UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

MARCOS VINICIUS MALHEIROS MORAES

**A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil
da cidade de São Paulo**

Versão Corrigida

SÃO PAULO

2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

MARCOS VINICIUS MALHEIROS MORAES

**A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil
da cidade de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Departamento de Antropologia
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Antropologia Social.

Área de Concentração: Antropologia Social.
Orientador: Prof. Dr. John Cowart Dawsey

Versão Corrigida:

“De acordo”,

Profº Dr. John Cowart Dawsey

SÃO PAULO

2012

à Hanna, com amor.

aos meus pais,
Maria da Conceição e Osmar.

.

Agradecimentos

Uma dissertação não é um empreendimento que se faça solitariamente, gostaria, então, de agradecer a todos aqueles que, com suas palavras ou atos, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho e sonharam com o momento de sua conclusão.

Agradeço, primeiramente e de modo especial, ao meu orientador John Cowart Dawsey, por guiar-me, com sabedoria e segurança, neste processo dramático, e mesmo antes dele, durante os anos de minha iniciação científica. Certamente, ele me ensinou muito mais do que Antropologia; espero ter aprendido um pouco da sua maestria diante da vida, que a torna mais leve e alegre.

Agradeço à Hanna Estevam por todo o esforço e carinho que ela dedicou a esse trabalho, considerando-o, desde sempre, como parte da nossa narrativa e de nossa história. A paixão e o cuidado que ela depositou nestas linhas não são possíveis de serem traduzidos em palavras.

Também gostaria de agradecer às Professoras Heloisa Buarque de Almeida e Rose Satiko Gitirana Hikiji, pelas suas preciosas contribuições no momento do Exame de Qualificação, as quais auxiliaram na conclusão deste trabalho. Agradeço também aos demais professores do Departamento de Antropologia, pelas aulas e discussões, sobretudo aos professores Beatriz Perrone Moisés, Heitor Frúgoli Jr., Júlio Assis Simões, Paula Montero e Rose Satiko Gitirana Hikiji, cujos cursos pude acompanhar ao longo do mestrado.

Agradeço aos colegas e pesquisadores do NAPERDRA (Núcleo de Antropologia, Performance e Drama), em especial, a André-Kees de Moraes Schouten, Giovani Cirino e Danilo Paiva Ramos, pela amizade e acolhimento nos diferentes momentos desta pesquisa. Agradeço também a todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, fazendo aqui meus votos para que nossas interlocuções durem ainda por muitos anos.

Agradeço também aos alunos, professoras e funcionários das escolas pesquisadas, pelo apoio à pesquisa, pela disponibilidade e, por vezes, verdadeira amizade. A bolsa que desfrutei do CNPq foi fundamental para o bom termo deste trabalho, aproveito, então, para agradecer pelo financiamento da pesquisa.

Agradeço às professoras Clarice Cohn e Rose Satiko Gitirana Hikiji pela argüição cuidadosa de minha dissertação e pelas sugestões preciosas para minhas pesquisas e reflexões.

Por fim, gostaria de agradecer a minha família e amigos por compreenderem os muitos dias de ausência e distância, este trabalho também é de vocês!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM E COMPREENSÃO: REFLEXÕES ACERCA DO MIMÉTICO.....	33
1.1. Emergência e proveniência: formulando o problema da infância na escola de educação infantil.....	33
1.2 - A emergência da infância escolarizada e a proveniência das crianças.....	47
1.3 - Infâncias e <i>Mímesis</i> : configurações singulares.....	48
1.3.1 - Definições: infâncias e <i>mímesis</i>	49
1.4 - O que é um investigador? Performances e reflexividade na pesquisa	61
1.4.1 - Sobre a inserção em campo: prática intersubjetiva e intercorpórea.....	61
1.4.1.1 – O “tio”: sobre a personagem do pesquisador em campo.....	65
1.4.2 – <i>Mímesis</i> na investigação: reflexões sobre a escrita, o desenho e a filmagem como elementos para uma investigação de uma infância.....	69
1.4.2.1 – Os registros do caderno de campo e a sua leitura pelas crianças.....	70
1.4.2.2 – A prática do desenho e as crianças como produtoras de cultura.....	78
1.4.2.3 – <i>Mímesis</i> e filmagem: o projeto Canteiro de Obras.....	98
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO “MUSICAL” NA INFÂNCIA: NOTAS SOBRE A REGÊNCIA DAS RELAÇÕES DE SENTIDO.....	107
2.1 - Na escola: cotidiano extraordinário e extraordinário cotidiano.....	107
2.1.1 - Cotidiano extraordinário.....	107
2.1.1.1 – O questionário: breve exposição da condição familiar da criança e de sua relação com as mídias.....	108
2.1.1.2 – Na escola: um cotidiano marcado por momentos extraordinários.....	114
2.1.2 - Extraordinário cotidiano.....	118
2.2 - Regência: relações de sentido e poder em uma escola de educação infantil.....	121
2.2.1 - Experiências significativas e performances das crianças-alunos.....	135

CAPÍTULO 3 – SOBRE TEMPOS E ESPAÇOS: ENSAIO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE ORGANISMOS	147
3.1 – Ser criança-aluno: ordenação dos tempos e espaços escolares na constituição de um organismo.....	148
3.2 – O Drama do Corpo.....	157
3.2.1 – Paradigmas do teatro na antropologia.....	157
3.2.2 – O Drama do corpo: tornar-se aluno.....	160
3.2.3 – O drama do corpo: o parque de brincadeiras e a dissolução do organismo.....	169
3.3: Na escola de ensino fundamental: o fim do parque de brincadeiras e o dispositivo da memória.....	183
3.3.1 – “Bagunça”: subversão da condição de aluno.....	188
 CAPÍTULO 4 – SOBRE MENINOS E MENINAS: <i>MÍMESIS</i>, CORPORALIDADE E GÊNERO.....	 195
4.1 – Modos de marcação do gênero na escola.....	196
4.2 – Performances de gênero.....	217
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	229
 Anexo 1 – Documentário Canteiro de Obras.....	 237
Anexo 2 – Questionário.....	238
Anexo 3 – Roteiro de Entrevista com as professoras da EMEI	248

Resumo: Propõe-se a realização de uma análise sobre a produção da infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo, a partir de uma teoria etnográfica que contemple os diversos contextos culturais e atores sociais envolvidos em sua produção. O objetivo desta análise é examinar a *emergência* de um drama infantil particular e a *proveniência* das crianças, que se constituem enquanto atores sociais no processo, embora a elas se atribua a qualidade de *infante*, por meio de um modo particular de relacionar-se com suas falas, regendo os sentidos por elas produzidos. Para evitar esta atribuição, a pesquisa deve escutar as *falas infantis* de um modo distinto daquele habitual, o que pode ser feito a partir da análise dos elementos geralmente tidos como residuais e marginais das experiências deste drama. Com o intuito de compreender a particularidade deste drama, enfatizaram-se os diferentes usos da *mimesis* na escola: como elemento na regência das relações de sentido e meio pelo qual se produz o organismo do ser aluno, mas, por outro lado, é preciso evidenciar a *mimesis* como fonte de estranhamentos em relação às realidades produzidas na escola, sobretudo a partir das performances e nos momentos de “bagunça”. As brincadeiras apresentam-se como fontes para se compreender as perspectivas das crianças sobre as produções socioculturais de realidade em que elas se engajam: seja para tornar-se aluno, seja para distinguir-se enquanto menino ou menina.

Palavras-chave: infância, mimesis, performance, paradigmas do teatro na antropologia (Artaud), construção de gênero

Abstract: From the perspective of an ethnographic theory attuned to cultural context and relevant social actors, this work proposes to analyze production of childhood in a public school of early childhood education in the city of São Paulo. The purpose of this analysis is to examine the *emergence* of a particular childhood drama and the *provenance* of children, who are regarded as social actors in this social process, even as the quality of *infants* is attributed to them through a particular way of relating to their speech, and conducting the ways in which sense is produced. In order to avoid such attribution, this research proposes to listen to the *speech of children* in a manner different from usual. This can be done by analyzing residual elements which are generally regarded as marginal in the experience of this drama. In order to understand the peculiarity of this drama, emphasis is given to the varying uses of mimesis in school: as an element of the process of conducting relations of sense and a means by which the student organism is produced, on the other hand, mimesis is shown as a source of estrangement in regard to realities produced in school, especially as seen in performances and moments of mischief or "mess". Childhood games are presented as sources for understanding the perspectives of children regarding productions of socio-cultural reality in which they are involved, as they become students, or distinguish themselves as boys and girls.

Key-Words: childhood, mimesis, performance, theater paradigms in anthropology (Artaud), construction of gender

“Nem o humor nem a Poesia nem a Imaginação significam qualquer coisa se, por uma destruição anárquica, produtora de uma prodigiosa profusão de formas que serão todo o espetáculo, não conseguem questionar organicamente o homem, suas idéias sobre a realidade e seu lugar poético na realidade”.

Antonin Artaud, O teatro da crueldade (Primeiro Manifesto)

Introdução

A criança foi pensada, freqüentemente, como um receptor passivo das normas sociais e dos padrões culturais: como no caso do estrutural-funcionalismo e da escola de cultura e personalidade (cf. Cohn, 2005: 18). Em um primeiro momento, essa perspectiva sobre a atuação da criança no mundo histórico-cultural surge sob o aspecto de um saber tácito e óbvio, pois se está diante de um ser dependente em relação às disposições dos adultos, inclusive para a mera manutenção de sua sobrevivência. No entanto, é preciso estar atento ao caráter problemático das obviedades, afinal a dependência da criança e sua passividade não poderiam ser constituídas por um conjunto de discursos histórico-culturais e de práticas sociais? Enfim, uma análise da própria lógica desta dependência revelar-se-ia tratar de uma relação dialética: a dependência da criança em relação ao adulto, em nossa sociedade, precisa ser confrontada com a dependência dos adultos em relação às crianças para que ocorra a reprodução das estruturas sociais e dos hábitos e tradições culturais.

Nesta pesquisa, a partir das experiências das crianças em uma escola de educação infantil e da passagem de algumas delas a uma escola de ensino fundamental, essa lógica será analisada segundo a perspectiva antropológica do drama enquanto modo de compreensão de fenômenos socioculturais, porque é na relação entre diferentes atores sociais, entre os quais as crianças, em cenas históricas singulares, que envolvem discursos e práticas sociais, que se torna possível examinar como se constituem *falas infantis*, derivadas da própria experiência das trocas miméticas das crianças com o mundo sociocultural, contraditórias em sua forma e vitais por seu conteúdo cultural, sendo a própria matéria do processo educativo. As crianças falam, porém os seus discursos devem ser pensados à luz de um processo social de produção de discursos socialmente legítimos; em sua *educabilidade infantil*, a criança é plenitude de expressão e carência absoluta de sentido (cf. Lévi-Strauss, 1976 [1949]), uma experiência inaudita. Enquanto ser que nasce para um determinado mundo cultural, o que torna o próprio fato da natalidade a sua marca distintiva (cf. Arendt, 1972:223), a criança vivencia um intenso processo de construção de significados, de relações e de sua própria corporalidade. Pretende-se aqui, na escuta atenta das vozes das crianças, enfatizar a sua atuação nesse processo de produção cultural, considerando as diversas relações nas quais elas se engajam (cf. Cohn, 2005: 33).

O problema que se apresenta é o da relação entre as crianças e a produção de ficções culturais, para o que, como salienta Taussig (1993a), a *mimesis* é uma força natural ativa, com sua capacidade de tornar sensíveis os discursos e fatos sociais, suturando a natureza e os

significados culturais. Ora, ao aceitar esta formulação, é possível afirmar, hipoteticamente, que o drama infantil que se investiga, o drama de uma *infância escolarizada*, se constitui em torno da construção de significados para as *falas infantis*, ou seja, do controle dos diferentes usos da *mimesis* na escola.

Com o intuito de analisar esse problema, foi realizada uma pesquisa etnográfica, com a duração de um ano, em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo, observando as atividades de duas turmas do terceiro e último estágio, no qual estudam crianças entre cinco e seis anos de idade. Em um segundo momento da pesquisa, alguns alunos egressos dessa escola foram acompanhados na passagem para o Ensino Fundamental, para que se pudesse apreender a perspectiva das crianças em relação às significativas transformações das características da instituição escolar¹.

O objetivo dessa pesquisa é analisar, por meio de uma teoria etnográfica, o modo pelo qual uma forma particular de infância é produzida em uma escola de educação infantil da cidade de São Paulo, considerando os diferentes atores sociais envolvidos nessa produção sociocultural, inclusive as crianças, atuando na definição de sua própria condição, e as tensões e fissuras presentes no conjunto dos discursos e práticas sociais dos quais *emergem*, de forma dramática, um modo de ser e se relacionar com as crianças. Esse drama infantil particular é importante não apenas para a definição da vida das crianças, mas, de modo mais amplo, do próprio estatuto das *falas infantis* e dos diferentes usos da *mimesis* na produção sociocultural de realidades e de alteridades.

Contudo, a familiaridade do pesquisador com o processo educativo escolar, pelo simples fato de já ter sido aluno, dilema comum às pesquisas que se esforçam por examinar essa transformação da criança em aluno, em uma perspectiva em que as crianças surjam como atores sociais, precisa ser desfeita, pois a análise dessa construção social demanda, como condição de possibilidade da própria investigação, um certo estranhamento e mesmo dissolução de uma visão natural desse processo social. Trata-se justamente do processo inverso ao daqueles que pesquisam crianças em contextos de alteridade radical, os quais precisam se familiarizar com uma realidade outra, de modo a, com certa frequência, tornarem-se aprendizes dessa cultura, o que por si só os aproxima da condição infantil (cf. Cohn, 2005: 49).

¹ No primeiro capítulo desta dissertação, há uma reflexão sobre o processo de inserção em campo e sobre os métodos utilizados na pesquisa; e, no segundo capítulo, há uma descrição pormenorizada dos tempos e espaços escolares da EMEI. A questão da passagem a outra instituição escolar e a apreensão da perspectiva das crianças sobre as mudanças decorrentes disso são analisadas no terceiro capítulo.

Uma pequena história da infância poderá fornecer um conjunto de reflexões que permitirão forjar algumas questões necessárias para este estranhamento.

As cenas históricas da infância.

Em relação ao campo histórico, deve-se empreender uma “descrição intrínseca dos monumentos” (Foucault, 1972: 14), sendo tal empreendimento em si mesmo iconoclástico. Como sugere Benjamin (1994), problematizando como Foucault a produção do conhecimento histórico, “nunca houve um monumento de cultura que não fosse também um monumento de barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (: 225). Enfim, ao “escovar a história a contrapelo”, o que seria, para Benjamin, a tarefa do historiador, corresponde, em Foucault (1979 [1971]), um esforço genealógico e arqueológico, o qual remete, por sua vez, à “corvéia anônima” e à reflexão sobre o “horror” presente na noção de *origem*² da reflexão benjaminiana, as quais contrastam com o “cortejo triunfal”, ou seja, o modo como esta origem se apresenta na história.

A possibilidade de pensar as construções culturais, tal como se apresentam, indo além de sua forma triunfal depende, portanto, metodologicamente, de formular uma outra concepção do poder:

“Como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais”. [E, mais adiante no texto,] “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação complexa numa sociedade determinada” (Foucault, 1999:89).

Nessas observações ecoam questões, que serão apresentadas mais detidamente no primeiro capítulo, sobre as relações entre o corpo e a história na *proveniência* e sobre o drama como teatro das dominações em que se dá a *emergência* de significados nas experiências sociais. Por isso, o uso de metáforas teatrais surge como fundamental para o exame que será

² Por estar lidando com a edição brasileira, não pude verificar o termo empregado por Benjamin. No entanto, o mais provável parece ser que ele tenha utilizado *Ursprung* (Origem), termo também utilizado no título de sua tese *A Origem do Drama Barroco Alemão*, livro que apresenta uma reflexão de Benjamin sobre Nietzsche. Pode-se constatar que, ao menos em um sentido, nas teses sobre a história, a noção de origem de Benjamin se aproxima daquela de Nietzsche, pois em relação a ela “não se pode refletir sem horror” (Benjamin, 1994: 225).

feito, brevemente, da história da infância e, como modo de alcançar o objetivo desta pesquisa, qual seja, uma análise da construção de uma infância na escola. Com esse propósito, serão formuladas textualmente, e com viés analítico, algumas cenas que permitam refletir sobre determinados aspectos desta história. Por certo, um estudo mais atento se deteria mais sobre a constituição das séries históricas e das relações que estas cenas possuem entre si. Na metáfora da cena, definem-se os elementos das séries e suas relações, sem sugerir, no entanto, que elas sejam iguais em toda parte³. Outras preocupações metodológicas estarão apenas esboçadas nesse esforço de constituição das cenas, quais sejam: (1) o problema da emergência dos acontecimentos e das discontinuidades na história, (2) a questão dos “quadros” (as séries das séries), acerca de sua constituição, bem como ao seu espaço de dispersão e, por fim, (3) acerca dos procedimentos referentes à elaboração de *corpora* documentais e dos princípios de escolha que os estabelecem (Foucault, 1972, *passim*: 14-8).

A escolha da cena como modo de organizar este conjunto de questões metodológicas é instigante, pois permite analisar como as personagens se criam reciprocamente em sua interação no interior de relações de poder e saber, que se formam e se transformam no interior desses dramas. A ênfase recai sobre a infância como drama e na criança como personagem histórico.

Uma última questão metodológica surge em relação ao modo pelo qual se realiza a escrita destas cenas, para que ela não se torne “uma tentativa especialmente dramática de colocar algum aspecto particular da vida sobre controle, de modo firme e definitivo” (Myerhoff e Falk Moore *apud* Taussig, 1993b: 413). A elaboração desse modo distinto de escritura torna-se possível ao retornar-se às reflexões benjaminianas, pois:

“É precisamente em relação à santa aliança da ordem com o sagrado que a noção marxista de Benjamin sobre a imagem dialética, tal como é desenvolvida através do surrealismo e, muito especialmente, em seu ensaio sobre a alegoria no drama barroco, é precisamente aí que essa noção surge em cena, despojando o conceito romântico do símbolo, sobre o qual se baseiam as já mencionadas teorias do ritual, em favor da fragmentação da montagem, não branca, não homogênea, a qual, devido à inabilidade com que ela se ajusta, acaba por fraturar-se. Justaposições violentas podem incorporar ativamente uma apresentação e uma contra-apresentação do tempo histórico, o qual, através da conquista e do colonialismo, combina os signos com seus significados” (idem: 413).

A técnica da *montagem* utilizada na escrita etnográfica, que se efetiva, então, alegoricamente e por meio de fragmentos, permitindo a constituição de “efeitos de despertar”

³ As séries das séries para Foucault (1972) constituem os “quadros” e não as “cenas”, o motivo da preferência por este termo, nesta dissertação, deve-se à ênfase dada ao caráter dramático da emergência dos acontecimentos.

e de “abalos na logosfera” (cf. Dawsey, 1999). Aqui o teatro que se busca combina aquele de Bertolt Brecht, e os efeitos que este visava com sua proposta teatral, com o de Antonin Artaud cuja linguagem é assim caracterizada:

“Linguagem poética dos sentidos, que rompe com as convenções da linguagem e com a função significante dos signos através de sua caótica mistura de perigo com humor, de ‘signos liberadores’, segundo Artaud, em uma desordem que nos traz cada vez mais perto do caos [...], ‘em uma perspectiva infinita de conflitos’” (Taussig, 1993b:412).

“Pequena história da infância”

Algumas cenas relativas à infância, sobretudo no Brasil, podem auxiliar na proposição de questões sobre a proveniência da criança e a emergência da infância.

Cena 1 – Uma história trágico-marítima?

Os “miúdos” foram fundamentais para a realização dos empreendimentos do império ultramarino estando presentes em grande quantidade nas embarcações portuguesas do século XVI.

“[Os miúdos] subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pagens, como órfãos do rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente”. (Ramos, 2000: 19).

Havia, portanto, diferenças entre as personagens desta tragédia marítima, tornadas perceptíveis pela observação dos sentimentos que se desenvolviam em relação aos diferentes atores sociais. Os grumetes, assim como os pagens, trabalhavam nas embarcações e correspondiam a cerca de 22% da tripulação. Eles eram ou recrutados entre “as famílias pobres das áreas urbanas”, ou raptados, no caso das crianças judias (*idem*: 24), sendo-lhes reservados serviços arriscados e pesados; eram também submetidos a maus tratos, violências e abusos. Por certo, o seu recrutamento entre as populações pobres não deve ser entendido apenas na chave dos empreendimentos de um capitalismo aventureiro, no qual os pais arriscavam a vida de seus pequenos para a obtenção de lucros econômicos; é preciso considerar as precárias condições de vida nas cidades daquele momento, que levavam os pais a acreditar que ao menos nas embarcações, com alguma sorte, seus filhos aprenderiam algum

ofício. Em terra ou no mar, a vida seria sempre uma travessia “nas piores acomodações” (: 24).

“Apesar de todos a bordo, inclusive os oficiais, terem plena consciência de que ‘os acontecimentos e perigos do mar’ eram sempre ‘súbitos e estranhos’, e de ‘que a todas as horas e momentos’ estavam a eles ‘sujeitos’, não havia hesitação em colocar as crianças para atuar nos trabalhos mais arriscados”.(: 24)

O mar e seus riscos constituíam uma curiosa forma de “sujeição”, que ocorria no horizonte da tragédia no ocaso da morte ou da captura, nos constantes naufrágios – que atingiram cerca de um quinto das embarcações do período – e nos encontros com corsários e piratas.

Uma certa concepção das relações entre homem e natureza estava imbricada nesta forma de sujeição: “cada indivíduo descrevia um arco de vida, mais ou menos longo, segundo a duração de sua existência; saía da terra através da concepção e a ela voltava através da morte” (Gélis, 1995: 311). Deve-se observar que “essa consciência da vida e essa imagem da sucessão das gerações remetem a uma consciência do corpo muito diversa da nossa”, “tal imagem do corpo era ambivalente”, pois “cada ser tinha seu próprio corpo”, e, ao mesmo tempo, “a dependência em relação à linhagem” (*idem*: 312). Havia, portanto, a concepção de um ciclo vital, no qual vida e morte se aproximavam em uma concepção de mundo cômica e popular (Bakhtin, 1987), que, muitas vezes, constituíam celebrações repletas de ambivalência.

“Em 1560, na nau São Paulo, os grumetes aproveitaram o fato de, um dia antes, haver morrido ‘um homem e uma menina filha de um casado que na nau ia’, juntamente com ‘mais de dez pessoas nesta viagem do Brasil’, que expostos ao convés atraíram muitos ‘pássaros’, entre ‘rabos-de-junco, muitos rabiforcados, e alguns garajaus, e infinitos alcatrazes’, com que passaram ‘o tempo com muita festa’, de modo que ‘os grumetes tinham no tomar deles, e de que se aproveitaram mui bem, e com que faziam contínuo banquete’ (Ramos, 2000: 27).

A morte e o riso, que surgia nesta concepção alegre e festiva do mundo como um triunfo da vida, em imagens de uma abundância que não poderia ser dissociada da realidade sempre presente da morte. Assim, a tragédia marítima pode ter sido ambivalente, em seu interior pode ter emergido um riso, incompreensível para os modernos e para o seu sentimento da infância. A criança, que aqui surgia como o “miúdo” – logo, como um “adulto pequeno” (Ariès, 1981) ou, talvez, os adultos fossem crianças grandes (cf. Bakhtin, 1987) –, podia ser considerada como um momento no ciclo vital do tronco de uma linhagem, que, apesar de

todos os ocasos, persistiria, de modo que a sua condição social e sua relação com a vida e com a morte se assemelhavam, neste sentido, com aquelas dos adultos das camadas populares.

Para os pagens, que, por servirem a oficiais e serem seus aprendizes, tinham destinos e condições de vida melhores que a dos grumetes, e para as órfãs do Rei, as quais deviam ser preservadas para o casamento em um drama particular envolvendo seus guardiões – muitas vezes, membros da igreja – e a tripulação em diversos casos de abusos e violência, a situação se assemelhava a dos grumetes, no que se refere a essa relação com a vida e a morte.

Todavia, um drama diferente parecia emergir em relação às crianças dos passageiros, porque sentimentos e representações diferentes se formavam em relação a elas, como pode ser observado em um relato sobre o naufrágio da nau São Tomé:

“Vendo D. Joana de Mendonça que lhe ficava a filha na nau, a qual via estar no colo da sua ama, que lá lha mostrava, mostrando-a com grandes prantos, e lástimas, foram tantas as mágoas, e cousas que disse, que moveu a todos a chegarem à nau, e pedirem a menina à ama (...) [sendo vãos os esforços de recuperar a criança] afastaram o batel, (...) o que foi com grande compaixão da triste mãe, que estava com os olhos na filha, com aquela piedade com que todas as costumam pôr nos seus, que muito amam”. (Brito *apud* Ramos, 2000: 41).

Há aqui a emergência de uma descontinuidade importante na história e entre esses dramas infantis, o surgimento de outras práticas discursivas e não-discursivas acerca dos “miúdos”, os quais se tornavam crianças nesse processo, devendo ser preservadas dos ocasos da natureza ou então, caso fosse inevitável o pior, sua perda seria muito lastimada, uma vez que eles se tornaram únicos, aos olhos dos adultos munidos desse moderno sentimento da infância (Ariés, 1981). No entanto, esta representação é marginal, um discurso entre outros, discurso bloqueado em diversos pontos, que não era eficaz em relação aos grumetes e aos pagens, e que se aplicava apenas com restrições em relação às órfãs do Rei. Ou seja, observa-se a constituição de um outro sentimento em relação à infância, mas este se restringia a um olhar diferente aplicado a cerca de 2% dos embarcados. É a partir deste olhar que se constitui a percepção deste momento histórico como uma tragédia marítima, sem a percepção de sua ambivalência, na qual se pode manifestar uma certa concepção de mundo cômico popular, nas margens do capitalismo aventureiro e das ambições mercantilistas, colonizadoras e missionárias da sociedade oficial.

Cena 2 - O "papel blanco", a educação jesuítica dos “gentios”.

“Foram oito semanas de ‘próspera viagem’. No dia 29 de março de 1549, desembarcavam, enfim, na vila de Pereira (depois Vila Velha), quatro padres e dois irmãos da Companhia de Jesus, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega. Vinham os religiosos na armada do primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, e em pouco tempo começaram a exercer seu apostolado (...) O padre Nóbrega pregava ao governador e seus homens, o padre Juan de Azpicueta Navarro, aos da terra. Já ao irmão Vicente Rodrigues (ou Vicente Rijo) encarregava-se o ensino dos meninos, tanto da doutrina ‘como de ler e escrever’; neste trabalho seria seguido pelo irmão Diogo Jácome, na capitania de Ilhéus, na qual fazia, segundo o padre Nóbrega, ‘muito fruto em ensinar os moços e escravos’; menos de um ano mais tarde, o padre Navarro estava em Porto Seguro, ‘ensinando a ler e fazer oração aos pequenos’” (Chambouleyron, 2000: 55).

Após “próspera viagem”, é tempo de retornar à terra. É possível destacar que, simultaneamente a este processo de constituição da criança e da infância como ser distinto e único, o qual deve ser protegido, haverá a constituição de sua *educabilidade*.

Não se podem ignorar, entretanto, os discursos que afirmavam a impossibilidade dessa educação, seja em razão de uma certa concepção da natureza humana como avessa à educação, seja pela idéia de persistência dos costumes, pois esses discursos já entram no interior dos jogos de verdade que serão fundamentais na constituição da educação como domínio de saber e foco de dispositivos e relações de poder. É importante ressaltar, em relação a essa educabilidade, que o surgimento de certas práticas disciplinares deve-se a estes discursos que ressaltavam a necessidade de confrontar uma natureza arredia a sua própria transformação, assim como a necessidade de isolar as crianças dos costumes que se consideravam prejudiciais a sua educação.

A educação dos “gentios” pelos jesuítas parece fundamental para compreender este processo. A Companhia de Jesus escolheu “as crianças indígenas como o ‘papel blanco’, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se” (*idem*: 58). Ou seja, estas crianças surgiam como espaço de inscrição, que apresentava vantagem em relação a seus pais, que possuíam costumes arraigados, por estarem livres desses costumes, seria possível imprimir-lhes tudo o que se quisesse, “como uma cera branda para receber qualquer figura que lhe imprimirem”, como escreveu o padre Rui Pereira, em setembro de 1569, para seus irmãos de Coimbra (*idem*: 66).

No entanto, haveria o perigo de contaminação com costumes hereges e bárbaros, caso os “pequenos” fossem criados entre franceses ou gentios. Surge, então, a prática de isolar as crianças e de inscrever sobre elas, ou seja, uma *emergência* de relações diferentes da criança,

em processo de formação enquanto objeto e sujeito, com a coletividade e com sua individualidade.

Dois aspectos nessas relações surgem como fundamentais: (1) a importância da música, das festas e das procissões nesse processo de inscrição e (2) as tensões implicadas nesta concepção de um “papel branco”. Estes elementos se implicam mutuamente.

Em primeiro lugar, é preciso refletir sobre a questão da *mimesis* e suas relações com a *auto-poiesis* e com a constituição de identidades e alteridades, e de diferentes relações consigo mesmo, com os Outros e com o mundo. Neste sentido, o uso da música surge como prática fundamental para a educação jesuítica, rejeitada, porém, pelo bispo Dom Pero Fernandez:

“Que eles cantassem músicas gentílicas e tocassem os instrumentos que os índios usavam nas festas em que matavam e ingeriam seus inimigos. Em vão o padre Nóbrega tentou explicar que cantando ‘pelo mesmo tom dos índios, e com seus instrumentos, cantigas de louvor de N. Senhor’, os órfãos [meninos do Colégio de Jesus dos Meninos Órfãos de Lisboa, que vieram ao Brasil auxiliar na catequese] ‘muito atraíam os corações dos índios’” (: 64).

De fato, essas *performances* poderiam ter algo de subversivo, ao evocarem os costumes bárbaros, talvez o bispo estivesse preocupado que esta atração “dos corações dos índios” pudesse reverter na atração de seus apetites e os afastassem da catequese. O “papel branco” poderia estar se revelando como um palimpsesto?

“Os cunumis, sc. meninos, com muitos molhos de flechas levantadas para cima, faziam seu motim de guerra e davam sua grita, e pintados de várias cores, nuzinhos, vinham com as mãos levantadas receber a bênçãos dos padres, dizendo em português, ‘louvado seja Jesus Cristo’. Outros saíram com uma dança de escudos à portuguesa, fazendo muitos trocados e dançando ao som da viola, pandeiro e tamboril e flauta, e juntamente representavam um breve diálogo, cantando algumas cantigas pastoris. Tudo causava devoção debaixo de tais bosques, em terras estranhas, e muito mais por não se esperarem tais festas de gente tão bárbara” (Idem: 65).

Assim escreve Fernão Cardin, em sua narração da visita do padre Cristóvão Gouveia à província do Brasil entre 1583 e 1589. Por um lado, imagens de devoção, mas, por outro lado, imagens que causam assombro e estranhamento, sobretudo em relação a essa leitura mais luminosa desse texto, que enfatiza a construção desta devoção por meio dessa pedagogia que utiliza meios xamânicos, catequizando por meio dos cantos gentílicos. Observa-se, para além

dessa devoção que estaria em tudo, algo como um riso subversivo no rosto dos “cunumis” que declaravam seu “motim de guerra”, no interior desses rituais de devoção (cf. Dawsey, 1995).

Esta reflexão é crucial em termos metodológicos, pois surpreende ao mostrar que até mesmo nos relatos de viajantes “o silêncio da oficina etnográfica (...) [pode ser] quebrado – por insistentes vozes heteroglotas e pelo ruído da escrita de outras penas” (Clifford, 2002: 22).

Cena 3 – Imagens do Cristo da Paixão e do Menino Jesus.

Para Philippe Ariès (1981), um dos principais indicativos da constituição de um sentimento moderno em relação à infância se encontraria nas mudanças no modo de representá-la iconograficamente a partir do século XIV. A criança deixa de ser representada com um “pequeno adulto”, deixando de ser inserida como tal no cotidiano da “praça pública”. Como foi possível observar acima, este sentimento permaneceu como uma das possíveis representações acerca da infância, mas havia outros, como aquele imanente à concepção de mundo cômico popular, em cuja perspectiva, se as crianças fossem “adultos pequenos”, os adultos seriam, por sua vez, crianças grandes.

O uso de fontes iconográficas por Ariès foi criticado em termos metodológicos por diversos historiadores (cf. Heywood, 2004). Por certo, a iconografia expressa uma certa experiência e elaboração do mundo, mas esta experiência não é geral, mesmo no interior de determinada sociedade e cultura, o que torna importante refletir sobre a existência de não apenas um olhar de época, mas na configuração de múltiplos olhares (cf. Baxandall, 1991), alguns dos quais não serão, ou o serão apenas de modo marginal, expressos na iconografia.

Na área das Minas no Brasil do século XVIII, o olhar oficial voltava-se pouco para a questão da infância, os registros escritos e iconográficos privilegiavam o cotidiano adulto e o mundo do trabalho. Não que a criança não fosse de todo percebida, mas seu universo se encontrava mais próximo daquele dos adultos; ela não era segregada e isolada, ao contrário “a rua fazia parte do seu mundo” (Scarano, 2000: 111).

Estavam sujeitas a uma grande mortalidade, seja devido a doenças, resultado de péssimas condições de nutrição e vida, seja devido a acidentes e maus tratos. Esta mortalidade, que era vista com certa naturalidade, pode ter impedido um maior apego dos pais em relação aos seus filhos, e também teve por resultado uma menor individualização da criança. Quanto mais velhas fossem as crianças, maiores seriam estes sentimentos e maior seria a sua individualidade, afinal, se a vida descreve um arco que parte da terra, do corpo da linhagem, com sua imagem ambivalente do útero (womb) e do túmulo (tomb) (cf. Turner,

2008 [1974]), para reingressar nela no momento da morte, a individualidade é obtida em função da extensão desta parábola. Neste sentido, é possível sugerir questões sobre a iconografia do período:

“É interessante notar [nessa iconografia] que o Menino Jesus sozinho, como único autor da graça recebida, não aparece praticamente como orago nos ex-votos do período. No período setecentista mineiro, não havia um culto muito difundido do Menino Jesus, como começaria a ser comum na Europa e em outras áreas. Mesmo os pequenos anjos aparecem mais como participantes da figura do santo principal do que como um protetor isolado. O culto ali é muito mais em relação ao Cristo sofredor. Esse é o orago principal dos ex-votos mineiros, o mais divulgado, mais ainda do que Nossa Senhora, tão importante em outras terras” (Scarano, 2000: 134).

A ênfase recai mais no Cristão da Paixão do que no Menino-Jesus, embora isto não signifique simplesmente uma desvalorização da infância, pois as crianças estavam presentes e eram figuras centrais nas procissões e nas festas religiosas. As imagens dos anjinhos também não estavam ausentes da vida religiosa, assim como havia o interesse no batismo das crianças (ato que as integrava na vida social) e, por fim, havia a transmissão de diversas tradições e conhecimentos populares que versavam sobre os cuidados para com elas (cf. Del Priore, 2000). No entanto, essa criança, aparentemente esquecida, ao menos na iconografia, na verdade estava envolvida em um drama partilhado por crianças e adultos, o de uma existência sofrida, mesmo brutal, marcada pela presença constante da morte. Neste sentido, destaca-se que diversas dessas figuras, apesar de brancas, apresentavam “feições africanizadas” (*idem*: 134), sendo que é pertinente salientar que entre os negros, no ano de 1776, na Comarca de Serro Frio, houve uma contagem de óbitos superior a de nascimentos (*idem*: 116). Ou seja, nesse momento histórico, o Cristo da Paixão era uma imagem poderosa e fundamental para a reflexão sobre as condições de existência tanto dos adultos, quanto das crianças. “Posteriormente, as obras iconográficas de Rugendas e de Debret nos mostram crianças participando ativamente da vida do momento, nas casas de seus donos, na rua, tomando parte em festividades” (*idem*: 135). Esses artistas, provenientes da Europa, apresentavam uma outra configuração do olhar, representando um cotidiano no qual adultos e crianças compartilhavam uma mesma experiência social, estando, portanto, muito próximos, e não segregados, como se tornava comum, naquele período, nas cidades e classes médias e altas européias. De fato, na áreas da Minas no Brasil do século XVIII, os atores sociais, ao vivenciarem dramas semelhantes, tinham na imagem da Paixão de Cristo uma alegoria fundamental. Posteriormente, para crianças e adultos imbuídos do moderno sentimento da infância, o

imaginário religioso fundamental se tornará o do Menino Jesus, porém os dramas vivenciados por muitas delas, e isto ainda hoje no Brasil (cf. Martins, 1993), podem ser elaborados melhor por meio do imaginário da Paixão.

Cena 4 – A infância e sua educação

Um drama infantil particular emerge quando, na modernidade, se busca articular a infância com processos educativos.

Os gatunos, os aprendizes de guerra e os pequenos operários.

Na edição de Outubro de 1898 da revista *Álbum das Meninas*, publicação destinada a introduzir “jovens leitoras no universo da arte, da literatura e da boa educação” (Cabral dos Santos, 2000: 210), foi publicado o seguinte soneto de Amélia Rodrigues (idem: 210-211).

O vagabundo

O dia inteiro pelas ruas anda
Enxovalhando, roto indiferente:
Mãos aos bolsos olhar impertinente,
Um machucado chapeuzinho a banda.

Cigarro à boca, modos de quem manda,
Um dandy da miséria alegremente,
A procurar ocasião somente
Em que as tendências bélicas expanda

E tem doze anos só! Uma corola
De flor mal desabrochada! Ao desditoso
Quem faz a grande, e peregrina esmola

De arranca-lo a esse trilho perigoso,
De atira-lo p’ra os bancos de uma escola!?
Do vagabundo faz-se o criminoso!

Personagem emergente na São Paulo recém-industrializada e urbanizada do final do século XIX e início do século XX, um “dandy da miséria” de “olhar impertinente” e com “modos de quem manda”, o qual deveria ser arrancado “[d]esse trilho perigoso” e ser atirado “[n]os bancos de uma escola”. Esta figura deve ser retirada de um trilho perigoso para ser levada à escola, certamente um trilho mais seguro e adequado para a infância, afinal, como ressaltam observadores da época:

“Uma das causas do aumento espantoso da criminalidade nos grandes centros urbanos é a corrupção da infância que, balda de educação e de cuidados por parte da família e da sociedade, é recrutada para as fileiras do exército do mal” (Bonuma [1913] apud Cabral dos Santos, 2000: 215).

Esta infância pode ser recrutada para outras fileiras, sendo colocada em outros trilhos. Durante as décadas de quarenta e sessenta do século XIX, poderia ser recrutada para as Companhias de Aprendizes Marinheiros, onde, além do aprendizado de ofícios e das letras, havia a possibilidade de seguir carreira na Marinha. As condições rudes de vida e os maus-tratos diferiam apenas em grau das condições de vida nos cortiços e nas habitações miseráveis do período Imperial, ou seja, as Companhias de Aprendizes Marinheiros representavam uma possibilidade efetiva de ascensão social.

Posteriormente, deflagrada a Guerra do Paraguai (1864-1870), ter-se-ia um momento de recrutamento forçado, em que meninos sem treinamento foram enviados para os campos de batalha, freqüentemente sob protesto de seus pais, que evidenciavam assim um moderno sentimento em relação à infância, em contraste com a prática arcaica do Estado imperial de recrutar crianças. (Venâncio, 2000). Este recrutamento pode ser considerado como uma forma de lidar com as “tendências bélicas” dessa infância que, afinal de contas, caso esse recrutamento não ocorresse, poderia ser recrutada para “as fileiras do exército do mal”. Dever-se-ia, portanto, disciplinar sua “tendência bélica”:

“Ontem às 4.30 da tarde, por ocasião de fazer-se exercícios, o qual era dirigido pelo Guarda deste Quartel, Apolinário Joaquim de Almeida, deu-se o fato seguinte: estando na forma o aprendiz artífice José Libanio de Azeredo, e não cumprindo fielmente o que lhe ordenara o mesmo Guarda, fora por este chibatado e esbofetado, apresentando disso estigmas no corpo.” (idem: 201 - ofício da Companhia de Aprendizes Marinheiros).

A chibata era poderoso instrumento na contenção de “olhares impertinentes”, na construção de um corpo repleto de estigmas e com disposições úteis, ainda que a ênfase das instituições disciplinares esteja mais na produção de “corpos dóceis” por meio dos exercícios do que na sua destruição por meio dos castigos físicos (Foucault, 2010 [1975]).

Neste sentido, é interessante refletir sobre a rotina do Instituto Disciplinar, criado em São Paulo em 1902, como uma forma de deter os menores infratores. O Instituto inspirava-se em algumas casas de recolhimento de menores, existentes desde o fim do século XIX, que eram mantidas por congregações religiosas e por particulares da indústria e do comércio (Cabral dos Santos, 2000). No Instituto Disciplinar:

“As atividades começavam cedo. Durante o inverno os jovens levantavam-se às cinco e meia da manhã, tomavam banho frio e seguiam para a jornada de trabalho – das seis horas da manhã às cinco e meia da tarde. No verão levantavam-se às cinco horas da manhã e terminavam o trabalho às cinco da tarde. Na jornada de trabalho estavam incluídas as horas disponíveis para as aulas e o descanso que ocorria sempre depois das refeições. O regulamento não previa momentos de lazer para os jovens, o que era causa de constantes protestos e conseqüentes punições. As brincadeiras e jogos não eram tolerados, o que impelia os menores a praticá-los as escondidas, mesmo durante o regime de trabalho” (*idem*: 226).

Algo semelhante ocorria nas rotinas das fábricas e oficinas, nas quais:

“A relação de trabalho vivida com a mão-de-obra menor – aprendiz em muitos casos – em que a disciplina evoluía, de fato, para os maus-tratos arbitrários, talvez tenha sido aquela na qual as imagens do pai e do patrão freqüentemente se confundiam, deixando de estar simplesmente justapostas. Acima de tudo, porque o mundo do trabalho não subvertia a infância e a adolescência a ponto de excluir o lúdico de suas vidas. As brincadeiras dos menores teimosamente resistiam à racionalidade imposta pelo ambiente de trabalho e foram, ao longo do tempo, em nome da disciplina exigida nos regulamentos das fábricas e oficinas, o claro detonador de atitudes violentas. Em maio de 1905, Antonio Lombardo, de 14 anos de idade, aprendiz em uma oficina de sapateiro, foi castigado pelo patrão, que o atingiu com uma correia, em virtude de suas brincadeiras durante o horário de serviço. O resultado foram duas largas e extensas equimoses nas costas” (Bolsonaro de Moura, 2000: 268).

Chibatas e correias lançam-se sobre corpos indóceis, os quais ficavam repletos de estigmas. No entanto, a obediência não é garantia de preservação do corpo, pois este poderia ser lançado aos campos de batalhas e estava sujeito a acidentes de trabalho, freqüentemente incapacitantes ou letais, além de ficarem, nas fábricas, nos institutos e nas casernas, esgotados e doentes. O pai, o patrão e a pátria, com diferentes dispositivos, estabeleciam relações de

poder, e os risos e as brincadeiras tornavam-se elementos subversivos, devendo ser controlados e redirecionados, junto às “tendências bélicas” e aos “olhares impertinentes”, para a construção de determinadas personagens (e de seus corpos): há aqui, em relações tensas com as crianças, a proveniência e a emergência do adulto, do soldado e do operário.

Infância, educabilidade e realismo grotesco.

Os sentimentos da individualidade da criança e da particularidade do momento da infância constituem-se modernamente, sobretudo no interior das classes urbanas médias e altas da Europa. Esses sentimentos são acompanhados da necessidade de educar a criança, dado seu caráter “incompleto” (Gélis, 1995). A concepção da infância depende da constituição discursiva, por um lado, da gradualidade da ordem do mundo, operador discursivo fundamental da *Didática Magna* de Comenius e, por outro lado, da constituição da infância como período apartado da vida adulta com características particulares que deveriam ser conhecidas para que se possa realizar a sua educação, cujo marco discursivo é *O Emílio ou Da educação* de Jean Jacques Rousseau (Narodowski, 2001)⁴.

Para além de ressaltar as continuidades que teriam pretensamente marcado o discurso pedagógico, deve-se atentar para o fato de que os discursos de Comenius e Rousseau não são contínuos: em Comenius a ordem natural e a ordem humana estavam ligadas entre si, enquanto Rousseau marca a separação destas ordens, apartando a ordem humana, de modo que a infância, que surgia em sua educabilidade, não poderia ser compreendida como elemento da ordem universal, ela era compreendida como detentora de uma realidade particular e que deveria ser compreendida em si mesma, inclusive para possibilitar a sua educação. Neste sentido, Comenius, que escrevia no século XVI, apresentava uma concepção de gradualidade que não distinguia fundamentalmente a ordem natural da ordem humana, o que remete à concepção de vida cômica e popular daquele período, o realismo grotesco, devido a sua ambivalência que reunia o humano ao natural. No entanto, as imagens resultantes de tal concepção se caracterizavam, segundo Bakhtin (1987), por serem “hostis a toda perfeição definitiva, a toda estabilidade, a toda formalidade limitada” (:2), com elas “o mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época” (:3) e, por fim, as imagens desta concepção de mundo “ofereciam

⁴ No ano de publicação de *O Emílio ou da Educação*, 1762, Rousseau também publicou *Do contrato social*, enquanto nos colégios eram redigidos estatutos que replicavam tecnologias disciplinares. Como observa Foucault (2010): “As luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas (:209).

uma visão do mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado; pareciam ter construído ao lado do mundo oficial, *um segundo mundo e uma segunda vida*” (:4-5). Neste sentido, pode-se marcar uma descontinuidade entre o pensamento Comeniano e o realismo grotesco, pela seriedade unilateral e o caráter oficial que o primeiro revela, assim como a gradualidade deste pensamento contraria o caráter “carnavalizante” da concepção de mundo cômica e popular.

Por outro lado, Jean Jacques Rousseau, um filósofo do século XVIII, precisamente o período em que o riso e as imagens grotescas da obra rabelasiana foram menos compreendidas (Bakhtin, 1987), insere ainda uma outra descontinuidade ao separar o universo infantil e, desta maneira, a ordem humana da ordem natural. A criança é separada ao mesmo tempo do mundo natural e do mundo social na construção de uma natureza particular a ela. O riso infantil e a freqüente ambivalência de seu pensamento tornam-se incompreensíveis a partir deste modo de compreender sua natureza, que a separa de seu corpo e das relações que este empreende com o meio social no qual ela vive – a criança torna-se um enigma a ser decifrado pela psicologia e pela pedagogia. O riso infantil manifesta-se precisamente nestas relações tensas que constituem seu corpo e as cenas, repletas de relações de poder e saber, nas quais as diversas personagens - adultos, crianças, “crianças grandes” ou “adultos pequenos” – se constituem reciprocamente.

Os parques infantis e as “trocinhas”: folclore, socialização e o “lugar” das crianças.

Uma última questão, que será apenas esboçada, é a da constituição, na cidade de São Paulo, de uma compreensão particular do processo educativo das crianças. Esta concepção pode ser demonstrada pelo contraste entre a infância que se constituía nos parques infantis, instituições criadas quando Mário de Andrade foi secretário do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, entre os anos de 1935 e 1938 (Faria, 2002) e o modo como se era criança nas ruas do Bom Retiro e em outros bairros de São Paulo, tal como foi registrado por Florestan Fernandes (1961), por volta de 1941, em estudos sobre o folclore infantil na cidade de São Paulo, entre os quais é possível destacar *As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*.

Essas distintas experiências sociais podem se aproximar em diversos pontos: os parques infantis não atendiam, como o fazem as Escolas Municipais de Educação Infantil atuais, um público entre os três e seis anos de idade, mas abrangiam um público-alvo de até

doze anos de idade. Portanto, é possível que crianças que integravam as “trocinhas” também se engajassem nas atividades dos parques e recreios infantis.

Em ambas as experiências, havia a presença do folclore como elemento da cultura e da socialização infantil, pois, segundo Fernandes (1961):

“O indivíduo integra-se em sua sociedade através das atualizações devida à cultura infantil, ao folclore. Ao mesmo tempo as probabilidades de conflitos entre gerações em contacto, novas e velhas, são atenuadas pela generalização dos padrões de comportamento. Isso é elementar” (:187).

De fato, mais instigante para Florestan Fernandes (1961) era o possível impacto desta influência integradora do folclore infantil sobre os pais das crianças:

“O importante, aqui, é que essas aquisições podem passar aos adultos, por meio das crianças, as quais não recebem, apenas, sofrendo constantemente a ação educativa; mas, que podem exercer um papel ativo na reeducação de seus pais e de sua família, em geral, servindo de veículo de transmissão de elementos culturais. No caso, por exemplo, o namoro como instituição social. Por isso, as crianças não só são integradas ao sistema de valores do grupo social, como também, no caso particular das descendentes de imigrantes, podem contribuir para a brasileiração dos pais. Isso já notara Emílio Willems, ao salientar que os pais, ‘através dos filhos, chegam a conhecer o Brasil’” (:188).

Então, as crianças seriam fundamentais na elaboração de uma cultura nacional, ainda que, ao menos segundo Florestan Fernandes, talvez servissem mais como um “veículo de transmissão de elementos culturais”, o que pode ser questionado, pois se o folclore atenua os conflitos entre as gerações novas e velhas, quando elas partilham determinados valores, então não seria provável que esta “reeducação” dos pais e de sua família pela criança exacerbasse os conflitos entre os valores dos pais imigrantes e dos filhos brasileiros?

Mário de Andrade propunha uma relação mais ativa das crianças em relação ao folclore, como corolário de uma relação mais dinâmica das crianças em relação à cultura. Essa perspectiva era desenvolvida nos parques infantis, como explica Faria (2002):

Ao lado do folclore, jogos e brincadeiras eram as atividades principais dos parques infantis, fazendo com que as crianças participassem do projeto de construção da cultura nacional. Mário de Andrade acreditava que a criança não só aprende e consome a cultura do seu tempo, como também produz cultura, seja a cultura infantil da sua classe, seja reconstruindo a cultura à qual tem acesso”(:48).

De alguma maneira, nos parques infantis se efetivava uma concepção de infância em que a criança era considerada produtora de cultura, o que tornava fecundo, na perspectiva de Mário de Andrade, a sua relação com o folclore e as brincadeiras e desenhos “espontâneos”, situações nas quais as educadoras eram encorajadas a apenas observar a atividade das crianças, sem intervir diretamente.

A Escola Municipal de Educação Infantil em que foi desenvolvida a presente pesquisa foi criada, segundo o projeto político-pedagógico da instituição, no ano de 1955 como um Recreio Infantil e, posteriormente, passou a ser denominada de Parque Infantil⁵. Entre os indícios instigantes do histórico apresentado nesse documento, encontram-se referências à expansão dos parques infantis para bairros periféricos e também aos parques e recreios infantis como uma recreação saudável para “crianças que habitam apartamentos”. Ou seja, a cidade se transformava e talvez aquela experiência das “trocinhas” fosse se distanciando da experiência social de muitas crianças, enquanto os parques infantis se tornavam, em substituição às ruas, aos campos de várzea e aos quintais das casas em que se reuniam estes grupos de folguedo, no “lugar” seguro e saudável para as crianças.

Contudo, este “lugar” da criança se transformou, progressivamente, a partir de “medidas técnico-administrativas”, de Parque Infantil em Escola Municipal de Educação Infantil⁶, o que envolveu uma ênfase nos aspectos pedagógicos e assistenciais da instituição, cujo público se tornou crianças em idade pré-escolar⁷ entre os três e os seis anos, enfatizando o atendimento aos filhos de mães trabalhadoras. Faria (2002), em uma Carta a Mário de Andrade⁸, comenta este processo:

Infelizmente os seus Parques Infantis não existem mais na rede municipal paulistana, que você inaugurou. Isso é um assunto que muito me entristece, mas deixarei para explicar um outro dia. Apenas para adiantar, digo que transformaram-se em Escolas Municipais de Educação Infantil e perderam a ênfase no caráter lúdico e artístico que era a sua [de Mário de Andrade] ‘marca registrada’, assim como também perderam o caráter livre possibilitado pelos jogos folclóricos. Nossos professores nem sempre sabem brincar e não estão preparados para brincar com o inesperado, com o conhecimento espontâneo criado pela criança. O ‘modelo escolarizado’ voltado para a alfabetização, que é atualmente o adotado, é em geral realizado através de um

⁵ A diferença entre recantos, recreios e parques infantis era, fundamentalmente, as suas dimensões, sendo que suas denominações foram unificadas por ato oficial.

⁶ A mudança de nomenclatura ocorreu no ano de 1975, ainda que mudanças institucionais no sentido de tornar o parque infantil em escola já ocorressem desde os anos 50 e 60.

⁷ O próprio termo pré-escolar é um indício de que a escola se torna a referência desta instituição, que se torna “propedêutica” para o ensino primário ou fundamental, a despeito das reivindicações de autonomia desta etapa da educação defendida pelos especialistas em educação infantil.

⁸ Um prefácio no formato de epístola à sua tese de doutorado.

planejamento que impede a construção de novos conhecimentos – tanto pelos professores como pelas crianças – e acaba ‘didatizando o lúdico’” (:20).

Este relato breve e esquemático permite indicar algumas das tensões constitutivas deste campo: o estabelecimento de um “lugar” da infância, as relações estabelecidas entre a escola e o parque de brincadeiras e as relações complexas que as crianças terão com a cultura e com a sua inserção social.

Questões e procedimentos metodológicos

O foco deste trabalho desloca-se assim da infância já construída pelo processo histórico-social para estes risos, estes corpos e estas cenas particulares que devem ser examinadas em sua multiplicidade e nas discontinuidades que elas inserem, visando compreender como ocorre essa construção. Dessa maneira, o resultado da genealogia, uma pequena história da infância, é a dissolução dessa infância e de sua cultura “em uma perspectiva infinita de conflitos” (Artaud *apud* Taussig, 1993b: 412).

Para esta pesquisa, importa pensar algumas questões sugeridas por essa pequena história da infância: (1) a multiplicidade de perspectivas sobre a infância em uma determinada cena histórica, partilhadas discursivamente entre os diferentes atores sociais; (2) a proveniência das crianças que as tornam em grande parte um palimpsesto e não um “papel em branco” sobre o qual se inscreve livremente; (3) as relações entre as experiências sociais de crianças e de adultos, além de suas formulações discursivas e não discursivas na produção de relações sociais, envoltas em saber e poder; (4) a questão da disciplina como dispositivo de saber e poder que torna as crianças em alunos e pretende diminuir a sua ameaça política, direcionando-a em uma produtividade social expandida; (5) o caráter subversivo que assume o riso infantil e suas brincadeiras em relação a esses processos disciplinares e educativos.

Elaboração de uma teoria etnográfica de uma infância escolarizada.

A articulação dessas questões históricas na composição de uma cena distinta em que se produz uma infância particular é possível também pelo uso de uma metodologia etnográfica, a qual atenta para os detalhes das interações sociais e inscreve estas experiências para analisá-las detidamente em sua relação com outras experiências e acontecimentos inscritos.

Como pressupostos para a elaboração da etnografia, foram articuladas três reflexões,

consideradas solidárias na fundamentação de uma perspectiva para a análise de um drama infantil particular. Conjuntamente, elas permitem a constituição de uma perspectiva, de um método e de um modo de exposição.

Paradigmas do teatro na antropologia.

Em primeiro lugar, o problema da elaboração de uma perspectiva processual e dramática para a investigação de uma infância, cujo desenvolvimento implicou em um duplo deslocamento em relação às abordagens tradicionais da disciplina: por um lado, uma ênfase nos processos, e nos aspectos situacionais da ação social, de modo diverso às perspectivas que destacam as relações funcionais entre atores sociais e institucionais em um presente etnográfico a-histórico; por outro lado, há uma mudança na metáfora que fundamenta a análise, pois não se trata mais de fundamentá-la no mecanicismo e no organicismo, mas nas produções e ações humanas, de modo mais específico.

Turner (2008[1974]; 1982) e Geertz (1997[1980]) dialogam acerca da reconfiguração do pensamento social implicada na elaboração de teorias a partir de novas analogias para a explicação da vida social. Para Turner (1982), Geertz oporia as abordagens textuais e dramáticas, porém elas poderiam ser pensadas de modo complementar, uma vez que, enquanto a abordagem textual evitaria que a abordagem dramática ignorasse a *singularidade* dos dramas analisados, de modo inverso, a primeira abordagem, ao “situar os textos em *contextos de performance*”, impediria uma consideração abstrata e cognitivista dos sistemas simbólicos (*passim*: 106-7).

Ao analisar as relações entre as contribuições de Turner e Geertz para a formação dos paradigmas interpretativo e do teatro dramático na antropologia, Dawsey (1999) formula uma crítica instigante a estas abordagens devido a sua ênfase no estabelecimento de coerência textual e na resolução dos dramas. Dessa maneira, é possível pensar sobre fragmentos textuais arredios a sua inserção em uma coerência cultural e sobre os aspectos não resolvidos dos dramas sociais. Em uma leitura a contrapelo dessas abordagens, destaca-se a possibilidade de realizar descrições tensas, as quais seriam capazes de ocasionar abalos e estranhamentos em relação às interpretações antropológicas, e de pensar outros paradigmas dramáticos como analogias para a vida social, como o do teatro épico de Brecht (cf. Dawsey, 1999).

Apesar da exposição meramente esquemática dessas reflexões, ainda assim julga-se fundamental refletir sobre a possibilidade de uma abordagem dramática artaudiana do drama infantil na escola, tendo em vista que este é em grande medida um drama do corpo, o que

implica em uma ênfase nos atores sociais, no modo como se estabelece uma reflexividade em um nível orgânico, tal como se apreende na reflexão sobre o Corpo-Sem-Órgãos e nos elementos da realização dramática, em que cultura e vida se imbricam mutuamente. Por certo, trata-se de um modo pelo qual, ao mesmo tempo em que se desenvolve uma perspectiva mais adequada ao objeto da pesquisa, contribui-se para indagações do campo de pesquisa da antropologia da experiência⁹.

Método indiciário: descrição densa e tensa.

No entanto, a elaboração de uma perspectiva em relação às questões da pesquisa encerra apenas parte dos problemas relacionados ao desenvolvimento de uma teoria etnográfica. Além disso, é necessário refletir sobre o método do trabalho. A partir da elaboração da questão, impõe-se, em termos metodológicos, um modelo epistemológico indiciário (Ginzburg, 1989), o qual, “fundado no conhecimento científico do individual” (:163), propõe “um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais considerados reveladores” (:149). O dilema deste modelo epistemológico é como tornar cientificamente rigoroso este conhecimento fundado, muitas vezes, na intuição e na apreensão de elementos qualitativos.

Em suas *Passagens* (2006), Benjamin fornece um ponto de partida. Neste estudo, que permaneceu inacabado, foi sugerido um método historiográfico que pode ser interessante para a realização de uma etnografia sobre a produção de infâncias em escolas. A organização de diversos arquivos de fragmentos, os quais poderiam ser organizados em constelações no momento da análise (cf. Bolle, 1996), evoca uma estratégia metodológica para tornar legíveis textos labirínticos: como o da História Social da Paris do Segundo Império ou o de uma infância em particular.

Todavia, como exposto acima, essa leitura será realizada por meio de uma descrição tensa (Dawsey, 1999) desse drama infantil, na qual se enfatiza, na emergência dos sentidos, as diversas disputas e estranhamentos que eles propõem, e não apenas como eles adquirem

⁹ Neste sentido, esta pesquisa procura dialogar com as reflexões sobre os diferentes paradigmas do teatro na antropologia, ao menos se for possível pensá-la como um exercício de pesquisa inspirado no teatro de Antonin Artaud. Em relação aos riscos de semelhante abordagem, é possível sugerir uma reflexão de Foucault (2004): “Há momentos na vida em que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se pensa e perceber de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou refletir” (:197).

coerência em um determinado sistema simbólico, no que a interpretação antropológica e as perspectivas hegemônicas da escola podem se solidarizar. Se, por um lado, é importante pensar o estabelecimento da harmonia nas relações de sentido, que organizam sistemas simbólicos e o próprio ser dos atores sociais, o que consistiria em uma descrição densa desse drama (Geertz, 2008 [1973]; cf. Dawsey, 1999), ainda assim, por outro lado, há aspectos reveladores que estão disponíveis apenas àqueles que se dispõem a escutar, e mesmo amplificar, os ruídos que se encontram às margens.

Montagem: literária e cinematográfica

“Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não sursuruparei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os” (Benjamin, 2006: 502).

Nesse sentido, a exposição, seja literária, seja cinematográfica, dos resultados da pesquisa está estreitamente vinculada à perspectiva e ao método pelo qual ela foi desenvolvida. O artifício da montagem permitirá, em momentos críticos do texto, desmanchar a sua coerência discursiva e interpretativa, propondo um modo de leitura por meio do qual fique clara a insurgência de múltiplas vozes que questionam a autoridade do pesquisador, assim como a possibilidade de pensar, no caso investigado, uma representação última da infância. Como sugere Taussig (1993b):

“A técnica da crítica e da descoberta, que aqui se imputa, não se sujeita a uma imagem da verdade enquanto algo geral e profundo, oculto sob camadas de particularidades superficiais e talvez ilusórias. Na verdade, do que se trata aqui é de uma imagem da verdade enquanto experimento, revestida de particularidades, que em um determinado momento assume um disfarce e, em outro, outro disfarce, percorrendo o palco” (: 415).

Portanto, não se trata aqui de buscar um significado profundo que atravesse as particularidades revelando o geral, que rompa a superfície da *performance* e encontre a sua significação profunda e misteriosa. Não se trata da descoberta da infância oculta, geral e profunda – o empreendimento genealógico ensina a desconfiar dessas teogonias da origem. Deve-se, pelo contrário, mostrar o caráter corporal e baixo da sua proveniência, como articulação entre o corpo e a história, deve-se também apresentá-la em uma “perspectiva infinita dos conflitos”, demonstrando assim uma “representação que jamais é completa em si, mas que se acha aberta e continuamente comparada com a vida representada, onde os atores

podem a qualquer momento, permanecer fora de si mesmos e mostrar a si mesmos que são atores” (Mitchell *apud* Taussig, 1993b: 415). Dessa maneira, o leitor pode tomar parte neste drama, e lhe será permitido tecer comentários inteligentes, ou quem sabe rir ou revoltar-se; ao leitor se facultará a análise fria e o “estranhamento”, ele deve permanecer “dentro e fora em rápida oscilação” (idem: 414), produzir-se-á assim efeitos sobre o leitor ao impedir que a representação se complete.

