

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Patrícia de Moraes Lima

***Infância e Experiência:*
As narrativas infantis e a arte-de-viver o cuidado**

Porto Alegre, 2008

Patrícia de Moraes Lima

Infância e Experiência:

As narrativas infantis e a arte-de-viver o cuidado

**Tese apresentada ao Programa de Pós
Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, para obtenção do título de Doutor em Educação**

Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles

**Porto Alegre
2008**

Patrícia de Moraes Lima

Infância e Experiência:

As narrativas infantis e a arte-de-viver o cuidado

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação
da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
para obtenção do título de Doutor em Educação

Malvina do Amaral Dorneles-UFRGS (orientadora)

Ana Maria Borges de Sousa-UFSC

Leni Vieira Dornelles-UFRGS

Olga Celestina Durand- UFSC

Mirela Ribeiro Meira - UFPeL

Agradecimentos

O movimento de escrita desta tese se deu entre vidas, muitas vidas... Algumas presenças se constituíram por memórias, lembranças... outras por convivência, outras por experiências... E assim, considero importante dizer do meu profundo agradecimento por *estar-entre* tantas pessoas especiais.

O verbo...

Dedico o meu mais profundo afeto a quem considero ter aprendido a amar a vida pela simplicidade das flores no pequeno jardim, a reconhecer que mesmo com tão pouco, somos capazes de dar ao outro o que há de melhor em nós. À minha amada avó materna Estani (in memoriam), agradeço tudo que me ensinou pelo seu silencioso e terno olhar. Sou profundamente tecida por sua presença em minha vida.

É porque a vida nos abre como possibilidade a capacidade de amar que nos dedicamos a percorrer esse caminho. Nos perguntamos sobre um amor maior que todos os outros, um amor sem fim ... e assim, buscamos na vida ter esse encontro..... Minha filha Mariah e meu filho João Pedro representam esse lugar. Eternidade. Pulsão de Vida. Infinito-Amor. Agradeço à vida por nos encontrarmos. Amo muito vocês.

O Começo...

Aos meus pais, agradeço a minha existência e por ter com eles, vivenciado todas as formas de cuidado que se expressam pelo mais puro modo de amar. Ao meu pai Moacyr e a minha mãe Iracema meu profundo reconhecimento por terem dedicado suas vidas à nossa criação. Amamos o que criamos e só criamos porque amamos.

A minha irmã Ana Lúcia e meu irmão Rafael, minha alegria por ter neste convívio aprendido a trocar afetos, dedicação e carinho. Na seqüência desses afetos chegam outros... Michele, Aninha e Gustavo, agradeço a oportunidade de tantas vivências.

No processo que envolve a criação, muitos outros se tornam essenciais... Agradeço às minhas tias e madrinhas Ieda e Luci por tanto bem querer, por cuidarem tanto de mim.

Infâncias...

Muitos são aqueles e aquelas que contribuíram para que os trajetos fossem construídos e também desconstruídos. Pessoas que se expressam pelas mais diferentes formas, que estão ao seu lado, que acreditam ser possível a vida, os sonhos, os afetos, as paixões, a amizade...

Agradeço a minha amiga e irmã-de-coração Mirella pela partilha nessa vida, por tantas trocas, afinidades, por tanta sabedoria... Juntas, ampliamos nosso viver e aparecem outros tantos que respingados pelo nosso afeto, passam a fazer parte desse grande encontro. Miriam minha querida e sábia amiga, sua presença é como a música, vibra pela força, pela sensibilidade, pelo que diz... sons. Maria Luiza chega para que juntas possamos saber cada vez mais sobre o amor. *Infância*.

Amigos e amigas de diferentes tempos se constituem na memória de um tempo, desse tempo, dos lugares, das passagens.

Tavinho e Hellyn, presenças afetuosas, fraternas, sempre caminhando ao lado. Ianaê, minha querida afilhada, primeira criança que aprendi a cuidar, a ver crescer e se tornar menina. Que bom poder compartilhar com vocês tantos momentos bons.

Presenças agudas, que fizeram ecoar as palavras, os sons e os silêncios... Rogério... Vivi... Claudinha... Gisely. Agradeço por tantas aprendizagens, por tanto afeto (com)partilhado.

Presenças que nos devolvem emoções-de-mundo, que nos ensinam, que acreditam...

Ana Baiana, singularidade, força, muitos ensinamentos de vida...Tantos são nossos textos... Aprender pela sensibilidade. Presença que instiga a voar, que lança, que sempre acolhe. Tecido e tramas de um bordado que marca o corpo, esse que se faz...

Presenças nômades que permitem novidades, intensidades, que acolhem: Sônia, Sabrina, Rafael, João, Rose, Mirela... Amigos e amigas de Porto e em Porto.

