

O povo criança e suas infâncias: fragmentos de uma pesquisa coletiva

Carmen Lúcia Vidal Pérez¹

Lorena Lopes Bonomo²

Marcia Fernanda Carneiro Lima³

Resumo: As investigações que desenvolvemos em nosso grupo de pesquisa privilegiam o cotidiano das salas de aulas de escolas públicas de periferia urbana. São nas salas de aulas que encontramos as crianças e suas diferentes infâncias. A busca pelo compreender das crianças e suas infâncias reflete o desejo de fazer pesquisa segundo outro paradigma de produção do conhecimento. A procura não se dá por leis gerais do desenvolvimento ou sistemas de classificação infantil, mas por partilhar *com* as crianças suas andanças e presenças no mundo. Assumimos a pesquisa *com* as crianças no cotidiano da escola e, adotamos a *conversa* como um dispositivo metodológico que nos permite captar e capturar a multiplicidade do *povo criança* e suas diferentes infâncias, apostando em suas potencialidades e modos singulares de produzir conhecimento sobre o mundo e a vida no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: povo criança, infâncias, pesquisa com crianças

Introdução

O presente artigo busca apresentar nossas investigações com as crianças e suas diferentes infâncias. O artigo está organizado em três momentos distintos. Inicialmente tecemos algumas considerações sobre a pesquisa coletiva, metodologia de investigação que vimos desenvolvendo no GEPEMC⁴. Entendemos a pesquisa coletiva como ato de pesquisar *com* - modo singular de pesquisar o cotidiano, as crianças e suas infâncias nas escolas públicas; uma forma de investigação que afirma a não neutralidade de nossas pesquisas “interessadas” e coloca na cena investigativa o pesquisador e seu outro, um modo de pesquisar cuja marca é a experiência de alteridade. Pesquisar *com* é enredar-se no complexo movimento de tecer (fazer

¹ Universidade Federal Fluminense, Brasil. E-mail: clvperez@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Brasil. E-mail: orenbonomo@hotmail.com

³ Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: fernandauff@hotmail.com

⁴ O Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano – GEPEMC - é articulado ao LABORATÓRIO GRUPALFA.

junto) redes de *saberes fazeres*⁵ com os sujeitos e suas vidas cotidianas; é pesquisar *com* a escola e pensar *com* a escola e com as professoras, é pesquisar *com* as crianças e dialogar *com* suas lógicas.

Num segundo momento, apresentamos o conceito de *povo criança* desenvolvido pelo professor e pesquisador francês Emile Chartier (Alain), que nos apresenta a perspectiva de *povo criança* como relação entre iguais com suas leis próprias e seus interesses específicos. A escola possibilitar o agrupamento das crianças e a constituição do *povo criança* - é na relação entre iguais que as crianças pensam, produzem e criam. A ação docente é uma ação diplomática - o professor é o embaixador, aquele que, mesmo sendo estrangeiro ao *povo criança* o conhece e entende seus interesses e necessidades. Para além das formulações de Alain (idem), assumimos em nossas investigações a perspectiva de *povo criança* como acontecimento político, como possibilidade de desinstrumentalizar as crianças e suas infâncias.

Por fim apresentamos fragmentos de duas das pesquisas coletivas desenvolvidas por pesquisadores do GEPEMC, “A infância IN-visível: crianças cuidadoras” e “Infância e Geopolítica”, que deram origem, respectivamente a uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado.

Primeiras palavras: sobre uma pesquisa coletiva

A investigação coletiva como metodologia de pesquisa tem origem na experiência vivida no GRUPALFA⁶, que ao pesquisar o cotidiano, afirma um modo singular de pesquisa: a pesquisa *com*.

Desenvolver uma pesquisa coletiva é afirmar outra política epistemológica para a investigação: a pesquisa *com* se engendra a partir de um olhar plural e tece o que Garcia e Alves (2010) chamam de *solidariedade epistemológica* - um fazer investigativo em que a pesquisa é pensada/praticada como um território “comum”.