Corresponde à proposição de Taussig, de uma montagem literária que desconfia das representações textuais, a proposta da antropóloga e cineasta Trinh T. Minh-ha (1994), sendo possível destacar seu filme *Reassemblage* (1982), de uma montagem cinematográfica que questiona os limites das representações fílmicas. Em diálogo com essas propostas, foi desenvolvido um filme como modo de refletir, por meio de uma experimentação, acerca dos diversos modos de pensar este drama infantil. Neste sentido, interessa refletir sobre as especificidades dos recursos expressivos e dos modos de exposição das montagens literárias, que constituem etnografias, e cinematográficas, que constituem filmes. Considerando as tecnologias de reprodução de imagens e de sons como um ressurgimento do mimético na sociedade moderna, tal como sugere Benjamin (1994) e como destaca Taussig (1993a), então este cruzamento de perspectivas sobre o drama infantil realizado na escola, pelo desenvolvimento da pesquisa ora com montagens literárias, ora com montagens cinematográficas, permitirá aprofundar as reflexões sobre a *mímesis* na escola¹⁰.

Essa dissertação compõe-se de quatro capítulos. No primeiro intitulado, *Linguagem e compreensão: reflexões acerca do mimético*, apresentam-se, articulados às preocupações genealógicas desta pesquisa, os conceitos de infância e *mímesis*, e procura-se relacioná-los para compreender o modo como se articula a *fala infantil* na escola e na pesquisa etnográfica. O segundo capítulo, *A educação musical na infância: notas sobre a regência das relações de sentido*, trata de um dos aspectos fundamentais da produção da infância na escola de educação infantil, a saber, a regência das relações de sentido na relação pedagógica como um modo de, no interior de relações de poder, indicar os sentidos mais adequados para as experiências,

¹⁰ O filme é um produto dessa pesquisa com valor intrínseco, não devendo ser considerado apenas como um anexo, mas como um modo alternativo de propor questões sobre a infância na escola. No primeiro capítulo dessa dissertação, *Linguagem e compreensão: reflexões acerca do mimético*, o mimético será associado não apenas aos atores sociais, mas ao próprio esforço de pesquisa, o que inclui o pesquisador entre os atores sociais do drama infantil, havendo uma reflexão sobre o processo de produção do filme e a relação das crianças com os equipamentos e processos de filmagem.

valorizando-os no lugar de outros modos de elaboração das experiências sociais. No terceiro capítulo, *Tempos e espaços: ensaio sobre a constituição de um organismo*, o foco é compreender como as experiências de regência das relações de sentido na escola articulam-se com a constituição do aluno, como realidade da condição infantil, considerada fundamental para o seu desenvolvimento. Aqui, a experiência da criança-aluno é confrontada com as experiências do parque de brincadeiras, em sua capacidade dissolvente, e, por fim, explica-se como o seu desaparecimento, na escola de ensino fundamental, marca uma transformação, repleta de conseqüências, no próprio sentido dessa infância. Por fim, o quarto capítulo, *Sobre meninos e meninas: mimesis, corporalidade e gênero*, apresenta uma reflexão sobre uma das principais questões das escolas de educação infantil e de ensino fundamental: a distinção e as relações de gênero, em que a *mimesis* surge nas performances e contra-performances de gênero e torna-se elemento tanto para uma consolidação dessas distinções, quanto para a sua problematização.

Capítulo 1 – Linguagem e compreensão: reflexões acerca do mimético.

Uma reflexão que propõe investigar o processo de constituição de uma infância na escola, percebendo-a como construção sócio-histórica, precisa, como princípio norteador, constituir enquanto problema a própria definição social de infância. Em certo sentido, não é possível indicar a existência de uma única forma de representar e experienciar a infância, mesmo no interior de uma determinada coletividade, de modo que é preciso pensar na *emergência* de discursos dominantes sobre a infância no interior de processos discursivos correlativos a determinadas relações de poder.

1.1. Emergência e proveniência: formulando o problema da infância na escola de educação infantil.

O conceito de emergência (*Entstehung*), formulado por Foucault (1979 [1971]) em uma exposição da noção de genealogia e história em Nietzsche, é instigante para refletir acerca dos diferentes sentidos de infância que se apresentam na escola. Antes de mobilizá-lo, porém, é preciso compreender, o que seria esta noção de genealogia e quais seriam suas implicações para a pesquisa, reflexão que pode ser iniciada a partir da seguinte afirmação de Foucault (1979 [1971]): “A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (:15). Esse modo de conceituar a genealogia evoca o procedimento hermenêutico de Geertz (2008 [1973]), que propõe tornar coerente a cultura, estruturada por ações simbólicas, como se fosse um conjunto de textos:

“Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (:7).

Neste sentido, Geertz (1997[1983/1980]) aproxima a tarefa do etnógrafo daquela desempenhada por um “novo tipo de filólogo”, aquele que não apenas interpreta o inscrito, mas também se interessa pelo processo de inscrição cultural:

“ [...] Em um texto social [há quatro ordens principais de conexão semiótica] a serem investigadas pelo seu novo filólogo: a relação das várias partes entre si; a relação do texto com outros culturalmente ou

historicamente semelhantes; sua relação com aqueles que, de alguma forma, o constroem; e sua relação com realidade consideradas externas a ele”¹¹ (52-3).

Dessa maneira, o Nietzsche filólogo, característica do seu método filosófico e crítico destacada por Foucault (2007 [1966]: 412-3), apresenta questões relevantes à antropologia, principalmente se e quando as investigações antropológicas voltam-se à busca da “origem maravilhosa” (*Wunder-Ursprung*) das coisas e do seu “fundamento originário”, problemas recusados por Nietzsche, por se tratarem de uma certa pesquisa da origem, conforme indagação de Foucault (1979):

“Por que Nietzsche genealogista recusa, pelo menos em certas ocasiões, a pesquisa de origem (*Ursprung*)? Porque, primeiramente, a pesquisa, neste sentido, se esforça por recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que esta essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhes eram estranhas. (...) O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate”. (:17-8).

Uma genealogia da infância, que se detém sobre sua emergência na escola de educação infantil, precisa indagar-se sobre a própria construção da infância, não com a esperança de desfazer equívocos sobre o significado e a essência da infância, mas para apresentar o artifício que torna possível este modo singular de ser criança – eventualmente encontrando o disparate que se encontra na origem.

Diversos autores, a partir de perspectivas disciplinares distintas, têm destacado a existência de diferentes infâncias (Kuhlmann Jr e Fernandes, 2004; Cohn, 2005; Corsaro, 2011); procura-se, nesta pesquisa, analisar o processo dramático por meio do qual na escola de educação infantil é possível constituir uma *infância escolarizada*, e quais são as implicações deste processo para as perspectivas valorativas que os diferentes atores sociais constituem em relação às diferentes experiências infantis das crianças que ingressam na escola.

¹¹ No seguimento do texto, Geertz nomeia as quatro ordens de conexão semiótica do texto social, respectivamente como coerência, intertextualidade, intenção e referência. Essas reflexões de Geertz amparam-se nas do lingüista Alton Becker.

Converso com a professora Giovana no refeitório, durante o lanche da manhã. Ela afirma que, muitas vezes, quando uma criança começa a apresentar certas mudanças de comportamento, como, por exemplo, agredir as outras, provavelmente estaria ocorrendo algo na casa desta criança, eventualmente uma separação conjugal. Percebo, então, como na escola formulam-se, a partir de indícios, hipóteses acerca da família das crianças, sendo este tipo de fabulação um dos elementos fundamentais da relação entre a escola e a família (29 de Abril de 2009, por volta das oito horas).

De fato, as professoras reconhecem que os encontros com os pais dos alunos não são freqüentes, especialmente quando há utilização do transporte escolar, pois então os pais ou responsáveis não comparecem nos momentos da entrada e da saída. Nestes casos, os “tios do transporte” servem, freqüentemente, como mediadores para estas relações entre a escola e a família. Além das interações nessas ocasiões, há reuniões com o conjunto dos pais e convocações individuais, troca de mensagens por meio da agenda de recados e eventos comemorativos (dia das mães, festa junina, formatura, etc.), como momentos para constituição desta avaliação da *proveniência* dos alunos. De certa maneira, os indícios comportamentais e discursivos constituem o eixo para a formulação destes saberes sobre a vida das crianças além dos muros da escola. Contudo, não seriam eles ocasião para o disparate?

Monik, aluna nova na escola, fala sobre sua família para a professora Roberta, em uma conversa durante o almoço. A professora, porém, pede minha ajuda, pois não consegue decifrar as relações de parentesco anunciadas pela aluna: A menina diz que seu pai é casado com a avó, com quem tem uma filha pequena, da qual ela não gosta. Além disso, ela afirma que sua mãe namora seu tio. (17 de junho de 2009, por volta de onze horas e meia).

Fig. 1 Genealogia de Monik.

Por certo, as professoras também avaliam a possível veracidade das informações. No caso acima, a professora pediu, com um tom jocoso, para que eu tentasse decifrar o enigma; ainda assim, é possível afirmar que havia uma admiração pela inventividade da menina, seguida pela curiosidade sobre a eventual complexidade de sua situação familiar.

A pesquisa genealógica interessa-se por este elemento irônico que se encontra na origem das coisas e das relações, contrariamente ao que propõe as pesquisas de origem, que narram de modo maravilhoso o surgimento das coisas:

“A história ensina também a rir das solenidades da origem. A alta origem é o ‘exagero metafísico que reaparece na concepção de que no começo de todas as coisas se encontra o que há de mais precioso e de mais essencial’: gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã. A origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia. Mas o começo histórico é baixo. ‘Procura-se despertar o sentimento de soberania do homem mostrando seu nascimento divino: isto agora se tornou um caminho proibido; pois no seu limiar está o macaco’. O homem começou pela careta daquilo em que ele ia se tornar” (:18).

Como será visto adiante, este “macaquear” que se contrapõe à origem divina do homem, é um dos aspectos principais da argumentação de Taussig (1993a) acerca da função da faculdade mimética na origem dos hábitos, pois esta faculdade seria responsável por tornar factuais os fatos sociais (:XVII), pois eles seriam coisas apenas na ordem das representações enquanto não se apresentassem de modo sensível pelo recurso à faculdade mimética, a qual “suturaria a natureza ao artifício e traria sensualidade ao sentido” (:XVIII).

Todavia, ainda é preciso indicar a relação que estas pesquisas da origem, indicadas por Nietzsche, supõem estabelecer com a verdade. Na exposição de Foucault (1979 [1971]),

“Enfim, o último postulado da origem, ligado aos dois primeiros: ela seria o lugar da verdade. Ponto totalmente recuado e anterior a todo conhecimento positivo ela tornará possível um saber que contudo a recobre e não deixa, na sua tagarelice, de desconhecê-la; ela estaria nesta articulação inevitavelmente perdida onde a verdade das coisas se liga a uma verdade do discurso que logo a obscurece, e a perde. (...) A verdade, espécie de erro que tem a seu favor o fato de não poder ser refutada, sem dúvida porque o longo cozimento da história a tornou inalterável” (:18-9).

Eis como uma essência solene da infância apresenta-se como uma verdade, a qual deveria ser o objetivo de pesquisas interessadas em desfazer os equívocos históricos que se constituíram em torno das crianças, o que não se pretende fazer nessa pesquisa. De fato, de alguma maneira, nem sequer as professoras da escola estão convencidas dessa origem solene:

Eu acho que trabalhar com criança nessa faixa etária que a gente trabalha, de três a seis anos, eu acho que é... É assim, na verdade a criança ela é, falando assim, a grosso modo, ela é um, digamos assim um... é comparado a um diamante, é um diamante bruto que a gente vai lapidando. É uma profissão que, em primeiro lugar, você precisa ter vocação, e precisa gostar mesmo daquilo que você está fazendo. Eu gosto muito de trabalhar com crianças, porque a criança você pode comparar com um diamante bruto, ela é uma matéria prima pura, digamos assim. Então, é muito gratificante, porque é uma relação bastante sincera, espontânea, não é uma relação assim rebuscada, aquilo mesmo é uma coisa real, está ali, é daquele jeito mesmo. É uma coisa muito bonita, a gente vê o crescimento deles, no dia a dia. (11 de Março de 2010, entrevista com a professora Sakura).

A criança é uma matéria-prima, mas não é pura na origem, sendo, na analogia da professora, algo a ser lapidado e, é possível acrescentar, extraído como um mineral precioso dos veios de sua *proveniência*. O não rebuscamento da relação com as crianças facilita a lapidação, a *educabilidade* infantil é erigida como um processo social de purificação e retificação de uma matéria-prima que não é pura em sua origem, mas social e historicamente marcada.

A genealogia precisa “conjurar a quimera da origem”(:19), deve perceber na história “o próprio corpo do devir”(:20), sendo que “é preciso ser metafísico para lhe procurar uma alma na identidade longínqua da origem”(:20). Os instrumentos deste conjuro da origem apresentam-se nas investigações orientadas em termos de proveniência (*Herkunft*) e de emergência (*Entstehung*).

Em primeiro lugar, há o problema da proveniência.

“Herkunft: é o tronco de uma raça, é a proveniência; é o antigo pertencimento a um grupo – do sangue, da tradição, de ligação entre aqueles da mesma altura ou da mesma baixeza. Frequentemente a análise da *Herkunft* põe em jogo a raça, ou o tipo social. Entretanto, não se trata de modo algum de reencontrar em um indivíduo, em uma idéia ou em um sentimento as características gerais que permitem assimilá-los a outros (...); mas de descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaraçar; longe de ser uma categoria da semelhança, tal origem permite ordenar para colocá-

las a parte, todas as marcas diferentes (...). Lá onde a alma pretende se unificar, lá onde o Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência, o genealogista parte em busca do começo – dos começos inumeráveis que deixam esta suspeita de cor, esta marca quase apagada que não saberia enganar um olho, por pouco histórico que seja; a análise da proveniência permite dissociar o Eu e fazer pulular nos lugares e recantos de sua síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos” (idem, *ibidem*: 20).

Esta dissociação do Eu, esta atenção às diferenças que perpassam identidades e subjetividades afirmadas de modo categórico, revela-se pela atenção aos detalhes ínfimos, pela escuta dos ruídos de vozes que precisam ser atenuadas para constituir a coerência deste drama escolar.

Uma criança profere o bordão “acender a lamparina do juízo”, o qual é dito na novela Caminho das Índias, transmitida pela Rede Globo, de segunda a sábado, às vinte e uma horas. A professora Roberta faz uma espécie de enquete e descobre que entre 60 e 70% das crianças assistem à novela. Uma menina pergunta se a professora “viu [na televisão] a mulher que matou”. A professora a censura e diz que não é para assistir a programas policiais (como o “Datena”, da Rede Record). Ela diz para todos que é para eles verem coisas boas, como: Cocoricó (programa da TV Cultura, ao qual alguns assistem), Discovery Kids (que transmite desenhos e programas educativos) e desenhos animados. (01 de Abril de 2009; Na sala de aula, cerca de onze horas e trinta minutos da manhã).

Por que alguns programas televisivos são melhores para as crianças do que outros? No discurso da professora fica evidente uma intenção de retificar as experiências sociais das crianças, dar um novo direcionamento para suas ações, de modo que elas se tornem mais propriamente infantis. Neste sentido, a experiência social da criança na escola visa, com alguma frequência, constituir um determinado modo de ser criança e, por isso, é necessário enfatizar determinados discursos e práticas sociais em relação a outros. É característico dessas escolas um certo estímulo a que os pais e responsáveis pelos alunos reconheçam-nos como crianças que precisam constituir uma rotina em torno das obrigações escolares, como lições de casa, passeios, assiduidade, etc. Essa rotina se estende também a elementos mais sutis, como o próprio horário de dormir, sendo comum que as professoras, ao se depararem com crianças sonolentas, concluíssem que estas ainda não estariam acostumadas a acordar cedo, e que possivelmente isto se devia ao fato de terem ficado vendo televisão até tarde da noite.

Os alunos vão à brinquedoteca com a professora Regina (de outra turma), e a professora Luana. Enquanto isso, na sala de aula, ocorrerá uma reunião de pais. Na reunião, a maior parte dos pais ou responsáveis pelos alunos compareceram, sendo que entre os presentes há apenas três pais e ao menos uma avó, sendo a maior parte das presentes mães dos alunos.

A professora Giovana anuncia que haverá, no dia nove de maio, uma homenagem às mães. Sou apresentado para os presentes à reunião. Algumas questões são tratadas durante a reunião: horário do almoço (a professora sugere que, aos finais de semana, as famílias almocem no mesmo horário em que a refeição é servida na escola, ou seja, por volta de onze horas e trinta minutos, para que se constitua um hábito entre as crianças); prevenção e tratamento dos piolhos (necessidade de os pais verificarem se seus filhos os têm e tratá-los); postura das crianças em sala de aula (o modo de sentar-se e o fazer das lições); importância da lição de casa no desenvolvimento de responsabilidade pessoal, sendo fundamental seu acompanhamento pelos pais; importância do uniforme como vestimenta adequada para a escola; e, por fim, a professora pede autorização para os pais e responsáveis para que os alunos participem das atividades de conhecimento do entorno da escola. Ela ressalta que, durante estas atividades, os alunos utilizarão o crachá da escola e serão acompanhados por três adultos, ou seja, um adulto para cada dez crianças. (15 de Abril de 2009, na sala de aula, entre as oito horas e trinta minutos e as nove horas e trinta minutos da manhã).

A homenagem às mães, o estreitar das relações entre a escola e a família na formulação de hábitos, são acontecimentos que indicam o esforço da escola em afirmar, na medida de suas forças, uma determinada infância, procurando fazê-la ultrapassar os tempos e espaços escolares. Contudo, há diferenças, muitas das quais reconhecidas pelas próprias professoras, entre as famílias, e isto será elemento significativo para o estabelecimento de uma distinção entre os alunos.

Diante do resultado dessas ações que instituem uma infância escolarizada, deve-se estar atento às proliferações dos acontecimentos, como as ações e falas infantis, que revelam a dispersão encontrada na origem do ser criança-aluno, para analisar tudo aquilo que não subjaz a este conceito.

“A proveniência permite também reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram. A genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do

esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início. Nada que se assemelhasse à evolução de uma espécie, ao destino de um povo. Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente”. (idem, ibidem, :20-1).

Aqui seria possível uma crítica à escola de cultura e personalidade, sobretudo às perspectivas de Ruth Benedict e de Margareth Mead sobre a relação entre os indivíduos e suas respectivas culturas. Afinal, a coerência da composição dos traços culturais, incutidos nos indivíduos por diversos processos educativos, não seria antes um construto da pesquisa etnográfica e, eventualmente, um ideal de determinados atores sociais dos grupos? Em caso afirmativo, não seria o caso de investigar, para além de toda coerência possível, os desvios, os elementos dissonantes, as falhas do processo educativo, como acontecimentos imprescindíveis à compreensão de como a própria coerência é possível nestas culturas? Então, é possível indagar por meio de quais processos socioculturais, nesta construção de si e dos outros, um Outro, ainda que de modo acidental e exterior, é reconhecido como integrante deste Mesmo¹².

Concretamente, o mau aluno não é o não-aluno, mas uma figura que contribui para estruturar a própria hierarquia estabelecida entre os diferentes alunos. Neste sentido, pode-se sugerir a um aluno que está fazendo bagunça ou não fazendo uma atividade escolar que ele evite aproximar-se, pelas suas atitudes, de um outro aluno reconhecido na escola como “problemático”. Desta maneira, os diferentes desempenhos dos alunos servem de referência uns aos outros na constituição do bom aluno, ainda que nenhum dos alunos sirva de referência fixa para este papel, e mesmo o mau aluno apresenta-se, por vezes, como construção relativa e não absoluta e encarnada em um ou em alguns alunos. O problema é que, uma vez estabelecida a hierarquia, ela tende a enrijecer, ela se torna estigma.

A professora Suzana pergunta: “O que vamos fazer hoje?”.

Felipe responde: “Tem que fazer lição”.

¹² De alguma maneira, trata-se aqui de pensar uma mudança de ênfase, pois, tanto Margareth Mead quanto Ruth Benedict pensam a questão dos desviantes em relação aos padrões e personalidades culturais dominantes. Contudo, salienta-se a integração funcional deste Outro, sendo possível refletir, de modo distinto, sobre como a sua condição desviante é importante para instituir uma alteridade radical e disruptiva no interior das próprias culturas, ou seja, inverte-se a perspectiva: não se trata tanto de compreender o que as culturas fazem com seus desviantes, o que também é importante, quanto de compreender os desviantes como atuantes, freqüentemente de modos singulares, no interior de suas próprias culturas.

A professora completa: “Você sabe bem, nunca vai para a brinquedoteca, porque nunca faz lição”. (06 de Maio de 2009, na sala de aula, por volta da sete e meia da manhã).

Como a pesquisa da proveniência permite refletir sobre este processo de construção da criança-aluno?

“Perigosa herança, esta que nos é transmitida por uma tal proveniência. Nietzsche associa várias vezes os termos *Herkunft* e *Erbschaft* (Herança). Mas não nos enganemos; essa herança não é uma aquisição, um bem que se acumula e se solidifica: é antes um conjunto de falhas, de fissuras, de camadas heterogêneas que a tornam instável, e, do interior ou de baixo, ameaçam o frágil herdeiro: ‘injustiça e a instabilidade no espírito de alguns homens, sua desordem e sua falta de medida são as últimas conseqüências de inumeráveis inexatidões lógicas, de falta de profundidade, de conclusões apressadas de que seus ancestrais se tornaram culpados’. A pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (idem, *ibidem*: 21).

Ou seja, é preciso um observar sutil dos acontecimentos, de modo a manter uma atenção não apenas ao que confirma uma determinada construção social, mas também a tudo aquilo que nega esta construção, ainda que a instituição pretenda constituir uma certa homogeneidade.

No caso da escola de educação infantil, a investigação da construção do aluno conduz a uma análise da sua constituição enquanto organismo e também ao caráter paradoxal de uma instituição, a qual possui, em seu interior, os instrumentos para uma crítica radical de toda construção social: as manifestações do Corpo-sem-Órgãos no parque de brincadeiras. O problema surge da necessidade de articular, na educação infantil, uma certa potência do ser infantil à sua compreensão como ser em formação, ou seja, a criança ao aluno, o parque de brincadeiras à sala de aula. Adiante¹³, ir-se-á discutir com mais atenção este problema, por ora basta evidenciar a estreita relação entre a proveniência e o corpo.

“Enfim, a proveniência diz respeito ao corpo. Ela se inscreve no sistema nervoso, no humor, no aparelho digestivo. Má alimentação, má respiração, corpo débil e vergado daqueles cujos ancestrais cometeram erros; que os pais tomem os efeitos pelas causas, acreditem na realidade do além, ou coloquem o valor eterno, é o corpo das crianças que sofrerá com isto. (...) O corpo – e tudo o que diz respeito ao corpo, a alimentação, o clima, o solo – é o lugar da *Herkunft*: sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente

¹³ No terceiro capítulo desta dissertação.

se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito.

“O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo”. (idem, *ibidem*: 22).

Em suma, a proveniência refere-se ao corpo em sua articulação com a história, sendo que este conceito permite analisar como a construção social de realidade ocorre em estreita conexão com processos que atuam sobre o corpo, que o manipulam e deixam suas marcas sobre ele, sendo que a análise da proveniência desta realidade permite “mostrar a heterogeneidade do que se imagina em conformidade consigo mesmo” (Foucault, 1979 [1971]: 21), ou seja, mostrar, por exemplo, que sob o nome de aluno encontra-se uma multiplicidade de experiências sociais diversas, bem como modos distintos de associar-se corporalmente ao processo histórico, sendo, por isso, que se torna instigante a análise do tornar-se aluno na escola como um processo pelo qual se constitui um organismo do ser aluno, o qual implica modos próprios de ser, sentir e pensar que se apresentam enquanto disposições corporais próprias. Tornar-se aluno envolve uma ordenação do corpo: das percepções (atenção ao escrito na lousa e ao dito pela professora), dos gestos (como sentar-se, como manipular os instrumentos de trabalho, como adequar-se aos ritmos e intensidades do trabalho escolar), dos afetos (como se envolver nas atividades escolares, como participar e controlar os desejos contrários ao encontro pedagógico, etc.), dos pensamentos (adequação aos modos discursivos da sala de aula e aqueles propostos pela professora), etc. De modo geral, este conjunto é estruturado, pacientemente, ao longo dos dias letivos por processos freqüentemente mínimos que terminam por constituir este organismo do aluno, distinto de qualquer outra possibilidade de ser, ainda que nas fissuras dessa construção, marcadas pelo estudo da proveniência, apresentem-se ameaças a este ordenamento: na bagunça e nos ruídos sempre presentes na relação pedagógica.

Além desta articulação entre o corpo e a história, cuja pesquisa remete à proveniência, há uma outra pesquisa que trata da *emergência* dos sistemas de significação e da orientação assumida por eles em diferentes interpretações, as quais se referem, por sua vez, a diferentes sistemas de submissão. Para Foucault (1979 [1971]):

“*Entstehung* designa de preferência a *emergência*, o ponto de surgimento. É o princípio e a lei singular de um aparecimento. Do mesmo modo que se tenta muito frequentemente procurar a proveniência em uma continuidade sem interrupção, também seria errado dar conta da emergência pelo termo final. (...) Esses fins, aparentemente últimos, não são nada mais que o atual episódio de uma série de submissões (...). Colocando o presente na origem, a metafísica leva a acreditar no trabalho obscuro de uma destinação que procuraria vir à luz desde o primeiro momento. A genealogia restabelece os diversos sistemas de submissão: não a potência antecipadora de um sentido, mas o jogo [hasardeux- arriscado] das dominações¹⁴. (:23).

Ao analisar o surgimento da infância na escola é preciso pensar nas relações que a constituem em um “jogo arriscado das dominações”, cujo resultado é sempre incerto, sendo que esse jogo precisa ser constituído pela investigação. Porém, como é possível pensar o estabelecimento destas dominações? Em primeiro lugar, deve-se atentar para que:

“A emergência se produz sempre em um determinado estado das forças. A análise da *Entstehung* deve mostrar seu jogo, a maneira como elas lutam umas contra as outras, ou seu combate frente a circunstâncias adversas, ou ainda a tentativa que elas fazem – se dividindo – para escapar da degenerescência e recobrar o vigor a partir de seu próprio enfraquecimento” (:23).

Portanto, a análise da emergência pode ser compreendida, *grosso modo*, como um cálculo das forças dos diferentes adversários, os quais se constituem no próprio drama, bem como pelo explicitar de suas estratégias e ações. Em certo sentido, é este aspecto dramático da emergência que precisa ser destacado.

“A emergência é a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude. O que Nietzsche chama *Entstehung* do conceito de bom não é exatamente nem a energia dos fortes nem a reação dos fracos; mas sim esta cena onde eles se distribuem uns frente aos outros, uns acima dos outros; é o espaço que os divide e se abre entre eles, o vazio através do qual eles trocam suas ameaças e suas palavras. Enquanto que a proveniência designa a qualidade de um instinto, seu grau ou seu desfalecimento, e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de afrontamento; é preciso ainda se impedir de imaginá-la como um campo fechado onde se desencadearia uma luta, um plano onde os adversários estariam em igualdade; é de preferência

¹⁴ A tradução sugere “jogo casual das dominações” para “le jeu hasardeux des dominations” (Foucault, 1971). Contudo, *hasardeux* pode ser traduzido, neste contexto, como jogo arriscado das dominações. A diferença entre as acepções do termo é significativa, pois na retificação proposta destaca-se o caráter arriscado do jogo em que ocorre a emergência. Pode-se enfatizar, então, que se tratam de experiências, as quais, no sentido proposto por Turner (1982: 17-8; 2005[1986]:178), ao analisar a etimologia da palavra, envolvem sempre risco e perigo. Em uma leitura deste trecho que aproxime a genealogia foucaultiana da antropologia da experiência de Turner, o risco e o perigo que originam novas significações nas experiências são também pontos de emergência de outros sistemas de dominação. A noção de *regência*, desenvolvida no segundo capítulo desta dissertação, aprofunda esta conexão entre relações de sentido e de poder nas experiências sociais vivenciadas na escola de educação infantil.

(...) um ‘não-lugar’, uma pura distância, o fato que os adversários não pertencem ao mesmo espaço. Ninguém é portanto responsável por uma emergência: ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício” (Foucault, 1979 [1971]: 24).

Enquanto drama que se produz nos interstícios e que encena relações entre “dominantes e dominados”, a emergência adquire um caráter indefinido, o qual servirá como ponto de origem das regras e das diferentes interpretações. Na emergência:

“Nem a relação de dominação é mais uma ‘relação’, nem o lugar onde ela se exerce é um lugar. E é por isto precisamente que em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidadosos procedimentos. Ela estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela se torna responsável pelas dívidas. Universo de regras que não é destinado a adoçar, mas ao contrário a satisfazer a violência” (Foucault, 1979: 25).

Eis um modo singular de compreender os rituais enquanto regras no jogo das dominações. Em contraste com esta perspectiva, Turner (1974 [1969]) sugere ser o momento liminar dos rituais, devido à suspensão “do sistema estruturado e frequentemente hierárquico de posições político-jurídicas-econômicas” (:119), ocasião para a manifestação de uma outra forma de relacionamento humano, caracterizada como *communitas*, ou seja, “uma comunidade, ou mesmo comunhão, de indivíduos iguais que se submetem em conjunto à autoridade geral dos anciãos rituais” (idem). A *communitas*, segundo Turner (1974 [1969]), não trata:

“[...] simplesmente de dar um cunho geral de legitimidade às posições estruturais de uma sociedade. É antes uma questão de reconhecer um laço humano essencial e genérico, sem o qual não poderia haver sociedade. A liminaridade implica que o alto não poderia ser alto sem que o baixo existisse, e quem está no alto deveria experimentar o que significa estar em baixo” (:119).

O ritual demonstra que a multiplicidade e as próprias relações de dominação seriam fundamentadas na unidade e em um vínculo humano genérico entre os membros de uma determinada coletividade. Ou seja, o jogo da dominação seria secundário, ainda que de alguma maneira esteja, dialeticamente, sempre presente – como na relação de determinação mútua entre forma e fundo dos teóricos da *Gestalt* (cf. Turner, 1974: 154) –, em relação ao “extraordinário potencial evolutivo do gênero humano, ainda não exteriorizado e fixado na estrutura” (idem: 156), o qual se apresenta nos momentos de *communitas* e nas figuras marginais e inferiores relativamente à estrutura social.

Deve-se compreender o desenvolvimento particular de Turner sobre a reflexão processual de Van Gennep, a qual, segundo Gluckman, está interessada no próprio mecanismo dos *rites de passage*. De fato, a sua leitura desdobra-se em uma reflexão sobre a liminaridade e a ‘communitas’ e sobre o que ele denomina como os atributos dos *rites de passage* (Turner, 1974 [1969]). A partir de suas reflexões, Turner enfatiza o caráter dialético das relações entre a estrutura social e os momentos liminares e de estabelecimento de uma situação de ‘communitas’. Estes momentos de suspensão dos papéis sociais e de suas distinções hierarquizadas são, então, caracterizados pela presença de intensa reflexividade social. Portanto, os rituais não apenas expurgam e realizam uma catarse das tensões sociais acumuladas na estrutura social, eles tornam-se momentos de intensa produção simbólica e de significados. Sendo assim, uma compreensão mais profunda da própria estrutura social é possível para aqueles que a observam em suas margens e em seus momentos de suspensão de papéis, os quais estão dialeticamente relacionados com a estrutura social.

O modelo do Drama Social foi originado no contexto deste desenvolvimento do *insight* de Van Gennep. Dramas sociais são “unidades de processo anarmônico ou desarmônico que surgem em situações de conflito. Tipicamente, eles possuem quatro fases de ação pública observável”(Turner, 2008 [1974]: 33), quais sejam: ruptura, crise, ação corretiva e reagregação ou reconhecimento do cisma. As duas primeiras fases correspondem ao período e ritos preliminares (ou de separação) no modelo de Van Gennep, sendo que a segunda fase apresenta características da oposição segmentar, tal como desenvolvida por Evans-Pritchard (1978[1940]), pois os diversos atores sociais tomariam posição de modo situacional em relação às partes e questões em disputa. A terceira fase, na qual é realizada a ação corretiva, corresponde ao período e rituais liminares de Van Gennep, sendo que é este o momento de maior reflexividade social, no qual os diversos métodos de resolução de conflito da coletividade são acionados e os valores sociais são avaliados. Por fim, na quarta fase, pode ocorrer a reagregação da coletividade, marcada pelas transformações operadas no momento da ação corretiva, ou então é reconhecido o seu cisma.

Em relação ao modelo do drama social, dois aspectos podem ser destacados: por um lado, ele representa um esforço de elaboração de um modelo processual para a compreensão da sociedade, o que o aproxima das preocupações dos demais pesquisadores da “Escola de Manchester”. Contudo, por outro lado, há uma mudança na metáfora que funda a análise (cf. Turner, 2008[1974], *passim*: 19-32), o que segundo Turner (1982) foi criticado:

“O termo *drama* foi criticado (por Max Gluckman e Raymond Firth, por exemplo) como imposição sobre o dado observado de um esquema derivado de gêneros culturais, logo ‘carregado’ e não ‘neutro’ o suficiente para uso científico. Eu tenho que discordar, pois meus cadernos [de campo] estão cheios com descrições de eventos cotidianos os quais, considerados conjuntamente, inegavelmente possuem forma dramática, representando um curso de ação” (:91, tradução minha).

De fato, na metáfora dramática para a compreensão dos processos sociais, há uma mudança para uma compreensão da sociedade a partir de um produto da *cultura* e não da natureza, tornando uma forma cultural em modelo para um conceito social científico. Neste sentido, observa-se um deslocamento de Turner de um modo explicativo de entendimento científico para uma abordagem hermenêutica focada na interpretação dos sistemas simbólicos rituais e das ações simbólicas sociais.

Estas diferentes perspectivas em relação aos momentos “intersticiais” da experiência social constituem-se de modo simétrico inverso. Enquanto Foucault apreende na emergência o movimento de luta que constitui sistemas de regras de dominação, bem como a possibilidade de sua inversão em diferentes interpretações, ou seja, apresenta o ritual enfatizando a passagem entre o liminar e a reagregação, Turner, por outro lado, compreende o processo ritual a partir da relação entre estrutura e antiestrutura, pensando a relação entre a estrutura social e os seus momentos de suspensão (desagregação). Em certo sentido, isto evidencia movimentos opostos da reflexão, o primeiro em direção a uma compreensão fundamentalmente agônica do social, enquanto o segundo, ainda que de modo matizado, a compreende enquanto movimento harmônico.

“As diferentes emergências que se podem demarcar não são figuras sucessivas de uma mesma significação; são efeitos de substituição, reposição e deslocamento, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas. Se interpretar era colocar lentamente em foco uma significação oculta na origem, apenas a metafísica poderia interpretar o devir da humanidade. Mas se interpretar é se apoderar por violência ou subreção, de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em um outro jogo e submetê-lo a novas regras, então o devir da humanidade é uma série de interpretações. E a genealogia deve ser a sua história (...) como emergências de interpretações diferentes. Trata-se de fazê-las aparecer como acontecimentos no teatro dos procedimentos” (Foucault, 1979 [1971]: 26).

Quando se investiga a emergência da infância em uma escola de educação infantil, o principal problema é apresentar este jogo das interpretações e dominações que surgem nas interações sociais, nas práticas discursivas e não-discursivas dos diferentes atores sociais;

compõe-se assim a cena que dramatiza uma infância particular, em sua singularidade e diversidade.

1.2 - A emergência da infância escolarizada e a proveniência das crianças.

Dessa maneira, pode-se destacar que a definição de infância na escola encontra-se vinculada à noção de uma educabilidade do ser infantil, o que orienta a perspectiva da escola como instituição responsável pelo desenvolvimento na criança, que se torna aluno nesse processo social, de discursos e de práticas culturalmente legítimas. Neste sentido, é fundamental destacar, por um lado, esta perspectiva da criança a partir de um vir-a-ser, a despeito do reconhecimento de sua singularidade enquanto etapa da vida preñhe de significações próprias, e, por outro lado, a noção da educação como possibilidade de orientação deste processo de vir-a-ser, ainda que Piaget (1978), um dos principais teóricos do desenvolvimento infantil, destaque a imanência deste desenvolvimento ao menos do ponto de vista lógico.

Essa perspectiva, de que a infância se constitui estreitamente vinculada ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral da criança, precisa ser analisada. Afinal, a sua evidência, presente em sociedades que instituíram a forma cultural da criança-aluno, é problemática, visto que ela induz a pensar a criança em si mesma, ou seja, como uma essência que independe das relações que a constituem como um ser em processo de desenvolvimento, sem indagar-se, portanto, sobre as relações que tornam possíveis estes sujeitos, os saberes que os tornam seu objeto, bem como as ações e experiências sociais que são desencadeadas uma vez estabelecida a sua existência.

Dessa maneira, o que se destaca é que, em oposição a uma reflexão que torna estanque categorias sociais emergentes em torno de diferentes fases da vida, surge uma oportunidade para pensar as relações sociais entre estes grupos, bem como a sua constituição de modo recíproco. Veiga (2004) comenta sobre este estabelecimento recíproco dos grupos situados em diferentes fases da vida:

“A constituição do adulto civilizado, como vimos, foi fundamental para demarcar as diferenças geracionais. Concomitantemente a este processo, a infância civilizada, reconhecidamente diferente do adulto, passou a ser a referência na ordem geracional, já que a existência e a permanência de uma sociedade civilizada passou a depender da boa educação da criança. Dessa maneira, a infância, como tempo geracional, aos poucos foi se constituindo como um símbolo socializador. Entretanto, também isto requereu aprendizagem, uma vez que

a criança precisou aprender a ter não qualquer infância, mas certa infância. (...) Ou melhor, foi necessário educar o seu corpo, os seus instintos, a sua rudez” (:64).

Portanto, é necessário desenvolver uma reflexão acerca da elaboração deste tempo geracional e do modo de articulação dos atores sociais em categorias referentes às diferentes fases da vida, a qual, simultaneamente, (1) compreenda a efetividade desta construção sócio-histórica, e como ela se torna fundamental a determinadas culturas, ou seja, uma reflexão que não negue a sua *positividade*, mas que não se restrinja a esta constatação e que, portanto, (2) apresente o modo de produção desta infância, pela análise, a mais minuciosa possível, das estratégias discursivas e não-discursivas que a produzem.

Neste capítulo, serão apresentados dois conceitos fundamentais para compreender este drama infantil particular: para compreender a eficácia desta construção, e, em certo sentido, a sua própria produtividade, ir-se-á investigar o vínculo estreito estabelecido entre *mímesis* e infância, de modo a compreender, nas propriedades desta faculdade, a centralidade da fala infantil no processo educativo da escola de educação infantil.

1.3 - Infâncias e *Mímesis*: configurações singulares

Compreende-se aqui a infância como construção histórico-cultural específica de determinadas coletividades humanas, variando inclusive de acordo com as diferentes posições em que os atores sociais se situam em um determinado espaço social. Em termos gerais, a compreensão de infância deve ser *relacional*, ou seja, ela não deve ser compreendida em si mesma, mas nas relações que esta fase da vida possui com outras fases da vida em uma coletividade particular, o que possui forma e conteúdo variável. Para Heywood (2004), o processo biológico do desenvolvimento é uma importante matriz de significação para, possivelmente, todos os agrupamentos humanos. É na chave desta normatividade biológica, ainda que insuficiente para determinar a norma social, que se torna possível compreender a relação entre *mímesis* e infância, pois essa faculdade de produzir semelhança será compreendida como a natureza que a cultura emprega para constituir-se enquanto segunda natureza (cf. Taussig, 1993a).

1.3.1 - Definições: infâncias¹⁵ e *mímesis*

Para definir infância, seria interessante iniciar pela etimologia deste termo. Conforme Lajolo (1997):

“Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de *ausência de fala*. Esta noção de *infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *d’aquela que não fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari* que significa *falar, dizer*” (: 229).

É instigante compreender qual o sentido assumido por esta *ausência de fala*, pois uma parte significativa das atividades escolares na escola de educação infantil ocorre em torno destas falas. O falar infantil precisa ser incitado e isto já indica que parte significativa do drama vivenciado por estas crianças é orientado em torno do significado e estatuto destas falas.

Montagem: Na fila para a sala de aula, a secretária da escola diz que Greta fala o “português correto”, que ela fala bem, e pergunta se eu concordo, aceno que sim com a cabeça. A professora Suzana brinca com a secretária: “A pergunta é outra, quem é que não fala [bem, no sentido de bastante] (risos)”. (24 de Abril de 2009, por volta das 07:10)).

“Por volta de meio dia, os alunos que não terminaram os trabalhos os fazem. Enquanto isso, os demais aguardam. César canta, em protesto: ‘Parquinho! Parquinho!’”. A professora Roberta ordena: ‘Desliga o alto-falante’ e, em seguida, ‘você vai ficar aqui para se acalmar um pouco’. Pouco depois, as crianças-alunos vão ao parque, porém ficam na sala de aula nove meninos e uma menina, em razão da bagunça e barulho que teriam feito. A professora explica para eles: ‘As suas mães gostam – ou podem gostar – disto [da bagunça], mas eu não’”. (08 de Abril de 2009).

O problema pedagógico fundamental é como *reger* estas falas infantis e produzir

¹⁵ Há uma vasta bibliografia acerca do tema das diferentes infâncias, pois se trata de um campo de investigação bastante vigoroso e que tem se expandido no Brasil e internacionalmente, de modo que as definições desenvolvidas aqui devem ser consideradas como provisórias e articuladas ao movimento argumentativo desenvolvido nesta dissertação. Pretende-se, futuramente, estabelecer um diálogo mais profundo com a produção de outros pesquisadores, o que, seguramente, permitirá refinar os resultados obtidos e propor novos problemas.

sentidos apropriados a partir das diferentes expressões infantis, ou seja, como tornar significativo do ponto de vista pedagógico estas falas, gestos e afetos engendrados nas relações das crianças entre si e com os adultos (no geral, funcionários da escola, embora seus parentes também sejam convocados a participar, ainda que raramente, no interior da instituição escolar).

A partir deste contexto é que emerge um dos problemas fundamentais para a pesquisa: em que uma escuta atenta da fala das crianças poderia auxiliar na compreensão de construções sócio-culturais das quais elas participam? Eis uma questão que conduz, quase imperceptivelmente, de um dos fundamentos ao mesmo tempo ético e epistemológico da antropologia para o modo paradoxal como se constitui a infância investigada, pois ela se constitui enquanto mobilização das *falas in-fantis*. O perturbador desta constatação é encontrar um ponto de contato entre a prática pedagógica destas escolas e o esforço de pesquisa etnográfico, o que torna importante refletir acerca da distinção entre estes modos de escutar as falas e de perceber a experiência das crianças, um problema em torno da atenção do pesquisador e da sua relação com os sujeitos pesquisados, em especial quando estes sujeitos são considerados *infantes* (adiante será sugerido que não apenas as crianças estão compreendidas nesta categoria sócio-cultural).

Está-se diante de um oxímoro, afinal, como é possível mobilizar as falas daqueles que não falam? E como compreender que é precisamente pela mobilização das falas das crianças, e não apesar delas, que é reforçada a sua condição de não falantes? Por certo, há aqui a combinação de duas compreensões do falar: por um lado, a capacidade natural, mesmo que desenvolvida enquanto fato social, e, por outro lado, a elaboração cultural de um discurso legítimo e competente, ou seja, um discurso portador de autoridade e considerado apto para emitir juízos e estabelecer ações adequadas a determinados fins.

Na sala de aula, no início das atividades do dia, a professora Giovanna anuncia: “Hoje é dia da Bandeira”, e completa: “Que dia é hoje? Dou um beijo em quem responder certo”. Dois alunos respondem: “Primeiro de Abril”. Outros alunos respondem outros dias: dois deles, por exemplo, respondem, respectivamente, ser primeiro de março e primeiro de fevereiro, sendo, por isso, questionados pela professora. Já aos que responderam dois e cinco de abril, a professora pergunta, retoricamente, se há mês iniciado nos dias dois ou cinco.

(...)

As crianças fazem o calendário, desenhando, na lacuna do dia 01, uma nuvem, e escrevendo abaixo “nublado”. Em uma das mesas, um dos alunos diz para outro: “Hoje é

dia da mentira”, o que também será mencionado, neste dia, entre os funcionários administrativos da escola, como pude escutar enquanto acompanhava as crianças no lanche, cerca de oito horas e quinze minutos da manhã”. (1º de Abril de 2009, entre sete horas e quinze minutos e as oito horas e trinta minutos da manhã).

No trecho supracitado, percebe-se que as crianças possuem um determinado saber, o qual não é apropriado pela professora, que não consulta seus alunos sobre o significado, no calendário, daquele dia, mas anuncia *a priori* tratar-se do Dia da Bandeira. Para a professora, importa que seja proferido o dia relacionado a esta data comemorativa, desconsiderando outros eventuais significados para aquele dia. Diante disso, este saber infantil torna-se um evento da cultura de pares (cf. Corsaro, 2011), mas não se torna elemento da relação pedagógica, pois, em situações semelhantes, conhecimentos de mundo proferidos em momentos inapropriados são ignorados ou avaliados negativamente. Ou seja, o sentido e valor da fala infantil dependem do que o adulto-professor pretende significar por meio dela¹⁶.

Em suma, o oxímoro torna-se significativo no *intermezzo* entre esses sentidos do falar. A criança-aluno fala, porém a legitimidade de seu discurso depende de um outro que julga e, como será visto mais adiante, *rege* este falar. Ora, ao investigar a infância na escola de educação infantil, não será precisamente este drama o foco da investigação?

A partir desta compreensão do sentido paradoxal da fala infantil, é possível indicar que, por um lado, esta fala não se restringe necessariamente a um segmento etário, mas a grupos socialmente desprestigiados, cujo discurso é considerado ilegítimo e incompetente, em algumas situações; e, por outro lado, seu sentido depende de uma dimensão *relacional*, uma vez que o desenvolvimento de uma fala infantil supõe a presença da fala adulta ou madura, ou, em outros termos, de um falar legítimo e competente e, portanto, capaz, inclusive, de ajuizar acerca do desenvolvimento dos *infantes*. Portanto, aqui há tanto uma ampliação do sentido de infância, quanto uma aproximação da vinculação entre infância e processo educativo, pois este se revela como a passagem da infância à fala, no sentido do reconhecimento da legitimidade e competência do enunciador de um determinado discurso.

Esta articulação entre infância e processo educativo, especialmente quando pensada em termos da infância escolarizada, é particular, e inscreve-se em uma história que instituiu, segundo Ariès (1981), simultaneamente a família e a escola como instituições responsáveis

¹⁶ No segundo capítulo, esta questão será desenvolvida a partir da noção de *regência*.

pela educação das crianças. Como explica Veiga (2004), trata-se aqui da invenção de uma tradição:

“[...] quero enfatizar que as relações entre infância e modernidade se estabeleceram no esforço de produção de uma tradição, o ser criança civilizada. Compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural, entendo que a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de lugares específicos a ela destinados, à produção de novas relações de autoridade e à relação de novas formas de comportamento. Esses elementos foram fundamentais para que o ser criança civilizada fosse universalizado como infância na modernidade, revelando-se como uma tradição” (:37).

Uma tradição que reformula ações, saberes e sujeitos. Ou seja, uma tradição fértil em consequências para o mundo moderno. O problema da infância envolve, pelo caráter *relacional* de sua constituição, também o da condição social dos homens, das mulheres e das crianças, bem como ser bem educado tornou-se um elemento fundamental que contribui para distinção e hierarquização das classes sociais (cf. Veiga, 2004; cf. Bourdieu e Passeron, 2010). Ou seja, ao refletir sobre a construção de uma infância particular, no caso aquela que emerge em uma escola de educação infantil, é fundamental indagar-se acerca dos sistemas classificatórios que permitem aquele determinado modo de ser criança. Entretanto, de um ponto de vista pragmático, seria fundamental perceber que pode haver em circulação mais de um modo de conceber determinadas crianças, ou seja, que a classificação pode variar por razões pragmáticas e situacionais, sendo a tensão entre estas perspectivas de compreensão e experiência da infância um elemento a ser analisado durante a elaboração da reflexão, ou seja, é necessário estar atento às fissuras e aos discursos divergentes, para compreender determinadas ênfases e ações. Afinal, se a escola de educação infantil enfatiza um determinado modo de ser criança é porque essa infância parece ameaçada. Como é perceptível neste trecho de uma entrevista com uma das professoras da escola:

Marcos: Para a professora, como é ser criança hoje em dia? Como você acha que é a infância dos alunos aqui da escola?

S: Olha, eu estou há trinta e três anos na educação, e eu sinto que hoje ser criança ... de um ano para outro parece que vai mudando. Eu sinto que, antes de a criança mudar, a família mudou. Então às vezes os pais tentam recompensar coisas que eles não conseguem dar, às vezes a liberdade se confunde com a libertinagem. Eu sinto crianças às vezes muito

imaturas, e outras muito adultas: crianças de seis anos que cuidam de crianças de dois em casa, como crianças de seis anos que ainda tomam mamadeira, ou mamam no peito. Então, ser criança hoje... ela tem que saber sobreviver no mundo que mostram para ela. Eu sinto assim, que não existe a criança, uma criança hoje não é igual a outra, eu sinto que as crianças todas são reflexos da família. Então se a família é bem estruturada, a criança é bem estruturada, tanto na questão educacional, pedagogicamente falando, como na questão moral, ou como na questão de costumes, de hábitos, então depende muito do que a família proporciona para ela. E a gente enquanto educador, tenta fazer com que a classe seja um tanto quanto mais homogênea, na questão de regras, de atitude, mas é muito difícil, a criança hoje é muito diferente da de dez anos atrás, vamos dizer assim, porque a própria família está... existem várias famílias hoje, várias formas de família, e a criança tenta viver neste contexto que mostram para ela.

Retomando a discussão realizada no primeiro tópico deste capítulo, sobre o ponto de vista da pesquisa genealógica acerca da origem das coisas, pode-se dizer que a escola preferiria que a origem de seus alunos fosse solene, o que ocorreria se todos proviessem de famílias por ela classificadas como “estruturadas”. No entanto, o que há são disparates, como a já referida história de Monik, com a escola atuando para ajustar as diferentes proveniências das crianças na emergência de uma determinado sentido de infância, instituídos práticas reguladoras de sua educação.

Marcos: E comparativamente, como foi a sua infância?

S: A minha infância foi uma infância muito feliz, a minha mãe não teve que nos deixar para trabalhar fora, fazia trabalhos em casa, ela gostava de costurar, ela fazia bolo de aniversário, casamento e tudo mais, e a minha infância foi muito feliz. Eu podia, não brincar na rua, mas tinha um terreno perto de casa onde os vizinhos se encontravam, então a gente brincava com as brincadeiras de rua, eu sempre tive muitos primos, a gente sempre brincava muito, todas as reuniões de família tinha muita criança. A minha infância para adolescência foi muito gradativa, por exemplo, eu só entrei na escola com sete anos, com seis anos e meio para fazer sete, direto na primeira série, não existia essa coisa da pré-escola. Foi uma infância muito grata, muito feliz.

Marcos: E você acredita que as crianças hoje em dia têm uma infância muito diferente nesse aspecto?

S: Muito diferente, muito diferente principalmente na questão segurança. Eu sinto assim que o brincar na rua, hoje a gente não vê mais as crianças brincando na rua, brincando com o vizinho! Fechadas em condomínios, quando têm essa chance, se não elas ficam fechadas dentro de casa. Nós temos casos de crianças aqui que o perueiro abre a porta para a criança vir para escola, porque a criança está trancada lá dentro; então, quando brinca com outra criança é dentro do condomínio, porque a própria rua não tem segurança. A minha infância, para essa criança de hoje, foi muito diferente, principalmente no aspecto segurança. Eu acho que a mãe, eu enquanto mãe também sinto isso, que a infância dos meus filhos foi diferente da minha porque a gente tem medo, você não deixa andar às vezes nem a pé de uma casa para outra porque você tem medo. Então eu sinto que há diferença.

O problema da segurança é instigante, pois, nos discursos de várias professoras da escola, afirma-se que as crianças têm deixado de “brincar na rua”, de modo que os espaços de brincadeira da escola de educação infantil tornam-se um certo substituto destas experiências que gerações anteriores obtiveram na “rua”. A rua é um espaço público, cuja experiência evoca aquela da “praça pública” em Bakhtin (1987), embora aquele modo de cultura popular tenha sofrido inúmeras transformações ao longo dos séculos e a própria “rua” tenha se transformado pela ações de instituições do Estado, como a polícia (cf. Foucault, 2010 [1975]). Em todo caso, existe ainda, inclusive no imaginário das professoras, uma associação entre a rua e uma determinada experiência infantil, a qual tem se transformado em decorrência de mudanças nos modos de habitar e viver nas cidades, além dos problemas de segurança pública. Enfim, seria possível estabelecer uma comparação entre experiências infantis como essa na escola e das crianças que “circulam” nas ruas (cf. Gregori, 2000), afinal a idéia que elas são abandonadas e que estão “em risco”, sugere algo sobre esta sua experiência de permanecer em um lugar de passagem e agenciar, na medida de suas capacidades, os seus modos de pertencimento às diferentes instituições que são consideradas próprias às crianças.

Além disso, no discurso da professora, há uma ênfase nas transformações das relações sociais, sobretudo familiares, que alteram o modo de ser da criança, tornando-a mais imatura ou mais adulta. Se, em uma perspectiva sócio-histórica, a família é uma instituição fundamental para a constituição de uma determinada infância, a sua variação, como destaca a professora, deve variar também a experiência infantil nestes diferentes núcleos de parentesco

e, portanto, a perspectiva de homogeneidade das crianças-alunos é impossibilitada. Ora, a escola de educação infantil torna-se uma instituição que realiza a mediação destas diferenças. Ainda conforme a professora:

S: Qual a importância desta escola para os nossos alunos? Eu sinto que aqui é um ponto de encontro para tudo. Eu sinto que as crianças, as mães trabalham, a maioria trabalha o dia todo, e aqui a escola faz com que eles vejam amigos, aprendam, adquiram conhecimento, existe a troca de brincadeiras mesmo, o momento do parque é importantíssimo. No momento da sala de aula, eu trabalho muito com esse entrosamento menina-menino, eu não deixo fazer o grupo da luluzinha com bolinha, então toda mesa eles têm que compartilhar com meninos e meninas. Então, eu sinto que a importância da escola, da EMEI, para essa criança que nós temos hoje na escola é ponto crucial na vida deles. Acho que aqui é o primeiro momento de eles formarem mesmo a personalidade deles, então eu acredito muito que nós temos que ser exemplos bons, trazer conhecimentos bons, porque é daqui que sai a formação deles, acho que se a gente tiver caminhos que a gente acredita que sejam os melhores para eles, eu acho que tudo isso vem acrescentar positivamente para eles. Então eu sinto que aqui é um lugar onde eles têm um encontro principalmente com os amigos, que hoje nós temos muitos filhos únicos, que não têm essa troca com outra criança, então é aqui que eles vêm encontrar tudo isso.

A escola é um ponto de encontro, crucial à vida das crianças, tendo em vista que nela se forjam laços de amizade, sendo as brincadeiras e as trocas entre pares fundamentais à própria constituição das crianças enquanto sujeitos; ou seja, o que ocorre na escola é um processo de subjetivação em que a criança-aluno se defronta com diferentes discursos. É também o local em que se constitui a autoridade do professor, com a professora mostrando segurança da importância de sua perspectiva valorativa para a formação dos alunos. Ou seja, a escola é espaço de amizade e de instrução, de discursos horizontais – dos pares – e verticais – dos professores, com os quais a criança-aluno empreenderá o seu processo de formação (cf. Corsaro, 2011).

A própria variação das situações sócio-culturais das crianças, que se tornam alunos da escola de educação infantil, já indica a possibilidade de diferentes infâncias. Para ser possível afirmar que uma determinada infância se origina nesta instituição, é necessário investigar os princípios que permitem ordenar e hierarquizar estes discursos, de modo que, mesmo que se mantenha um determinado espectro de variação, ainda haja o estabelecimento de um certo

consenso acerca da condição social de criança-aluno e, em certo sentido, isto faz com que as relações das crianças com seus respectivos grupos de parentesco sejam re-significadas. Ou seja, a criança e seu grupo de proveniência serão compreendidos pela escola de modo a potencializar a sua ordenação do cosmos social. Evidentemente, este processo não deixa de ser conflituoso, pois também o grupo de parentesco da criança compreende e avalia a escola de determinada maneira.

Na sala de aula, após a execução do Hino Nacional. Alguns alunos, que ainda não haviam entregado a pasta de atividades, o fazem. Também a lição de casa. A professora Suzana desabafa: “Até que enfim!”. E, em seguida, ao mostrar o caderno de Daiany sem capa: “Olha o cuidado que as mães têm com o material da escola”. (06 de Maio, cerca de sete horas e quinze minutos).

Nesta pesquisa, almeja-se considerar o modo como emerge, em meio aos referidos conflitos relativos aos diferentes discursos sobre a infância, uma infância particular, nesta escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo, investigando os mecanismos particulares de construção social de realidades. É precisamente neste momento da investigação que surge um problema fundamental, o qual, segundo Taussig (1993a), é suscitado pela própria constatação do caráter construído da realidade social:

“Quando foi entusiasticamente chamada a atenção dentro da memória de nossa presente Academia que raça ou gênero ou nação... eram todas construções sociais, invenções e representações, uma janela foi aberta, um convite para iniciar um projeto crítico de análise e de reconstrução cultural foi oferecido. E ainda sentia-se o seu poder, ainda que fosse nada mais que um convite, um preâmbulo para a investigação tem sido, em geral, convertido, em vez disso, em uma conclusão – por exemplo, ‘sexo é uma construção social’, ‘raça é uma construção social’, ‘a nação é uma invenção’, e assim por diante, a tradição da invenção. O brilho da declaração estava cegando. Ninguém se perguntava: Qual é o próximo passo? Se a vida é construída, como ela parece tão imutável? Como a cultura parece tão natural? Se coisas grosseiras e sutis são construídas, então certamente elas também podem ser reconstruídas?” (: XVI, tradução minha).

Desse modo, sem deixar-se desorientar pelo brilho dessa declaração fundamental, é preciso refletir acerca da construção social da realidade. Neste sentido, a proposta de investigar uma infância torna-se importante para analisar questões contemporâneas sobre os modos particulares de construção de ficções culturais. Enquanto ser que nasce para um determinado mundo cultural (cf. Arendt, 1972: 223), a criança vivencia um intenso processo

de construção de significados, de relações e de sua própria corporalidade. Ao escutar atentamente as vozes das crianças, ir-se-á enfatizar a sua agência nesse processo de construção de cultura, considerando as diversas relações em que elas se engajam.

Para isso, é necessário, primeiramente, ressaltar a escolha de um *lócus* de observação, a partir do qual as demais relações serão compreendidas. A escola de educação infantil é um dos principais espaços de interação dessas crianças com seus pares, e com adultos que não pertencem a seu âmbito familiar. Além disso, a proposta *educativa* da instituição escolar e dos principais atores sociais da instituição implica em uma intensa reflexividade social acerca desse processo de construção social, inclusive pelas crianças. Diante dessa situação, tentar-se-á compreender o processo, tal como desenvolvido no interior da instituição, de modo dramático, visto que se observa na escola um esforço para realizar uma *passagem* das crianças para uma condição tida como de maior maturidade social, afetiva e intelectual.

A consideração do processo de *regência* das relações de sentido na escola, as quais constituem uma determinada infância na escola e determinados modos de ser, sentir e pensar, conduz a indagações acerca da noção de *mímesis* como origem dos hábitos e das construções sociais (Benjamin, 1994, 2002; Taussig, 1993a).

Na análise desse processo, a *mímesis* é compreendida ora como origem dos hábitos e da realidade, ao suturar natureza e artifício, na incorporação de representações sociais pelas vias da sensibilidade, ora como produtora de estranhamentos e de alteridades. Assim sendo, enfatiza-se a ambivalência da faculdade mimética, faculdade de “produzir semelhanças” (Benjamin, 1994:108) e de tornar-se Outros. Como define Taussig (1993a):

“Eu a denomino faculdade mimética, a natureza que a cultura usa para criar uma segunda natureza, a faculdade de copiar, de imitar, de construir modelos, de explorar diferenças, de engendrar [yield into] e tornar-se Outro”. (:XIII).

Neste sentido, talvez a *mímesis* adquira um *status* ontológico na análise, pois se trata de um pressuposto da pesquisa cujo questionamento é especialmente árduo. Como, ao valer-se desse conceito para fundar a análise, ainda manter-se em condições de confrontá-lo? No entanto, não seria essa dificuldade o próprio núcleo do problema?

Para Benjamin (1994 [1933]), a *mímesis* surge como uma faculdade do homem, a qual, contudo, apresenta-se também na natureza:

“A natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja

decisivamente co-determinada pela faculdade mimética” (:108).

Trata-se de uma faculdade vinculada a uma produtividade em relação aquilo que é semelhante, ou seja, a *mimesis* produz esta semelhança e relaciona seres – objetos, animais, homens, etc. – a partir desta esfera do semelhante. É um processo que evoca tanto um conhecimento sobre esta esfera, quanto à realização de operações eficazes a partir deste conhecimento. Esta dupla relação com o representado, de saber e de poder, é fundamental para compreender a compulsão das crianças no uso desta faculdade, a qual possuiria, segundo Benjamin, uma história:

“Essa faculdade tem uma história, tanto no sentido filogenético como ontogenético. No que diz respeito ao último, a brincadeira infantil constitui a escola dessa faculdade. Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética” (*idem, ibidem*: 108).