Pessoas importantes que se fizeram no tempo de uma vida, que permanecem por tudo que juntos partilhamos e construímos e que aqui expresso meu sincero reconhecimento: Alexandre, Lili, Miguel, Junior, Rodrigo, Miche, Alice e Ricardo. Lembranças. Vida vivida. Permanência que altera os possíveis trajetos.

Presença do sagrado, do cuidado de si, do silêncio... à mãe Mara e a todos que caminham ao seu lado, meu profundo respeito e afeto. Agradeço por toda acolhida, pelo retorno... por ter escutado os sons do silêncio... As rosas, os lírios, os passarinhos... Água.

Dos encontros, dos trajetos, do acaso, do inesperado, do que se tece junto... Agradeço a amizade, a escuta, o olhar... o cuidado sempre dedicado... o zelo pelo resumo em francês. A você Daniel... todo meu afe(c)to...

Agradeço ainda...

À banca examinadora, nas presenças das professoras Leni Dornelles, Olga Durand, Ana Baiana e Mirela Meira, por terem disponibilizado em compartilhar seus saberes a partir desse texto.

À Jane, por ter feito a revisão dessa tese a partir de um cuidado singular, que foi manter a minha palavra, suas ressonâncias, o estilo do texto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, funcionários e professores que me deram apoio e me ensinaram muito durante esse tempo de doutoramento.

À Capes, pela bolsa que me foi concedida.

Em especial... ao destino...

Entre flores, jardins, becos, trajetos, palavras, segredos, sonhos, amores, silêncios, ida e vindas... o olhar devolveu *presença-viva-da-vida*. Impossível dizer o que é do sentir, do vivido. Comunidade... Natália, Geanderson, Paola, Tainá, Wendy, Weliton, Emerson, Luizinho, Daiana, Keila, Douglas, Ana, Gabrielle, Bruna, Jean, Jenifer, entre tantas outras crianças... Sara, Dona Lídia, Janete, Cátia, Dona Maria, Dani... Muita mistura, muita cola, muitos afetos, muita sabedoria... Dodô, Felipe, Mateus, Valderi, Dôio, Michel, Mary Help, Maria, Jaque, Tinho, Felipe Fly, Pintinho, Juliano, Nego, David, Maurício Bombas, Bondes, as loiras da LA, Anjinho, Grupo KSG, Leandro, Flamengo, Dona Natália, Sônia, André, Sandra, Seu Antônio, Chica, Vanessa, Olga, Soninha, Marcelo, Beta, Felipe, Michel, Dalva, Méri, Lúcia, Seu Miro, Cléber, Michele, Maicon, cigana, baianos... Todos os outros que são sempre lembrados... os que chegam e os que partem.... **Comunidade de Destino...Infâncias....**

O encontro com o destino...

Agradeço ao destino por ter sido acolhida por minha orientadora Malvina do Amaral Dorneles, pelo seu olhar, sua sabedoria, seu silêncio. Postura de vida que sabe... que se diz sem palavras... Agradeço por acreditar no destino, por teres me permitido chegar até aqui. Presença-sagrada. Singularidade.

Toda obra comporta uma pluralidade de trajetos que são legíveis e coexistentes apenas num mapa, e ela muda de sentido segundo aqueles que são retidos. Esses trajetos interiorizados são inseparáveis de devires. Trajetos e devires, a arte os torna presentes uns nos outros, ela torna sensível sua presença mútua e se define assim, invocando Dionísio como o deus dos lugares de passagem e das coisas de esquecimento. (DELEUZE,1997,p.79)

Resumo

A perspectiva predominante de captura da infância marcou e vem marcando as diferentes narrativas que pressupõe o lugar de incompletude, ingenuidade, beleza irrestrita, bondade, entre tantos outros atributos que definem *este lugar*. Problematizar essas concepções de *início*, repetidas nos diferentes contextos e práticas sociais que envolvem a infância, nos remete a um movimento que desarranja nossas 'primeiras' verdades e nos instiga, mais do que saber o que é a infância, pensá-la como algo ainda por nós desconhecido. Vemos que toda tentativa de fixar a infância em uma única designação constitui-se num exercício em encerrar, em sobrepor um valor, uma norma, uma posição-de-sujeito que institui territórios, que pretensiosamente designa a si toda a palavra aprisionando-a e aprisionando-se à ela. Perceber que essa palavra eclode em múltiplos sentidos, desdobra-se num enigma seguido por infinitos deslizamentos conceituais. Portanto, supor que a *infância*, por vezes, poderá expressar-se numa experiência, me provoca saber se existe a possibilidade de uma *infância* fora da linguagem e se nesse deslizamento contínuo de se experienciar na e pela linguagem, poderá residir uma *infância-experiência* que nos agencia um modo de cuidado de nós mesmos. Essa *infância* me convida a pensar o mundo por suas irregularidades, precariedades, contingencialidades, por fim, me exige lidar com um outro campo discursivo, esse que se faz por aquilo que vaza, por aquilo que resiste, por uma força vital de liberdade que nos interpela a pensarmos sobre nós mesmos. Como dimensão do inesperado, a imprevisibilidade desta *infância* nos instala a dúvida e a incerteza como possibilidade de conhecer o que ainda não conhecemos, de saber o que ainda não sabemos, mas, sobretudo, de assumirmos uma postura diante das coisas do mundo, que nos coloque no lugar de nossa mera humanidade, a de que nem tudo e com tudo podemos.

