação ganha um lugar de destaque na nova sociedade e na nova concepção de infância e de criança.

A escola, uma instituição que, na Idade Média, veiculava cânones religiosos restritos a um pequeno número de clérigos e misturava as diferentes idades (id: 106), passa, entre os séculos XV e XVII, não sem resistência, por uma grande reestruturação. Aqueles asilos que no século XIII, abrigavam estudantes pobres com fins precípuos de doutrinação, ganham a autoridade de “instituição essencial da sociedade”. Os asilos passaram a institutos de ensino que, nos séculos subseqüentes, forneceram o modelo para as grandes instituições escolares: o colégio dos Jesuítas, por exemplo. Para Ariès (1981) a emergência dessa nova instituição está ligada ao novo sentimento de infância. As peculiaridades “infantis” *produzidas*, a partir de então, geraram novas necessidades – de ter um tratamento diferenciado ao do adulto, de receber ensinamentos apropriados à sua idade e à classe social, de utilizar brinquedos adequados, de proteção, de carinho e de formação, de instrução e de disciplina.

No entanto, imanente ao novo sentimento de infância, estava a nova sociedade sendo gestada e, nela, um conjunto de transformações também ocorriam. A educação, nesse processo, passa, como queria Platão, a ser uma questão de Estado (Kohan, 2005: 91). No lugar da família, a escola passa a se ocupar da disciplina das crianças. O corpo das crianças e da população em geral torna-se alvo de um novo poder que Foucault denomina como Poder Disciplinar. Segundo Foucault (2000), durante os séculos XVII e XVIII, o poder disciplinar predomina nas sociedades européias e é visível em algumas instituições, enquanto mecanismo que funciona como uma rede repleta de técnicas e instrumentos de poder. Para esse autor, “são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade e utilidade” (*apud* Machado, 1999: XVII). Seguindo as análises de Ariès, é possível perceber que o

descontentamento para com as crianças “mal educadas”, “papuricadas”, contou com esse mecanismo de poder para instaurar a “docilidade” nos corpos infantis.

Nesse sentido, para Foucault, a escola – e também o exército, os hospitais, as prisões – compôs os dispositivos disciplinares que reconfiguraram espaços e tempos. Veiga-Neto (1996), analisando a disciplinaridade, afirma que a disposição disciplinar se organiza em torno de dois eixos, o cognitivo (disciplina saber) e o corporal (disciplina corpo), mostrando que ambos funcionam como dispositivos que asseguram a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema. Segundo ele, o eixo cognitivo refere-se “a cada um dos compartimentos nos quais se dividem os saberes ou às maneiras como se fracionam e se articulam os saberes” e o eixo corporal “inclui os espaços e os tempos a que o corpo se submete, os movimentos corporais e seus ritmos” (Veiga-Neto, 1996: 57). Assim, inferimos, a partir das reflexões de Ariès, que as disciplinas corpo e saber engendraram, juntas, o processo de fabricação do sujeito infantil. As crianças, na escola, tornam-se alvo de olhares, avaliações, permissões e interdições do Estado, dos professores, da Igreja, da família.

Agora, diferenciadas dos adultos, as crianças passam a ser narradas por eles. Seus desejos e vontades, necessidade e possibilidade de conhecimento, seus limites e suas capacidades tornam a criança, novamente, um ser em falta. Dizemos isso por nos reportar ao pensamento platônico da infância como pura possibilidade, como inferior em relação ao adulto, como o outro, o diferente, mas que pode e deve ser “moldado” para atender, no futuro, a um projeto político de sociedade. Bujes (2001), analisando um texto de Alvarez-Uría, diz que se institui uma representação da infância a partir do referencial adulto. Segundo ela:

é esta perspectiva adultocêntrica de representar a infância, em que a criança é significada como um ser em falta – imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros, de proteção – que vai justificar a necessidade de intervenção e de governo da infância. A criança, por ser maleável, pode ser modelada; por ser frágil, necessita de tutela; por ser rude, deve ser encaminhada à civilização; pela sua fraqueza de juízo, precisará desenvolver a razão.

O novo sentimento de infância, aliado à dinâmica capilar da disciplinaridade, colocou “as coisas nos seus devidos lugares”. Horários, filas, carteiras, idades, conteúdos programáticos, avaliações, metodologias foram inventados, escritos e justificados para atender à dinâmica da nova sociedade. Novas *ordens discursivas* passam a instituir novos saberes do

campo educacional, sempre aprimorando o novo sentimento de infância, que guarda, como vimos, resquícios do ideal platônico.

Comênius (1997:64), no séc. XVII, já dizia: “(...) as primeiras impressões se fixam de tal maneira que é quase um milagre que possam se modificar; e é conveniente dirigi-las desde a primeira idade, no sentido das primeiras normas da sabedoria”. Qualquer semelhança com o pensamento Platônico e com a fala da D. Florentina da Campina não é mera coincidência. O regime de verdade da antigüidade, expresso no pensamento de Platão – *o começo é a metade de toda a obra* – volta a ordenar, controlar e regular ordens discursivas na modernidade nascente.

Podemos citar, ainda, para respaldar a relação de ordens discursivas, instituídas na modernidade sobre o sentimento de infância, com o pensamento platônico, o *Emílio*, de Rousseau, que segundo Narodowski (1994: 33), “é a expressão patente do nascimento de uma infância moderna”. Rousseau, no século XVIII, recomenda ao mestre: “a pobre criança que não sabe nada, que não pode nada, que não conhece nada, não está à vossa mercê?”, e prossegue: “sem dúvida não deve fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer”. (Rousseau, 1995:114).

No início deste Capítulo vimos que, para Platão, se educa para desenvolver certas disposições que se encontram em estado de potência, mas se educa também para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo que foi estabelecido previamente.

Já no século XIX, Kant dizia, em *Sobre Pedagogia* (1999), que sem educação, o homem não se torna verdadeiro homem pois, “ele é aquilo que a educação dele faz” (1999:15), “a disciplina é o que impede ao homem afastar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais” (id:12). Esses fragmentos, entre tantos outros discursos que foram produzidos ao longo dos séculos que vivenciaram o acontecimento do tempo moderno, atribuíram função fundamental à escola. À instituição escolar coube captar e assimilar esses novos enunciados sobre a infância, a criança e a disciplina para constituir uma Pedagogia suficientemente eficiente na missão de fabricar o sujeito moderno (Veiga-Neto, 1996).

Assim, a criança que vive o dia-a-dia brincando, inventando, sonhando e tentando burlar a lógica do enquadramento cultural que a tenta capturar; essa mesma criança ativa e

criativa, mais cedo ou mais tarde, sucumbe às semióticas dominantes. Os *regimes de verdade* passam a saber por ela, pensar por ela, lutar por ela, incluindo-a no seu mundo.

Para finalizar, vale questionarmos: seria esse *regime de verdade*, de ordem platônico-idealista, a “melhor” maneira de conceber a criança, de tratá-la, ensiná-la ou educá-la? Corroborando com a idéia expressa por Jorge Larrosa (2000), que diz: “A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo”, pensamos que, talvez, já seja a hora de ouvir mais os ecos dessa infância calada pelas verdades dominantes.

Estas páginas que escrevemos sobre a constituição do discurso “infância”, em nenhum momento apresentam a mania que as crianças têm de animar pedras, sucatas, sentimentos e pensamentos, tão bem expressa na poesia de Manoel de Barros. As crianças narradas pelo poeta dão bundacanastra na seriedade, sobriedade e solidez dos sentidos. Criam novos significados, mudam-nos de lugar, atribuem novos sentidos e mostram a nós, professores, adultos, experientes, a arbitrariedade que trazemos. As crianças do Manoel correm riscos, atrevem-se, vivem à margem dos esquemas interpretativos e, – assim como a água escapava da peneira em *Exercícios de ser criança* de Manoel de Barros – não se deixam capturar em suas múltiplas maneiras de estar no mundo. Mas, como capturar essa criança que consegue interromper o vôo de um pássaro, botando ponto final na frase? Que consegue modificar a tarde, botando uma chuva nela? Precisamos, realmente, capturá-la?

CAPÍTULO III

TERRITORIALIZAR... DESTERRITORIALIZAR: O processo de Subjetivação das Crianças Ribeirinhas

“Eis o aranquã – um pássaro sem indústria. O passado obscuro dele é um rio. Sua voz tem um som vegetal”
(Barros, 2004:18).

Estávamos nós, eu, Alaor e Nhanho, indo conhecer o lugar onde se escondem...

“Tia, nós vai demorá lá porque é na beira do rio. Mas ninguém vai lá porque nós entrou no mato e nós abriu uma parte lá dentro com foice, mas por fora, ainda ta tudo igual o mato. Um dia nós foi lá e achamo um monte de bugiu e macaco comendo ‘remela’, uma frutinha amarelinha que dá um cachinho e que o macaco come. Aí nós entremo lá junto com os macaco, mas eles foi embora. Achava que eles podia ficá no nosso esconderijo, mas eles não gosta. Eles gosta de lá porque o cipó que enrola no tronco das árvores dá a frutinha, aí eles come as frutinha e brinca de lá para cá no cipó. Nós também come as frutinha, tia. E nós também gosta de prender no cipó e depois tentá sair, mas é difícil. Minha mãe escondia lá quando era criança, foi ela que me ensino. Um dia nós foi lá, peguemo uma jiripoca, um corimba e uma curvina. Nós fizemo um arroz no chão, com tijolo e pauzinho, aí juntava a brasa e nós assava o peixe”.(Alaor)

“Tia, faz tempo que nós brinca lá. Um dia, tava tudo cheio aqui, mas lá tava seco porque é mais alto na beira do rio. Aí nós foi lá de canoa. Tinha hora que nós tinha que desce da canoa e empurrá, porque, sabe tia, fica tudo molhado, a terra fica encharcada de água e fica mole... acho que eu tinha uns 8 anos e Alaor também era pequeno, mas nós não tem medo”
(Nhanho).

Ouvindo as narrativas e, prancheta à mão anotando tudo possível, seguimos caminhando. Eu, que já vinha de uma caminhada anterior com outras crianças, estava quase sem fôlego, mas eles, continuavam muito eufóricos, para mostrar aquilo que relatavam. Lá

chegando, adentramos no que eles chamam de saranzeiro e chegamos a um sombreado que eles dizem ser o esconderijo. Mostraram o fogão no chão, a lenha queimada e, ao longe, os macacos saltando de galho em galho. Nhanho disse: “Vamo logo entrá tia, que parece que vem gente”. Perguntei: “mas como você sabe disso?”, e ele disse: “É que o aranquã cantou, e, quando ele canta, minha avó falava, é porque ta chegando alguém, eles grita assim que é para avisar os otro aranquã que tem gente chegando. Tá vindo de lá (apontou), vamos por aqui porque se for alguma criança, vão descobrir nosso esconderijo”.



Escolhi essa passagem para falar do Aranquã. Não. A escolha se deu para falar do território do Aranquã. Pensando melhor, não. Para falar das marcas constitutivas do território do Aranquã, do caos de onde sai, de seu meio, de sua vibração, de seu ritmo, de seu código, de sua expressividade, de seu processo de territorialização? Talvez. Seria esta uma tese de Ecologia? Mas, o propósito não seria falar de crianças e do seu processo de Subjetivação?

Eis a difícil questão.

Os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari apresentaram uma discussão pouco recorrente para se falar de crianças e seu processo de subjetivação. Pretendo, inspirada pelo texto “Acerca do Ritornelo”, apresentar o Aranquã, enquanto ave territorial, com o objetivo de iniciar uma discussão acerca das crianças da Campina, sua territorialidade e sua abertura para a desterritorialização. Movimentos esses que temos como propósito exercitar com o objetivo de compor uma noção de processo de subjetivação.

Voltemos, então, ao Aranquã, a ave pantaneira de porte grande, “bagas rubras”, pescoço comprido, toda cinza-escuro, com uma plumagem marcante na calda longa, destacando-se penas nas laterais de tons que vão do cinza ao marrom avermelhado. Seu canto consiste de uma vocalização muito alta, rítmica, ventríloqua e com um timbre muito forte. Pode ser ouvido a mais de dois quilômetros de distância. O Aranquã é uma ave territorial: “apesar de viverem em grupos, são territoriais, e atacam outros aranquãs de fora do bando. Nessas ocasiões, brigam entre si usando os bicos, asas e pés”²⁸.

Em uma entrevista²⁹ concedida a Claire Parnet, em 1988, Gilles Deleuze discorre sobre alguns de seus conceitos, tendo como fio o abecedário. Inicia com a palavra “Animal”, dizendo que todos os animais têm um mundo, embora muitos humanos não o tenham, vivendo a vida de todo mundo, de qualquer um, de qualquer coisa. Mas, esse não é o caso do Aranquã em estudo. Mais do que seu próprio mundo, a nossa ave tem também um território, que é significado como pátria ou morada pelo etólogo alemão Uexkull. Deleuze prossegue a entrevista, dizendo que os animais de território são prodigiosos e que, construir um território, para ele, é quase o nascimento de uma arte.

Todo mundo sabe que para que os animais de território tenham um território, é preciso que ele o territorialize, ou seja, é preciso que ele marque seu território. Não encontramos bibliografia que descrevesse como um Aranquã marca o seu. Para descrever como expressam seus ritmos, utilizaremos exemplos de outros animais que também são artistas. No texto “Acerca do Ritornelo”, Deleuze e Guattari (1997) criam o conceito de território, invocando expressões que intervêm em sua constituição. Cor, canto, postura... cor, canto, linha: arte em estado puro. Não qualquer cor, qualquer canto, qualquer postura. O território é constituído “a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem expressivos”. Para que as cores se tornem expressivas, elas precisam adquirir uma *constância*

²⁸ www.avesdopantanal.com.br, acesso em 25 de junho de 2008.

²⁹ A entrevista intitulada O Abecedário Gilles Deleuze foi acessada no site www.oestrangeiro.net em 20 de junho de 2007.

temporal e um *alcance espacial* que as tornem uma marca territorial: uma assinatura (id:121). As cores dos pássaros se alteram, se modificam, no momento da constituição do território. Pássaros da mesma espécie podem apresentar-se coloridos ou não. Para esses autores, os coloridos têm um território, enquanto que os esbranquiçados não. A urina e os excrementos, são também sinais de territorialização. Não a urina e o cocô de todos os dias, mas, os dos momentos de territorialização têm um cheiro especial, uma cor particular, mais forte, mais intensa. Agora é a vez de outra arte: o canto. Deleuze e Guattari citam descrições do etólogo Lorenz para falar da expressividade e do ritmo do canto do rouxinol. Segundo ele, “assim como as cores dos peixes dos recifes de coral, o canto do rouxinol assinala de longe para todos os seus congêneres que um território encontrou um proprietário definitivo” (Lorenz, *apud* Deleuze e Guattari, id).

Mas, se o território vem sendo relatado como uma morada, uma pátria, uma assinatura, uma marca constitutiva do animal, convém perguntar: é o território que institui a marca, ou ao contrário, são as expressões, os ritmos, as marcas que constituem o território? Essa é uma questão que, em princípio, parece trivial, no entanto, torna-se necessário demorar um pouco nela. Anteriormente dissemos que todos os animais têm mundos próprios³⁰, mas que nem todos têm território. Como no exemplo do carrapato, existem sinais perceptivos em seu mundo próprio que entram em relação com sinais de outros mundos próprios (o animal de sangue quente que passa). Assim, a natureza pode ser entendida como um conjunto de mundos próprios (meios) se inter-relacionando.