Por meio da história da *mimesis* torna-se possível evitar uma compreensão desta faculdade que a torne fundamento último e invariável de toda e qualquer infância, permitindo erigir em problema o modo particular pelo qual, na escola de educação infantil, a *mimesis* adquire relevância no interior da relação pedagógica. De fato, o que se pode analisar neste processo é como esta compulsão mimética é orientada em torno de fins considerados nobres e prestigiosos¹⁷ (cf. Mauss, 2003b), afastando, na medida do possível, os usos perigosos desta faculdade.

Na sala de aula, após uma atividade de pintura, as crianças brincam com blocos de montar. Dois meninos fazem armas de fogo e a professora diz que são coisas feias de se fazer e que eles deveriam fazer coisas bonitas. Em determinado momento, todas as crianças já estão brincando com as peças de montar e armas continuam emergindo. (11 de Março de 2009, cerca de meio dia).

É interessante perceber que, mesmo com a censura da professora, as armas continuavam emergindo, como uma manifestação persistente e perigosa da faculdade

¹⁷ Embora não seja pertinente como parte do corpo do texto, é relevante indicar como este controle da *mimesis* é um dos fundamentos do processo educativo apresentado em *A República*, de Platão. Já na tradição grega, com Platão e Aristóteles – sobretudo *A poética* –, serão apresentados os dois registros principais de compreensão da *mimesis*: o moral e o artístico, sendo que no primeiro registro seria fundamental a emulação dos grandes homens, enquanto, no segundo, imitam-se processos e ações na constituição de objetos da contemplação artística.

mimética. Assim como a brincadeira de luta, tão freqüente no parque de brincadeiras, as armas de fogo são proscritas na escola, pois, aparentemente, elas conduziriam a uma apreciação positiva da violência e do triunfo por meios violentos. De fato, estas brincadeiras envolvem certo risco, inclusive para a integridade física dos alunos:

A professora Roberta sai por alguns minutos. Gabriel, Weider e João correm pela sala de aula. Gabriel urra e agarra João. Em determinado momento de sua luta, João cai e se machuca ao chocar-se com a mesa. Gabriel comemora: “Venci!”. Porém, ao ver que João chora devido ao trauma da queda, preocupa-se com ele e pede desculpas. Pergunto se João está bem e sugiro que ele lave o rosto – modo usual pelo qual as professora acalmam os alunos. Havia pedido, sem sucesso, para que eles parassem a brincadeira, tendo em vista o risco implicado nela. De certa maneira, eles estavam no fluxo da brincadeira, não sendo possível pará-los sem uma ordem de uma autoridade escolar, função que eu rejeitei assumir, enquanto estratégia da pesquisa. Depois, Gabriel pede, novamente, desculpas, enquanto João se recupera. Eles voltam a brincar com Weider, o qual continuou a brincar até perceber que João se machucara. (15 de Maio de 2009, por volta do meio dia).

Em vez de apresentarem-se enquanto guerreiros ou mesmo enquanto dinossauros ou outras feras, tal como se observa no parque de brincadeiras, na brinquedoteca e nos momentos de bagunça, os meninos deviam emular, na sala de aula, o bom aluno, sendo este o sentido do elogio feito pelas professoras àqueles que terminavam adequadamente as atividades escolares. Desse modo, por um lado, indica-se a orientação adequada às ações dos demais alunos, e também, por outro lado, hierarquizam-se os diferentes desempenhos, honrando o homenageado.

Portanto, este controle da faculdade mimética visa à constituição, enquanto segunda natureza, de certos hábitos, entre os quais é possível destacar o de ser aluno, sendo que aqui a experiência reiterada de ser aluno, em relação às demais experiências vivenciadas na escola, é um elemento para a constituição de uma compreensão, inclusive entre as próprias crianças, de que, acima de qualquer realidade produzida na escola, a de ser aluno no ambiente escolar é a mais fortemente enrijecida. Em certo sentido, as próprias brincadeiras – e todas as atividades lúdicas que marcam este momento do processo educativo – contribuem para dar luz a estes hábitos.

“Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos” (Benjamin, 2002 [1928]:102).

É possível que seja precisamente neste caráter de brincadeira, sempre presente no hábito, que se encontre a possibilidade de sua superação dialética ou, de outra maneira, de seu reconhecimento enquanto forma enrijecida de uma felicidade que demanda para si o “ainda mais uma vez” do prazer infantil.

Na sala de leitura, David afirma: “Queria tocar piano”, ele escorrega a mão pelo teclado do instrumento, o qual permanece fechado.

Próximo dali, ele brinca de escola com Joana e Beatriz. Joana seria a professora e David um aluno que não quer obedecer e que teria agredido a sua colega, Beatriz. (06 de Novembro de 2009).

Esta brincadeira sugere que mesmo o ser aluno e as diferentes condições de gênero podem ser vivenciadas enquanto brincadeiras, ora, não seria então uma ocasião para perceber o arbitrário presente nos hábitos constituídos em sala de aula? Afinal, qual a diferença entre as brincadeiras e os hábitos? Por que o aluno é mais real que todas as demais personagens? Estas reflexões sugerem as brincadeiras como momentos privilegiados para a reflexão social em relação aos arbitrários culturais¹⁸.

“(…) [A] Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Objetos dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande.” (Benjamin, 2002 [1926-8]: 104).

¹⁸ Nos próximos capítulos serão desenvolvidas algumas reflexões sobre esse modo de compreensão das brincadeiras das crianças-alunos.

É possível que mesmo as relações pedagógicas, a violência, as relações entre os gêneros, o consumo, etc. estejam entre estes materiais simbólicos que as crianças relacionam no parque de brincadeiras, de modo novo e incoerente. Então, a escuta atenta das falas das crianças adquire um outro sentido, em relação ao que a instituição escolar, que *rege* essas falas e gestos infantis na composição dos alunos e da correta execução de suas atividades, efetiva. Este outro sentido é o de uma escuta que pretende perscrutar o segredo do bricoleur, tal como propõe Dawsey (2009):

“Talvez seja este um dos segredos do *bricoleur*: os restos e as sobras de estruturas simbólicas que lhe são mais preciosas permanecem às margens de sua obra, escondidos nas dobras da cultura, em testemunho do inacabamento de suas ‘soluções’, configurando um acervo de coisas boas para *fazer pensar*” (:369).

1.4 - O que é um investigador? Performances e reflexividade na pesquisa.

1.4.1 - Sobre a inserção em campo: prática intersubjetiva e intercorpórea.

Uma reflexão importante concerne ao modo pelo qual a pesquisa de campo foi realizada; fundamentalmente, como é possível a construção dos indícios a serem mobilizados na elaboração da etnografia. Em termos gerais, pode-se afirmar que a pesquisa de campo atua pela inscrição de uma experiência de interação e relação com diversos atores sociais (Cf. Clifford, 2002).

No entanto, no processo de inscrição das experiências, estas relações, que fundamentam a pesquisa de campo, tendem a serem elididas, pois interessa ao pesquisador, sobretudo, o tratamento adequado das questões formuladas no âmbito da disciplina. Contudo, não menos do que as questões, o processo intersubjetivo de realização da pesquisa precisa ser explicitado, pois, contrariamente do que pode parecer à primeira vista, a cientificidade de um experimento não está vinculada somente ao controle, mas sobretudo a uma explicitação adequada das condições de sua realização. De certa maneira, é este um dos principais aspectos da crítica pós-moderna à representação etnográfica, no que se refere à constituição da autoridade etnográfica (Clifford, 2002). Em defesa da etnografia tradicional, pode-se sugerir a existência de um protocolo de pesquisa, o qual, embora não emergisse na tessitura do texto etnográfico, devia ser seguido no decorrer da pesquisa de campo e garantia uma certa uniformidade dos resultados de pesquisa e mesmo sua comparabilidade. Por certo, essa uniformidade, freqüentemente, não ultrapassava as fronteiras das diferentes escolas e

tradições da disciplina, as quais definiam, além de questões e objetivos, critérios e normas próprias para a composição de etnografias, estabelecendo com este propósito algumas monografias canônicas e mesmo manuais de etnografia.

No entanto, no atual momento da disciplina, é necessário explicitar os engajamentos próprios do pesquisador em campo, tanto por razões éticas quanto epistemológicas. O propósito desta maior reflexividade no desenvolvimento da pesquisa é um embasamento ético no relacionamento com os sujeitos pesquisados, e um maior rigor na apresentação dos seus resultados.

A partir desta apresentação esquemática do problema, é possível declarar o objetivo das próximas seções, qual seja, definir os termos da relação de pesquisa: o pesquisador em campo e os usos da *mímesis* em uma determinada escola, a qual se torna cenário de experiências vividas, inscritas e interpretadas.

Por certo, os termos constroem-se reciprocamente como resultantes das interações sociais das quais a própria pesquisa emerge. Quem é o pesquisador? Quem são os atores sociais da escola? Como um processo social complexo enseja uma determinada definição social da pesquisa, a qual pode ser apresentada aqui, necessariamente, de modo parcial?

A Escola Municipal de Educação Infantil Igor Macedo das Laranjeiras situa-se no bairro do Butantã da cidade de São Paulo. Como ocorre com outras escolas da região, ela ocupa a totalidade de uma quadra (em um lote em formato irregular, vide fig. 2), na qual se distribuem dois prédios térreos, um pátio (ou pracinha), uma quadra de futebol, um jardim, uma horta, um parque de brincadeiras e o estacionamento dos funcionários da escola.

Fig. 2 – A escola e a disposição de seus espaços (fonte: Google Earth).

O contato inicial com a escola, em meados de fevereiro, foi feito por meio de uma visita, na qual um documento foi entregue com o objetivo de apresentar o pesquisador e a sua intenção de realizar uma pesquisa na escola. A recepção de pesquisadores e estagiários é feita pela coordenadora pedagógica da escola, a qual submete eventuais propostas para as professoras, depois de conversar com o interessado. Há um interesse de que a pesquisa retorne na forma de reflexões ou práticas pedagógicas para a escola, porém como a pesquisa proposta não estava no âmbito de uma reflexão pedagógica, julgava-se necessário ao menos um diálogo sobre os resultados da pesquisa, o que foi condicionado a um melhor desenvolvimento das reflexões.

Como instituição disciplinar, a escola é *lôcus* de uma produção contínua de conhecimento, seja sobre as particularidades daqueles com os quais ela se relaciona, seja sobre as características mais gerais do seu público. Portanto, não é surpreendente que parte da bibliografia analisada pelo pesquisador, enquanto elaborava seu projeto, estivesse disposta entre os materiais de apoio para as professoras, em uma biblioteca situada na sala dos professores. Deste modo, pode-se delinear a primeira personagem assumida no desenvolvimento da pesquisa, diante das professoras e da coordenadora pedagógica, apresentava-se um pesquisador, em um campo semântico próximo ao de estagiário, de (futuro) professor e de especialista. Personagem ambígua, posto que, ao mesmo tempo em que pode elevar-se à condição de especialista, cujo discurso é legítimo e competente, encontra-se

ainda em situação de *passagem*, em formação, como potencialidade ainda não realizada, cuja atualidade era um esforço de constituição e ordenamento de uma tessitura discursiva em sua pesquisa.

Por isso, aquele que poderia ser compreendido como um crítico da instituição foi, freqüentemente, compreendido como um iniciante, e não apenas no que diz respeito à pesquisa, pois as professoras aconselhavam-no também sobre escolhas profissionais e pessoais, com o intuito de alertar acerca de aspectos de suas próprias trajetórias, sobre os quais elas gostariam de ter, em julgamento retrospectivo, conduzido de modos diferentes. Em relação a este ponto, pode-se destacar que as quatro professoras com as quais a pesquisa foi desenvolvida irão aposentar-se nos próximos anos, e duas delas possuíam filhos com idade próxima a do pesquisador, os quais podem ser classificados como jovens adultos.

Com essa postura solícita e generosa por parte das professoras e funcionários da escola, a pesquisa desenvolveu-se de modo tranquilo. É importante ressaltar que não se pretende julgar os méritos e deméritos das práticas pedagógicas da escola, mas apenas compreender as lógicas discursivas e práticas que permitem a sua constituição de determinada maneira, de modo solidário e simultâneo ao desenvolvimento de determinados modos de compreender e agir diante das crianças.

Dessa maneira, das práticas de registro e de formação pedagógicas institucionalizadas na própria escola surge um lugar a partir do qual é possível iniciar uma pesquisa na escola, contudo ainda assim é necessário indicar, por meio de atos e discursos, a especificidade do lugar que se almeja construir para o desenvolvimento da pesquisa. Uma diferença significativa deste lugar é a necessidade de enfatizar os discursos e atividades das crianças, embora não se quisesse abandonar a sua devida contextualização no âmbito das interações entre alunos e professores, adultos e crianças, funcionários e público, relações de parentesco, etc. Essa diferença manifesta-se no acompanhamento das turmas e grupos de brincadeiras das crianças-alunos, atentando para os demais atores sociais em cena apenas na medida em que eles interagem de modo significativo com as crianças.

Nas atividades na escola, geralmente, o pesquisador era acompanhado por funcionários – professores e administrativos – da escola, embora, algumas vezes, tenha supervisionado as crianças, enquanto fazia suas observações, na sala de leitura, na brinquedoteca e no parque de brincadeiras, sendo auxiliado, eventualmente, por funcionários da escola. Nestes momentos, julga-se não ter havido prejuízo para a pesquisa, devido a raridade desses momentos e porque o foco dessa assistência era apenas evitar que as crianças sofressem acidentes, alertando-as para atos que pudessem representar ameaça à sua

integridade física. De certa maneira, este é um dos aspectos da atuação de estagiários, com os quais pesquisadores no contexto escolar podem acabar partilhando características em determinados momentos. No entanto, esta interferência entre as personagens deve ser avaliada não unicamente do ponto de vista epistemológico, mas também, do ético. Afinal, ao dispor-se a cuidar das crianças e evitar que elas sofram, o pesquisador demonstra partilhar um dos valores fundamentais da escola de educação infantil, e talvez das demais escolas, que é propiciar um ambiente seguro para o desenvolvimento das crianças-alunos. Além disso, é interessante como, nas eventuais intervenções do pesquisador, ocorre a oportunidade de dialogar com as crianças sobre as suas concepções sobre os riscos e as consequências imputados a algumas de suas atitudes, como correr em outro lugar da escola que não o parque de brincadeiras, brincar de luta, de pega-pega, de jogar a si e aos outros no chão, de apostar corrida e “bater as motocicletas” na brinquedoteca, ou, quando uma professora ministra sua aula na sala ao lado, fazer barulho excessivo, etc.

1.4.1.1 – O “tio”¹⁹: sobre a personagem do pesquisador em campo.

Em grande medida, o diálogo com as crianças era possível devido às personagens desenvolvidas pelo pesquisador diante das crianças-alunos. Para elas, tratava-se de uma figura sem grande autoridade, que não as impedia de desenvolver suas atividades como preferissem, mas as indagava sobre o que faziam com certa frequência, estando disposto a participar, observar e escutar o que elas tinham a dizer. Talvez não seja tão surpreendente que no desenrolar destas interações, elas tenham se consolidado em relações jocosas, nas quais o pesquisador tornou-se o “tio Marcos”, e os seus “sobrinhos”, as crianças-alunos da escola, eram licenciosos em relação a ele.

O estabelecimento desta relação jocosa merece uma explicação mais detalhada. Em um primeiro momento, as crianças buscavam identificar o pesquisador como “pai”, “filho (ou irmão)” de alguém, como professor ou funcionário da escola, o que pode ser compreendido como um esforço de compreender aquele estranho, que apresenta uma designação alienígena para si – pesquisador –, a partir dos principais sistemas classificatórios operados pelas crianças: as linguagens do parentesco e da estrutura organizacional da escola. Em face disso,

¹⁹ É importante destacar que se trata de “tio”, uma figura masculina, o que precisaria ser mais bem analisado, uma vez que tanto a inserção em campo, quando os processos classificatórios utilizados pelos diferentes atores sociais, crianças e adultos, consideram, geralmente, este “dado” relevante e, portanto, é preciso discutir do ponto de vista ético e epistemológico as suas consequências.

elas testavam diversas categorias às quais correspondiam determinadas expectativas, e estas, quando frustradas, motivavam novas tentativas.

A própria tentativa das professoras de enquadrar o pesquisador como professor foi rejeitada, possivelmente por ele não buscar reger as relações de sentido nas interações, tal como faziam as professoras, ou seja, ele não reivindicava para si uma condição, ao mesmo tempo, de árbitro da disputas e de autoridade na definição das situações.

No entanto, a categoria “tio” operou do modo esperado, o que se torna necessário compreender. Trata-se de uma categoria da linguagem do parentesco, a mais intrusiva no contexto escolar, sendo, no geral, rejeitada pelas professoras. Em outros termos, embora as crianças chamem as professoras de “tias”, elas negam esta tentativa de familiarização de sua posição, procurando marcar a especificidade de sua relação, que institui alunos em relação a sua identidade profissional de professoras. Elas seria, portanto, profissionais que marcam a especificidade institucional da escola em relação às respectivas casas das crianças, o que rearranja os sistemas simbólicos das mesmas.

Contudo, permanece a questão: por que “tio”? Uma possível solução para o problema pode ser descoberta por meio da análise dessa categoria seja no sistema de parentesco com o qual as crianças operam, seja nos seus mais amplos e metafóricos usos em diversos contextos sociais. Em relação ao primeiro, observa-se que esta categoria é uma categoria de mediação entre diferentes núcleos familiares, sendo o tio (ou tia), aquele que, frequentemente residindo em outra residência, não é um estranho distante, mas próximo, devido às suas relações de consangüinidade com pais e avós, o que o torna um modelo para a afinidade e mediador de possíveis alianças, as quais se concretizam com os primos e nas relações recíprocas estabelecidas com os tios. Decorre, dessas considerações, que o tio, neste sistema, é um operador de mediação, um estranho-familiar, meio termo entre a distância imponderável daquele com que não se tem qualquer tipo de relação, e a indistinção, em termos grupais, daqueles que são consangüíneos e constituem um mesmo núcleo de parentesco. Neste sistema de parentesco, os tios surgem como o ponto de demarcação das relações de afinidade.

Em segundo lugar, a partir do exposto acima, pode-se avaliar quando é acionada a categoria “tio” pelas crianças. Na escola, ela é dita para alguns funcionários, que não têm sua função definida em relação às crianças, para os motoristas dos veículos escolares que transportam as crianças de casa até a escola, e, dessa maneira, medeiam as relações entre a casa e a escola, e para o pesquisador²⁰. De acordo com o escrito acima, pode-se sugerir que o

²⁰ Um caso a parte, mas freqüente, é o de crianças e jovens que pedem esmolas ou vendem pequenos objetos pela cidade. No momento de sua abordagem ou caso queiram fazer um pedido, elas identificam seu interlocutor como

uso dessa forma de tratamento atende à necessidade de mediar as relações com estranhos que são inseridos, não em um sistema classificatório próprio, como as professoras (no sistema escolar), mas em uma situação de familiaridade. Além disso, este uso atenua ameaças potenciais do relacionamento com estranhos – afinal, não se deve falar e deve-se tomar cuidado com eles – e, por fim, propicia o estabelecimento de uma relação pautada pela reciprocidade e mesmo licenciosidade, pois são feitos pedidos (praticamente exigências) aos “tios”.

Por fim, uma compreensão mais adequada da inserção de campo depende de uma reflexão sobre a própria disposição corporal do pesquisador, pois, para além de um evento intersubjetivo no qual os atores sociais definem-se reciprocamente (cf. Goffman, 2005 [1959]), pode-se ressaltar a qualidade intercorpórea da experiência do pesquisador em campo. Por um lado, há uma disposição corporal do pesquisador para a dupla condição de aluno e professor, e, devido ao seu próprio processo de tornar-se aluno, ele pode, caso não atente para outros aspectos do drama vivenciado pelas crianças, tornar-se simpático aos seus desdobramentos e à resolução do drama, tal como pretendem as professoras.

De fato, trata-se de um corpo disposto ao silêncio, ao manter-se sentado por longos períodos, a prestar atenção às recomendações da professora, etc. Em razão disso, um corpo talvez mais à vontade nas interações com as professoras, guiadas pelos sentidos da visão e da audição, com o corpo inerte, do que nas interações com as crianças, guiadas, muitas vezes, pelos sentidos cinéticos e táteis, nos quais a exploração do mundo e de sua própria constituição é propiciada por um engajamento corporal específico, o qual é modificado pela experiência de tornar-se aluno.

Além disso, ainda em relação ao corpo do pesquisador, há um aspecto de estabelecimento de relações simétricas ou assimétricas. Para as crianças, trata-se de um corpo grande (adulto), o qual observa de cima e cuja voz pode, de acordo com as experiências de muitas entre elas em relação aos adultos, soar como um decreto ameaçador.

Ao chegar à sala de aula, depois das canções de entrada, Felipe ostenta uma expressão aborrecida; ocorre que ele teria apanhado em casa por estar atrasado para ir à escola. A professora afirma que ele “ficou quente” e pergunta para os alunos qual deles apanha em casa, ao que mais da metade afirmativamente com o gesto de levantar a mão. A

“tio”, personagem negada, por vezes agressivamente (“eu não sou seu tio!”), por muitos daqueles que se indispõem a colaborar.

professora pergunta também quem ajuda em casa, isto é, auxilia em pequenas tarefas domésticas. Todas as crianças afirmam fazê-lo.

A professora fala da importância de ajudar em casa e de não desobedecer aos pais, para evitar apanhar. (13 de Março de 2009. Na sala de aula, sete horas e dez minutos da manhã).

Ora, isso implica, no interior do esforço para compreender a perspectiva das crianças acerca do drama vivenciado na escola, em uma alteração dessas disposições corporais, em uma crítica que se expresse corporalmente na relação com as crianças. Para tanto, o pesquisador deve inclinar-se, de modo um tanto reverente, às crianças e estabelecer uma certa paridade com elas, não de modo enganador, mas de modo que possa ser reconhecido, e isto é fundamental, como um corpo do qual não emanarão ameaças e ordenamentos, mas esforços compreensivos e indagações nas quais manifeste interesse e valorização pelas experiências das crianças.

É esta anulação das ameaças e de parte considerável da autoridade, muitas vezes despótica, dos adultos em relação às crianças, que a personagem “tio” encerra, possibilitando um voto de confiança das crianças em relação ao pesquisador, via de acesso para a partilha de indagações e de experiências.

Ou seja, para ser possível o desenvolvimento da pesquisa, enfatizou-se a escuta das falas infantis. Como será visto no próximo capítulo, a relação pedagógica, ao contrário, para ser eficaz, orienta-se pela ênfase na *regência* das relações de sentido. Porém, antes de abordar esta questão é preciso examinar os diferentes usos da *mímesis* na investigação.

1.4.2 – Mimesis na investigação: reflexões sobre a escrita, o desenho e a filmagem como elementos para uma investigação de uma infância.

A *mimesis* é considerada aqui não apenas como uma capacidade própria às crianças, mas como algo que permeia todo o processo de pesquisa, o qual procura estabelecer uma relação com os sujeitos pesquisados que resulte na construção de uma etnografia e, portanto, em grande medida, é um processo mimético. Como explica Taussig (1993a):

“Declarar que a própria escrita é uma troca mimética com o mundo também significa que ela envolve a relativamente inexplorada, ainda que cotidiana, capacidade de imaginar, se não se tornar, Outro. Benjamin procurava um modelo para esta capacidade no que ele entendia serem ‘antigas’ práticas mágicas, não menos que nos jogos das crianças” (:XI, tradução minha).

É esta similaridade entre os processos de pesquisa etnográfica e o modo como as crianças trocam com o mundo por meio da faculdade mimética que salienta-se aqui como um dos aspectos mais instigantes da pesquisa. Quem escreve etnografia assume, com a finalidade de conhecer, a perspectiva do Outro, valendo-se da faculdade mimética para representá-lo, no que também exerce um poder de elaboração das suas experiências etnográficas “inscritas” em sentidos textuais definidos, que apresentam este Outro dessa ou daquela maneira, em um relato que possui uma autoridade etnográfica, de ficção, no sentido de construção textual, que se apresenta como realidade sócio-cultural (cf. Clifford, 2002).

Retornam da brinquedoteca. No fundo da sala de aula, dezesseis alunos que terminaram a lição brincam em duas rodas de meninas (com um total de dez) e uma roda de (seis) meninos.

As crianças brincam com seus brinquedos. Joana e Laura com celulares. Katia e Brisa com cadernos de anotações (!). Algumas meninas com bonecas (que representam adolescentes e bebês), bichos de pelúcia. Os meninos (Bruno, Guilherme T., David, Gustavo, Paulo e Eduardo) com veículos e heróis.

Brisa diz, para Kamily e Larissa, que em seu caderno, de Hannah Montana (seriado da Disney, cujo tema é uma adolescente dividida entre uma vida comum, com família e amigos, e a de celebridade musical): “tá escrito meu romance”. (29 de Maio de 2009, na sala de aula, por volta das dez horas).

Como compreender este processo pelo qual o próprio pesquisador torna-se parte das brincadeiras das crianças? O problema, relativo ao seu papel na instituição, que as crianças formularam, quando da chegada do pesquisador, pode encontrar algumas elaborações por intermédio de brincadeiras que mimetizam as ações desempenhadas pelo pesquisador.

1.4.2.1 – Os registros do caderno de campo e a sua leitura pelas crianças.

Este esforço de compreensão envolvido no brincar torna-se, de alguma maneira, em um esforço de apropriação da pesquisa, quando as crianças pedem para escrever os seus nomes nos cadernos de campo e começam a realizar alguns desenhos no seu interior. Em quase todos os dias da pesquisa e no final de muitos cadernos encontram-se escritos os nomes das crianças, eventualmente de seus pais, irmãos e animais de estimação, além de desenhos que elas pediam para fazer: casas, flores, princesas, paisagens, o próprio pesquisador.

Fig. 3 – O pesquisador representado no desenho de uma criança-aluno.

Como é possível elaborar uma reflexão sobre esta representação do pesquisador pelos pesquisados? É instigante perceber neste processo mimético um modo de compreensão da atividade de pesquisa e também um modo de exercer um certo poder sobre a própria atividade de representar exercida pelo pesquisador.

No desenho apresentado a seguir, feito também no caderno de campo, a criança se esforça por reproduzir os movimentos de caneta que configuram a caligrafia do pesquisador, a qual eles denominam de letra cursiva, uma variante considerada de prestígio, sendo que, freqüentemente, as crianças-alunos pediam para que se escrevesse o seu nome desse modo, para verem como é que seria. A utilização predominante deste modo de grafar as letras ocorreria apenas, segundo as professoras, a partir do segundo ou terceiro ano do ensino fundamental, sendo que na educação infantil o seu uso se restringia a alguns exercícios com o alfabeto e a escrita do nome completo nos últimos meses do ano letivo. É interessante perceber que o uso dessa grafia marca uma passagem a uma outra condição de domínio do universo letrado, cujo ingresso é marcado pela assinatura do nome próprio, vinculando, dessa maneira, na educação escolar, os processos de alfabetização e de subjetivação.

Fig. 4 – A misteriosa imitação da misteriosa caligrafia do pesquisador.

O resultado deste processo mimético, realizado sobre o caderno do pesquisador, é um tipo enigmático de escrita, praticamente impossível de ser decifrada, embora talvez evoque semelhanças não mais presentes ao pesquisador.

“A moderna grafologia ensinou-nos a identificar na escrita manual imagens, ou antes, quebra-cabeças, que o inconsciente do seu autor nela deposita. É de supor que a faculdade mimética, assim manifestada na atividade de quem escreve, foi extremamente importante para o ato de escrever nos tempos recuados em que a escrita se originou. A escrita transformou-se assim, ao lado da linguagem oral, num arquivo de semelhanças, de correspondências extra-sensíveis” (Benjamin, 1994:111).

Uma vez que a ontologia retoma a filogenia, de modo que o desenvolvimento da criança, na perspectiva de Benjamin, reapresenta as diferentes etapas do processo histórico, inclusive da história da *mimesis*, é possível vincular o processo de alfabetização ao proceder mágico-divinatório. De acordo com Benjamin (1994):

“Essa dimensão – mágica, se se quiser – da linguagem e da escrita não se desenvolve isoladamente da outra dimensão, a semiótica. Todos os elementos miméticos da linguagem constituem uma intenção fundada, isto é, eles só podem vir a luz sobre um fundamento que lhes é estranho, e este fundamento não é outro que a dimensão semiótica e comunicativa da linguagem. O texto literal da escrita é o único e exclusivo fundamento sobre o qual pode formar-se o quebra-cabeça. O contexto significativo contido nos sons da frase é o fundo do qual emerge o semelhante, num instante, com a velocidade do relâmpago. Mas, como essa semelhança extra-sensível está presente em todo ato de leitura, abre-se nesta camada profunda o acesso ao extraordinário duplo sentido da palavra *leitura*, em sua significação profana e mágica. O colegial lê o abecedário, e o astrólogo, o futuro contido nas estrelas. No primeiro exemplo, o ato de ler não se desdobra em seus dois componentes. O mesmo não ocorre no segundo caso, que torna manifestos os dois estratos da leitura: o astrólogo lê no céu a posição dos astros e lê ao mesmo tempo, nessa posição, o futuro ou o destino” (:112).

A atividade de leitura pode, portanto, revelar semelhanças extra-sensíveis, as quais as crianças apreciam muito, assim como os adultos, quando diante de usos engenhosos da linguagem, mais freqüentes em contexto de produção poética. Neste sentido, no uso cotidiano da língua, a função semiótica sobrepuja de tal maneira a percepção dessas semelhanças que, geralmente, torna-se impossível para um adulto bem-educado realizar esta segunda forma de leitura. O “adestramento da faculdade mimética”, para cuja efetivação a instituição escolar desempenha um papel importante, como tem-se indicado nesta pesquisa, é fundamental para que o ato de ler não se desdobre nos seus dois componentes. Como isto seria possível?

Montagem: Ao chegarem na sala de aula, a professora Giovana escreve e lê as informações do cabeçalho. Durante a leitura do nome da escola, Gilberto brinca: “Igor Mais Cedo das Laranjeiras”. A professora censura-o, perguntando se ele queria inaugurar as “carinhas tristes” (um espaço no canto da lousa em que se desenha um rosto triste e se

escreve abaixo o nome dos alunos que não iriam ao parque naquele dia, embora nem sempre fosse cumprida a sanção anunciada) (19 de Março de 2009, cerca de sete e quinze).

Retornam à sala de aula, cerca de oito horas e vinte minutos da manhã, após o lanche, e a professora Suzana explica o combinando como regras que regem as relações na escola, ela mostra um cartaz em que estão escritas as regras (tratar todos com educação, cuidar do material escolar, só pegar o alimento que vai comer, ter hábitos de higiene, cuidar do ambiente escolar), o qual está assinado pelos alunos. Em seguida, a professora mostra às crianças, seus alunos, um quadro com a foto, em preto e branco, do patrono da escola, Igor Macedo das Laranjeiras, cuja família teria vindo à comemoração de cinquenta anos da fundação da escola, ocorrida alguns anos atrás. Então a professora Suzana pergunta: “Quem gosta da escola?” Joana responde não gostar por “ter que ir cedo”, enquanto isso outras dizem gostar da escola. A atividade de hoje consistirá em colorir um desenho da escola. A professora Suzana pede para que elas observem o desenho, em todos os seus detalhes, e afirma que elas não devem fazer “rabiscos”. (11 de Março de 2009).

De alguma maneira a leitura de Gilberto vislumbrava, no próprio nome da escola, uma das principais tensões do cotidiano escolar: um aluno tem que acordar cedo e estar disposto para a realização das atividades. O cansaço das crianças, enquanto indisposição para o ingresso produtivo na relação pedagógica, torna-se motivo de intervenção das professoras, inclusive sobre as experiências familiares das crianças. No dia anterior ao evento relatado no início da montagem acima, essa questão já havia surgido:

Na sala de aula, a chamada deve ser respondida com um sonoro: “bom dia!”. Em seguida, o cabeçalho é escrito na lousa:

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

IGOR MACEDO DAS LARANJEIRAS.

SÃO PAULO, 18 DE MARÇO DE 2009.

HOJE É QUARTA-FEIRA.

HOJE ESTÁ SOL.

PROFESSORA GIOVANA 3º ESTÁGIO B.

AJUDANTE: CÍNTIA.

A professora lê a lousa com o acompanhamento dos alunos, em voz alta, algumas vozes destacam-se em relação a outras. Um aluno alerta: “O João está dormindo na mesa”. A professora responde, indagando o aluno: “É ele deve ter assistido televisão até tarde, não é, João?”. (18 de Março de 2009, por volta das sete e quinze).

Portanto, a leitura irônica do cabeçalho pelo aluno apresenta, “como um relâmpago”, um dos principais aspectos da relação entre a escola e a família, a necessidade de disciplinar o sono das crianças para que elas se tornem bons alunos na escola. Ou seja, a leitura de Gilberto desdobrou-se em uma revelação de semelhanças pouco evidentes entre o nome da escola e a condição infantil, porém o adestramento da *mimesis*, presente no processo de alfabetização, tornou essa leitura, naquele contexto, em uma prática social subversiva.

Contudo, interessa, neste momento da reflexão, indicar como a escrita no caderno de campo pode evocar as preocupações infantis sobre as atividades do próprio pesquisador e o exercício de sua própria autoridade, palavra cujo duplo sentido surge aqui de modo instigante, pois foi sugerido, na parte anterior deste capítulo, que a não autoridade do pesquisador enquanto docente teria sido fundamental, enquanto estratégia de pesquisa, na sua inserção em campo e para o estabelecimento de uma relação com os sujeitos pesquisados e, no entanto, agora emerge o caderno de campo como objeto de uma misteriosa forma de autoridade.

São dez horas, após terminar a lição, os alunos estão brincando no pátio com os seus brinquedos. Weider e César estão sem brinquedos e sem amigos para emprestar-lhes (eles não possuem base para uma relação recíproca na troca de brinquedos), tento ajudá-los a resolver este problema.

Duas meninas trazem suas bonecas, brincam Vitória, Alice, uma outra menina e Gisele. Em outra parte do pátio, alguns meninos brincam de heróis, dois deles seriam amigos: um deles na nave (Yooda), enquanto o outro seria uma espécie de monstro aquático, o qual treme o corpo inteiro.

Algumas meninas brincam com suas bonecas, trocando entre si os seus brinquedos em uma relação na qual não observei conflitos. Bárbara diz para mim: “Eu pensava que você escrevia o que a gente faz”. Ela parece curiosa com minha proximidade aos diferentes grupos de brincadeira.

Entre sete e nove meninas brincam de casinha, elas definem as suas diferentes posições e o lugar da brincadeira. Em um outro lugar do parque, quatro meninos e uma menina brincam de escavar com um caminhão. Eles fazem um castelo de areia bem grande, e

colaboram entre si na construção. Jacó diz, subitamente: “É o professor Marcos”. Eles olham para mim. Ambas as brincadeiras, de casinha e de caminhão, duram mais de dez minutos, sendo que a do caminhão mudava, freqüentemente, o local da coleta dos materiais.

Meninos brincam com seus carrinhos e de bola, pelo espaço; enquanto isso, meninas restringem, com maior freqüência, as suas brincadeiras aos círculos de brincadeira, em espaços circunscritos na praça e no parque. Entre elas, algumas estão brincando de comer, e uma delas ordena: “comam, filhas!”. Cíntia come um pedaço de folha e cospe: “Eca!”.

Quatro meninos brincam de lutinha. Um deles vem até mim e aplica, com um grito bem potente, um Kamehame-há, um raio de energia do desenho Dragon Ball Z. Este menino concentra seu poder nos punhos e vai em direção aos demais meninos, para continuar a lutar.

Falam sobre uma máquina fotográfica, lembrando das fotos que tiraram em um passeio. “Grava no computador, tira este e grava a foto da minha irmã”, diz Cíntia. Segundo Thamires, ela estaria doente, referindo-se ao fato de a professora ter medido a sua temperatura de manhã, antes de irem ao refeitório, o que ocorrera às oito horas e vinte minutos da manhã.

Em algum lugar do parque, três meninas correm atrás do Batman (03 de Abril de 2009, entre as dez e as onze horas da manhã).

A indagação de Bárbara, a exclamação de Jacó, o ser atingido por um raio de energia evocam este processo múltiplo pelo qual o pesquisador é inserido nos círculos de brincadeira e é metamorfoseado pelo processo. Bastide (1979), ao comentar o trabalho de Florestan Fernandes acerca das “trocinhas” do Bom Retiro, erigiu este modo de interação com as crianças em um princípio epistemológico e metodológico fundamental:

“Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões é preciso viver o brinquedo” (:154).

Dessa maneira, a *mímesis* torna-se em um dos elementos principais nas trocas entre pesquisadores e pesquisados durante a investigação. Enquanto as professoras transformam as crianças em alunos, por meio do adestramento desta faculdade, o pesquisador é transformado pelas crianças e as transforma textualmente.

Depois de almoçarem e escovarem os dentes, os alunos vão ao parque. Débora e Greta propõem a mim: “Vamos brincar de monstro”. Elas dizem que eu seria o monstro. Indago-as: “Por que eu sou o monstro?”. E Greta responde: “Monstro tem que ser grande e mau”. Elas veem até mim, com Laura e Katia, fazendo gestos jocosos, como mostrar a língua e abanar as mãos próximas às orelhas. Afirmam querer que eu tente pegá-las. Aceito a proposta e inicio a perseguição. Elas apreciam bastante quando digo que vou assá-las no meu forno. Greta exclama: “Vem me pegar, que eu não sou seu frango”. Quando a brincadeira se aproxima do fim, Débora altera a regra dizendo que quem eu tocasse viraria monstro. (19 de Agosto de 2009, entre as onze e cinquenta e meio-dia e quinze).

Nas brincadeiras, ao pesquisador era facultado, em interações com as crianças, assumir múltiplas perspectivas sobre o processo social e indagar acerca das perspectivas das crianças. Afinal, se os monstros têm que ser grandes e maus, então haveria uma monstruosidade na própria condição de adulto? De fato, há um certo receio das crianças para com os adultos, com as suas interações com eles assumindo formas ambivalentes, por um lado, eles apresentam-se como benevolentes e cuidadosos, porém, por outro lado, maliciosos e negligentes em relação às falas e aspirações das crianças. Não haveria, em cena, um tipo de perseguição e captura própria aos modos adultos de agir com as crianças? Como poderia a pesquisa evitar a reprodução dessa forma de autoridade?

O mistério do caderno de campo, que as intrigava e do qual elas buscavam se apropriar, é que ele permite uma outra forma de autoridade, a qual diverge daquela das professoras e parentes, na composição da etnografia. De alguma maneira, as crianças sabiam disso, pois sempre foi afirmado que as observações seriam levadas para escrutínio na Universidade e de que, talvez, fosse escrito um livro com estas histórias. Neste sentido, é curioso reparar que, na sua relação com os cadernos de campo, é perceptível um modo de indagar sobre a sua própria história e buscar contá-la.

Fig. 5 - Nestas páginas do caderno de campo, Monik conta que: “o coelho apaixonado leva flores para a coelha” (18 de Novembro de 2009, cerca de meio dia).

1.4.2.2 – A prática do desenho e as crianças como produtoras de cultura.

Eis que se apresenta o segundo tópico dessa investigação sobre o mimético na pesquisa: a importância que o desenho assumia nos usos do mimético pelas crianças. As ilustrações e os desenhos surgiam em diversos momentos: nos livros ilustrados, nos desenhos animados e na execução de diversas atividades escolares, como: o alfabeto dos animais, as atividades matemáticas, a representação das datas comemorativas (páscoa, dia das mães, dos pais, do índio, das árvores, das crianças, etc.), dos passeios (para o zoológico, parque da xuxa, etc.) e dos eventos escolares (festa junina, feira cultural, gincana. etc.).

Existe um sentido pedagógico para estas atividades, motivo pelo qual se enfatizam determinados valores em seu desenvolvimento.

Montagem: A professora pergunta: “Quem possui nome com A na sala?”. Ela empolga-se quando os alunos respondem “Allan”, dizendo: “isso!”. Pouco depois, dizem

“Alice”. A atividade consistiria em desenhar estes dois colegas, escrevendo acima os seus nomes.

1 – Allan

2- Alice

<desenho 1>

<desenho 2>

O desenho, segundo a professora, deve ser “caprichado”, “utilizando todo o espaço da folha”, pois ela “não quer desenho minúsculo”. Durante a atividade, são feitos alguns ajustes de postura, sobretudo no modo de sentar dos alunos, além disso a professora solicita atenção e reforça a necessidade de fazer a tarefa. Ela corrige: “Thamires, isto não é uma letra E. Preste atenção!”.

Observo haver similaridades entre os desenhos desenvolvidos em uma mesma mesa de trabalho, a qual pode ser atribuída a uma tentativa de elaborar variações no interior de um tema determinado nas interações entre as crianças-alunos. Desse modo, variam-se as cores, as formas, os objetos, etc., o que ocorre sob um acordo tácito estabelecido entre eles acerca do que está inserido no jogo da representação. As variações ocorrem em torno de um original, inexistente, havendo apenas signos, que fazem, circularmente referência uns aos outros. (01 de Abril de 2009, na sala de aula entre as oito horas e dez minutos e às nove horas).

No desenho da escola, os alunos trocam entre si seus materiais, quando não possuem algum, e mostram para aqueles que estão em suas mesas as suas escolhas. Alguns alunos são precisos quanto aos contornos preenchendo-os com cores, enquanto outros parecem focar mais a composição de cores, sem preencher totalmente áreas dos desenhos ou mesmo sem manter algumas das margens. O “rabisco” e o “pintar fora” são considerados ruins pela professora, podendo ocasionar a repetição da atividade.

Os alunos interagem entre si enquanto pintam seus desenhos. No geral, tal interação limita-se à mesa de trabalho, mas ela não parece determinar o desenho, embora possa auxiliar em sua composição (escolha de cores, região a ser pintada, etc.). Em sua interpretação, feita a mim, a professora Suzana vincula o trabalho de pintura ao desenvolvimento da coordenação motora e ao reconhecimento das linhas. Neste sentido, elogia o trabalho de Eduardo, que apresenta essas qualidades.

Cerca de nove horas e trinta minutos, a professora Suzana chama-me para falar de uma sondagem, que estaria fazendo para avaliar a hipótese de leitura das crianças, nas categorias de pré-silábicas, silábicas ou silábicas alfabéticas. Nesta avaliação, elas deveriam

escrever seus nomes, sem o auxílio da ficha do nome, e algumas palavras ditadas pela professora. Na folha, havia desenhos de objetos pintados pelas crianças. Em sua mesa, a professora pede para que Eduardo leia as palavras que havia escrito e as corrija (em relação ao excesso ou falta de letras). Repete o processo com os demais alunos. (11 de Março de 2009, entre as oito horas e trinta minutos e às nove horas e quarenta minutos da manhã).

Ou seja, em certo sentido, o modo de produzir os desenhos e os valores que se espera de um bom desenho na escola vinculam-se às características de um bom calígrafo, pois, na educação infantil, a precisão, a constância e mesmo a velocidade na grafia das letras, ou seja, um conhecimento adequado das letras é um dos principais objetivos, o qual conduz a que se façam cópias do cabeçalho em todas as atividades escolares.

Fig. 6 – Seqüência de três alfabetos dos animais.

Estes três alfabetos dos animais, em que constam aqueles estudados até então, foram elaborados no dia 18 de agosto de 2009 na sala da professora Giovana. As suas características são: o cabeçalho (com o nome da escola, data e nome do aluno), não há um título da atividade, embora esta informação seja freqüente em outros trabalhos, e, por último, os números e nomes dos animais na ordem em que eles foram apresentados na escola: primeiro os animais-vogais (abelha, elefante, iguana, onça e urso) e depois os animais-consoantes (borboleta, camelo, dinossauro, foca e gato). O desenho combina, nas representações dos animais, aspectos mais gerais, como as patas e o formato das cabeças dos quadrúpedes ou o corpo e asas dos insetos, e marcações diferenciais que especificam quais estariam sendo representados, como se observa: listras na abelha, tromba e cor no elefante, cor na iguana (embora, no segundo desenho, seja um certo aspecto do animal que permite identificá-lo), pintas e aspecto felino na onça, cor no urso, representação convencional (apenas para as meninas) e cor na borboleta, corcovas e cor no camelo, tamanho, cor e aspecto no dinossauro, representação e cor na foca, aspecto felino (orelhas) no gato. Existe aqui um espectro de variações possíveis, especialmente se são respeitadas as condições formais que emolduram os desenhos. Caso contrário, a avaliação das professoras incide de modo negativo sobre as representações ou indica a necessidade de fazê-las novamente.

Os alunos fazem uma atividade com números e quantidades. Eles devem montar um quebra-cabeça de uma galinha com dez ovos (1-10). A atividade da galinha refere-se à canção: “A galinha do vizinho bota ovo amarelinho”.

<Desenho da galinha>

<Ninho com dez ovos numerados>

Gabriel, com um tom de voz de filme de terror, fala de uma casa mal-assombrada para Gisele. Raphael censura Gisele e Gabriel: “Vocês só gostam de pintar. Fazer lição vocês não querem”.

Os alunos recortam e colam as suas galinhas em uma folha. Há um exemplo, montado pela professora, na lousa – o qual os alunos que estejam com dificuldade podem observar para orientar a sua própria montagem do quebra-cabeça.

Valdir, uma aluna e Gilberto recortam os seus quebra-cabeças fora das linhas, o que dificulta a posterior montagem. Em vez de seguirem as linhas do quebra-cabeça, eles seguem o contorno do desenho das figuras. Gisele e Gabriel não terminam a lição, sendo comum nestes casos que a professora indique com sua caneta: “Não fez a lição” ou “Não terminou a lição!”. (16 de Junho de 2009, na sala de aula, por volta das dez horas).

Fig.7 – Visto da professora Giovana.

Geralmente, este sinal apresenta-se ao trabalho não feito, algo que demonstra uma falta de potência da relação pedagógica, em que a criança recusa, de alguma maneira, a sua associação à *educabilidade*. Todavia, há também o caso da atividade executada de modo impróprio, o que pode ocorrer, ao menos é o que se pode concluir das censuras das professoras, por “falta de atenção” ou “excesso de brincadeira”. A *mimesis* está fora de controle e se manifesta de modo monstruoso, constituindo a tarefa inadequada.

Fig. 8 – Uso monstruoso da *mimesis*.

Como a cultura se relaciona com estas elaborações culturais?

“Enfim, creio que duas leituras de Geertz podem ser feitas. A primeira daria ênfase à visão do inacabamento do ser humano que depende ‘desesperadamente’ da cultura. O ser humano se completa através da cultura. Sem a cultura ele se transformaria em uma espécie de ‘monstruosidade’. A segunda leitura, porém, apontaria para o inacabamento da cultura. Pois, em Geertz a cultura surge como algo extremamente dinâmico, em constante transformação, jamais fixo, e carregado de múltiplas possibilidades. Trata-se de uma visão altamente lúdica” (Dawsey, 1999: 31).

É preciso, de acordo com essa leitura de Dawsey, pensar acerca deste inacabamento da própria cultura e do seu aspecto lúdico como modo de perceber nos desenhos das crianças um desafio, a partir de suas próprias preocupações, aos temas e modos de representação convencionais.

É interessante perceber o jogo das representações nesses desenhos e como eles se constituem em referência recíproca uns aos outros, de modo a afastar a presença de um original, as diversas cópias não são, necessariamente, cópias de um único e determinado original, o qual seria a própria forma da coisa representada, mas se apresentam como elementos no próprio jogo das cópias, algumas das quais podem ser consideradas variantes mais prestigiosas do que outras.

Jacó desenha o “Goku do Dragon Ball Z”²¹, mostrando-o para João, o qual diz para mim: “Ele é artista!”. Thiago contesta: “Eu treinei bastante”. Então, indago-o: “Onde?”. O menino conclui: “Em casa”. (18 de Novembro de 2009, na sala de aula, após o almoço).

Fig. 9 – O jogo das representações: as diferentes cópias e a ausência do original.

Por fim, ainda é necessário indicar o modo como a faculdade mimética foi mobilizada na pesquisa pelas crianças enquanto uma reivindicação do próprio pesquisador, o que pode ser pensado em dois momentos: os desenhos que as crianças fizeram para a pesquisa e a sua participação em um documentário em que apresentaram os diferentes lugares da escola.

Propus que as crianças fizessem desenhos da escola. As professoras foram muito gentis no acolhimento da proposta. Trata-se, explico para as crianças, de um desenho sobre as suas recordações da escola, intitulado “EMEI Igor Macedo das Laranjeiras”. Hoje é o último dia de aula na escola, amanhã será a cerimônia da formatura (17 de Dezembro de 2009, cerca de nove horas da manhã).

O resultado desta solicitação foram 56 desenhos, nos quais os alunos apresentaram diferentes experiências vivenciadas na escola, segundo a sua perspectiva. O objetivo é tratar os desenhos como documentos que apresentam um determinado modo de relacionamento com

²¹ Fonte da imagem: http://galerie.nounours54.fr/albums/userpics/10001/normal_DBZ_Goku_adulte_02.jpg

o mundo, no qual a *mimesis* é utilizada como um modo de apreensão do mundo, prática que envolve um saber e um exercício de poder sobre o representado (cf. Taussig, 1993a). Como argumenta Gobbi (2008):

“Quando se fala em desenhos infantis como *documentos históricos* o propósito é que os mesmos adquiram o peso e a importância de uma fonte documental que traz, entre outros aspectos, a memória da infância e da história do desenho. Além de revelarem oportunidades para que os adultos conheçam mais detalhadamente a infância, favorecem a construção de olhares mais detalhados e práticas reflexivas sobre as relações sociais e como as crianças ordenam sua percepção de mundo. É propor uma problematização desse mundo como uma narrativa cultural criada na infância pelas crianças comportando nisso a imaginação e demais elementos de sua vida. São culturas infantis que emergem, dando-se a conhecer” (:203).

É esta *emergência* da fala infantil enquanto um discurso legítimo sobre o mundo que se destaca ao apresentar seu desenho como documento histórico, pois, no geral, ele é considerado como resíduo das atividades pedagógicas, ao menos tão logo a escrita se torne predominante, em relação ao desenho, nas representações do mundo desenvolvidas na escola. Não se trata exatamente do desaparecimento do desenho, mas de uma transformação de seu significado e de sua posição entre as atividades escolares, sendo, no geral, relegado, progressivamente, às aulas de educação artística e às práticas de ilustração em outras disciplinas. No entanto, na educação infantil, o desenho possui uma dignidade maior, ainda que, como visto acima, seja considerado como meio na realização de determinados fins pedagógicos. Contudo, não se trata apenas de estabelecer uma articulação mais eficiente entre o aluno e seu instrumento, o lápis, mas de propor atividades cujo valor intrínseco é reconhecido pelas professoras.

Na sala de aula, cerca de onze horas, entra a professora Roberta. Um aluno espirra e a professora diz “saúde”, o que é imitado por outros alunos, causando ruído. A professora também precisa conversar e rearranjar a turma por causa de um beliscão. Em seguida, ela chama os alunos para se reunirem próximo à lousa, pois ela lhes quer mostrar algo.

Ela apresenta pinturas feitas com vários tipos de tintas e técnicas diferentes: nanquim, assoprar com canudo, giz de cera em diferentes posições, lápis de cor com maior ou menor intensidade, de acordo com a força aplicada na pintura e tintas solúveis em água.

Então, para falar das diferentes possibilidades de leitura de um desenho, ela mostra um rosto estilizado e pede que os alunos digam do que se trata, entre as repostas surgem um

mascarado, um índio, um homem, um ninja, etc., com a professora exclamando animada: “olha só, quantas idéias!”.

Além disso, ela discursa sobre a possibilidade de se fazer montagem, colagem (com papéis) e da existência de livros sobre desenhos e cores. De fato, no dia seguinte, ela apresentaria para eles um livro intitulado Cores: jogos e experiências.

Por fim, ela mostra um quadro de Van Gogh e outro de Salvador Dali para os alunos. (18 de Março de 2009, por volta das onze horas).

Neste sentido, é possível indicar que o desenho das crianças, na escola de educação infantil, aproxima-se do fenômeno propriamente artístico, ao menos na sua compreensão enquanto sistema, tal como proposta por Geertz (1997 [1983]):

“[E]m qualquer lugar do mundo certas atividades parecem estar especificamente destinadas a demonstrar que as idéias são visíveis, audíveis e – será preciso inventar um palavra – *tactíveis*; *que podem ser contidas em formas que permitem aos sentidos, e através destes, às emoções, comunicar-se com elas de uma maneira reflexiva. A variedade da expressão artística é resultado da variedade de concepções que os seres humanos têm sobre como são e funcionam as coisas. Na realidade, são uma única variedade*” (:181).

Portanto, os desenhos infantis, ao menos de acordo com esta definição, podem ser compreendidos como uma atividade social de produção de sentidos a partir da composição e elaboração de sinais próprios, os quais podem ser considerados, conforme salienta Geertz, “como formas de pensamento, um idioma a ser interpretado” (*idem, ibidem*: 181). Uma vez que a interpretação desta forma artística envolve a relação que ela possui com a vida e o contexto sócio-cultural em que ela é elaborada, é preciso considerar a crítica de Cohn (2005) à noção de culturas infantis:

“[Pesquisas recentes mostram que] as crianças não são apenas produzidas pelas culturas mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irredutível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis.

“Alguns estudos atuais falam de uma cultura infantil, ou de culturas infantis. Sugiro que estes termos sejam entendidos e adotados tendo em vista as ressalvas que fiz acima. Ou, mais propriamente, que

reconheçamos que falar de uma cultura infantil é um retrocesso em todo esforço de fazer uma antropologia da criança: é universalizar, negando as particularidades socioculturais. Mais ainda: é refazer a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, e dessa vez, de modo mais radical. Lembremos mais uma vez a máxima da antropologia: entender os fenômenos sociais em seu contexto. Falar de culturas infantis, portanto, é mais adequado; mas devemos, ainda assim, fazê-lo com cuidado, para não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros, que compartilham com ela uma cultura mas não são crianças, fazem e pensam” (:35-6).

Dessa maneira, ao refletir acerca do desenho infantil é importante situá-lo em um contexto mais amplo que o da cultura de pares, o que o restringiria às trocas entre as crianças no jogo das representações, pois o idioma deste desenho ultrapassa, em grande medida, as interações estabelecidas entre as crianças e apresenta diferentes experiências das crianças com os desenhos, como foi apresentado acima, no que diz respeito aos contextos socioculturais em que se engajam na produção de cultura. Benjamin (2002 [1928]), em suas reflexões sobre a relação entre o brinquedo e brincar, já sugeria um modo dialético de compreender a relação entre estas diferentes perspectivas acerca da cultura:

“É que, assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou arte puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela um certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à crianças como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos.

“Há portanto um grande equívoco na suposição de que são simplesmente as próprias crianças, movidas pelas suas necessidades, que determinam todos os brinquedos” (:96-7).

O desenho infantil apresenta as mesmas características, haja vista que os seus materiais e muitos dos signos convencionais utilizados pelas crianças em sua elaboração devem-se a uma imposição da perspectiva dos adultos, contudo, dialeticamente, o próprio desenho apenas pode ser compreendido a partir de uma avaliação das inflexões que “a força da imaginação infantil” promove sobre os meios, os recursos e as relações significativas disponíveis. É pela observação atenta destes sinais, presentes nas *performances* das crianças, que se torna possível uma apreensão mais efetiva da criança em sua atuação social e como produtora de cultura.

“Mas há algo que não pode ser esquecido: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças” (Benjamin, 2002 [1928]: 87).

Neste sentido, os desenhos abaixo podem ser compreendidos a partir das preocupações das crianças, ainda que sejam fruto de uma demanda do pesquisador. Trata-se, portanto, de buscar os sinais de um diálogo por meio do qual as diferentes falas infantis revelam a sua ação sobre o mundo e suas relações por meio desse uso da faculdade mimética.

Fig. 10 – Desenho: o jogo de futebol.

O primeiro desenho apresenta a quadra de futebol da escola, um dos espaços mais apreciados pelos meninos. Segundo Ricardo, autor do desenho, este apresentaria o Tio Guedes na quadra, conjuntamente a ele, Eduardo e dois goleiros. É possível observar no desenho o desenrolar de um jogo de futebol, com a bola sendo recebida por um jogador que se prepara para chutá-la. No céu, acima do jogo, um sol, uma nuvem, um helicóptero e uma borboleta, e, ao lado da quadra, vê-se uma árvore. É, possivelmente, a última imagem dos times reunidos

em torno do objeto que os aproxima enquanto jogadores e os distancia enquanto adversários, a bola, pois é o último dia de aula. Tio Guedes, funcionário da escola, havia organizado com os meninos diversos jogos e demonstrado a importância das regras na regulação dos conflitos, pois é no jogo de futebol que se apresenta a falta como duplo movimento: (1) de reconhecimento de uma transgressão e (2) de atuação no sentido de restabelecer a simetria entre os adversários e permitir a continuação do jogo.

Fig. 11 – Desenho: o parque de diversões.

O desenho acima apresenta o parque da Xuxa, uma excursão que orientou, de alguma maneira, como pode ser visto no filme, os próprios desejos das crianças no que se refere à reforma do parque: a montanha russa, o *splash* e a escalada tornam-se imagens de desejo, cuja potência própria é a de subverter expectativas acerca dos espaços escolares.

Fig. 12 – “Carinhas alegres” no parque de brincadeiras.

No desenho de Paulo, crianças observam o analista, com rostos felizes fitam-no, a partir do parque de brincadeiras. Quando este desenho foi feito, a reforma do parque, comentada pelas crianças no filme, ainda não estava concluída, de modo que as crianças não viram o parque reformado. O menino afirma ser um desenho do parque e que “o menino está no túnel”. O contraste com o principal recurso disciplinar da escola, “a carinha triste”, é significativo, porque, neste desenho, a “carinha triste” torna-se o signo da ausência do parque de brincadeiras – sinal revelador de um determinado sentido da infância que se constitui em torno do seu desaparecimento: a recordação da infância²².

²² No terceiro capítulo, há uma análise deste dispositivo da memória, o qual torna as experiências vividas no parque em lembranças daquilo que não pode mais ser atual, a própria experiência infantil.

Fig. 13 – O mito e o ritual do Natal.

Em um desenho anônimo, reconhecem-se Papai Noel, que visitou a escola naquele dia, e uma outra figura enigmática, talvez uma das renas que o acompanham. A escola de educação infantil constitui seus próprios mitos, reforçados pelos adultos. Lévi-Strauss (2008 [1952]) sugere uma interpretação intrigante sobre esta figura mítica e seu significado para a cultura contemporânea:

“Vimos que Papai Noel é o herdeiro e, ao mesmo tempo, a antítese do Senhor da Desrazão. Essa transformação indica, em primeiro lugar, uma melhoria de nossas relações com a morte; para ficarmos quites com ela, já não cremos ser necessário permitir-lhe periodicamente a subversão da ordem e das leis. Agora, a relação é regida por um espírito de benevolência levemente desdenhosa; podemos ser generosos, tomar a iniciativa, pois é apenas uma questão de lhe oferecer presentes e até brinquedos, ou seja, símbolos. Mas esse enfraquecimento da relação entre mortos e vivos não se dá em detrimento do personagem que encarna tal relação: diríamos, pelo contrário, que ele até se desenvolve melhor. Essa contradição seria insolúvel se não admitíssemos que outra atitude em relação à morte continua a avançar entre nossos contemporâneos: talvez feita não do modo tradicional de espíritos e fantasmas, e sim do medo de tudo o que a morte representa, em si mesma e para a vida, em termos de empobrecimento, aridez e privação. Observemos os ternos cuidados que temos com Papai Noel, as precauções e os sacrifícios que aceitamos para manter seu prestígio intocado junto às crianças. Não será porque, lá no fundo de nós, ainda persiste a vontade de acreditar, por pouco que seja, numa

generosidade irrestrita, numa gentileza desinteressada, num breve instante em que se suspende qualquer receio, qualquer inveja, qualquer amargura? Sem dúvida, não podemos compartilhar plenamente a ilusão, mas o que justifica nossos esforços é que, alimentada em outrem, ela nos oferece pelo menos uma oportunidade de nos aquecer à chama acesa nessas jovens almas. A crença que inculcamos em nossos filhos de que os brinquedos vêm do além oferece um alibi ao movimento secreto que nos leva a ofertá-los ao além, sob o pretexto de dá-los às crianças. Dessa maneira, os presentes de Natal continuam a ser um sacrifício à doçura de viver, que consiste, em primeiro lugar, em não morrer” (:43-45).

O Senhor da Desrazão era a figura mítica responsável, no Natal da Idade Média, pelas condutas “enlouquecidas de jovens que se traduzem em abusos contra o resto da população” (*idem, ibidem*: 35), as quais apresentavam, ao lado da “*solidariedade acentuada*” do período, um “*antagonismo exacerbado*”. Ora, se o mito do Papai Noel apresenta uma tentativa, pelo recurso à dádiva, de reequilibrar as relações entre mortos e vivos e, em certo sentido, entre secularidade e valores que remetem ao além, então a ruptura deste ritual, na celebração apresentada no filme que acompanha esta dissertação, apresenta um momento de tensão e, como é possível ver, da emergência de outras figuras míticas:

“[Com a perda de função da juventude no Natal, a desrazão perdeu em larga medida o seu ponto de apoio, deslocando-se para o grupo de adultos]. Mas examinemos, então, o papel das crianças.

“Na Idade Média, as crianças não aguardam, em paciente expectativa, a descida de seus brinquedos pela chaminé. Geralmente disfarçadas, e agrupadas em bandos, e por isso chamadas em francês arcaico de *guisarts* (“disfarçados”), elas vão de casa em casa, cantando e apresentando seus votos, recebendo em troca doces e frutas” (*idem, ibidem*:38).