Palavras-chave: *infância*, experiência, comunidade de destino, arte-de-viver, cuidado, fluxos, correspondência, trajetos.

Resumé

L'abordage prédominant de la compréhension de l'enfance se fait par le truchement de différents récits qui contiennent le lieu de l'incomplétude, de l'ingénuité, de la beauté absolue, de la bonté, parmi d'autres prérogatives qui définissent *ce lieu*. Il faut penser à la problématisation de ces conceptions dès le *début*, puisqu'elles sont répétées dans les différents contextes et milieux sociaux qui enveloppent l'enfance, cela nous renvoie à un mouvement qui embrouille nos "premières" vérités et nous pousse, non seulement à savoir ce qu'est l'enfance, mais plus que cela, à penser l'enfance comme une chose encore inconnue. Tous les efforts faits pour fixer l'enfance dans une seule conception s'avèrent être un exercice d'enfermement, ou alors se résument à des efforts qui mettent en valeur une règle, une position-de-sujet, installant des territoires, ceux-là même qui prétendent enfermer toute l'idée, l'emprisonne toute en s'enfermant en elle-même. Il est temps de comprendre que ce mot *enfance* s'éparpille en plusieurs sens, en une énigme d'ailleurs suivie d'infins glissements conceptuels. C'est ainsi que, supposer que l'*enfance* peut s'exprimer dans une expérience, me pousse parfois à penser qu'il y a possibilité de concevoir une *enfance* hors du langage, c'est-à-dire, dans ce glissement continu de l'expérience *dans* et *par* le langage, (et) qu'il est possible de trouver une *enfance*-expérience qui fait des agencements dans le soin de nous-mêmes. Donc, la perspective d'une *enfance* m'invite à penser au monde par ses irrégularités ses précarités, ses contingencements, bref, cela exige que j'envisage un autre champ du discours, c'est-à-dire, ce champ qui se fait par ce qui fuit, ce qui résiste, par une force vitale de liberté qui nous amène à nous pencher sur nous-mêmes. Et tant que dimension de l'inattendu, l'imprévu de cette *enfance* glisse en nous le doute et l'incertitude comme possibilités de connaître ce qu'on ne connaît pas encore, de savoir ce qu'on ne sait pas, mais, surtout de prendre une position devant les choses du monde, qui nous place dans notre simple humanité. Cette simple humanité qui nous envoie à tout faire et à rien faire.

MOTS-CLÉS: *enfance*, expérience, communauté de destin, art de vivre, soin, fluxs, correspondance, trajets.

SUMÁRIO

	FLUXOS MEU ENCONTRO COM O NAVIO FANTASMA: ENSAIO E NARRATIVIDADE DE UMA <i>INFÂNCIA</i> EM MIM	11
1	NAS ENTRANHAS DA EXPERIÊNCIA EM PESQUISA	19
1.1	Sobre as (im)possibilidades de uma pesquisa	19
1.2	O ensaio etnográfico: a procura de um porto	25
1.3	A comunidade de destino	30
1.4	A comunidade Chico Mendes ... <i>e foi então, que me encontrei com o príncipe</i>	33
2	O ENCONTRO COM CRIANÇAS DE UMA <i>INFÂNCIA</i> SEM FIM	42
2.1	O começo de tudo	45
2.2	Crianças em cena: Douglas, Weliton e Emerson	47
2.3	Na pracinha do Alecris	50
2.4	As crianças: Tainá, Ana, Gabrielle, Natália, Geanderson, Paola, Ariana	53
2.5	Brincadeiras, casinha, entre amigas-vizinhas	58
2.6	As crianças: Bruna, Jenifer, Wendy e Jean	60
3	A EXPERIÊNCIA DA <i>INFÂNCIA</i>: POR ENTRE DISCURSOS E SABERES QUE IRÃO DAR NOME E VOZ	63
3.1	Narrativas históricas sobre a infância	64
3.2	O dever-ser infantil: da psicologização e pedagogização à politização da infância	70
3.3	A infância das culturas: contribuições de uma perspectiva sociológica	78
4	DE UMA ÉTICA DO CUIDADO À <i>INFÂNCIA</i> À ESTÉTICA DE UMA <i>INFÂNCIA</i> DO CUIDADO	86
4.1	Experiência e <i>infância</i> : o que a experiência infantil nos faz aprender	87
4.2	Da sala de correspondências <i>o olhar que abraça</i> , chegadas e partidas: entre novos arranjos, laços de parentesco, laços comunitários	93
4.3	Os trajetos: é pau é pedra é o fim do caminho...	101