Inspiradas nas formulações *teórico metodológicas* sustentadas nas pesquisas *com* o cotidiano escolar e nas experiências vividas e (com)partilhadas no GRUPALFA, assumimos a pesquisa coletiva como meto-

⁵ Articular palavras implica fraturar sentidos e significados fixados inventando um novo termo, que inclui movimento e fluxo e, nos obriga a pensar outras possibilidades para o concebido/vivido.

⁶ O Laboratório GRUPALFA é coordenado por Regina Leite Garcia é composto por grupos de pesquisas sediados na Universidade Federal Fluminense - UFF, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

dologia: uma rede coletiva de investigação que nos permite viver a experiência de uma comunidade investigativa.

O povo criança e suas infâncias

Nossas investigações coletivas privilegiam o cotidiano das salas de aulas das escolas públicas das classes populares. É nessas salas que encontramos as crianças e suas diferentes infâncias. É dessas infâncias de que falamos: a infância que vai à escola; a infância que cuida da casa, dos irmãos menores ou dos pais ou avós doentes; a infância que trabalha nas ruas com os pais; a infância agredida e mal tratada; a infância abandonada; a infância assustada; a infância abrigada; a infância estigmatizada na escola; a infância que mesmo com tantas adversidades deseja a escola, quer a escola, luta pela escola... Infância que se potencializa no coletivo e transforma a escola no território do *povo criança*.

Assumir a infância como povo implica em pensar a educação da criança como *a novidade do novo*, o que exige uma ruptura radical com as noções de aluno e sujeito pedagógico. Atrélada a invenção da infância está a invenção do aluno, pois a modernidade ao designar a pedagogia à responsabilidade da educação das crianças institucionalizou a escola como espaço próprio da infância.

Segundo Narodowsky (1993) a pedagogia ao engendrar a noção de aluno engendrou a noção de sujeito pedagógico, tão cara a uma concepção que vê a infância como uma fase vazia do desenvolvimento humano e a criança como um corpo que precisa ser disciplinado, como tão bem demonstrou Foucault.

Ariès (1981) ao nos apresentar a invenção da infância pela modernidade, nos permitiu acompanhar os movimentos que transformaram a criança de um ser anônimo, em miniaturas de adultos e, posteriormente, de seres não dotados de fala (*infans*) para aqueles que necessitam de atenção e cuidado, tanto do ponto de vista biológico, quanto social. Tais processos de regulação da criança engendraram a invenção da infância, seja pelo enquadramento e pela classificação em parâmetros que definem a infância em sua relação com o mundo adulto, seja pela homogeneização do ser criança que aprisiona as crianças e suas infâncias num modelo definido.

Modernamente os conceitos de desenvolvimento e crescimento definem a “condição humana” como uma vida fragmentada em fases evolutivas lineares e socialmente padronizadas em faixas etárias e em classificações tipológicas. Do ponto de vista científico, os estudos da infância - as pesqui-

sas sócio históricas, as investigações antropológicas, sociológicas e da psicologia do desenvolvimento - têm como referência de problematização a concepção de infância como o período vivido pela criança.

Concordamos com Narodowsky (idem), para quem longe de vivermos o *fim da infância*, estamos diante da urgência da ruptura de sentidos que foram atribuídos à infância e aos sentimentos que modernamente dedicamos às crianças. Para o autor, o desafio que a contemporaneidade nos coloca é o de romper com os modos viciados com os quais olhamos e “compreendemos” as crianças e suas infâncias. O modo moderno de conceber a criança torna-a refém da infância vista como “etapa educativa por excelência do ser humano”, o que possibilitou a Pedagogia engendrar classificações biológicas, psicológicas e sociais da infância.

Distinguir as crianças e suas infâncias é um dos esforços que vimos desenvolvendo em nossas investigações coletivas. Buscamos em nossas inter(in)venções com as crianças (des)inventar a infância a partir das crianças.