Como Lévi-Strauss (2008 [1952]) indicará no prosseguimento do texto, Natal e Halloween, nos países anglo-saxões, possuem afinidades estruturais como formas antitéticas da relação entre os vivos e os mortos: “O Halloween, em que as crianças fazem o papel de mortos para extorquir presentes aos adultos, e o Natal, em que os adultos presenteiam as crianças exaltando-lhes a vitalidade” (:41). É interessante observar que as duas figuras míticas se combinam, alternadamente, na comemoração de Natal apresentada no filme: a exigência das crianças por presentes e a disposição generosa e desinteressada de Papai Noel, de modo que a ruptura de seu disfarce torna-se ocasião para a *emergência* da descrença e de uma inversão do sentido de *comunhão* (solidariedade acentuada) do ritual no sentido de um antagonismo exacerbado (“Não existe papai noel!”, “É o tio João!”). Enfim, graças aos esforços dos participantes do ritual, sobretudo as professoras, a dádiva se realiza, porém marcada por este conflito em que a obrigação de dar e a exigência, mais do que obrigação, de

receber é completada, na realização do ato sintético da dádiva (cf. Mauss, 2003c), com a retribuição das crianças, as quais, ao aceitarem a manutenção da ilusão, reconstituem, ao mesmo tempo, a distância que opõe e solidariza crianças e adultos.

Fig. 14 – Um grupo de meninas no parque de brincadeiras.

Aqui, o desenho apresenta o parque de brincadeira, um escorregador e a balança, mas agora repleto de meninas. A menina que desce do escorregador grita, enquanto a outra, que aguarda a descida, sorri. Novamente, uma certa forma de felicidade é associada ao parque de brincadeiras, sendo comum a sua menção, pelas crianças-alunos, como o espaço favorito da escola, inclusive, quando de sua passagem para o ensino fundamental, a sua ausência foi razão de lamentação.

Fig. 15 – Meninos e meninas na sala de aula.

Esse desenho marca um contraste com o anterior, e os demais, ao apresentar o espaço da sala de aula, em que se reconhece, pelo desenho dos cabelos, meninos e meninas. Destaca-se uma figura feminina que segura uma flor, possivelmente é a professora, sendo a flor, nesta escola, uma dádiva freqüente dos alunos para suas professoras. Monik apresenta as próprias relações sociais na escola como uma de suas preocupações. No limiar de sua partida, pois no dia seguinte seria a cerimônia de formatura, algumas criança-alunos indicaram que sentiriam falta das amizades forjadas na escola.

Fig. 16 – A despedida da escola.

Esse desenho apresenta uma menina acenando em sinal de despedida, um gesto que evoca a situação que está sendo vivenciada pelas crianças, e cujo significado será analisado quando se propuser uma análise sobre a passagem à outra instituição escolar, com as diferenças e situações implicadas nesta mudança da educação infantil para o ensino fundamental. No desenho, há também um escorregador e uma forma de edificação, possivelmente o prédio da escola, no que se indica esta composição específica a essas instituições escolares de educação infantil, as quais dividem os tempos e espaços escolares entre aqueles destinados ao estudo em sala de aula e, outros, voltados às brincadeiras.

Fig. 17 – Brincando de filmar.

No dia em que fez o desenho acima, Brisa explicou-o da seguinte maneira: “É o senhor filmando, aquela vez que eu tava lendo”. É interessante que aqui é possível refletir, por intermédio de um desenho, ou seja, por um processo mimético, sobre a atividade mimética de filmar, com a sua capacidade de representar o Outro, e sobre o seu uso na pesquisa, em um processo no qual as crianças se envolveram como atores e, em certo sentido, diretores, ao determinarem, dentro da proposta do filme, o que gostariam de filmar na escola.

Fig. 18 - Imagem capturada do documentário *Canteiro de Obras*: Brisa lendo.

Brisa sugere uma questão em seu desenho, ao indagar, em certo sentido, acerca do significado desta retomada da capacidade mimética representada pela câmera. Além disso, é possível se indagar sobre as narrativas que podem ser elaboradas a partir desses registros e sua importância para a pesquisa.

1.4.2.3 – Mímesis e filmagem: o projeto Canteiro de Obras.

Uma breve reflexão sobre a atividade de filmar e produzir um documentário com as crianças da escola pode ser estruturada em torno de três problemas: (1) o ressurgimento da faculdade mimética no mundo moderno a partir de um maquinário de produção de imagens; a partir disso, compreender (2) o que as imagens fílmicas possibilitam em termos de conhecimento antropológico; e, por fim, torna-se possível (3) indagar sobre os modos pelos quais as crianças têm sido representadas nos filmes, ou seja, as principais narrativas em que elas surgem e como costumam ser apresentadas. Essa exposição esquemática permitirá comentar o processo de produção do documentário *Canteiro de Obras* (em anexo).

O interesse de Benjamin pelo *inconsciente óptico* revelado na fotografia (cf. Benjamin, 1994) e pela técnica de montagem, para cuja reflexão e prática contribui o cinema russo de vanguarda, é notável, inclusive sugerindo, para o autor, modos de elaboração textual para sua

pesquisa histórica sobre a Paris do século XIX (Benjamin, 2006: 502). De fato, nas imagens fotográficas, há um ressurgimento do mimético no mundo moderno, o qual pode ser caracterizado pelo seu caráter reprodutivo e mecânico, ou seja, pela produção de um maquinário mimético que expande continuamente a produção e reprodução de imagens, e que permite vislumbrar, em suas imagens, aspectos da realidade ocultos à percepção que não se utiliza destes recursos, revelando um *inconsciente óptico* ao homem.

Como sugere Taussig (1994), o uso de um artifício como a técnica da montagem indica uma sensibilidade ao inconsciente óptico e ao potencial mimético e de conhecimento tátil do cinema:

“Tudo isto é somado na (...) noção [de Walter Benjamin] da câmera como uma máquina aberta ao *inconsciente óptico*, ainda antes que alguém conclua que esta é a ebulição da fé Iluminista em um mundo secular de razão tecnológica, que a visão clara do olho da câmera deslocará as ilusões de óptica da ideologia, podemos ver com um exame mais detido que o conceito de *inconsciente óptico* de Benjamin é nada menos do que um simples deslocamento da ‘magia’ em favor da ‘ciência’ – e isto é, em minha opinião, precisamente por causa das duas-camadas [two-layered] características da mimesis tanto como (1) cópia, quanto como (2) a qualidade visceral do percepto unindo o que vê com o visto, as duas camadas características tão habilmente capturadas na frase de Benjamin, *aspectos fisiognômicos dos mundos visuais*” (:208, tradução minha).

É diante desses aspectos fisiognômicos dos mundos visuais, revelados pela fotografia e técnicas de montagem cinematográfica, que se propôs a produção de um filme como algo capaz, ao menos parcialmente, de apresentar elementos sensíveis das *performances* das crianças, como gestos, atitudes, olhares, entonações, etc., muitos dos quais são perdidos na “inscrição” textual, sendo melhor captados enquanto registros visuais (cf. MacDougall, 1998).

Fig. 19 – Imagem capturada do documentário *Canteiro de Obras: César lê o livro da Bruxa*.

Contudo, é importante destacar a complementaridade dessas atividades nessa pesquisa. De fato, há uma certa indeterminação nas imagens produzidas por este maquinário mimético, sendo que, por vezes, elas são bastante sugestivas, mas sem afirmar um significado preciso sobre a realidade sociocultural apresentada, de modo a tornar necessária a sua elaboração na forma de uma narrativa visual, que por intermédio de um processo de edição, relacione essas imagens, propondo, por uma retórica que lhe é própria, a constituição de determinados significados e conhecimentos sensíveis acerca dos contextos culturais e situações sociais apresentados no filme. Essa narrativa visual não poderia, portanto, ser reduzida a enunciados verbais, uma vez que essa indeterminação indica uma zona de sombra, avessa aos exercícios interpretativos, a qual corresponde aos domínios do ser (cf. MacDougall, 2009) e do conhecimento por familiaridade (cf. MacDougall, 1998).

Dessa maneira, MacDougall, cineasta e teórico do uso de imagens com propósitos etnográficos, propõe uma abordagem para tratar de entendimentos que podem ser comunicados apenas de forma não-verbal, em uma antropologia baseada em imagens e seqüências, ao invés de palavras e sentenças (cf. MacDougall, 1998). O plano epistemológico

desta antropologia é o do conhecimento por familiaridade (*acquaintance*), tal como sugere Novaes (2008):

“É possível afirmar que se o texto permite o conhecimento pela descrição, as imagens proporcionam conhecimento por meio da familiaridade, aquilo que os ingleses denominam de *acquaintance*. Em inglês, *acquaintance* tem também esse sentido de envolver direta/pessoalmente, mas é, por outro lado, um modo da cognição, que se dilui um pouco ao falar em experiência; não exatamente ‘conhecimento direto/pessoal’; uma ‘acquaintance’ pode ser alguém que conhecemos pessoalmente, ainda que não intimamente, pode ser reconhecença” (:465).

Portanto, não se trata de escolher, de modo exclusivo, um modo determinado de produção de conhecimento etnográfico, mas, de acordo com as questões formuladas pelo investigador, munir-se dos recursos mais adequados à realização e exposição dos resultados de sua pesquisa.

Um dos aspectos da realidade sociocultural que McDougall (2006) sugere poder ser analisado, por intermédio desses recursos e narrativas visuais, seria o da estética da vida social, a qual ele analisa em Doon School, uma escola em regime de internato para crianças das classes altas da sociedade indiana. Ao pesquisar o mundo escolar, MacDougall percebe seu caráter fundamentalmente performático, que confere à vida escolar um aspecto teatral. Neste sentido, os alunos seriam, ao mesmo tempo, a matéria-prima e a audiência deste trabalho criativo desenvolvido na escola pela ação performática. Essa perspectiva implica conseqüências em relação ao modo de compreensão do cineasta:

“Pela criação de uma estética social, eu deveria acentuar aqui que eu não entendo um sistema de signos e significados codificado na vida escolar, mas em vez disso a criação de um espaço estético ou estrutura sensorial. Eu não estou propondo a interpretação de um texto cultural, uma antropologia hermenêutica. Signos e significados existem na escola evidentemente, e há muita história e ideologia latente a suas escolhas estéticas, mas estas duas qualidades ultrapassam e são experimentadas diferentemente de qualquer interpretação que pode ser colocada nelas.” (*idem*:105-6, tradução minha)

Essa compreensão da estética social como estrutura sensorial torna necessária uma reflexão metodológica sobre o modo de representá-la e compreendê-la. Neste sentido, MacDougall desenvolve, por meio do uso da câmera de vídeo como instrumento de investigação, uma abordagem da estética social. Contudo, este exercício implica em um esforço para abordá-la obliquamente, “por meio de eventos e objetos materiais nos quais ela

desenvolve uma variedade de papéis”(idem:108), pois é característico dela ser, simultaneamente, das ordens sensível e estrutural da realidade.

De fato, um certo reconhecimento não mediado pelas palavras é fundamental à estética social, a qual, segundo MacDougall (2006):

“(...) é uma estrutura particular das impressões das sensações, relações sociais e modos de comportar-se fisicamente. Ela deve ser assimilada e atuar sobre – e logo ser ‘entendida’ – de uma maneira bastante diferente. Em um sentido, ela é um código sem mensagem. Como Bourdieu escreveu, para eles os atos que eles aprendem “podem ter, estritamente falando, nem significado nem função outra que a função implicada em sua própria existência” (:106, tradução minha).

Fig. 20 – Imagem capturada do documentário *Canteiro de Obras - Estética social*: Emily escolhe mostrar a sala de aula.

Isto implica em estratégias próprias a sua filmagem e edição. Em primeiro lugar, é importante filmar temas significativos destas estruturas estéticas. Em uma investigação da estética da vida social, o uso de imagem torna-se fundamental, pois ele funda-se em aspectos fisionômicos da vida social. Como explica MacDougall (2006):

“O campo da estética social, composto de objetos e ações, é, em certo sentido, a manifestação física de uma amplamente internalizada e invisível ‘história incorporada’, a qual Bourdieu denomina *habitus*. Bourdieu chega próximo de identificar *habitus* em termos físicos, quando ele fala metaforicamente da ‘fisiognomia’ do ‘meio social’. Mas esta fisiognomia é mais do que metafórica, mais do que um ‘sistema de disposições estruturadas, estruturantes’ Ela é não apenas um atributo do Eu [self] (de qualquer classe, qualquer sociedade), mas também existe ao redor de nós concretamente, na disposição do tempo, espaço, objetos materiais, e atividades sociais” (:99, tradução minha).

Em uma comunidade “construída”, como uma escola, a estética social adquire particular relevância como fato social, o qual pode influenciar eventos e decisões na comunidade.

Fig. 21 – Imagem capturada do documentário *Canteiro de Obras: A estética social do refeitório*.

Em segundo lugar, deve-se esclarecer a importância dessa estética social para a vida dos alunos da instituição escolar. Neste sentido, MacDougall (2006) percebe que as relações entre estética social e as atuações e reflexões das crianças são complexas, sendo necessário,

por razões éticas e epistemológicas, enfatizar os discursos desses atores sociais na compreensão da instituição:

“A razão mais importante [para levar as crianças a sério] é que o estudo da vida das crianças, mais do que o estudo de qualquer outro grupo social, pode dar-nos mais visão do que é ser humano. Crianças são as primeiras e mais vorazes estudantes da cultura. Além disso, elas movem-se dentro da sociedade como testemunhas e agentes, constantemente re-imaginando e modificando-a. Elas estão preocupadas, em seu jeito próprio, com as mais importantes questões de plenitude e sobrevivência humana. As suas concepções de mundo podem ser em grande parte delas mesmas, mas por gerações elas inevitavelmente afetam os pensamentos dos adultos” (:86, tradução minha).

Apesar dessas razões para considerar as perspectivas das crianças nas pesquisas, é possível afirmar que parte significativa das produções audiovisuais constituem estereótipos das crianças na composição de suas narrativas. Em uma análise da produção de filmes sobre a infância, MacDougall (2006) apresenta as seguintes formas narrativas recorrentes: (1) filmes sentimentais, os quais geralmente substituem uma exposição mais complexa das crianças, que valorize suas perspectivas e discursos sobre o mundo histórico-cultural, por uma ampliação do apelo emocional de suas imagens, o que se torna possível explorando imagens estereotipadas dos adultos sobre a inocência e passividade infantil diante dos males do mundo; um segundo tópico bastante explorado é o dos (2) filmes sobre escola, em que, com frequência, se enfatizam os conflitos entre crianças-alunos e adultos-professores, sendo que, de algum modo, as próprias experiências escolares da audiência, no geral frustrantes, diante do sistema escolar contribuem para o sucesso dessa forma de narrativa, porém, é preciso precaver-se em relação a uma visão simplificada de uma instituição social complexa e marcada por contradições; por fim, há (3) os filmes que tematizam o desenvolvimento e a educação das crianças, tratando a educação (*Bildung*) em sentido amplo, muitas vezes marcado pelos pontos de virada decorrentes de acontecimentos na vida das personagens ou pela percepção do ultrapassar, reconhecido socioculturalmente, de alguma fronteira que transforma a condição do sujeito.

A produção do filme *Canteiro de Obras* pretendeu desenvolver essas reflexões em um exercício prático de montagem cinematográfica. Com autorização dos pais ou responsáveis legais pelas crianças, as imagens para o filme foram captadas entre os meses de novembro e dezembro de 2009, resultando em aproximadamente dez horas de gravação, divididas entre momentos de observação do cotidiano escolar, em que, geralmente, a câmera surge estática, e momentos em que as crianças foram convidadas a participar do filme, mostrando os tempos e espaços escolares de acordo com a sua escolha. Essa estratégia resultou, no momento de

edição do filme, em uma estrutura narrativa bipartida entre uma perspectiva documentária mais observacional, sobretudo nos espaços pedagógicos da escola, e, uma outra, mais participativa, em que é possível ouvir os discursos das crianças e acompanhar as suas próprias preocupações acerca da instituição escolar (cf. Nichols, 2005).

Fig. 22 – Imagens capturadas do documentário Canteiro de Obras: Modos de engajamento na escola de educação infantil: brincadeira e atividade em sala de aula.

Porém, uma indagação freqüente acerca da produção deste filme tem sido a da relação que as crianças estabeleceram com o equipamento de filmagem, ou seja, como elas compreenderam o próprio processo da produção do documentário. MacDougall (2006) explicita dois princípios norteadores para a relação entre crianças e documentaristas na produção de um filme: o cuidado com a observação das crianças, “permitindo que elas se expressem de suas próprias maneiras” (:72), e uma compreensão menos negativa em relação às *performances* das crianças, pois essas ações não necessariamente “diminuem a veracidade do filme, porque as crianças estão constantemente performatizando de qualquer maneira, se não para o documentarista, então entre si” (:72). Em certo sentido, são essas performances que caracterizam a perspectiva reflexiva do documentário, quando se sugere que o próprio ato de filmar tornou-se uma brincadeira, por meio da qual as crianças ao mesmo tempo o compreendem e exercem um certo poder sobre a representação que sobre elas se constitui.

Fig. 23 – Imagens capturadas do documentário *Canteiro de Obras*: Momentos reflexivos na *mimesis* do ato de filmar.

Dessa maneira, pode-se concluir essa reflexão indicando a força da *mimesis* não apenas como forma de construção da realidade social, mas também, como capacidade de produzir alteridades e compreensões problemáticas da realidade.

Capítulo 2 – A educação “musical” na infância: notas sobre a regência das relações de sentido.

2.1 - Na escola: cotidiano extraordinário e extraordinário cotidiano.

A emergência da própria escola como palco do drama infantil em foco é um desenvolvimento solidário ao das personagens e das atuações do próprio pesquisador e dos demais atores sociais, pois as diversas atuações compõem definições sociais tanto dos cenários quanto das suas personagens. Assim sendo, e na medida em que a experiência escolar pode ser compreendida a partir de diversos deslocamentos cotidianos, uma descrição esquemática dos tempos e espaços escolares é fundamental para a elaboração da análise desta infância.

2.1.1 - Cotidiano extraordinário.

Enquanto espaço de emergência de um modo particular de ser criança, a escola de educação infantil é central para a vivência daquelas crianças. No entanto, em relação aos focos de interesse da sociedade mais abrangente, os quais concernem, sobretudo, à economia e à política, assuntos “sérios e adultos”, a escola encontra-se às margens dessas preocupações. De fato, apesar de, ao menos a princípio, realizar a mediação entre a condição infantil e a condição adulta, a escola é reconhecida como espaço institucional a ser preservado e mantido afastado do centro de interesses do mundo adulto.

Enquanto parte significativa dos pais ou responsáveis pelas crianças trabalha ou cuida de outros afazeres, elas ficam na escola, e retornam para as suas respectivas casas apenas depois de permanecer seis horas neste espaço, rotina que se repete diariamente de segunda à sexta-feira. Em termos de experiências cotidianas, descontando o tempo de sono das crianças, a escola representa entre metade e um terço do seu tempo de vigília. De fato, pode-se afirmar que a maior parte do tempo de vigília das crianças pesquisadas está dividido entre suas experiências familiares, escolares e midiáticas.

Na escola, único espaço observado diretamente nesta pesquisa, enquanto outros espaços foram conhecidos por meio de um questionário aplicado aos pais das crianças e por meio de conversas com elas, o cotidiano é organizado pelo deslocamento por diversos espaços, sendo que em alguns deles se vivenciam cotidianamente experiências extraordinárias.

2.1.1.1 – O questionário: breve exposição da condição familiar da criança e de sua relação com as mídias.

O questionário foi elaborado com o objetivo de obter uma descrição das situações familiares das crianças, assim como de sua relação com as diferentes mídias, sobretudo a televisão e os jogos eletrônicos. Desse modo, apesar de não ter empreendido observações diretas sobre estes contextos, ainda seria possível ter uma certa apreensão de suas características, as quais poderiam ser comparadas com as impressões das professoras e com os diferentes modos como as próprias crianças elaboram no contexto escolar a sua própria proveniência. Para Turner (1982):

“Antropólogos contam e medem o que eles podem a fim de estabelecer características gerais dos campos socioculturais que eles estudam. Apesar destas atividades terem seu lado irritante, de uma maneira geral eu as achava eminentemente tranquilizadoras. Durante meus dois anos e meio de trabalho de campo entre os Ndembu do noroeste da Zâmbia, um povo de fala Bantu do Centro-Oeste, sentava nos vilarejos diante de uma cabaça de milho ou cerveja de mel e coletava dados numéricos dos membros do vilarejo, frequência de divórcio, dotes, taxas de migração laboral, orçamentos individuais, taxas de nascimentos e homicídios, e mais tenazmente medindo a área cultivada das hortas e as dimensões dos recintos rituais. De certa forma estes números me contavam, se não uma história, ao menos aonde ir para encontrar histórias” (:61, tradução minha).

Na análise dos dados resultantes do questionário, o intuito foi precisamente encontrar indícios dessas possíveis histórias, ou seja, além de descrever características gerais do grupo pesquisado que não estavam imediatamente disponíveis ao observador, as estatísticas podem ser um modo de propor problemas, de direcionar o olhar e os demais sentidos para determinadas questões.

Antes de apresentar os resultados encontrados, é preciso analisar as questões relativas ao envio e à resposta aos questionários enviados. Em novembro, foram enviados cinquenta e sete questionários com quarenta questões cada (em anexo), de modo que 90,5% dos alunos os receberam. Entre esses questionários, trinta e sete foram respondidos, o que representa 65% dos questionários entregues, e uma amostra de 59% dos alunos. Entre as razões de não-resposta, é possível indicar: (1) a extensão e complexidade do questionário, o que poderia implicar um aumento do índice de não resposta pelas famílias com menor escolaridade formal ou com uma menor adesão aos valores escolares. Um outro fator para este índice de não resposta pode ter sido (2) a associação entre o questionário e a autorização para a filmagem e

entrevista com a criança, ainda que a carta de apresentação que acompanhava os dois documentos não fizesse menção a tal relação, contudo, na eventualidade de estabelecimento desta relação entre autorização e questionário, ela pode ter servido tanto para encorajar a resposta do questionário, quanto para inibir a cooperação com a pesquisa. Por último, um fator de não-resposta pode ter sido (3) a presença de itens no questionário aos quais as famílias prefeririam não responder, como os relativos à condição sócio-econômica.

Além disso, cinco questionários foram anulados pelo não preenchimento de itens. Dessa maneira, a representatividade da amostra é, sendo importante considerar os vieses ocasionados pela não-respostas sistemáticas, de 56% dos questionários enviados e de 51% dos alunos das duas turmas de terceiro estágio pesquisadas, sendo importante frisar que, entre os questionários considerados para análise, houve exatamente 50% de resposta de alunos de cada um dos sexos. Feitas essas ressalvas, serão apresentados alguns dados relevantes sobre as famílias e situação sociocultural das crianças-alunos pesquisadas.

Em termos de cor e raça, optou-se pela declaração da cor da criança pelas famílias, de acordo com as categorias do IBGE²³, com o seguinte resultado:

Cor / Gênero	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total Geral
Branco	11 (68,8%)	8 (50%)	19 (59,4%)
Pardos	5 (31,3%)	7 (43,8%)	12 (37,5%)
Negros		1 (6,25%)	1 (3,1%)

Não houve nenhuma menção às outras cores, sendo importante destacar que apenas uma das famílias respondentes classificou a criança como negra. Aliás, esta criança foi a única a levar uma boneca negra para a escola, no dia do brinquedo.

²³ Por certo, o uso destas categorias é problemático, ainda mais sem considerar outros modos de classificação que por ventura possam ser relevantes para a população pesquisada, porém, ainda mais em se tratando do ambiente escolar, é interessante observar como os pais ou responsáveis se situam em relação ao uso destas categorias, pois ela é de uso corrente nos formulários escolares, em que se pode ter como exemplo a obrigatoriedade da declaração de cor/raça, entre outros dados do aluno, para a efetivação da matrícula dos alunos nas instituições de ensino, segundo Portaria do INEP nº156, de 20 de Outubro de 2004.

Fig. 24 - Imagem capturada do documentário *Canteiro de Obras: Emily e sua boneca*.

De alguma maneira, é como se o brinquedo sugerisse uma questão relativa à percepção do pertencimento – enfatizado e reconhecido pela família – a um determinado grupo racial, revelando uma preocupação da própria família, a qual era, por fim, compartilhada com a criança a partir da boneca.

De fato, o interesse deste questionário, além de descrever a população pesquisada, fornecendo alguns dados sobre as suas famílias, é indicar, ainda que em termos estatísticos, algumas das possíveis tensões sociais que podem se apresentar, de acordo com as observações do drama escolar, de uma forma elaborada nas performances das crianças.

A renda das famílias, que apresentava variação significativa apenas em termos da escolaridade dos responsáveis pela criança, compunha o seguinte quadro:

Faixas de Renda (em salários-mínimos ²⁴)	Número absoluto	Porcentagem	Grupos de renda
Até 1 S.M.	0	0%	
Entre 01 e 02 S.M.	10	31,4%	78,1% (renda entre 1 e 5 S.M.)
Entre 02 e 05 S.M.	15	46,9%	
Entre 05 e 10 S.M.	3	9,4%	
Entre 10 e 20 S.M.	3	9,4%	
Mais que 20 S.M.	0	0%	18,8 % (renda entre 5 e 20 S.M.)
Não sabe	1	3,1%	

Notou-se uma correlação entre faixa de renda e escolaridade: em 60% das famílias com menor faixa de renda (entre um e dois salários mínimos), ambos os pais da criança não haviam concluído o ensino médio, percentual que diminui para 30% nas famílias que declararam receber entre dois e cinco salários mínimos (a faixa de renda predominante). Por fim, entre as famílias de maior renda, entre cinco e vinte salários mínimos, todas possuíam algum responsável que cursava ou já concluíra o ensino superior.

Caso se pretenda pensar a situação escolar das crianças a partir da noção de reprodução (Bourdieu e Passeron, 2010), ou seja, considerando a função hierarquizante do sistema escolar, é interessante perceber como se combinam os capitais cultural, social e econômico dos alunos na escola pesquisada, pois os mesmos alunos que podem ter uma maior adesão aos valores escolares devido ao nível de instrução de seus pais, também obterão, possivelmente, maiores aportes derivados de sua condição de existência, relativos a sua condição de classe de origem, ao longo de sua trajetória pelo sistema escolar, de modo que se torna um dilema para a escola a questão da desigualdade de proveniência dos alunos e, portanto, da heterogeneidade das suas condições socioculturais. No geral, a escola de educação infantil pesquisada atuava no sentido da promoção de uma maior igualdade entre os alunos, condição reforçada pelos materiais escolares idênticos (porque oferecidos pela poder público), pelo uso obrigatório do uniforme e também pela alimentação, já que todos comiam a merenda escolar, sendo proibidos de trazer outros lanches. No entanto, os brinquedos, quando permitidos no ambiente escolar, bem como algumas roupas e acessórios, indicavam distinções sociais, as quais eram reforçadas pelos discursos das crianças-alunos, quando elas dialogavam entre si acerca de suas experiências.

²⁴ O valor do salário mínimo, na época da pesquisa, era de R\$ 465,00

As famílias eram, em sua maioria, nucleares, com o predomínio (75%) de casais em que ambos os cônjuges contribuía com a renda familiar. Entre as crianças, 28% eram filhos únicos, situação em que predominavam os meninos (37,5%) em relação às meninas (18,5%), o que pode ser um indício do valor socialmente estabelecido para o filho homem. Por fim, apenas 9,4% das famílias tinham mais do que três filhos.

Em relação à situação conjugal das famílias, todas eram compostas por pais casados (62,5%) ou divorciados (37,5%), não havendo casos de viuvez. Havia apenas um menino que morava com a avó, a qual detinha sua guarda, mesmo com os seus pais estando vivos. A religião não influenciava, ao menos em uma análise preliminar, as taxas de divórcio.

As situações familiares constituíam algumas experiências dramáticas na escola. É o caso dos divórcios, da condição de filho único e do nascimento de algum irmão ou irmã, experiências que as crianças partilhavam, ainda que com dificuldade. No geral, os divórcios eram razão de ausências e de mudanças de comportamento, ao menos segundo relato das professoras. Por outro lado, a questão de ter irmãos era importante no estabelecimento de relações intrageracionais entre as crianças, pois, em certa medida, é possível dizer que os filhos únicos, ainda mais do que as crianças com irmãos, tinham na escola um importante espaço de convivência com pessoas de sua própria geração (cf. Corsaro, 2011), onde, portanto, emergiam conflitos distintos daqueles vivenciados em ambiente familiar. Por fim, era frequente que crianças cujos irmãos estavam para nascer ou eram recém-nascidos comentassem acerca das reconfigurações do ambiente familiar. Em todos estes casos, uma abordagem possível destas questões seria aquela que considerasse o modo como as crianças elaboram as suas experiências e as compartilham com seus pares ou com os adultos, geralmente as professoras.

Do ponto de vista da crença religiosa, todos declararam acreditar em Deus, sendo que 46,9% eram católicos, 46,9% evangélicos de diferentes congregações, 3,1% espíritas kardecistas e 3,1% não possuíam religião. Em relação a estes dados, é interessante perceber que há um equilíbrio entre católicos e evangélicos na escola, sendo que a vida religiosa tendia a ser mais intensa entre as crianças do segundo grupo, entre as quais 80% compareciam frequentemente aos cultos religiosos, contra 26,7% das crianças católicas, em que predominava com 46,7% a frequência rara aos cultos e celebrações religiosas. Esse padrão de frequência das crianças nos cultos religiosos era perceptível, por exemplo, em seus desenhos, nos quais foi possível observar, ainda que raramente, que apenas crianças evangélicas desenhavam temas religiosos.

Por fim, há a questão da relação entre as crianças e as diferentes mídias, dentre as quais foram enfatizadas, nos questionários, a televisão e os jogos eletrônicos, uma vez que se percebeu nas observações a importância destes meios para o fornecimento de referências classificatórias, valorativas e volitivas para as crianças. Em relação à exposição das crianças aos programas televisivos, é possível indicar que:

Tempo médio de televisão (horas por dia)	Durante a semana		Aos finais de semana	
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
Até duas horas	28,3%	35,7%	23,1%	35,7%
Três horas	28,3%	50%	15,4%	28,6%
Quatro horas	21,4%	7,1%	30,8%	21,4%
Mais do que quatro horas	21,4%	7,1%	30,8%	14,3%

Ou seja, a maior parte delas assistia até três horas de televisão por dia, sendo que, nos finais de semana, este tempo aumentava, com 61,6% dos meninos e 35,7% das meninas assistindo quatro ou mais horas de televisão. Já os jogos de videogame e computador ocupavam até cinco horas por semana do tempo de 75% dos meninos e 50% das meninas. Em ambos os casos, dos programas televisivos e dos jogos eletrônicos, foram declarados, como preferências das crianças, desenhos animados e jogos que marcavam diferenças de gênero, as quais foram percebidas, durante as observações em campo, nos temas das conversas, nos brinquedos e nas brincadeiras das crianças.

Essas crianças com origens sociais, raças, credos, situações familiares e preferências distintas irão encontrar-se na escola, instituição na qual as suas diferenças serão colocadas em jogo, a despeito da ênfase que é dada ao tratamento igualitário. Marcam-se, assim, as diferentes proveniências das crianças, as quais serão re-significadas nos espaços e tempos escolares.

2.1.1.2 – Na escola: um cotidiano marcado por momentos extraordinários.

A seguir, descrever-se-á linearmente e temporalmente a experiência escolar: (1) a entrada ocorre às sete horas da manhã, sendo as crianças trazidas por seus responsáveis adultos ou por transportadores (os “tios”) contratados por eles. Ao entrar na escola, as crianças (2) organizam-se em filas de acordo com suas respectivas turmas (do primeiro ao terceiro estágio, de acordo com a idade – entre três e cinco anos -, e identificadas também por letras) e gêneros (uma fila para as meninas e outra para os meninos) e (3) cantam o Hino Nacional ou algumas canções para a infância²⁵. Em torno das sete horas e quinze minutos da manhã, elas (4) dirigem-se, guiadas pelas professoras, às suas respectivas salas de aula, nas quais, após sentarem em suas respectivas mesas, conversam sobre o dia anterior ou final de semana, preenchem o calendário, e ouvem quais serão as atividades do dia, anunciadas pelas professoras. Além disso, elas lavam as mãos para (5) irem ao refeitório, onde, por volta das oito horas, tomam o lanche da manhã. Ao retornarem em fila para a sala de aula, (6) desenvolvem atividades pedagógicas com a professora e os demais alunos. Em seguida, por volta das nove e meia da manhã, (7) elas vão ou à brinquedoteca, ou à sala de vídeo e leitura, ou, ainda, à sala de informática, dependendo do dia da semana. Então, (8) vão ao parque de brincadeiras, onde permanecem cerca de quarenta e cinco minutos, depois lavam as mãos e retornam à sala de aula, quando ocorre uma troca de professoras. Após (9) realizarem alguma atividade orientada pela segunda professora, (10) almoçam no refeitório. Depois do almoço, em torno das onze horas e trinta minutos, (11) escovam os dentes e (12) retornam ao parque ou praça para brincarem até cerca de doze horas e quinze minutos, quando (13) retornam à sala de aula para realizarem alguma atividade e aguardarem o horário de saída (doze horas e quarenta e cinco minutos), quando, enfim, podem retornar, com seus familiares, responsáveis ou transportadores, para casa, ou vão fazer alguma outra atividade (algumas delas diziam ir para outra escola no período da tarde ou fazerem cursos extracurriculares²⁶).

É possível distinguir, analiticamente, estes tempos e espaços escolares em três modalidades de experiências e engajamentos corporais. Em primeiro lugar, há os “espaços e tempos fisiológicos”, nos quais as crianças atendem a algumas de suas necessidades; entre esses espaços é possível destacar os banheiros e o refeitório. Mesmo considerando que se trata

²⁵ Não se tratam de canções infantis propriamente ditas, mas de canções desenvolvidas pelos adultos na expectativa de estabelecer mediações com e estabelecer uma determinada infância (cf. Farias & Palhares, 2001).

²⁶ Em questionário respondido pelas famílias das crianças-alunos, foi percebido haver uma pequena incidência daqueles que fazem estes cursos: apenas quatro respondentes, em trinta e sete, responderam fazer alguns desses cursos, sendo que os meninos faziam, surfe-natação e musicalização, enquanto as meninas faziam ballet e piano.

da satisfação de necessidades, é necessário pensar como elas são moduladas pela escola na constituição do organismo do ser aluno. Ressalta-se a constituição de uma determinada rotina, a qual delimita os tempos e espaços de atendimento dessas necessidades: quando, como, quanto e onde se nutrir é determinado no cotidiano escolar. Da mesma maneira, mesmo que seja permitido ir ao banheiro a qualquer momento, deve-se pedir autorização à professora, exceto no momento do parque de brincadeiras, e esta autorização pode depender do acompanhamento do final da explicação de uma atividade ou ser condicionada por uma fila de pretendentes. Portanto, observa-se um esforço de direcionamento dos impulsos orgânicos, tendo como objetivo a organização dos empreendimentos sociais (Turner, 1974), quais sejam as lições em sala de aula e mesmo o conjunto do tempo escolar, e também a manutenção da higiene e da nutrição, consideradas como princípios a partir dos quais a vida persevera e pode ter seus esforços produtivos, em sentido amplo, direcionados. O corpo doente e desnutrido é uma ameaça à realização do processo educativo, seja pelo risco de morte, seja pela impotência implicada nesses estados, que dificultam a realização plena dos procedimentos pedagógicos. Ou seja, nesses cuidados é possível apreender uma moldura do processo educativo nessas escolas, o qual é fundado na nutrição e na ordenação da vida e das experiências sociais das crianças-alunos.

Nesse sentido, compreende-se a relação funcional desses espaços com, o que constitui outra modalidade de experiências e engajamentos corporais, os “espaços e tempos pedagógicos”, os quais realizam-se, acima de tudo, nas salas de aula, de informática, de leitura e vídeo. Nesses tempos e espaços é que se realiza, de modo mais intenso, o processo educativo direcionado, sendo que neles a relação pedagógica entre professoras e alunos é fundamental. No entanto, não se trata, apesar do vínculo entre infância e educabilidade próprio à representação moderna da condição infantil, de uma relação natural, pelo contrário, o esforço das professoras é converter, por um conjunto de procedimentos, a pretensa potência polimorfa e “educável” das crianças em esforços produtivos e significativos particulares. Em sua realização, o processo educativo é permeado por dissonâncias, porém a sua enunciação esquemática, tal como exposta acima, não as pode explicitar suficientemente. O processo educativo está voltado, freqüentemente, seja a assegurar esta potencialidade infantil ou, em outros termos, motivar e interessar os alunos, seja em promover uma disposição corporal e, por extensão, subjetiva para a sua própria realização, isto é, tornar as crianças, multidão de corpos de proveniências sócio-culturais as mais distintas, em alunos, conjunto organizado e individualizado de sujeitos dispostos a reconhecer a relação pedagógica e a autoridade da

professora, a quem se atribui, no interior da própria relação, uma capacidade avaliativa – logo, de hierarquização de valores – e significativa diferenciada.

No entanto, a escola de educação infantil não se restringe a esta relação funcional entre tempos e espaços fisiológicos e pedagógicos. De modo um tanto marginal a essa relação funcional, há “tempos e espaços pediátricos”, nos quais as crianças determinam entre si as experiências vivenciadas na escola, mesmo que sob supervisão e com limites espaço-temporais e de ações determinados pelas professoras. Observam-se nesses momentos, engajamentos corporais que, caso fossem realizados nos tempos e espaços pedagógicos, caracterizariam a “bagunça” – uma dissonância da regência das professoras, subversão de seu monopólio do uso legítimo da fala (e dos corpos) em sala de aula. Dessa maneira, cotidianamente, no parque de brincadeiras, na pracinha, na brinquedoteca e nos momentos de “bagunça”, o extraordinário integra e qualifica o cotidiano escolar dessa escola de educação infantil.

Na sala de aula, ao retornarmos da sala de informática, a professora está dizendo, possivelmente para os que ainda não entregaram as atividades, que eles “pelo jeito, não vão à brinquedoteca hoje”. A maior parte dos alunos termina a atividade, alguns deles ajudam os demais, que ainda não encontraram os sete erros em um desenho. A professora Suzana anuncia que, na segunda-feira, eles iniciarão o caderno de classe.

Felipe canta para um outro menino o refrão de uma canção: “Born to be wild!”.

Cerca de quinze minutos depois, aqueles que terminaram as atividades podem ir à brinquedoteca. Lá, Katia e Brisa locomovem-se com os triciclos e carregam embalagens vazias de alimentos industrializados, as quais vi, certo dia, a coordenadora levar à escola, para dispô-las na brinquedoteca. Elas estão montando um Mercado.

Kamily coloca os produtos em exposição na janela, e “tira fotos” deles. Uma outra menina também brinca com uma máquina fotográfica.

Letícia fantasia-se com um vestido. Brisa diz para Kamily: “Filha, eu trouxe mais uma coisa”. Em seguida, Brisa passa a brincar de caixa de supermercado com um teclado e um telefone. Ela diz para uma outra criança que tenta ligar: “Aqui não é para ligar, aqui é o caixa”. Kamily diz: “O próximo horário é meu”.

Letícia é uma cliente do supermercado. Brisa diz: “É trinta mil e mil!”. Letícia responde: “Nossa!”. E Brisa completa: “É tudo caro, moça”.

Após alguns minutos, Brisa diz: “Eu já vou embora” e, para Kamily, “fica no caixa”. Ela completa dizendo: “Eu vou buscar meu bebê!”. Letícia acompanha-a: “Eu também!”.

As meninas vão buscar outros brinquedos, seus “bebês”, para quem Brisa pega um livro para ler. Brisa também pega um celular, imita seu toque (um tarãrã grave) e conversa. Ao atender ao telefone, ela conversa com Jéssica, dizendo que não poderá ir, declinando um convite para sair, pois terá que cuidar da sua filha, a qual teria nascido há pouco tempo. (13 de Março de 2009, na sala de aula e na brinquedoteca, entre as nove horas e quarenta minutos e as dez horas).

Turner (1982) propõe uma distinção entre o pediárquico e o pedagógico, que fundamenta essa compreensão dos distintos engajamentos corporais presentes na escola de educação infantil, cada um deles vinculado a diferentes tempos e espaços:

“Não é surpreendente que a própria liminaridade não possa escapar do controle desses fortes princípios estruturantes. Apenas para alguns tipos de jogos e brincadeiras das *crianças* é permitido algum grau de liberdade, porque eles são definidos como estruturalmente ‘irrelevantes’, não ‘importando’. Quando crianças são iniciadas nos primeiros degraus da maioridade, no entanto, variabilidades e responsabilidades do comportamento social são drasticamente reduzidas e controladas. As brincadeiras das crianças cessam de ser pediárquicas e tornam-se pedagógicas. Lei, moralidade, ritual, mesmo muito da vida econômica são abrangidos pela influência de princípios cosmológicos estruturantes. O cosmo torna-se uma complexa rede de ‘correspondências’ baseadas em analogia, metáfora e metonímia” (:29, tradução minha).

De certa maneira, na escola de educação infantil são estabelecidos momentos e espaços próprios para cada tipo de engajamento corporal. Embora as brincadeiras no parque, excetuadas ameaças à integridade física das crianças, sejam consideradas “irrelevantes”, elas se mostram momentos de realização de experimentos pelas crianças, com um repertório bastante abrangente, que indica indagações e esforços de compreensão da realidade sociocultural.

Por certo, seria necessário considerar a complexidade das práticas e dos discursos pedagógicos acerca destes diferentes engajamentos corporais das crianças-alunos que brincam e estudam na escola de educação infantil. De fato, se, por um lado, é possível falar da irrelevância relativa do pediárquico enquanto elemento para a elaboração e orientação das atividades pedagógicas, deve-se, por outro lado, considerar a importância que é dada, na escola, a estes momentos pediárquicos, de modo mais amplo, seja para os processos de desenvolvimento infantil, seja como expressão de uma certa “natureza infantil”, em que a criança é compreendida como *brincante*. Ora, não estaria a presente análise seduzida por esta “natureza infantil”? De fato, há aqui um risco, o qual pode ser evitado pela consideração da

articulação entre os aspectos *brincante* e *educável* das crianças, ou seja, é na relação entre estes tempos e espaços pediátricos e pedagógicos que se torna possível pensar a questão desta infância que emerge na escola de educação infantil sem afirmar ser a criança, preferencialmente, *brincante* ou *aluno*.

2.1.2 - Extraordinário cotidiano

Torna-se importante compreender melhor esse extraordinário que se torna cotidiano, o quanto nele não são reveladas as falas das crianças, as quais, mesmo sendo mobilizadas na realização do processo educativo, ainda assim são tornadas em falas infantis ao se considerar de pouca relevância a sua escuta, pelo menos enquanto discursos legítimos, nos momentos pediátricos.

Em certo sentido, é nesses momentos que se pode observar a *autopoiesis* das crianças, pois se observa seu empenho na compreensão de si, dos outros e do mundo pelo uso da faculdade mimética. Todavia, não é pelo modo indicativo, mas pelo modo subjuntivo da linguagem, que elas inquiram àqueles dispostos a escutá-las, no geral, apenas os seus pares, acerca de suas experiências. Por meio dessa distinção entre os modos indicativo e subjuntivo de ação simbólica, Turner (1988) expõe sua tese de que nas “performances culturais” não há uma mera reflexão do sistema social ou expressão da configuração cultural, em uma relação direta e positiva, mas, de modo diverso, tratar-se-ia de uma relação recíproca e reflexiva com o desenrolar da vida social (*passim*: 22). Portanto, nas performances culturais, a vida social pode ser avaliada e criticada, e podem ser expressos desejos, sugeridas alternativas, feitas suposições, etc. Neste ponto, a ação simbólica dos momentos e espaços pediátricos diverge do modo indicativo, mais assertivo e expressando ser e vir-a-ser, dos tempos e espaços pedagógicos.

De fato, este extraordinário cotidiano contrasta com o cotidiano marcado pelo extraordinário da instituição escolar do mesmo modo como contrastam as respectivas compreensões de Turner (1988) e Goffman (2005 [1959]) sobre as performances culturais e cotidianas, pois enquanto Turner indaga-se acerca da importância da suspensão do cotidiano em processos sociais reflexivos e transformativos, Goffman pretende explicar a consistência do cotidiano que emerge de situações extraordinárias, do jogo insólito entre os bastidores e a fachada dos diferentes atores sociais. Todavia, tanto as funções profilática e terapêutica dos rituais, as quais os tornam fundamentais para a continuidade da vida cotidiana, quanto a explosão do riso e o embaraço dos atores sociais na dissolução de suas fachadas, sugerem

aspectos que não podem ser negligenciados destas perspectivas, que, em Turner, o extraordinário envolve um reingresso, ainda que transformado pela “experiência do numinoso” (Turner, 2005 [1986]: 184), no cotidiano e, também, que, em Goffman, o cotidiano talvez seja o que há de mais insólito e risível. É possível que na suspensão do cotidiano escolar, em performances no modo subjuntivo como as observadas no parque de brincadeira e nos momentos de bagunça, seja importante tanto a reflexividade social, quanto a explosão do riso que dissolve este cotidiano. Como argumenta Turner (2005 [1986]), haveria um *meta*-poder nessas performances:

“(...) [A] forma estética do teatro é inerente à própria vida sociocultural, mas o caráter reflexivo e terapêutico do teatro, cujas origens remontam à fase reparadora do drama social, precisa recorrer às fontes do poder freqüentemente inibidas na vida do modo indicativo da sociedade. A criação de um espaço liminar separado, quase-sagrado, permite uma busca de tais fontes. Uma fonte desse excessivo *meta*-poder é certamente o próprio corpo liberado e disciplinado, com seus múltiplos recursos não explorados de prazer, dor e expressão. Uma outra fonte encontra-se em nossos processos inconscientes, tais como os que ocorrem em estado de transe” (:184)

No parque de brincadeiras, as crianças constituem seus discursos e experimentam com os repertórios os mais diversos. No círculo mágico das brincadeiras, *apoderam-se* do mundo e de suas relações (cf. Benjamin, 1994; cf. Taussig, 1993)²⁷. De fato, é como se a ambivalência da *mimesis*, enquanto produtora de realidades e identidades e de estranhamentos e alteridades, encontrasse expressão, de modo típico ideal, na disjunção entre esses modos de engajamentos corporais presentes na escola de educação infantil, entre os modos indicativo e subjuntivo de performance, entre tornar-se aluno e brincante, embora não se possa esquecer que a própria potência do ser aluno decorre de experiências significativas, de caráter formativo e transformativo, que acontecem no encontro pedagógico, como será visto adiante. Porém, é preciso ainda considerar a importância desta potência infantil para esta reflexão:

No parque, Gisele fala de seu poodle Fernanda, uma bolsa de pelúcia no formato do animal. No interior da bolsa, havia um creme e uma medalha com seu nome e um número, 44.677, o qual, segundo Gisele, seria o número de fãs do animal. Ela afirma que o poodle tem

²⁷ No terceiro capítulo desta dissertação, é desenvolvida uma reflexão, a partir do paradigma artaudiano, que pretende estender a importância do parque de brincadeiras e as consequências de seu desaparecimento, que marca a passagem ao ensino fundamental.

um ‘creminho’ para o seu dodói, e pede para que eu o passe. Ela lhe oferece mamadeira e pede para que durma.

O seu ‘dodói’ seria por causa de uma abelha ou maribondo que o atacara durante a noite, enquanto ele dormia. Ela diz que o levará ao veterinário, para ver o que aconteceu. Volta dizendo que o inseto havia colocado um pozinho no nariz dele e que era preciso passar o ‘creminho’ como remédio. (20 de Março de 2009. No parque, cerca de meio-dia).

Em seu discurso, Gisele combina a posse de um animal, redes sociais (nas quais é possível quantificar o número de fãs), cuidados de alimentação, médicos, que explicam o infortúnio e propõem um procedimento de cura. Na sua narrativa, estruturam-se questões, as quais podem ou não ser enunciadas diretamente, sobre o estatuto do médico e a natureza da doença, pelo modo como o ‘creminho’ do veterinário opõe-se ao pozinho do inseto e como nessa superação da ação do agente patológico é possível re-estabelecer uma ordem, a qual fora rompida pelo inseto ao impedir o animal de dormir durante à noite. Da mesma maneira, é possível pensar o quanto esta vinculação entre o nome e a fama na medalha do animal não indicaria uma inquirição sobre a construção do prestígio e sua relação com uma determinada noção de pessoa vinculada a uma nomeação. Na escola de educação infantil, todas as atividades recebem os nomes de seus autores, sendo avaliadas pelas professoras e, com menor frequência, apreciadas pelos colegas. Caberia indagar-se como estes nomes, diferentemente avaliados, relacionam-se entre si e com aqueles que são nomeados, Gisele aciona a noção de fama e a possibilidade de sua quantificação nas redes sociais virtuais (como o Orkut e Facebook). No entanto, nessas indagações não é de todo impossível que ela se depare com as questões relativas ao Avatar, forma da performance de si nas redes sociais virtuais, a qual correspondente, *grosso modo*, à criação de uma fachada, nas reflexões de Goffman (2005 [1959]), e à questão da autenticidade, na qual, contemporaneamente, pessoa e sujeito relacionam-se na busca de uma expressão adequada de si mesmo (cf. Mauss, 2003a).

Contudo, ainda mais importante do que fazer conjecturas acerca da significação desse discurso, é perceber nele uma manifestação de uma fala infantil que constitui o mundo histórico, assim como a si mesmo e aos outros, sempre o transformando pela sua ação (cf. Toren, 1999).

2.2 - Regência: relações de sentido e poder em uma escola de educação infantil.

A regência seria o processo pelo qual alguns sentidos das falas das crianças são considerados mais relevantes do que outros no processo educativo, e, assim, apresentados como exemplares, ou, negativamente, como algo a ser evitado. Pela própria natureza deste processo, ele pode ser mais bem analisado a partir da consideração dos elementos de uma certa educação “musical” na escola.

As crianças entram na escola pelo portão lateral, trazidas por seus pais, responsáveis ou transportadores, os “tios” do transporte. Entro pelo portão da secretaria, cumprimento os funcionários²⁸ e sigo pelo corredor, através do refeitório, chegando à “praça” interna. Os alunos organizam-se em filas, “de meninos” e “de meninas”, de cada um dos estágios, que vão do 1º ao 3º (dos três aos cinco anos de idade). As professoras situam-se à frente de suas respectivas turmas, conversam entre si e observam, vez por outra, a turma. Embora tentem mantê-la organizada, não se pode dizer que pretendem conter toda movimentação. Se houver “bagunça”, corrigem-na: “Não empurra o amigo”, “Largue ele”, “Façam fila direito”, etc. são comandos que estabelecem a situação desejada. Os alunos conversam, muitas vezes algo sobre suas relações familiares, brincadeiras e brinquedos, alguns acontecimentos e programas televisivos.

Passados cerca de cinco minutos, quando a maior parte dos alunos já chegou (o número de alunos presentes em cada turma varia entre 25 e 35), as professoras, geralmente as do terceiro estágio, começam a cantar as canções que iniciam o dia letivo, exceto às quartas-feiras, em que todos ouvem o Hino Nacional, enquanto observam uma professora hastear a bandeira do Brasil.

A primeira canção é sempre esta:

*Cantemos felizes, a canção do dia
Hoje é quinta-feira²⁹, dia de alegria
A todos bom dia este canto diz
Que o dia de hoje seja bem feliz
Feliz! (com maior potência vocal)*

²⁸ Os únicos funcionários homens são dois agentes escolares.

²⁹ A data varia conforme o dia da semana.

Bom dia, professora, como vai? (2x, batendo três palmas ao final de cada vez).

Faremos o possível para sermos bons amigos

Bom dia, professora, como vai? (os alunos batem três palmas)

Bom dia, amiguinhos, como vão? (2x, batendo três palmas ao final de cada vez).

Vem trazendo alegria, uma bela companhia

Bom dia, amiguinhos, como vão? (três palmas)

As demais canções variavam. No dia em questão, a segunda canção foi da “barata (mentirosa)”:

A Barata diz que tem um anel de formatura

É mentira da barata, ela tem é casca dura

Rá rá rá, ró ró ró, ela tem é casca dura (2x)

A Barata diz que tem sete saias de filó

É mentira da barata, ela tem é uma só

Rá rá rá, ró ró ró, ela tem é uma só! (2x)

(Existem outras estrofes para esta canção, todas com a mesma estrutura).

Outra canção, “a galinha do vizinho”:

A galinha do vizinho

Bota ovo amarelinho.

E Bota um, E bota dois, E bota três,

E Bota quatro, E bota cinco, E bota seis,

E Bota sete, E bota oito, E bota nove,

E Bota dez! (As quantidades de ovos são indicadas com os dedos, esticando-se o braço na altura do ombro. Ao chegarem no número dez, as crianças agacham-se).

Por fim, naquele dia, as crianças cantaram a canção da pipoquinha:

Pula, pula pipoquinha

Pula, pula sem parar

Pula, pula pipoquinha

Pra crescer e estourar (3x, pulando na fila).

Ao final desta canção, Ian, Carlos e Paulo caem no chão do pátio, eles pulavam empurrando-se no final da fila. A professora diz para eles irem, imediatamente, para a sala de aula e colocarem seus nomes na “carinha triste” (um espaço na lousa reservado para indicar quais crianças não iriam ao parque após as lições em sala de aula).

Então, a professora Suzana, seguida pelas duas filas de alunos, dirige-se para a sala de aula. Primeiro, entra a fila de meninas e, depois, a de meninos. Entro, após os alunos, e fico em uma mesa do fundo. A professora entrega o giz para que os meninos escrevam seu nome na “carinha triste”.

Ela organiza as crianças nas mesas, dispondo-as em trios, em que se intercalam meninas e meninos. Faz a chamada, pergunta para quem faltou no dia anterior qual teria sido o motivo: Eduardo se atrasou, Agatha foi ao médico e Carlos ao parque da Mônica como presente de aniversário.

A professora distribui uma folha com o calendário do mês para que as crianças desenhem, no espaço correspondente, como estava o clima do dia (no caso, ensolarado). Mostram para ela, sendo que aquele que pintar mal, incompleto ou rabiscado, deverá terminar o desenho na frente da mesa da professora.

Em seguida, os alunos recebem da professora uma folha com a música da borboletinha, sobre a qual devem colocar o cabeçalho (escola, cidade e data) e o nome completo. A professora diz também para os alunos irem, mesa a mesa, segundo sua ordem, ao banheiro, para lavar as mãos.

Às oito horas da manhã, aqueles que terminaram de escrever e lavar as mãos, vão ao refeitório. Paulo, Natasha, Débora e João L. ficam na sala de aula terminando de escrever o cabeçalho. Irão depois ao refeitório. Fico com eles. Paulo chora, porque não consegue

terminar a cópia, e João L. tenta ajudá-lo, pegando papel higiênico para ele enxugar o rosto. Débora e ele criticam a sua conduta, acham que ele não deveria chorar.

Depois, quando a professora retorna com o restante da turma, eles vão ao refeitório.

A professora Suzana lê e pede para que as crianças cantem a música.

Borboletinha

Borboletinha

Está na cozinha

Fazendo chocolate

Para a madrinha

Poti, poti, perna de pau

Olho de vidro

E nariz de pica-pau

Pau, pau

A professora avisa que a música é só isso, mas alguns alunos tentam acrescentar: “Pau! Pau! Amanhã te dou um pau e te levo pro hospital”. Acréscimo que eles fazem, quando a professora não os censura.

Ela faz perguntas sobre a música, para elucidar e verificar a compreensão de cada um dos versos da primeira estrofe: Quem? “A borboletinha”, responde um coro de crianças. Onde? “Na cozinha”. Fazendo o quê? “Chocolate”. Para quem? “Para a madrinha”.

Os alunos conversam em seus lugares, enquanto fazem o desenho. Gustavo diz: “Boa idéia!”, a respeito de um acréscimo que Letícia sugere para seu desenho. É comum que os desenhos de uma mesma mesa assemelhem-se, variando sobre um mesmo tema. Por exemplo, os três podem escolher desenhar o interior da casa, ou o fogão, etc. As sugestões e as conversas não determinam os desenhos, mas colocam em jogo possibilidades para a representação.

Agatha confunde-se e pergunta algo à professora, a qual me parece reproduzir a pergunta à turma: “o que é para desenhar na folha?”. Ricardo responde: “A borboletinha”. E a professora completa: “A música”.

(28 de Maio de 2009, turma da professora Suzana. Entre as setes horas e as oito horas e trinta minutos, na entrada, na praça e na sala de aula).

O processo educativo na educação infantil pode ser considerado de dois modos como uma educação “musical”. Em primeiro lugar, pode-se considerar esta assertiva de modo *metonímico*, então pensar-se-ia quanto do processo educativo da escola é revelado pelo modo como se realiza a sua educação “musical”, ou seja, tomando a parte pelo todo, seria possível pensar que, de alguma maneira, este modo de ensinar as canções na escola é instigante para compreender o conjunto do processo de regência das falas infantis. Neste sentido, percebe-se como, ao cantarem e fazerem gestos, os alunos exprimem uma determinada fala, com suas qualidades próprias; porém, existem determinados limites para as variações, seja em termos da canção, seja em relação aos gestos, o que se revela quando a expansão de alguns alunos em uma canção resulta em determinadas censuras pela professora, ou quando os alunos se esforçam por realizar um acréscimo interdito à letra da canção da “borboletinha”. Trata-se de uma imitação perigosa, de uma tradição proscrita.

Porém, para compreender a especificidade desta educação “musical”, é preciso, primeiramente, tentar definir o que seria “música” neste contexto, qual seria a sua relação com os outros sistemas simbólicos e sociais e, portanto, como se poderia afirmar que este modo singular de se relacionar com as canções para a infância constitui uma “educação musical”, e qual seria a sua relevância para analisar o processo de regência das relações de sentido na escola. Blacking (2007) propõe uma definição preliminar de “música”:

“A ‘música’ é um sistema modelar primário do pensamento humano e uma parte da infra-estrutura da vida humana. O fazer ‘musical’ é um tipo especial de ação social que pode ter consequências para outros tipos de ação social. A música não é apenas reflexiva, mas também gerativa, tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana” (:201).

Esta definição bastante ampla é importante, pois permite identificar o fazer “musical” em diferentes contextos socioculturais. Como sugere Blacking (2007): “o conceito antropológico de música deveria, portanto, ser provisório e sensível à variedade de significados atribuídos, em diferentes partes do mundo, ao som humanamente organizado” (:213). Este modo de organizar humanamente o som precisa ser compreendido como um

sistema cultural, percebendo como ele se constitui, é apreciado, mantido e transformado no interior de um determinado grupo social que interage a partir destas experiências e estruturas musicais.

Portanto, é possível pensar três características deste fazer musical enquanto um sistema cultural. Em primeiro lugar, é preciso considerar a articulação entre os modos verbal e não-verbal no discurso acerca da música. Para Blackin (2007), tais modos discursivos são “contrastantes, mas complementares”, sendo ambos necessários em uma melhor compreensão de um determinado fazer e pensar musical. É interessante perceber como, de fato, a compreensão das crianças acerca da “música” raramente se restringia ao diálogo entre si sobre as canções e músicas de que elas gostavam, mas se apresentava, geralmente, a partir da *performance* de determinados trechos de canções que elas apreciavam, podendo ou não ser acompanhada pelas demais, seja pelo canto, seja pela dança. Todavia, há também conversas sobre as canções que são ensinadas na escola.

Na fila da entrada, após as canções, Ricardo diz para mim e, em seguida, para a professora que “a gente tá precisando de uma música nova”. A professora Suzana ri e pede para ele dizer isto para a diretora e para a professora Giovana. Depois disso, ela pergunta para ele se ele conhece alguma canção, ao que o menino sugere a da “baratinha que vai casar”. Por fim, a professora argumenta em tom de brincadeira que “já tem muita barata” e que ele poderia ficar mais alguns dias pensando em uma nova canção para eles aprenderem (09 de Outubro de 2009, por volta de sete horas e quinze minutos).

Este trecho permite que seja introduzida uma segunda característica deste sistema, a constituição de “grupos sonoros”. De acordo com Blacking (2007): “um ‘grupo sonoro’ é um grupo de pessoas que compartilha uma linguagem musical comum, junto com idéias comuns sobre música e seus usos” (:208). O fato das aulas serem iniciadas pelas canções sugere que a distinção entre as experiências familiares e escolares é marcada, primordialmente, pela inserção em um grupo sonoro, o qual pode ser caracterizado a partir de um conjunto de canções para a infância. Uma análise preliminar deste repertório “musical” revela ser ele composto basicamente por canções: (1) didáticas, em que se enfatizam determinados “conteúdos” tematizados nas aulas, como os números e as cores, (2) recreativas, cuja proposta parece ser a de entreter as crianças, embora possam também ser consideradas canções que a

inserir em um universo propriamente infantil, e, por fim, (3) comemorativas, as quais são utilizadas tanto na marcação de eventos no calendário (páscoa, dia do índio, dia das mães, dia das crianças, natal, etc.), quanto em apresentações das crianças (canções da formatura, da festa junina, da festa das mães, etc.).

Contudo, interessa, a partir desta compreensão de que na escola de educação infantil se constitui um “grupo sonoro”, compreender, sendo esta a última característica do sistema, como a “música” se torna uma força ativa na criação e imaginação da realidade social.

“Se olharmos para a prática ‘musical’ como uma força ativa na formação de idéias e da vida social, como comunicação não-verbal que é a base mas também transcende categorias e grupos sociais definidos e sustentados com palavras, devemos procurar a evidência que mostre como o uso de símbolos musicais ajuda a *fazer*, assim como refletir padrões da sociedade e da cultura. Devemos descobrir precisamente como as pessoas são capazes de relacionar as experiências com os símbolos musicais e com outras formas de atividade social e intelectual, e explicar isto como mais do que reações aprendidas. Este nível de explicação deve ir além dos tipos de argumento ou de suposição que afirmam ser tal ou qual padrão de som destinado para – ou associado com – uma atividade ou convenção social particular, devendo, portanto, procurar seus significados essenciais nos significados desta atividade social. As sentenças abertas neste trabalho suscitaram uma questão que com muita frequência é tomada por certa, mas que está no cerne de todas as discussões acerca da comunicação musical: a possibilidade de que os símbolos musicais possam ser transformados em outros símbolos, e vice-versa, sem a mediação da convenção social” (Blacking, 2007:208-9).