4.4	Auto-retrato: imagens da vida, entre lugares, Frida Kahlo e a arte-de-viver	107
	A MARGEM RASURAS, TRAÇOS, MARCAS E VESTÍGIOS: POR UMA INFÂNCIA SEM NOME	117
	À MARGEM	124
	REFERÊNCIAS	125
	ANEXO A - Fotos registros das crianças do Projeto Esperança	137
	ANEXO B - Sopro na argila- construção auto-retrato I	138
	ANEXO C - Sopro na argila-construção auto-retrato II	139
	ANEXO D - Pintura guache- abrindo caminhos...	140

FLUXOS

MEU ENCONTRO COM O NAVIO FANTASMA: ENSAIO E NARRATIVIDADE DE UMA *INFÂNCIA* EM MIM

Agora vão ver quem sou eu, disse a si mesmo (...), muitos anos depois de ter visto, pela primeira vez, o imenso transatlântico, sem luzes e sem ruídos, que uma noite passou diante do povoado e muito mais alto que a torre de sua igreja, e continuou navegando em trevas até a cidade colonial fortificada contra os bucaneiros, do outro lado da baía, com seu antigo porto negreiro e o farol giratório, cujos lúgubres fochos de luz, a cada quinze segundos, transfiguravam o povoado num acampamento desbotado, de casas fosforescentes e ruas de desertos vulcânicos, e embora ele fosse então um menino, sem vozeirão de homem, mas com permissão da mãe para escutar...

(GARCIA MÁRQUEZ, 2001, p.4-5)

Foi através de uma obra de Gabriel Garça Márquez¹, com uma narrativa cheia de mistérios, que me identifiquei com a experiência *de encontro*² do menino com o navio fantasma. Lancei-me, através dessa leitura, rumo ao que, para mim, ainda seria um mundo desconhecido, incerto, inseguro, *novo*. O desejo de mergulhar em águas nunca habitadas me devolvia uma constância de atitudes que se desdobrava em uma busca sem fim, por alguma coisa que não sabia bem o que era, mas intuía ser da ordem da vida, dessa vida nova que pulsava em mim. Destituída de uma intencionalidade *a priori*, que rigorosamente me constituía como sendo alguém pesquisadora da *infância*, acreditei que poderia até mesmo naufragar, mas, inevitavelmente, precisaria arriscar-me nesse mar sem fim, nesse mar que ainda quando criança dormia e abandonava meu corpo para que nele pudesse ir. Esse *estar* sobre a água trazia a presença viva da minha infância e também, agora, de uma *infância*³ em mim.

¹ MÁRQUEZ, 2001.

² Utilizarei no corpo desta tese algumas palavras em itálico, que terão esse destaque por considerá-las essenciais para a construção do meu texto. Todas as vezes em que grifar com itálico algumas palavras terão um sentido para além de sua disposição frasal. Terão destaque palavras que constroem outros significados no decorrer do texto. Noutros momentos, ficarão em itálico as palavras que são expressões utilizadas por autores/as e que destacarei para demarcar a autoria.

³ Esta palavra leva a marca do *in* (em itálico) para dar destaque ao conceito de *infância* que passei a desenvolver nesta tese. Todas as vezes em que o *in* estiver grifado em itálico estarei falando da infância como experiência,

Com um sentimento parecido com o do menino de Gabriel Garcia Márquez, que sempre em março se colocava frente à baía para ver o grande transatlântico passar, agora era eu quem precisava avançar no medo de me livrar de alguns fantasmas, de abandonar meu corpo na água e deixá-lo fluir. Mas seria eu alguém capaz de se largar por uma viagem de rumo tão incerto? De abandonar um corpo, abri-lo à experiência do acaso? Abri-lo à vida? Assim, passei a perceber que, ao procurar um campo de pesquisa para construção desta tese, buscava algo que representasse mais que um porto seguro, porém o que encontrava era um chão que havia se rompido e era nessa brecha, nessa sutura, que precisava me constituir.

... até bem tarde, na praia, as harpas noturnas do vento, ainda podia recordar, como se o estivesse vendo, que o transatlântico desaparecia quando a luz do farol batia no seu casco, e voltava a aparecer quando a luz acabava de passar, de modo que era um navio intermitente, que ia aparecendo e desaparecendo até a entrada da baía, procurando, com tateios de sonâmbulo, as bóias que assinalavam o canal do porto, até que algo pareceu falhar em suas agulhas de orientação, porque derivou para os escolhos, tropeçou, quebrou-se em pedaços e afundou sem nenhum ruído (GARCIA MÁRQUEZ, 2001, p.5).