Na busca por romper com as simplificações que categorizam a infância como um período da vida humana do “fazer-se ouvir” e a criança como ser psicobiológico universal, embora socialmente constituída, ancoramos nossos estudos e investigações no “campo” da Filosofia da Educação da Infância (Kohan, 2010). Buscamos estar *com* as crianças, ouvi-las narrar sua própria existência, suas experiências *no* e *com* o mundo cotidiano que habitam e, compartilhar suas histórias, imagens e saberes na tentativa de compreender como pensam e vivem suas infâncias.

Na escola habitam diferentes e desiguais formas de viver a infância. O *povo criança* é um povo que fala, pensa, questiona debate e cria soluções para seus problemas cotidianos. O *povo criança* vê o mundo com outros olhos - um olhar singular que se volta para o pequeno, para o miúdo, para o insignificante. O *povo criança* participa da cultura produzindo uma cultura própria que modifica (microbianamente) o contexto sócio, histórico-cultural mais amplo.

As diferentes infâncias configuram diferentes modos de ser criança. Buscamos compreender, *com* as crianças, os diferentes sentidos de suas infâncias: as experiências cotidianas engendram suas hipóteses de vida e marcam diferentes formas de viver suas infâncias. Em nossas investigações buscamos nos contrapor aos modos e discursos que colonizam as crianças e suas infâncias e uniformizam a produção social da existência - histórias escritas na pele, no rosto, nos pequenos corpos das crianças que registram e denunciam suas existências; escritas inscritas em seus corpos, em seu nome; escritas cotidianas que definem seu lugar na história, pois quem escreve a história inscreve o outro na história.

Ensaíamos com as crianças uma outra grafia de suas experiências e existências: escrita palimpsesta de histórias invisíveis de crianças que fazem de sua presença na sala de aula uma experiência resistência - insistem em existir e reexistem resistindo pela existência.

Experiência e existência constituem noções fundamentais à compreensão das lógicas das infâncias. A formação do conceito de existência representa um ganho cognitivo, pois atribui força à criança e integra de maneira potencial o campo das relações humanas. A incorporação da experiência e das condições de existência de cada criança ao cotidiano da sala de aula, conduz a formulação de *experiências existências* co implicadas em que o grupo funciona como *nutriente afetivo* (Cyrulnik, 1995).

As crianças têm nos ensinado, com seus diferentes modos de aprender, que a aprendizagem é fluxo, é algo que não se pode controlar. As singularidades de suas aprendizagens têm nos permitido cartografar outros movimentos do aprender como nos aponta Rayane (10 anos), ao afirmar que *“ainda não sabe escrever, mas já sabe por que está aprendendo”*. Rayane, não leu Deleuze, mas sabe que aprender é o *entre* do não saber e do saber, uma tarefa infinita, uma passagem permanente...

As crianças nos convidam a pensar em uma educação que habita o território de um pensamento interrompido o tempo todo pela presença do outro – as crianças. Nesse sentido, pesquisar *com* as crianças é investir, não na falta, na ausência, mas nas potências, naquilo que ainda “não sendo” é: as crianças e suas infâncias.

A infância IN-visível: crianças cuidadoras

Noites Brancas de Dostoiévski foi um belo encontro. Encontramos Nastenka que em nome do cuidado é presa à avó por um alfinete. Cabe a ela cuidar da avó que é cega.