Eis o desafio desta reflexão: como pensar a partir da “educação musical” das crianças a própria regência das relações de sentido na escola de educação infantil. Portanto, haveria uma afinidade, por assim dizer, eletiva entre este modo de ensinar as crianças a cantarem e realizarem gestos e o modo como as falas infantis são articuladas pela escola na ampliação e atenuação de determinados significados. Em caso afirmativo, pode-se dizer que há uma relação metonímica entre esta educação musical e o próprio ato de educar e constituir esta infância particular.

Para empreender a análise desta “educação musical”, é instigante valer-se do método proposto por Seeger (2008) para analisar a performance musical, cujas questões iniciais seriam: “*quem está envolvido, onde e quando acontece, o que, como e por que está sendo executado e quais são os efeitos sobre os performers e a audiência?*” (:253). Além disso, é importante considerar a etnografia da aprendizagem musical, elaborada por Hikiji (2006), a partir da qual serão discutidas as relações entre “música” e uma certa proposta de “intervenção social”, ou seja, como a música se torna, no contexto analisado, em um meio para alguma outra coisa que não ela mesma, ainda que seja fundamental insistir nos sentidos próprios da “música”:

“Interessa-me, portanto, o universo de sentidos mobilizados no aprendizado musical. Qual a relação entre a experiência sensível e uma ‘educação sentimental’, tal como formulada por Clifford Geertz? Como se dá a transmissão de conhecimentos e de valores? Que tipos de comunicação se estabelecem entre alunos, entre estes e professores, de todos com a música? Qual a mimese entre música e vida cotidiana?” (:102).

A “educação musical” das crianças restringia-se, na escola observada, à repetição, junto à professora, de determinados versos de uma canção. Após algumas repetições, a professora cantava e pedia que seus alunos acompanhassem no mesmo ritmo e melodia, em uníssono, embora, geralmente, fosse possível ouvir dissonâncias e mesmo crianças que não cantavam junto com as demais. Então, em sucessivas performances, quando as crianças já conheciam a “canção”, a professora podia fazer pequenos movimentos de regência da canção: pedir para que não gritassem, ou que entrassem no ritmo das demais, ou ainda fazer cantar aquelas que estivessem em silêncio.

Quando a canção não envolvia gestos, era comum que as crianças se envolvessem em outras atividades durante o seu aprendizado, sobretudo quando ela era “ensinada” em sala de aula, sendo exigida das crianças apenas a articulação adequada de sua voz: a pronúncia correta dos versos e alguns valores “musicais” na *performance* da canção, sobretudo o ritmo e, em menor extensão e com instruções mais vagas, a afinação dos integrantes do “coro”.

Por outro lado, as canções com gestos exigiam uma maior concentração por parte das crianças, especialmente quando elas se destinavam a serem apresentadas em alguma comemoração, sendo então “ensaiadas” em horários e locais especiais. O ensino dos gestos era semelhante ao das canções: a professora os executava diante das crianças, destacando em que momentos das canções eles seriam feitos. Por exemplo, na canção para a formatura, ao

final da estrofe “e as minhas professoras/ com amor e gratidão/ um abraço de todo coração”, as crianças-alunos deveriam levar as duas mãos cruzadas até o peito e tocá-lo rapidamente por duas vezes, combinando os significantes de “abraço” e de “pulsar do coração”. Wisnik (1989) sugere o caráter ordenador e de fundamentação que este cantar junto evoca:

“Um único som afinado, cantado em uníssono por um grupo humano, tem o poder mágico de evocar uma fundação cósmica: insemína-se coletivamente, no meio dos ruídos do mundo, um princípio ordenador. Sobre uma frequência invisível, trava-se um acordo, antes de qualquer acorde, que projeta não só o fundamento de um cosmos sonoro, mas também do universo social. As sociedades existem na medida em que possam fazer música, ou seja, travar um acordo mínimo sobre a constituição de uma ordem entre as violências que possam atingi-las do exterior e as violências que a dividem a partir do seu interior. Assim, a música se oferece tradicionalmente como o mais intenso modelo utópico da sociedade harmonizada e/ou, ao mesmo tempo, a mais bem acabada representação ideológica (simulação interessada) de que ela não tem conflitos” (:33-4).

Em termos gerais, esta “educação musical” é fundamentada em atitudes miméticas e no seu controle: imita-se a canção e também os gestos que a acompanham, de modo a constituir um coro em uníssono, mas marcado por inúmeras dissonâncias e ruídos. De fato, os valores centrais desta “educação musical” seriam a execução de determinadas ações, com determinado ritmo e intensidade, ou seja, ela produz, sobretudo, determinadas disposições corporais. Esta “educação musical” na escola de educação infantil tem uma relação de caráter *metonímico* com a própria estrutura das experiências vivenciadas na escola.

“O segundo estágio da análise é relacionar dialeticamente as idéias e as atividades dos grupos sonoros com aquelas de outros grupos sociais e, em particular, situar o ciclo de desenvolvimento dos indivíduos dentro dessas estruturas. Como a aquisição das habilidades musicais e as correspondentes experiências corporais relacionam-se a outras atividades e experiências sociais? As experiências musicais auxiliam ou entram em conflito com outras atividades sociais? Em que medida a música é capaz de – ou intenciona – ampliar a consciência? E como as pessoas fazem as conexões entre a música e outras experiências? (...) Devemos considerar a cognição artística e particularmente a prática musical como tendo papéis primários na imaginação de realidades sociais” (Blacking, 2007: 210).

Quando cantam o Hino Nacional, às quartas-feiras, talvez os alunos percebam de modo mais intenso esta afinidade entre o caráter ordenador das disposições corporais e da produção de sentido e o modo como é realizada esta “educação musical”.

No pátio, as crianças cantam o Hino Nacional brasileiro, algumas delas esforçam-se por pronunciar a sua letra, outras apenas observam, enquanto a bandeira do Brasil é hasteada. Antes de iniciarem a canção, as professoras, especialmente a professora Suzana, organizam as filas de suas respectivas turmas, as quais se voltam para a bandeira que será hasteada, com os braços ao longo do corpo e a postura ereta, evitando contatos excessivos com os colegas da fila.

Quando termina o Hino Nacional, as filas ficam mais desorganizadas (não tão lineares, com algumas crianças se empurrando, conversando, etc.), o que é intensificado quando, neste dia, a professora Suzana busca uma cartolina no setor administrativo e de coordenação da escola, localizado no prédio ao lado do pátio, depois do refeitório. A professora Giovana adverte verbalmente um aluno da turma de Suzana que empurra um outro na fila. (25 de Março de 2009, com a turma da professora Suzana, das sete horas às sete horas e quinze minutos).

No entanto, não se trata de uma mera disposição repressiva, como se percebe no momento das canções, pois as crianças-alunos são incitadas a proferir determinadas palavras e a fazer determinados gestos. Nessa correlação favorável entre majoração da utilidade e minoração das ameaças à ordem estabelecida, a escola disciplina e institui os alunos. Conforme explica Foucault (2010 [1975]):

“(...) as disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, *deve regê-las*. Uma multiplicidade, seja uma oficina ou uma nação, um exército ou uma escola, atinge o limiar da disciplina quando a relação de uma para com a outra torna-se favorável (:181, grifos meus).

A disciplina distribui os indivíduos no espaço, controla as atividades, organiza as gêneses de determinadas ações e compõe as forças dos indivíduos (cf. Foucault, 2010 [1975]). É importante destacar que, ao fazê-lo, combinando uma vigilância contínua e hierárquica, além de diferentes tipos de sanções normalizadoras, ela fabrica individualidades, ao organizar multiplicidades, como as das crianças com suas diferentes proveniências.

“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 a ‘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; produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (*idem, ibidem*: 185).

Portanto, seria possível realizar uma *passagem* desta compreensão metonímica da “educação musical” na escola de educação infantil para uma outra compreensão, qual seja, a *metafórica*.

Eis o segundo ponto: é possível aproximar, por meio da metáfora, as ações sociais de determinados atores sociais a de regentes³⁰ de conjuntos musicais? O que tornaria este procedimento razoável seria a aproximação entre a proposta de Turner (2005 [1986]), a partir de suas leituras de Dilthey, de que as relações de sentido estabelecidas entre passado e presente seriam como “relações musicais” emergentes em experiências significativas, e a reflexão de Foucault (2010) sobre as relações de poder que regem as multiplicidades e, de algum modo, as experiências sociais de indivíduos e grupos.

Para Turner (2005 [1986]), nas experiências significativas (1) algo ocorre na percepção que rompe o fluxo cotidiano, distinguindo o momento presente de uma mera experiência. Em seguida, (2) emoções passadas são revividas e (3) imagens do passado emergem, com (4) o sentido da experiência sendo estabelecido quando esse passado rememorado entra em “relação musical” com o momento presente. Finalmente, devido ao caráter social do ser humano, (5) o sentido das experiências é comunicado em uma performance.

A partir desse conceito de experiência significativa, seria interessante formular um modo de compreender como se realizam relações de sentido em contextos sociais nos quais intervêm relações de poder, as quais, segundo Foucault (2004), podem ser definidas como aquelas “em que cada um procura dirigir a conduta do outro” (:276), de modo que o poder seja pensado de modo relacional e não substancial.

O conceito de *regência* das relações de sentido é uma elaboração conceitual que busca esclarecer teoricamente esses contextos socioculturais em que relações de poder se imbricam com relações de sentido. O regente das relações de sentido pode estabelecer experiências significativas: (1) esforçando-se por romper o fluxo do cotidiano, ao fazer atores sociais

³⁰ É importante observar a polissemia de termos como reger e regência, os quais podem se referir ou ao ato de governar, geralmente apenas quando não há soberano ou no caso deste não ter alcançado a maioria, ou ao desempenho da função de maestro, na direção de um grupo musical, ou ainda à regência como exercício da função de professor de uma turma ou grupo escolar. Em todos estes casos, um determinado ator social *conduz* outros atores sociais no desempenho de determinadas ações, embora as próprias ações e os seus objetivos sejam distintos uns em relação aos outros.

perceberem de modo distinto determinados fenômenos, ou propondo um momento de maior reflexividade social.

É o dia do Descobrimento do Brasil. A professora pergunta: “Quem chegou aqui?”

Algumas crianças respondem: “O índio”.

Professora Suzana: “Não, eles já estavam aqui”.

Greta: “A gente”.

Professora: “Mas a gente já estava aqui?”.

Algumas crianças (poucas): “Os reis”.

Professora: “Reis de quê?”.

Após alguns segundos de silêncio, a professora conclui: “Chegaram os portugueses”.

Professora: “E os índios eram felizes?”.

Coro das crianças: “Eram”.

Professora: “Qual o nome da casa do índio?”.

Uma criança: “Palha”.

Professora: “É feita de palha”.

Outra criança: “Toca”.

Professora: “Oca, não é toca”.

(...)

Depois de irem ao refeitório, continuam a aula.

A professora conversa com seus alunos sobre os índios que já viviam no Brasil antes da chegada dos portugueses, já que era o Dia do Descobrimento do Brasil e, dois dias antes, havia sido o Dia do Índio.

Professora: “O índio não usa roupa, mas para ele é normal na tribo dele. Quando vêm a São Paulo, eles usam roupa, senão ficam constrangidos”.

Um aluno conclui: “Sente vergonha”.

A professora avisa-os que visitarão hoje a oca construída na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prestes Maia. Ela lhes conta sobre três alunos da referida EMEF que teriam ateado fogo na oca e que, por isso, os índios (que habitavam Parelheiros) precisaram retornar à escola para reconstruí-la. Então, ela pergunta aos alunos que tipo de comportamento seria este. Um deles responde ser algo mau e um outro, que os autores do incêndio seriam mal educados. Felipe completa que jamais faria algo assim. (22 de Abril de 2009, na sala de aula, entre as sete e cinquenta e as oito horas e vinte e cinco minutos).

De fato, o regente torna significativo o momento presente, seja destacando o que no fluxo do cotidiano é digno de uma atenção renovada, seja propondo uma atividade – uma brincadeira, uma conversa, uma canção, etc. – cujo caráter extraordinário rompa este cotidiano.

Então, uma vez estabelecido o caráter significativo do momento presente, (2) é possível operar processos rememorativos, e (3) propor determinados vínculos significativos entre este passado cristalizado e o momento presente.

A professora pergunta para os alunos quais deles vivem em casa e quais vivem em apartamento, ao que a maior parte levanta as mãos para responder que vivia em casas. Então, a professora explica o que seria apartamento: um prédio com várias casas umas acima das outras.

Em seguida, ela afirma que a escola é um outro lugar, perguntando aos seus alunos quais seriam os seus espaços: sala de aula, refeitório, parque, quadra, brinquedoteca, banheiro, informática (um menino lembra). Além disso, informa que na escola haveria regras, as quais regeriam estes diferentes espaços, lembrando às crianças do combinado que estabeleceram no início do ano.

Por fim, pede para que durante o lanche os alunos pensem na escola e nos seus espaços.

Quando retornam do refeitório, a professora retoma o combinado, explicando-o como regras que regulam a convivência na escola. Mostra, então, um cartaz com estes acordos assinados pelos alunos em letra de forma.

Combinados do 3º Estágio A.

- 1 – Tratar todos com educação*
- 2 – Cuidar do material escolar*
- 3 – Só pegar o alimento que vai comer*
- 4 – Ter hábitos de higiene*
- 5 – Cuidar do ambiente escolar*

Continuando a discussão sobre a escola, ela mostra aos alunos um quadro com uma foto, em preto e branco, do patrono da escola, Igor Macedo das Laranjeiras, cuja família teria vindo na comemoração de 50 anos da escola, ocorrida alguns anos atrás.

A professora Suzana pergunta: quem gosta da escola?

Joana diz não gostar por “ter de ir cedo”. Outros alunos afirmam gostar da escola.

Os alunos recebem um desenho da escola, e, segundo orientação da professora, devem observá-lo, em seus detalhes, e colori-lo, sem “rabiscos”. (11 de Março de 2009, na sala de aula, das sete horas e quarenta minutos às oito horas e vinte minutos).

A especificidade do momento presente é marcada em relação a um passado rememorado, emoções também podem ser revividas, e, pela regência deste processo, determinados sentidos são sugeridos como um modo de relacionar ambos os momentos: a distinção entre a casa e a escola é proposta pedindo para que se preste atenção às diferenças entre os seus espaços e que se rememorem as experiências próprias à casa e à escola, então os “combinados”, as regras de convivência na instituição escolar, apresentam-se como uma necessidade para se relacionar bem nestes espaços. Ou seja, a escola é um espaço distinto que se regula por regras próprias.

Por fim, quando diferentes sentidos emergem em diferentes atores sociais envolvidos nos processo de regência, é possível, a partir da avaliação e hierarquização das *performances* (que finalizam as experiências pela expressão comunicativa dos significados): (4) incitar e intensificar alguns desses significados, bem como (5) desestimular e atenuar outros.

Início de uma atividade: pintura das orelhas do coelho da Páscoa, feitas de EVA (um tipo de papel). Greta e Débora vêm até a mim, falar para eu não dormir, porque eu estava na escola e não em casa. Percebo nisto uma relação com aquilo que a professora Suzana dissera no início de sua aula, sobre as diferenças entre os espaços da escola e da casa.

A professora Sakura distribui as tintas para a pintura, algumas crianças brincam com suas orelhas ainda não pintadas e vão até a mesa em que a professora realiza a distribuição das tintas. Por levantar-se de seus lugares, a professora pede que elas voltem a sentar-se.

Muitos alunos cantam uma música do coelhinho da Páscoa.

“Coelhinho da Páscoa que trazes para mim?

Um ovo, dois ovos, três ovos assim (2x)

Coelhinho da Páscoa que cores eles têm?

Azul, amarelo e vermelho também”. (2x)

Depois de pintarem e colocarem em uma mesa as suas orelhas de coelho, as crianças brincam com blocos de montar. Dois meninos fazem armas de fogo e a professora diz que são “coisas feias de se fazer”, que eles deveriam fazer “coisas bonitas”.

Em determinado momento, todas as crianças já estão brincando com as peças de montar e armas continuam emergindo. Um menino faz uma cabeça de touro, duas peças como chifres em sua cabeça, encenando que chifrará algumas crianças. Um outro menino separa diferentes cores de peças de montar como se fossem diferentes poderes (fogo, ar, etc.) Em uma outra mesa, uma menina “bebe” uma caneca cheia de peças, enquanto uma outra faz um chapéu que gira.

A professora Sakura solicita que sentem dois meninos que estavam correndo, segundo ela, “para se acalmarem”. (11 de Março de 2009, na sala de aula, onze horas e quarenta minutos).

Portanto, como diferentes sentidos podem ser comunicados nas performances, o regente pode avaliá-los e hierarquizá-los de modo a tornar mais frequentes, devido ao seu prestígio e autoridade, determinados modos de significação destas experiências em relação a outros. Dessa maneira, o poder surge como produtividade e não como “negação”, embora nem todos os significados tenham a mesma legitimidade no interior do processo de regência.

Uma vez exposta esta formulação conceitual, é preciso considerar mais particularmente os processos de regência das relações de sentido na escola, pois assim será possível compreender como as falas das crianças tornam-se, pela reiteração do processo de regência feito pelas professoras, na fala infantil de uma determinada infância.

2.2.1 - Experiências significativas e performances das crianças-alunos.

A atuação do regente foca os planos perceptivo, afetivo e avaliativo das ações com o intuito de definir a situação social e estabelecer consensos em relação às suas possíveis significações, o que implica que, mesmo havendo um espectro de variações de significado, estes não são indeterminados. Por certo, há limitações intrínsecas à atuação do regente e, de certa maneira, todos os atores sociais pretendem reger as relações de sentido ou preservar suas perspectivas particulares acerca das situações sociais e experiências significativas

vivenciadas. Ou seja, a emergência dos significados é momento de uma intensa disputa, instaurando realidades e identidades, mas também, ao longo do processo, virtualidades e alteridades.

Cerca de sete horas e quarenta minutos, com uma ordem da professora, os alunos guardam as suas coisas e sentam-se para falar de alimentação.

A professora Suzana pergunta: “A comida da escola é feita com coisas boas ou ruins?”.

O coro das crianças responde: “Boas!”.

A professora diz: “A nutricionista vem para olhar o que está sendo dado, se é saudável e bom. A alimentação é importante para ficar forte e inteligente. É preciso comer frutas, legumes, cereais. Todos os alimentos que o organismo precisa”.

Segundo a professora, “Fast food não é saudável, nem refrigerante”, devendo ser consumidos apenas “de vez em quando”. Por outro lado, “a água é boa para nós, ela limpa, purifica o nosso organismo”. Ela sairia na urina, que, assim como o cocô, retira impurezas de nosso organismo.

“E o lanche da escola, é o que?”, a professora pergunta.

O coro das crianças responde: “Saudável!”.

A professora pondera que se a criança comer demais ela pode vomitar. Por isso, deve-se comer apenas “o que cabe na barriga”, com moderação. Porém, se alguém não comer pode ter “dor de barriga de fome” ou anemia.

Em seguida, a professora enumera, conjuntamente a algumas crianças, as frutas comestíveis, lembrando-as de que “não pode comer apenas lanche” ou “fritura”. Por fim, diz que “as carnes brancas são melhores do que as carnes vermelhas”.

Ao retornarem do refeitório, a atividade consistirá em escrever, após o cabeçalho da escola, o título “ALIMENTO SAUDÁVEL”. Em seguida, devem citar textualmente e imageticamente cinco alimentos diferentes que fazem bem e dos quais gostam.

Incitadas pela professora, as crianças enunciam alimentos saudáveis: pêra, pepino, arroz, lingüiça (a qual a professora diz ser mais ou menos saudável), macarrão, beterraba, abobrinha, etc.

As crianças-alunos conversam entre si nas mesas, exceto em uma, na qual elas apenas olham para os lados, sem conversar.

O ajudante do dia distribui guardanapos e, com a ordem da professora, a turma forma uma fila para ir ao refeitório e comer o lanche, saindo às sete horas e cinquenta e dois minutos.

No refeitório, lêem o cardápio. A professora pergunta o que a banana é, se é legume? O coro das crianças diz que sim, e a professora insiste até as crianças afirmarem que se trata de uma fruta (inserindo este alimento na classificação adequada).

Elas pegam os alimentos, em pequenos grupos de meninas e de meninos, alternadamente. Antes de comerem, a professora lembra-lhes de fazer uma oração pessoal de agradecimento a Deus pelo alimento recebido. Depois de lancharem, arrumam as suas respectivas cadeiras e limpam, com o guardanapo, o seu lugar na mesa. Em seguida, devolvem a sua caneca e jogam o guardanapo no lixo, formando fila novamente. Muitas vezes, alguns alunos, geralmente meninos, fazem rapidamente estes procedimentos para serem os primeiros na sua fila.

Às oito horas e vinte minutos, retornam para a sala de aula. A professora Suzana explica as atividades de desenhar cinco alimentos saudáveis, além disso, os alunos devem recortar um alimento saudável, em revistas que a professora distribui, e colar em um cartaz, feito coletivamente, sobre alimentos saudáveis. Depois, eles poderão ir à brinquedoteca.

Na primeira atividade, eles devem primeiramente escrever o cabeçalho:

EMEI IGOR MACEDO DE LARANJEIRAS

SÃO PAULO, 25 DE MARÇO DE 2009.

NOME: <primeiro nome> 3ªA

ALIMENTO SAUDÁVEL

<i>1 <desenho 1> // 2 <desenho 2> //</i>	<i>(...)</i>	<i>5 <desenho 5></i>
<i><nome 1> // <nome 2> //</i>	<i>(...)</i>	<i><nome 5></i>

Na segunda atividade, eles devem recortar em uma revista uma foto de um alimento saudável, mostrar para a professora, que avalia a pertinência daquele recorte para a obra coletiva, e colá-lo no cartaz de alimentos saudáveis.

Aqueles que terminavam as duas atividades eram autorizados a ir para a brinquedoteca.

Além disso, após o refeitório, os alunos vão, mesa a mesa, escovar os dentes, segundo ordenava a professora. Alguns não iam, por terem esquecido o material de higiene pessoal, devendo escrever seus nomes na “carinha triste”. A professora efetua algumas trocas de lugares.

Oito horas e trinta minutos:

Observo a atividade. As crianças copiam em diferentes ritmos o cabeçalho e o enunciado da atividade, Bruno faz o desenho de um foguete no espaço, ele não escreve o cabeçalho.

Oito horas e trinta e cinco minutos:

Laura é a primeira a terminar. A professora avalia seu trabalho e diz “muito bom”.

Oito horas e trinta e sete minutos:

Laura encontra um salmão na revista, e, após mostrá-lo para a professora, cola-o no cartaz. A professora diz que ela pode procurar outro.

Oito horas e cinquenta e cinco minutos:

Cerca de metade dos alunos terminaram a primeira atividade. Eles passam, então, a recortar imagens de alimentos em revistas. A professora elogia Kamily, a qual, ao desenhar os alimentos, “lembrou da água”.

Os alunos olham para as revistas, procurando alimentos saudáveis, com os quais vão, progressivamente, preenchendo o cartaz. Uma vaca, pois “ninguém come ela assim”, uma garrafa de vinho e alguns frascos de remédios são negados pela professora, por não serem alimentos ou por não serem saudáveis. Da mesma maneira, a água é negada, quando recortes desse tipo são trazidos em excesso pelos alunos. (25 de março de 2009, na sala de aula e no refeitório, entre as sete horas e quarenta minutos e às nove horas da manhã).

Eis o paradoxo: a fala infantil é acionada como elemento constitutivo da relação pedagógica, e tanto o absurdo e contra-senso de seu discurso, quanto a sua eventual racionalidade, tal como definida na escola, são fundamentais para a professora enquanto regente das relações, pois permite a hierarquização dos sentidos expressos nas experiências.

Ricardo pergunta à professora Suzana, depois de ela comentar ironicamente sobre a aparência de sono de alguns alunos da turma, se ela estava brincando ao dizer que haveria uma gincana na escola para ver quem dormiria mais. A professora Suzana responde: “Claro [que é brincadeira], não há lugar para dormir na escola”.

Então, a professora Suzana realiza a chamada, e os alunos devem respondê-la com um sonoro “Bom dia”. (12 de Março de 2009, na sala de aula, cerca de sete horas e dez minutos).

A estabilidade dos sentidos, das personagens e dos lugares é fundamental para distinguir, em termos de realidade e verdade, aquilo que é desenvolvido na sala de aula e em outros espaços pedagógicos em relação aos espaços e tempos de brincadeira (e “bagunça”): nos primeiros, a relação entre professora e alunos é estável, as regras são definidas e são estabelecidas rotinas diárias, inclusive para a satisfação de necessidades orgânicas, sendo a *mimesis* empregada em um exercício reiterado de tornar-se aluno (cf. Taussig, 1993a), com uma definição das situações sociais e dos prestígios pela professora (Mauss, 2003b [1934]); enquanto isso, nos tempos e espaços de brincadeiras, o “polimorfismo social” (Lévi-Strauss, 1976 [1949]) das crianças manifesta-se de modo vigoroso, a *mimesis* é empregada na produção de diversos seres (Benjamin, 1994), sendo que, para as professoras – e com o passar do tempo, para os próprios alunos –, essas produções culturais seriam consideradas meras fantasias e “mentirinhas”.

Montagem: No parque de brincadeiras, Paulo exclama contente: “Encontrei uma tartaruga morta (um molde de plástico no formato do animal)”.

Ricardo está vendendo baldes, mas diz para mim que o está fazendo sem falar, apenas com gestos. Ele explica que as outras crianças compreendem o que ele está tentando fazer e que ele tem até que dar troco de volta. (26 de Março de 2009, no parque, cerca de dez horas e trinta minutos).

No parque de brincadeiras, alguns meninos, da sala da professora Giovana, gritam seu grito de guerra mostrando suas garras e mandíbulas. Eles se mordem e se arranham e, gritando, correm pelo parque. Eles brincam de uma modalidade de “pega-pega”. Bruno diz que: “quando dinossauros existiam, não existiam homens”.

Enquanto isso, seis crianças ficam penduradas em dois trepa-trepas, quatro delas brincam nos balanços, cinco meninos, da sala da professora Suzana, jogam futebol na quadra e três meninas brincam de um jogo de “pegador com estátua”, no qual uma delas deve ficar parada por um tempo, como uma estátua, enquanto as outras correm.

Um menino sente-se ofendido numa brincadeira e diz: “Eu vou contar pra prô!”. Dois meninos tentam dissuadi-lo. Um diz: “Não faz isso!”, e um outro: “Não fui eu!”.

Os meninos que brincam de dinossauros sentam-se para decidir qual dinossauro cada um deles será. Um deles diz que escolherá pelos demais. Escolhem: Velociraptor, Dinossauro Rex (sic), Pterodactilo, e “aquele que tem espinhos nas costas”. Voltam a correr pelo parque, urrando como dinossauros.

Perto de um dos brinquedos, dois meninos parecem brincar de ler bilhetes, com instruções de um plano: colocar uma bomba na comida para matar alguém. Eles dizem estar brincando de Ben 10, um desenho animado, no qual um menino, Ben, viaja e aventura-se com seu avô e sua irmã mais nova em uma trama em que o garoto utiliza um relógio de tecnologia alienígena para transformar-se em dez diferentes espécies de seres alienígenas, durante um tempo determinado, o que faz para resolver intrigas contra diversos antagonistas.

Enquanto isso, um grupo de sete meninas brinca de trenzinho. Elas cantam: “Piuí abacaxi! Piuí Abacaxi! Olha o chão para não cair!” e seguem locomovendo-se, em fila, pelo parque. (18 de Março de 2009, no parque, entre as dez horas e vinte minutos e as dez horas e cinquenta minutos).

No parque de brincadeiras, as assertivas e ações simbólicas das crianças atuam de modo a dissolver em metamorfoses radicais as condições mais estáveis de aluno e mesmo de humano. Ainda há regência, mas ela, geralmente, realiza-se entre grupos de crianças, que buscam estabelecer consensos em relação às brincadeiras, eventualmente com alguma intervenção, quase sempre como árbitro de disputas e conflitos, pelas professoras, que permanecem nas margens do parque de brincadeira, observando e conversando entre si e com alunos.

Para as professoras, as crianças tornam-se, graças a seus esforços cotidianos, alunos. É nessa condição que podem ser ensinadas, de modo aos seus discursos tornarem-se competentes e legítimos. No entanto, ainda é preciso elucidar melhor como o brincar é compreendido nessa concepção do desenvolvimento infantil.

Quando retornam do refeitório, os alunos pegam seus copos e escovas de dente e, mesa a mesa, escovam seus dentes, com o creme dental distribuído pela professora Giovana. Aos que correm, ela solicita que não o façam.

A professora, na frente da lousa, cita o nome de alguns alunos e, em seguida, dirige-se a eles no modo imperativo: “olha para mim!”. Ela mostra no cabeçalho como se abrevia o nome da escola (EMEI). As crianças devem escrever o cabeçalho em uma folha.

Nos momentos de desatenção, por parte de alguns alunos, na hora da explicação, a professora Giovana diz sentenças como: “Quem não escuta, depois não entende o que tem que fazer”, “Vão fazer lição na hora do parque, porque a conversa está sendo aqui (e agora)”, “se não prestar atenção, não consegue fazer”. (18 de Março de 2009, na sala de aula, entre as oito e quinze e as oito horas e meia).

O brincar, nos momentos pediátricos, seria ao mesmo tempo uma recompensa pelo empenho dos alunos em sala de aula e um modo de direcionar a potência polimorfa das crianças para lugares e tempos específicos, de modo que ela não se transforme em “bagunça” na sala de aula. Contudo, ao afirmar isto não se estariam reconhecendo determinados limites para a atuação do regente? Afinal, apenas parte da energia e potência das crianças poderia ser direcionada na produção do organismo do ser aluno. No entanto, ao se atentar para a proposição de um caráter complementar entre estes espaços e tempos, pedagógicos e pediátricos, percebe-se uma astúcia maior, por meio da qual o contraste entre esses momentos torna-se produtivo, como reforço da determinação e da estabilidade do ser aluno em contraste com as fantasias vivenciadas no parque.

Ao desenharem os espaços de que mais gostam na escola, observo que, no geral, os desenhos do parque de brincadeiras e da brinquedoteca são mais indeterminados (“expressionistas” mais ou menos “abstratos”) do que os dos demais espaços. No entanto, distinguam-se, em tons verdes e amarelos, árvores e brinquedos. A sala de informática, a sala de leitura e a quadra de futebol apresentavam mais elementos reconhecíveis (computadores, livros, televisão, traves, bola etc.) e os espaços eram representados em ato, ou seja, enfatizando as ações desempenhadas em seu interior: a criança no computador, o jogo de futebol, etc. Não houve menção, pelas crianças, da sala de aula como espaço predileto. Ao desenharem, as crianças conversavam entre si. (18 de março de 2009, na sala de aula, entre as nove e quinze e as dez horas).

Cotidianamente, é exercitado o ser aluno, condição que permanece muito além de quando o parque de brincadeiras deixa de ser um dos espaços da instituição escolar, durante os ensino fundamental e médio. Então, o período da infância torna-se um conjunto de memórias tênues, cujas potencialidades estão perdidas para o adulto bem educado. Contudo, é precisamente desse ainda não-dito que se extrai a sua conformação atual, anulando a

interferência das virtualidades experienciadas no parque, as quais devem permanecer apenas como virtualidades.

Dessa maneira, a fala infantil implica em uma infância determinada, na qual, pela regência das “relações musicais” de sentido, distinguem-se as condições infantis e adultas e o ser aluno surge como seu intermediário. Afinal, conforme um dos versos de uma das canções da cerimônia de formatura, “e brincar não foi à toa, foi um jeito de aprender”.

Todavia, deve-se estar atento para os ruídos que perpassam essa perspectiva pela qual o projeto escolar harmoniza-se, de modo não problemático, com os anseios das crianças.

A professora Giovana diz para a mãe de Valentina que espera que ela seja uma boa aluna e, voltando-se para a menina, afirma: “Lembra de que você jurou” (referindo-se ao juramento feito pelos alunos durante a cerimônia de formatura). A menina fica um pouco sem graça, contorcendo um pouco o corpo. Com cerca de oito anos, um menino a seu lado, o qual as acompanhava, diz que não era um bom aluno, e que fazia “bagunça” na escola. (18 de Dezembro de 2009, após a cerimônia de formatura).

É possível compreender na “bagunça” precisamente um rompimento, pelas crianças, desse compromisso estabelecido entre as famílias e a escola para a educação das crianças e jovens, e pelo qual suas ações seriam legitimamente regidas pelos professores. Portanto, nos ruídos da realização da relação pedagógica, percebem-se esforços, que remontam às potências infantis, de exprimir uma alteridade radical e questionar, por vezes pela própria suspensão do drama escolar, os afetos, sentidos e volições implicados na sua manutenção.

A “bagunça” e o drama escolar são estritamente correlatos, haja vista que a primeira pode ser considerada como uma tentativa dos alunos de reger o drama escolar, questionando o monopólio do uso legítimo das falas e dos corpos, detido pelo professor na relação pedagógica. Por este monopólio compreende-se que o professor silencia e faz dizer, interdita e incita determinados usos dos corpos na relação pedagógica, o que raramente não conduz a determinados questionamentos na forma de “bagunça”.

Felipe canta para um outro menino o refrão de uma canção: ‘Born to be wild!’ (13 de Março de 2009, na sala de aula da professora Suzana, por volta das dez horas da manhã).

Esse trecho é significativo³¹, pois demonstra como um aspecto marginal do drama escolar torna-se importante para analisar as formas de contra-regência desse drama. Em busca dos indícios para compreender a emergência desta canção na sala de aula, descobriu-se que ela foi a trilha sonora de um comercial de uma empresa de celulares:

A Young & Rubicam desenvolveu seu primeiro comercial para a LG Eletronics. A peça, que divulga a categoria Music Phone da marca, composta por três modelos de celulares, é ambientada em uma sala de parto. Depois de tirar o bebê das entranhas da mãe e lhe dar a tradicional palmada, o médico se espanta, assim como todos na cena, com a reação da criança, que ao invés de chorar, começa a cantar “Born to be wild”, clássico do Steppenwolf. Em seguida, os aparelhos são destacados, enquanto o locutor pontua: “Você espera um som, mas acaba ouvindo mais do que esperava”. Ao final, o médico, já se acostumando com a idéia, acompanha timidamente a cantoria com movimentos de cabeça³².

É interessante que, no mesmo dia em que cantou, Felipe:

Chega, depois das canções de entrada, na sala de aula com um ar aborrecido, porque ele teria apanhado em casa, por estar atrasado. A professora Suzana diz que ele “ficou quente”, e pergunta para seus alunos quem apanha em casa. Mais da metade das crianças levanta as mãos em resposta afirmativa. A professora pergunta também quem ajuda em casa com pequenas tarefas domésticas. Todas crianças afirmam fazê-lo. A professora Suzana fala da importância de ajudar em casa e não desobedecer aos pais para evitar apanhar. (13 de Março de 2009, na sala de aula por volta das sete horas e quinze minutos).

Embora não seja possível propor uma relação inequívoca entre esses indícios e episódios, ainda assim é interessante perceber como em conjunto, à maneira de uma constelação de sentidos, eles “saturam de tensões”(cf. Benjamin, 1994) nossa perspectiva acerca de uma compreensão harmônica do processo educativo e da relação entre infantes e

³¹ Alguns trechos do caderno de campo re-emergirão, como este, ao longo da dissertação. No geral, isto é um modo de apresentá-los em outras perspectivas ao longo da argumentação, ressaltando a sua qualidade polissêmica e permitindo ao leitor avaliar as transformações que a elaboração de uma teoria etnográfica empreende sobre as experiências inscritas em campo.

³² A peça foi veiculada em canais de TV aberta e por assinatura no Brasil, sendo exportada também para países como Panamá, Equador, Chile, Argentina, Colômbia, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicarágua, Costa Rica, Venezuela, Peru e Uruguai. Texto inserido em 18 de outubro de 2008 e acessado em 22 de setembro de 2009. Fonte: <http://www.portaldapropaganda.com/vitrine/tvportal/2008/10/0011/?data=2008/07>

adultos. Por vezes, o regente “espera um som, mas acaba ouvindo mais do que esperava”. Portanto, é possível pensar o drama infantil pesquisado a partir de uma descrição tensa do drama infantil. Como explica Dawsey (1999):

“Se Clifford Geertz se propõe a fazer uma ‘descrição densa’ em que seja possível diferenciar um piscar de olhos de uma piscadela marota, Benjamin, que também encontra na sociedade, em sua história e cultura, um texto a ser lido, procura nas imagens dialéticas uma ‘descrição *tensa*’, - carregada de tensões -, capaz de produzir nos próprios leitores um fechar e abrir de olhos, uma espécie de assombro diante de um cotidiano agora estranhado, - um despertar. ‘Na imagem dialética’, diz Benjamin, ‘o passado de uma época particular [...] aparece diante dos olhos [de um momento do presente] em que a humanidade, esfregando os seus olhos, reconhece precisamente esse sonho *como* um sonho’. A intenção de Benjamin era penetrar os sonhos e fantasmagorias da sociedade moderna através de uma ‘dialética do despertar’”(64).

Para tanto, é preciso atentar para ruídos do drama musical que se desenvolve na escola de educação infantil, em que é possível escutar estas vozes dissonantes. Talvez a “música” apresente uma relação mais complexa com o ruído, tal como propõe Wisnik (1989):

“Nos rituais que constituem as práticas da música modal invoca-se o universo para que seja cosmos e não-caos. Mas, de todo modo, os sons afinados pela cultura, que fazem a música, estarão sempre dialogando com o ruído, a instabilidade, a dissonância. Aliás, uma das graças da música é justamente essa: juntar, num tecido muito fino e intrincado, padrões de recorrência e constância com acidentes que os desequilibram e instabilizam” (:27).

Desta maneira, é possível estabelecer uma compreensão mais ampla da “música” na escola, que não se restrinja ao seu aspecto disciplinador e civilizatório (cf. Hikiji, 2006). Por um lado, é possível destacar os momentos em que a “música” articula-se com objetivos lúdicos e de sociabilidade.

Enquanto aguardam a chegada de algum responsável para poderem sair da escola, Eduardo, Felipe e João Vitor escrevem em meu caderno de campo.

Então, Felipe começa a cantar:

*“João pereira
subiu na bananeira
comeu banana podre
(e) morreu de caganeira”*

Em tom provocativo, o menino substitui o nome de João Pereira pelo de Eduardo. Em seguida, Eduardo retribui a troça, e canta, junto com João Vitor, a mesma canção, mas com Felipe como personagem. (08 de Outubro de 2009, na sala de aula, Cerca de meio-dia e quarenta e cinco minutos).

Percebe-se que esta canção, além de instituir relações entre as crianças por meio da troça, é parte uma tradição proscrita, não sendo ensinada pela escola, embora a sua estrutura se assemelhe a de outras canções para as crianças. Ora, esta canção é *grotesca* (cf. Bakhtin, 1987), a morte que ela anuncia é acompanhada pelo riso. Neste contexto, de organização dos impulsos fisiológicos e das ações cotidianas, que constitui, na escola, o organismo do ser aluno, a morte “de caganeira”, esta dissonância temática que proscree esta canção do *cânone* das cantigas para a infância, e que, portanto, torna-a um ruído no espaço pedagógico da sala de aula. Talvez seja precisamente por intermédio dessa dissonância que se anuncie um processo de dissolução do organismo do ser aluno. Ora, a morte do aluno – a dissolução deste organismo – torna-se risível pela própria *superabundância* de vida expressa na explosão de riso que, geralmente, a envolve.

No entanto, para o regente do processo educativo, essas dissonâncias seriam apenas resíduos de sua atividade, algumas das quais precisariam, inclusive, ser atenuadas para destacar determinados sentidos e valores.

A professora Giovana pede para alguns meninos cuidarem de uma planta no jardim (do parque) e eles resolvem fazer uma muralha para protegê-la. Uma menina une-se à brincadeira e eles explicam seu propósito.

Bruno agradece Weider por este conseguir terra para a muralha. Bruno diz: “Valeu Weider! Você está ajudando muito!”. Continua: “Pronto! Agora não precisa de mais não”. E Kaique responde: “Não! Precisa para os outros lados!”. Então, Bruno pergunta para Giovani: “O que você está fazendo?”, ao que ele reponde: “[estou fazendo] que nem o Weider”, isto é, recolhendo terra para a construção. Weider exclama: “Nossa! Quanto trabalho!”. Um deles diz: “Pronto! Agora vamos para outro lado!”, ao que os demais respondem: “Vamos!”.

Pouco depois, Kaique elogia os amigos: “Isso, trabalhando em equipe”.

Eles conversam entre si:

“Nós vamos ficar aqui até nós terminar!”

“Até a noite!”.

“Nossa obra prima!”.

“A professora vai ficar muito brava se acontecer algo com a planta”.

“Ela vai [dá a entender, pelo tom de preocupação, que ela os puniria]”.

“Não vai nada!”.

Kaique diz: “Nós não quer mais a sua ajuda”.

Bruno indaga: “A minha?”.

Kaique retruca: “Não, a da Bárbara!”.

Bárbara fica zangada. Kaique corrige uma parte de seu trabalho. Dizem que ela é “enrolada”, mas resolvem aceitar a sua ajuda.

Bruno diz para os demais: “Sabe que um dia uma pessoa me disse que a união faz a força? Quando a gente faz junto algo, então temos união. Somos ótimos trabalhadores!”.

Acabam pedindo para Bárbara sair. Bruno diz: “Não queremos sua ajuda”. Antes atritam entre eles, com um tentando jogar terra no outro.

Bruno sentencia: “Sempre tem um velho ditado, a união faz a força”.

Eles apressam o fim da obra, pois a professora Giovana os chama de novo, para retornar à sala de aula após o parque. Ela diz que nunca mais os chamará duas vezes. (19 de Março, no parque, entre as dez e meia e as dez horas e cinqüenta e cinco minutos).

Há tensões entre uma menina e os meninos, ao mesmo tempo em que se evoca a fraternidade entre trabalhadores. De alguma maneira, eles encerram em seus discursos algumas das contradições da forma hegemônica de masculinidade atual, porém se deve ressaltar não se tratar de uma simples reprodução, mas de uma forma de apresentar no parque de brincadeiras este discurso³³.

A escuta dessas falas, nas quais as crianças ensaiam com os diversos elementos com os quais entram em contato no mundo cultural em que se pretende que elas se insiram plenamente, possui um interesse fundamental, o qual não é meramente ético-político, mas epistemológico, pois nessas falas é revelado o modo pelo qual se questionam os diversos elementos do processo educativo, e percebe-se como as crianças atuam na recriação do mundo, de si mesmas e dos outros.

³³ No quarto capítulo, será discutido este tipo de performance das crianças-alunos, pensando o processo de construção de distinções e relações de gênero.

Capítulo 3 – Sobre tempos e espaços: ensaio sobre a constituição de organismos

A análise do processo de regência das relações de sentido na escola de educação infantil permite indicar como *emergem* determinados sentidos nas experiências significativas desenvolvidas nos diferentes espaços e tempos escolares. Neste processo, observa-se o controle dos usos da faculdade mimética como um modo de produzir determinadas realidades, enquanto intervenção sobre o sentido das ações, avaliando-as e hierarquizando-as, e alteridades, a partir da sugestão de diversos níveis de realidade para as ações elaboradas pelas crianças-alunos, de modo que o ser aluno prepondera nos discursos e práticas escolares em relação aos diversos outros seres em que as crianças se transformam pelo uso da faculdade mimética: dinossauros, heróis, donas de casa, vendedores mudos, carros, etc. Dawsey (1999) explica como a *mimesis* constituiu uma forma dramática de engajamento com o mundo:

“Creio que essa noção de mimese, associada ao conceito de alegoria – em sua abertura às múltiplas possibilidades –, marca o que seria uma visão benjaminiana do teatro, conferindo-lhe uma especificidade em relação ao teatro épico de Brecht. Trata-se em Benjamin de um modo de conhecimento corporal do mundo ao redor, sensível a uma realidade em constante transformação, receptivo à estranheza, e capaz de provocar, através dessa capacidade verdadeiramente lúdica de ser ‘outro’, um efeito brechtiano: o efeito de estranhamento dos atores sociais em relação a papéis a eles atribuídos. Não se trata de ‘empatia’ ou ‘identificação’ com o ‘outro’, mas de uma abertura a estados alterados da percepção capazes de produzir o estranhamento, ou o abalo da ‘logosfera’ a qual Barthes (1984: 194) se refere” (:54).

De fato, há um efeito de estranhamento presente nos diferentes usos da *mimesis* na escola, sobretudo quando eles se contrapõem a determinadas “imitações prestigiosas” (Mauss, 2003b) estabelecidas na regência das relações de sentido durante o encontro pedagógico, sendo importante compreender como se torna possível, ao mesmo tempo, (1) limitar a capacidade de produzir estranhamentos em relação “aos papéis sociais atribuídos”, limitando as imitações perigosas que emergem no parque de brincadeiras e nos momentos de bagunça, e, também, (2) valer-se da *mimesis* como produtora de realidade social, ou seja, como instrumento de sutura entre determinadas representações sociais e as ações e hábitos de atores sociais específicos (cf. Taussig, 1993a), em um efeito de “identificação” que produz, por exemplo, o aluno.

É pela análise deste controle da faculdade mimética que se explicará como se constitui o organismo do ser aluno, pois é no corpo que se desenvolve este modo de percepção e atuação sobre a realidade na qual a criança se reconhecerá como aluno para além de todas as

suas alteridades. De fato, retorna-se aqui ao problema da *proveniência* (Herkunft), pois o corpo precisa dobrar-se às exigências do organismo, suas energias e suas forças precisam ser direcionadas em torno de determinados modos de ser, constituídos nas experiências e relações sociais.

O corpo é marcado pela história em uma forma de sujeição que, simultaneamente, o constitui como ponto de enunciação de um discurso. Ou seja, o aluno é ao mesmo tempo sujeitado e sujeito de um discurso, de modo que o poder disciplinar apresenta-se correlativamente a resistências em relação aos seus próprios efeitos. Portanto, ao ser marcada pela história, a criança-aluno apresenta-se como sujeito histórico nas *emergências* que se desenvolvem enquanto esforços de significação dessas experiências infantis. Dessa maneira, compreende-se a ambivalência da *fala infantil* na escola, a qual é correlativa a sua figuração ambivalente como sujeito e objeto, falante e infante. Como é na *emergência* que se pretende resolver este drama, é pela sua investigação que se compreende o porquê de determinadas infâncias se constituírem nestes espaços institucionais.

Porém, se o foco da investigação desloca-se para o corpo e seus diferentes modos de apresentar-se na escola, então é possível analisar esta emergência de determinada infância enquanto um drama do corpo, cujo desenvolvimento permite, pelos diferentes usos da faculdade mimética, constituir um organismo apto à execução competente de determinadas ações sociais. Enfatizar-se-á, nas margens ruidosas deste processo, encontra-se a ameaça de dissolução dessa construção, pelo reconhecimento, não apenas intelectual, mas também sensível, de que se tem, habitualmente, tomado a parte pelo todo, ou seja, de que o ser aluno é um modo contingente do ser infantil enquanto ser mimético. Uma questão se apresenta: como é possível este disparate, pelo qual a criança reconhece-se sobretudo como aluno? A análise minuciosa desse drama do corpo apresentará a sua lógica, bem como o modo de torná-la efetiva na construção social da realidade.

3.1 – Ser criança-aluno: ordenação dos tempos e espaços escolares na constituição de um organismo.

Na formatura de uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo, Bárbara (3ºB) e Laura (3ºA) fazem um juramento, acompanhadas pelos demais alunos, que estendem seus braços direitos para fazê-lo. Eles pronunciam diante dos familiares e professores, um discurso em que afirmam que seriam sempre bons alunos e que este seria o

primeiro diploma de muitos. Então, tornar-se-iam motivo de alegria para seus pais e de orgulho para nação.

Em seguida, eles cantam Adeus amigos, uma paródia da canção popular: “Felicidade”, em que eles se despedem de suas professoras, dos amigos e da equipe escolar, dizendo que levariam consigo, segundo a letra da canção, os valores “que a gente deve ter: conhecimento, amizade e coisa boa”. O coro das crianças lembrava ainda que “brincar não foi à toa, foi um jeito de aprender”³⁴.

A Coordenadora Pedagógica passa a palavra para a Diretora, que irá encerrar a cerimônia. Porém, antes disso, ela afirma que era grata pela confiança dos pais dos alunos no trabalho dos profissionais da escola, porque todos eles sabiam que as crianças eram o seu maior bem, e diz, ainda, que a escola, mesmo recebendo alunos novos todos os anos, está de portas abertas para receber visitas de antigos alunos. Na sua fala, a diretora afirma que ficou feliz com a formatura dos alunos, e, por fim, deseja um ano sem crises, além de boa sorte na nova escola.

Então, as crianças, com óculos malucos e cachecóis de plumas coloridas, dançam, cantam e pulam ao som de uma canção de rock do grupo musical Skank: “Vou deixar”. Entre os trechos significativos da música, podem-se destacar:

*Vou deixar a vida me levar
Pra onde ela quiser
Estou no meu lugar
Você já sabe onde é...*

(...)

*Vou deixar a vida me levar
Pra onde ela quiser
Seguir a direção
De uma estrela qualquer...*

³⁴ No documentário que acompanha esta dissertação, há o registro de um ensaio dessa canção e do modo como a professora rege as falas infantis. Nesse caso, enfatiza-se a emissão da voz, porém é possível observar diversas outras ações em que as crianças utilizam seus corpos, inclusive o baixo-corporal.

A professora Suzana convoca os pais a cantarem junto, mas poucos o fazem. Após a música, os alunos saem com as professoras para as salas de aula, onde, em seguida, os pais e responsáveis os encontram para irem embora. Alguns conversam e se despedem das professoras, outros tiram fotos na escola, com a professora e com seus amigos.

Na sala de aula, a professora Giovana diz para a mãe de Valentina que espera que ela seja uma boa aluna e, voltando-se para Valentina, diz: “Lembre-se de que você jurou”. A menina fica um pouco sem graça, contorcendo um pouco o corpo. Uma criança ao seu lado, que a acompanhava, diz que não é um bom aluno, que faz bagunça na escola. (Dia 18 de Dezembro de 2009, na cerimônia de formatura).

Este pequeno trecho de uma cerimônia escolar apresenta uma distinção fundamental entre dois engajamentos corporais desenvolvidos nessas escolas. O primeiro deles refere-se ao ser aluno, o corpo dócil cuja atenção é focada em processos de ensino-aprendizagem *regidos* pela professora, sobretudo em sala de aula. É um corpo que deve ser atento – olhos direcionados ao que é solicitado que seja *visto*, ouvidos voltados àquilo que deve ser *compreendido* de uma orientação ou instrução – e também um corpo participativo, ainda que não de modo absoluto, mas apenas naquilo que a professora determina.

Em uma atividade matemática, os alunos devem ligar pontos de acordo com uma ordem numérica progressiva, para, ao término da ligação de pontos, vislumbrar a formação de uma figura. Durante a explicação da atividade, a professora adverte aos alunos: “É para escutar a professora, prestar atenção para não fazer errado”. Observo que a execução da lição supõe o conceito de numerais em uma ordem progressiva (conjunto dos números naturais), bem como o seu reconhecimento gráfico na folha, de modo que aqueles que não sabem identificar a forma gráfica do numeral e do seu sucessor apresentam dificuldades na execução da atividade.

A atividade seguinte é de escrita. Em um caderno de brochura pautado, os alunos devem escrever o cabeçalho e as seguintes palavras e letras:

ABELHA – A – E – I – O – U

ELEFANTE – A – E – I – O – U

IGUANA – A – E – I – O – U

URSO – A – E – I – O – U

BORBOLETA – A – E – I – O – U

Após algum tempo, Raphael declara “terminei”, para mim, e, para Gabriel, que precisou de ajuda para fazer a atividade anterior, salienta: “Eu fui o primeiro, Saulo o segundo e o Marcchello o terceiro”. Aqueles que terminaram as atividades podem pegar peças de montar e brincar em suas mesas. (18 de Junho de 2009, na sala de aula por volta das oito horas e trinta minutos).

Os próprios alunos reconhecem as suas competências e as hierarquizam, pois elas indicam a excelência em seu ofício, marcando um desempenho escolar que é recompensado pelo *prazer* de brincar, interesse que se considera natural à criança, e, além disso, com o prestígio, concedido ao bom aluno, por fazer suas atividades nos momentos e lugares definidos pela instituição, com os objetos adequados e atingindo os objetivos almejados. Portanto, há expectativas em torno das ações sociais a serem desempenhadas nos diferentes espaços e tempos escolares, sendo o controle destas ações e o reconhecimento daquilo que é próprio a estes espaços um dos principais objetivos da relação pedagógica.

A professora, na frente da sala de aula, cita o nome de alguns alunos e, em seguida, diz: “olha para mim!”. Ela mostra no cabeçalho como se abrevia o nome da escola (EMEI). As crianças devem escrever o cabeçalho em uma folha.

Nos momentos de desatenção, por parte de alguns alunos, na hora da explicação, a professora alerta: “Quem não escuta, depois não entende o que tem que fazer”, “Vão fazer lição na hora do parque, porque a conversa está sendo aqui (e agora)”, “se não prestar atenção, não consegue fazer”. Letra a letra o cabeçalho é copiado, com algumas intervenções da professora.

Após escreverem, as crianças deveriam pensar e responder sobre o que mais gostam na escola, a partir da pergunta da professora. Anoto 24 respostas: 4,1% (1) gosta mais do refeitório, 12,5% (3) gostam mais da quadra de futebol, 12,5% (3) gostam mais da sala de leitura, 16,66% (4) gostam mais da brinquedoteca, 16,66% gostam mais da sala de informática, 37,5% (9) gostam mais do parque de brincadeiras.

Agrupando os espaços de brincadeira (brinquedoteca, parque e quadra de futebol): teremos que 66,66% (16) afirmam gostar mais destes espaços. Apenas meninos afirmam ser a quadra de futebol o espaço de que mais gostam. As crianças também respondem, levantando

as mãos, se, no ano anterior, elas já estudavam nesta escola (80%), em outra escola (15%) ou em nenhuma escola (5%).

Elas escrevem o nome do espaço de que mais gostam e depois desenhando-no. A professora Giselda enfatiza que: “desenho é colorido”. As crianças desenhando, a maior parte faz a atividade de modo adequado, mesmo que, considerando a avaliação da professora, seja possível dizer que com graus diferentes de sucesso, pois algumas delas hesitam ao escrever as letras, apresentando alguns símbolos não-convencionais na escrita. (18 de Março de 2009, na sala de aula, entre as oito horas e vinte minutos e as nove horas).

Embora os espaços e tempos de brincadeira sejam os mais apreciados, a lógica da instituição escolar articula funcionalmente, de acordo com suas *normas*, a brincadeira ao ofício de ser aluno. Afinal, ao mau aluno, aquele que não termina a sua lição, ou que faz bagunça, ou seja, que brinca nos momentos e lugares errados ou age de modo inadequado, tem seu nome na “carinha triste”, sendo-lhe negado o *prazer* da brincadeira e o *prestígio* adquirido por avaliações positivas. A despeito disso, a bagunça permanece:

Enquanto a professora não está olhando, por estar supervisionando aqueles que escovam os dentes no banheiro, Gilberto, pulando entre as mesas, canta: “Tropa de elite, osso duro de roer, pega um, pega geral, também vai pegar você!” (30 de Abril de 2009, na sala de aula, por volta das oito horas e vinte minutos).

Em certo sentido, a bagunça é preferível à apatia, pois ela indica uma vitalidade disponível, que pode ser empenhada na relação pedagógica, enquanto a apatia, menos perceptível e talvez considerada, de algum modo, antinatural, quando se interage com crianças, indicaria uma impotência da própria relação. Então, a criança é reconhecida como um *brincante*, como um ser polimorfo e mimético, e esta capacidade, associada à educabilidade, torna-se essencial à formação *progressiva* de hábitos.

Montagem: Na lousa está escrita uma história que os alunos compuseram a partir de suas pesquisas sobre palavras com a letra I:

EMEI IGOR MACEDO DAS LARANJEIRAS

SÃO PAULO, 30 DE ABRIL DE 2009.

NOME: 3ºB

X

IGOR FOI PASSEAR COM SEU IRMÃO NO BUTANTÃ. NO INSTITUTO BUTANTAN TINHA UMA IGUANA.

Os alunos recebem os cadernos para copiar a lição. A professora diz que no Instituto Butantan são feitas vacinas contra o veneno de cobras, aranhas e escorpiões. Além de gripe e poliomelite (“a gotinha”, lembra a professora).

A professora Carol, do segundo estágio, situado na sala ao lado, pede para que a professora Giovana fique, por alguns minutos, com um de seus alunos, pois ele teria tido problemas disciplinares em sua sala.

A professora Giovana adverte: “Aqui se faz lição, não o que se quer”. E a professora Carol completa: “Veja como é uma classe de crianças educadas”. O menino senta-se próximo à mesa da professora Giovana e interage com Cíntia.

Os alunos fazem a lição, cópia da história na lousa. Eles se encontram em diferentes momentos da cópia. Bárbara é a primeira a terminar e faz um desenho, no qual estão, lado a lado, o papai, a mamãe e o filhinho iguana.

A lição seguinte é uma pesquisa a ser desenvolvida em casa, com o auxílio dos pais:

LIÇÃO DE CASA

X [indica o espaço de uma linha na cópia]

PESQUISA: O QUE VOCÊ SABE SOBRE A IGUANA?

A professora Giovana adverte Gabriel, ao falar com Thamires: “Se o Gabriel te atrapalhar, Thamires, ele vai para a [classe da professora] Suzana. Lição ele não faz!”. De fato, o menino havia iniciado a cópia da primeira lição e, em seguida, apenas distribuiu vários numerais “cinco” (5) pela folha.

Bárbara termina a cópia da lição de casa e, em seguida, guarda o seu material e a ficha com o seu nome, a qual pode ser utilizada para solucionar eventuais dúvidas sobre a ortografia do nome. Então, ela pega um livro para “ler quietinha” – por ordem da professora. Ao receber esta ordem, ela exclama: “Sim, senhora!”, fazendo um sinal de continência. Uma brincadeira reveladora das afinidades destas relações pedagógicas com outras instâncias disciplinares.

Pouco depois, a professora Giovana pergunta: “Quem é que está gritando?”, pois algum menino emitiu um som agudo e contínuo, que reverberou por toda a sala. Ela também

diz para Weider: “Não tem pressa, vou escrever não fez a lição!” e, para Vitória, “quer que eu escreva não fez a lição?”.

Valdir, aparentemente, reclama de um menino que o teria chamado de vagabundo. A professora Giovana responde ao menino: “Quem terminou a lição? Quem vai ao parque? Quem é vagabundo?” (30 de Abril de 2009, na sala de aula entre as nove horas e as dez horas).

Na lousa, a professora escreveu uma lição para os alunos copiarem:

LIÇÃO DE CASA

X

O QUE VOCÊ SABE SOBRE O URSO?

Em seguida, no caderno de desenho, eles devem escrever os seus respectivos nomes completos, preenchendo, com quadrados coloridos, os espaços que separam os nomes. A professora Giovana alerta que é sem “rabisqueira”. A professora utiliza, na lousa, o seu nome como exemplo.

Os alunos recebem, em uma folha avulsa, a inscrição de seus nomes completos, devendo separar as palavras que o compõe com desenho de quadrados coloridos. Então, eles colam esta folha no caderno e copiam os seus nomes abaixo, repetindo também a operação de intercalar quadrados coloridos entre as palavras. Por último, eles devem fazer um desenho “bem pintado”, segundo a professora.

A professora Giovana afirma para um menino: “Você é do terceiro estágio!”. Percebo que há uma expectativa de que as rotinas escolares e a realização das tarefas sejam desenvolvidas de modo cada vez mais autônomo, conforme haja a passagem pelos diferentes e progressivos estágios. (15 de maio de 2009, por volta das nove horas).

No mesmo dia, ao retornarem do almoço, Alice, Valentina, Gisele e Vitória ficam sobre uma mureta próxima à sala de aula, chupando as laranjas que receberam de sobremesa.

Valentina medeia uma disputa por brinquedos em uma sala do primeiro estágio, próxima àquela em que ela estuda. A professora dessa turma interdita a sua intervenção e propõe uma solução própria ao conflito.

Após este evento, observo Giovana cantando, enquanto a sua Barbie (“baiana”, segundo a menina) dança: “Xixaxó! dum ba lá! dum lá dó!”.

Ao retornarem à sala de aula, os alunos recebem folhas para pintar com “canetinha” – canetas hidrocor coloridas. “É para fazer o desenho sem rabiscar e pintá-lo direitinho”, afinal, segunda a professora Roberta, eles já teriam seis anos.

Raphael, Kaique e Saulo desenhavam pistas de corrida e ruas para carros. Juan Diego faz um monstro com uma espada de fogo. Joaquim desenha uma “tempestade de energia”, a qual a professora elogia bastante. Emily, Bárbara e Gisele fazer arco-íris e meninas. Vitória desenha uma casa colorida. (15 de Maio de 2009, na pracinha e na sala de aula entre as onze horas e cinquenta minutos e meio dia e vinte minutos).

A escola de educação infantil institui, enquanto um desenvolvimento, esta passagem entre as condições sociais de criança e de aluno, de modo que, progressivamente, as crianças são reconhecidas como sujeitos competentes e enunciadore de discursos legítimos, embora, como a negação da intervenção de Valentina na sala dos alunos do primeiro estágio demonstra, a competência e legitimidade de seus discursos são sempre relativas, ao menos na escola, às determinações e regências dos professores e demais funcionários, em uma hierarquia definida.

Por fim, é possível afirmar que o organismo do aluno resulta de um momento histórico em que o corpo das crianças se confronta com o dispositivo disciplinar:

“O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’ está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma sujeição estrita” (Foucault, 2010 [1975]: 133-4).