O movimento por um texto (tese) era a um só tempo a busca por uma vida, por um *outro* em mim. Procurei ancorar em alguns portos, mas sempre numa condição de que logo partiria em busca de uma diferente relação com o conhecimento, uma relação que iria em busca daquilo que em mim fazia pulsar mais forte, do que em mim trazia a *presença-viva-da-vida*. A tarefa já não era mais encontrar a verdade do mundo, mas o mundo em suas verdades; não mais descobrir do que é feito o mundo, mas de saber o que do mundo encontro em mim, saber que sou constituída por suas verdades, as mesmas verdades, bem aquelas, que supunha anteriormente poder chegar.

... foi então quando ele disse a si mesmo, babando de raiva, agora vão ver quem sou eu, mas evitou partilhar com quem quer que fosse sua determinação e passou o ano inteiro com a idéia fixa, agora vão ver quem sou eu, esperando que fosse outra vez a véspera das

distinguindo-a com isso, do conceito de infância que aparece no interior dos outros discursos por mim referenciados no corpo deste texto.

aparuições para fazer o que fez, pronto roubou um bote, atravessou a baía e passou a tarde esperando por sua grande hora nas quebradas do porto negreiro, entre a geléia humana do Caribe, mas tão absorto em sua aventura que não se deteve, como sempre, diante das lojas dos hindus para ver os mandarins de marfim talhados no dente inteiro do elefante, nem caçou dos negros holandeses em suas cadeiras de rodas, nem se assustou, como nas outras vezes, com os malaios de pele de cobra, que haviam dado volta ao mundo seduzidos pela quimera de um restaurante secreto onde vendiam filé de brasileiras grelhado, porque não percebeu coisa alguma até que a noite desabou sobre ele com todo o peso das estrelas e a selva exalou uma fragrância doce de gardênias e salamandras apodrecidas, e já estava ele remando no bote roubado rumo à entrada da baía, com a lanterna apagada para não chamar atenção dos policiais da guarda, idealizado a cada quinze segundos pelo banho verde do farol, e outra vez tornado humano pela escuridão, sabendo que estava perto das bóias que indicavam o canal do porto, não só porque via cada vez mais intenso seu fulgor opressivo, mas também porque a respiração da água ficava difícil, e assim remava tão ensimesmado.... (GARCIA MÁRQUEZ, 2001, p.15-19)

Nessa viagem de adentrar ao campo de pesquisa assumi a necessidade de perguntar-me pelos modos de produção de conhecimento, os modos que temos para conhecer, mais precisamente pelos discursos que sustentam as práticas, os instrumentos e as metodologias que privilegiam uma verdade sobre todas as coisas, sobre o mundo. Na medida em que avançava nas leituras e na construção de um entendimento do que aqui estaria a pensar sobre a infância fui afetada pelo que este *encontro* com o impensado me proporcionava.

Buscava alcançar uma sintonia entre o espetáculo movimentado do mundo, ora dramático, ora grotesco, e o ritmo interior picaresco e aventuroso que me levava a escrever [..]. Às vezes, o mundo inteiro me parecia transformado em pedra: mais ou menos avançada segundo as pessoas e os lugares, essa lenta petrificação não poupava nenhum aspecto da vida (CALVINO, 1990 a, p. 16).

Ao entregar-me, sobretudo, à literatura fui constituindo outras possibilidades de entender o que me ocorria nesse mar sem fim, no qual estava a abandonar meu corpo, no qual estava a fluir. Confesso que me arriscar a deslizar por esse caminho fluido, aquoso, para pesquisar a infância foi se criando a possibilidade de *ser outro ser* (SKLIAR, 2007) como pesquisadora e como pessoa interessada no que isso tudo poderia me proporcionar. Sentia que era necessário naufragar e, tal qual a

narrativa cheia de encantos de Gabriel Garcia Márquez, eu precisaria romper com a 'herança', com tudo que me era pesado, demasiadamente pesado.

Calvino (1990a) fala quando o reino do humano nos parece pesado e, portanto, quando sentimos este peso é sinal de que devemos voar para outro espaço, mudar nosso ponto de visão, considerar o mundo sobre outra ótica, por outros meios de conhecimento. *Evitar que o peso da matéria nos esmague* (p.21). E assim...

... mal acabava de se perguntar quando um sopro de mistério foi apagando as bóias, da primeira à última, de modo que quando a claridade do farol passou o transatlântico voltou a aparecer e já tinha as bússolas desorientadas, talvez sem saber sequer em que lugar do mar oceano se encontrava, buscando às tontas o canal invisível, mas em realidade derivando para os escolhos, até que ele teve a desagradável revelação de que aquele transtorno das bóias era a última chave do encantamento...(GARCIA MÁRQUEZ, 2001, p.22- 23).