Mas, como se constitui um meio (ou mundo próprio) para Deleuze e Guattari? “Um meio é vibratório, isto é, um bloco de espaço-tempo constituído pela repetição periódica do componente”. Todo o ser vivo tem um meio, que é exterior, interior, intermediário e anexado. Esse meio é codificado, no entanto, está aberto para transcodificação, transnudação. No caso

³⁰ Embora um tanto conhecido, vale citar o exemplo do carrapato traduzido por Deleuze e Guattari. Busquei a fonte indicada por eles para descrever o mundo próprio do carrapato. Uexkull, o etólogo já citado, em seu livro “Dos animais e dos homens” descreve que o carrapato é um animal que tem um mundo próprio constituído de três sinais perceptivos, no entanto, não é um animal territorial. O carrapato é um animal cego, surdo, sem paladar. Ele tem tegumento sensível que lhe permite ser afetado pela luz solar. Ele se relaciona apenas com três elementos da natureza: luz, suor e sangue quente. Uexkull descreve o ciclo de função do carrapato para explicar o que vem a ser o mundo próprio. Segundo ele: o carrapato quando nasce é exposto à luz solar; uma vez afetado pela luz solar ele sobe na árvore e procura os galhos mais altos para ficar em contato direto com a luz; ele pode ficar ali por até dezoito anos, em jejum, mas, se de repente passa um animal de sangue quente, exalando suor, eis o segundo sinal perceptivo. O carrapato pula; se ele erra o alvo, tem que voltar ao topo da árvore e esperar que outro animal passe. Mas, se acerta, entra em contato com a pele do animal e é possível sentir o seu terceiro sinal perceptivo: ele crava os ferros e começa a ingerir um líquido que não precisa ser o sangue. Incha, fica do tamanho de um caroço de ervilha e morre. Assim, Uexkull apresenta o ciclo de função do carrapato – luz, suor e sangue quente, três afetos, descrevendo o seu mundo próprio. Três sinais perceptivos, três afetos fazem o carrapato viver e morrer... é aí que ele se movimenta.

do carrapato, os seus sinais perceptivos o levam a entrar em contato com os sinais perceptivos de outros seres vivos. Segundo Deleuze e Guattari, “a transcodificação ou transnudação é a maneira pela qual um meio serve de base para um outro, ou, ao contrário, se estabelece sobre um outro, se dissipa ou se constitui no outro” (id: 119). Mas, onde estão os meios? Os meios são abertos no caos, que os ameaça constantemente, e o meio revida com o ritmo. O ritmo é crítico, desigual e incomensurável, está sempre em transcodificação. Ao contrário da medida, que é dogmática, o ritmo liga os instantes críticos, ou se liga na passagem de um meio para outro. O que existe, então, para esses filósofos, são o caos e o ritmo. Não um a cada tempo, mas os dois ao mesmo tempo, o entre-dois, ritmo-caos, caosmo. É nesse entre-dois que o caos tem a possibilidade de tornar-se ritmo. Há ritmo desde que haja a passagem transcodificada de um para outro meio, comunicação de meios, coordenação de espaços-tempos heterogêneos. Há ritmo no movimento do carrapato.

Mas, falar dos meios, de ritmos, dos mundos próprios, é falar de território? Não necessariamente, embora este dependa daqueles para se constituir. “O território é de fato um ato, que afeta os meios e os ritmos, que os “territorializa”. O território é o produto da territorialização dos meios e dos ritmos”(id.:120). Os meios e os ritmos são direcionais, estão em todos os cantos, vibrando e deslizando uns nos outros. No entanto, para se tornarem dimensionais, necessário se faz que os componentes de meio deixem de ser direcionais, funcionais, para se tornarem expressivos. Deleuze e Guattari dizem que há território quando há expressividade do ritmo. O que é a expressividade do ritmo?

É o estado de arte a que nos referimos há pouco. É o processo de territorialização. Segundo os filósofos, a marcação do território, sua delimitação inscreve o ritmo em um outro plano, diferente do plano das funções territorializadas. Referem-se ao plano das expressões territorializantes. Aqui, eles se divergem da tese de Lorenz (raciocínio que está na ordem do discurso vigente sobre território), que coloca a agressividade na base do território.

Acompanhando a tese de Lorenz, um animal de território seria aquele que dirige sua agressividade contra outros membros de sua espécie, o que dá à espécie a vantagem seletiva de se repartir num espaço onde cada um, indivíduo ou grupo, possui seu próprio lugar (id: 122). Para Deleuze e Guattari, esse princípio não se fundamenta por já supor um território formado, constituído. O que está em questão, para eles, é o fator T, o fator territorializante, que não está no território já constituído, está em outro lugar. Está na cor, no som, no cheiro. Não qualquer cor, qualquer som, qualquer cheiro. Está na arte de compor cores, sons, cheiros

distintos, todos juntos naquilo que eles chamam de devir expressivo: ato de territorialização. Assim, a arte não é o território, mas este é o efeito da arte. Antes de um animal possuir um território, ele emite marcas expressivas. São essas marcas que importam. São elas que constituem, desenham um território que pertencerá ao sujeito que as traz consigo ou que as produz(:123). Elas se tornam assinaturas. Assinaturas essas que entram em contato com outras assinaturas e tornam-se estilos.

Os estilos, as assinaturas, as expressões, as marcas territorializantes que delimitam os territórios, tudo junto, são chamados, por Deleuze e Guattari, de *Ritornelo* – “ritmo e melodia territorializados, porque tornados expressivos – e tornados expressivos porque territorializantes” (id: 124). É importante notar que tudo isso sai do próprio meio. O animal se apropria dos materiais do meio e os decodificam. Esses materiais que eram, antes, funcionais, tornam-se expressivos. É o cheiro particular da urina, a coloração específica de determinada plumagem, o canto estridente do Aranquã.

Voltando ao Abecedário, mais especificamente, à letra A, de animal, encontramos Deleuze dizendo que o território são as propriedades do animal, é do domínio do ter – “são qualidades próprias, isto é, apropriativas, passagens que vão de componentes de meio a componentes de território. O território é, ele próprio, lugar de passagem”(id:132). A essa primeira passagem, Deleuze e Guattari dão o nome de *agenciamento territorial/intra-agenciamento* – e o território se constitui. “O intra-agenciamento, o agenciamento territorial, territorializa funções e forças, sexualidade, agressividade, gregarismo, etc., e os transforma, territorializando-os” (id:135). Mas, o mais interessante no território, é a possibilidade de sair deles, de se aventurar, de desterritorializar.

Falar de desterritorialização, com Deleuze e Guattari, é falar de *interagenciamento*, falar da abertura inovadora do território, de passagens do agenciamento territorial a outros tipos de agenciamentos. Ou seja, as funções territorializadas ganham uma autonomia que as leva a criar. O pássaro, valendo-se de expressões territoriais, conquista sua fêmea, abre seu território para que ela entre, ou então, voa em direção a outros territórios, arrisca-se, canta estridentemente, até que seu canto se reterritorializa em outro lugar. O canto do Aranquã ecoou no Pantanal e invadiu, empurrou, arrastou, atravessou Alaor e Nhanho. Isso é desterritorialização, é a possibilidade de sair do território em direção ao cosmos, sem saber ao certo onde vai. Em nosso caso, encontrou afeto nas crianças ribeirinhas e o devir animal se fez em suas vidas.

3.1 As crianças da Campina:

suas expressões, seus ritmos... o Pantanal

O mundo meu é pequeno, Senhor.
 Tem um rio e um pouco de árvores.
 Nossa casa foi feita de costas para o rio.
 Formigas recortam roseiras da avó.
 Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas.
 Seu olho exagera o azul.
 Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves.
 Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os
 Besouros pensam que estão no incêndio.
 Quando o rio está começando um peixe,
 Ele me coisa
 Ele me rã
 Ele me árvore.
 De tarde um velho tocará sua flauta para inverter os ocasos.
 (Barros, 2006:75).

O propósito deste capítulo é falar do processo de subjetivação das crianças ribeirinhas tendo como princípio falar desse processo reportando ao território. Poderíamos transpor a análise do Território Animal para o Território Humano? Mas, e as crianças da Campina, marcam o seu território?

Como vimos na primeira parte deste capítulo, os animais têm mundos próprios que vibram e deslizam uns sobre os outros. Um constante movimento entre caos e ritmo se constitui. Nesse movimento, alguns animais constroem seu território, sua morada, sua pátria, e, ao mesmo tempo que os constroem, saem deles, voam em direção a outros lugares, recebem outros, reterritorializam ou alcançam o cosmos. Vamos, então, exercitar nosso pensamento no sentido de constituir o meio em que as crianças da Campina vivem, e verificar a existência de marcas que expressem seus territórios e se desfazem em processos de desterritorialização.

Em uma das conversas à sombra do pé de laranjinha, perguntei às crianças o que achavam da cidade. Sinara, de pronto, disse: “ah tia, lá é bom, tem muitas coisas prá nois vê. Quando é no Festival de Pesca³¹ a professora leva nois lá e lá é muito bom. Mas eu fico meio

³¹ O Festival Internacional de Pesca é um evento realizado anualmente na cidade de Cáceres e que se encontra em sua 29 edição. Trata-se do maior festival de pesca embarcada em água doce do mundo, conforme registrado no Guinness de 1992. Durante o evento a cidade recebe um colorido especial e um movimento intenso. Turistas nacionais e internacionais misturam-se aos moradores da cidade e região.

tonta, porque lá tem muito barulho, tem muito carro e a gente fica meio perdido. Aqui não tia. Pode olhar, é tudo calmo, parado, e nós vive aqui assim, não tem muito barulho. Só quando os passarinho começa a gritá. Mas nós já tamos acostumado”. Essa definição trazida por Sinara é recorrente também nas poesias de Manoel de Barros, que costuma se referir ao Pantanal com um ar de calmo e tranqüilo: “empeixado e cor de chumbo, o rio Paraguai flui entre as árvores com sono... (Barros, 2002: 15) ou, “as coisas que acontecem aqui, acontecem paradas. Acontecem porque não foram movidas. Ou então, melhor dizendo: desacontecem” (id:31).

E, aqui, na Campina, encontrei-me, novamente com Deleuze. Nesse encontro, o filósofo se reporta a Leibniz, que propõe o conceito de “mônada”. Falar de constituição do território, a partir do Pantanal, ecoou-me mônada. Segundo Deleuze, a mônada leibniziana designa um sujeito, “enquanto alguém que exprime a totalidade do mundo” (Deleuze, *Abecedário*, quando fala de História). Expressar a totalidade do mundo, ecoa expressão, olha o território aí novamente. Deleuze prossegue: “E ao exprimir a totalidade do mundo, ela [a mônada] só exprime, claramente, uma pequena região do mundo: seu território” (id). Nas crianças da Campina, a dobra iluminada que transluz em suas expressões é a dobra do Pantanal.

No Pantanal, na Campina, essas dobras são caracterizações de um meio singular, onde elementos cambiantes deslizam uns sobre os outros, onde territórios e desterritorializações se movimentam, onde as crianças brincam, constroem seus esconderijos e suas moradas. Como compreender as dobras enquanto movimento? Como compreender as crianças da campina como em constante processo de desterritorialização? Vamos analisar essa realidade, a partir de uma poesia de Manoel de Barros.

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
 imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
 de casa.
 Passou um homem depois e disse: Essa volta que
 o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
 Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
 fazia uma volta atrás da casa.
 Era uma enseada.
 Acho que o nome empobreceu a imagem”.
 (Barros, 2006:25)

Deleuze, referindo-se ao conceito de dobra, diz que existem dois tipos de conceitos, os universais e as singularidades. “O conceito de dobra é sempre um singular, e ele só pode ganhar terreno variando, bifurcando, se metamorfoseando” (Deleuze, 1992: 195). A partir do momento em que o *vidro mole* ou a *cobra de vidro* de Manoel de Barros transforma-se em *enseada*, percebemos a diferença entre os conceitos universais e as singularidades. O movimento, a flexibilidade, a fluidez tornam-se fixos, inertes, imóveis. As crianças da Campina acompanham os dobramentos do Pantanal, vivem seus movimentos e se transformam no contato intenso com seu mundo.

Assim como Deleuze (id) nos convida a tocar as montanhas, a partir de seus dobramentos, para sentirmos como elas perdem a dureza, os convidamos a imaginar o movimento da Campina.

Imaginemos as linhas que constituem o Pantanal: no período da seca, o contorno de cada grão de areia que, em seu conjunto, forma um areal, as ondas de cipós, gramas nativas, saranzeiros que cobrem a superfície, ainda molhada pelas águas do rio que vazaram na estação anterior, as linhas do pé de laranjinha e de sua sombra sob o sol, os risos das crianças ali empoleiradas, contornemos essas linhas para ver o movimento que elas produzem.

Imaginemos as margens de um rio. De um rio singular, o rio Paraguai. O movimento lento, sonolento de suas águas, desenhando, ora cobras retorcidas rastejando, ora “Ss”, ora montanhas deitadas. Passemos as mãos nesses contornos.

Imaginemos a copa de um Ipê amarelo ouro, pintando o céu azul; o ninho de um tuiuiú no alto de sua copa, aumentando o fluxo das linhas daquela árvore. Ouçamos os gritos do filhote que ainda não apareceu. Tracemos o percurso do pássaro em busca do alimento, sintamos o movimento.

Essas dobras silenciosas da Campina são as luminosidades de Sinara. Aquele silêncio que faz parte de seu cotidiano, interrompido de quando em quando pelos gritos das aves, ou, ainda, as coisas que acontecem paradas, ou desacontecem, conforme relata Manoel de Barros, são imagens das dobras do Pantanal, da Campina, em sua alma. E Deleuze prossegue: “Nada é mais perturbador do que os movimentos incessantes do que parece imóvel (id).



3.1.1 As dobras do rio: “é possível tomar banho nas águas de um mesmo rio?”

As tardes que passei na Campina culminaram com o banho no rio. As crianças, todas juntas, saltando, como elas chamam, o “salto bombinha”, quebram a cobra de vidro que constitui sua morada. Elas se compõem com o rio Paraguai, que se mistura a seus corpos, suas almas. Esse encontro cotidiano rompe o limite do perigo, do profundo, do cuidado, do medo. As raízes que se entrelaçam nas margens daquele barranco, servem de apoio para que as crianças *repitam* o salto. No entanto, são raízes encharcadas de água e, muitas vezes, já em decomposição, momentos ímpares em que o tombo faz com que a *diferença* aconteça. Diferença e repetição, todos os dias, incansavelmente.



Heráclito alerta para o fato de que é impossível tomar banho nas águas de um mesmo rio. O rio, que se repete todos os dias, deixa fluir águas distintas a cada piscar de olhos. A cada salto, o rio não é mais o mesmo. Segundo Heráclito, “Para aqueles que se banham nos mesmos rios, fluem águas distintas e distintas” (Marcovich, 1967 *apud* Kohan, 2003: 128).

Em um dos finais de tarde passados na Campina, resolvi entrar no rio juntamente com as crianças. Duda disse: “tia, cuidado! Aqui é bom, mas nós já tamo acostumados. O rio parece que muda de lugar, ele anda, não sei. A correnteza é forte e leva a areia do fundo, então, tem que saber nadar, a senhora sabe, né”. E Nhanho completou. “É tia, quando eu era pequeno, sabe aquela areia que tem ali [apontou], pois é, ela ficava prá cá e era muito bom para tomar banho. Mas agora ela foi para lá, não dá mais pé. Mas ainda bem que eu cresci”. E Sibeles falou: “Vocês tão dando medo na tia. Venha tia, a gente vem aqui todo dia, até Maria, de três anos vem. O rio muda, mas a gente já sabe, porque a gente vem aqui todo dia. Entra tia, agora ta bom aqui. A água ta quentinha, mas tem hora que vem uma corrente gelada. Vem tia, a gente cuida de você” e Jaqueline completa: “Num vai assustá tia, porque tem uns peixinhos que belisca a perna da gente”.

Mais uma vez podemos exercitar, com a fala das crianças, o conceito de dobra ao qual os filósofos franceses se referem. A dobra é sempre singular. O rio que as crianças vêm na Campina não é o mesmo rio que as enciclopédias definem. Não é um rio universal, é um rio dobrado em suas almas, é um rio singular. Elas, as crianças que se banham nas águas daquele rio, sentem suas transformações. Sentem que as águas não são as mesmas, o rio não é o mesmo a cada novo salto. Para quem não está acostumado a entrar no rio, ele apresenta um movimento e um fluir universal, uno e identitário. Mas, para as crianças da Campina, ele é singular, repete-se todos os dias, mas é diferente a cada mergulho.

E as crianças, seriam as mesmas? A cada novo encontro com o rio, uma nova experiência, uma nova criança se constitui.

3.1.1.1 O rio do banho da tarde



Tarde na Campina. Nessa tarde, fui à Campina somente para pescar. Disse às crianças que deveriam ficar com os pais, fazer o dever e que, depois, conversaríamos. Mais tarde, dirigi-me a um porto próximo dali, onde há uma ceva – local onde se jogam alimentos aos

peixes. E, de lá, fiquei observando o que faziam. As crianças ficaram, a tarde toda, no rio, tomando banho. Todos brincavam de pega-pega, no lado do leito do rio, com uma profundidade aproximada de dois metros. Procurei ver se havia algum adulto para “cuidá-los” e, quando percebi que estavam sozinhos, procurei a D. Florentina para dizer que não havia ninguém cuidando as crianças. D. Florentina respondeu: “Ah, professora, não liga não, eles já tão acostumados. Todo dia tomam banho é lá mesmo. Quando tem canoa eles vão na praia do outro lado do rio também, mas, como tem muita criança, e nós tamos sem canoa, eles fica aí mesmo. Eles já vem pra casa pronto para dormir”. O mito moderno de que a criança precisa de proteção não cabe nessa realidade.

3.1.1.2 O rio que alimenta

Um pescador ribeirinho passa e Nhanho pergunta: “prá onde vai?”, ao que ele responde: “pro buraco fundo, a lua ta prá peixe”. O encontro inesperado com o pescador leva Nhanho a agarrar-se nos cipós e raízes, correr pelo saranzeiro, pegar sua “traia de pesca” e rumar, Pantanal adentro, onde, à moda de Manoel de Barros, “o rio começa um peixe”.