...Tenho uma velha avó. Fui para casa dela muito pequenina, pois perdera o meu pai e a minha mãe. É de crer que a avó foi rica em tempos, pois ainda hoje recorda esses dias melhores. Foi ela que me ensinou francês e, depois, me contratou um professor. Quando fiz quinze anos — tenho agora dezessete — abandonei os estudos. Foi nessa altura que cometi a tal tolice de que lhe falei (...) uma bela manhã, a avó chamou-me junto dela e disse-me que, como era cega e não podia andar atrás de mim, resolvera prender a sua saia à minha com um alfinete, acrescentando que, deste modo, iríamos passar toda a vida presas uma à outra, a não ser que eu me emendasse. Em suma, nos primeiros tempos não havia maneira de conseguir me

afastar: para trabalhar, ler, estudar, tinha de estar sempre junto da avó. Uma vez tentei, uma manhã convenci Fiokla a tomar o meu lugar. Fiokla é a nossa criada e é surda. Fiokla sentou-se no meu lugar; a avó, durante esse tempo, adormecera na sua poltrona e eu saí com uma amiga para bastante longe. Pois bem, a história acabou mal. A avó, durante a minha ausência, acordou e perguntou qualquer coisa, pensando que eu continuava ajuizadamente sentada no meu lugar. Fiokla via bem que a avó lhe estava a perguntar fosse o que fosse, mas não conseguia ouvir. Pensou e tornou a pensar no que devia fazer e, não encontrando solução, abriu o alfinete e fugiu... (Dostoiévski, 2003, p. 18)

A história provocou a reflexão sobre os “alfinetes” que unem algumas crianças aos outros que cuidam, seriam elas, crianças (in)visíveis? Tal pergunta conduziu a hipótese de que o que é invisível não é a criança cuidadora, o que é invisível é que a criança cuida. Neste sentido é necessário ponderar sobre as diferentes maneiras de cuidar e apontar o sentido de “cuidado” ao qual nos referimos. Não pretendemos aprofundar, por limitação de espaço, a concepção de cuidado presente na escola. O cuidar no contexto escolar é em geral compreendido como ação de garantir a integridade física da criança pequena. Este fazer está, em grande medida, atrelado à tarefa.

A escola tende a desconsiderar a existência de diferentes formas de cuidado e que essas formas trazem distintas marcas culturais. Sob a perspectiva do paradigma hegemônico imprimiu-se em nossos olhos a concepção de infância burguesa, branca e europeia. Esse olhar brota a partir século XVII, germina até os dias atuais e se manifesta, de forma colonizadora, nos modos pelos quais olhamos as crianças e as infâncias.

Em nossas andanças chegamos à duas escolas da zona rural do Rio de Janeiro e encontramos crianças que habitam as regiões quilombolas - comunidades negras rurais formadas por descendentes de africanos escravizados, que vivem, na sua maioria, da agricultura de subsistência em terras doadas, compradas ou ocupadas - da cidade de Areal (situada na região serrana do Rio de Janeiro), meninos e meninas que moram na Estrada da Cachoeira e na Estrada da Boa Esperança. Semanalmente encontrávamos as crianças no pátio da escola para conversarmos sobre suas vidas e experiências cotidianas. Na pesquisa buscamos *com-versar* com as crianças sobre outras formas de cuidar, de aprender, de ensinar.

As crianças cuidadoras são crianças, que não aparecem nos livros que tratam da história da infância brasileira, mas estão presentes nas salas de aula e trazem consigo distintas possibilidades de pensar o cuidado.

Num dos encontros de pesquisa perguntamos à professora se em sua sala de aula havia crianças que cuidavam de outras pessoas, ela nos disse

haver duas ou três. Por sugestão sua combinamos levar o tema para nossa roda de conversas. Passamos toda a manhã conversando com as crianças, pois, todas afirmavam ser cuidadoras.

Percebemos que as crianças tinham experiências que envolviam o cuidado de diferentes formas. Érica com 13 anos cuidou de seu irmão Wellington, mas hoje cuida do seu bebê de três meses. Wellington (11 anos) que um dia foi cuidado por Érica, agora cuida de seu sobrinho enquanto ela cuida da casa no horário que sua mãe trabalha. Os dois cuidam e estudam juntos, na mesma sala de aula.

Perguntamos à Érica sobre o que para ela era cuidar.

- Cuidar é tratar direito. É não deixar jogado, é não judiar, é não deixar com os outros. É não deixar sujo.