Sentimos medo, mas também prazer quando nos lançamos rumo ao desconhecido. Esse espaço, infinito no seu (des)conhecimento, só pode ser experienciado com um espírito mais aberto e um tipo de entrega que eu chamaria de improvisada, nada ensaiada, permanentemente ameaçada e, por isso, um lugar que exigiria de mim uma entrega genuína, um 'arriscar-se' em águas desconhecidas.

Acredito que na leitura de Calvino⁴, pude construir meu entendimento sobre narratividade. É com ele que procuro pensar as narrativas infantis como uma experiência *da* e *na* linguagem. Experiência que escapa ao que está suposto como norma, um emprego da linguagem que se aproxima das coisas presentes e ausentes, e respeita o que as estas comunicam, sem o recurso das palavras. Uma narrativa que explora o mundo em suas manifestações, em suas fantasias e emoções.

⁴ Ver: CALVINO, 1990a.; CALVINO,1994; CALVINO, 1990b.

É importante ressaltar que a narrativa da qual eu falo diferencia-se da narrativa como a faculdade de intercambiar experiências. No texto *El narrador*⁵, Benjamim (1991) afirma ser cada vez mais raro encontrar alguém capaz de narrar algo com propriedade, a arte da narração está tocando o seu fim. A escassez da narração tem a ver com a difusão da informação. O mundo que se apresenta é o da informação e toda forma de experiência é uma experiência de algo, que não nos coloca mais numa relação - de entrega - de escuta dos sons do mundo. Antecipamos os fatos, criamos a palavra para tudo informar, explicar, resolver. Benjamim (1991), nesse texto, traz a figura do moribundo como aquele que é capaz de transmitir as histórias da vida vivida e pôr em movimento uma série de imagens de sua interioridade.

No campo do que aqui me proponho a discutir, defendo que as narrativas (infantis) não estão associadas ao acúmulo de experiências, mas têm como possibilidade se constituir numa experiência da e na linguagem. Narrativas que interrompem, desestabilizam e deslizam sobre as normas, agenciam outras formas de lidar com o *dever-ser*. E ao se constituírem experiência, narram um outro mundo, abrem-se à possibilidade de um olhar, de um deslocar-se no interior da vida, a um movimento de si para consigo, narram um *si mesmo*, criativo, inventivo, ousado, arriscado, subversivo, encantador.

Ao ler o trabalho de pesquisa de Maria Elisa Rodrigues Moreira (2007) pude encontrar uma definição aproximada do modo como abordo as narrativas infantis em minha tese, quando a autora refere-se ao saber narrativo. Moreira (2007) afirma que o saber narrativo, ao contrário do saber científico, não exclui de sua tessitura a multiplicidade de linguagens, os lapsos, as imperfeições, os buracos do processo de produção de conhecimento. Ao produzir um trabalho de pesquisa sobre a obra de Ítalo Calvino, a autora destaca a capacidade do autor em abordar as narrativas como produtoras de saberes.

⁵ BENJAMIM,1991.

O saber narrativo caracteriza-se, principalmente, por retirar de cena exigências típicas do saber científico - em especial a exigência de demonstração e verificação das afirmações feitas - e por insistir na irredutibilidade do que há de plural no mundo, incorporando, em si mesmo, a multiplicidade dos jogos de linguagem (p.23).

Por fim, gostaria de falar ainda sobre as narrativas infantis e sua capacidade imagística. Calvino (1990a), ao nos falar dos mitos, insiste para que deixemos os mitos se depositarem na memória, que possamos nos entregar à nossa capacidade imagística, pois numa narrativa o objeto é sempre um objeto mágico. Vale lembrar que imaginação era, para antigüidade, o médium (central) por excelência do conhecimento. Hoje, a imaginação encontra-se fora do conhecimento, enquanto mediadora do sensível e do intelecto, ela (imaginação) ocupa o mesmo lugar que é conferido à experiência. Mas com Descartes e o nascimento da cultura moderna, a função da fantasia é assumida pelo sujeito do conhecimento - o *ego cogito*. Na filosofia medieval, *cogitare* significava antes o discurso da fantasia, que o ato da inteligência. Do sujeito da experiência, o fantasma se torna o sujeito da alienação mental, das visões, dos fenômenos mágicos, de tudo aquilo que fica excluído da experiência autêntica (AGAMBEM, 2005).