Em outro dia, ouvi dona Cida chamar: “Michel, oh Michel... vai pegá uns peixe pro almoço”. Isso foi motivo para mudarmos de prosa. Perguntei se mais alguma criança sabia pescar. Todas, ao mesmo tempo, foram unânimes em dizer que sim e cada uma queria contar que peixe pegou e que o seu foi maior que dos outros. Sibebe falou: “tia, aqui todo mundo pesca. Cada dia um vem no rio para levar o almoço. Eu já peguei, ali na ceva, um pacu na batida. Joguei coquinho de tucum, aquele coquerinho ali, dá um coquinho amarelinho que os pacu gosta. Aí ele veio. Quase num consegui tirar da água. Mas ta difícil pegar pacu”. E Duda completou: “É tia, a gente pesca mais peixe pequeno, piauí, traira, piranha e dá pra pegá até uns mais grande como piavuçu”. Sinara falou: “Eu gosto quando a água começa a baixar tia, porque ai sai o bagre. É bom pega bagre porque ele pega a isca e corre, ai a gente já sabe e fiska. É mais fácil”. E Alaor disse: “Outro dia tia, eu vi que vinha uma mancha preta no rio. Olhei de perto e vi que era um monte de peixinho. Chamei Michel para pegar isca. Pegamo um monte de peixinho e aí fomos pescar. A senhora num sabe, os peixe grande tavum atrás dos peixinho. Pegamo um pintadão e uma cacharinha. Foi uma festa!”

O peixe é o prato principal da dieta alimentar dos moradores da Campina. Ora com mandioca, ora com banana, ora com arroz ou com farinha, ora com maxixe, sempre ele.

3.1.1.3 O rio que lava roupas

Em um lado da barranca, com menos declive, não era incomum encontrar D. Florentina, avó das crianças, com uma filha ou uma neta mais velha e uma trouxa de roupas para lavar no rio. O sabão, feito por ela, é o mesmo que, de vez em quando, as crianças pegam para se lavar. D. Florentina, uma senhora alegre de 67anos – coloca-se sentada nas margens do rio, com água pela cintura, molhando sua roupa florida e canta enquanto lava as roupas. Suas filhas acompanham. De repente, ouve-se um chamado de D. Florentina: “Sis criança... Oh sis criança... num tão vendo, pega aquela blusa que o rio levou”. Que euforia! Todos saem nadando para ver quem consegue vencer a força do rio e pegar a roupa da avó. E, de novo, o rio entra em seus corpos, em suas almas, em suas vidas.



E, lavando roupas, D. Florentina conta: “Ah professora, do outro lado do rio que é bom para lavar as roupa. Num tá vendo aquela prainha ali [apontou], pois é, nós vai sempre lá. Mas tem que ter canoa e nós tá sem condução aqui. Lá sim as criança gosta. Nós fais várias viaje de canoa porque tudo mundo qué i. Mas as criança cai no meio do rio e nós fica com medo. Mas eles num pára, num adianta falá. Aqui, inda bem que caiu essa árvore que dá prá apoiá a roupa. Mas bom mesmo é lá, do outro lado.”

3.1.1.4 O rio que fortifica a roça

Em meados do mês de outubro, final da primavera e início do período da cheia, encontrei as crianças e toda a comunidade envolvidos na limpeza do saranzeiro, na baixada do rio. Michel vem ao meu encontro, dizendo. “Olha tia, esta semana nós não vai pode brincar com a senhora. Nós temos que ajudar vovó porque a chuva já ta chegando e ela tem que prepará a terra para fazer a horta”. E perguntei: “Mas Michel, esse lugar é baixo, não vai encher de água, como vão plantar hortaliças ali?”. Michel riu e falou: “Não tia, a senhora não ta entendendo. Nós não vai plantar agora. Agora nós só tamo limpano, porque o rio vai encher e quando ele baixar, mais ou menos em abril do ano que vem, aí sim, ta bom para plantar. É que o rio traz fortificante pras planta. Aí dá bonito as folha de couve, alface, cebolinha, e os cheiro que põe no peixe. Agora nós vai plantar ali encima, para aproveitar a água da chuva e molhar as abobra e melancia, nós ta só esperano a lua virá”. Novamente, interrompi: “Você está falando de mudança da lua? Por que a lua tem que virar para plantar, em que lua estamos?” E Michel prosseguiu: “Não tia, é que nós num pode planta na lua nova nem na minguante, num sei porque, mas as coisa num cresce. Tudo fica minguado. Qué vê na lua nova, nasce tudo brocado, num vinga. A lua é importante em tudo tia. Até prá cortá cabelo tem que vê a lua. As menina gosta de cortá na crescente, porque os cabelo dela cresce mais rápido. Agora, nós, home, tem que cortá na minguante porque senão cresce muito rápido. E tem também as munhé que vai ganhá nenê. A sinhora pode vê. Se tem alguma munhé na hora de tê, aí vira a lua, tudo mundo já sabe, vai sê na virada e já espera”.

A lua e a plantação, a lua e o rio, o encontro entre dois heterogêneos, que se frutifica na Campina. O encontro da experiência coletiva. A lua e o cabelo, a lua e a gravidez. A lua e as crianças. Para Deleuze, o que torna o material cada vez mais rico é aquilo que faz com que heterogêneos mantenham-se juntos sem deixar de ser heterogêneos.

3.1.1.5 O rio que mata a sede

“Lata d`água na cabeça”, lá vai dona Maria atravessando o areal. Perguntei: “Vai lavar vasilhas D. Maria?” Ao que ela respondeu: “Não professora, essa água eu pego quando as

crianças não estão no rio, quando não tem ninguém. O rio fica calmo, o lodo e a terra baixam, aí eu pego essa água mais limpa pra nós bebe. Eu coloco no pote e ela fica friinha”. Novamente perguntei: “a senhora filtra, ou ferve a água?” e ela respondeu: “Sabe professora, já passaram umas gente da cidade aqui para falar para fazer um filtro com pedrinhas e areia porque a água do rio faz mal para as criança, mas, nós tudo foi criado aqui assim, e num faz mal. Acho que faz mal só pras criança da cidade, que num ta acostumada”.



3.1.1.6 O rio que corta o sol pela metade

No horizonte do rio, ao longe, o sol começa a desaparecer e as crianças já sabem: “é hora de tomá rumo de casa”. Em uma dessas repetições, brincavam de ver quem ficava mais tempo sem respirar, dentro d’água. Duda falou: “Vamos criança, já ta na hora” e Ana respondeu: “espera o sol ficá pela metade, dá tempo prá gente subi antes dele desaparecê”.

Sol pela metade? Que tempo é esse? Olhei no medidor de tempo preciso e verifiquei que eram 18h45min – horário de verão. Para Ana, que não sabe olhar as horas no relógio, era

quase o tempo de ir para casa. No preciso instante o sol tocava o horizonte do rio. Ana sabia que esse era o beijo de despedida do dia, mas que ainda havia naquele encontro um tempo que era espaço e que permitiria ao meio do corpo do sol o percurso com luz até a casa, sobrando mais tempo para brincar.

O tempo de Ana souou-me devir. Falar de devir é falar com Deleuze. Mas, falar de devir com Deleuze, é falar de muitos temas. É falar de rizoma em oposição à raiz, de semear em oposição a plantar, de multiplicidade em vez de uno, de linha em vez de ponto, de mapas em vez de decalques, fotos ou desenhos. De *Aion* ao invés de *Cronos*, de devir, ao invés de História.

Falar de devir, enquanto tempo, com Deleuze, é também falar de experiência, de acontecimento. Deleuze, reportando-se a Péguy, explica que há duas maneiras de considerar o acontecimento:

uma consiste em passar ao longo do acontecimento, recolher dele sua efetuação na história, o condicionamento e o apodrecimento na história, mas outra consiste em remontar o acontecimento, em instalar-se nele como num devir, em nele rejuvenescer e envelhecer a um só tempo, em passar por todos os seus componentes ou singularidades (Deleuze,1992:211).

A primeira maneira de tratar o acontecimento seria, por assim dizer, a maneira histórica. Ou seja, entender a história como *sucessão* de efeitos da experiência, ou do acontecimento. Sucessão nos reporta a uma compreensão contínua do tempo. Tempo esse que os gregos denominaram *cronos*, o tempo da medida, o tempo da continuidade, o tempo do passado, do presente e do futuro. Tempo esse que, segundo Deleuze, “fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma forma determinada de sujeito” (Deleuze, 1997: 49). Segundo Nietzsche, nada de importante se faz sem uma “densa nuvem não histórica”, pois o que a história capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisas, mas o acontecimento em seu devir escapa à história (Deleuze, 1992: 210). O sol pela metade de Ana, enquanto acontecimento, também escapa.

O tempo-devir é um outro tempo, que Deleuze identifica com *Aion*, uma outra maneira que os gregos mais antigos encontraram para definir o tempo. *Aion*, para Deleuze,

é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades, e ao mesmo tempo não para de dividir o que

acontece num já-aí e um ainda-não-aí, um tarde-de-mais e um cedo-demais simultâneos, um algo que ao mesmo tempo vai se passar e acaba de se passar (Deleuze, 1997:49).

O sol de Ana estava num já-aí – tempo de ir para casa – e num ainda-não-aí – mais tempo para brincar. Estava entre o dia e a noite, o claro e o escuro, o sol e a lua. Estava “entre” e Ana transformava o “entre” em um tempo a mais. O sol entrou em Ana, compôs com ela, a modificou e transformou seu tempo, aumentou seu poente.

Aion é a segunda maneira apresentada por Péguy para considerar o acontecimento. É o tempo flutuante em contraposição ao tempo formal de *cronos*. Duas maneiras distintas de temporalidade, dois modos distintos de individuação. Ao modo de individuação propiciado pelo tempo de *aion*, Deleuze dá o nome de *hecceidade*. Enquanto hecceidade, um corpo não se determina pela forma, nem como substância, ou sujeito determinados. O corpo se define, pelo conjunto de elementos materiais, ou pelas coordenadas espaço-temporais que lhe pertencem. Assim, para Deleuze, não somos mais que hecceidades, ou seja, somos

longitude e latitude, um conjunto de velocidades e lentidões entre partículas não formadas, um conjunto de afectos não subjetivados. [Temos] a individuação de um dia, de uma estação, de um ano, de uma vida (independentemente da duração); de um clima, de um vento, de uma neblina, de um enxame, de uma mantilha (independentemente da regularidade) (Deleuze, 1997:49).

É nesse tempo que vivem as crianças da Campina. Um tempo sentido através do “sol pela metade” e que traduz a intensidade de suas vidas. Tempo imagético, contemplativo, estável, reflexivo, um tempo que tem um meio que dá para ver mais que medir, como o sol em seu encontro com o rio. É esse espaço-tempo que compõe com as crianças da Campina, que as povoam, que as seguem, que dormem nelas e acordam com elas.

O clima, o vento, a estação, a hora não são de uma natureza diferente das coisas, dos bichos ou das pessoas que os povoam, os seguem, dormem neles ou neles acordam (Deleuze, 1997:50).

Heráclito, no fragmento 52, ao referir *aión*, diz que “*aión* é uma criança que brinca, seu reino é o de uma criança” (apud Kohan, 2004:55). Ana da Campina é o puro expresso de *aion*. *Aion* brinca, Ana também. E ambos começam com “A”.

3.2 Experiência coletiva, viva e intensa na Campina

Em uma tarde amarelada, cor de Ipê, quando ainda estávamos nos conhecendo, ao chegar à porteira principal da fazenda, às 13h, lá estavam elas, me esperando. Dirigimo-nos à beira do rio, localidade onde moram. Lá chegando, pedi que escolhessem um lugar para que pudéssemos conversar. Puxaram-me pelo braço, correndo até o areal e, em seguida, se empoleiraram em uma árvore não muito alta, cheia de galhos, que havia ali. E Ana disse: “venha tia, aqui é bom para conversar”. Enquanto escalaram os vários galhos da árvore, me acomodei em uma parte do tronco que parecia mais “segura”.

Inicialmente perguntei-lhes há quanto tempo moravam ali, ao que todos responderam, que desde quando nasceram. Segundo Duda, seu avô, que era “meio índio”, André Avelino dos Anjos, foi quem chegou ali primeiro. “Ele era o dono daqui, mas os homem da cidade quer, agora, tirar nós daqui porque meu avô já morreu”. Pedi, então que falassem um pouco da relação com seu avô “meio índio”.

“Meu avô adorava aqui, ele ensinava muitas coisas pra nois sobre lobisome, curupira. Ele contava história tia: falou um dia de um moço que tirava leite e remedava o passarinho cantar. Aí o moço viu uma velhinha com uma tigelinha e pediu para ele encher de leite. O moço pediu para o passarinho ajudar, mas tirou leite de 5 vacas brancas e não conseguiu encher a tigela. Só quando tirou da vaca preta ele conseguiu encher. Aí a velhinha falou para o moço que se ele não conseguisse encher, ela iria levá ele com ela. Acho que ela era o capeta, meu avô falô que era. Mas meu avô falava que a vaca preta era enfeitçada. Falava que não podia matá os bicho do mato, mas não podia matá, também, a vaca preta que era a única que nós tinha, porque senão o curupira podia pegá nós”. (Alaor)

“Meu avô veio pra mim num sonho igualzinho como ele era quando a gente tava junto. Ele foi no pé de Jatobá, aquele ali, bem alto e verde [apontou para a árvore a qual se referia] e falo que lá tinha ouro. Aí veio uma luz e entrou no pé de Jatobá. Aí eu acordei de noite e saí sozinho e vim até aqui no pé de Jatobá porque eu achava que tinha um enterro de ouro aqui. Meu avô sempre falava que tinha um enterro aqui. Mas esse pé de Jatobá é igualzinho meu avô. E eu acho que nois num pode sair daqui e nem deixar que tirem esse pé dali, professora” (Michel).

“Ele gostava muito do pé de Jatobá. Ele montava coisa lá no alto do pé pra ensinar nós a flechar. Ele era índio e ensinava nós a ser índio também lá no pé de Jatobá” (Nhanho).

“Vovô e vovó dançava pra nós vê, tia, era lindo! Eles dançava cururu, e falava que nós tinha que aprender porque senão essa dança dos velho daqui ia acabar. Eles brincava de roda, de rebola sai, sai, de tango, tarango, tango, de fui na Espanha, de ciranda, cirandinha” (Duda).

Como a experiência desse avô meio-índio pode ter contribuído para a territorialização, ou subjetivação dessas crianças? Benjamin, no conto, já utilizado nesta tese, “Experiência e Pobreza”, narra a importância da passagem da palavra de pai, ou no caso da Campina, do avô para os filhos, ou netos. Na imagem trazida por Benjamin, um velho vinhateiro, em seu leito de morte, chama seus filhos e diz que procurem um tesouro no solo do vinhedo – talvez, aqui, possamos ver o sonho do Michel procurando no pé de jatobá, o tesouro narrado por seu avô, ou, a vaca preta que produzia o alimento daquelas crianças. Os filhos ouvem o conselho do pai e cavam, incessantemente, à procura do tesouro, no entanto, não encontram nada. Mas, na próxima estação, diz Benjamin, “quando chega o outono, suas vindimas se tornam as mais abundantes da região. Os filhos, então, reconhecem que o pai não lhes legou nenhum tesouro, mas uma preciosa experiência, e que sua riqueza lhes advém dessa experiência” (Benjamin, 1993 :86). Assim como o pai, em seu leito de morte é ouvido, lá na Campina, seu Avelino, o avô, também o é. Passar a palavra de geração em geração, fazê-la perpetuar, aí está o valor da tradição. Uma tradição que garante a *Erfahrung*, a experiência coletiva:

Uma tradição compartilhada por uma comunidade humana, tradição retomada e transformada, em cada geração, na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho; continuidade e temporalidade das sociedades ‘artesaniais’ (...) em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho do capitalismo moderno (Gagnebin, 2001: 86).

Essa mesma tradição, essa mesma experiência, é vista em todos os cantos da poesia de Manoel de Barros. Em *Memórias inventadas*, o poeta alerta para o fato de como aprendeu com seus avós a compor seus silêncios e a romper com a ordem instaurada pelos seus pais. Por meio da experiência de sua avó, segundo ele, começou a dar mais respeito às coisas desimportantes, aos seres desimportantes; começou a dar importância ao uso das preposições e à invenção das palavras, antes de restringir-se ao uso *fatigado de informar* e de nomear as coisas do mundo pelo seu sentido comum.