O juramento de ser um bom aluno, na cerimônia da formatura, responde a este dispositivo, assim como o desejo de ter ainda muitos diplomas, que certificarão as diferentes aptidões adquiridas por aqueles alunos ao longo de suas trajetórias, e que serão empenhados

em diferentes esforços produtivos. A formatura exalta a sua própria fabricação, pois, nos últimos três anos, durante cerca de vinte horas por semana, considerando apenas os espaços pedagógicos da escola, aqueles corpos foram incitados a agirem, sentirem e pensarem como alunos. Em um primeiro momento, eles anseiam por tornar familiar aquele espaço, denominando as suas professoras de “tias”:

São sete horas e quinze minutos, após cantarem, no pátio, os alunos entram na sala de aula, primeiro, as meninas e, depois, os meninos, todos em fila.

Eles conversam entre si, enquanto a professora anota algo no diário de classe. Hoje é dia do brinquedo, como toda sexta-feira, com cada aluno trazendo um brinquedo de casa. Débora mostra a sua boneca a Mariana. Valentina arruma os pêlos de sua pelúcia. Allan Kauan conversa animado com Joaquim, mas não consigo ouvir a sua conversa, apenas vejo os movimentos dos lábios e a expressão facial animada, com os olhos esbugalhados e um sorriso na face.

A professora pede para Ana colocar o seu cachorro de pelúcia na mesa lateral, próxima à janela, onde, geralmente, eu me posiciono, observando e anotando. Ela faz isto e pergunta à professora: “Tia, é aqui?”. A professora acena que sim com a cabeça, e César, que está próximo, exclama: “Não é tia, é professora!” (17 de Abril de 2009, na sala de aula).

O próprio aluno disciplinado reforça a denominação própria à relação pedagógica, afirmando, simultaneamente, (1) a fissura entre os tempos e espaços institucionais da casa e da escola, e (2) a emergência do ser aluno: modo singular de disposição corporal e subjetiva. Em outras palavras, na escola de educação infantil aprende-se, entre outras coisas, a ser aluno. Contudo, este processo desenvolve-se de um modo particularmente dramático, ao menos na escola de educação infantil pesquisada, e julga-se que este drama pode ser revelador do caráter singular de uma infância, de um modo de ser criança que se realiza por uma relação mais ou menos estreita com a instituição escolar.

Afinal, como a escola de educação infantil engendra o organismo do ser aluno? Como, diante do polimorfismo infantil (cf. Levi-Strauss, 1976 [1949]), a escola sintetizaria um ser tão singular, que forças ela agenciaria, quais “aptidões” e “capacidades” ela terminaria por desenvolver, e, por outro lado, quais ameaças à ordem social seriam debeladas?

3.2 – O Drama do Corpo

3.2.1 – Paradigmas do teatro na antropologia

A primeira questão que surge, ao se refletir sobre o aspecto corporal do drama escolar, é como expor este drama. Em certo sentido, é um drama que se apresenta nos afetos, nos gestos, nas posturas, na respiração, no tom de voz, etc. e, portanto, é um drama que exige uma percepção e exposição atenta a detalhes freqüentemente negligenciados na observação e escrita etnográfica, sobretudo quando as ações simbólicas e os processos sociais não são enfatizadas pelo investigador (cf. Geertz, 2008 [1973], 2006 [1983/1980³⁵]; cf. Turner, 2008 [1974], 1982, 1987; cf. Dawsey, 1999).

Para Turner (2008 [1974]), o seu modo de análise resulta de uma incorporação das perspectivas e preocupações dos sujeitos pesquisados na compreensão de seus conflitos e dos processos sociais por eles vivenciados:

“No processo social – entenda-se por ‘processo’ aqui apenas o curso geral da ação social – no qual me encontrei entre os Ndembu da Zâmbia, foi muito útil pensar ‘biologicamente’ sobre os ‘ciclos de vida das aldeias’ e os ‘ciclos domésticos’, a ‘origem’, ‘crescimento’ e ‘decadência’ de aldeias, famílias e linhagens, mas não foi tão proveitoso pensar sobre a mudança como algo *imanente* na estrutura da sociedade Ndembu, enquanto havia claramente um ‘vento de mudança’, econômica, política, social, religiosa, legal, e assim por diante, varrendo toda a África Central e originando-se fora de todas as sociedades aldeãs. Os funcionalistas de meu período na África tenderam a pensar na mudança como ‘cíclica’ e ‘repetitiva’ e no tempo como estrutural e não livre. Com a minha convicção quanto ao caráter dinâmico das relações sociais, eu via movimento tanto quanto estrutura, persistência tanto quanto mudança e, na verdade, persistência enquanto um notável aspecto da mudança. Vi pessoas interagindo e, dia após dia, via as conseqüências de suas interações. Comecei então a perceber uma forma no processo do tempo social. E esta forma era essencialmente *dramática*. Aqui, minha metáfora e meu modelo eram uma forma estética humana, um produto da cultura e não da natureza. Uma forma cultural era o modelo para um conceito social científico” (:27).

A compreensão dos processos socioculturais enquanto drama é um dos desdobramentos da reconfiguração do pensamento social, tal como o compreende Clifford Geertz (2006 [1983/1980]), e pelo qual um procedimento científico que almeja leis e regras gerais é, de alguma maneira, substituído por uma reflexão interpretativa, visando as conexões de sentido entre eventos, ações e sistemas simbólicos. É neste contexto, de inserção de

³⁵ A segunda data entre colchetes corresponde ao ano da publicação do artigo de Geertz em *The American Scholar* vol. 29, nº2, 1980. Esta indicação expressa melhor a ordem dos acontecimentos relativos a este diálogo entre Geertz e Turner.

paradigmas e analogias humanísticas na antropologia, que se torna possível refletir sobre as conseqüências de pensar, como é o caso em questão, a infância engendrada em processos sociais desencadeados na e pela instituição escolar como um drama, que envolve os diferentes atores em cenas cujo sentido gira em torno de uma construção social particular e, simultaneamente, de uma condição social das crianças, enquanto infantes, e dos adultos, enquanto falantes competentes.

Geertz (2006 [1983/1980]) sugere uma explicação para o porquê desta fermentação de novas analogias nas ciências sociais, entre as quais destaca a analogia do jogo, do teatro e do texto:

“Uma das respostas a essa pergunta é que, embora ainda imperfeito, está surgindo um desafio a algumas das premissas mais importantes da ciência social estabelecida. A separação estrita entre teoria e dados, a idéia do ‘fato bruto’; o esforço para criar um vocabulário formal de análise purgado de qualquer referência subjetiva; a noção de ‘linguagem ideal’; e a alegação de neutralidade moral, a visão do Olimpo, a ‘verdade divina’ – nenhuma dessas idéias pode prosperar quando a explicação passa a ser vista como uma questão de conectar a ação ao seu significado e não o comportamento aos seus determinantes. A re[con]figuração (sic) da teoria social representa, ou, se tiver prosseguimento, representará um dia, uma mudança radical na noção que hoje temos do conhecimento, alterando não tanto a definição do que é conhecimento, mas principalmente a definição daquilo que queremos saber. Eventos sociais certamente têm suas causas e instituições sociais seus efeitos; mas é possível que o caminho que nos leve a descobrir o que é que estamos realmente afirmando quando fazemos esta afirmação tenha mais que ver com a observação e a inspeção de expressões do que com postular e medir forças” (:55).

É esse contexto que torna significativa a metáfora dramática como recurso à explicação dos processos socioculturais. Geertz (2006 [1983/1980]), ao analisar o uso desta forma de analogia por Victor Turner, indica a importância de seu uso sistemático na análise, o qual reverte em uma compreensão dos ritmos e processos sociais, bem como da capacidade de transformação dos dramas, porém critica o fato de o drama social se tornar “uma fórmula para todas as estações” (:46), de modo que se perderia a compreensão do sentido daquilo que é representado. A resposta de Turner (1982) a Geertz destacou a necessidade de pensar o drama social no contexto de sua performance, de modo a preservar a sua singularidade, o que pode implicar em certa complementaridade entre as abordagens textuais e dramáticas na antropologia, evitando, respectivamente, por um lado, na abordagem textual, a abstração dos contextos nos quais os textos são performatizados, e, por outro lado, na abordagem dramática, a redução do drama encenado a uma forma geral, na qual não se observam e não se compreendem aspectos da sua particularidade.

Como foi indicado no primeiro capítulo, há uma afinidade e um distanciamento entre este modo de pensar os processos socioculturais enquanto um teatro dramático e a *emergência*, enquanto teatro das dominações. Se ambas as leituras apresentam um ponto de surgimento, como instância de formulação de discursos e práticas sociais, ainda assim é preciso atentar para os direcionamentos opostos na explicação destes processos, *grosso modo*, como resolução e regeneração da unidade social, no caso de Turner, ou estabelecimento de conflitos e de estados de dominação, na exposição de Foucault³⁶.

Há ainda uma questão a se refletir: como o corpo vivencia este processo social? Portanto, não se trata nem do movimento geral das coisas e do modo como este drama envolve e transforma a alma humana, nem do verdadeiro significado da representação, mas de uma indagação acerca da proveniência de determinadas condições sociais, cuja investigação permite agitar e dissolver em seus elementos constituintes, identidades afirmadas de modo certo e definitivo. É por isso que esta pesquisa assume a tarefa de exercitar um diálogo com um outro paradigma do teatro, o qual enfatiza essas relações do teatro com o corpo e com a vida. Neste sentido, emula-se o esforço de pesquisa de Dawsey (1999), relativo ao teatro épico de Brecht:

“Antes de abordar as anotações dos cadernos de campo quero discutir alguns traços do que poderia vir a ser uma alternativa, ainda que em estado de torso, ao paradigma do teatro dramático na antropologia. Considero como exemplos desse paradigma os trabalhos de Victor Turner e Clifford Geertz” (:16).

Contudo, a alternativa que se pretende discutir envolve uma “tensão criativa” entre a utilização das metáforas teatrais pela antropologia, cuja referência é frequentemente – ao menos nos casos de Geertz e Turner – uma certa leitura do teatro dramático, com o paradigma teatral delineado pelas reflexões de Antonin Artaud. A possibilidade de realizar tal exercício teórico, o qual pode ser fecundo em consequências ético-epistemológicas, resulta da compreensão do teatro como atividade que propõe um cálculo “do lugar olhado (e ouvido) das coisas” (Dawsey, 2007: 33), ou ainda – em termos mais gerais – como atividade que permite, na ordem dos afetos, elaborar experiências que situam os atores sociais de diferentes modos em relação à vida e ao mundo histórico-cultural.

³⁶ Neste sentido, pode-se destacar também uma certa rejeição de Foucault em relação à hermenêutica, ao menos aquela que busca o sentido verdadeiro das coisas, ignorando as questões relativas às relações de poder e as forças em luta na constituição dos sentidos, opõe-se, dessa maneira, a Geertz.

3.2.2 – O Drama do corpo: tornar-se aluno.

Em primeiro lugar, então, deve-se definir: o que é um organismo? O organismo diferencia-se do corpo, é algo que se faz do corpo, um modo preciso de lhe definir as disposições de acordo com uma determinada ordem social e moral. Em certo sentido, o organismo é o construto por excelência de uma cultura, que apresenta um modo singular de *reger a vida*. Como propõe Artaud (1999 [1935]):

“É preciso insistir na idéia da cultura em ação e que se torna em nós como que um novo órgão, uma espécie de segundo espírito: e a civilização é cultura que se aplica e que rege até nossas ações mais sutis, o espírito presente nas coisas; e é artificial a separação entre civilização e a cultura, com o emprego de duas palavras para significar uma mesma e idêntica ação” (:2).

Deste modo, compreende-se que é necessário pensar esta cultura que encarna nas ações, mesmo nas mais sutis, e propor uma investigação que, a partir deste drama do corpo, desenvolva uma reflexão antropológica. A idéia de cultura, tal como formulada por Artaud, atua como um duplo protesto em relação, em primeiro lugar, à cultura como um “inconcebível Panteão”, o qual deveria ser idolatrado, e que teria por conseqüência, em segundo lugar, uma crítica à separação que se faz entre a cultura e a vida, pois, argumenta o autor, “como se a verdadeira cultura não fosse um meio refinado de compreender e *exercer a vida*” (*idem*: 4, grifo do autor).

Esta perspectiva de uma cultura eficaz, como modo de exercer a vida, também é encontrada em Mauss, que, em 1934, profere uma conferência sobre *As técnicas corporais*. Este estudo é fundamental em uma reflexão que busca compreender o modo pelo qual uma determinada cultura torna-se eficaz na e pela experiência, destacando-se três problemas: a natureza social do *habitus*; a questão da relação entre imitação e educação; e, por fim, uma indagação sobre o âmbito das técnicas corporais.

A natureza social do *habitus* permite a delimitação daquilo que é “adquirido” como resultado da ação e organização social. Conforme Mauss (2003b [1934]):

“Esses ‘hábitos’ variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas a alma e suas faculdades de repetição.” (:404).

Dessa maneira, já se apresenta o segundo problema, a saber: uma vez que as técnicas corporais não são o resultado da mera aplicação das faculdades de repetição, demonstrando, pelo contrário, e segundo a sua generalidade, sua qualidade de fatos sociais, é preciso, então, compreender o modo pelo qual elas se estruturam, como se apresentam enquanto disposições adquiridas e disseminadas pelo corpo social, o que, por sua vez, envolve o seu caráter coercitivo. Mauss propõe, em suas considerações, uma perspectiva do “homem total”, ou seja, da tríplice perspectiva da fisiologia, da psicologia e da sociologia.

Nessa articulação, a psicologia surge como engrenagem entre duas ordens com maior relevância causal: a fisiologia e a sociologia, tendo a psicologia relevância na consideração das adaptações individuais, e dos raros momentos das reformas e das criações. Nesta engrenagem psíquica, Mauss (2003b) destaca a relação entre os fatos de educação e a imitação:

“Em todos esses elementos da arte de utilizar o corpo humano os fatos de *educação* predominavam. A noção de educação podia sobrepor-se à de imitação. Pois há crianças, em particular, que têm faculdades de imitação muito grandes, outras muito pequenas, mas todas se submetem à mesma educação, de modo que podemos compreender a seqüência dos encadeamentos. O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série de movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros” (:405).

O que orienta a causalidade sociológica das técnicas corporais, expresso na noção de “imitação prestigiosa”, é o princípio do exemplo e da ordem. Portanto, a faculdade mimética – faculdade de produzir semelhança e tornar-se um Outro (cf. Benjamin, 1994) – é sujeita a um controle de seus usos, de modo que um princípio de alteridade torna-se, como resultado do processo social da educação, na fonte da produção de realidade e de identidade. Dessa maneira, as técnicas corporais, estes atos tradicionais e eficazes, que são sentidos pelos seus autores como “atos de ordem mecânica, física ou físico-química”, são construídos socialmente.

Por fim, a ressalva que Mauss propõe, entre o âmbito de investigação das técnicas corporais e dos atos de outra natureza – como os mágico-religiosos –, permanece problemática e, como se lê na conclusão do texto, o próprio autor anuncia a possibilidade de uma leitura mais radical de sua proposta:

“Não sei se prestastes atenção ao que nosso amigo Granet já indicou a partir de suas pesquisas sobre as técnicas do taoísmo, técnicas do corpo, da respiração, em particular. Fiz suficientes estudos nos textos sânscritos do Ioga para saber que os mesmos fatos se verificam na Índia. No meu entender, no fundo de todos os nossos estados místicos há técnicas do corpo que não foram estudadas, e que foram perfeitamente estudadas pela China e pela Índia desde épocas muito remotas. Este estudo sócio-psico-fisiológico da mística deve ser feito. Penso que há necessariamente meios biológicos de entrar em ‘comunicação com o Deus’. E, embora a técnica de respiração etc., seja o ponto de vista fundamental apenas na Índia e na China, creio, enfim, que ela é bem mais difundida de um modo geral. Em todo caso, temos sobre este ponto meios de compreender um grande número de fatos até aqui não compreendidos” (Mauss, 2003b: 422).

De modo súbito, a elaboração das técnicas corporais adquire uma maior relevância. Afinal, qual relação é possível propor entre a constituição de um organismo bem disposto às exigências da ordem social e a sua disposição espiritual ou, de outro modo, a sua disposição subjetiva? É possível pensar, a partir de Artaud (1999 [1935]), nessa distinção entre corpo e mente como uma perspectiva analítica, a qual limita a compreensão de suas correspondências:

“A crença em uma materialidade fluídica da alma é indispensável ao ofício do ator. Saber que uma paixão é matéria, que ela está sujeita às flutuações plásticas da matéria, dá sobre as paixões um domínio que amplia nossa soberania.

“Alcançar as paixões através de suas forças em vez de considerá-las como puras abstrações confere ao ator um domínio que o iguala a um verdadeiro curandeiro.

“Saber que existe uma saída corporal para a alma permite alcançar essa alma num sentido inverso e reencontrar o seu ser através de uma espécie de analogias matemáticas.

“Conhecer o segredo do *tempo* das paixões, dessa espécie de tempo musical que rege seu batimento harmônico, é um aspecto do teatro em que nosso teatro psicológico moderno há muito não pensa”. (:154).

Quando se analisa o processo educativo, o modo como ele se desenvolve em diferentes tempos e espaços, percebe-se que há de fato um domínio de determinados atores, geralmente os professores, sobre a instituição de um ritmo e de uma rotina escolar. Eis como a *regência* funda-se nesta ciência prática que encontra as saídas corporais para a alma, o que surge como uma forma de soberania e de procedimento de cura, enquanto estabelecimento de uma ordem, cujo resultado é uma disposição corporal e intelectual singular, qual seja, o aluno como conjunto harmônico de gestos, afetos e desejos: cantar as canções de entrada, dispor o corpo de modo correto durante a execução do Hino Nacional e ao formar fila, assim como nos diferentes espaços escolares, manter-se acordado e sentado por horas, segurar de modo adequado o lápis, exigência que se apresenta também na manipulação dos outros materiais escolares, conversar e emitir juízos no tom adequado, e apenas quando solicitado ou

permitido, comer e ir ao banheiro em horários rotineiros, executar as atividades em tempo adequado, prestar atenção às explicações e ao escrito na lousa, etc. constituem ações cujo refazer contínuo e ritmado produzem a excelência de uma disposição, de um hábito, ou, na forma latina sugerida por Mauss (2003b[1934]:404) e elaborada na teoria de Bourdieu, um *habitus*. Na exposição de Wacquant (2007 [2005]) sobre esse conceito em Bourdieu:

“ [...] o *habitus* é uma noção *mediadora* que ajuda a romper a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar ‘a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sobre a forma de *disposições* duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente” (:66).

Portanto, pensar este drama infantil particular como um drama do corpo propicia um modo de analisar este processo social de constituição de um *habitus*, o qual, como indicado acima, depende do controle da faculdade mimética. Wacquant (2007 [2005]) compara o *habitus* à “gramática generativa” de Chomsky, a qual, segundo o autor:

“permite aos falantes proficientes de uma dada língua produzir impensadamente atos de discurso corretos de acordo com regras partilhadas de um modo inventivo, mas, não obstante, previsível. Designa uma competência prática, adquirida *na* e *para* a ação, que opera sob o nível da consciência” (:66).

Entretanto, Wacquant (2007[2005]) ressalta que há diferenças entre o *habitus* e a gramática gerativa, uma vez que o primeiro é: (1) uma aptidão *social* e não natural, sendo, por isso variável sócio-historicamente e em função das “distribuições de poder”; (2) *transferível* entre domínios da prática, do que se verifica a sua coerência entre os indivíduos de determinada classe e na determinação de distintos estilos de vida, sendo interessante pensar, no caso em análise, o efeito da passagem entre diferentes instituições escolares no relativo à intensificação e coerência de um *habitus* escolar; (3) “durável, mas não estático ou eterno”, sendo importante investigar as forças envolvidas no seu desmantelamento e na sua transformação; (4) “dotado [, a despeito de seu caráter dinâmico,] de uma *inércia incorporada*”:

“na medida em que o *habitus* tende a produzir práticas moldadas depois das estruturas sociais que os geraram e na medida em que cada uma de suas camadas opera como um prisma por meio do qual as últimas experiências são filtradas e os subseqüentes estratos de disposições são sobrepostos (daí o peso desproporcionado dos esquemas implantados na infância)” (*idem, ibidem*: 67).

As experiências cristalizadas na infância repercutem sobre as experiências subseqüentes, pois, como um prisma, os *habitus* incorporados decomporiam e constituiriam uma perspectiva valorativa e significativa acerca das experiências presentes. A noção de experiência significativa em Turner (2005 [1986]) procura desenvolver uma reflexão sobre este encontro entre passado e presente e, como foi demonstrado no segundo capítulo, é sobre a “relação musical” entre estes momentos que se torna possível a *regência* das relações de sentido na escola. A infância é fundamental para este processo social, pois, na ausência ou, melhor, na suposta pouca capacidade de análise e de refração desses prismas infantis, a atuação dos *regentes* propõe significados mais apropriados às experiências sociais, ainda que não possam impedir a emergência destes significados nas falas infantis. A pesquisa da proveniência do aluno permitirá mostrar como todos estes significados, aparentemente suprimidos, ainda se encontram entre os atores sociais, como imperfeições da origem, um passado subterrâneo que vive e se apresenta como fissura no presente, sendo importante distinguir, portanto, entre a infância como ausência de fala, a qual se refere, freqüentemente, em contraposição à articulação de um discurso considerado legítimo, em uma perspectiva sociocultural, e o problema, que ultrapassa qualquer determinação cronológica, da articulação entre experiência e linguagem, que revela este espaço vazio, ainda que sonoro, que separa a experiência de sua expressão (cf. Agamben, 2008 [1978]).

Talvez, o último ponto indicado por Wacquant indique este ponto de inconsistência na raiz de todo *habitus*, posto que ele (5):

“introduz uma *defasagem* e, por vezes, um hiato entre as determinações passadas que o produziram e as determinações atuais que o interpelam: como ‘história tornada natureza’, o *habitus* ‘é aquilo que confere às práticas sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e atuante que, funcionando como capital acumulado, produz história na base da história e, assim, assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo’” (Wacquant, 2007 [2005]: 67).

Deve-se reparar que, se a continuidade e a transformação histórica são possíveis pelo *habitus*, então a importância deste próprio hiato entre experiências passadas e presentes e do próprio *mediador* histórico – o *habitus* – em relação a ambas não é negligenciável. Ou seja, se é possível falar de infância como período do ciclo vital, isto se deve a uma determinada transformação na relação que o adulto estabelece com a experiência e com a linguagem, a qual se distanciaria em alguma medida daquela da criança.

A atividade consiste em escrever, de acordo com o cabeçalho escrito na lousa, o nome da escola, a cidade e a data, o nome próprio do aluno e o estágio. Em seguida, desenvolverão uma atividade com uma canção em folha impressa.

COELHINHO DA PÁSCOA

*COELHINHO DA PÁSCOA
QUE TRAZES PRA MIM?
UM OVO, DOIS OVOS, TRÊS OVOS
ASSIM.*

*COLHINHO DA PÁSCOA
QUE CORES ELES TEM?
AZUL, AMARELO E VERMELHO
TAMBÉM.*

*COELHINHO DA PÁSCOA
COM QUEM QUER DANÇAR
COM AQUELA MENINA
QUE SABE BAILAR.*

Os alunos copiam o cabeçalho. Em seguida, a professora Giovana lê, acompanhada por eles, a folha com a canção. A professora tenta fazê-los ler, ou, pelo menos, localizar algumas palavras na canção; com bastante esforço, eles conseguem fazê-lo com o trecho “um ovo, dois ovos, três ovos”.

Apenas cerca de cinco alunos acompanham com o dedo a canção, conforme sugerido pela professora. Aparentemente, o exercício revela-se complicado para eles, demandando um certo foco de atenção ainda em constituição. Por isso, a professora reclama atenção dos alunos, ora para si, ora para a lousa, ora para a folha, dependendo do esforço necessário para a realização da tarefa.

A criança alterna o seu foco entre os três elementos e na execução da atividade busca coordenar mão, olho e a “leitura”.

Na segunda atividade, eles devem completar alguns exercícios a partir de sua compreensão da canção: < COELHINHO > DA PÁSCOA

*< COELHINHO > DA PÁSCOA
QUE TRAZES PARA MIM?*

UM OVO

DOIS OVOS

TRÊS OVOS

ASSIM!

A Professora questiona uma aluna: “Tem ovo verde na música?”. Um coro de crianças responde: “Tem azul, amarelo e vermelho”, trata-se de um coro um tanto ruidoso e com poucos integrantes. A aluna argumenta: “Tem o chocolate...”. Porém, a professora conclui: “... mas aparece apenas o papel [no desenho]”.

A professora transita entre as mesas, observando e avaliando o desenvolvimento das atividades. Ela orienta que algumas crianças sentem-se direito, que realizem a atividade e que a façam direito (a escrita, a pintura, etc.).

Na continuação da atividade:

COELHINHO DA PÁSCOA

QUE COR ELES TÊM?

< PINTAR DE
AZUL >

< PINTAR DE
AMARELO >

< PINTAR DE
VERMELHO >

TAMBÉM.

Em relação a este segmento da atividade, a professora comenta, após a explicação: “não quero pintura indo para fora [da linha], vocês estão no terceiro estágio, eu quero uma pintura bem feita”.

COELHINHO DA PÁSCOA

COM QUEM QUER DANÇAR?

COM AQUELA

< DESENHO
DA MENINA >

QUE SABE BAILAR

A professora Giovana coloca a máscara e diz que pode desenhar a menina com a máscara de coelho. Ela elogia o desenho de Saulo: “O Saulo fez uma menina dançando com o coelho”.

Subitamente, um papel é lançado por sob a porta. A professora Giovana pergunta: “O que é isso?” Uma menina que se sentava próxima à porta responde: “Não sei, jogaram por baixo da porta”.

O papel convoca as crianças-alunos para uma caçada aos ovos de páscoa. O enigma da localização dos ovos é o seguinte: “Tem muitas árvores e só se pode ir para lá com o professor”. A professora conversa com os alunos sobre qual pode ser este lugar.

Os alunos sugerem, em primeiro lugar, o parque (“mas lá tem o Seu Guedes”), e então algumas delas sugerem a horta. A professora questiona: “será?”. Resolvem ir lá para verificar. A professora pede para que todas coloquem as suas máscaras de coelho, as quais foram confeccionadas por elas, com o auxílio das professoras, nos últimos dias. Vamos até a horta, e Gisele está com medo – ela chora e chupa o polegar -, enquanto isso outras crianças pulam como coelhos em direção ao encontro com o Coelho da Páscoa. A professora Giovana e eu colocamos as máscaras. Acompanho Gisele no caminho para a horta, ela está trêmula e segura minha mão. Encontramos os ovos e sinais da passagem do coelho da páscoa pela horta, mas ele teria ido embora. Os alunos animam-se e cantam canções de páscoa. Também retiram uma fotografia do momento, a qual sou convidado a integrar.

Depois, quando a professora Roberta entra na sala de aula, por volta das onze horas, Gisele me abraça e agradece dizendo: “Você me deu coragem!”. Em seguida, ela pula como coelho: “Eu sou muito assustada”. (09 de Abril de 2009, entre as oito horas e vinte minutos e as dez horas).

Este trecho permite indagar sobre os diferentes engajamentos corporais na escola de educação infantil e sobre como eles são articulados pelas professoras, as quais se envolvem no drama vivenciado pelas crianças-alunos.

Por vezes, o problema é desenvolver uma determinada forma de inscrição, o alfabetizar precisa ser compreendido enquanto processo orgânico, no que é preciso fazer uma ressalva a uma distinção entre inscrição e incorporação:

“Paul Connerton (1993[1989]), que aborda igualmente o ritual como forma de memória social (insistindo mais no seu caráter incorporado do que textual ou para-textual) refere dois tipos de práticas sociais que garantem a memória social: a incorporação e as práticas de inscrição. As primeiras referem-se, por exemplo,

à memorização de posturas culturalmente específicas (o poder e a posição exprimem-se em posturas). É através da natureza corporizada da existência social e das práticas incorporadas baseadas nessas corporizações que os termos opostos nos fornecem as metáforas pelas quais pensamos e vivemos (1993:90). O alfabeto, por contraste, é uma prática de inscrição. As práticas corporais envolvem uma combinação de memória cognitiva e de memória-hábito. Mas é necessário ver como as práticas são incorporadas, compreender a sua qualidade de hábito. Assim, os hábitos são mais do que uma competência técnica, pois eles impelem-nos, são disposições afectivas. Um hábito é mais do que uma disposição, pois o termo transmite o sentido de operatividade de uma atividade continuamente praticada, a realidade do exercício. Por fim, o hábito não é apenas um símbolo. A experiência corporizada não pode ser entendida só pelo cognitivismo e pelo modelo da significação lingüística, reduzindo o corpo ao estatuto de símbolo. O significado não pode ser reduzido a um símbolo que existe num nível separado, exterior às acções do corpo. O hábito é um conhecimento existente nas mãos e no corpo, e ao cultivarmos o hábito é o nosso corpo que ‘compreende’ (1993:114)” (Almeida, 2004: 18-9).

Ao observar a ação, desempenhada pelos alunos, de copiar o que está escrito na lousa percebe-se como o ato de inscrição envolve a formulação de um hábito corporal, sendo este o responsável por esta percepção do símbolo como apenas um símbolo, pois é a uma certa inatividade do corpo, a qual se deve restringir, na medida do possível, ao movimento das mãos articulado à atividade de reconhecimento, pelos olhos e pelo sistema nervoso, dos signos depositados no quadro, anteriormente, pela professora, que se atribui o sucesso na execução das atividades. Em suma, o corpo agitado e displicente opõe-se ao corpo dócil e produtivo do aluno que realiza o seu ofício, não se sustentando, portanto, o dualismo entre inscrição e corporização, sendo necessária uma memória social corporificada como disposição a todo processo de leitura e escrita.

3.2.3 – O drama do corpo: o parque de brincadeiras e a dissolução do organismo.

Outras disposições corporais também se apresentam na escola, semelhantes a um teatro, o qual, por vezes, se aproxima do terror e do perigo metafísico:

“Outro exemplo [do perigo enquanto imprevisto objetivo] seria o aparecimento de um Ser inventado, feito de pano e madeira, inteiramente artificial, não correspondente a nada, e no entanto inquietante por natureza, capaz de reintroduzir em cena um pequeno sopro do grande medo metafísico que é a base de todo o teatro antigo” (Artaud, 1999 [1935]:43-44).

Uma comparação entre as disposições corporais das crianças da Escola Municipal de Educação Infantil pode ser instigante para uma reflexão acerca dos significados de educação e de infância nesta coletividade.

São sete horas e quinze minutos da manhã. Após a execução do Hino Nacional, evento que se repete todas as quartas-feiras, e no qual os alunos devem permanecer em filas nas suas respectivas turmas, sem falar, observando o hasteamento da bandeira nacional, os alunos vão às suas respectivas salas de aula.

Ao chegarem lá, alguns alunos do 3º estágio A entregam atrasados as suas pastas, em que levaram as atividades de abril, e as lições de casa. A professora Suzana desabafa: “Até que enfim!”. E, em seguida, ao mostrar o caderno de Daiany sem capa: “olha o cuidado que as mães tem com material da escola”.

Às sete horas e vinte minutos da manhã, a professora profere a chamada, a qual os alunos devem responder com um sonoro: “Bom dia!”. A professora repreende Kevin: “Limpe com a sua toalha a cadeira que você sujou com o pé, você já se machucou [sentando] assim”.

Cinco minutos depois, a professora escreve o cabeçalho na lousa e ordena que os alunos peguem as fichas com seus nomes, e também os calendários para desenhar o clima ensolarado de hoje.

EMEI IGOR MACEDO DAS LARANJEIRAS

SÃO PAULO, 06 DE MAIO DE 2009.

NOME: 3ªA

Lara confunde-se e pega a ficha com o nome de Letícia, que fica procurando pela sua ficha. A professora vê e diz: “Você trocou de nome, Lara?” Ela atende, pega a sua ficha do nome e deixa a de Letícia. Então, por ordem da professora, ela pede desculpas para Letícia. Esta interação sugere algo sobre o significado do nome na escola, sobre a sua articulação com uma noção de pessoa estável, que se institui em torno de um nome singular.

Os alunos vão ao banheiro, conforme solicita a professora, eles devem lavar as mãos para irem ao refeitório. A professora adverte que não é para bagunçar no banheiro. Porém, Gustavo, David e João Victor não cumprem a recomendação e gritam neste espaço. A professora os censura pelos seus atos.

Em seguida, a professora indaga aos alunos: “O que vamos fazer hoje?”

Fábio responde: “Tem que fazer lição”.

E a professora completa: “Você sabe bem, [mas] nunca vai para a brinquedoteca, porque nunca faz lição”.

A professora explica que hoje trabalharão com as partes do corpo, o que será iniciado com uma canção:

*“Cabeça, ombro, perna e pé,
perna e pé”*

*“Braço, cotovelo, pulso e mão
pulso e mão”*

*“ Olhos, orelhas, boca e nariz,
Braço, cotovelo, pulso e mão”.*

Ao cantarem, os alunos tocam com as mãos as partes do corpo correspondentes, acelerando o ritmo da canção e dos gestos, conforme indicação da professora. Eles já conheciam a canção.

Em seguida, a atividade consiste em olhar-se no espelho, prestando atenção às partes do corpo enumeradas pela professora e fazer um desenho de si. Eles também irão desenhar de modo atento, com um “canetão”, o contorno de um “amigo de mesa”, e com giz de cera completarão, em seguida, o “bonecão”.

Por fim, a professora informa que aqueles que terminarem a atividade vão à brinquedoteca.

Porém, em primeiro lugar, eles devem copiar o cabeçalho que havia sido escrito pela professora no início da aula. “Vamos Guilherme, você está se atrasando!”, diz a professora Suzana para Guilherme M., que ainda não havia começado a cópia.

Cerca de sete horas e cinquenta e cinco minutos, a professora pede para que os alunos formem fila para irem ao refeitório. “Meninas, formem fila para tomar lanche”. Em seguida, “meninos!”. “Carlos, vai ficar sentado?”.

O café da manhã constitui-se de uma bebida, uma fruta e um lanche com pão, e tem a duração de cerca de quinze minutos. Em seguida, os alunos retornam em fila para a sala de aula, de onde, aos poucos e segundo a chamada da professora, saem para escovar os dentes.

Para a execução da atividade, os alunos devem escrever abaixo do cabeçalho, que eles copiaram antes do lanche, o seguinte título: EU SOU ASSIM.

Em seguida, eles precisam olhar-se no espelho e desenhar-se, podendo rever seu reflexo, caso se esqueçam de como estão hoje. A professora estimula-os: “Se olhem no espelho, para não esquecer nenhum detalhe”.

Aparentemente, busca-se desenvolver a representação de si no desenho, situando-a em um outro nível, mais atento aos detalhes, marcando e destacando aspectos freqüentemente negligenciados nos desenhos convencionais feitos pelos alunos: o cabelo, elementos da expressão facial, pescoço, braço, pulso, mãos, roupas, espessura das pernas, tênis, etc. Trata-se de uma experiência significativa, ou, em outras palavras, de um desafio em relação à convenção, hábito ou tradição, pelo recurso à percepção e ao ato. “Olhem todas as partes, esqueceu vai olhar de novo!”, ressalta a professora. Quando, finalmente, fazem os seus desenhos, desafiam em diferentes graus os modos convencionais de representação do corpo humano.

Em seguida, há uma atividade coletiva, em que cada grupo desenha a silhueta de um de seus integrantes, em um papel pardo um pouco maior do que o tamanho do aluno. Quando terminam de fazer a silhueta, os grupos vão à quadra da escola para pintá-la.

Clara diz que vai explicar o que fazer para Katia e Letícia, que estão em seu grupo. Ela desenha e as meninas pintam, ela também diz as etapas e estabelece as linhas do desenho – pintando, então, com as outras meninas de seu grupo. Enquanto isso, elas disputam com ela o estabelecimento de outras linhas de contorno e o modo como deve ser feita a atividade.

Em outro grupo, composto por Eduardo, Gustavo e Felipe. Gustavo diz para Felipe: “Braços de preto? Não pinta os braços de preto!”. Eduardo: “É, de pele!”. Gustavo e Eduardo discutem: “Não pinta aí de rosa!”. Felipe participa da discussão: “É vermelho!”. Contrariado, Felipe diz que os outros integrantes de seus grupo são “burros”.

Laura, Lisa e Kamily, em um outro grupo, retornam para continuar pintando, elas me dizem que é porque o seu trabalho estava “mal pintado, mal feito”, na avaliação da professora, que os avaliava na sala de aula, instaurando uma circulação de alunos entre a quadra e a sala de aula. Algo que também acontece com Daiany, Lara e de uma outra menina que retornam à sala da professora, após alguns ajustes em seu desenho. Laura aproxima-se e pergunta para elas: “O que a profê disse?”. E uma das meninas responde: “Mal pintado!”.

Laura pergunta para dois grupos: “de quem é o corpo?”, referindo-se a uma das “silhuetas” feita em papel pardo.

Ricardo diz para Daiany: “Oh! O braço [tá] na cabeça!” Daiany observa: “O braço tá na cabeça?”.

Os alunos pintam até às dez horas, ficando apenas dois grupos durante todo o período da atividade. O primeiro, cujos integrantes eram Paulo, Victor e Guilherme M., e, o segundo, de Beatriz, Bruno e João Lucas. Os demais grupos, ao terminarem, foram para a brinquedoteca.

Quando retornam à sala de aula, a professora avalia os trabalhos dos grupos, destacando elementos que não deveriam aparecer em um contorno do corpo, além de justaposições estranhas, como um braço que sairia da cabeça. (Dia 06 de Maio de 2009. Na sala de aula, entre as sete e quinze e as dez horas da manhã).

Um conjunto de práticas referentes à performance e compreensão de si mesmos é desenvolvida. Entre todas as personagens que as crianças se tornam na escola de educação infantil, esta – de ser aluno – é a mais recorrente, e cujo correto desempenho é avaliado pela professora. Quem se atrasa na cópia do cabeçalho? Quem se senta de modo incorreto? Quem grita no banheiro? Quem faz a atividade mal feita? Quem, em função desses e de outros desvios, não irá à brinquedoteca ou ao parque? O mau aluno. De modo distinto, para ser um bom aluno é preciso desempenhar um ofício, que envolve atenção, presteza, participação quando solicitado, etc., ou seja, o aprendizado de um conjunto de técnicas corporais – da postura, da fala, da utilização de instrumentos, das interações sociais – além de um reconhecimento de si como este organismo e como este sujeito, cujo nome é singular, sempre o mesmo, e nenhum outro.

O problema que se apresenta à instituição escolar é como manter este drama e resolvê-lo de modo adequado, a despeito de toda resistência. McLaren (1991 [1986]) percebe a importância do drama na compreensão destes conflitos na escola percebida enquanto um sistema cultural:

“A cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma unidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva e provocadora de competição e conflito; em uma coletividade cheia de ‘competições’ entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos. É, além disso, uma arena simbólica onde estudantes e professores lutam a respeito das interpretações de metáforas, ícones e estruturas de significado, e onde os símbolos têm força tanto centrípeta quanto centrífuga. A fim de ajudar a discernir um padrão nítido na turbulência de signos e símbolos contestados da vida na sala de aula, adotarei o papel de cartógrafo cultural e tentarei delinear significados que existem, tanto na superfície, como submersos nos epitélios manifestos do encontro pedagógico. Tentarei igualmente extrair e manter alguns dos elementos qualitativos da cultura da sala de aula, por tempo suficiente para examiná-los do ponto de vista do ritual e da representação dramática. Isso me permitirá postular uma crítica nova da vida escolar, através de um questionamento de seus sistemas simbólicos, costumes, mitos e paradigmas subjacentes. Desta forma o estudo do ritual e da representação podem me auxiliar a explorar como o campo cultural de uma escola funciona, tanto de forma tácita como manifesta, na transmissão de mensagens ideológicas. Também fornecerá uma base para um incursão teórico-crítica ao domínio do conhecimento ritual” (:35).

O autor, a partir de uma avaliação crítica das diferentes perspectivas para o estudo dos rituais, apresentará a vida escolar como um sistema de rituais de instrução, que seccionam o tempo vivenciado na escola e operam na transição entre os diferentes espaços escolares com suas exigências distintas em termos de modos de agir, sentir e pensar dos atores sociais. Dessa maneira, McLaren sugere a existência de micro e macro-rituais, relativos às diferentes instâncias de análise dos tempos escolares e da própria instituição escolar no contexto sociocultural mais amplo, de uma lição isolada, passando pelos dias letivos e anos escolares, até a própria instituição escolar como ritual de passagem à condição de trabalhador católico, pois se trata, no caso da pesquisa de McLaren, de uma escola católica para imigrantes açorianos no Canadá.

Há também, neste sistema, os rituais de revitalização, os quais são definidos no singular “como um evento processual que funciona para injetar uma renovação de compromisso para com as motivações e valores dos participantes no ritual” (:127), sendo comum a sua realização como modo de tornar clara a importância dos objetivos e valores da instituição escolar, como se observa, no caso da pesquisa em curso, na cerimônia da formatura, pelo juramento de ser um bom aluno. Além disso, o autor salienta um sub-tipo deste ritual, nos ritos de intensificação, que unificam emocionalmente “o grupo sem reforçar necessariamente os valores ou objetivos dos participantes no ritual” (:127).

De alguma maneira, todos os rituais apresentados até aqui se conjugam na constituição de uma estrutura da conformidade, sendo ambíguos apenas os ritos de intensificação, os quais, ao reforçarem a unidade, podem apontar para outros significados que não apenas o do conformismo em consonância com a ambigüidade característica dos símbolos-rituais (cf. Turner, 1974 [1969], 2008 [1974], 1982).

Todavia, há ainda rituais de resistência a este drama escolar, os quais McLaren (1991 [1986]) aproximará de uma “antiestrutura de resistência” (:202):

“Os rituais de resistência emergem como uma série de formas culturais, tanto sutis como dramáticas, que compartilham muitas características de ‘inversão simbólica’, e invariavelmente se mostram refratários aos dogmas e códigos de conduta autoritários dominantes que são preestabelecidos pelos professores. Os rituais de resistência podem ser adequadamente descritos como um tipo de ‘desestruturação’ cerimonial (cf. Grimes, 1982b). Isto significa que eles são rituais que voltam nossa ótica para o lado escuro da paisagem cultural. Os rituais de resistência são ‘agonísticos’ – isto é, são rituais de conflito. Dentro de tais rituais, encontramos a semente da terceira fase do drama social de Turner: rituais de desagravo e ação simbólica. Como não desejo decantar aqui toda a gama da teoria de drama social de Turner, é suficiente dizer que os alunos são transformados em combatentes e antagonistas: ódios e tensões escondidos são mobilizados com a finalidade de

romper com as regras culturalmente axiomáticas da escola e subverter as gramáticas do discurso padrão da sala de aula. Os rituais de resistência freqüentemente consistem em tentativas de se ‘purificar’ o mundo contaminado e fragmentado da estrutura social institucionalizada. Os rituais de resistência compartilham duas formas distintas: ativa e passiva. Os rituais ativos de resistência são tentativas intencionais ou conscientes por parte dos estudantes de subverter ou sabotar a instrução dos professores ou as regras e normas estabelecidas pelas autoridades escolares” (:128).

No segundo capítulo, indica-se a presença de *contra-regências* na sala de aula, como no caso de Felipe que canta o refrão da canção de Steppenwolf, “Born to be Wild!”. O mesmo menino, durante a explicação do comportamento adequado no refeitório durante o almoço, propõe um comentário corrosivo das normas escolares:

Na sala de aula, a professora Sakura fala sobre a importância das filas e do comportamento adequado em diferentes instituições como os bancos, onde não importa o primeiro, mas que seja respeitada a ordem da fila e que todos sejam atendidos. Ela também fala do comportamento adequado no refeitório, o qual deve ser como em um restaurante, de modo a se evitar gritos e “bagunça”, respeitando a fila. Ela indaga, de modo retórico, se é para chutar a porta do refeitório e comportar-se mal lá dentro, como tem ocorrido com alguns alunos. Felipe comenta: “No GTA (Grand Theft Auto, um polêmico jogo eletrônico que foca, em sua narrativa, a vida e carreira – Bildung – de um criminoso), eu chuto a porta”.

Fig. 25 – GTA – Um jogo polêmico, pela sua violência e narrativa que enfoca a vida de um criminoso, que se torna elemento de um comentário em sala de aula.

A professora pede para que ele preste atenção às regras que ela anuncia, pois esse seria um comportamento inadequado. Em seguida, a professora Sakura precisa conter a excitação de alguns alunos exigindo que eles formem fila em ordem para irem ao almoço.

No almoço, cerca de onze horas e dez minutos da manhã, os alunos servem-se de macarrão, frango, pepino e mamão. Há um ruído de vozes, eles conversam entre si e comigo. Letícia pergunta para qual time eu torço. Respondo prontamente: “Palmeiras”. Algumas crianças olham contrariadas, pois muitas delas torcem por outros times. Lisa canta uma música de provocação, a qual transmite para outras meninas, cantando próximo aos ouvidos de Débora, Katia e Joana:

“Corinthias é de prata

São Paulo é de ouro

E o Palmeiras é um porco vira-lata”.

Cerca de onze horas e trinta minutos, os alunos terminam o almoço e retornam à sala de aula, onde pegam seus materiais de higiene bucal e, com a autorização da professoras, escovam os dentes no banheiro próximo a sala. Neste momento, Felipe e Ian brigam, com o segundo golpeando com um soco o nariz do primeiro, o qual reage com um chute nas costas e na perna de Ian.

A professora se enfurece com a situação e coloca-os de castigo, separados e sentados no canto da sala. Ela afirma que eles parecem bichos ao virem à escola para brigar. Ela assusta os meninos afirmando desejar que Felipe tome injeção. (pelo que entendi, por, em um futuro hipotético, precisar ir ao hospital por se machucar com este tipo de brincadeira).

Pouco depois no parque, cerca de onze e quarenta e cinco, João Lucas é um cachorro e Joana corre gritando: “Um Rottweiler, cuidado tio!”. Greta e Letícia brincam de pega-pega com outras crianças, é comum nestas brincadeiras que aqueles que devem ser pegos corram e gritem desesperados, enquanto o pegador emite gritos de feras selvagens. (07 de Outubro de 2009, entre as onze horas e dez minutos e as doze horas).

A diferença entre as expectativas em relação às atitudes das crianças-alunos pode ser compreendida, a partir das noções de diferentes estados de interação que são engendrados e agenciados na escola, tal como salientado por McLaren (1991 [1986]) ao se referir aos diversos momentos de passagem entre estes estados ao longo do macro-ritual do dia letivo:

“Os eixos tipológicos dos ritos de instrução eram compostos de quatro estados interativos: o estado de esquina de rua; o estado de estudante; o estado de santidade; e o estado do lar. Pelo uso da palavra “estado”, eu não quero sugerir algum tipo de transe ou de estado de consciência no sentido clínico ou psicológico do termo. Ao invés disso, quero sugerir estilos de interação com o ambiente e com os outros, que poderiam talvez ser apropriadamente rotulados de conjuntos ou conglomerados de comportamentos. Os estados de interação não são simplesmente amontoados de eventos abstratos. Eles consistem de conjunto organizados de comportamentos, dos quais emergem um sistema central ou dominante de práticas *vívidas*. Os quatro estados de interação estão mutuamente emaranhados no sistema ritual dominante, na medida em que constituem os principais modo de sensibilidades rituais” (:131-2).

As diferenças entre estes estilos de interação são significativas para se refletir acerca dos ritos instrucionais, pois as personagens deste drama escolar se constituem reciprocamente, de modo que a disposição dos alunos para romper com algum desses estados ao almejar, em determinados momentos, a elaboração de outros modos de interação e envolvimento no drama escolar, pode transformar o estilo de execução do papel pelo professor, por exemplo, um

“professor xamã”, que buscava envolver os alunos nos símbolos multivocais e polissêmicos dos ritos instrucionais, por intermédio de uma regência envolvente, poderia se tornar, devido a “bagunça” e aos risos dos alunos, em outras formas de regência como a de um “senhor hegemônico”, que utiliza a legitimidade de sua posição socialmente instituída para determinar uma interação na qual os alunos devem se apresentar como “servos obedientes”.

É importante, portanto, analisar estas múltiplas regências na sala de aula e nos outros espaços escolares e refletir acerca dos seus efeitos nas interações desenvolvidas na escola. A escola investigada de McLaren (1991 [1986]) possui diversas personagens, sendo uma delas o “palhaço de aula”, que:

“[...] contribuía para algumas das resistências entre os estudantes. Descobriu-se que o palhaço possuía uma habilidade para reconfigurar a experiência de sala de aula de tal modo que princípios tácitos, não verbalizados e sagrados, que matinhavam o salão de aulas unido, fossem desmascarados e expostos na sua nudez, através do escárnio, como arbitrário” (:297).

Para Dawsey (1995), interessado pelo material oculto e liminar no texto de McLaren (:39), essa personagem sugere indagações sobre “o texto mais óbvio e luminoso de uma pedagogia xamã” (:46). Enfim:

“O que faria o ‘palhaço de aula’ diante do professor xamânico de McLaren? O ‘palhaço’ riria do xamã? McLaren diz que o ‘professor-xamã’ seria ‘um papel potencialmente perigoso de se representar; poderia facilmente explodir na face do professor’ (McLaren, 1991: 169). Será que aquilo que explodiria seria o ‘riso do palhaço’?” (Dawsey, 1995: 44).

Então, a provocação de recordar um jogo eletrônico polêmico pela sua violência, em um momento em que a professora explicava os bons modos à mesa e uma conduta polida em diferentes instituições, é uma estratégia de resistência, uma *contra-regência* que evoca “imitações perigosas”, capazes de dissolver não apenas o sujeito aluno, com seus “signos libertadores”, mas o próprio cosmos social em uma “perspectiva infinita de conflitos” (Artaud *apud* Taussig, 1993b: 412).

As fontes destas resistências se encontram, como no caso de McLaren, nos outros estados de interação. No entanto, aqui é possível indicar a existência de três estados: estado de aluno, estado de brincante e estado de lar. O último desses estados é considerado como oposto ao drama escolar, com a instituição ressaltando, com frequência, a sua autonomia em relação à residência e à família das crianças e, como foi visto acima – ao tratar da reunião de pais e do

problema dos alunos com sono –, exigindo alguns ajustes nas normas familiares para propiciar um melhor desempenho pelos alunos no que se refere às normas escolares.

São sete horas e quarenta e cinco minutos. Os alunos seguem até o refeitório em duas filas, uma com as meninas e, outra, com os meninos. Kaique fica em último na fila, como punição aplicada pela professora, por ele correr, para ser o primeiro, no momento da formação da fila.

Gabriel não quer comer nada e pega apenas um caqui. A professora afirma que ele deve comer o lanche. A professora diz: “Gabriel, você precisa comer, senão vai ficar fraquinho e doente!”.

Gabriel responde: “Minha avó disse que não sou obrigado a comer!”.

A professora completa: “É sim, senhor!”.

Gabriel chora com um caqui em sua mão. Valdir pergunta para ele: “Por que você não pegou sucrilos (cereal matinal)?”.

Ele responde: “Não gosto!”.

Valdir então pergunta: “E leite?”.

Gabriel responde: “Não gosto!”.

É freqüente esta reclamação de Gabriel em relação à comida da escola. No geral, ele alega ter comido em casa pela manhã, mas as professoras demonstram preocupação com sua negação em comer algo no horário do lanche, tendo conversado com seus responsáveis sobre isto. (30 de Abril de 2009, no refeitório).

Outros problemas relativos a este estado de lar são referentes: (1) ao uso do uniforme escolar, e não roupas de “shopping center” ou calçados considerados inadequados para brincar no parque – como tamancos e sandálias, geralmente pelas meninas –; (2) à realização das lições de casa pelos alunos, sendo auxiliados pelos pais e responsáveis, sem que eles façam a lição pelos filhos; (3) à manutenção e presença de materiais escolares e de higiene pessoal; e, por fim, (4) ao controle do fluxo de objetos proibidos, que as crianças trariam de suas casas: brinquedos, permitidos apenas no dia dos brinquedos, cosméticos e alimentos, geralmente doces. Em todos estes casos, trata-se da produção de um sentido de uniformidade e adequação ao ambiente escolar entre os alunos.

Todavia, a principal fonte de resistências entre os alunos são aqueles estados de interação desenvolvido nos espaços de brincadeira, sendo considerados “bagunça”, quando substituem, nos espaços pedagógicos, um esperado estado de aluno. De fato, no parque de

brincadeiras, espaço e tempo distinto daquele da sala de aula, algo de outra ordem ocorre, em interações nas quais as professoras ficam situadas às margens, apenas arbitrando conflitos, quando solicitado por algum aluno, e evitando perigos que ameacem a integridade física das crianças:

Débora e Greta dizem ter brincado de “caça ao tesouro”, com João Lucas. Pergunto: “Encontraram algo?”. Débora afirma: “Sim, o bicho”. Há alguns minutos eles haviam encontrado um inseto e o matado, algo que, no geral, as professoras censuram por tratar-se de “bichinhos da natureza”, que deveriam ser preservados. Então, eu pergunto por que eles o mataram, e eles dizem que era um “bicho da mata”. Instigado por esta categoria surpreendente, indago: “E pode matar bicho da mata?”. Greta responde que sim. Quando pergunto para Débora sobre o que eles acharam e recordo que eles mataram o bicho, ela pensa um pouco e completa a sua narrativa: “... e o comemos!” (06 de Maio de 2009. No parque, cerca de meio dia).

O parque de brincadeiras apresenta outras possibilidades de estar no mundo, elaborando outras experiências corporais. A exposição de Quilici (2004) sobre a eficácia física e intelectual do teatro de Artaud permite analisar, comparativamente, o aspecto crítico deste teatro infantil:

“Ao contrário de uma idéia bastante difundida, que identifica a proposta artaudiana a um teatro profundamente físico e sensorial, Artaud explicita no ensaio *‘Théâtre Oriental et Occidental’* seu intuito de criar um teatro e uma linguagem que ‘faça pensar’. Esse propósito é, evidentemente, distinto do ‘fazer pensar’ propugnado pelo teatro de Brecht, que procura estimular uma atitude analítica nos artistas e na platéia. Artaud interessa-se em ‘levar o espírito a assumir atitudes profundas e eficazes de seu próprio ponto de vista’. A compreensão dessa proposição exige que nos aprofundemos na questão da linguagem, já que é através dela que se instauraria certo modo de pensar, distinto do raciocínio conceitual. Neste sentido, o teatro deveria forjar um espaço singular na cultura ocidental, um domínio próprio, em que sejam retomados procedimentos negados e recalcados pelo racionalismo”. (127-8).

De fato, o teatro desenvolvido pelas crianças no parque de brincadeiras não é um teatro psicológico, preocupado em equacionar questões morais, e ainda que se perceba nele efeitos de estranhamento em relação aos papéis sociais que as crianças assumem ou podem assumir, há uma dimensão deste teatro que é dissolvente dos automatismos corporais e de seus efeitos subjetivos.

“As críticas de Artaud, nesse momento [de sua participação no movimento surrealista], incidem sobre ‘instituições disciplinares’, se quisermos utilizar uma expressão de Foucault. Igreja, universidades, manicômios são poderes que atuam diretamente sobre os indivíduos, que modelam corpos e mentes, que normatizam as subjetividades. Expressam para Artaud certas orientações do espírito, características da cultura ocidental: ‘a Europa se cristaliza, se mumifica lentamente sob as ataduras das suas fronteiras, das suas fábricas, das suas universidades’. A denúncia do poder não recai aqui sobre o aparelho de estado propriamente dito, mas sobre as instâncias, que atuam através de disciplinas e produzem seus próprios discursos. Daí a pertinência do enfoque artaudiano contra a domesticação do ‘espírito’, imposta por tais dispositivos” (Quilici, 2004: 95).

No parque, algumas crianças correm e pulam, e dois meninos brincam de luta. Em outro lugar, dois meninos estouram bolhas de sabão feitas por Greta, com um brinquedo de Thamires.

Thamires canta: “Uda! Uda! Uda! A Greta é uma cabeçuda!”

E Greta retruca: “Eca! Eca! Eca! A Thamires é uma careca!”.

Falo para as meninas sobre minha escrita, que as intriga: “vou levar para meu professor, para ele saber o que as crianças fazem”.

Thamires reflete: “Aqui, ninguém faz isso, crianças não sabem escrever”.

Quatro meninos brincam de lutar. Um deles grita: “Eu vou cortar sua cabeça”, utilizando um pedaço de um carrinho quebrado, como uma espada.

João e Weider brigam por causa de um brinquedo, um teria batido no outro por causa da ordem na brincadeira, afinal: quem teria pegado o brinquedo primeiro? Weider pega o brinquedo, o gato de botas do desenho de animação Sherek, e um menino ajuda João, em perseguição à Weider, para fazê-lo ele se transforma cachorro e se move em quatro apoios pelo parque. João diz, orgulhoso: “Ninguém mexe com meu cachorro”, para Weider. Eles começam a brincar.

Um menino brinca de bombeiro com outra parte do carrinho quebrado de Arthur. Segundo tio Guedes, o inspetor de alunos, após eles voltarem do parque, não há como aproveitar este brinquedo, de modo que ele vai para o lixo. (03 de Abril de 2009, no parque de brincadeiras, cerca de meio dia).

Em outras brincadeiras evoca-se o Teatro Alquímico de Artaud, pois elas sugerem intensidades e um determinado modo de lidar com os princípios:

“De fato, se colocarmos a questão das origens e da razão de ser (o da necessidade primordial) do teatro, encontraremos de um lado, e metafisicamente, a materialização ou antes a exteriorização de uma espécie de drama essencial que conteria de um modo simultaneamente múltiplo e único os princípios essenciais de todo drama, já orientados e divididos, não o suficiente para perderem sua natureza de princípios, mas o suficiente para conterem de modo substancial e ativo, isto é, cheio de descargas, infinitas perspectivas de conflitos. Analisar filosoficamente um drama assim é impossível, e é apenas poeticamente, e arrancando dos princípios de todas as artes o que podem ter de comunicativo e magnético, que podemos, através de formas sons, músicas e volumes, evocar, passando por todas as semelhanças naturais das imagens e das similitudes, não direções primordiais do espírito, que nosso intelectualismo lógico e abusivo reduziria a inúteis esquemas, mas espécies de estados de tão intensa acuidade, de uma argúcia tão absoluta, que é possível sentir através dos estremecimentos da música e da forma as ameaças subterrâneas de um caos tão decisivo quanto perigoso” (51-2).

O parque de brincadeiras é muitas vezes local em que ocorre esse modo metafísico de encenação, o que envolve caos e perigo, inclusive de transformações radicais e súbitas:

Greta e Thamires brincam de derrotar uma bruxa. Greta pergunta para mim: “Como fazemos para vencer a bruxa?”

Eu respondo: “Não sei”.

Greta: “Ela (Thamires) disse que você sabe”.

Respondo: “Então, digam a palavra mágica”.

Greta: “Qual? Você sabe?”

Respondo: “Abracadabra!”

As meninas saem animadas para derrotar a bruxa, dizendo: “Vamos lá! Contra a bruxa, somos as fadas do bem!” (Uma delas seria a rosa e a outra a colorida). Elas vão ao “varinhista” para conseguir uma varinha contra a bruxa. Elas retornam dizendo que derrotaram a bruxa. Então, subitamente, elas me transformam em mal e saem correndo assustadas.

Greta dança a “dança do piuí” (Piuí abacaxi! Piuí Abacaxi!, repetidas vezes.) e afirma não conseguir parar, sem saber o porquê de estar fazendo aquilo (ela age como se estivesse enfeitiçada). Por fim, elas conseguem retirar a minha maldade com a sua mágica.

Enquanto isso, em outro ponto do parque, algumas crianças brincam de cachorro. Gabriel hostiliza a sua “dona”, Ana, negando-se a seguir os seus comandos. (29 de Abril de 2009. No parque de brincadeiras).

Nesses espaços, percebe-se uma certa dissolução alquímica do organismo do ser aluno, pelo qual as crianças não se limitam às formas do humano, mas o ultrapassam ao tornarem-se seres fantásticos, animais, heróis, monstros aterradores, etc. De fato, em certo sentido, a criança evoca aqui a experiência do Corpo-sem-Órgãos³⁷ produzida pelos seus experimentos no parque de brincadeiras. Quilici (2004) explica o sentido de “duplo” do teatro, o qual se aproxima destes usos da *mimesis* que as crianças fazem nestes espaços:

“De tudo isso se depreende uma idéia de ‘duplo’ em contraste com a interpretação realista da *mimesis*. O teatro não é o duplo da vida, ou pelo menos dessa vida cotidiana que o naturalismo transformou no ponto de partida privilegiado de suas criações. Ele não cria necessariamente uma realidade ontologicamente inferior, a da ‘cópia’, como denunciava a crítica platônica. Pelo contrário o teatro é o duplo de uma ‘outra realidade’, das ‘forças’ e dos ‘princípios’. É preciso conceber a realidade, portanto, como compreendendo múltiplos planos dos quais o cotidiano talvez seja o mais superficial. O cotidiano se apóia num modo ‘naturalizado’ de ver e saber a vida, que nos confere alguma estabilidade, às vezes necessária, mas também asfixiante. O acesso a um outro plano de realidade implica portanto no desapego ao familiar, na atitude nômade. Por isso, essa ‘outra realidade’ é ‘perigosa’. Ela nos desaloja do já estabelecido, exigindo-nos uma nova atitude, de intensa prontidão. (:131-2).

A questão fundamental é manter esse modo de manifestação do duplo da *mimesis* em um espaço delimitado e controlado e que, como será visto adiante, está destinado a desaparecer como parte do processo de desenvolvimento das crianças, ou seja, é preciso afastar, progressivamente, as crianças-alunos dessa perigosa forma de alteridade, a qual, no entanto, insiste em se reapresentar como formas de resistências ao processo de ser um organismo.