Em seguida perguntamos se sua vida havia mudado depois que o bebê nasceu e ela nos disse que não. Ela ainda gosta de brincar e de jogar queimada no “terreiro” com as amigas.

Já Wellington nos disse que cuidava do bebê quando fazia mamadeira, trocava fralda e passeava com o sobrinho. Ele tem certeza de que o bebê gosta dele porque sorri para ele. E ainda sobre o cuidado acrescentou que além do neném, cuida dos bichos à noite e pela manhã.

Junto com o dia, acorda Matheus (10 anos) que desempenha um importante tipo de cuidado: acordar a mãe e os irmãos que vão para escola. Ao voltar da escola, cuida do cavalo e da sua maitaca, depois almoça e brinca. Para ele cuidar é a mesma coisa que tratar.

- Eu cuido do meu irmão de um ano, cuido quando minha mãe está fazendo as coisas. A gente fica no terreiro e eu fico olhando ele.

Depois que chega da escola cabe à Gabriela (11 anos) arrumar a cozinha do almoço, o irmão ela “olha” enquanto a mãe executa as tarefas domésticas, no restante do tempo brinca.

Tamara (10 anos) cuida da avó que passa longos períodos na sua casa.

- Minha vó tem problema de pressão alta e passa muito mal, quando ela precisa eu sento ela, eu deito ela... eu tomo conta dela e fico parada perto dela, ela gosta de me contar coisas dos antigos. Eu não tenho paciência é para ficar com criança. Minha paixão é minhas panelinhas, eu tenho muitas.

Tamara não gosta de domingo porque ela tem que abrir a porta de casa tarde da noite para o pai que chega embriagado.

- Eu fico acordada até ele chegar para abrir a porta pra ele porque minha mãe não abre não.

Fátima (10 anos) além de cuidar da casa, cuida das irmãs de seis e de oito anos. Fátima é cuidada, na ausência dos pais, pela irmã de 13 anos.

Marcos com (11 anos) cuida da casa e Pedro – seu irmão – cuida dele e da cozinha.

João Paulo (13 anos), cuida das galinhas e da casa.

Aliny, (9 anos) nos diz:

- Eu cuido do meu irmão. É difícil. Ele não obedece. Arrumo a casa e cuido dele. Cuidar é ajudar uma pessoa, eu ajudo a Priscila na hora do dever e a minha mãe arrumando a casa.

Alice (10 anos) nos conta:

- Almoço, dou banho no meu irmão desde que nasceu. Eu não brinco muito porque eu vejo bastante TV com ele. Cuidar é se preocupar com a pessoa que você está cuidando. Ah! Ando bastante de bicicleta.

Breno (11 anos) cuida, só não sabe por que cuida.

- Jogo vídeo game e ajudo meu pai no trabalho. Fecho a cerca depois que o boi entra, brinco muito, escorrego de canoa na folha de coqueiro. Cuidar é cuidar de uma pessoa, só não sei por quê.

Para Igor (12 anos) cuidar é solidariedade.

- Eu cuidava do vô. Ele não enxerga. Dava a mão para atravessar a rua, dormia na casa dele, e fazia a comida. Ajudo também a cuidar dos bois. Cuidado é uma responsabilidade que tu tens que ter com uma pessoa. Isso ensina a pessoa. Tu aprendes quando cuida. Tem vezes que é ruim porque é muita responsabilidade. Isso me preocupa, mais tarde eu posso ficar assim e meus netos vão fazer por mim.

E Joyce (10 anos) fala das dificuldades e responsabilidades do cuidar do outro:

- Eu cuido dos bichos, uma porca e seis porquinhos, do coelho e do cachorro. Ajudar o próximo não é fácil.

Na pesquisa descobrimos que as crianças vivem o ato de cuidar como algo que acontece no momento em que o acontecimento se dá. Elas nos apresentam o cuidar como uma forma de saber, nos mostram que existem diversas formas de cuidar distintas das que a escola reconhece - ainda, que não exista “um grupo”, ou categoria, de crianças cuidadoras porque todas as crianças cuidam. O cuidado é algo que é cultivado pelas crianças em suas diferentes infâncias.