O velho (talvez o avô de Manoel de Barros, Cipriano ou Bernardo), ao entardecer, tocará sua flauta para *inverter os ocasos* (Barros, 2006: 75). As narrativas, enquanto experiências coletivas, podem inverter a ordem das coisas e inventar novos ocasos, novas experiências. O velho trazido na poesia de Manoel o ensinou, com suas narrativas, a fazer isso, apresentando-lhe os seus instrumentos de trabalho:

1 abridor de amanhecer
 1 prego que farfalha
 1 encolhedor de rios
 e
 1 esticador de horizontes.
 (Bernardo consegue esticar o horizonte usando três fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)
 Bernardo desregula a natureza:
 Seu olho aumenta o poente. (Pode um homem enriquecer a natureza com sua incompletude?) (Barros, 2006: 97).

O avô meio-índio das crianças da Campina também lhes aumentava o poente: aconselhava e permitia a continuação de outras histórias; brincava, inventava e constituía aquelas crianças. Incentivava-as a sair, *enxada às costas*, para cavar o quintal – assim como o vinhateiro o fez no ensaio de Benjamin – para ali descobrir o tesouro. A riqueza que as crianças vêem no sonho, acreditando ser ouro, ou vaca enfeitiçada, se constitui na força da experiência que o avô lhes transmitiu – experiência coletiva, que renasce todos os dias na memória daquelas crianças.

3.3 Brincadeiras que constituem

Em um dia, todos nós, novamente subidos no pé de laranjinha, começamos a conversar, sempre com muita euforia, sobre o que eles mais gostavam de fazer. Ana logo respondeu: “Tia, aqui nós gosta mesmo é de brincar”. E Duda reforçou: “É tia, a gente brinca de tudo, de esconde-esconde, de caça-macaco, de seu lobo mando, a gente faz casinha dentro desse saranzeiro, mas o que nós mais gosta mesmo é quando tá cheio, aí nós sobe no pé de laranjinha e brinca de pula daqui embaixo. Aqui onde nós tá. Aqui tudo enche”.

Fizemos um trato, então. Disse que nas minhas próximas idas lá, íamos apenas brincar, pois gostaria de aprender as suas brincadeiras. Logo Ana falou: “podemos brincar agora, tia?”

Pedi a eles que escolhessem uma brincadeira para a nossa tarde. E a confusão se formou, pois cada uma queria mostrar do que mais gostava de brincar. Por fim, escolheram brincar do tradicional “esconde-esconde”. Pensei: essa brincadeira não trará nada de diferente ao que já estou acostumada. Esconde-esconde é uma brincadeira que vem constituindo há muito, subjetividades infantis. Esconder, com a garantia de encontrar, ser encontrado, mostrar-se. Assim, eu acreditava que, nos moldes do que eu sabia, ia acontecer.

3.3.1 Brincar de esconde-esconde

Escolheram o Michel para contar até 50 enquanto se escondiam. Em menos de 10 segundos, todos já haviam sumido naquele Pantanal. Michel terminou de contar e foi à procura das crianças. Sentada à sombra da laranjinha, esperei. Esperei, esperei, esperei. Nada de Michel, nem das demais crianças. Transcorrida, aproximadamente, uma hora de intensa vontade de saber o que acontecia, Duda e Ana apareceram saltitantes. “pique um, dois, três... “ disseram elas a Michel.

Perguntei a Duda o que havia acontecido, pois todos haviam sumido. Acostumada a um jeito de brincar de esconde-esconde, estava ansiosa para saber se todos haviam desistido da brincadeira. Duda disse: “ah, tia, agora vai ter que esperar. É que nós tem esconderijos secretos e, até hoje ninguém sabe onde o outro se esconde. Michel deve tá aí, no saranzeiro. Mas cada um vai pro seu lugar... Sabe né, tia, até os bicho tem esconderijos: a cadela faz um esconderijo para parir, aí nós tem que procurá os filhote. O cachorro também esconde o osso, e a galinha bota o ovo e choca num lugar que nem nós nem os outros bicho consegue pegar”. Nesse caso, aquém ou além de Manoel de Barros, essas crianças não estão na era da informática e nem da invencionática, talvez estejam na observacionática.

Aos poucos as crianças saíram dos seus esconderijos, e combinamos que, no dia seguinte, me levariam até eles. Ana explicou: “tia, nós vai mostrar. Eu e a Duda esconde juntas e os outros também, cada um tem um que esconde junto. Mas os outro num pode sabê onde nós esconde, tá?”. Disse a elas que pensaria em um jeito para que os outros não descobrissem seus esconderijos.

3.3.2 Brincar nos esconderijos

A chegada à Campina é sempre uma festa. As crianças me esperavam, disputando quem iria primeiro mostrar o seu esconderijo. Decidimos que faríamos um sorteio e que os demais ficariam no pé de laranjinha com Dona Maria, mãe de Duda. A primeira sorteada foi Jaqueline, que disse que suas companheiras de esconder eram Sibebe e Sinara. “Venha tia, vamos com nós”, falou Jaqueline. Eu as segui, acompanhando, conversando, ouvindo, anotando e fotografando.

O esconderijo de Jaqueline, Sibebe e Sinara:

Sibebe me relata como chegar ao esconderijo: “Primeiro nós passa pelas moitas que são formadas pelo capim, mato, flor de algodão e uma planta que chama crista de galo. Passa também pelo espinho dorme-dorme. Cuidado, tia, no chão tem espinho de laranjeira e de dorme-dorme”. Sibebe é interrompida por Jaqueline que fala: “Tia, a senhora sabia que mamãe e vovó e todo mundo daqui usa folhinha de dorme-dorme para colocar no travesseiro das crianças?”. Respondi que não, e perguntei por que? Sibebe disse: “é para fazer as criança dormir. Quando a folhinha fecha, as criança fica com vontade de dormir”.

Andamos, andamos, até chegarmos a um lugar, uma espécie de moita, em formato de caverna. Embaixo, brincam, inventam histórias e fantasiam. Chegamos lá e Sinara falou: “outro dia nós veio aqui e fizemo um monte de coisa, tinha um monte de bichos, de boizinho, de fiote de capivara que nós feis de maxixe que nós trouxe lá de casa. Tava tudo arrumadinho, mas agora já morreram e vai nascer maxixe aqui, tia.”. “Acho que nós tem que achar outro lugar para brincar porque aqui vai ficar cheio de maxixe e mamãe vai gostar porque os pé lá de casa num tão dando”, completou Jaqueline. E o que mais vocês fazem quando vêm aqui, perguntei. Sibebe respondeu: “tia, nós pega hortelã do campo e fais cumidinha, e, teve um dia que nós pegamo nosso brinquedo e trouxe para cá. Brincamos e ninguém veio aqui atrapalhar”. Invencionática, inventar: esse é o verbo utilizado pelas crianças. Transformar maxixe em boi, capivara e, ainda, saber que dali outras possibilidades surgiriam, como o

nascimento de um novo pé de maxixe. O boi de maxixe que se transformaria, novamente, em maxixe, nos pareceu o boi de pau de Manoel de Barros:

O boi de pau?
 Eram meninos ramificados nos rios
 que lhe brincavam...
 O boi
 de pau
 era tudo que a gente
 quisesse que sêsse:
 ventos
 o azul passando nas garças o seu céu
 as árvores que praticam sabiás
 e sapo –
 sapo se adquirindo
 na terra...
 O boi de pau
 é um rio
 é meu cavalo de pau... (Barros, 1999: 21)

Voltamos ao pé de laranjinha, e Alex e Odair já nos aguardavam eufóricos.

Esconderijo de Alex e Odair

Caminhamos na direção oposta ao rio. “É tia, por aqui nós chega na baía. Lá é muito bonito e, como essas criança gosta de ficá aqui perto do pantano, na bera do rio, ninguém descobre nós lá”, disse Odair. Ouvi um bem-te-vi cantar muito próximo a nós e perguntei: “Viram o bem-te-vi por aí?” E, novamente, “bem-te-vi... bem-te-vi...” Odair falou “num ta veno tia, o bem-te-visão aí perto da senhora?” E, novamente, ouço: “bem-te-vi...” Prosseguiu Odair: “tia, Alex, esse Batata aí, ele imita tudos bicho daqui, ele faz igualzinho eles. Ele remeda inté o Lula, igualzinho ele fala na radio”.

Chegamos ao esconderijo, após uma longa caminhada. Trata-se de uma baia natural, onde o fazendeiro, dono da Campina, leva o gado de corte para tomar água. “É tia, mas nós tem que ficá escondido mesmo, porque nem as criança, nem os homem daquela casa (apontou a casa do capataz da fazenda) pode vê nós aqui. Nós sempre fica ali, atrás daquele monte de terra, ali é alto e tem uma vazante que passa por trás, dá até para nós tomar banho”, disse Alex. Odair prosseguiu: “é tia, aqui nós pega muita piquira e nós come piquira viva, tia, sabia? É bom prá aprender a nadar”. Na vazante nos sentamos próximos a um fio de água e

pedi para Alex imitar os animais que sabia. Fez uma “fita” primeiro, mas, quando Odair falou “para de fazer fita Alex, imita aí como os bugiu grita”, Alex começou um repertório imenso de devir-animal-pantaneiro.

Continuei dizendo: “imita isso, imita aquilo”, mas, estava convicta de que, o que Alex fez não foi imitar, foi puro devir. Ele se compôs com aquela realidade, aqueles animais. Deixou ser atravessado por eles. Deleuze (1997), contrapondo-se à Psicanálise de Freud, apresenta o devir, enquanto aquilo que nos tornamos no contato com os trajetos que percorremos. Vejamos o que diz: “...ninguém imita *o* cavalo, assim como não se imita *tal* cavalo, mas tornamo-nos *um* cavalo, atingindo uma zona de vizinhança em que já não podemos distinguir-nos daquilo que nos tornamos” (Id.: 78, grifos do autor). Assim, Alex torna-se bugiu por esse encontrar-se em seu trajeto cotidiano. O bugiu compõe sua alma. No próximo capítulo retornaremos a essa temática.

Esconderijo de Ana e Duda

Vejamos o que diz Ana, ao descrever como ela e Duda encontraram o esconderijo: “Eles foram na cidade e compraram bolacha e comeram tudinho, não davam pra nós. Aí eles saíram pra pescar e aí nós procuramos onde eles escondia a bolacha. Foi assim que nós encontramos o nosso esconderijo. Nós corremos para lá e ficamos sem respirar para ninguém ver. Aí a mamãe brigou com nós e nós falamos para ela que eles não queria dar bolacha para nós”.

“É ali tia, bem pertinho, mas ninguém sabe. Nós vai lá todo dia quando nós chega da escola. Lá nós lê o livro que a professora deu pra nós da biblioteca. É pra treiná leitura e nós já sabe tudinho ele”, prosseguiu Duda.

Quando lá chegamos, deparamo-nos com um pé de Ipê, com o tronco bem grosso e uma rachadura do chão em direção ao meio da árvore. O espaço não é muito grande, mas, é ali que elas guardam seus pertences. O livro estava lá e me surpreendi quando a Duda me disse: “tia, nós pode contar a estória da Herdegalda, que está no livro?” respondendo positivamente, as duas começaram a estória, cantando-na em forma de prosa, as duas juntas. Ao final, ainda falaram qual era a moral da história. Tinha uma moral que era a que o livro

trazia, mas tinha outra, que o seu avô contou. Foram lembrando de outras estórias e quiseram, também, contar, como a do “Canta-canta meu surrão”.

É válido reportar, novamente, à moral da história, apresentada no primeiro capítulo desta tese. Segundo Benjamin, uma narrativa, ao contrário de um romance, traz a possibilidade de outros acontecimentos, de outros fins, de acordo com a perspectiva de quem lê, não se encerrando em um final feliz. Não traz um sentido único para a vida, como no romance, que marca o final da experiência coletiva.

Os esconderijos das crianças da Campina não se diferem em muito, dos esconderijos das crianças, de modo geral. Benjamin (1994:91) narra, em “Infância em Berlim”, os seus esconderijos de infância. Tal qual as crianças da Campina, Benjamin conhecia todos os esconderijos de sua casa. Segundo ele: “atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo podia ser descoberta” (id). A criança, segundo Benjamin, se transforma em seu esconderijo, se funde a ele, fica sem respirar, transforma-se em fantasma para não ser descoberta. Coloca as máscaras e espanta os demônios. Máscaras de Ipê, de bugiu, de baía. Que demônios podem espantar? Que segredos escondem aí? Mas, uma vez no ano, prossegue o autor, a experiência mágica vira ciência (id) e Benjamin procura nos esconderijos da casa os seus presentes de páscoa. Mas a experiência vira ciência também para Sinara, que vê o seu boizinho de maxixe transformar-se em alimento.

3.3.3 Brincar de casinha

Em uma quarta-feira, não fui à Campina. Combinamos que eu voltaria lá na quinta, para pescar. Foi o que aconteceu, mas, chegando lá Ana falou: “tia, nós vamo brinca de casinha hoje, a senhora não quer?” Respondi que iria pescar e que elas poderiam fazer o que quisessem. Ao final da tarde, fui me despedir das crianças que quiseram mostrar a brincadeira do dia. Apresentaram uma casinha feita atrás de um pé de figueira que havia tombado.

Duda falou: “os guri maior foi pega palha. Eles entraram na quiçaça, Marcio, Catarino, Alaor e Batata e foram na berada do pantano onde tem acuri. Aí eles cortaram a

palha de acuri. Eles deixa o tronco lá tia, porque fica o palmito que nós come cozido com sal. Aí Alaor trançou a palha. Aí ele foi no mato e pegou pau. Nós escolhemos essa árvore aqui, porque esse galho dá certinho para fazer a cozinha, olha tia. Na raiz virada nós fez a virada da casa aí os menino colocou o pau para segurar a palha trançada. Enquanto os menino foi pega palha, nós rastelamo o terreno e quando eles chegaram já tava tudo bonito para fazê a casinha”.

Colocaram palha dos lados e também cobriram-na com a mesma palha. Pegaram flores do mato para enfeitar a entrada da casa, fizeram um tapete também de palha trançada. Vi tudo, elogiei a casa e perguntei: “E aí, brincaram bastante de casinha, cadê as bonecas?” Duda, rindo, me respondeu: “Tia, a brincadeira foi fazê a casinha. Os meninos ajudaram, cortaram palha de babaçu, de acuri, carregaram, nós trançamos a palha do telhado, do tapete. Pegamos as flores. Acha que isso não é brincar de casinha? Amanhã nós vai é fazê o quitute. Já tem o palmito e nós vai pescar para cozinhar aqui”.

3.3.4 Brincar de Deus e Diabo

Num outro dia, Sibebe sugeriu que brincássemos de Deus e Diabo e logo disse: “eu quero ser Deus”. Oda (o menino Odair, de 6 anos) chegou correndo ao meio do grupo e pediu para ser o diabo. As outras crianças me elegeram líder. Falaram, em segredo, o nome dos pássaros que passaram a se intitular. A brincadeira prosseguiu. As crianças se colocaram uma atrás da outra e, ora Deus, ora Diabo, passavam e perguntavam: “Deus passou por aqui? O que ele levou?” Eu dizia o nome da criança-pássaro levada. E novamente Deus dizia o nome de um outro pássaro que gostaria de levar consigo. Alternavam as passagens muitas vezes, até levarem todas as crianças-pássaros. Oda, o diabo, ganhou a brincadeira. Relaciono, abaixo, os nomes dos pássaros citados por eles:

Deus: gavião, bem-te-vi, cabecinha vermelha, juruti, cafezinho, massa-barro, joaninha;

Diabo: tuiuiu, periquito, colheireiro, rolinha, socó, anhuma, pomba, jaburu, cabeça-seca, arara, pica-pau, passo preto, pato do mato, garça umbu, cabecinha marron, beija-flor, biguá, gavião, japuira, pardal, João de barro.

A brincadeira de Deus e Diabo prosseguiu até o final da tarde. Substituíam Deus e Diabo e, a cada nova etapa, em novos seres se transformavam. Foram além de crianças-pássaros, crianças-madeiras, crianças-frutas, crianças-animais. Nota-se que os nomes das frutas, animais, pássaros, madeiras ditos foram tipicamente pantaneiros.