3.3. Na escola de ensino fundamental: o fim do parque de brincadeiras e o dispositivo da memória.

De fato, essas experiências polimórficas e perigosas serão negadas em determinado momento da vida, o que é considerado parte do processo de desenvolvimento das crianças.

³⁷ Seria necessário desenvolver mais detidamente esta noção do Corpo-Sem-Órgãos, analisando o seu desenvolvimento em Antonin Artaud e nas reflexões de Deleuze e Guattari, em que o Corpo-Sem-Órgãos surge como instrumento analítico em *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* (2010 [1972]) e, na sua continuação e conclusão, *Mil Platôs* (1996 [1980]), sobretudo no platô: “28 de Novembro de 1947 - Como criar para si um Corpo-sem-Órgãos”. É importante destacar que se Corpo-Sem-Órgãos é infância, ele não se confunde com recordações de infância, pois ele é sempre atual e torna-se espaço para experimentações, enquanto as recordações de infância remetem a um passado inacessível. Por isso, será indicado na seqüência da argumentação que o desaparecimento do parque de brincadeiras, enquanto espaço de experimentação e de dissolução do organismo, articula a *memória* como um dispositivo singular, por meio do qual a infância torna-se recordação e o organismo maduro se “enrijece” pelo *esquecimento* da atualidade de seu Corpo-sem-Órgãos.

Trata-se da experiência do fim do parque, que ocorre com a passagem ao ensino fundamental. *No parque, Thamires diz para mim: “Quando eu tiver a idade do Gui [oito anos] eu vou para uma escola que não tem parquinho, só quadra, e eu não sei jogar futebol” (13 de Maio de 2009).*

A distinção entre jogos pediátricos e jogos pedagógicos é proposta por Turner (1982: 29), como modo de pensar a diferença entre jogos espontâneos e sem finalidade definida, realizados geralmente pelas crianças, e compreendidos muitas vezes como “pura perda de tempo”, e aqueles constituídos por regras definidas e que, freqüentemente, são considerados como parte de processos de formação. Ora, não saber jogar futebol e lamentar a transformação do parque de brincadeiras em quadra poliesportiva é a experiência de passagem dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental.

O problema que surge pode ser avaliado a partir de um esforço etnográfico de compreender o processo de passagem entre estas instituições escolares. Com este intuito, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, entre os meses de fevereiro e março de 2010, com alunos egressos da EMEI na qual foi realizada a pesquisa em 2009, e ingressantes em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) em 2010, para avaliar suas perspectivas em relação às diferentes instituições.

Esse procedimento inspira-se na etnografia clássica de Willis (1991), *Aprendendo a ser trabalhador*, pois pretende compreender o processo pelo qual as crianças-alunos indagam-se sobre a sua condição social, tendo em vista as experiências passadas e a sua nova situação, embora trata-se aqui, mais propriamente, de um *aprender a ser aluno*, que se revela ao se colocar em perspectiva temporal as experiências vivenciadas na escola de educação infantil diante das novas situações sociais e contextos significativos vivenciados na instituição de ensino fundamental.

Após considerar as diferentes escolas locais, optou-se pela EMEF Olavo Bilac (nome fictício), na qual, em uma mesma turma (1ºB) do período vespertino, estudavam nove dos alunos acompanhados na EMEI: Laura Y., Brisa, Daiany, Paulo e Guilherme M., egressos do 3ºA, Ana, Gilberto, Karla e Valentina, egressos do 3ºB. Além disso, havia uma menina, Laura K., que vinha da EMEI, mas do turno vespertino, e em outro primeiro ano (1ºA), havia Kaique, egresso do 3ºB, e, por fim, em um segundo ano, estava Beatriz, egressa do 3ºA, devido a uma classificação cronológica, segundo a qual todos aqueles que completariam seis anos após o dia 30 de março de 2010, seriam matriculados no primeiro ano, independente de terem feito o terceiro estágio na EMEI. No dia 03 de março de 2010, em uma visita à EMEI pesquisada, as professoras Suzana e Giovana questionaram esta arbitrariedade, pois algumas

alunas praticamente alfabetizadas, como Brisa, Laura, Ana e Karla, foram para o primeiro ano, enquanto Beatriz, a qual, de acordo com as sondagens realizadas pelas professoras, estava menos preparada para o segundo ano o cursava. Em uma reunião de pais, houve uma manifestação acerca desta situação:

A mãe de Brisa diz que ela se queixa da facilidade dos conteúdos e pergunta para a professora se, para ela não se sentir desmotivada, não seria possível reclassificá-la em outra série. A professora afirma que não é possível, mas que haverá um atendimento diferenciado por nível, dada a heterogeneidade da sala, e que as turmas foram formadas pelo [sistema do] governo, tendo como critério a idade das crianças. (26 de Fevereiro de 2010, por volta das quinze horas).

Na nova escola, entre as mudanças pelas quais os alunos passaram, havia, ao menos para os alunos egressos da EMEI pesquisada, a mudança do horário das aulas, para o turno vespertino, entre as treze horas e trinta minutos e as dezoito horas e trinta minutos:

Os alunos sobem com a professora Magali e sua assistente, professora Íris. Eles colocam os cadernos e os estojos sobre a mesa, para copiarem o cabeçalho escrito na lousa pela professora.

EMEF OLAVO BILAC

SÃO PAULO, 10 DE FEVEREIRO DE 2010.

NOME: < “O primeiro apenas”, advertiu a professora no dia anterior>, 1ºB.

PROFESSORA: MAGALI/ ÍRIS

QUARTA-FEIRA, DIA ENSOLARADO [com um desenho da professora].

AGENDA

1. LEITURA: “TAMPINHA”.

2. CRACHÁ

3. VISITA À ESCOLA

4. RECREIO

5. DESENHO, PINTURA.

6. HORA DA BRINCADEIRA (“e, depois, ir embora”, segundo a professora).

A professora realiza a chamada, a qual os alunos devem responder: “Presente!”. No entanto, Gilberto responde: “Bom dia!”, e a professora brinca com ele: “Você acabou de acordar?”. Karla não responde, e Gilberto, que estudara com a menina na EMEI, diz que ela não fala. A professora retruca que ela fala sim e que depois vai conversar com ela. André também não responde e a professora diz que é para levantar a mão e dizer: “presente!”. Quando ele faz conforme o combinado, a professora sorri: “muito bem!”. (10 de Março de 2010, por volta das treze horas e trinta minutos).

Agora, os alunos terão uma outra rotina escolar com aulas, uma vez por semana, de informática, leitura (na biblioteca), e, duas vezes por semana, aulas de artes e de educação física. Além disso, a professora informa, na reunião de pais, que eles terão lição de casa nas segundas, quartas e sextas-feiras.

A professora Magali diz: “Tá vendo, já veio a professora de Artes e de Educação Física. Daqui a pouco, vem a [professora] de informática. Vai ser uma rotina bem agitada aqui na escola” (09 de Fevereiro de 2010, por volta das quatorze horas).

Uma das grandes transformações refere-se aos espaços pediátricos. Não há brinquedoteca e o parque de brincadeiras é restrito aos últimos minutos dos dias letivos, sendo que os alunos o freqüentaram apenas uma vez nos dias em foram feitas as observações, pois, segundo a professora, a conversa e a “bagunça” na sala de aula impediram a execução de tudo aquilo que estava previsto na agenda.

No intervalo, Kaique vem até mim. Eu pergunto se ele já tem muitos amigos na escola. Ele responde: “tem o Gilberto, que [também] era da [professora] Giovana”. Ele vai até o menino e conversa com ele, e também com Paulo (3ºA). Retorna para mim e diz: “Tio, ontem a gente foi com a professora no parquinho”. Eu indago: “É? E como foi?”. O menino responde: “Foi legal!”. Ele me leva até a porta de aço que dá acesso ao parque. Eu pergunto onde foi que ele brincou, ao que o menino responde, apontando com o dedo, encostando-o na vidraça da porta: “no cavalo amarelo (um tipo de balanço)”. Também pergunto: “Quando vocês foram?” E o menino conclui: “Depois da lição”.

Ana e Karla, que também estudaram no 3ºB, aproximam-se e olham pelo vidro. Ana exclama: “Que legal este parquinho!”. As meninas tentam abrir a porta, mas ela está trancada.

Observo que durante o intervalo, o qual possui cerca de vinte minutos, as crianças brincam um pouco de corrida, pega-pega, esconder-se, pular corda (com material cedido por uma das agentes escolares, que inspeciona o intervalo), e futebol, improvisando as traves com latas de lixo, geralmente as brincadeiras acontecem no pátio, após a alimentação;, alguns alunos, porém, ainda que poucos, nem sequer comem para poderem brincar durante toda a duração do intervalo.

Quando termina o intervalo, é freqüente observar os alunos gritarem, enquanto soa o sinal da escola. Cada turma deve formar duas filas, sendo uma de meninas e outra de meninos, no mesmo local em que esperam a chegada da professora no horário entrada, e aguardam o regresso dos professores da sua sala de convivência e planejamento, sendo que, na educação infantil, eles eram supervisionados durante a alimentação no refeitório. (23 de Fevereiro de 2010, no intervalo entre as quinze horas e quarenta e cinco minutos e as dezesseis horas e cinco minutos).

A brincadeira é substituída, ao menos no interior dos tempos e espaços pedagógicos, pelo esporte e pelo jogo com regras, e o único espaço de brincar é partilhado com o momento de alimentação – no horário do intervalo ou recreio, o qual ainda assim representa, com seus vinte minutos de duração, cerca de um terço do tempo de brincadeira propiciado pela escola de educação infantil.

Montagem: Na sala de aula, após uma aula de educação física, Gilberto reclama para a professora, apontando para os gêmeos que estudavam em sua turma: “Um deles me empurrou na aula de brincadeira!”. A professora adverte: “não é aula de brincadeira, é educação física” (02 de Março de 2010, na sala de aula, por volta das quatorze e trinta).

No dia três de Março, após o intervalo, a professora Walquíria pede licença para a professora Magali para dar um recado à turma. Ela diz que está tendo problemas com brigas entre alguns meninos da turma. Ela informa também que não está havendo cooperação nos jogos, que eles não têm prestado atenção, fazendo jogos paralelos e não seguindo as regras dos jogos propostos pela professora. Por isso, ela vai, a partir da próxima aula, subir com eles até a sala de aula, explicar e desenhar na lousa o que é para fazer, e apenas depois, sem o material e em fila, eles descerão para a quadra.

A professora Walquíria explica que, diferente da EMEI, na EMEF os jogos têm regras para funcionar. Por isso, a educação física é diferente do parque, porque tem regrinhas que tem que prestar atenção para o jogo dar certo. A professora Magali agradece pelo recado da

professora de educação física e diz para os alunos: “tá vendo só, tem muitos professores falando comigo sobre o comportamento inadequado de vocês!” (Na sala de aula, por volta das dezesseis horas e dez minutos).

A idade da razão, quando as crianças passam ao ensino fundamental, é marcada pelo desaparecimento do parque de brincadeiras e as experiências que ele propiciava tornam-se recordação e subversão.

No primeiro registro, observa-se a estratégia de um dispositivo singular, o qual pode ser caracterizado pela disposição em perspectiva temporal das experiências infantis, de modo a negar a todo aquele que não é mais criança, o seu Corpo-sem-Órgãos, a sua ausência de fala enquanto um não se situar no discurso e na ação segundo as determinações do organismo, do sujeito e, de maneira geral, do juízo de Deus (cf. Artaud, 1974; cf. Deleuze e Guattari, 1996; cf. Quilici, 2004). Desse modo, surge aqui uma idéia nostálgica de infância, a qual enclausura as experiências infantis em determinada fase da vida.

Pergunto para Brisa se ela gosta da nova escola e ela afirma que sim. Então, a menina que sentava a sua frente, Laura K., que também estudara na EMEI diz: “mas aqui não tem parque”. Brisa pondera: “É, lá era mó legal! Eu queria ver o parque reformado”. Valentia, que estava próxima e acompanhava a conversa, diz: “Eu iria lá e sentaria na mesa, e diria: ‘professora vou estudar aqui!’”. (10 de Fevereiro de 2010, na sala de aula, por volta da quinze horas e vinte minutos).

Essa forma nostálgica de compreensão da infância, rompe o elo entre a criança e o Corpo-sem-Órgãos que se apresentava no parque de brincadeiras, em formas perigosas de uso do mimético.

3.3.1 – “Bagunça”: subversão da condição de aluno.

Porém, há um segundo registro para pensar esta experiência infantil, que é aquele que pode ser pensado como subversão e contestação da experiência social de tornar-se um organismo. Aqui, é possível pensar de outra maneira a prática e o significado da “bagunça” e toda a multiplicidade de experiências e subversões dos tempos e espaços escolares que ela propicia.

Montagem: Após o intervalo, Laura K. diz que vai contar uma história. Ela se dirige, com autorização da professora, à frente da sala. Narra a história de uma menina que estava com o dente mole, cuja amiga, Lola, disse que se ela o tirasse, lavasse e deixasse debaixo de seu travesseiro, a fada do dente o trocaria por uma moeda.

Então, a menina comeu uma maçã, onde o seu dente ficou preso. Ela tirou da maçã o dente extraído e o guardou no bolso de seu vestido, porém ela o perdeu. Todas as pessoas próximas o procuraram, mas não acharam. Ela estava triste e, então seu tio Charles disse que se ela dormisse e tivesse sonhos felizes, a fada do dente veria o buraco do seu dente em sua boca e deixaria uma moeda mesmo assim. E foi o que aconteceu.

As professoras e a maior parte dos colegas ouviram atentos a narração da menina. As professoras riram um pouco e parabenizaram-na e, em seguida, perguntaram se os alunos gostaram da história. Entre diversas manifestações positivas, é possível ouvir Breno dizer um sonoro: “Não!”. (19 de Fevereiro de 2010, na sala de aula, por volta das dezesseis horas e dez minutos).

Como compreender esta rejeição da narrativa? Talvez o contraponto com uma outra narrativa, em um registro mais subterrâneo, revele um contra-discurso que emerge nas margens da sala de aula.

Em um canto da sala de aula, Iara diz que vai me contar uma história, a qual, depois, ela diz ter sido contada para ela por sua irmã de treze anos. Além dessa história, ela teria narrado outra, sobre um japonêsinho, mas ela esqueceu como seria essa outra história.

A história é a seguinte: Joãozinho teria ido comprar carne na padaria(!) a pedido de sua mãe, que lhe deu, para tanto, a quantia de três reais. Porém, ele gasta todo o dinheiro em três ocasiões distintas: para brincar de peão, de carrinho e para jogar bola. Sem nenhum centavo, ele desenterra o corpo de seu avô e, com uma faca, retira a carne de sua bunda. Entrega-a para a sua mãe, que a cozinha. Na noite do mesmo dia, o seu avô persegue-o por vários cômodos da casa. Então, Iara imita, com uma voz espectral, as ameaças do avô: “Joãozinho, vou te pegar no seu quarto!”. E o protagonista foge para o corredor. “Joãozinho, vou te pegar no corredor!”. E o protagonista foge novamente, agora para o quarto de sua mãe. A narrativa prossegue, por mais alguns cômodos da casa, até que o menino se vê sem escapatória no banheiro. Então, ele se defronta, em um momento de suspense, com o avô que diz: “Joãozinho, você tem band-aid?”.

Iara ri satisfeita com a história, a qual tem uma comicidade muito apreciada entre os alunos, embora, pelo próprio contexto de sua narração e de sua transmissão, fique evidente que ela não é aceitável como parte dos rituais de instrução da escola. (18 de Fevereiro de 2010, por volta das dezessete horas e vinte minutos).

No geral, as professoras reconhecem que o que se instaura nos momentos de “bagunça” é a brincadeira ou a indolência em sala de aula, em todo caso, aqui retorna a figura do mau aluno, cuja imitação perigosa é fonte de uma dissolução da própria relação pedagógica.

Montagem: É para copiar o cabeçalho, Breno diz para a professora Íris que não irá fazer. Um outro aluno diz: “Ele está com preguiça!”. No dia anterior, a professora de educação física havia dito que era para as crianças expulsarem a preguiça movendo os seus corpos. A professora Magali contesta: “É, mas aqui não pode ter preguiça”, com uma aluna emendando: “Preguiça é para a hora do recreio”. A professora conclui: “Duvido que vocês vão ter preguiça para correr e brincar!”.

Após este evento, a maior parte dos alunos copiam e as professoras Magali e Íris passam entre as mesas, avaliando e ajudando na execução da atividade. Breno, Gilberto e Gustavo conversam e levantam-se freqüentemente de suas carteiras. Gilberto também conversa com Valentina que, estando na mesma fileira, volta-se para ele. Quando a professora diz que, daqui a pouco, eles descerão para a educação física, Breno bate palmas de animação.

Enquanto isso, Laura, Ana, Karla, Gustavo, Laura K e Paulo copiam e fazem toda a lição. Gilberto indaga Breno: “Por que você não deixa a sua preguiça em casa?”

Pouco depois, a professora censura Breno por ele estar “falando como um bebê”. O menino não aprecia o comentário e se joga no chão imitando o choro de um bebê – a professora olha impassível. Em seguida, o menino levanta-se e puxa o pé de Gustavo, que havia se aproximado dele para ver a cena. (19 de Fevereiro de 2010, na sala de aula por volta das quatorze horas e trinta minutos).

Mário diz ter um boneco do Tarzam. Ele se levanta de seu lugar e olha para os lados, imitando a postura do personagem: peito para frente, e braços para trás, um pouco contraídos. Na face, os lábios são projetados para frente, mostrando os dentes. O olhar é intenso, com os olhos ligeiramente esbugalhados. (03 de Março de 2010, na sala de aula por volta das quatorze horas).

São cerca de quinze minutos para as dezoito horas, a professora Magali afirma para os alunos: “Se vocês correrem e brincarem aqui, não vão brincar no parque”, e também, “Vocês já saíram da EMEI, estão em um lugar de crianças mais velhas, mais espertas!”.

Então, a professora guarda os materiais e pede aos alunos para fazê-lo também. Irão para o parque porque fizeram as lições direito hoje. Então, a professora desliga a luz e afirma: “Vamos ficar no escuro, para ficarmos bem calminhos”. Gilberto imita um zumbi ou monstro. Gustavo diz, com voz espectral: “Eu sou um vampiro!”. Iara também imita um monstro, os olhos fechados e as mãos levantadas à frente de seu corpo, caminhando lentamente. Laura K. vem até mim e tenta assustar-me com um sonoro: “Buu!” (04 de Março de 2010, na sala de aula).

É instigante perceber em todas essas performances uma resistência aos controles da *mimesis*, capaz de afirmar outros modos de construção de si, dos outros e do mundo. Nestes momentos, pode reconfigurar-se até mesmo o próprio espaço da sala de aula:

Larissa leva a sua boneca – hoje é dia do brinquedo – até o “fraldário”, uma carteira quebrada que ela arrumou para servir de berço e mesinha para sua boneca. Ela vai a esse lugar com Lívia e chama Iara para trazer a sua boneca e juntar-se.

Alguns minutos após este evento, Taís combina com Iara: “Depois, vamos brincar lá?”, apontando para o lugar em que Iara estava, anteriormente, com Larissa.

Carlos percorre a parte do fundo da sala de aula com seu carro, o qual era camuflado e tinha uma metralhadora no teto. Ele prossegue até a cadeira de André, estacionando embaixo desta. A professora adverte: “Ainda não é hora de brincar, está escrito no horário”.

Então, Larissa junta, no fundo da sala de aula, algumas cadeiras e carteiras, deixando um espaço vazio, para tanto ela pede ajuda para Taís, a qual pergunta: “A professora deixou?”. Ao que Larissa responde: “Não, eu que quis”. A menina ajuda, mesmo após obter essa resposta. Depois, ela afirma que: “assim fica uma passagem mais alegre, mais solta”. Breno dança rodopiando nesse espaço. Larissa também dança um pouco, quando o menino sai do “palco”. Ele havia girado várias vezes e a professora Irís pede para que ele parasse e fosse para o seu lugar.

Pergunto para Larissa, que organizou de modo diferente o espaço, se: “com as carteiras fica apertado?”, ao que a menina responde, apontando a parte da sala com as carteiras: “É! Olha, está tudo junto, tudo apertado!”.(05 de Março de 2010, na sala de aula, entre as quinze horas e as quinze e trinta e cinco minutos).

Cerca de dezesseis horas e trinta minutos, o “espaço” volta a ser utilizado pelas crianças. Valentina e Brisa dançam um tipo de Ballet. Brisa diz para Valentina, demonstrando passos: “É assim! Assim!”. Pouco depois, Larissa dança um pouco, movendo o corpo de modo estilizado e, ao sair da passagem, batendo palmas duas vezes. Brisa e Valentina continuam dançando Ballet no espaço do fundo da sala, antes de fazer a lição que havia sido proposta. A professora Íris ri de sua dança, mas pede para que elas retornassem aos seus lugares e fizessem a lição. (05 de Março de 2010, na sala de aula).

Como foi visto anteriormente, estas elaborações miméticas apresentam questões que ultrapassam o cotidiano e apontam para o Corpo-sem-Órgãos em uma possibilidade de dissolução dos automatismos corporais:

Descem, em fila, para a festa de Carnaval, a ser realizada no pátio da escola. Um aparelho de som entoa antigas marchinhas. Os alunos das diversas turmas brincam com confete, em uma mistura de idades incomum na escola, em que mesmo nos intervalos se evita misturar “os grandes” e “os pequenos”, como eles são classificados informalmente na escola. O confete que, em parte, foi fornecido pela escola é lançado ao ar e jogado, pelos alunos, uns nos outros. Alguns alunos, entre os mais velhos, levaram tubos de espuma branca.

Guilherme M. e Paulo brincam juntos de jogar confete.

Rogério e André seguem um aluno mais velho fantasiado de Morte, junto a uma multidão de outras crianças. Há mais dois monstros na festa, os quais atraem multidões para juntos de si. Um deles é um menino com máscara de monstro e camiseta com o nome da escola, e, o outro, utiliza a máscara do Pânico com um manto negro. Estas personagens assustam e perseguem os foliões, sendo meninos que as representam.

As meninas se apresentam com outras fantasias como de odalisca, princesas, etc. A professora Magali dança com os seus alunos e de outras turmas em uma roda que se expandiu, com mais e mais participantes, até o término da música. No horário habitual de saída da escola, a festa de Carnaval termina. (12 de Fevereiro de 2010, no pátio da escola, entre as dezessete e as dezoito horas).

Por fim, há ainda, como possibilidade de “bagunça”, o grito subterrâneo e seu sentido disruptivo das ordenações escolares:

No horário em que os alunos começam a ir para o pátio, cerca de dez minutos para as dezesseis horas, eles são impedidos pela inspetora de fazê-lo, pois estava chovendo. Muitos alunos acumulam-se na porta fechada e a inspetora os dispersa, pedindo para que saiam da frente da porta. Uma outra inspetora censura um grupo de meninos, entre os quais Breno, que chutavam um pote de iogurte como bola em um jogo de futebol improvisado.

Começa a ouvirem-se gritos pelo refeitório e alguns alunos, como Paulo, Iara, Maria, Tatiana e Laura K. entre eles, levam as suas mãos aos ouvidos. Os gritos aumentam de potência até que muitos dos cerca de 180 alunos (duas turmas dos primeiros anos e quatro turmas dos segundos anos) estejam gritando, em um espaço de, aproximadamente, 80 metros quadrados.

Pouco depois, as professoras chegam ao refeitório, pedem para que suas turmas formem filas e levam os seus alunos para as salas de aula.

Então, uma inspetora reclama: “Isto aqui é um hospício!”, e uma professora completa: “Dia de chuva é complicado!”. (03 de Março de 2010, no refeitório).

O sentido destes ruídos torna-se compreensível a partir das inquietações propostas por Dawsey (2007):

“Eis a inquietação. Considerando-se a metáfora de Turner (via Dilthey) referente ao momento em que imagens do passado se articulam ao presente – ‘numa relação musical’ – o que dizer de paisagens sonoras carregadas de ruídos? Na antropologia da experiência de Turner, haveria um risco de se abafarem as vozes mais ruidosas do passado? Ou permitir que elas se afundem no esquecimento? O grito subterrâneo que Antonin Artaud (1999:169) buscava no teatro e o riso infernal que Benjamin (1999a:325, 2006:369) encontrou em Charles Baudelaire teriam lugar nessa antropologia da experiência? Eis um desafio. Como fazer uma antropologia do barulho, ou dos ruídos que escapam de processos de organização do som? Talvez seja preciso encontrar meios de explorar o que poderíamos chamar de ‘inconsciente sonoro’ das paisagens culturais, ou o equivalente auditivo da noção benjaminiana de ‘inconsciente óptico’ (Benjamin 1985c:189). Nos limites da hermenêutica, em que fios sonoros que tecem círculos hermenêuticos se energizam em meio a curtos-circuitos, imagens carregadas de tensões interrompem, com efeitos de paralisia, processos de recriação de significados. Talvez estejamos lidando, afinal, não apenas com questões da interpretação do mundo, mas também da constituição de uma vontade para interromper o seu curso” (:352-3) .

Aqui, é importante perceber como o grito é a dimensão de uma loucura que se apresenta como transgressão e ao mesmo tempo liberação em relação ao organismo do ser aluno. Como constata Artaud (1999 [1935]):

“Ninguém mais sabe gritar na Europa, e especialmente os atores em transe não sabem mais dar gritos. Quanto às pessoas que só sabem falar e que se esqueceram de que tinham um corpo no teatro, também se esqueceram de usar a garganta. Reduzidas a gargantas anormais, não é nem mesmo um órgão mas sim uma monstruosa abstração que fala: os atores, na França, agora só sabem falar” (:160).

Enfim, combina-se aqui uma forma de transgressão com o risco das crianças tornarem-se “prisioneiras da passagem”, ao se distanciarem, na loucura, das formas instituídas de agir, sentir e pensar. Trata-se, de fato, de um jogo arriscado da emergência de outros sentidos para as experiências sociais vivenciadas na escola.

Capítulo 4 – Sobre meninos e meninas: *mimesis*, corporalidade e gênero.

“Como pode o corpo do homem, o microcosmo, escapar da lei de polaridade que governa tudo? A sociedade e todo o universo têm um lado que é sagrado, nobre e precioso e outro que é profano e comum: um lado masculino, forte e ativo, e outro feminino, fraco e passivo; ou, em outras palavras, um lado direito e um lado esquerdo – e apesar disso, só o organismo humano deveria ser simétrico? Um momento de reflexão nos mostra que isto é uma impossibilidade. Tal exceção seria não apenas uma anomalia inexplicável, mas arruinaria toda a economia do mundo espiritual”.

Robert Hertz, *A proeminência da mão direita: um estudo de polaridade religiosa*.

Na escola de educação infantil pesquisada, um dos principais marcadores sociais de diferenças mobilizados pelas crianças era o de gênero: todas as diferentes turmas da escola, já distintas por idade, eram frequentemente separadas por gênero, de acordo com a determinação escolar, nas filas e, espontaneamente, nos brinquedos, mas também nas expectativas, tanto das crianças-alunos quanto das adultas-professoras, em relação aos modos de ser, sentir e pensar de meninos e meninas.

Neste ritual de passagem, para utilizar a expressão cunhada por Van Gennep, a condição liminar dos participantes, a qual, segundo Turner (1974 [1969]), tenderia à uniformidade, apresentava essas distinções de gênero como fundamentais. De fato, se os uniformes escolares e a igualdade de tratamento e na posse e uso de objetos indicam esta condição comum dos alunos enquanto sujeitos liminares, então a manutenção, neste ambiente de uniformidade e igualdade radicais, das marcações de gênero sugeria, aos envolvidos no ritual, que haveria uma distinção primária e de tal modo associada à própria natureza das crianças, que seria fútil a sua supressão ritual, afinal as próprias crianças a reinstituiriam espontânea e insistentemente. É preciso questionar esta espontaneidade infantil, sem, contudo, ignorar a sua agência na definição das performances de gênero, sobretudo é preciso analisar de outra maneira a sua atuação nesta marcação das distinções e relações de gênero.

Entre a ordem e a desordem: geralmente a professora organiza a sala de aula em grupos de trabalho mistos (mesas com três alunos). No entanto, quando escolhem, muitos dos alunos demonstram preferir a composição de grupos homogêneos em termos de gênero. Em certo sentido, o que poderia ser compreendido como desordenado pode revelar um outro ordenamento. Talvez a dissolução do dispositivo disciplinar resulte na modulação insidiosa do dispositivo de controle – logo, no espontâneo é possível vislumbrar o determinado que se

ignora. (08 de maio de 2009, reflexão feita em campo, na sala de aula, por volta das oito horas e trinta minutos).

Então, duas questões se impõem: a primeira, compreender por que na suspensão dos papéis sociais, sobretudo aqueles referentes às relações familiares e à condição de classe, nesse ritual de passagem pelo sistema escolar, afirmam-se ainda distinções de gênero? Neste sentido, essas distinções deixam de serem compreendidas como estruturadas socialmente, sendo aproximadas de uma condição natural. Em segundo lugar, como é possível compreender a lógica e os usos dessas distinções na escola, ressaltando a sua construção social e os problemas que são suscitados pelas performances que as constituem?

4.1 – Modos de marcação do gênero na escola.

A primeira questão implica em uma investigação dos modos de marcação do gênero na escola de educação infantil. Ou seja, em uma investigação dos contextos e situações sociais em que a linguagem e as performances de gênero tornam-se operadores de uma definição do significado das experiências e das interações sociais. O objetivo aqui é analisar os efeitos de naturalização destas distinções e de seus significados nas relações sociais na escola.

A instituição escolar opera de modo contraditório no relativo à marcação dos gêneros, algo também observado por Thorne (1999 [1993]), pois se em determinadas circunstâncias agia-se de modo indiferente em relação a esta distinção – por exemplo, na determinação dos estágios, em que se consideram apenas a idade das crianças, e na determinação das atividades, sendo as mesmas para todos os alunos de uma turma. Por outro lado, as filas segregavam por gênero, o uso constante dos vocativos como “as meninas” e “os meninos”, e as fichas de nome, que eram rosa para meninas e azul para os meninos, atuavam no sentido de estabelecer uma demarcação, ainda que se possa sugerir ser este o interesse das próprias crianças e de suas famílias, o que precisa ser melhor analisado.

Fig. 26 – No pátio (ou pracinha), quando se espera o momento de ingressar nas salas de aula e se cantam canções para a infância ou ouve-se o Hino Nacional, as crianças-alunos são organizadas em filas de acordo com seu estágio, e em ordem crescente – da esquerda para a direita -, e com gênero nas diferentes turmas. As professoras se situam na frente de suas respectivas turmas durante o momento das canções, controlando as eventuais desordens e incentivando os seus alunos a cantarem, cantando, de modo exemplar, e fazendo os gestos que acompanham algumas canções.

Inclusive a escola é responsável, ao menos nas turmas observadas, pelo estabelecimento de relações entre estes grupos de gênero, a despeito da vontade de segregação presente nas crianças, que preferiam formar grupos homogêneos em termos de gênero, tais relações são instituídas pelas professoras, como no caso dos grupos de trabalho nas mesas, nos quais são intercalados meninas e meninos, para que eles trabalhem juntos e não se organizem, como foi sugerido na entrevista da professora Suzana, em grupos das “luluzinhas” e dos “bolinhas”, entendendo por isto grupos exclusivos de gênero e avessos à interação social que não se caracterize pela oposição ou demarcação de fronteiras em relação ao outro (Thorne, 1999[1993]: 64).

Fig. 27 – O princípio de organização das mesas no 3ºA. Este princípio é assegurado pela professora Suzana no momento em que as crianças se sentam no início do dia. Durante as aulas da professora Sakura, ele não era mais exigido, sendo então os grupos nas mesas compostos por afinidade, de modo a ser freqüente a composição de grupos compostos apenas por meninas ou meninos.

A atuação contraditória da escola em relação às marcações de gênero, por vezes as reconhecendo e construindo e, em outras, agindo de modo indiferente a essa marcação ou atuando no sentido de uma maior interação entre os grupos de gênero, precisa, portanto, responder a questões de proveniência, pois as crianças em sua heterogeneidade, assim como a de sua condição familiar, estabelecem modos distintos de classificação de si e dos outros em diferentes contextos e situações sociais. É neste sentido que aquilo que emerge como discursos e práticas infantis relativas ao gênero constituem indícios importantes para orientar o modo como os diferentes atores sociais da escola equacionarão o problema da marcação de gênero.

Enfim, as próprias crianças, como parte de sua atuação no processo social, afirmam determinadas distinções como modo de se orientar nos contextos e situações sociais. Neste sentido, ainda que o uniforme escolar não permita indicar esta distinção pelo vestuário, ela se instaura nos cabelos – geralmente mais longos e esteticamente tratados no caso das meninas – e nos acessórios que acompanham o uniforme: brincos, anéis e pulseiras, no caso das meninas, e, ainda que não freqüente, relógios e bonés, no caso dos meninos. Há interditos em relação aos calçados, os quais devem ser tênis ou de outros tipos considerados confortáveis e adequados aos espaços de brincadeira, de modo que as meninas podem ser censuradas pelo uso de sandálias, tamancos e sapatilhas, e os meninos, pelo uso de chinelos, embora, neste caso, não tenha sido testemunhada essa interdição. Por vezes, para se referir ao não uso do uniforme escolar pelos alunos, as professoras utilizavam a categoria de roupas de “shopping

center”, a qual seria adequada para estes espaços, parques e para ficar em suas casas, mas não para ir à escola. Apenas em ocasiões festivas como na festa de Natal, embora não na formatura, era permitido aos alunos irem à escola com estas roupas.

Além disso, entre os objetos escolares que permitiam uma maior marcação de gênero deve-se citar as mochilas e os demais materiais escolares, de forma cotidiana, e os brinquedos levados à escola no dia do brinquedo, o qual ocorria toda a sexta-feira ou, no caso de feriado, no último dia letivo da semana. O primeiro caso, é notável pelo estabelecimento, pelas crianças, de uma certa estética social na escola (cf. MacDougall, 2006).

Fig. 28 – Imagem capturada do documentário *Canteiro de Obras: Estética social e marcação de gênero*.

No segundo caso, que não é cotidiano, ainda que regular, o brinquedo marca um momento extraordinário e sugere a ruptura, durante o final de semana, da relação pedagógica e uma reagregação com a condição de parente e criança no estado do lar. Portanto, é interessante perceber que a ênfase na igualdade e uniformidade da condição de passagem pelo sistema escolar é abalada em clivagens emergentes referentes ao gênero, e aos diferentes

modos de marcá-lo, e à condição de classe do aluno, sugerida pelo trazer ou não e pelo valor de seu brinquedo.

Brinquedos de meninas e de meninos. Os meninos levaram, neste dia e em outros dias do brinquedo, os seguintes brinquedos: motos, carros, caminhões, bonecos (guerreiros, heróis, soldados, “monstros”), animais de plástico e borracha, geralmente mais parecidos com os modelos de “carne e osso”, do que os das meninas. Enquanto isso, as meninas levam: bonecas (adolescentes e bebês), bichos de pelúcia, itens de cozinha, cosméticos, bolsa de mulher.

Eduardo diz, para mim, que traz brinquedos de diferentes tipos para o dia do brinquedo. Ele afirma gostar de trazer um caminhão carregador e uma fazenda (com animais), e também declara que possui uma caixa de brinquedos em casa. Eduardo gosta do dia do brinquedo, mas, pondera que quem não traz brinquedo não deve gostar, porque teria que pedir brinquedo emprestado para poder brincar. (13 de Março de 2009, na pracinha com os brinquedos, por volta de meio dia e meio).

Os brinquedos possuem uma retórica própria, pretendendo sugerir pela sua forma, tamanho e material relações determinadas da criança com a sua objetividade e, portanto, determinadas significações. Um exemplo dessa situação é a diferença entre os animais de plástico, mais comuns entre as crianças socialmente definidas como meninos, e os de pelúcia, preponderantes entre as meninas. A diferença dos materiais, ainda que se trate em todo caso de animais, é eloqüente, pelo sentido tátil e pela capacidade de resistir ou não a uma manipulação exigente, quanto ao modo de brincar, pois, enquanto o animal de plástico é próprio ao *manejo* no ambiente hostil do tanque de areia, o bicho de pelúcia exige *cuidado* e *aconchego*, inclusive por suas expressões freqüentemente neotênicas e pela delicadeza de sua pelugem, inadequada ao riscar no chão e ao mergulho na lama.

A forma também possui força retórica: as bonecas geralmente são bebês ou adolescentes, sendo que, no primeiro caso, a ênfase de sua manipulação e dos utensílios que a acompanham é a *maternidade*, enquanto, no segundo caso, é o tornar-se *sexualmente atraente*, no que os seus acessórios auxiliam sob a forma de cosméticos (mágicos, graças à química), pentes, roupas e acessórios para diferentes ocasiões sociais. Por outro lado, os bonecos, geralmente homens jovens, musculosos e armados, ou então super-heróis fantasiados, têm uma forma que suscita a *aventura belicosa* e, portanto, a resolução não pacífica dos conflitos, sendo o material de que são feitos, geralmente plástico, ideal, haja visto

tratar-se de uma matéria resistente a impactos sucessivos com diferentes brinquedos e com o solo.

Por certo, esta leitura da retórica do brinquedo precisa ser complementada pela análise das brincadeiras, nas quais é possível observar tanto a sua eficácia, quanto os diferentes momentos em que a *brincadeira*, enquanto relação dialética entre os anseios adultos, expressos nesta retórica do brinquedo, e a produção cultural das crianças encontra os seus próprios e surpreendentes significados para os brinquedos (cf. Benjamin, 2002).

Em uma brincadeira, observo o casamento da Barbie com o Max Steel.

Fig. 29 – Barbie e Max Steel: um casamento que cruza fronteiras de gênero.

Barbie (Bárbara) diz para seu noivo: “Eu te adoro!”. E Max Steel (Gisele) responde: “Agora é a minha vez”. Enquanto isso, César cantarola uma marcha nupcial. Em seguida, as duas meninas afirmam que eles vão para a “lua de mel”, embarcando em um helicóptero. A brincadeira foi organizada por Gisele, e o boneco é de Valdir, o qual, pouco depois da cerimônia, ao ver as meninas querendo brincar novamente com o seu boneco, reclama, trazendo-o até mim e dizendo que não é para deixar com as meninas, que elas tem que pedir para ele, caso queiram brincar.

Em um outro momento, observo Gabriel, com o boneco do Elemento Glacial, vilão do Max Steel, cujo boneco estava com Jacó, e Allan Kauan, com um patinho de Ana,

brincando de família com os seus bonecos. Na brincadeira, havia dois filhos e um pai, sendo que os filhos pedem ajuda para seu pai, que os deixa de castigo. (06 de Novembro de 2009, na pracinha, por volta das dez horas).

Ainda que se afirme uma matriz heterossexual (cf. Butler, 2008 [1990]), é interessante perceber como o brinquedo é ressignificado nas diferentes brincadeiras: o herói torna-se noivo e, depois, membro de uma família em conflito. Neste sentido, é possível indicar os limites de uma perspectiva socializadora dos brinquedos, tal como sugere Barthes (2001 [1957]):

“O adulto francês considera a criança como um outro eu; nada o prova melhor do que o brinquedo francês. Os brinquedos vulgares são assim, essencialmente um microcosmo adulto; são reproduções em miniatura de objetos humanos, como se, para o público, a criança fosse apenas um homem pequeno, um homúnculo a que só se podem dar objetos proporcionais ao seu tamanho.

As formas inventadas são muito raras; apenas algumas construções, baseadas na habilidade manual, propõe formas dinâmicas. Quando ao restante, o brinquedo francês *significa sempre alguma coisa*, e essa alguma coisa é sempre inteiramente socializado, constituído pelos mitos ou pelas técnicas da vida moderna adulta: o Exército, a Rádio, o Correio, a Medicina (estojo miniatura de instrumentos médicos, sala de operação para bonecas), a Escola, o Penteado Artístico (secadores, bobes), a Aviação (para-quedistas), os Transportes (trens, Citroens, lambretas, vespas, postos de gasolina), a Ciência (brinquedos marcianos).

O fato de os brinquedos franceses perfigurarem *literalmente* o universo das funções adultas só pode evidentemente preparar as crianças a aceitá-las todas, constituindo para ela, antes mesmo que possa refletir, a álibi de uma natureza que, desde que o mundo é mundo, criou soldados, empregados do Correio, e vespas. (...)

Simplemente, perante este universo de objetos fiéis e complicados, a criança só pode assumir o papel do proprietário, do utente, e nunca o do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto e sem alegria” (:40-1).

É preciso destacar que nas *brincadeiras* se estabelecerão relações entre os anseios adultos e as produções infantis, de modo que é pela sua observação que se percebe o processo de construção de gênero como um processo aberto e no qual as crianças se engajam ativamente, com suas próprias preocupações e perspectivas.

Por fim, é preciso tratar de um conjunto de objetos, que se referem, para as meninas, simultaneamente aos âmbitos dos acessórios e dos brinquedos: trata-se dos cosméticos, os quais eram, geralmente, interditos pelas professoras, surgindo escondidos entre os objetos das meninas, sobretudo tubos de brilho para os lábios, utilizados entre elas em momentos pediátricos, na sala de aula – o que pode caracterizar um tipo de “bagunça” e ocasionar a apreensão do item – e no parque de brincadeiras ou pracinha, em que parece haver uma certa

tolerância entre as professoras e funcionários relativa ao seu uso, embora, no caso de conflitos e do desaparecimento do objeto, seja lembrado que a sua posse e uso é proibido nas dependências da escola.

Essa interdição pode ser compreendida de duas maneiras: em primeiro lugar, há um princípio de uniformidade e igualdade afirmado pela escola, o que também gera interditos relativos ao porte de alimentos e brinquedos, com exceção estabelecida no dia do brinquedo (às sextas-feiras), na escola, cuja eficácia diminui, por exemplo, a marcação por classe social entre os alunos da escola e, conjuntamente ao uniforme escolar, institui a condição liminar dos alunos nos ritos de instrução. Em segundo, há o tabu relativo à sexualidade das crianças, pois os cosméticos, ao serem associados, inclusive nos anúncios publicitários, à adolescência e vida adulta têm uma associação com a construção de um *corpo desejável*. Felipe (2006) indica nessa situação um dos aspectos contraditórios da cultura contemporânea em relação às crianças: por um lado, elas são consideradas inocentes e puras, em uma certa ausência de sexualidade, e, por outro lado, há um investimento social, direcionado a crianças cada vez menores, na erotização de seus corpos. O resultado deste processo social contraditório, segundo a autora, é uma “pedofilização”:

“O conceito de pedofilização tem sido por mim utilizado no intuito de pontuar as contradições existentes na sociedade atual, que busca criar leis e sistemas de proteção à infância e adolescência contra a violência/abuso sexual, mas ao mesmo tempo legitima determinadas práticas sociais contemporâneas, seja através da mídia – publicidade, novelas, programas humorísticos –, seja por intermédio de músicas, filmes, etc., onde os corpos infanto-juvenis são acionados de forma extremamente sedutora. São corpos desejáveis que misturam em suas expressões gestos, roupas, falas, modos de ser e de se comportar bastante erotizados.” (:216).

Esta contradição é elaborada nas *performances* das crianças, sobretudo nos momentos pediátricos, pois nos momentos pedagógicos tais significações são recusadas:

Montagem: Gustavo e David dançavam o Créu - repetindo Créu, Créu, Créu, em diferentes ritmos, como na letra do funk,- para Joana. Eles estariam brincando. Certa vez, Joana havia dito que Gustavo seria namorado de Letícia. Joana e Lara agarram e arrastam Gustavo, o qual antes mandava, por provocação, beijos para Joana. (08 de Maio de 2009, na sala de aula, cerca de meio dia e meio).

No almoço, Marchello diz que Allan Kauan é “namoradinho da Letícia”; no dia anterior, a professora Giovana havia dito, e solicitado minha confirmação, que só namorava

quem podia comprar presente, buscando desencorajar as crianças a terem este tipo de relação. (30 de Abril de 2009, no refeitório, por volta das onze e trinta).

É possível, pois, indicar na negação dos cosméticos, um dos recursos para a instauração de uma determinada forma de infância: a criança como ser inocente e puro. Por certo, isto envolve as questões relativas à proveniência das crianças e ao processo de emergência de diferentes discursos, os quais precisam ser *regidos* na produção de uma interpretação particular daqueles corpos e daqueles desejos. Por isso, as brincadeiras e as insinuações de “namoro” são interditas. Durante as observações, algumas crianças, sobretudo meninas, sugeriam, de modo discreto, que já haviam beijado escondido. Nunca foi observado tal evento. Com frequência, a noção de “namoro” parecia mais um recurso discursivo para constituir relações entre os gêneros, assim como a competição em jogos, a complementaridade funcional nas pouco frequentes brincadeiras de casinha e restaurante, em que meninos e meninas assumiam funções distintas, as diferentes formas de provocação e perseguição em que, quando se identificava alguma encenação, geralmente, os meninos faziam “monstros” e as meninas vítimas aterrorizadas, a relação entre “dona” e cachorro, etc. Ou seja, uma vez instituída a separação entre os gêneros, eram elaborados modos de interação que os relacionava, os quais, para Thorne (1999 [1993]), em um estudo de jogos de gênero em escolas dos Estados Unidos, podem ser compreendidos, a partir de Barth, como um trabalho de fronteira (*borderwork*):

“Quando limites de gênero são ativados a agregação frouxa entre ‘meninos e meninas’ consolida-se em ‘os meninos’ e ‘as meninas’ como grupos separados e reificados. No processo, categorias de identidade que em outras ocasiões tem relevância mínima para a interação tornam-se a base para coletividades separadas. Outras definições sociais são esprimidas pela elevada ciência de gênero como uma dicotomia de ‘as meninas’ e ‘os meninos’ como lados opostos e mesmo antagônicos. Várias vezes, eu observei esse processo de transformação, que sentia como um aquecimento do encontro por causa do elevado sentido de oposição e conflito” (:65, tradução minha).

A autora elabora diferentes tipos de trabalho de fronteira, entre os quais destaca, a partir de suas observações: as competições, rituais de perseguição e de poluição com o gênero oposto (*cross-gender*) e as invasões dos espaços e atividades geralmente atribuídas ao outro gênero. O aspecto *performático* dessas relações é destacado, uma vez que, a despeito de sua recorrência e regularidade, Thorne pretende marcar a sua singularidade como forma de refletir sobre os limites epistemológicos de construções típicas: “Esses momentos estilizados evocam

temas recorrentes que estão profundamente enraizados em nossas concepções culturais de gênero, e eles suprimem a ciência de padrões que os contradizem e qualificam”(:66).

Como será visto adiante, ao se pensar acerca das performances de gênero, a imitação, analisada em seu contexto e situação, pode constituir um modo de questionar determinada construção de gênero ou até mesmo deslocá-la (cf. Butler, 2008 [1990]: 201). Além disso, a perspectiva de que as relações de gênero são variáveis, o que se percebe em sua análise contextual e situacional, é importante para refletir acerca das práticas sociais de construção de gênero em busca de relações mais igualitárias (cf. Thorne, 1999 [1993]: 160).

A unidade de experiência de gênero é constituída enquanto um sistema binário de sexos, gêneros, desejos, articulados de modo opositivo pela instituição da heterossexualidade. Conforme Butler (2008 [1990]):

“O gênero só pode denotar uma *unidade* de experiência, de sexo, gênero e desejo, quando se entende que o sexo, em algum sentido, exige um gênero – sendo o gênero uma designação psíquica e/ou cultural do eu – e um desejo – sendo o desejo heterossexual e, portanto, diferenciando-se mediante uma relação de oposição ao outro gênero que ele deseja. A coerência ou a unidade internas de qualquer dos gêneros, homem ou mulher, exigem assim uma heterossexualidade estável e oposicional. Essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional. Essa concepção do gênero não só pressupõe uma relação causal entre sexo, gênero e desejo, mas sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo. Supõe-se que a unidade metafísica dos três seja verdadeiramente conhecida e expressa num desejo diferenciador pelo gênero oposto – isto é, numa forma de heterossexualidade oposicional. O ‘velho sonho de simetria’, como chamou-o Irigaray, é aqui pressuposto, reificado e racionalizado, seja como paradigma naturalista que estabelece uma continuidade causal entre sexo, gênero e desejo, seja como um paradigma expressivo autêntico, no qual se diz que um eu verdadeiro é simultânea ou sucessivamente revelado no sexo, no gênero e no desejo” (:45).

A partir desta definição da experiência de gênero, torna-se sugestiva a epígrafe deste capítulo. Afinal, o binarismo do gênero consegue de modo coerente, simultaneamente, distinguir, pelo recurso à natureza (sexo), à cultura (gênero) e aos afetos (desejo), e articular, graças à normatividade heterossexual, o conjunto da população em duas metades envolvidas na perpetuação da espécie (cf. Foucault, 2010 [1976]). Não seria a coerência deste sistema um dos elementos que facultaram a crescente nuclearização do sistema de parentesco na sociedade moderna? O *casal* heterossexual e as questões relativas à educação dos *filhos* tornam-se um dos núcleos das preocupações da biopolítica, envolvendo: taxas de natalidade e de mortalidade infantil, bem como a da parturiente, taxa de alfabetização e de matrículas das

crianças no sistema escolar e as diferentes campanhas de saúde pública envolvendo vacinação, as condições sanitárias das cidades e, ao menos no contexto higienista, o fortalecimento da “raça”. Para Foucault (2006), é neste contexto que, em relação às crianças, formula-se um problema da infância, “isto é, da sobrevivência até a idade adulta, das condições físicas e econômicas desta sobrevivência, dos investimentos necessários e suficientes para que o período de desenvolvimento se torne útil, em suma, da organização desta ‘fase’ que é entendida como específica e finalizada” (:198-9).

Ora, as crianças se apropriam na escola deste sistema e, mesmo que haja uma tentativa de adiar a manifestação do desejo e da sexualidade, enfatizando uma suposta inocência infantil, é importante perceber que a contínua emergência desta sexualidade não é de todo surpreendente, ao menos pensando de acordo com a coerência interna do sistema. De fato, a construção de gênero é constituída na escola a partir da marcação de um sexo não-sexualizado, ou seja, a partir do paradigma naturalista, em torno do qual se constituem expectativas relativas aos modos de ser, sentir e pensar das crianças, quando não se age mais diretamente, como no caso da retórica dos brinquedos e dos diferentes discursos midiáticos e familiares, para persuadir as crianças a reconhecer o seu gênero e os desejos que lhes são próprios. Neste sentido, proliferam discursos e práticas distintivas entre meninos e meninas, das quais emergem as habituais e exaustivamente observadas dicotomias entre os gêneros, as quais constituem, evidentemente, díades problemáticas, ao menos quando observadas em seu contexto de significação e situacionalmente (cf. Thorne, 1999 [1993]: 89). De acordo com as observações, grosso modo, os meninos são mais competitivos e hierárquicos, enquanto as meninas são mais cooperativas e igualitárias; os meninos optam, com mais frequência, por resoluções violentas dos conflitos, enquanto as meninas preferem valer-se da empatia e do diálogo; desse modo, sendo os meninos mais belicosos e perigosos, eles também confrontam com maior frequência às normas escolares e executam, mais frequentemente, as atividades de modo desleixado, ao passo que, as meninas conseguem adequar-se melhor às exigências de capricho e cooperação na execução das atividades escolares, assim como ao recurso às autoridades instituídas (as professoras e funcionárias) e ao diálogo como forma de resolução dos conflitos na instituição escolar.

Aparentemente, diversos valores do sistema escolar, bem como as disposições que permitem ser bem sucedido nele, estão em contradição com os estereótipos de gênero masculino instituídos pela sociedade, de modo inverso ao que ocorre, em certo sentido, nos esportes organizados e competitivos, e em diversas situações no mundo do trabalho e do crime. Porém, cabe um alerta de Carvalho (2004):

“A pergunta sobre quem são os meninos que vão mal na escola tem sido feita com insistência, especialmente por feministas de língua inglesa, no esforço de contrapor-se a discursos essencialistas e conservadores, bastante difundidos em seus países, discursos que falam de uma escola feminilizada, que prejudicaria os meninos em geral, acusando as professoras e o movimento feminista por um indiscriminado fracasso escolar do sexo masculino, no bojo de uma pretensa ‘crise da masculinidade’. Esses estudiosos e estudiosas têm-se preocupado não apenas em mostrar que a maioria dos meninos com dificuldades escolares pertence a minorias raciais e étnicas e provêm de famílias de baixa renda, mas também em desmontar os estereótipos de mau aluno que estigmatizam os meninos negros e pobres, considerando-os *a priori* como fracassados, rebeldes, machistas, violentos etc.” (:13).

A partir do caso de dois meninos na Escola Municipal de Ensino Fundamental pesquisada, é possível pensar nestes modos de produzir masculinidades na escola: as trajetórias de Breno e Paulo na escola são instigantes.

Breno torna-se, em pouco tempo, um aluno problema. Já nos primeiros dias de aula, ele era eventualmente comparado com seu irmão, que também estudava na escola e era apontado como exemplo a não ser seguido. Além disso, na primeira reunião de pais, o seu pai demonstrou preocupação em relação ao “trabalho” que ele poderia estar dando para a professora, enfatizando que seria bom deixá-lo próximo a ela para controlar melhor o seu comportamento. No geral, os problemas disciplinares do menino giravam em torno de três eixos: (1) a desobediência, sobretudo a determinações relativas ao lugar que ele deveria ocupar ou à atividade que ele deveria fazer; (2) as brigas em que ele se envolvia, geralmente com meninos, mas também com uma menina, o que consternou a professora; e, (3) o modo como emergia a sexualidade em seu discurso, em provocações em relação a uma menina e em conversas sobre temas que são considerados tabus, ao menos para a concepção de infância sustentada pela escola.

A desobediência era percebida, embora não sempre, pela recusa em fazer as lições pedidas ou em assumir determinadas posturas, como no caso, visto no capítulo anterior, em que ele imita um bebê, o que é uma inversão completa dos ordenamentos escolares, em uma negação de tornar-se aluno. Por outro lado, Breno também ansiava por jogar futebol, junto com outros meninos, envolvendo-se com os “grandes”:

Montagem: Quinze minutos para as dezoito horas, e os alunos descem para o parquinho, chamado pela professora de “casinha”. Muitos dos alunos brincam em um conjunto de três escorregadores, outros, como Kaique, nos balanços de plástico, um deles,

em que ele se balança, amarelo e com o formato de um cavalo. Em determinado momento, a professora Magali vai procurar Breno, que teria saído do parquinho para “jogar futebol com os grandes” no pátio da escola (23 de Fevereiro de 2010).

Após a educação física, Gustavo, André e Breno ficam “jogando bola” (futebol) com um aluno de outra sala, o qual é classificado pela professora, em diferentes ocasiões, como um dos “grandes”, que tem o intervalo separado dos “pequenos” (ou seja, os alunos dos primeiros e segundos anos). Quando os meninos sobem sem a professora, que já havia formado filas com os demais alunos e subido para a sala de aula, eles são censurados pela professora Magali, que diz, voltando-se para Breno: “Assim, você levará bilhete para casa todo dia”. (25 de Fevereiro de 2010, por volta das quatorze horas e trinta minutos).

Esses desvios em relação às normas escolares, responsáveis por marcar uma disposição hierárquica e reguladora dos espaços, das disposições e das atividades dos alunos, era complementado por um modo de relação com os meninos marcado pelas brigas, as quais oscilavam entre as de *brincadeira* e as de *verdade*, como um elemento de risco presente e que, além de intensificar a experiência, promovia um momento *transicional* em que ainda não estava definido o caráter lúdico ou violento do conflito(cf. Cruz e Carvalho, 2006:130).

Montagem: Uma brincadeira de “lulinha” entre André e Breno converte-se em uma briga de verdade, pois em determinado momento André termina por acertar um soco no rosto de Breno, o qual, ao sentir dor – verificado pela sua expressão – tenta revidar o golpe. Preciso intervir, ao temer que o conflito evolua para uma briga ainda mais séria, e peço para eles pararem e pedirem desculpas um para o outro (12 de Fevereiro de 2010, na sala de aula, cerca de quinze horas e quarenta minutos).

Mário, Breno e Carlos brincam de luta no fundo da sala de aula. Os meninos se agarram entre si até caírem no chão e, estando Marcos subjugado, Breno chuta-o no chão de modo suave – simbolizando o seu domínio conjuntamente a uma disposição amigável de não machucá-lo – e faz um sinal de triunfo. (18 de Fevereiro de 2010, na sala de aula, cerca de dezessete horas e cinquenta minutos).

São cerca de quinze horas, os alunos vão para a aula de informática. Na fila para entrar na sala de informática, Breno agride Daiany. A professora de informática repreende a sua atitude e conversa, olhos nos olhos, com Breno, notificando a professora Magali dos problemas disciplinares da turma. Na aula anterior, a professora de Artes, diante de uma

briga entre Gilberto e Gustavo., disse, após censurá-los, que o próximo aluno que batesse ficaria sem recreio (03 de Março de 2010).

Na aula de Educação Física, em direção à quadra, Laura K. Tatiana e Maria discutem e se empurram na fila e, depois, Maria chora, pois Laura K. lhe teria dado um soco. A menina se defende dizendo, chorando: “Elas gritaram no meu ouvido” A professora Walquíria diz: “mas não é para bater nos outros”.

Os alunos formam fila para praticar um jogo, cujo funcionamento a professora explicara um pouco antes na sala de aula. Gilberto mostra o dedo médio para Breno, um gesto ofensivo, o qual o menino revida. O primeiro ri e recebe um chute na lateral do tórax, após o que começa a chorar e reclama para a professora, que organiza a fila para o jogo, próximo ao local do conflito. Os meninos ainda se provocam um pouco e trocam alguns chutes, mas, logo em seguida, param e ficam na fila, aguardando sua vez no jogo.

Após a educação física, encontram a professora Magali, que ouve as reclamações de Tatiana e Maria, bem como a defesa de Laura K. e Taís. Gustavo também fala da briga entre Breno e Gilberto, os quais não falam sobre os gestos ofensivos que trocaram. Gilberto dirige-se a Breno, na presença da professora: “Você tá errado, você bateu primeiro. E me deu um soco que não foi fraquinho”.

Lívia também reclama que Laura K. teria lhe dado um soco. A professora censura Laura K.: “Que feio, todo mundo tá reclamando de você!”. (04 de Março de 2010, na quadra e na sala de aula, entre as treze horas e quarenta minutos e as duas horas e trinta minutos).

Geralmente, a professora solucionava os problemas disciplinares com os recursos da censura verbal, da exposição do nome da criança na “carinha triste”, o que poderia acarretar, para a criança, o impedimento da participação em alguma atividade lúdica no dia, e o registro do problema no caderno de recados, para que os pais ou responsáveis ficassem cientes e adotassem medidas disciplinares no âmbito da família. Além disso, os alunos poderiam perder a hora da brincadeira, última atividade da agenda diária, devido à falta disciplina ou de presteza na realização das atividades. Por fim, havia o recurso – raramente utilizado – de conduzir os alunos à “diretoria”, o que ocorreu apenas com André, por causa de uma agressão no pátio, durante o intervalo.

Hoje, os alunos estavam fazendo um desenho da escola, agora que já conheciam os seus diversos espaços. No desenho de Breno, segundo ele, havia o parque, a quadra de futebol, a mesa de “ping-pong” (tênis de mesa) e uma porta, sobre a qual ele explica: “onde

você entra e vai para a diretoria”. Então, pergunto se ele já foi para lá, e ele responde: “Ontem, quando você não veio, o André foi, porque o diretor viu ele dar uma voadora em um menino. Eu fui acompanhar ele. Hoje, ele não terá intervalo”. (25 de Fevereiro de 2010, na sala de aula, cerca de quinze horas e trinta minutos).

É relevante para a questão em foco, indicar que não apenas os meninos apresentam comportamentos agressivos, mas também as meninas, embora, em termos gerais, o modo de expressão dessa agressividade se apresente de modos diferentes, por exemplo, na maior disposição delas em reclamarem, para as professoras e demais autoridades escolares, quando em situação de conflito.

Por fim, há a questão da sexualidade entre os alunos, sobretudo do ponto de vista discursivo. Em primeiro lugar, é possível indicar que, a despeito do tabu em torno de diferentes temas, há entre as crianças um certo conhecimento sobre o tema o qual circula entre seus pares:

Enquanto a professora pegava os materiais esportivos para a aula de educação física, os alunos esperavam em suas filas, próximos à quadra. Mário e Carlos se agarram e tentam desestabilizar as respectivas bases de apoio, tentando também medir forças. Pouco depois, Breno sai de seu lugar da fila e Mário, quando ele retorna, diz: “Foi namorar, perdeu lugar”. Breno retruca: “Foi transar, perdeu lugar”. Mário, confuso com a palavra, salienta: “Eu não disse trançar”. E Breno completa: “Você sabe o que é transar?” – já andando em direção à quadra – “é quando um homem faz uns negócios com a mulher pelada na cama”.(04 de Março de 2010, no pátio, próximo à quadra, cerca de quatorze horas).

O discurso do menino apresenta um tema tabu na escola, especialmente em se tratando de crianças pequenas, com cerca de seis anos. Observa-se que a instituição escolar, ao menos de educação infantil e dos primeiros ciclos do ensino fundamental, evita instituir como tema a sexualidade das crianças, tendendo a tratar os eventuais conhecimentos extensos dos alunos sobre estes temas como sinais de alerta, seja para uma possível situação de abuso sexual, seja de exposição da criança a material audiovisual impróprio. Além disso, também é presente esta dimensão do aprendizado entre pares, a qual torna complexa a determinação dos conhecimentos que as crianças apresentam sobre estes temas, pois eles incluem toda uma região nebulosa do saber por “ouvir dizer”.

Outrossim, um problema surge quando estes saberes apresentam-se em relações de gênero, no mais das vezes conflitivas, e marcadas pela provocação:

A professora passa entre as mesas dos alunos, avaliando a cópia que eles faziam do cabeçalho. Em seguida, eles farão desenhos da escola. Ela adverte uma aluna: “Iara senta, senão vou inaugurar um lugar especial para quem fica em pé”.