A cultura moderna trata de banir tudo que se refere àquilo que não nasce da razão. A busca pelo fundamento das certezas, da precisão, da objetivação constitui um modo de *ser moderno* que irá se afirmar pela sua capacidade racional e não imagística. Sobre o mundo imaginal Maffesoli (1995) irá dizer o quanto se produziu uma aversão a tudo aquilo que se desconhece, um sentimento denominado pelo autor como um *ódio de si mesmo*, pois esta não-aceitação da vida, no que ela traz de imperfeição, de desordenada, de não-controlável nos remete a um estado de desconfiança a tudo que se faz fora da razão. Maffesoli (1995) nos remete à perspectiva de nos deixarmos guiar por uma *razão sensível*, de nos deixarmos guiar pelo fluxo vital que as coisas em si possuem. Um exercício difícil a todos aqueles que tendem a querer controlar o mundo, a todos que desejam se livrar daquilo que pode levar ao acaso, ao imprevisível, ao que não conhecem. Segundo Maffesoli (1998), é preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é inapto *para perceber, apreender o aspecto denso, imagético, simbólico da experiência vivida* (p.27).

A perspectiva em abordar as narrativas infantis possibilita ancorar pontos de reflexão e análise aos modos que temos hoje de conhecimento, sobre os modos de cuidado e me permite abrir um texto que se faz numa espécie de diálogo entre redes narrativas, que consideram a literatura, a poesia, os contextos de pesquisa que envolvem crianças, pessoas da comunidade, jovens, educadores e educadoras, os registros da pesquisadora, como dados que afetam e que se inscrevem no corpo desta tese.

Assim, a perspectiva de pensar o cuidado na *infância* inaugura a possibilidade de perguntar sobre as verdades que até então foram produzidas sobre a infância e me convida a pensá-la por suas irregularidades, precariedades, contingencialidades. Por fim, exige de mim lidar com um outro campo discursivo, esse que se faz por aquilo que vaza, por aquilo que resiste, por uma força vital de liberdade que nos interpela a pensar sobre nós mesmos, sobre a dimensão do inesperado, da imprevisibilidade dos acontecimentos, sobre a possibilidade de conhecer o que ainda não conhecemos, de saber o que ainda não sabemos, mas, sobretudo, de assumirmos uma postura diante das coisas do mundo, que nos revele o lugar de nossa mera humanidade, o lugar de que nem tudo e com tudo podemos.

...porque agora, sim, vão saber quem sou eu, e continuou orientando o navio com a lanterna até que esteve tão certo de sua obediência que o obrigou a corrigir de novo o rumo para longe dos molhes, tirou-o do canal invisível e os levou, de cabresto, como se fosse um cordeiro do mar, até as luzes do povoado adormecido, um navio vivo e invulnerável aos feitos do farol, que agora não o invisibilizavam, mas o tornavam de alumínio a cada quinze segundos, e ali começavam a se definir as cruces da igreja, a miséria das casas, a ilusão, e o transatlântico ainda ia atrás dele, seguindo-o com tudo o que levava dentro, seu capitão adormecido do lado do coração, ou touros de arenas na neve de suas despensas, o doente solitário em seu hospital, a água órfão de suas cisternas, o piloto irredento que devia ter confundido os abrolhos com os molhes, porque naquele instante arreventou o bramido descomunal da sirene, uma vez, e ficou ensopado pelo aguaceiro de vapor que caiu sobre ele, outra vez, e o bote esteve a ponto de soçobrar, e outra vez, mas já muito tarde, porque aí estavam os caracóis da margem, as pedras da rua, as portas dos incrédulos, o povoado inteiro iluminado pelas luzes do transatlântico espavorido, e ele mal teve tempo de se afastar para dar passagem ao cataclismo, gritando em meio à comoção, aí está ele, cornos, um segundo antes que o tremendo casco de aço esquarterasse a terra e se ouvisse o

estrupício nítido das noventa mil e quinhentas taças de champanhe que se quebraram uma depois da outra, da proa à popa, e então se fez luz, e então não era mais madrugada de março, mas meio-dia de uma quarta-feira radiante, e ele pôde dar-se o gosto de ver os incrédulos contemplando, com a boca aberta, o maior transatlântico deste mundo e do outro, encalhado diante da igreja, mais branco que tudo, vinte vezes mais alto que a torre, e mais ou menos noventa e sete vezes maior que o povoado, com nome gravado em letras de ferro, halalcsillag, e ainda gotejando pelos lados as águas antigas e lânguidas dos mares da morte (GARCIA MÁRQUEZ, 2001, p.27-28).