3.3.5 Brincar de macaco

Em outro dia, Duda sugeriu que brincássemos de Macaco. Pedi-lhe para explicar a brincadeira e ela explicou: “Então tá tia, vamos dividir nós para ver quem é quem na brincadeira, tá?”. Antes mesmo de terminar de falar, a confusão se arma para a escolha dos personagens que, ao final, ficaram assim divididos:

Caçadores: Duda e Ana

Curupira: Alaor

Macacos: Alex, Jaqueline, Catarino, Sibebe e Sinara

Os macacos sobem no pé de laranjinha e fazem uma “gritaria de macaco”, bagunçam as folhas. Os caçadores chegam atirando e os macacos ficam quietos e se escondem. De repente, um macaco cai da árvore machucado. Em seguida, outro cai também (Alex e Sinara). Os caçadores pegam os macacos, amarram-nos e saem puxando-os. Os outros macacos ficam na laranjinha olhando. Ouve-se um grito alto, forte, e o curupira aparece correndo atrás dos caçadores. Os caçadores conseguem fugir e o curupira fala: “Vou salvar vocês macacos! Onde tem erva-de-bicho aqui? Vou procurar!” Procura, encontra umas folhas, traz e cura os macacos machucados. Todos sobem de novo no pé de laranjinha. Logo em seguida, aparecem os caçadores novamente dizendo: “Agora sim, vamos ver quem atrapalha nossa caçada. Essa bala de cruz vai matar aquele curupira”. Atiram no curupira que estava no pé de laranjinha. Esse cai machucado. Um grande macaco aparece dizendo “Eu sou o rei da floresta, vou salvar você Curupira” (Catarino). O macaco pega a erva-de-bicho, cura o Curupira e todos correm em direção aos caçadores. Curupira, macacos e caçadores correm pelo saranzeiro, pelo areal, em direção ao rio. Escondem-se, disfarçam nos galhos das árvores para cercarem os caçadores, que resistem, correm por todos os lados, mas não conseguem se

safar. Os macacos e o curupira prendem os caçadores. Exaustos, sentam no areal e a brincadeira termina.

Guaraná gelado e bolachinha recheada, fizeram a alegria continuar. Correram muito, suaram, cansaram, transpiraram, passaram as mãos nos rostos para limpar o suor, viraram de ponta cabeça na árvore, fazendo acrobacias, tendo os galhos como cúmplices. Suspiraram, beberam água do rio e começaram tudo de novo. Na hora do lanche, compartilharam sorrisos e guloseimas.

3.4. A religiosidade

Em um final de tarde do mês de outubro, estávamos terminando as atividades do dia quando D. Florentina disse que as crianças deveriam terminar mais cedo, pois iriam a uma reza. Perguntei se poderia acompanhá-los e ela disse: “Vamos professora. A reza é muito bonita e a santa vai protegê a senhora. Nós aqui também faz reza. Tá vendo aquelas bandeirola que ainda tem um pouco ali, é que nós rezamo para Sant’Ana no dia 25 de julho. Mas minha outra filha também reza para Nossa Senhora Aparecida. Aí nós faz dois mastro, duas mesa de santo, e duas reza no mesmo dia. É muito bonito. Os santo protege nós e as criação, eles num deixa nada de mal passar aqui. Tudo mundo ajuda e nós faz uma festa que tem dança, a senhora vai vê como que é lá na casa da cumadre agora. Vamos professora.”

Fomos juntos, de carro, ao sítio vizinho, do outro lado da rodovia. Andariam a pé, avó, filhas, genros, netos, aproximadamente cinco quilômetros pantanal adentro, iluminado pela lua nova. D. Florentina levou uma vasilha com bolo de arroz e um pacote de velas. Lá chegando, vimos pessoas aproximando-se da mesa para colocar a comida, dirigindo-se, em seguida, ao altar, para, como dizem, “saudar o santo”.

Era reza de Nossa Senhora Aparecida. O altar, montado em uma máquina de costura fechada, coberta por uma toalha branca de renda, fora enfeitado com flores de plástico e do campo, velas acesas sobre pires, uma bíblia aberta, a imagem de Nossa Senhora Aparecida, além pequenas estátuas de vários outros santos. A sala de chão batido e teto de palha estava muito colorida com bandeirolas e flores do campo. Todos muito juntos, crianças, velhos, homens, mulheres conversavam e acendiam as velas. De repente, todos ficam em silêncio,

olhando para uma senhora que adentrava a sala. Tratava-se da D. Francisca, a rezadeira, respeitada pela comunidade. “Ela tem muita fé professora, ajuda muito os pessoal daqui. Ela aprendeu a rezá com a mãe dela e ela também é forte para benzê” (D. Florentina). Dona Francisca começou cantando e, logo em seguida, deu início à ladainha, longo momento em que canta o nome de anjos, santos, apóstolos, discípulos, virgens e viúvas, dizendo as interseções em latim³²: “orate pro nobis”, “intercedite pro nobis” ou “Propitius isto, parce nos, Domine” e todos, ao final, repetem. Nesse momento, pede a Nossa Senhora, proteção a todos da comunidade. Pede, também, proteção ao rio, aos peixes, aos pescadores, a plantação, à criação. Após a ladainha, rezaram o rosário de Nossa Senhora e cantaram muitas músicas religiosas.



Na frente da casa havia um grande mastro. “Professora, nós manda os guri andá ai no campo e escolhê o pau mais algo que encontrá, porque assim, a bandera quase fica no céu, lugar onde Nossa Senhora está”, falou D. Florentina. O mastro de votos à Nossa Senhora Aparecida tem grande importância simbólica para a comunidade ali reunida. Enaltece a grandiosidade da santa, colocando a imagem, pintada em uma bandeira, no alto do mastro. Ela

³² Caderno pequeno, amarelado, onde se encontram escritas à mão as orações, músicas e ladainhas, a maior parte em português, e trechos em latim.

perto do céu e os devotos abaixo, adorando, glorificando, pedindo e agradecendo os seus feitos.

A bandeira do mastro, duas ou três semanas antes da reza, é levada pelos festeiros de casa em casa para fazer o convite da festa. “É assim professora, quando chega na casa da gente, nós já sabe, né. Nós ouve de longe, porque vem tocando bombo prá falá que a santa ta chegando. E nós já tem aquela economia, e nós pega aquele dinheirinho e pendura na bandeira, que é para ajudar na festa. Aí, quando a casa da gente fica por último no dia, a bandeira dorme em casa e é uma grande proteção mais para a casa da gente”. Todos da comunidade ajudam para que a reza e a festa em homenagem a Nossa Senhora aconteçam.

A reza de Nossa Senhora Aparecida é uma tradição naquela comunidade ribeirinha. Mas, como dissemos antes, não rezam somente para essa santa. As rezas são momentos em que a comunidade se reúne – em casas distintas e em homenagem a santos distintos – para expressar a devoção. Assim, podemos dizer que naquela comunidade a religião católica é predominante. No entanto, exercem o catolicismo sem participar de missas em paróquias. São as rezas e novenas que garantem a continuidade da crença.

3.4.1. Cururu e Siriri: os ritmos que animam a festa

Após a conclusão da cerimônia, todos se dirigem para frente da casa, aglomerando-se em volta do mastro. Perguntei a D. Florentina o que iria acontecer naquele momento, e ela respondeu: “Agora, professora, é hora dos homem. Eles vão dançar cururu. Tudo mundo gosta de vê. Esses menino já tão loco para cantar e dançar com os mais veio, mas ainda num pode, só quando crescê mais.”

Um grupo de oito senhores, de meia idade a velhos, elegantemente vestidos, formou um círculo na frente do mastro, no terreiro da casa. Três deles portavam viola-de-cocho³³ e

³³ A viola-de-cocho é um instrumento musical tipicamente matogrossense. É confeccionada a partir de um bloco de madeira inteiriço, de preferência ximbuva e sarã de leite, para moldar o corpo. O artesão que fabrica a viola parte de um molde para riscar o seu formato e depois vai esculpindo o seu corpo, de cintura fina e braços curtos. O corpo vai sendo escavado até que a parede fique bem fina. A figueira é a madeira preferida para o tampo e cedro para as partes menores. A viola-de-cocho possui cinco cordas, tradicionalmente feitas de tripas de animais. (Caderno de folclore mato-grossense – nº 1).

dois, o ganzá³⁴. Dançaram e tocaram durante muito tempo, sob os olhos atentos da comunidade. Ferraz (1991) e Mendes (1977) estudaram essa tradicional dança, símbolo de expressão cultural e folclórica de Mato Grosso. Para Ferraz, a origem da dança não é possível de ser confirmada, pois, trata-se de uma tradição, transmitida de pai para filho. Pode, segundo ele, ser advinda da dança típica dos índios Bororo que se intitula Bacururu, pela semelhança na disposição dos homens em roda e do nome. Mas, isso é somente uma hipótese.

Mendes descreve o cururu da seguinte maneira:

Cantando e dançando com movimentos coreográficos por vezes elegantes, o cururueiro atravessa a noite a fio sem parar, com sapateio e bebendo cachaça, bebida que o ativa na composição dos versos e toadas, ora recordando sua atividade de trabalho, ora saudando alguém, ora lembrando amores presentes ou distantes, quando não se entregando ao desafio competidor, cuja poesia não raro demonstra perspicácia, argúcia e inteligência dos comparsas, que assim patenteando admirável força dos pulmões e do físico atravessam a noite e parte do dia seguinte, sem parar, com revoluteios dos corpos que parecem incansáveis, como que movidos por molas inquebráveis (Mendes, 1977: 21).

Vivenciei a descrição de Mendes, naquela reza. Perguntei a D. Florentina como era a letra da música que cantavam, ao que ela respondeu: “Ah, professora, a senhora tem que acompanhá. Num tá veno, cada hora é uma coisa que falum. Um provoca o outro e o outro tem que responde rimado. Eles falum de tudo nós aqui”. E assim continuaram, em roda, batendo os pés em ritmo peculiar, acompanhados pela viola-de-cocho e pelo ganzá. De repente, um dos componentes salta à frente e desafia o outro. Este, atendendo ao desafio, responde e retruca com outra pergunta. Quando cansam, voltam à roda, e outra dupla reinicia o desafio. Nessa festa, os cururueiros bebem licor de leite e aluá para ativar a composição do ritmo.

As crianças, sentadas no chão, à frente, olham fixamente, acompanham os passos e o ritmo batendo os pés no chão. São contagiadas por aquela magia. Ouvem atentamente aos ensinamentos que são ditos pelos cururueiros. Acompanham o movimento de cada vai-e-vem do ganzá. A vontade de fazer parte do grupo fica evidente em seus corpos.

³⁴ O Ganzá é, também, um instrumento musical matogrossense. Não o ganzá instrumento de percussão – tipo chocoalho – utilizado no samba e outros ritmos brasileiros. Refiro-me ao ganzá feito de taboca, uma espécie de reco-reco. O bambu é talhado no sentido contrário ao comprimento e sofre três a quatro rachaduras em sua extensão, para que o som não se torne abafado. Uma costela de boi é utilizada para raspar a taboca e obter o som. Esse é o ganzá do cururueiro.

Nessa reza, nessas danças, vivenciamos o que é a Experiência coletiva, enquanto *Erfahrung*, de que Benjamin fala. A experiência da tradição compartilhada entre gerações. Experiência da passagem da palavra de pai para filho. A Experiência que se inscreve em uma temporalidade comum a várias gerações e que, segundo Benjamin, deu lugar ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno. Diríamos que aqui, Benjamin, na Campina, a temporalidade da experiência coletiva ainda resiste. Momentos ricos como esses são inventados no cotidiano dessa comunidade para se reunir, conviver, trocar, se afetar, para consolidar aquela “verdadeira formação” típica das sociedades artesanais.

Não vi o tempo passar, quando a dona da casa chamou a todos para se servirem. A mesa era muito farta, com biscoitos, bolo de arroz, pamonha, frango assado, galinhada, aluá, batida de leite entre outros. Todos comeram e retornaram ao terreiro para o segundo ato da apresentação. Era a vez do siriri.

Agora sim, todos participaram, homens, mulheres e crianças. Em casais, formaram uma roda no meio do terreiro e os sons dos instrumentos iniciaram a soar. Viola de cocho e mocho (um banquinho com cobertura em couro) compuseram ritmos animados e alegres. A música, cantada por todos da roda, bastante simples, se reporta às coisas da vida. Os bailarinos realizam os movimentos de acordo com a música. Seus corpos acompanham o roteiro: bater palmas, pés, estalar os dedos, por-se de joelhos. Vale trazer “Nandaia”, uma das músicas dançadas naquele momento.

Nandaia, nandaia
 Vamos nandaiá
 Seu padre vigário
 Venha me ensiná dançá
 Põe esta perna
 Se não servir esta
 Põe esta outra
 Pra senhora moça
 Rodeia, rodeia, rodeia
 Fica de joelho
 Põe mão na cintura
 Pra fazê misura
 Palma, palma, palma
 Pé, pé, pé

O siriri é uma dança da qual todos querem fazer parte. Os vestidos coloridos usados pelas mulheres e o cheiro de suor exalado pela intensidade do ritmo são a garantia que os mais

velhos precisam para encantar e seduzir os mais novos e, assim, sem esforço e com prazer, transmitir seus ensinamentos e conselhos.

3.4.2. A Benzeção

Cheguei à Campina logo cedo e as crianças estavam sentadas em um banco na porta de uma das residências. Perguntei o que havia acontecido e Duda respondeu: “Tia, é que Nhanho fico meio esquisito ontem, fico meio mole, num queria nada com nada, aí, ele foi ontem de tarde lá na casa da D. Francisca, a benzedeira aqui de perto. Mas ele foi de bicicleta tia, e D. Francisca falô que ele num devia de ter esforçado porque estava com um quebrante muito forte, quase num agüentou chegá lá. Dona Francisca também fico muito fraca porque ela pego tudo o que ele tinha. Ela falo que a reza teve que ser muito forte e ele tem que benzê muitas vezes prá sará”. Perguntei se alguém mais dali já havia benzido e todos disseram que já. Cada um contou um caso. Ana falou “tia, mamãe, outro dia, foi pegar água no rio e num agüentou, tava muito pesado. Ela ficou com peito aberto, aí teve que benzê”. É tia, completou Sinara, “aqui, quando as criança nasce, e são muito bunitinhas, gordinha, sadia, aí tem gente que chega e acha bunito, pega quebrante, nós tudo já benzeu quando era mais pequeno”. E Sibebe complementa “tia, mas tem os quebrante mais forte em criança pequena, que é os quebrante que os pai ou os padrinho pregra nas criança. Esse sim, o nenê fica chorano a noite inteirinha. As vez, de noite tem que bate com as criança lá pra benze, aí, eles chega aqui já dormino. Benze também de cobrero”. Alaor falou: “tia, tem olho ruim até pras plantação e pras criação. Quando dá peste nós chama seu Zé, ele benze tudo. Benze até cobra, prá não perseguir as casa. Ele coloca as cobra tudo longe”.

As crianças estavam ali, contando histórias de benzeção, quando Dona Florentina chegou. Perguntei-lhe se também acreditava em benzeção e ela respndeu: “Ah professora, é uma pena, os véio tão morreno e nós tamo ficano sem essa gente de força para ajudá nós. Porque prá benzê tem que te força, tem que ter fé, tem que acreditá e, a pessoa que vai benzê também tem que ter fé porque senão a reza não adianta de nada. Esses véio que benze sabe de tudo, eles são os médico nosso. Essa menina mais nova minha, ela já tava com quatorze prá quinze anos e as regra [menstruação] dela num vinha. Ela fico uns dia com dor de cabeça e daí, já tava ficando roxa quando nós levamo ela prá benze. O Benzedô falô que ela ia morrê se

não tratasse. Ele rezou, fez uma garrafada forte prá ela tomá, aí a regra veio. Mas, já tinha subido prá cabeça. Ela tai prá mostra, forte, já teve tudo essas criança ai. Então num é pra acreditá?”

Continuei a conversa com D. Florentina, perguntando-lhe se também sabia benzer ou se acreditava em alguma superstição. Ela respondeu: “Professora, a senhora num deve de acreditá, mas, não é superstição, é verdade mesmo. Olha lá, aquele chifre dependurado aí. É ele que ajuda para as peste num entrá aqui no terrero. Também tem no canto das casa, minha e de minhas filha, um copo com sal grosso, que é para num entrá mau olhado. Mas quando tem alguém que entra aqui com olho ruim, nós já sabe porque até as pranta sente. A arruda fica murchinha. Olha lá professora, agora ela ta viçosa. Espada-de-São-Jorge também é forte para protegê as casa da gente e comigo-ninguém-pode também”.

O poeta e crítico literário Antônio Candido diz

(...) esta familiaridade do homem com a natureza vai sendo atenuada, à medida que os recursos técnicos se interpõem entre ambos, e que a subsistência não depende mais de maneira exclusiva do meio circundante. O meio artificial, elaborado pela cultura, cumulativo por excelência, destrói as afinidades entre homem e animal, entre homem e vegetal (Candido, 1979: 176).

Complemento a citação, dizendo que o meio artificial destrói, gradativamente, as afinidades entre o homem e o sobrenatural. Esse imaginário sobrenatural, que dá força e vida à Campina, que movimenta o ideário daquela comunidade ribeirinha, tem um grande feito: não deixar morrer a experiência coletiva naquela localidade.