Em seu lugar, Gilberto imita um fantasma, com as mãos estendidas à frente do corpo e gemendo um longo: “Buu!”. Ele vira-se para Carlos, que se senta atrás dele, e diz: “mas os fantasmas não existem, né?”.

Pouco depois, Breno diz para mim, rindo, que: “Iara é uma buceta”. Faço uma expressão de surpresa, demonstrando não compreender o que ele entende por aquilo, de modo que o menino completa: “é um palavrão”. O menino também diz algo no ouvido de Gustavo. e, logo em seguida, André repete, para mim, o que Breno havia dito. Os três meninos riem. Passo observando outras ações na sala de aula e, alguns minutos depois, acompanho o desenrolar da história. Larissa diz que os meninos estão mandando um monte de papel, bilhetinhos pelo que pude verificar, para Iara. Era Breno quem estava escrevendo os bilhetes. Gustavo, diz, preocupado: “A professora vai escrever no caderno de recados”.

Iara quer mostrar para a professora os bilhetes recebidos, mas os meninos lhe pedem para que não fizesse isso. Então, ela joga pela janela da sala de aula os bilhetes recebidos. Intrigado, decido averiguar a história. Eles me mostram um bilhete que seria de Iara, escrito: EU TE ODEIO. O menino que me mostra diz que pedirá para a sua prima ler, mas Breno pede que eu o faça para eles.

Quando pergunto para os meninos o que tinham escrito nos bilhetes deles, eles respondem, com respostas, por vezes, evasivas: “Nada”, “Um desenho de uma dedo do meio”, “O Gustavo escreveu que amava ela”, etc.

Eles me dão um bilhete escrito: TABUZAQSATPOVO KDO UUPRA.

Isadora escreve um outro bilhete para André: ADURE PARA.

Por fim, ela me diz que eles fazem umas coisas “nada a ver” e também que eles não sabem escrever. (25 de Fevereiro de 2010, na sala de aula cerca de quinze horas).

Essas provocações, ao menos na escola e na turma investigada, são, com maior frequência, feitas pelos meninos do que pelas meninas. Elas demarcam uma relação de conflito que se estrutura em torno da sexualidade e que se desenvolve, em grande medida,

alheia aos controles escolares, por decisão das crianças, que salvo maiores ofensas, mantêm estes temas às margens da autoridade escolar.

Por fim, é possível relacionar estas observações com a conclusão provocativa de Carvalho (2004) acerca da forma de masculinidade hegemônica na escola. De fato, na pesquisa da autora, apesar de os meninos apresentarem maiores problemas disciplinares e de reforço na escola de ensino fundamental, eles também eram mais visíveis do que muitas das meninas e os únicos, ainda que nesse grupo incluía-se apenas alunos brancos de setores médios, a serem elogiados como “excelentes” ou “brilhantes”. Como explica a autora:

“Nesses meninos agitados, pouco atentos às necessidades dos outros, a desobediência e a indisciplina são compreensíveis e aceitáveis para as educadoras, cuja atitude parece conter não apenas condescendência, mas também admiração e aprovação. Elas culpam a si mesmas por não lhes oferecerem estímulos suficientes. Esse referencial de masculinidade passa a ser considerado um problema apenas quando outros garotos, menos ‘rápidos e espertos’, tentam seguir os mesmos padrões de comportamento ou, não conseguindo obter prestígio com um bom desempenho acadêmico, tentam construir sua auto-estima pela ‘masculinidade de protesto’.

Assim, parece que as perguntas iniciais para as escolas como instituições são: ‘Nós queremos efetivamente que os garotos mudem? Não estamos como professoras/es e como sociedade, na verdade valorizando o comportamento indisciplinado dos meninos, como forma de masculinidade reconhecida e aprovada? Que formas de masculinidade aceitamos e incentivamos?’” (:38).

Ou seja, ao menos para alguns meninos, a percepção de indisciplina é acompanhada de admiração por características associadas à construção de gênero de uma masculinidade dominante: competitiva, ativa, curiosa, com iniciativa, as quais constituem uma forma de compromisso com a instituição escolar que se reverte em um desempenho acadêmico considerado “excelente”. Enquanto isso, outros meninos, no que pode ter relevância outras formas de distinção social como raça e classe social, direcionam os seus esforços, freqüentemente valendo-se das mesmas características de gênero dos “brilhantes”, em outros modos de distinção, seja pelo esporte, seja pelo confronto com a autoridade escolar³⁸, embora nas escolas de ensino fundamental, do primeiro ciclo, e de educação infantil os problemas disciplinares raramente atinjam a dimensão, por exemplo, dos conflitos em escolas de ensino médio.

Porém, como ressalta Thorne (1999 [1993]), é preciso ter uma atenção etnográfica a outras masculinidades e feminilidades emergentes na escola. Por isso, em contraponto à

³⁸ No que se torna importante a perspectiva de Willis (1991) sobre uma masculinidade de protesto na escola e as contradições em que ela pode se encerrar.

descrição de Breno e de seus colegas, será apresentada brevemente a trajetória de Paulo. O menino é egresso da EMEI Igor Macedo das Laranjeiras, e estudava na sala da professora Suzana. Era tímido, exímio desenhista, sendo a sua perícia admirada pela professora Sakura:

Fig. 30 - Imagem capturada do documentário *Canteiro de Obras*: Paulo, um desenhista caprichoso.

Paulo demonstrava preferir brincar no parque a brincar na quadra, sendo que nunca foi observado jogando futebol na escola.

São dez horas. Enquanto, na quadra, oito meninos jogam futebol, no parque, com seus baldinhos, duas meninas enterram um cano, segundo elas, para não tomarem choque. Joana diz para Valentina: “Você está pensando que eu sou sua empregada!” Valentina diz: “Me ajuda”. Elas brigam com Ian, que diz estar apenas pegando terra. As meninas recorrem à professora, que observa as crianças em um banco na beira do parque. A professora diz que, da próxima vez que ele fizer isto, atrapalhar as meninas, ficará um mês sem ir ao parque. Ele volta determinado a ajudar a tapar o buraco, junto com Vitória.

Em um lugar do parque, Paulo exclama contente: “Encontrei uma tartaruga morta (um molde de plástico)”.

Ricardo está vendendo baldes, mas diz para mim que o está fazendo sem falar, apenas com gestos. Ele diz que as outras crianças compreendem o que ele está tentando fazer e que ele tem até que dar troco.

Quatro meninas fazem um bolo de aniversário e cantam parabéns. Dois meninos falam que vão brincar de fazer comida. Havia também um grupo de meninos que se dividiu em duas metades, talvez para brincarem de polícia e ladrão, porque, na brincadeiras, um grupo devia procurar e capturar os membros do outro. (26 de Março de 2009, cerca de dez horas).

Na nova escola, as professoras admiravam o capricho e a aplicação de Paulo na execução das atividades escolares. De fato, por vezes, ele parecia até um pouco resignado.

Montagem: Com algumas exceções, Paulo, Gustavo e, parcialmente, um outro menino e Breno, observo que os meninos não terminaram a cópia do cabeçalho. Indago-me: o que os torna avessos à rotina escolar e ao trabalho em sala de aula? Por que são, em geral, considerados menos “caprichosos”? Paulo é uma exceção e foi colocado, durante um dos jogos da primeira aula de educação física, em grupo feminino. Ele também se distancia um pouco dos demais meninos, que pouco falam com ele, exceto Guilherme M. Na sexta-feira, Breno atritou com ele, almejando o seu lugar – a carteira em que se sentava – na sala de aula. Ele também conversou com Rogério, quando trabalharam em duplas. Por vezes, em seu esforço, para executar as atividades, é possível perceber algo de resignação (23 de Fevereiro de 2010, cerca de quatorze horas e trinta minutos).

São dezessete horas e vinte minutos. Paulo recorta, pacientemente, os desenhos com as regras de convivência da escola, ele os pintou um a um, com cuidado, escolhendo as cores e aplicando em cada parte do desenho, parando apenas para emprestar lápis de cor e apontador para Talita. (23 de Fevereiro de 2010, na sala de aula, cerca de dezessete horas e vinte minutos).

Na sala de aula, Breno diz para mim que Mário “é só Rock and Roll”, mostrando-me os desenhos que este fez em sua carteira. Observo, feitos com estilo próprio de HQ, Wolverine e Ciclope, personagens da Marvel.

Laura K. e Paulo conversam sobre as máscaras de Carnaval, hoje será o baile da escola. Ela se oferece para colar a máscara dele, que precisava de um reparo na lateral.

Depois do reparo, eles conversam animados. (19 de Fevereiro de 2010, cerca de dezessete horas e vinte minutos).

Nestes trechos, é possível perceber como o engajamento de Paulo nas atividades escolares aproxima-o de algumas meninas. No entanto, durante os intervalos, era freqüente vê-lo sozinho ou em pequenas interações com meninos que vieram da EMEI, como Kaique e Guilherme M.

Montagem: No intervalo, Paulo brinca sozinho, percorrendo, saltitando, o pátio da escola. Ao indagá-lo se ele gosta da escola, ele responde diretamente: “sim, eu gosto” e continua a brincar. (02 de Março de 2010, no pátio, cerca de quinze horas e cinqüenta minutos).

Os alunos descem com a professora para o intervalo, Karla, Ana, Iara e Laura Y. comem juntas, dividindo os seus lanches entre si. Ao lado delas, sentam-se Laura K. e Taís. E, próximos às meninas, ficam Carlos, Mário e Breno, sendo que este pede para Mário um pouco de seu lanche. Gustavo e um outro menino comem juntos em uma mesa. Paulo lancha solitário. Cerca de 40% dos alunos do 1ºB trazem lanche de casa, os demais servem-se do lanche da escola e alguns dividem com colegas. Kaique, egresso da EMEI e no 1ºA, lancha com um menino de sua sala, mas, depois, brinca com Gilberto, que estava em sua sala na EMEI, e com Gustavo, do 1ºB.

Dayany fica próxima de mim. Então, pergunto pelas suas amigas da escola e ela diz que não tem, e que também não tinha na EMEI, mas fala de Sabrina e de uma menina, a qual, pelo que eu entendi, estuda na EMEF. Quando Paulo se aproxima de nós dois, ela o reconhece também como seu amigo. Paulo conversa comigo: “Sabia que minha mãe me levou no [Instituto] Butantã?”. Digo: “Que legal! O que você viu lá?”. Ele fala: “Eu vi cobra, eu vi escorpião, eu vi a píton!”. Ele fala ainda da casa de sua avó, em que, certa vez, teve uma cascavel em uma máquina. Por fim, ele diz já ter visto uma caranguejeira e um jacaré que mordeu e não soltava uma galinha.

Enquanto isso, Daiany reparava nas pombas da escola, dizendo que havia uma que não sentia medo dela. Paulo e ela olhavam as pombas que se aglomeravam próximo ao telhado da escola. Ela até se distrai, abandonando a sua posição na fila, ao acompanhar com o olhar o voo de uma dessas aves.

Breno, que chegara a pouco, mostra, para mim, um machucado e diz que ele foi feito por um menino briguento no jogo de futebol.

Cerca de dezesseis horas e cinco minutos, chega a professora e leva-os até a sala de aula. Chegando lá, por ordem da professora, entram primeiro os cavalheiros e, depois, as damas. A professora costumava trocar as posições de entrada na sala de aula. (04 de Março de 2010, no refeitório e pátio, entre as quinze horas e quarenta e cinco minutos e as dezesseis horas e cinco minutos).

São cerca de quinze horas e cinquenta e cinco minutos. Os alunos ainda tem dez minutos de intervalo e, a maior parte deles, sai para brincar. Ainda no refeitório, Paulo diz para mim que trouxe hoje um dinossauro de brinquedo, e que já assistiu ao filme do Jurassic Park. Ele diz também que tem um monte de jogos em casa. Pergunto: “No computador?”. Ele precisa: “na TV”. Então, eu pergunto: “É um vídeo-game?”. E ele responde: “É, um Playstation 2”. Ele falou um pouco dos jogos que ele tinha: um do Quarteto Fantástico e um em que ele podia escolher entre vários jogos (possivelmente um emulador de jogos antigos).

Na conversa com Paulo, ele explica também que o Ben 10.000 é o Ben 10, só que “ele está mais grande”.

Quando bate o sinal, algumas crianças, entre as quais, Laura K., Daiany e André começam a formar filas a minha frente. Então, digo, para eles, que as filas serão formadas pela professora, e eles correm em disparada para o lugar onde se formam as filas da sua turma no pátio.

Ao chegar, a professora fala que os pombos usam o telhado como banheiro e que é para eles tomarem cuidado para as suas fezes não caírem em sua cabeça. Ela diz ainda que nas férias escolares eles não estavam na escola, porque não tinham restos de comida no pátio para eles comerem (05 de Março de 2010, no refeitório e no pátio, entre as quinze horas e cinqüenta e cinco minutos e às dezesseis horas e cinco minutos).

Muitos dos interesses de Paulo, como heróis, videogames e animais peçonhentos são partilhados por outros meninos e, ao menos neste sentido, as suas ações o aproximam dos demais meninos da escola.

Montagem: Quando a professora declara o fim da brincadeira, um jogo com bola, os meninos correm animados atrás da bola, para chutá-la, e Gilberto exclama: “Futebol!”. Observo que apenas Paulo permanece em seu lugar. (04 de Março de 2010, na quadra, cerca de quatorze horas e dez minutos).

Um outro dia na educação física, a terceira brincadeira consiste em ir e voltar em um percurso pela quadra, passando, ao terminá-lo, a bola, que seria carregada consigo, para o

próximo integrante de seu grupo de quatro pessoas. Paulo tem dificuldade de se reunir a um grupo, os quais se formaram, a maioria, de acordo com escolhas das crianças, que se basearam em afinidades. Paulo principia entrando em um grupo de meninos, com Gilberto, Carlos e Mário, porém, com a chegada de Gustavo, ele sai do grupo, sem reivindicar a anterioridade de sua filiação. O menino parece um pouco desorientado. Pergunto se ele quer ir para algum grupo. Enfim, ele participa em um grupo composto, até então, apenas por meninas: Larissa, Taís e Daiany. Ainda assim, a sua participação não parece ser consensual, pois Larissa entra em sua frente, quando estava chegando a sua vez no jogo, e tenho que conversar com ela, para que ele possa fazer o percurso (25 de Fevereiro de 2010, na quadra, cerca de quatorze horas).

O desinteresse de Paulo pelos esportes e, especificamente, pelo futebol, que é praticado regularmente, durante os intervalos, por um grupo de meninos no pátio, além de sua disciplina em sala de aula parecem o afastar da forma de masculinidade dominante na escola e o aproximar, curiosamente, das meninas, como pode se observar pelas suas interações não conflituosas com Laura K., Taís e Daiany. Contudo, o menino parece confuso pela ambigüidade da situação e pelos conflitos que emergem dela.

Por fim, ainda é preciso indicar como a atenção etnográfica aos detalhes das interações entre as crianças e delas com as professoras constituem, de modo complexo, essas construções de gênero, para que haja um distanciamento em relação aos estereótipos pelo recurso a uma análise das experiências das crianças-alunos e de suas *performances*.

4.2 – Performances de gênero.

Ao sair da sala dos professores, dirijo-me com a professora Íris em frente às filas dos alunos, ficando do lado da professora. De repente, Iara me chama e diz que para eu ficar do outro lado, à frente da fila dos meninos” (18 de Fevereiro de 2010, por volta das treze horas e trinta minutos).

Começar a analisar as performances de gênero por um deslize relativo à posição em um ritual de marcação de gênero é instigante, pois demonstra como o próprio pesquisador está envolvido na construção dessas relações. Afinal, não deveria também ele se conformar às normas de gênero? De alguma maneira, o modo como Iara interpreta as filas de alunos

separadas por gênero, a maneira da interpretação das crianças Fiji sobre a hierarquia, tal como pesquisada por Toren (1999:105), sugere um modo complementar do pensamento adulto e curiosamente não reificado em relação ao gênero: as professoras, frequentemente, pensam em formar fila para melhor organizar os diferentes grupos de gênero, enquanto, para Iara, as crianças estão em diferentes grupos de gênero por se situarem em posições distintas nestas filas. Contudo, já na educação infantil, as filas e as atividades adquiriam este significado:

Montagem: Após a visita à oca em uma EMEF próxima a EMEI, as crianças retornam à escola e entram pela porta por onde geralmente saem da escola. A professora Suzana e eu fechamos o trânsito para as crianças passarem. Joana e um menino discutem de modo jocoso: para ela, eu não estaria seguindo pelo caminho certo, isto é, o lado cinza na calçada da praça, já ele considera que eu estou certo, ao seguir pelo caminho vermelho, mais próximo à rua, já que eu seria adulto. Então, os dois discutem, ela dizendo que não sou adulto, e ele, que sou. (22 de Abril de 2009, por volta das dez e meia).

Enquanto um grupo de meninos (Kaique, Saulo, Raphael e Juan Diego) aguarda a saída, aproveita para trocar figurinhas de suas agendas, e Joana, interessada nas trocas, observa de perto. Então, Gisele, que brincava com ela a pouco, chama-a: “Joana, Joana, vem cá! Você vai virar menino!”. (04 de Novembro de 2009, na sala de aula cerca de meio dia e meio).

A possibilidade de tornar-se algum ser pela execução de terminadas ações, pelo assumir de determinadas posições no espaço, é característico da *mimesis*, enquanto modo processual de construção de identidades. Como explica Butler (2008 [1993]):

“A presunção aqui é que o ser de um gênero é *um* efeito, objeto de uma investigação genealógica que mapeia os parâmetros políticos de sua construção no modo da ontologia. Declarar que o gênero é construído não afirma a sua ilusão ou artificialidade, em que se compreende que esses termos residam no interior de um binário que contrapõe como opostos o ‘real’ e o ‘autêntico’. Como genealogia da ontologia de gênero, a presente investigação busca compreender a produção discursiva da plausibilidade dessa relação binária, e sugerir que certas configurações culturais do gênero assumem o lugar do ‘real’ e consolidam e incrementam sua hegemonia por meio de uma autonaturalização apta e bem-sucedida” (:58).

Da mesma maneira que o se tornar aluno, a produção das identidades de gênero envolve uma definição estável e recorrente de determinadas *performances* e, em certo sentido,

uma *regência* das relações de sentido que as afirmem como mais reais e verdadeiras do que outras experiências e *performances*.

Montagem: Na brinquedoteca, para aqueles que terminaram a lição, as crianças-alunos experimentam as novas fantasias: Brisa fantasia-se de abelha e de Minnie (Disney); Laura, de Branca de Neve e da fada sininho; Guilherme T., de pirata, além de utilizar as máscaras de Homem-aranha e Batman; e, depois, Letícia também veste a fantasia da fada sininho.

David, Gustavo e Katia brincam de “casinha”. Um dos meninos afirma: “eu sou o pai” e, o outro, “eu sou o irmão”. Na brincadeira, há uma mesa com comidas, ao redor da qual eles se sentam. Eles comentam: “que mesa lotada”, “precisa de mais uma mesa”.

Ao retornarem da brinquedoteca, a professora comenta aos alunos: “Quem brinca e não faz lição, não vai”. Ricardo completa: “Só quem faz rápido”. (27 de maio de 2009, nove horas da manhã).

Um outro dia na brinquedoteca, Bruno coloca em sua cabeça uma tiara de cabelo rosa, a qual tinha antenas. Joana chama-o de gay e, depois, “Bruno-gay”. O menino fica ofendido e retira a tiara. (29 de Maio de 2009, cerca de nove e trinta da manhã).

É interessante observar que a regência opera mesmo entre os alunos, na definição das posições sociais assumidas em uma brincadeira de casinha ou na censura à escolha de uma fantasia. Para Butler (2008 [1993]), toda construção de gênero tem um quê de fantasia, a qual jamais deixa de ser um dos seus aspectos principais:

“O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. A genealogia política das ontologias do gênero, em sendo bem-sucedida, desconstruiria a aparência substantiva do gênero desmembrando-a em seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior de estruturas compulsórias criadas pelas várias forças que policiam a aparência social do gênero” (:59).

Então, é importante destacar as forças que na escola articulam e reforçam determinadas perspectivas sobre as distinções e relações de gênero, sobretudo aquilo que é próprio, em termos de modos de agir, pensar e sentir, aos meninos e às meninas.

Durante o almoço, Joaquim diz: “Vamos brinca de Ben 10?” Guilherme D.: “Ele não”, para um menino.

Weider: “Tudo bem, vamos brincar de elefantinho colorido”.

Joaquim: “Isto é coisa de gay”.

Weider, após uma pequena pausa, responde: “vai cagar”. (16 de Abril de 2009, no refeitório, cerca de onze e meia da manhã).

De fato, os meninos apresentam uma maior dificuldade de se distanciarem do estereótipo de gênero, valendo-se de estratégias singulares para formular, por meio das brincadeiras, suas preocupações relativas a essa construção. Como exemplo, é possível indicar o modo singular pelo qual eles brincam de “casinha”.

Na brinquedoteca, observo meninos brincando com a casinha, enquanto meninas andam de triciclo (são dois, sendo comum que as meninas reivindicassem para si a ‘motinho’ rosa, como as crianças chamam o brinquedo, enquanto os meninos deveriam andar na colorida).

Joaquim e um outro menino fazem uma brincadeira na casa de bonecas, mas ela apresenta características singulares: trata-se de uma invasão da casa, sendo que há armadilhas, deixadas pelos protagonistas de sua brincadeira, para deter os invasores. Os protagonistas eram dinossauros de brinquedo, um deles seria o “filho”, porém não consegui identificar todas as personagens, mas elas aguardavam a chegada dos ladrões, tentando fechar a casa e lutar contra eles. Os ladrões queriam levar a comida e um cofre cheio de dinheiro da casa. Um dos dinossauros dirige um carro e chega a casa para solucionar o drama, o qual se reinicia diversas vezes.

Perto desta brincadeira, dois meninos galopam, lado à lado, em cavalos de brinquedo, sendo um de plástico e, o outro, de madeira. Como personagens de filmes de faroeste, eles apontam e atiram um no outro com os dedos.

Duas meninas cobriam um urso com um pano e juntas davam-lhe uma mamadeira, a qual era uma garrafa vazia de Coca-cola. Dois meninos também brincavam de alimentar dois bichos de pelúcia com “leite com Toddy”, segundo eles. (19 de Março de 2009, na brinquedoteca, cerca de nove horas e dez minutos).

De modo geral, o risco maior dessas brincadeiras refere-se aos controles entre os pares, ou seja, ao julgamento de outras crianças e, possivelmente, a julgar pelos brinquedos

que as crianças traziam, à retórica dos brinquedos, referendada pelos pais e construída imagetivamente em diferentes anúncios publicitários. De fato, as professoras pretendiam constituir um espaço igualitário de relacionamento entre as crianças na sala de aula, seja por estratégias, como destaca a professora Suzana, que tornassem natural a brincadeira e a interação entre meninos e meninas, seja por considerar que não deveria haver discriminação relativa às brincadeiras, como relata a professora Sakura, a partir de suas próprias memórias de criança em que brincava com meninos e “rolava pneu”.

Apesar disso, a distinção e o estabelecimento de relações entre os diferentes gêneros é reconhecido por elas como um elemento próprio à sociedade e à cultura brasileira contemporânea, de um modo mais amplo, para o que contribuem as famílias e comunidades de proveniência das crianças, por exemplo, ao fornecerem brinquedos marcadores de gênero no dia do brinquedo, como sugere a professora Roberta em sua entrevista.

Por fim, as distinções percebidas em relação ao uso dos espaços de brincadeiras, assim como na escolha dos parceiros de brincadeira, são relacionadas, pelas professoras, aos diferentes interesses das crianças enquanto *brincantes*. Neste sentido, o espaço que promove uma maior distinção de gênero entre as crianças é a quadra de futebol, a qual, por vezes, é “monopolizada pelos meninos”, segundo a professora Suzana, em parte pelo desinteresse das meninas, embora a professora afirme já ter promovido jogos de futebol com elas, em anos anteriores, justamente “para quebrar um pouco esse bloqueio”.

Alguns meninos do terceiro estágio, César, David, Eduardo, Guilherme T., João Lucas e Felipe jogavam futebol, sendo acompanhados pelo Tio Guedes, funcionário da escola, que também costumava orientá-los como técnico, além de atuar como juiz nos jogos. Neste dia, algumas meninas, Joana, Brisa, Agatha, Katia, Laura e Letícia, também jogaram.

A professora Suzana observa o que estava acontecendo na quadra e comenta: “As meninas se interessaram?”. Guedes responde: “É, elas vieram aqui e pediram para jogar”. E a professora completa: “Vai saber se não sai uma Marta daí!”. No dia 18 de Outubro de 2009, o Santos tinha sido campeão da primeira edição da Copa Libertadores da América de Futebol Feminino, sendo Marta, com a camisa dez, uma das principais jogadoras do clube nesta conquista. Tornou-se célebre uma declaração feita por Pelé, em 2007, em que afirmou ser Marta, na ocasião jogadora da seleção brasileira, o “Pelé de saias”.

Durante o jogo, Valentina e Bárbara juntaram-se às meninas. João Lucas e Felipe brigaram durante o jogo, agredindo-se com tapas. Guedes afirma que deu “cartão vermelho”

para ambos. A professora Suzana apóia a decisão: “Muito bem!”, e pede para que os dois se sentem de castigo em um canto próximo às professoras.

Entre as meninas que jogam, é possível observar que elas mais acompanham a bola do que se envolvem nas jogadas, além disso, observo meninas andando pelo campo de mãos dadas. Em termos gerais, os meninos, pelo menos aqueles que cotidianamente jogam na quadra da escola, dominam melhor a técnica corporal do futebol, sobretudo os fundamentos do domínio e chute e, um tanto menos, o passe de bola.

David também é expulso do jogo por brigar com João Victor. Ele alega ter se sentido ofendido por algo que o menino havia dito, razão pela qual lhe bateu, algo que Guedes e a professora consideraram injustificável.

Em determinado momento, Joana, Katia, Brisa e Lisa, que entrara no jogo depois, formaram uma barreira em frente ao gol. A situação parece irregular para os meninos, e Guedes, quando a percebe, explica às meninas que apenas uma delas poderia ser goleira, escolhendo Brisa para fazê-lo.

Por fim, o jogo termina dois a zero para os meninos, que comemoram entusiasmados a sua vitória.

Às dez horas e cinqüenta e cinco minutos, a professora anuncia a todas as crianças do parque e da quadra: “Lavem o rosto e as mãos! Vamos entrar (na sala de aula)!”. (21 de outubro de 2009, na quadra entre as dez horas e vinte minutos e as onze horas).

Para Thorne (1999 [1993]), é mais freqüente e reconhecido o atravessar das divisões de gênero pelas meninas, essas incursões são muitas vezes investidas de significados positivos, pois associados às virtudes ligadas à masculinidade, enquanto o menino que busca atividades das meninas pode ser considerado como em falta em relação à sua masculinidade, mesmo como “efeminado” ou gay, como foi possível perceber em algumas das reações de meninas e meninos em relação àqueles que demonstraram interesse por objetos e brincadeiras “de menina”. É instigante pensar, a partir da noção de hierarquia de Dummont (1997 [1966]), que se há distinção hierárquica entre masculino e feminino, de modo que “o conjunto está fundado na coexistência necessária e hierarquizada de dois opostos” (:94), então se compreende porque é considerado positivo as meninas desenvolvam atividades de menino, pois elas estariam se aproximando do pólo tido como superior da distinção, enquanto, quando se trata do contrário, isto é, o menino realizando atividades femininas, há uma perda de valor e uma falta.

A ideologia moderna pode ser caracterizada, segundo Dumont, por uma compreensão simétrica e, do ponto de vista valorativo, igualitária das oposições binárias, o que, no caso em análise, pode ser percebido como um esforço de aproximação dos indivíduos, independentemente do sexo, do pólo superior, masculino, do sistema de gênero. Contudo, qual a consequência desse modo particular de estabelecer simetria entre os gêneros, o qual não valoriza os aspectos positivos, ainda que englobados, da feminilidade? Afinal, a hierarquia se reapresenta, de modo sutil, em sua própria torção igualitária, quando se avaliam os significados associados aos diferentes casos desviantes: a menina que joga futebol e o menino que brinca de boneca.

Montagem: No refeitório, Gilberto dirige-se à professora, reclamando: “Prô, o Allan disse que eu trouxe uma boneca”. Uma queixa que indica a relação entre os brinquedos e as construções de gênero. (15 de Maio de 2009, cerca de oito horas).

Ao esperarem o horário da saída, Felipe beija o rosto de outro menino. Um terceiro menino observa a cena e comenta como se fosse algo reprovável, sugerindo, por meio de um gesto com as mãos e um sorriso zombeteiro, ser um ato “efeminado”. (25 de Março de 2009, cerca de meio-dia e quarenta).

A reflexão, até este momento da argumentação, tem enfatizado os recursos pelos quais se produzem determinados modos de ser menino ou menina, com especial ênfase à forma como se estruturam determinados estereótipos e, portanto, às práticas reguladoras dessa construção. Contudo, é preciso analisar, a partir desses jogos e brincadeiras com gênero, as possibilidades de crítica e alteridade que se produzem pelos diferentes usos da *mimesis*. Como explica Butler (2008 [1990]):

“Se a base da identidade de gênero é a repetição estilizada de atos ao longo do tempo, e não uma identidade aparentemente sem suturas, então a metáfora espacial de uma ‘base’ é deslocada e se revela como uma configuração estilizada, a rigor, uma corporificação do tempo com marca de gênero. Mostrar-se-á então que o eu do gênero permanente é estruturado por atos repetidos que buscam aproximar o ideal de uma base substancial de identidade, mas revelador, em sua *descontinuidade* ocasional, da falta de fundamento temporal e contingente dessa ‘base’. É precisamente nas relações arbitrárias entre esses atos que se encontram as possibilidades de transformação de gênero, na possibilidade da incapacidade de repetir, numa deformidade, ou numa repetição parodística que denuncie o efeito fantasístico da identidade permanente como uma construção politicamente tênue” (:200-1).

Como na relação entre as brincadeiras e a constituição do organismo do ser aluno, a produção de gênero depende da eficácia de uma *regência* das relações de sentido. Ora, é possível “bagunçar” essas construções e formular questões interessantes sobre elas, a partir do momento em que a brincadeira estabelece um distanciamento do “real” e “autêntico”. Um exemplo deste efeito de distanciamento pode ser encontrado nas brincadeiras de perseguição, em que eram freqüentes as transformações dos meninos em monstros, dinossauros e feras, enquanto as meninas corriam aterrorizadas. Em um primeiro momento, o analista pode ser envolvido em uma narrativa comum dos homens como agressores e das mulheres como vítimas e, a partir disso, formular tendências pessimistas sobre como a geração atual transmitiu a uma pretensa geração futura as suas próprias estruturas de dominação.

Porém, caberia aqui lembrar a ressalva feita por Geertz (2008 [1973]) sobre a briga de galos balinesa. Talvez essas brincadeiras se refiram, primeiramente, a uma semântica social e não à sua mecânica, sendo importante enfatizar, no caso em análise, esta brincadeira como “uma história sobre eles que eles contam a si mesmos” (:209). Ora, é a partir deste deslocamento, sugerido também por Thorne (1999 [1993]:87), que se torna possível pensar em termos dos diferentes contextos culturais e situacionais a produção de gênero, e evitar dois componentes chave da visão hegemônica de gênero: (1) a “ênfase sobre o gênero como um dualismo oposicional” e (2) o “exagero das diferenças de gênero e desconsideração pela presença de variações transversais e fontes de comunalidade” (:86). Enfim, ao se considerar brincadeiras de perseguição, é preciso ir um pouco além da análise que enfatiza a construção de fronteiras entre os gêneros e perceber que é neste contexto de “mentirinha”, como algumas crianças se referem às suas brincadeiras, que se encena uma verdade perturbadora dos adultos, de modo que antecipar que se trata de uma simples reprodução cultural desviaria a atenção da indagação incisiva, pois baseada em um exagero das oposições, em relação ao próprio sistema de relações de gênero que os adultos apresentam as crianças. Se, neste sistema hegemônico, os homens devem ser, geralmente, varões agressivos e dominadores, enquanto as mulheres teriam por responsabilidade o controle deles, o que pensar de uma brincadeira, relativamente freqüente, em que as meninas levavam os meninos, transformados em cachorros, pela gola de sua camisa (sua coleira), não estariam as crianças dramatizando precisamente esta construção?

A diferença entre as duas perspectivas é que enquanto a primeira impõe às crianças, de modo unilateral, o peso das tradições sociais, a segunda consegue entrever os sinais do vindouro em um diálogo aberto entre as perspectivas estabelecidas entre os diferentes atores sociais.

Para além das “imitações prestigiosas”, que engendram o organismo do aluno, marcado por gênero, raça e classe social, é possível observar na escola de educação infantil a emergência de *imitações perigosas*, as quais questionam, nas margens da instituição escolar, na “bagunça” e nas brincadeiras, a própria realidade produzida dentro e fora da escola. Estas imitações, frequentemente compreendidas como anúncio de um devir adulto, podem também ser compreendidas como metáforas por meio das quais as crianças questionam-se entre si, e para olhares atentos, o modo como se apresenta para elas o mundo adulto.

Portanto, na brincadeira infantil observa-se, para além de ensaios para a vida adulta, o modo como artifícios podem ser mobilizados para refletir sobre a experiência cotidiana. Uma compreensão metonímica das brincadeiras, a qual enxerga nelas um mero vir-a-ser de um ser ainda incompleto, é um modo pelo qual os adultos compreendem as crianças e depositam sobre elas o peso da reprodução de suas próprias estruturas e *habitus*. Contudo, pode-se compreendê-las de modo metafórico, e então poder-se-á sempre, e conjuntamente às crianças, começar de novo!

Considerações Finais

A questão que norteou esta pesquisa foi a necessidade de analisar não apenas a construção social da realidade, mas a sua lógica e o processo social que engendra a sua eficácia. Neste contexto, a *mimesis* surgiu como um importante instrumento conceitual para analisar o processo social de produção da infância em uma escola pública de educação infantil na cidade de São Paulo. Nesta conclusão, pretende-se, ao articular as conclusões parciais dos capítulos da dissertação, demonstrar a centralidade da *mimesis* no processo de produção de realidade social e sua relação com esse drama infantil particular.

O problema surgiu da análise do estatuto da *fala infantil* na escola de educação infantil, o qual era ambíguo, pois é preciso afirmar, simultaneamente, a proposição da possibilidade de aquisição de discursos e práticas sociais legítimas pelas crianças, ou seja, a *educabilidade* da criança e, por outro lado, sustentar em relação aos discursos e práticas sociais *infantis* não mediados pela relação pedagógica a sua subordinação à lógica adulta e, freqüentemente, negligenciável em seus sentidos, quando considerados autonomamente.

Ou seja, essa *fala infantil* torna-se compreensível pela sua subordinação significativa em relação à *performance* do regente, geralmente o professor, embora as crianças também regessem atividades, sobretudo nos tempos e espaços pediátricos e nos momentos de bagunça. Os sentidos das experiências emergiam nestes contextos de ações sociais reciprocamente orientadas e estruturadas em torno de uma assimetria da capacidade de julgar e de hierarquizar as *performances* dos atores sociais, de modo que o drama emergente pode ser caracterizado pelo controle da *mimesis*, pois eram os diferentes usos desta capacidade, na atuação como aluno, que permitiam às crianças-alunos adquirirem prestígio pelo poder obtido pela própria representação dessa imitação prestigiosa.

Todavia, inversamente, a representação exercia seu poder sobre os representados, uma vez que estes cotidianamente se tornavam, na reiteração de suas *performances*, alunos, e esses hábitos forneciam progressivamente e, em termos sensíveis, referências relativas aos modos de ser, sentir e pensar das crianças, por intermédio de um repertório de memórias incorporadas da escrita, das posturas corporais, das rotinas escolares, etc., um passado cristalizado que se defrontava com as experiências presentes na produção de sentido: ser aluno é, então, uma experiência orgânica e social, pois implica na produção de determinadas disposições corpóreas e no reconhecimento dessa condição social por si e pelos outros.

No entanto, a regência das relações de sentido na escola e seu esforço de produção de harmonia a partir das *falas infantis* confrontavam-se com os limites de sua própria prática e

apresentavam, como seu complemento, as emergências de outras experiências infantis no parque de brincadeiras, as quais as professoras observavam, situadas nas margens e apenas intermediando conflitos, quando isto era pedido, e se certificando da segurança e integridade física das crianças. De fato, o parque de brincadeiras pode ser compreendido como a experiência perigosa e radical da emergência de um Corpo-sem-Órgãos, o qual dissolvia, de tempos em tempos, os resultados do processo educativo, porém essa possibilidade de dissolução ocorria apenas quando as crianças realizavam este processo educativo de modo adequado, ou seja, a complementação entre os espaços pedagógicos e espaços pediátricos surgia de modo hierárquico, sendo possível, inclusive, indicar um processo de englobamento do contrário nesta aparente oposição simétrica entre esses tempos e espaços escolares, afinal, a realidade superior do aluno era possível justamente pelo prestígio de sua posição no sistema escolar, o que tornava sem prestígio e, eventualmente, perigosas as variações mobilizadas nos momentos pediátricos: a brincadeira, mesmo com sua singular forma de seriedade, era considerada apenas brincadeira, enquanto a sala de aula proporia uma verdadeira transformação de si: afinal, não se é aluno de “brincadeira”, embora o fundamento de toda brincadeira se encontre na produção de sua realidade: a *mimesis* e, portanto, o jogo dá luz ao hábito.

A força dessa construção social, o ser aluno, é ampliada nas crianças-alunos pela consideração retrospectiva, quando de sua passagem para a escola de ensino fundamental, uma vez que as experiências dos espaços de brincadeira tornam-se memórias e as formas pediátricas do jogo são substituídas pelas formas pedagógicas, os jogos com regras, nessa instituição escolar. Contudo, uma certa forma de contra-regência, a “bagunça”, preserva a sua capacidade de dissolução das realidades escolares e apresenta o risco de uma reconfiguração das relações pedagógicas, tendo, geralmente, como consequência, a transformação súbita dos modos de regência e o reforço do uso de instrumentos disciplinares com os alunos.

Porém, na escola de educação infantil é produzida não apenas uma forma de distinção social, entre crianças e adultos, percebe-se também um questionamento recorrente, geralmente por parte das próprias crianças, sobre as relações e distinções entre os gêneros. Exceto pelas filas e o eventual uso de vocativos, como “as meninas” e “os meninos”, a escola não surgia como a principal responsável pela marcação de gênero, o que curiosamente contribuía para essa distinção surgir como natural nos ritos instrucionais, pois, a despeito das afirmações igualitárias em contrário, emergiam estas diferenças entre os alunos, como suposta expressão de seus desejos. Todavia, deve-se estar atento à retórica presente em discursos, práticas

sociais e mesmo objetos, como os brinquedos, em sua produção de determinados sentidos de feminilidade e masculinidade. Por isso, é importante reparar, no modo como se realizam as suas brincadeiras, como as crianças dialogam com estes discursos e propõe os seus modos de lidar com essas situações, estranhando as distinções que o mundo adulto apresenta para elas e não apenas reproduzindo-as de modo não problemático.

Enfim, o que este percurso de investigação e análise permitiu foi uma apreensão mais atenta dos modos de relação das crianças com o seu contexto cultural e sua situação social, enquanto atores sociais ativos, que se relacionam de modo complexo e a partir de suas próprias preocupações com os discursos e práticas sociais adultos. Portanto, se é possível dizer que a escola de educação infantil produz uma determinada infância, então a proposição, defendida por Postman (1999), de um fim dessa fase da vida surge de uma confusão do fenômeno sócio-histórico múltiplo da infância com uma única forma determinada dessa construção social, a qual pode estar em transformação, uma vez que o sistema das fases da vida em determinada sociedade e cultura é dinâmico, assim como outras instituições, sendo instigante analisar as suas direções e como elas indicam novas questões não apenas para os adultos e responsáveis pela educação, mas, para as próprias crianças que se mostravam fascinadas e, eventualmente, temerosas; ao menos é o que se pode inferir de suas *performances* dos absurdos e horrores do mundo que se pretende legar para elas com o peso de uma tradição inevitável.

De certo modo, a incapacidade de escutar a infância, a não ser de acordo com as suas próprias preocupações, e mesmo aquela que reside em si, como um Corpo-sem-Órgãos aberto à experimentação de outros modos de vida, é o legado ético-político que marca o adulto bem educado. Ora, ter uma experiência é confrontar-se, nem que seja por um átimo, com a experiência infantil do inaudito, a qual pode sempre fazer emergirem memórias involuntárias, entre as quais são freqüentes as memórias de infância, e, a partir desses modos inesperados de posicionar-se diante da vida e do mundo, emergem rupturas no contínuo da história ...

Referências Bibliográficas

Agamben, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

Almeida, Miguel V. O corpo na teoria antropológica. *Revista de Comunicação e Linguagens*, 33: 49-66

Ariès, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Arendt, Hanna. “A crise na Educação” in *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

Artaud, Antonin. *O teatro e seu duplo [1935]*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____, _____. “Pour en finir avec le jugement de Dieu suivi de Le Théâtre de la Cruauté” in *Oeuvres Complètes*; vol. XIII. Paris: Gallimard, 1974.

Bakhtin, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1987.

Banxadall, Michael. “O olhar da época” in *O Olhar renascente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

Barthes, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2001. 11ª Edição.

Bastide, Roger. “Prefácio [As ‘trocinhas’ do Bom Retiro]” in *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.

Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas Vol.1*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____, _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades/ Editora 34, 2002.

_____, _____. *Passagens*. Belo Horizonte, São Paulo: Editora UFMG, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

Blacking, John. “Música, cultura e experiência”. *Cadernos de Campo*, nº 16: São Paulo, 2007.

Bolsonaro de Moura, Esmeralda B. “Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo” in *História das crianças no Brasil* (Del priore, Mary – org.). São Paulo: Contexto, 2000.

Bolle, Willi. “As siglas de cores nos Trabalho das Passagens de W. Benjamin” in *Estudos Avançados* 10 (27): São Paulo, 1996.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

Butler, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 2ª edição.

Cabral dos Santos, Marco A. “Criança e criminalidade no início do século XX” in *História das Crianças no Brasil* (Del priore, Mary – org.). São Paulo: Contexto, 2000.

Carvalho, Marília P. “Quem são os meninos que fracassam na escola?” *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

Chambouleyron, Rafael. “Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista” in *História das Crianças no Brasil* (Del priore, Mary – org.). São Paulo: Contexto, 2000.

Clifford, James. “Sobre a autoridade etnográfica” in *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

Cohn, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Corsaro, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 2ª Edição.

Cruz, Tânia M.; Carvalho, Marília P. “Jogos de Gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental”. *Cadernos PAGU. Dossiê Repensando a Infância*. vol. 26, 2006.

Dawsey, John C. "A Pedagogia do Xamã: Risos nas Entrelinhas de Rituais na Escola" in *Educação e Realidade*, vol. 20, n. 2, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995

_____, _____. "*De que riem os bóias-frias?*": *Walter Benjamin e o teatro épico de Brecht em carrocerias de caminhões*. Tese de livre-docência. São Paulo: FFLCH-USP, 1999.

_____, _____. "Turner, Benjamin e antropologia da performance: o lugar olhado (e ouvido) das coisas" in Medeiros, Maria B. & Monteiro, Marianna F. M. & Matsumoto, Roberta K. (org.) *Tempo e Performance*. Brasília: Editora de Pós-graduação em Arte da UnB, 2007.

_____, _____. Dawsey, John C. "Por uma antropologia benjaminiana: repensando paradigmas do teatro dramático. *MANA* 15(2): 349-376, 2009.

Del Priore, Mary. "O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império" in *História das Crianças no Brasil* (Del Priore, Mary – org.). São Paulo: Contexto, 2000.

Deleuze, Gilles & Guattari Felix. "28 de Novembro de 1947 – Como criar para si um Corpo sem Órgãos" in *Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

Deleuze, Gilles & Guattari Felix. *O anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010.

Dummont, Louis. *Homo Hierarcuicus: o sistema de castas e suas implicações [1966]*. São Paulo: Edusp, 1997.

Evans-Pritchard, E. E. *Os Nuers [1940]*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Faria, Ana L. G. de e Palhares, Marina S. (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP; São Carlos, SP: Autores Associados; UFSCAR, 2001.

Faria, Ana L. G. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas, SP: Unicamp, 2002. 2ª edição.

Felipe, Jane. "Afinal, quem é mesmo pedófilo". *Cadernos PAGU*. Dossiê Repensando a Infância. vol. 26, 2006.

Fernandes, Florestan. *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anhambi, 1961.

Foucault, Michel. “Nietzschem la généalogie, l’histoire in *Hommage à Jean Hyppolite*. Paris: P.U.F., 1971.

_____, _____. *Arqueologia do Saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____, _____. “Nietzsche, a genealogia e história” [1971] in *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____, _____. *História da Sexualidade: A vontade de saber*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____, _____. *Ditos & escritos IV (1980-1988)*. Editora Forense, 2004.

_____, _____. *As Palavras e as Coisas [1966]*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 9ª edição.

_____, _____. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões* [1975]. Petrópolis: Vozes, 2010. 38ª Edição.

Geertz, Clifford. *A interpretação das culturas*. [1973] Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____, _____. “Mistura de gêneros: a reconfiguração do pensamento social (cap.1) [1980]” in *O Saber Local: Novos Ensaios em Antropologia Interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Gélis, Jacques. “A individualização da infância” in *História da Vida Privada*. Vol 5 (Ariès, Phillipe - org.). São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

Ginzburg, Carlo. “Sinais – Raízes de um paradigma indiciário” in *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Gobbi, Márcia. “Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis” (199-221). *Contexto & Educação*. Ano 23 nº 79. Jan./Jun. 2008.

Goffman, Erving. *A representação do “eu” na vida cotidiana* [1959]. Petrópolis: Vozes, 2005. 13ª Edição.

Gregori, Maria Filomena. *Viração: experiências de meninos de rua*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

Heywood, Colin. *Uma história da infância: da idade média a época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

Hertz, Robert. “A preeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa”. *Religião e Sociedade*. nº6, 1980.

Hikiji, Rose S. G. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: Edusp, 2006.

Kuhlmann Jr, Moysés; Fernandes. Rogério. “Sobre a história da infância” in Faria Filho, Luciano M. (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Lajolo, Marisa. “Infância de papel e tinta” in *História Social da Infância no Brasil* (Freitas, Marcos C. de Org.). São Paulo: Cortez, 1997.

Lévi-Strauss, Claude. “A ilusão arcaica” (cap. 7) in *As estruturas elementares do parentesco*. [1949] Petrópolis: Vozes, 1976.

_____, _____. *O suplício do Papai Noel*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MacDougall, David. “Significado e Ser” in Barbosa, Cunha & Hikiji (orgs.) *Imagem – Conhecimento: Antropologia, Cinema e outros diálogos*. Campinas: Papirus, 2009.

_____, _____. *The corporeal image*. Princeton: Princeton University Press, 2006.

_____, _____. *Transcultural Cinema*. Princeton: Princeton University Press, 1998.

McLaren, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.

Martins, José de Souza (coord.). *O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo : Editora Hucitec, 1993.

Mauss, Marcel. “Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de ‘Eu’” in *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003a.

_____, _____. “As técnicas do corpo” in *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003b.

Minhi-ha, Trinh T. “The Totalizing Quest of Meaning”. *When The Moon Waxes Red: Representation, Gender and Cultural Politics*. London and New York: Routledge, 1991

Narodowski, Mariano. *Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

Nichols, Bill. “Que tipos de documentários existem?” in *Introdução ao Documentário*. São Paulo: Papirus, 2005.

Novaes, Sylvia C. “Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico” in MANA 14(2): 455-475, 2008.

Piaget, Jean. “Problemas de psicologia genética” in *Coleção Os Pensadores Vol. 51*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

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

Quilici, Cassiano S. *Antonin Artaud: Teatro e Ritual*. São Paulo: Annablume. 2004.

Ramos, Fábio P. “A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI” in *História das Crianças no Brasil* (Del priore, Mary – org.). São Paulo: Contexto, 2000.

Scarano, Julita. “Criança esquecida das Minas Gerais” in *História das Crianças no Brasil* (Del Priore, Mary – org.). São Paulo: Contexto, 2000.

Seeger, Anthony. “Etnografia da música”. *Cadernos de Campo* nº 17: São Paulo, 2008.

Taussig, Michael. "Physiognomics Aspects of Visual Worlds" in Taylor, Lucien (ed.) *Visualizing Theory*. Nova Iorque, Routledge, 1994.

_____, _____. *Mimesis and Alterity*. New York : Routledge, 1993a.

_____, _____. *Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem; um estudo sobre o terror e a cura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993b.

Thorne, Barrie. *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press, 1999.

Toren, Christina. "Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind" in *Mind, Materiality and History: Explorations in Fijian ethnography*. London and New York: Routledge, 1999.

Turner, Victor W. "Drama sociais e metáforas rituais (cap.1)" in *Dramas, Campos e Metáforas* [1974]. Niterói, RJ: Editora UFF, 2008.

_____, _____. "Dewey, Dilthey e Drama: um ensaio em antropologia da experiência". *Cadernos de Campo*. nº13 177-185, 2005.

_____, _____. (org.) *Anthropology of Experience*. Urbana : University of Illinois Press, 1986.

_____, _____. *Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications, 1988.

_____, _____. *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: PAJ Publications, 1982.

_____, _____. *O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura* [1969]. Petrópolis: Vozes, 1974.

Veiga, Cynthia G. "Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos" in Faria Filho, Luciano Mendes (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Venâncio, Renato P. "Os aprendizes da Guerra" in *História das crianças no Brasil* (Del Priore, Mary – org.). São Paulo: Contexto, 2000.

Wacquant, Loïc. "Esclarecer o *Habitus* (63-71)" *Educação & Linguagem*. Ano 10. nº16 Jul. – Dez. 2007.

Willis, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

Wisnik, José M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

Filmografia:

McDougall, David. *Doon School Chronicles* (2000, 140’)

Minh-Ha, Trinh T. *Reassemblage* (1982, 40’)

Anexo 1 – Documentário Canteiro de Obras³⁹.

³⁹ O documentário está disponível no acervo do Laboratório da Imagem e Som em Antropologia (LISA) – USP, situado na Rua do Anfiteatro, 181 - Cj. Colméia favo 10 - Cidade Universitária – São Paulo – SP (site: <http://www.lisa.usp.br/>).

Anexo 2 – Questionário

UMA INFÂNCIA EM SÃO PAULO: O CONTEXTO FAMILIAR DE ALUNOS DO 3º ESTÁGIO MATUTINO DA EMEI EMIR MACEDO NOGUEIRA

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

0. Reside no bairro e cidade:.....

1. Sexo:

() Masculino

() Feminino

2. Idade: anos.

3. Cor da pele:

() Branca

() Negra

() Parda

() Amarela

() Indígena

4. Qual sua relação com a criança?

() Pai

() Mãe

() Responsável (Qual relação com a criança?.....)

I – CONVIÊNCIA FAMILIAR DA CRIANÇA

5. Durante a semana, quando a criança não está na EMEI Emir Macedo Nogueira:

a) À tarde:

i. Com quem a criança fica?

.....

ii. Em que lugar?

.....

iii. Quais atividades a criança costuma realizar neste período?

.....

b) À noite:

i. Com quem a criança fica?

.....

ii. Em que lugar?

.....

iii. Quais atividades a criança costuma realizar neste período?

.....

6. Aos finais de semana, como é a rotina da criança:

A) Sábado:

a) Pela manhã:

i. Com quem a criança fica?

.....

ii. Em que lugar?

.....

iii. Quais atividades a criança costuma realizar neste período?

.....

b) À tarde:

i. Com quem a criança fica?

.....

ii. Em que lugar?

.....

iii. Quais atividades a criança costuma realizar neste período?

.....

c) À noite:

i. Com quem a criança fica?

.....

ii. Em que lugar?

.....

iii. Quais atividades a criança costuma realizar neste período?

.....

B) Domingo

a) Pela manhã:

i. Com quem a criança fica?

.....

ii. Em que lugar?

.....

iii. Quais atividades a criança costuma realizar neste período?

.....

b) À tarde:

i. Com quem a criança fica?

.....

ii. Em que lugar?

.....

iii. Quais atividades a criança costuma realizar neste período?

.....

c) À noite:

i. Com quem a criança fica?

.....

ii. Em que lugar?

.....

iii. Quais atividades a criança costuma realizar neste período?

.....

II – A CRIANÇA E SUA CULTURA

A) BRINCADEIRAS

7. Do que a criança costuma brincar?

.....

.....

8. Onde brinca?

.....

9. Com quem brinca?

.....

B) LAZER

10. Em casa, o que a criança costuma fazer nos momentos de lazer?

.....

11. Nos momentos de lazer fora de casa, quais lugares a criança frequenta? E quem a acompanha?

.....
.....

C) TELEVISÃO

12. Quantas horas por dia a criança costuma assistir televisão?

a) Durante a semana:hora(s).

b) Aos finais de semana:hora(s).

13. Quais são os programas favoritos da criança?

.....
.....

14. Quais são os programas que a criança costuma assistir?

.....
.....

D) LEITURA

15. Em casa, alguém lê para a criança?

- () Não.
- () Sim, todos os dias.
- () Sim, três vezes por semana.
- () Sim, uma vez por semana.
- () Sim, eventualmente.

16. Quem lê para a criança?

.....

17. O que costuma ler?

.....

E) JOGOS ELETRÔNICOS

18. A criança joga no videogame e/ou computador?

.....

19. Quais jogos?

.....

20. Quantas horas por semana?

.....

F) OUTRAS ATIVIDADES

21. Quais conjuntos e estilos musicais a criança costuma ouvir?

.....

22. A criança já foi ao cinema?

() Sim

() Não

23. A criança já foi ao teatro (sem ser em uma excursão escolar)?

() Sim

() Não

24. A criança faz algum curso?

() Sim (Qual?.....)

() Não

G) RELIGIÃO E DISCIPLINA

25. Qual é a religião da criança (se ela freqüentar mais de um tipo de celebração religiosa, assinale com um x a que mais freqüenta)?

() Candomblé

() Católica

() Evangélica (Qual igreja?)

() Espírita Kardecista

() Judaica

() Umbanda

() Outra religião (Qual?)

() Acredita em Deus, mas não tem religião

() Não acredita em Deus

26. Com que freqüência a criança participa das celebrações religiosas (missas, cultos, sessões, etc.).

a) freqüentemente.

b) eventualmente. (pelo menos uma vez por mês)

c) raramente. (menos de uma vez por mês)

d) nunca.

27. Para você, quais medidas disciplinares são eficazes na educação de uma criança?

.....

.....

28. Quais medidas costuma utilizar? Em quais situações?

.....

.....

.....

III – SOBRE A FAMÍLIA

A) PAIS OU RESPONSÁVEIS.

29. Os pais da criança são:

- a) casados.
- b) divorciados ou separados.
- c) pai ou mãe viúvo(a)
- d) a criança é órfã.

30. Qual a idade...

- a) do pai? ... anos.
- b) da mãe? ... anos.

31. No caso de pais separados, os pais possuem novos companheiro(a)s?

- () Sim, ambos.
- () Sim, apenas a mãe.
- () Sim, apenas o pai.
- () Não.

32. Quem detém a guarda do filho?

.....

33. Com que frequência a outra parte visita a criança?

.....

34. Algumas informações sobre os responsáveis pela criança:

Por favor, responda as questões sobre o pai e sobre a mãe, assinalando as respostas nas colunas 2 e 3, respectivamente. No caso de tutela, os responsáveis assinalam as respostas nas colunas 4 e 5.

ATENÇÃO: NÃO ASSINALE APENAS AS RESPOSTAS SOBRE VOCÊ, MAS TAMBÉM SOBRE SEU CÔNJUGE.

	Pai	Mãe	Responsável - 1	Responsável - 2
a) Possui trabalho remunerado?	() não () sim	() não () sim	() não () sim	() não () sim
b) Cuida de casa (trabalho na residência, no mínimo 10 horas semanais)	() não () sim	() não () sim	() não () sim	() não () sim
c) No momento, estuda?	() não () sim (quantas horas por semana? ... horas)	() não () sim (quantas horas por semana? ... horas)	() não () sim (quantas horas por semana? ... horas)	() não () sim (quantas horas por semana? ... horas)
d) Qual é a escolaridade?	() pós-graduado () ensino superior completo () ensino superior incompleto () ensino médio completo () ensino médio incompleto () ensino fundamental completo () ensino fundamental incompleto () não frequentou a escola	() pós-graduado () ensino superior completo () ensino superior incompleto () ensino médio completo () ensino médio incompleto () ensino fundamental completo () ensino fundamental incompleto () não frequentou a escola	() pós-graduado () ensino superior completo () ensino superior incompleto () ensino médio completo () ensino médio incompleto () ensino fundamental completo () ensino fundamental incompleto () não frequentou a escola	() pós-graduado () ensino superior completo () ensino superior incompleto () ensino médio completo () ensino médio incompleto () ensino fundamental completo () ensino fundamental incompleto () não frequentou a escola

B) RESIDÊNCIA

35. Quantas pessoas moram na mesma residência que a criança?

..... pessoas.

36. Quantas pessoas contribuem na renda familiar?

..... pessoas.

C) PARENTESCO

37. Quantas irmãs e quantos irmãos a criança possui?

a) Irmãs:.....

b) Irmãos:.....

38. Parentes de primeiro grau da criança:

ATENÇÃO: EM CADA LINHA, ASSINALE A QUANTIDADE DE PARENTES DA CRIANÇA RESIDENTES EM CADA LOCAL INFORMADO.

EXEMPLO 1: a criança mora no Butantã e tem 4 tios maternos (irmãos e irmãs da mãe), sendo que um mora também no Butantã (mesmo bairro em que a criança), outro em Osasco (região metropolitana de São Paulo), outro em Praia Grande e outro em Registro (regiões do estado de São Paulo, mas não no mesmo bairro em que a criança nem na região metropolitana). A tabela, na linha de tios maternos, ficaria assim:

Família Materna	Residentes no mesmo bairro em que a criança.	Residentes na mesma cidade que a criança, mas não no mesmo bairro.	Residentes na região metropolitana de São Paulo, mas não na mesma cidade em que a criança.	Residentes no Estado de São Paulo, mas não na região metropolitana da cidade de São Paulo.	Residentes em outros Estados do Brasil	Residentes no Exterior
b)Tios/Tias maternos	1		1	2		

EXEMPLO 2: a criança mora em Osasco, e tem 3 tios maternos: um mora no mesmo bairro em que ela, outro mora também em Osasco, mas não no mesmo bairro em que a criança, e outro, na capital. A tabela, na linha referente a tios e tias maternos, ficaria assim:

Família Materna	Residentes no mesmo bairro em que a criança.	Residentes na mesma cidade que a criança, mas não no mesmo bairro.	Residentes na região metropolitana de São Paulo, mas não na mesma cidade em que a criança.	Residentes no Estado de São Paulo, mas não na região metropolitana da cidade de São Paulo.	Residentes em outros Estados do Brasil	Residentes no Exterior

b)Tios/Tias maternos	1	1	1			
----------------------	---	---	---	--	--	--

Com base nos exemplos, preencha a tabela, informando os dados da criança:

Família Materna	Residentes no mesmo bairro em que a criança.	Residentes na mesma cidade que a criança, mas não no mesmo bairro.	Residentes na região metropolitana de São Paulo, mas não na mesma cidade em que a criança.	Residentes no Estado de São Paulo, mas não na região metropolitana da cidade de São Paulo.	Residentes em outros Estados do Brasil	Residentes no Exterior
a)Avós maternos						
b)Tios/Tias maternos						
c)Primos/primas maternos						

Família Paterna	Residentes no mesmo bairro em que a criança.	Residentes na mesma cidade que a criança, mas não no mesmo bairro.	Residentes na região metropolitana de São Paulo, mas não na mesma cidade em que a criança.	Residentes no Estado de São Paulo, mas não na região metropolitana da cidade de São Paulo.	Residentes em outros Estados do Brasil	Residentes no Exterior
d) Avós paternos						
e) Tios/Tias paternas						
f) Primos/primas paternos						

D) SITUAÇÃO SOCIO-ECONÔMICA

39. Somando a renda de todo mundo que mora em sua casa, incluindo a sua, caso tenha, de quanto foi, aproximadamente, a renda familiar em sua casa no mês passado (outubro de 2009):

- () até R\$ 465,00.
 () Mais de R\$ 465,00 a R\$ 930,00.
 () Mais de R\$ 930,00 a R\$ 2.325,00.
 () Mais de R\$ 2.325,00 a R\$ 4.650,00.
 () Mais de R\$ 4.650,00 a R\$ 9.300,00.
 () Mais de R\$ 9.300,00
 () Não sabe.

40. Na residência em que a criança mora. Existe:

Itens		
a) Geladeira ou freezer	() Não	() Sim
b) Máquina de lavar	() Não	() Sim
c) Fogão	() Não	() Sim
d) Forno de Microondas	() Não	() Sim
e) Aparelho de DVD	() Não	() Sim
f) Aparelho de televisão	() Não	() Sim (quantos?.....)
g) Linha telefônica instalada	() Não	() Sim
h) TV à cabo	() Não	() Sim
i) Automóvel	() Não	() Sim (quantos?.....)
j) Aparelho Celular	() Não	() Sim (quantos?.....)
k) Rádio	() Não	() Sim
l) Videogame	() Não	() Sim (qual aparelho?.....)
m) Microcomputador	() Não	() Sim

Anexo 3 – Roteiro de Entrevista com as professoras da EMEI

Roteiro de Entrevista

Vamos entrevistar a professora do 3ºestágio

- 1) Há quantos anos a senhora trabalha na área de educação?
- 2) Como foi a sua formação inicial? Houve oportunidades de uma formação continuada?
- 3) Como foi a sua trajetória profissional?
- 4) Por que escolheu trabalhar como professora na educação infantil?
- 5) Para a senhora, como é ser criança hoje em dia?
- 6) E, comparativamente, como foi a sua infância?
- 7) Qual é a importância da educação infantil para os alunos desta escola?
- 8) Como é o uso dos espaços escolares por meninos e meninas desta escola?
- 9) Como é a relação entre esta escola e as famílias dos alunos?