Na investigação buscamos capturar as invisibilidades cotidianas em dois movimentos: o conceito de (IN)visibilidade – que se refere ao que está invisível não por estar fora do nosso campo de visão, mas que mesmo dentro (IN) deste campo não vemos. Nos referimos ao que não vemos apesar de estar presente. Nosso olhar envolto por nossas experiências muitas vezes não nos permite ver para além do que concebemos.

O segundo movimento refere-se ao conceito de IN-visibilidade - tentativa de dialogar com o que está na dimensão do que já foi, ou está sendo apagado, negado; nos referimos aos IN-visíveis da sala de aula - como a grafia da palavra sugere, o que representa o dentro “IN” deslocado para fora do visível.

O IN-visível remete ao que foi retirado do campo de visão, retirado da criança, através da reconhecimento, da padronização, do enquadramento, da normalização, da colonização. IN-visível passa a ser o que faz com que a criança “não se adeque”, não se “encaixe”, “não aprenda”, “não entenda”, “não brinque”, “não cuide”. IN-visível é também o que elas sabem, podem, querem, pensam, criam, inventam, desejam. IN-visível é o lugar de onde vêm, a cultura que trazem. Des-IN-visibilizar os IN-visíveis na/da sala de aula é realizar uma ruptura epistemológica a favor da justiça cognitiva na escola, num movimento de desconstrução do discurso fundado na culpabilização e desresponsabilização do cuidar e do educar, que nos afasta da compreensão e do diálogo com outras formas que emergem em outros contextos culturais: as crianças cuidadoras e suas concepções de cuidado nos fazem ponderar acerca da existência como acontecimento humano a partir da aprendizagem como experiência estética.

Infância e geopolítica

A pesquisa se desenvolveu com crianças do ensino fundamental, do 6.º ano de escolaridade, em encontros semanais com 50 minutos de duração, realizados na escola, durante as aulas de geografia. Nos encontros buscamos dialogar com as crianças a partir das imagens apresentadas em livros ou filmes, e as produzidas por elas sobre suas infâncias. O campo problemático da investigação foi engendrado a partir das seguintes questões: o que nos permitem pensar as vozes infantis, os olhares, as imagens, os gestos e as descobertas das crianças sobre suas infâncias? Como *grafam* novos espaços, novas territorialidades, outros lugares? Como tecem, desmontam, rearranjam com fragmentos os restos e as miudezas dos discursos de mundo que encontram? A investigação assume como objetivo conversar, entender e fazer ressoar os sentidos dessas geo-grafias (Porto Gonçalves, 2012) que as crianças produzem.

Privilegiamos as composições geográficas inventadas pelas crianças que, nas dimensões políticas e poéticas de suas geografias existenciais, rememoram, afetam, conciliam, discordam, aprendem e ensinam.

Iniciamos a investigação com as crianças com a leitura dos diários de meninos e meninas que viveram guerras - e ao terem suas *vozes roubadas*, escreveram, registraram tempos de horror - o que nos inspirou a dialogar com as crianças dessas obras - Zlata e Piete - e com as crianças com as quais convivemos na pesquisa: suas vozes encontram eco e escuta ao falarem de seu mundo, embora em épocas diferentes, repleto de barbáries. As rodas de conversas semanais, nos mostrou como as crianças veem o mundo e suas transformações, sentem as mudanças políticas, acolhem/provocam a convivência com o outro/estranho e ampliam suas visões de mundo. Na pesquisa, somos nós as estranhas e, assumindo essa condição buscamos em nossas investigações engendrar possibilidades de sentir e compreender *com* as crianças que “mundo novo” nasce nas mudanças geopolíticas e que mundos possíveis podem existir nesse mundo novo.