CAPÍTULO IV

ESCOLA: OUTRA LINHA, OUTRO MODO DE SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA RIBEIRINHA

No segundo semestre do ano de 2006, passei as tardes na Campina, acompanhando o movimento, os agenciamentos, os acontecimentos de todos os dias. No primeiro semestre de 2007 vivenciei, em alguns momentos, as manhãs daquelas crianças, passadas na escola. Em uma segunda-feira, cheguei à porteira da fazenda logo cedo e esperei a chegada das crianças para pegar o ônibus. Pouco tempo depois, as avistei, correndo, em minha direção. Recebi beijos, abraços e um buquê de flores do mato. Vieram com uma sacola plástica nas mãos que continha, além do material escolar, o uniforme. Perguntei ao Alaor por que não vinham vestidos de uniforme e ele respondeu: “nós vem correno, aí soua [sua] na ropa da escola e aí os professor num gosta. Agora, que ta tudo cheio é pió ainda. Nós passa na vazante e móia tudo”. Dirigiram-se às moitas espalhadas em volta da porteira e trocaram as roupas molhadas pelos uniformes branco-amarelos, cores do governo municipal.

Assim que o ônibus chegou, o grupo se dividiu. Os que iam em direção à Cáceres (estudam em uma escola da cidade), ficaram na estrada a espera de outra condução e os outros (que estudam em escola da zona rural), entraram no ônibus, comigo. No caminho – um percurso de 50 quilômetros – cantamos, conversamos, brincamos. Passada a euforia, ocasionada, talvez, pela minha presença no ônibus, todos se aquietaram nas poltronas. Silenciaram, quando perguntei à Duda se gostava de estudar nessa escola. Ela respondeu: “ah, tia, até que é bom porque os professores são bom, a escola é boa e a merenda também. Mas eu não gosto é de ter que ir de ônibus. Nós anda todo dia um caminho bem bom para pegar o ônibus, nós brinca de pega-pega, nós sobe nas árvores, nós esconde do outro, aí eles fica preocupado e, quando nós volta da escola, dá até pra tomar banho na vazante”. Interrompi, perguntando: mas, por que, não gosta do ônibus? E ela respondeu: “num tá vendo tia, aqui é meio triste, tem que ficar meia hora sem fazer nada, vendo o tempo passar. Mas, quando estraga o ônibus e nós tem que descer, aí é legal”.

Essa fala de Duda me levou a reportar à idéia que Manoel de Barros traz de sua experiência com a estrada:

(...) Eu sinto mesmo hoje que a estrada é carente de pessoas e bichos. (...) Eu estou imaginando que a estrada pensa que eu também sou como ela: uma coisa bem esquecida. Pode ser. Nem cachorro passa mais por nós. Mas eu ensino para ela como se deve comportar na solidão. Eu falo: deixe, deixe meu amor, tudo vai acabar. Numa boa: a gente vai desaparecendo igual quando Carlitos vai desaparecendo no fim de uma estrada... Deixe, deixe meu amor”.

A estrada que Duda percorre no ônibus que corre sobre o asfalto em direção à escola é lisa, cinza e reta. Trata-se da rodovia (BR 070), que liga o município de Cáceres a San Matias, na Bolívia. A escola localiza-se no meio do caminho. Manoel de Barros também saía do Pantanal em direção ao internato. Talvez a estrada do poema seja a estrada que o menino Manoel percorria ao sair de casa e, Carlitos seja a linha que liga dois mundos: o pantaneiro e o escolar. Mas Carlitos ia desaparecendo no fim da estrada carente de pessoas e bichos. Duda ia aquietando-se na estrada e torcendo para que algum acontecimento a desviasse de seu fim. No entanto, não eram todos os dias que o ônibus quebrava e o fim, ao certo, chegava. Duda ia à escola.

A estrada de Duda e de Manoel de Barros, carente de pessoas e bichos, difere dos trajetos que as crianças traçam em seu cotidiano. As crianças da Campina, em particular, exploram o meio de maneira intensa e traçam os mapas correspondentes a esse percurso todos os dias. As crianças flanam. Segundo Deleuze (1997), “os mapas dos trajetos são essenciais à atividade psíquica”. No meio onde o trajeto é percorrido estão as qualidades, substâncias, potências e acontecimentos (id): por exemplo, o bugiu que urra no amanhecer da Campina, a figueira caída, o sol pela metade, o mastro da santa. Os trajetos percorridos cotidianamente pelas crianças da Campina e que se confundem com elas são, ao mesmo tempo, alterados a todo instante. Deleuze prossegue:

o trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem. O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido (Id: 73).

Duda traçou o mapa do trajeto que percorre para chegar ao ponto onde pega o ônibus para ir à escola. Repetindo: “(...) nós brinca de pega-pega, nós sobe nas árvores, nós esconde do outro, aí eles fica preocupado e, quando nós volta da escola, dá até pra tomar banho na vazante”.

No entanto, quando pegam o ônibus, dá a impressão de que o trajeto dá lugar à estrada, e o mapa dá lugar ao decalque. Vale parar. Mapa ou decalque? Estrada ou trajeto?

Essas questões são fundamentais para compreender a “alma” da criança da Campina que vai à escola. As crianças da Campina fazem rizoma com o seu mundo, aumentam seus territórios por desterritorializações constantes, criam linhas de fuga, alongam-nas, esticam até quebrar e, desse rompimento, criam novos rizomas. Em seus *trajetos* na Campina correm, caem, levantam, nadam, brigam, trepam, se constituem, montam seus mapas e asseguram a desterritorialização do Pantanal. Asseguram a desterritorialização do Pantanal? É isso mesmo. No momento em que o Pantanal entra na alma daquelas crianças, ele é desterritorializado. Assim, o real e o imaginário passam a ser vistos como duas partes de uma mesma trajetória, duas faces que não param de se intercambiar. Segundo Deleuze, “o imaginário é uma imagem virtual que se cola ao objeto real, e inversamente, para constituir um cristal de inconsciente” (1997:75). Como dissemos acima, o mapa, entendido aqui como o cristal do inconsciente, se opõe ao decalque. O mapa “acontecimento-pantanal” é o cristal de inconsciente das crianças da Campina. O rizoma é mapa e não decalque. Se o mapa se opõe ao decalque é porque, segundo Deleuze e Guattari (1995: 22), está inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real.

“O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói (...) ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (id).

O mais importante no mapa, ou no rizoma, é que ele tem múltiplas entradas, assim como o labirinto em que vivem as crianças, o Pantanal, a Campina. O trajeto do retorno da escola, com a possibilidade de tomar banho na vazante, de subir na árvore e até de cair e se machucar, com a possibilidade de encontrar uma onça – esse é o maior desejo das crianças – , de cutucar um jacaré ou de puxar o rabo da sucuri que passeia pelas vazantes do pantanal, múltiplas entradas no mapa, no rizoma, no inconsciente da criança da Campina.

O contrário do mapa, do rizoma, é o decalque. O decalque, assim como a estrada de Manoel de Barros e de Duda, volta sempre “ao mesmo”. A multiplicidade inexistente aí. Entrar no ônibus para ir à escola requeria das crianças uma mudança de roupa no corpo e na alma. Colocar o uniforme, esperar a sua vez de entrar no ônibus, sentar-se em seus lugares, conversar com o colega, às vezes, fazer a tarefa que não havia, por falta de tempo, terminado; às vezes, ainda, dormir até chegar à escola. Tudo volta “ao mesmo” todos os dias no ônibus. Deleuze e Guattari relacionam o decalque à tarefa da psicanálise “que achata cada desejo e enunciado sobre um eixo genético ou uma estrutura sobrecodificante e que produz ao infinito

monótonos decalques dos estágios sobre este eixo ou dos constituintes nesta estrutura”(id). Os franceses relacionam essa análise à tarefa, também, da lingüística. Podemos relacioná-la à Educação, à Escola? Decalque ou mapa? Estrada ou trajeto? Aonde chegar através do ônibus que conduz à escola? Aonde chegar através da escola?

4.1 Modernidade: Sujeição dos corpos

Vimos, no terceiro capítulo, o corpo das crianças da Campina em constante movimento, percorrendo trajetos dinâmicos no Pantanal e constituindo seus mapas, seus territórios abertos à desterritorializações constantes, seus devires, seus rizomas. Vimos como o “inconsciente [dessas crianças] já não lida com pessoas e objetos, mas com trajetos e devires; já não é um inconsciente de comemoração, porém de mobilização, cujos objetos, mais do que permanecerem afundados na terra, levantam vôo” (Deleuze, 1997: 75). Vimos as *intensidades* e *densidades* que preenchem o espaço em que vivem, seu meio e que, conseqüentemente, preenchem sua alma na medida em que esta é afetada a cada novo encontro. Segundo Deleuze, “isso não quer dizer que um meio determine necessariamente a existência dos personagens, mas antes que estes se definem pelos trajetos que fazem na realidade ou em espírito, sem os quais não há devir” (id.: 78).

Falar desses afectos teve a intenção de falar de subjetividade. Aliás, teve o propósito de falar de modos de subjetivação, que diferem da idéia de subjetividade trazida pela tradição da filosofia ocidental, que promove uma dicotomia na relação sujeito-objeto (sujeito-meio/sujeito-trajeto). Essa tradição, que traz a idéia de sujeito como algo do domínio de uma suposta natureza humana, foi preconizada por René Descartes (1596-1650). Nela, “a mente é o *cogito*, pensamento autoconsciente, auto evidente e organizado analiticamente segundo a mecânica das idéias claras e distintas que se agregam de modo lógico seguindo as regras da não-contradição e da implicação”(Cambi, 1999:302). O *Cogito* independe do mundo, dos seus afectos, das suas paixões, das suas emoções, dos seus encantos. A mente, seguindo Descartes, é entendida, no *sentido espiritualista*, contra a matéria-natureza, é conotada de interioridade e autotransparência. É entendida, também, no *sentido matemático*, ou seja, é organizada segundo um modelo analítico-geométrico. Assim, podemos dizer que o subjetivismo tem sua ‘origem’ no cogito. É a racionalidade que passa a imperar. Aqui, a subjetividade permanece

sempre inerte, não se alterando de acordo com os afetamentos do mundo, com as transformações e os atravessamentos históricos, sociais, políticos, econômicos. O indivíduo pensado a partir daí, segundo Albuquerque (1988), “seria o que é dotado de uma subjetividade substancial, isto é, existe uma substância no indivíduo, que seria uma espécie de núcleo, a sede da ação do sujeito, como o responsável pela ação de um ator determinado” (1988: 50).

Como essa história se constituiu?

4.1.1 Corpos adestrados

Como vimos no primeiro capítulo desta tese, “o conceito de natureza, na sua acepção Moderna, opõe-se ao conceito de Humanidade pelo qual foi gerado. Representa o outro da Humanidade” (Bauman, 1999:48). O limiar da Modernidade, foi o momento em que os homens instituíram a ordenação do mundo como missão primeira do seu projeto. Um projeto que objetivava “submeter as populações dominadas a um exame completo de modo a transformá-las numa sociedade ordeira, afinada com os preceitos da razão” (id: 29). Assim, interessava ao projeto moderno transformar a realidade da população, inserindo-a nos limites da razão.

A autoridade da razão torna-se suprema e fornece critérios para avaliar o “tipo” de população necessária ao pleno desenvolvimento do Estado Moderno. Um Estado, em vias de explosão demográfica, revolução industrial, sedento por pessoas aptas para lidar com a nova realidade, necessitava romper com a condição presente da população, que mantinha uma relação intrínseca com a natureza e percebia o mundo e a vida humana intimamente relacionados.

Em nome da suprema autoridade da razão – e representando as expectativas sociais dominantes – o Estado Moderno criou mecanismos para deslegitimar a condição “selvagem, inculta” da população, propiciando a segregação daqueles que persistissem em continuar nessas condições. Segundo Bauman (1999:29), os critérios ditados pela razão “dividiam a população em plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas”. E, assim, o homem foi deixando, gradativamente, de se perceber regido pelas leis naturais e sobrenaturais, passando a dar importância maior ao

tribunal da razão. Um “tribunal” constituído historicamente por intelectuais e políticos com o fito de instituir uma nova ordem que diferisse frontalmente daquela natural. Uma ordem artificial, projetada, planejada pela razão para atender aos interesses do sistema capitalista emergente. É a partir da instituição da razão que o homem se “humaniza”, diferindo dos demais animais, diferindo e distanciando-se da “natureza natural”.

O exercício da razão desperta nos seres humanos o desejo de superação, levando-os a controlar, administrar e buscar que as coisas sejam supostamente melhores do que elas são. “Ser melhor” para a situação presente consistia em tornar-se cada vez mais produtivo. A natureza, deixada a seu “bel prazer”, não traria os resultados esperados, passou a significar um objeto passivo, à espera das intervenções dos seres humanos.

Natureza acabou por significar algo que deve ser subordinado à vontade e razão humanas – um objeto passivo da ação com um propósito, um objeto em si mesmo desprovido de propósito e portanto à espera de absorver o propósito injetado pelos senhores humanos (Bauman, 1999:48).

Numa indicação de apropriação eficaz da natureza, os homens deveriam encontrar-se longe de seu estado natural, selvagem. Assim, necessitavam ser adestrados para melhor compreender/exercer sua função junto ao emergente Estado Moderno. Para assegurar o adestramento, uma microfísica mecânica de poder entra em cena, para tirar os homens de seu estado de selvageria e torná-los produtivos.

Segundo Foucault, durante a Época Clássica – que precedeu a moderna – houve uma redescoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Porém, isso não significa dizer que o corpo estivesse, até então, à margem do poder, pois “em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 2000: 118). Até o século XVII, o poder soberano, unilateral, assimétrico, repressivo e violento regia as populações. Apropriando-se dos corpos de seus súditos³⁵, mediante repressão e violência, os soberanos traziam para si o direito de vida e de morte sobre eles, que os deixava viver ou os fazia morrer. Nesse tipo de sociedade – da qual a feudal é um bom exemplo – a relação de poder existente era regida pela violência exercida pelo soberano – mais forte, ativo – agindo sobre os corpos dos seus súditos – mais fracos,

³⁵ Foucault, explicitando a teoria clássica da soberania diz que o fato do soberano ter direito de vida e de morte sobre seu súdito, transforma a morte em um fenômeno não natural, localizado no campo do poder político. Segundo ele, “o súdito não é, de pleno direito, nem vivo nem morto. Ele é, do ponto de vista da vida e da morte, neutro, e é simplesmente por causa do soberano que o súdito tem direito de estar vivo ou direito, eventualmente, de estar morto. Em todo caso, a vida e a morte dos súditos só se tornam direitos pelos efeitos da vontade soberana” (1997:286)

passivos. Estes últimos tinham sua força física sugada violentamente, submetendo-se destruindo-se, fechando, assim, todas as possibilidades que seu corpo poderia oferecer.

No entanto, a partir do século XVII, uma redescoberta do corpo fez processar um deslocamento na forma de conceber o poder. O poder soberano, paulatinamente, torna-se menos produtivo, menos eficiente, mais caro e, conseqüentemente, menos utilizado. Porém, o movimento da sociedade torna-se cada vez mais intenso, necessitando de formas eficazes de controle. Nesse contexto, aquela população confusa e inútil de corpos e forças foi capturada por uma rede de relações de poder que foi se instituindo, se legitimando gradativamente, dando origem, também gradativamente, a uma nova época histórica, a uma nova sociedade, denominada por Foucault como sociedade disciplinar.

Conforme já visto no Capítulo II desta tese, Veiga-Neto (1996) realiza uma analítica da disciplinaridade, afirmando que a disposição disciplinar se organiza em torno de dois eixos, o *cognitivo* – disciplina saber – e o *corporal* – disciplina corpo. Mostra que ambos funcionam como dispositivos que asseguram a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema. Segundo ele, o eixo cognitivo refere-se a “cada um dos compartimentos nos quais se dividem os saberes ou às maneiras como se fracionam e se articulam os saberes” (Veiga-Neto,1996:57); e o eixo corporal “inclui os espaços e os tempos a que o corpo se submete, os movimentos corporais e seus ritmos” (id). Porém, é válido salientar que o referido autor faz essa divisão para “estabelecer um campo argumentativo que [lhe] permita demonstrar (...) que ambos são as duas faces de uma mesma moeda” (id). E, assim, diz que ambos estão subordinados um ao outro “e operam no sentido de inserir todos os indivíduos nessa sociedade, bem como de torná-los produtivos e autogovernáveis” (id).

Nesse sentido, podemos afirmar que os dois eixos, o cognitivo e o corporal, contribuíram, no limiar da modernidade, no sentido de tirar o homem de seu estado de selvageria. As disciplinas corpo e saber engendraram juntas o processo de fabricação do sujeito burguês. Um sujeito que deveria aumentar sua utilidade, bem como sua obediência no sistema produtivo emergente. Para isso, a disciplina “[aumentou] as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e [diminuiu] essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (Foucault, 2000:119). Para isso, “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (id). No entanto, esse processo não se deu por decreto, ou, como diz Foucault, não foi uma descoberta súbita. Inúmeros fatores contribuíram para a construção de técnicas que levassem à transformação da realidade

selvagem dos serem humanos. Foram processos que atuaram ao nível do detalhe, investindo de poder os corpos daquela população até então tida como multidão confusa, inútil de corpos e forças.

A atuação dessas técnicas minuciosas, no corpo dos indivíduos, propiciou uma troca do eixo político da individuação. A partir da inserção daquela população, antes dominada pelo Soberano, na maquinaria disciplinar, os corpos humanos são instituídos de poderes que os tornam individualizados, diferenciados, dotados de marcas próprias. Assim, a individuação deixa de pertencer apenas ao soberano e insere-se no corpo de todos os que se submetem ao poder disciplinar. Ou a todos os que pretendem se inserir na sociedade produtiva. Nesse sentido, o poder deixa de se centrar mais especialmente no soberano e passa às mãos de toda a população. E são as relações assimétricas de poder entre indivíduos e instituições que passam a produzir novas realidades. Segundo Foucault,

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama ‘disciplina’. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade o poder produz, ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 2000b: 161).

Quais dispositivos de poder são utilizados pelas disciplinas na produção desses novos sujeitos, desses indivíduos?

Como vimos, associado ao desenvolvimento/advento da economia capitalista, engendraram-se bases para o surgimento de uma modalidade específica de poder, tornando-o menos custoso, com maior possibilidade de disseminação e maior eficiência dos mecanismos de controle da população. Essas são três características do Poder Disciplinar que foram instituídas, assegurando bases à ordenação das multiplicidades humanas. Para Foucault, “As disciplinas substituem o velho princípio ‘retirada-violência’ que regia a economia do poder pelo princípio ‘suavidade-produção-lucro’” (id: 180).

Os dispositivos de poder que atuam no corpo dos indivíduos, tornando-os dóceis e produtivos, possibilitam uma re-definição do governo das condutas dos mesmos. Enquanto antes era o Soberano quem governava a conduta da população, a partir da constituição do poder disciplinar essa missão mudara de foco, sendo transferida não apenas para um conjunto cada vez mais ampliado de instituições, mas para o próprio sujeito – que passou a se governar

e a querer governar a conduta do outro. Segundo Foucault, é possível encontrar tais dispositivos de poder em funcionamento em diversos aparelhos ou instituições disciplinares, como, por exemplo, a família, a escola, a caserna, a fábrica, o hospital, a prisão, entre outros. Esses dispositivos de poder agem no sentido de moldar indivíduos, tornando-os aptos a viver no mercado competitivo. São locais fechados que isolam os indivíduos, protegendo-os “do mundo e de seus prazeres, da carne e sua tirania, do demônio e seus enganos” (Varela, 1992:76). O confinamento vivenciado nesses espaços, bem como a maquinaria que ali funciona, propiciam a transformação dos indivíduos e passam a regulamentar todas as manifestações de sua vida. Mas como isso é possível?

Para responder a essa questão, recorro à análise de uma das formas de confinamento que permeia a vida dos indivíduos desde que passaram a ser considerados enquanto tal. Refiro-me à escola, uma instituição que, nos moldes de como a conhecemos na atualidade, emergiu no século XVIII e se encarregou de ocupar o tempo das crianças, bem como localizá-las em espaços justos e convenientes, com vistas a romper com a realidade “selvagem” que lhe era peculiar. Vale transcrever aqui um trecho do livro *Vigiar e Punir*, onde Foucault descreve qual a função dos confinamentos a que os corpos eram e continuam sendo submetidos:

[era] preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos (Foucault, 2000b: 123).

A escola – e também o exército, os hospitais, as prisões, etc –, valendo-se de dispositivos disciplinares, utilizou-se das novas configurações do espaço e do tempo para atuar no corpo da população ali inserida, redistribuindo-a e reorganizando-a no espaço, bem como potencializando sua força de trabalho. Cada indivíduo passou a ocupar o seu devido e justo lugar no espaço, de acordo com suas características peculiares, fato que propiciou ao poder disciplinar uma vigilância contínua e funcional dos corpos, submetendo-os a sanções normalizadoras que controlam suas condutas no sentido de não deixar que se desviem daquelas tidas como normais, bem como a exames que passam a atuar ininterruptamente sobre os indivíduos, qualificando-os, classificando-os, punindo-os e tornando-os cada vez mais individualizados. Enfim, subjetivando-os como seres aptos a viver na nova sociedade marcada pela valorização do trabalho. Segundo Varela (1992:91)

o espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, tratará de inculcar que o tempo é ouro e o trabalho disciplina e que para serem homens e mulheres de princípio e proveito, têm de renunciar a seus hábitos de classe e, no melhor dos casos, envergonharem-se de pertencer a ela.

Aliada à organização do corpo dos indivíduos, a disciplina passa a organizar também os saberes. Aqueles saberes locais e artesanais que regiam as populações foram sendo ordenados, reduzidos a áreas do conhecimento, às ciências, às disciplinas. Segundo Veiga-Neto, a partir do século XVI, a disciplinaridade rompe com a função de apenas “organizar e veicular” saberes leigos, rígidos, estáveis e monótonos (trivium e quadrivium) – que atravessaram, de modo bastante estável, praticamente toda a Idade Média –, passando a funcionar “como uma condição de possibilidade para que se estabelecesse a episteme clássica e, mais tarde, até mesmo a episteme moderna” (1998:108). As “novas” realidades econômicas, geográficas, culturais, étnicas, precisavam ser percebidas, apreciadas, selecionadas e transmitidas, fato que fora possível pela dinâmica da disciplinaridade. As disciplinas passam a estruturar o mundo no pensamento humano, representando, no pensamento, a “ordem” do mundo. A “ordem e a representação encontram na disciplinaridade o veículo de expressão mais eficiente e duradouro” (id: 106).

Com o declínio do pensamento cristão da Idade Média, quem toma o lugar de Deus é o conhecimento científico, o conhecimento verdadeiro, aos quais os “homens” devem chegar. Para chegar a ele, existe um caminho a ser trilhado que é concebido como disciplinaridade.

Na ausência do rei/pastor, será a disciplinaridade que orientará e facilitará o olhar do indivíduo para si mesmo e por si mesmo, de modo que cada um – conhecendo seu lugar, obrigações, limites, possibilidades na trama social – se transforma em sujeito, porque é, ao mesmo tempo, objeto de si mesmo (Veiga-Neto, 1995:38).

Veiga-Neto (1996) chama esse fenômeno, que se iniciou no século XVI e proliferou até os nossos dias, de virada disciplinar. Segundo ele, as disciplinas – enquanto saberes que se articulam – formam uma unidade de saber, ou a “Nova Ciência Moderna”. Nesse contexto, a ciência e a disciplinaridade modernas, fundidas, tiram de cena as coisas terrenas, difusas, mundanas, profanas e passam a compreender, explicar e dominar – sempre representando e ordenando – as coisas da natureza. Segundo Foucault (2000b), a organização da multiplicidade do conhecimento, sua colocação na ordem, foi crucial para a subjetivação do sujeito burguês e contou com a redistribuição espacial dos conhecimentos para sua efetividade.

A constituição do discurso da ciência passa por um processo de seleção, organização e controle, processo esse que opera no sentido de inserir os indivíduos na sociedade moderna, bem como de torná-los produtivos e autogovernáveis (id). No dizer do próprio Foucault, as disciplinas funcionam como mecanismos de produção de “corpos dóceis”, facilmente governáveis, manipuláveis.

Passando por esses mecanismos de individualização – novas configurações do saber e do poder – os seres humanos vão deixando de ser aquela multidão confusa, inútil ou perigosa (Foucault), erva daninha a ser extirpada (Bauman), multiplicidades rizomáticas (Deleuze e Guattari), transformando-se em subjetividades organizadas, racionais, produtivas, individuais, aptas para viver e agir dentro da emergente sociedade sadia, produtiva e ordeira.

O adestramento dos homens e a organização dos saberes contribuíram significativamente para a consolidação do projeto de ordenamento do mundo, um dos grandes ideais da sociedade moderna. Mas, e a realidade da Campina e daquelas crianças? Não foi alcançada pelas malhas da disciplinaridade ou do processo de subjetivação disciplinar, capitalístico?

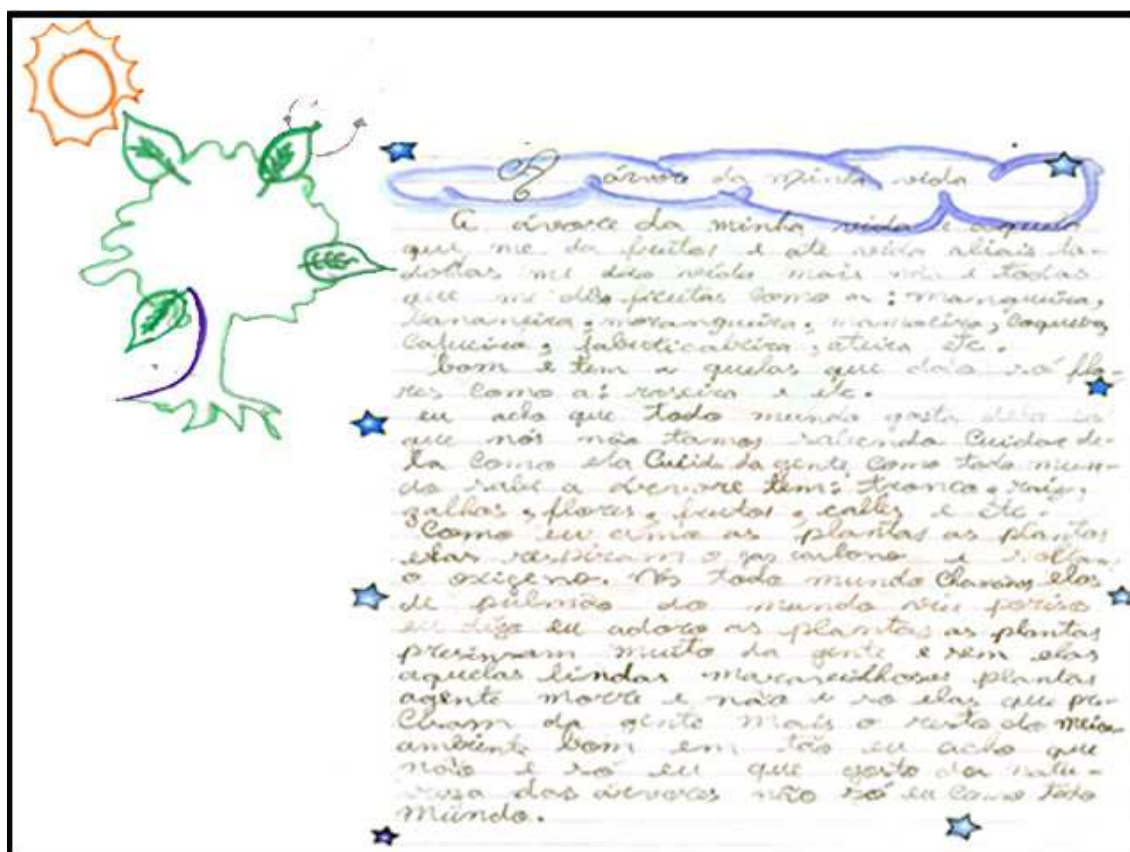
4.2 Escola, multiplicidade e desejo: agenciamentos necessários

Durante o acompanhamento das crianças da Campina à escola, vivenciei um momento em que o professor de ciências da terceira série do Ensino Fundamental disse que daria continuidade ao conteúdo trabalhado na aula anterior, sobre “Árvores e o Meio Ambiente”. Solicitou às crianças que desenhassem a árvore da sua vida e escrevessem um texto sobre ela. No final da aula, o professor recebeu as atividades, avaliou, selecionou e me disse: “olha professora, meus alunos até que estão bem de Ciências. A maioria foi bem. Separei aqui para você ver. A maioria soube escrever tudo sobre a árvore além de desenhar suas partes e os efeitos da fotossíntese. Só alguns não entenderam a nossa proposta e não conseguiram alcançar o nosso objetivo, aliás, acho que não entenderam o conteúdo da aula passada”.

Com o material em mãos, em um primeiro contato, percebi que o professor valorizou os *decalques*, os saberes disciplinares que foram representados pelos alunos, em detrimento aos *mapas*. Valorizou as cópias dos livros didáticos que trazem as partes da árvore – em

forma de “pom-pom” – em detrimento às árvores da vida, que algumas crianças criaram. Seleccionamos duas imagens criadas pelas crianças para prosseguir a análise.

Imagem 1³⁶



³⁶ Transcrição do texto - Imagem 1: “A árvore da minha vida é aquela que me dá frutos e até vida aliais todas me dão vida mais não é todas que me dá frutos como a: mangueira, bananeira, morangueira, mamoeiro, coqueiro, cajueiro, jabuticabeira, ateira, etc. bom e tem a quelas que dão só flores como a: roseira e etc. eu acho que todo mundo gosta dela só que nós não tamo sabendo cuidar dela como ela cuida da gente. Como todo mundo sabe a árvore tem: tronco, raiz, galhos, flores, frutos, calles e etc. Como eu amo as plantas as plantas elas respiram o gás carbono e soltam o oxigeno. Nós todo mundo chamamos elas de pulmão do mundo viu poriso eu digo eu adoro as plantas as plantas presinsam muito da gente e sem elas aquelas lindas maravilhosas plantas agente morre e não é só elas que precisam da gente mais o resto do meio ambiente bom em tão eu acho que não é só eu que gosto da natureza das arvores não só eu como todo mundo”.

Imagem 2³⁷

A imagem 1, pertencente ao grupo que o professor selecionou como sendo boa, coerente com o conteúdo de Ciências estudado em momentos anteriores, pode ser relacionada à concepção disciplinar, que Deleuze chama de *decalque*. Nessa concepção, considerada por Deleuze como *arqueológica*, o inconsciente é profundamente vinculado à memória – subjetividade cartesiana; “é uma concepção memorial, comemorativa ou monumental, que incide sobre pessoas e objetos, sendo os meios apenas terrenos capazes de conservá-los, identificá-los, autenticá-los”(Deleuze, 1997:75). Nesta concepção, o objeto real (no caso, a árvore) evocou uma imagem semelhante à guardada na memória. A árvore desenhada, com suas estratificações, perde a força de se verificar no real. A árvore-decalque sucumbe o mapa a uma imagem no inconsciente. Organiza, estabiliza, neutraliza as multiplicidades segundo

³⁷ Transcrição do Texto – Imagem 2: “Otro dia eu ia pescá daí eu xamei meu colega e nós peguemo umas um monte [monte] de laranjinha daí nos peguemo uma pêra [peixe Peraputanga] e nós comemo ela poriso eu acho que a arvou da minha vida é o pé di laranjinha que tem lá em casa”.

eixos de significância e de subjetivação que são seus (id,1995:23). Quebra o rizoma, “limpa” o mapa e o coloca em um “bom lugar”. Um lugar que bloqueia qualquer saída que não seja a volta ao mesmo. Deleuze prossegue: “deixarão que vocês vivam e falem, com a condição de impedir qualquer saída” (id).

No Capítulo II desta tese, fizemos um exercício com o objetivo de compreender como a maneira hegemônica de conceber a criança e a infância foi sendo constituída no decorrer da história, enfatizando o papel da disciplinização dos saberes e do corpo, como mecanismo imprescindível para que a alma infantil alcançasse a plenitude da dominação. Reportamo-nos ali, ao pensamento de Rousseau, no século XVIII, que recomenda ao mestre: “A pobre criança que não sabe nada, que não pode nada, que não conhece nada, não está à vossa mercê?”, e prossegue, “sem dúvida não deve fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer”. (Id, 1995:114). A árvore-decalque, representada na Imagem 1, permitiu à criança falar. Falar que língua? A língua universal, a língua disciplinada, esquadrihada, ordenada. Falar a língua da experiência individual (*Erlebnis*). Falar a língua do livro didático. Falar a língua que o professor e Rousseau gostariam de ouvir.

O desenho trazido na imagem 2 foi selecionado dentre aqueles que estavam caracterizados como não corretos pelo professor. Deveria ser refeito para alcançar o objetivo da aula. Não é por acaso que o trouxemos aqui. Trata-se do pé de laranjinha e seu entorno desenhado por Alaor, uma das crianças da Campina. O desenho e o texto feitos por Alaor apresentam-se, a nosso ver, como *mapa*, aquele que se opõe ao decalque na visão de Deleuze. A essa concepção risomática, o filósofo dá o nome de *cartográfica*, que se opõe à concepção arqueológica, disciplinar de que falamos anteriormente. Na imagem 2, o imaginário pode ser comparado à imagem virtual do real que se desprende, que se desterritorializou em Alaor. Ele desenhava aquilo que sentia como a árvore da sua vida. A visão trazida por Alaor se traduz na duplicação, no desdobramento, na coalescência do real e do imaginário.