Buscamos, aproveitar os acontecimentos e com seus restos, escavar fragmentos que nos permitam pensar a infância, a geopolítica e a educação. Acontecimentos que nos deslocam e nos desafiam a compreender as *infâncias possíveis* em meio às imposições de um mundo contraditório, em processos radicais de mudanças,

Os confrontos entre diferentes são detonadores dos conflitos. Zlatla Filipovic (2008), menina que entre os 11 e 13 anos viveu a guerra na Bósnia-Hezergovina, trata do tema com a revolta de quem vive uma guerra inventada:

O tempo inteiro tento entender essa sacanagem que é política. Acho que foi ela que provocou a guerra e que é por causa dela que nosso

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

É o horror que passa, e não o tempo. Um tempo que faz do outro próximo, um inimigo eleito pela política. Invenção adulta e ilógica para uma criança. Para que inventar algo que separa os homens. Temos observado que a aversão à política tem sido um grande desafio ao encaminhar aulas de história e geografia com as crianças. Resistir à política, atitude vista há muito tempo como alienação, se aponta como tática de enfrentamento das crianças a essa invenção adulta que fere.



Figura 1 - GEOPOLÍTICA

Fonte: Desenho de Dalton – Acervo da Pesquisa

Não é raro as crianças expressarem suas opiniões, defesas e argumentos de caráter político, sobre os conflitos mundiais atuais. Utilizando-se dos diversos meios disponíveis para pesquisar os fatos, as versões, as crianças produzem narrativas críticas e aguçadas para denunciar faltas de sentido, concordâncias ideológicas, esperanças. Sua inserção na história é flagrante. “*De que serve uma criança quando há uma guerra*”? Escreveria Pietie Kuhr (2008, citado por Challenger), no seu diário, registro de seu tempo na

1ª Guerra Mundial, na Alemanha. Desnaturalizar a história parece fácil nesses seres que subvertem as ordens do vivido e acentuam uma visão crítica do presente. As crianças, como aponta Iturra (2008), ainda andam a tatear o mundo. Seu discurso revela os saltos entre universos reais e imaginários, explorando contradições e possibilidades desse trânsito.

-Brasil, Argentina, México... Países emergentes? Só se for porque tem muitas emergências na saúde, na educação. (Dalton – 13 anos)

Na escola a fala de Dalton, que brinca com a linguagem, e explora criativamente seus sentidos, provoca o diálogo. O que é isso de chegar com um mundo pronto, dividido, com conceitos dados, mas que não resistem a uma brincadeira com as palavras? Provocadora, a criança denuncia ser a pergunta nosso exercício, ser o diálogo, mais que uma estratégia pedagógica, a origem e o destino da educação. Miseráveis de experiências comunicáveis, vivemos a/na barbárie. Benjamin (2004) aponta que é possível dela arriscar o futuro. Sem deixar o passado intocado, radicalizar o presente. Assim também é na lógica das crianças, o que reforça a necessidade de deixar de ensinar o já sabido para ensinar diferente, a exigência de deixar de pensar como se pensava. Esse movimento parece ser resguardado pela infância, na escola. Lugar de resistência e de necessidade de descolonizar o pensamento. Deixando de pensá-las como ausência nos faz considerá-las agentes, e assim reconhecemos sua potência de expressão.

-Guerra fria? Por quê? Já sei que eles não se bombardearam, mas muita gente morreu, em outros países para que eles demonstrassem poder, teve sangue derramado, sangue quente... Guerra a sangue frio, devia ser. (Yuri, 12 anos)

O que é contar uma história, histórias, uma História? De que *tempo espaço* nos apropriamos para narrar às crianças, nosso mundo? De quais maneiras podemos fazer desse nosso encontro, nas cercas, atrás dos muros da escola, um espaço onde a multiplicidade de histórias e versões floresçam?