Não basta que o objeto real, que a paisagem real evoque imagens semelhantes ou vizinhas; é preciso que ele desprenda sua própria imagem virtual ao mesmo tempo que esta, como paisagem imaginária, se introduza no real segundo um circuito em que cada um dos dois termos persegue o outro, intercambia-se com o outro (Deleuze, 1997:75).

Percebemos, na Imagem 2, que Alaor perseguiu a árvore da sua vida. Essa se desterritorializou nele. A árvore, que está em um ambiente ensolarado, é sombra para as

crianças brincarem, é a casa dos pássaros que comem seu fruto, é produtora de isca para pegar peraputanga, apresenta entradas e saídas por todos os lados. Um mapa se cruza com outro. Da árvore ao areal, ao rio, às casas das crianças, ao pássaro em seu galho, ao peixe. Deleuze e Guattari prosseguem, dizendo: “O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos (...)” (Id, 1995: 22).

A pergunta que Deleuze e Guattari fazem é fundamental para o propósito desta tese: “Entretanto será que nós não restauramos um simples dualismo opondo os mapas aos decalques, como um bom e um mau lado?” (id). Peguei-me, muitas vezes, refletindo essa questão antes de ter acesso a esse texto. E esses filósofos me ajudaram a compreender tal impasse. A questão, na realidade, que devemos analisar é outra. Nada de certo ou errado. O importante é que educadoras e educadores percebam que as crianças chegam à escola com seus trajetos traçados, com experiência, multiplicidade, ancoradas no mundo real. O conhecimento disciplinar que trouxemos aqui como decalque, já traduziu o mapa em imagem, já o organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades. Por isso, segundo os autores, ele é tão perigoso. “Ele injeta redundâncias e as propaga” (id:23). Se voltarmos novamente à imagem 1 desenhada na escola, veremos que o que sobressai são as classificações que, talvez, não façam sentido na vida cotidiana daquela criança. E o desejo?

Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas (id:23).

O professor avaliou as atividades da aula de Ciências segundo a perspectiva disciplinar. Quebrou o rizoma da criança da Campina. Não permitiu ao desejo a possibilidade de se expressar. Que quedas pode ter produzido naquela criança?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

SOBRE OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Falamos, no decorrer desta tese, do processo de territorialização e desterritorialização das crianças da Campina. Falamos de suas expressões, ritmos, linhas, trajetos, mapas. Falamos das dobras do Pantanal em sua alma. Isso é, para Foucault, subjetivação: “a operação que consiste em dobrar a linha do fora” (Deleuze: 1992: 141). Nesse sentido, a subjetivação concretiza-se na produção de *modos de existência*, na medida em que as linhas do fora apresentam incontáveis ramificações e essas afetam os seres de modo distinto. A subjetividade, seguindo esse pensamento, é produzida no meio, é um modo de existir. “A subjetivação, como processo, é uma individuação, pessoal ou coletiva, de um ou de vários”(Id: 143). No entanto, existem muitos tipos de individuação. Há individuações do tipo “sujeito”, aquele que acumula rastros no decorrer de sua vida para constituir um “Eu” soberano. Mas, há individuações do tipo acontecimento, sem sujeito: “um vento, uma atmosfera, uma hora do dia, uma batalha...” (id). Nesta última concepção, são os conjuntos de intensidades que afetam os seres. Essas intensidades reluzem, cintilam por onde passam. Foram essas intensidades que sentimos nas crianças da Campina.

Todavia, as forças do Pantanal, dobradas naquelas crianças, convivem com outras forças que querem transformá-las, discipliná-las, inseri-las no mundo e no modo de produção capitalístico. As crianças que vivem esse *mundo bruto do desejo*, que vivem o mundo de energia, pulsão, instinto, são puxadas pelas forças que querem ordenar essa “desordem”. Guattari (Guattari e Rolnik, 2005), compondo a *Cartografia do desejo*, diz que voltamos sempre à mesma idéia: “opor, necessariamente, a esse mundo bruto do desejo um universo de ordem social, um universo de razão, de julgamento, de ego, etc”(: 259). O desejo, esse algo meio nebuloso, que nada tem a ver com falta, mas sim com produção, com algo que provoca movimento, que produz, precisa passar pelas malhas de algum tipo de organização para ser disciplinado. Segundo Guattari (id), uma concepção dominante sobre desejo bastante nefasta impera em nossa sociedade. Nela, o desejo é concebido como um “fluxo que terá de ser disciplinado”. Vimos, anteriormente, as disciplinas afetando os corpos e as mentes no sentido

de discipliná-los. Mas, disciplinar o que? Na concepção de Guattari, disciplinar os desejos. E ele prossegue:

Uma criança, por menor que seja, vive sua relação com o mundo e sua relação com os outros de um modo extremamente produtor e criativo. É a modelização de suas semióticas através da escola que a conduz a uma espécie de processo de indiferenciação” (id: 162).

Através da escola, a criança é inserida em um mecanismo de economia desejan-te, a criança é inserida na máquina de produção da individualidade, da identidade. A identidade “é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referencia identificável”(80); a individualidade é o efeito da alienação dos processos de singularização (:165). A escola é entendida por ele como um equipamento coletivo que exerce a função de operária na máquina de formação da subjetividade capitalística. Essa subjetividade capitalística produz uma nova conduta, um novo modo para as relações humanas. Dita as normas de como trabalhar, como ser ensinado, como amar, como brincar, como mover, como falar...

Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é “a” ordem do mundo, ordem que não pode ser trocada sem que se comprometa a própria idéia de vida social organizada (Guattari e Rolnik,2005:51).

O conhecimento, aqui, é esvaziado de singularidade, fato que podemos observar no momento em que trouxemos as duas imagens da árvore da vida, analisadas no Capítulo IV. A produção de subjetividade capitalística tem como propósito eliminar os processos de singularização. A árvore da vida valorizada pelo professor foi aquela esquadrinhada pela disciplina saber. “Tudo o que surpreende, ainda que levemente, deve ser classificável em alguma zona de enquadramento, de referenciação” (id: 52). E Guattari prossegue dizendo que os professores (não somente eles, mas também os meios de comunicação de massa) são muito dotados para esse tipo de prática. A escola trabalha incansavelmente para assegurar esse processo de subjetivação capitalístico.

Não temos como viver fora dessas amarras da relação saber/poder, das amarras da disciplinaridade, das amarras do processo de subjetivação capitalístico? Esta pesquisa teve o propósito de mostrar que sim. As crianças, em geral, e as crianças da Campina, em particular,

são a prova de que não estamos mergulhados em uma espécie de fatalidade. No entanto, nós, educadoras e educadores, precisamos nos dar conta de que estamos trabalhando nessa maquinaria que tem por intenção produzir a subjetividade capitalística, mas que também pode produzir algo novo, que quebre, que rompa com o decalque que nos constitui. Podemos deixar a máscara cair, desviar, arriscar, tentar, “criar condições para a produção de um novo tipo de subjetividade, que se singulariza e que encontra as vias de sua especificação” (id:58). Nós, educadoras e educadores, trabalhamos para o bom funcionamento dessa maquinaria que aniquila com a singularização. Que continuemos trabalhando nela, sabendo que somos produtores de subjetividades. Que produzamos um outro tipo de abordagem no processo educacional, capaz de preservar “toda a riqueza de sensibilidade e de expressão própria da criança” (id:64)

Propomos, então, que tentemos um processo de singularização no contexto educacional. Pensamos que um grande exemplo desse processo de singularização, nesta tese, seja a poesia de Manoel de Barros. Animando as pedras do seu quintal, o poeta desencadeia uma nova e dinâmica maneira de ouvir. Segundo Guattari,

um processo de singularização da subjetividade pode ganhar imensa importância, exatamente como um grande poeta, um grande músico, um grande pintor, que, com suas visões singulares da escrita, da música ou da pintura, podem desencadear uma mutação nos sistemas coletivos de escuta e de visão (id: 65).

O poeta desencadeia aquilo que requer Guattari: uma nova *cartografia do desejo*. Manoel de Barros, com sua poesia, apresenta o seu devir-criança, os seus atravessamentos. E mais, sua poesia apresenta seu devir-impessoal, seu acontecimento, seu agenciamento, sua imanência com a vida, mesmo depois de passar pelo processo de subjetivação capitalístico. Vale citar o próprio Manoel de Barros (1996a: s/p.) para compreender o que é fazer essa cartografia do desejo.

(...) Quando eu era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e

comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

Nós, enquanto educadoras e educadores, podemos iniciar um processo de desencadeamento dessa cartografia, desse mundo de comunhão, sem comparamentos, ou nos contentar em podar os desejos, reproduzir decalques, atribuir identidades. Nossa função, enquanto produtores de cartografias, deve permitir “captar todos os impulsos de desejo, todas as inteligências, não para fazê-las convergir num mesmo ponto central arborescente, mas para dispô-las num imenso rizoma, que atravessará todas as problemáticas sociais, tanto em nível local, regional, quanto em nível nacional e internacional” (Guattari e Rolnik, 2005: 203) Assim, a subjetividade singular da criança da Campina, atravessada pelo Pantanal, terá eco em todos os lugares por onde passar, inclusive na escola.

O retorno à Campina após um ano de afastamento

No segundo semestre do ano de 2007, consegui uma bolsa do CNPq para fazer um estágio na Universidade Complutense de Madrid, na Espanha, no período de um ano. Assim, afastei-me da Campina durante esse tempo. Tão logo retornei a Cáceres, voltei à Campina para rever as crianças que animaram minha pesquisa. O movimento sonolento da Campina continuava igual. Reencontrei Sibebe, Sinara, Alaor, Odair, Nhanho e Michel. Perguntei por Ana, Duda, Jaqueline, Alex. Alaor respondeu: “Ah professora, a senhora sabe, aqui é difícil. Duda já ta grande, tem que trabalhá, daí ela foi para a cidade porque vai trabalhá de babá de uma criança lá”. Perguntei novamente: “E ela, está estudando na cidade?”, ao que ele respondeu: “Não professora, ela ta trabaiano lá. Num dá tempo para ela estudá, entende?”. Perguntei novamente pelas meninas, Ana, Jaqueline e o pelo Alex. Agora foi a vez de Sinara responder: “tia, nós tudo fico triste aqui porque diminuiu as criança. A mãe de Ana e Jaque largô o pai do Alex batata. Aí, cada um foi prum lado. Ana e Jaque foram para Tangará qua mãe dela. Tão morano e trabalhando lá e num sei quando volta. Alex eu num sei onde ta”.

E vocês, como estão, perguntei novamente. Sinara disse: “bom, nós tamo bom. Tudo igual. Vamo prá escola e voltamo tudo dia e daí dormimo e daí acordamo e daí brincamo. Só Alaor que num qué mais estudá”. Por que Alaor, você desistiu? “Ah professora, esses troço da escola eu num aprendo mesmo. Num dá. Melhor num perdê tempo, né. Já sô grande e num

saio da terceira. Num dá, né”. No final do IV Capítulo nos referimos às quebras dos rizomas que a escola traz, ao tolhimento do desejo, às quedas que gera. Desistindo da escola Alaor resiste ou sucumbe ao poder disciplinar? Quantos Alaores podemos encontrar no cotidiano escolar. Como seria se seus rizomas não tivessem sido cortados? Como seria se tivesse olhado mais a cidade e não o peru?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Guilhon. A especificidade de ação do psicólogo. *In Anais do I Congresso de Psicologia (Conpsic)*. São Paulo: 1988.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. 12 ed. Rio de Janeiro, Record, 2006.

_____. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

_____. *Concerto a céu aberto: para solos de ave*. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. *Ensaaios fotográficos*. 4 ed. Rio de Janeiro, Record, 2003a.

_____. *O livro das pré-coisas: roteiro para uma excursão poética no Pantanal*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. *Retratos do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *Matéria de poesia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

_____. *Compêndio para uso dos pássaros*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. *Poemas concebidos sem pecado*. 3 ed. Rio de Janeiro, Record, 1999a.

_____. *Arranjos para assobio*. 2 ed. Rio de Janeiro, Record, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1999.

_____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1998.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Obras escolhidas: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BORGES, Jorge Luis. O livro dos seres imaginários. In: Site: O Caixote: www.abordo.com.br/ocaixote/caixote. Acesso em 19 de maio de 2006.

BAPTISTA, Luis Antônio. Arte e Subjetividade na Experiência Teatral: Contribuições de Jurema da Pavuna. In: MACIEL, A et. Al. *Polifonias: Clínica, política e criação*. Rio de Janeiro: Editora Contra Capa, 2005.

_____. *A Cidade dos Sábios*. Reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades. São Paulo: Summus ed., 1999.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinaria*. Tese de Doutorado: UFRGS/FACED/PPGEdu., Porto Alegre: 2001.

CALVINO, Ítalo. *As Cidades invisíveis*. Tradução Diogo Mainardi. – São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Seis propostas para o próximo Milênio: lições americanas*. Tradução Ivo Barroso – São Paulo: Companhia das Letras, 1990a.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CANDIDO, Antônio. *Os parceiros do rio Bonito*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1984.

COMÊNIO, Jan Amos. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORAZZA, Sandra & SILVA, Tomaz Tadeu. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Maria de Fátima. *História de um país inexistente: O Pantanal entre os séculos XVI e XVIII*. São Paulo, 1999.

DEACON, Roger & PARKER, Bem. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 3 ed. Petrópolis:RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. - Rio de Janeiro, Ed. 34: 1992.

_____. *Lógica do sentido*. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. - São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Graal, 2006

_____. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. – São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. & PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. – São Paulo: Editora Escuta, 1998.

_____. *O Abecedário Gilles Deleuze*. Entrevista concedida por Deleuze a Parnet em 1988 e acessada no site WWW.oestrangeiro.net em 20 de julho de 2007.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. *Mil Platôs. capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. – São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Mil Platôs. capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

- DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Ed. Abril, 1979.
- FERRAZ, Ana Maria B. *Cururu*. 2 ed. Cuiabá: [s.n.], 1991.
- GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005.
- _____. Disciplinas. In. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Microfísica do poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. *A Ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999a.
- _____. Dois ensaios sobre o poder. In: Michel Foucault: *Um Parcours Philosophique* (Dreyfus, Hubert e Rabinow Paul), Paris. Ed Gallimard (tradução Lília Vale e Sílvia Aguiar, UFF, 1989, mimeo).
- _____. Aula 11 – 17 de março de 1976. In. _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1082)*. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 1997.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, História, Testemunho. In.: BRESWANI S. (org.) *Memória e (Res)sentimento*. São Paulo: Edusp, 2001.
- _____. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- _____. Por que um mundo nos detalhes do cotidiano? História e Cotidiano em Walter Benjamin. In: *Revista USP: Dossiê Walter Benjamin*. São Paulo: Edusp. n. 15, 1992. Disponível em: www.usp.br/revistausp. Acesso em 15 de setembro de 1996.
- _____. *Walter Benjamin: os cacos da história*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993
- IFU-TUAN. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do Meio Ambiente*. Difel ed. São Paulo: 1980.
- KANT, Immanuel. *Sobre pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.
- KOHAN, Walter O. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. *A infância da Educação: o conceito devir-criança*. In. _____. (org) Lugares da Infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KONDER, Leandro. Filosofia da história em Walter Benjamin. In: *Revista USP: Dossiê Walter Benjamin*. São Paulo: Edusp. n. 15, 1992. Disponível em: www.usp.br/revistausp
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. *A Ordem do discurso da Educação Ambiental*. PPGEduc UFRGS, dissertação de Mestrado, 2000.
- MENDES, Francisco Alexandre Ferreira. *Folclore mato-grossense*. Cuiabá: Fundação Cultural de Mato Grosso, 1977.
- MENDES, Natalino Ferreira. *História de Cáceres: História da administração municipal*. s/Editora. 1973.
- MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividades: A (des)construção de um conceito. In: JOBIM E SOUZA, Solange. (org) *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.
- MORAIS, M. Subjectividade e Subjectivismo (verbetes) in: *Logos – Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa/São Paulo, Ed. Verbo: 1992)
- NARODOWSKI, Mariano. *A Infância como construção pedagógica*. In: COSTA, M.V. (Org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. P. Alegre, FAGED/UFRGS, 1994.
- PLATÃO. *A República*. Livro 7. Bauru: Edipro, 1994.
- PERROT, M. Maneiras de Morar. In: PERROT, M. (org.) *Histórias da vida privada IV*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.
- RODRIGUES, Ana Cabral. *Subjetividades e espaços: Narrativas incompletas*. Dissertação de Mestrado. PPGPsi-UFF. Niterói, 2006.
- ROSA, Guimarães. *Primeiras estórias*. 23ª Ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, s/d.
- VARELA, Júlia e ALVAREZ-URÍA, Fernando. *A maquinaria escolar*. In: Revista Teoria e Educação n. 6. Porto Alegre, 1992.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Conexões... In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.) *Confluências e Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. *A Ordem das Disciplinas*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/FAGED, 1996.
- _____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: Novos Olhares na Pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996a.

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](#)