Afirmamos que a barbárie, em seu sentido negativo, se perpetua no ensino como transmissão, em que predomina a informação, não a experiência, não o conhecimento. Informamos um passado e, acreditamos que assim transformaremos o futuro. A mesma lógica que serve à utilidade da educação de nossas crianças, aprisionando-as num vir-a-ser, como a-lunos (sem-luz), in-fans (sem-voz).

O diálogo com Arendt (2002) nos ajuda entender a necessidade de assumir um lugar de fala, de narração inacabada, de abrir espaços para esse novo mundo poder ser afirmado e potencializar esse novo tempo do qual nos

fala Benjamin - o tempo de agora - que tece as relações de infância, alteridade e linguagem. No caminho investigativo fomos desafiadas pela necessidade de *educar contra a barbárie*, de atentar ao mundo que afirmamos às crianças, de repensar nossas práticas e ações no cotidiano compartilhado com as crianças na escola.

Benjamin (2004) propõe um tempo de agora, uma fusão de tempos, em que passado, presente e futuro sincronizados, estilham a História, descontextualizando o objeto para irradiar novos sentidos. Essa história, inacabada aberta às leituras infinitas, advém da narrativa e afirma as crianças, como sujeitos da experiência, o que torna possível pensar as infâncias como territórios da experiência comunicável. E a política, nessa relação, apresenta-se em sua potência, repleta de seu sentido: a liberdade, como algo que sempre pode realizar-se de novo.

Explorar *com* as crianças a linguagem, ter um *espaço tempo* de aula como lugar da narrativa, da escrita de si e do outro, talvez sejam caminhos de testemunharmos outra política, outra escola, outra educação, que se permite dizer o avesso do mundo.

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

Referências

- Alves, Nilda, & Oliveira, Inês Barbosa de. (2001). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Arendt, Hannah. (2002). *O que é política?* (3.^a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Ariès, Philippe. (1981). *História Social da Criança e da Família* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Benjamin, Walter. (2004). *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (7.^a ed., Vol. I). São Paulo: Brasiliense.
- Bonomo, Lorena. (2015). *Políticas e Poéticas Infantis na Invenção de Lugares-Comuns*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educa-

- ção da Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.poseduc.uff.br>
- Challenger, Melaine, & Filipovic, Zlatka. (2008). *Voices Roubadas: diários de guerra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Chartier, Émile Chartier. (Alain). (1978). *Reflexões sobre a Educação*. São Paulo: Saraiva.
- Cyrułnik, Boris. (1995). *Nutrir os Afectos*. Lisboa. Editora: Instituto Piaget.
- Dostoiévski, Fiódor. (2003). *Noites Brancas e Outras Histórias*. São Paulo. Editora: Martin Claret.
- Garcia, Regina Leite, & Alves, Nilda. (2002). A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano – duas experiências. In L. Bianhetti & A.M. Machado (2002), *Bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações* (pp. 345-61). São Paulo. Editora: Cortez.
- Iturra, Raul. (2001). *O Caos da Criança*. Ensaios de Antropologia da Educação. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kohan, Walter. (2010). *Devir-criança da Filosofia – Infância da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lima, Marcia Fernanda Carneiro. (2013). *À Captura do INvisível em diálogo com os IN-visíveis da sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói. UFF. Disponível em <http://www.poseduc.uff.br>
- Narodowsky, Mariano. (1993). *Infância e Poder: a conformação da pedagogia moderna*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>
- Pérez, Carmen Lúcia Vidal, & Alves, Luciana Pires. (2012). Diálogos extemporâneos no cotidiano escolar: a pesquisa com as crianças. *Revista ETD. Educação Temática Digital*, 14(1). Campinas. UNICAMP: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd>
- Pérez, Carmen Lúcia Vidal. (2014). De criança para criança - leitura e escrita: um convite à autoria. *Revista Linha Mestra*, 24, jan/jul. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 25-36.
- Porto-Gonçalves, Carlos.W. (2012). *Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades*. Biblioteca Virtual da CLACSO. Buenos Aires, Argentina. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>