1 NAS ENTRANHAS DA EXPERIÊNCIA EM PESQUISA

O que repercute em mim é o que aprendo com meu corpo: algo tênue e agudo desperta bruscamente este corpo que, nesse entretempo, dormitava no conhecimento racional de uma situação geral: a palavra, a imagem, o pensamento agem como uma chicotada. Meu corpo interior se põe a vibrar, como que sacudido por trombetas que respondem umas às outras e que se harmonizam: a incitação deixa rastros, os rastros se ampliam e tudo é (mais ou menos rapidamente) devastado. (Barthes, 2003, p.287)

1.1 Sobre as (im)possibilidades de uma pesquisa

Aproximar-se de um problema de pesquisa não é uma tarefa fácil. Implica em buscar o desenho das primeiras palavras, o que de fato nos interessa saber, quais questões escolhemos tocar; são movimentos iniciais que nos tiram o fôlego, mas que nos desafiam para um começo. Para mim, tudo começa pela curiosidade em saber como são narrados os acontecimentos pela infância. Supor que esta *narratividade* na infância, por vezes, poderá expressar-se numa experiência que me provoca a perguntar *se existe a possibilidade de uma infância fora da linguagem? Será possível pensar os atos de linguagem não só como (discursos) constitutivos do ser, mas como experiência que inaugura o que é imprevisível? O que é inesperado? E nesse jogo contínuo de experimentar-se na e pela linguagem, poderia através da infância/experiência agenciar um modo de cuidado? Ao pensar a infância como uma experiência, poderíamos inaugurar uma crítica às possibilidades que temos hoje de conhecimento?*

Movida pelo que me inquietava inicialmente, passei a me perguntar onde seria meu campo de pesquisa, por onde andaria para saber sobre o que queria conhecer. Quando pesquisamos temas muito abordados, como a infância, por exemplo, nos perguntamos por onde pensamos tais temas? Quais diferenças são produzidas ao tomá-los como temas de pesquisa no contexto da educação? Essas

perguntas suscitam explicitar com quem caminhamos e por quais lugares produzimos essas reflexões.

Em especial, nesta tese destaco autores como Michel Maffesoli, Giorgio Agambem, Jorge Larrosa, pessoas que foram fundamentais para construção do que aqui venho desenvolver e que reside nesta aproximação dos conceitos de infância, experiência e cuidado. Vale lembrar que o movimento em direção a um campo de teorização não deverá nos amordaçar, mas, ao contrário, nos permitir dialogar, exercer a crítica⁶, entendendo-a como possibilidade de exercício do pensamento.

Pensar questões relacionadas à pesquisa em educação, traz como desafio problematizar algumas incursões aprendidas no decorrer de minha formação e, principalmente, permitir-me ancorar em outros 'estilos' de composição textual, que se faça por uma decisão implicada de entrega a uma escrita assinada, *onde nos inscrevemos numa criação genuína particular* (FISCHER, 2005, p.121). Portanto, o desafio em construir um problema para análise, em pensar sobre as implicações decorrentes da escolha dos campos de teorização, assim como a preocupação em pensar a pesquisa como política⁷ é, entre tantas outras questões, importante para o/a pesquisador/a. Sobretudo quando este/a mergulha em um movimento de entrega de si mesmo aos temas em foco, como nos diz Fischer (2005), pelos quais nos apaixonamos, nos sentimos vibrar, num caminho sem volta, em busca de algo que ainda não sabemos.

A construção desse lugar na pesquisa remete-nos a uma *posição-de-sujeito*, que vai se ocupar do fazer de um modo e não de outro. Saber desse lugar é também saber sobre os seus efeitos, aqueles que transbordam o texto da pesquisa em direção aos outros, mas principalmente, os que são produzidos em nós mesmos. Portanto, penso que a escolha em constituir uma escrita *assinada*, por aquilo que me afeta, assim como pesquisar implicadamente, possibilita-me aproximar os conceitos de infância e experiência. Por isso, num primeiro esforço, procuro

⁶ A crítica aqui é pensada como um movimento pelo qual o sujeito exercita o direito de se perguntar sobre a verdade. Ver FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie. Vol.82, nº 2, p. 35-63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978) Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento.

⁷ Sobre esta questão ver MEYER, 2002.

explicitar que escolhas foram feitas, com quais autores e autoras dialoguei e, principalmente, como penso a pesquisa, o campo e os lugares de trânsito entre quem olha e quem é olhado. Talvez, o que aqui me arrisco a fazer, venha exorcizar *meus demônios*⁸, estes que ainda abusam da sabedoria em mim para produzir outros saberes, estes que lembram permanentemente o *peso* das narrativas e das linguagens, da *petrificação do mundo*⁹. Mas inspirada pela tentativa da *leveza*, arrisco-me a conduzir um texto que possa instigar-me na busca de suas brechas, das imagens confusas, das questões intocadas, daquilo que nele (texto) está por vir. Importante ressaltar que a idéia de *leveza* a qual me refiro, tal qual para Calvino (1990), está associada à precisão e à determinação e nunca ao que é vago e aleatório.

Acredito que é o percurso da pesquisa que nos permite aportar vãos inimagináveis, que nos coloca como possibilidade construir e desconstruir conceitos, encorajar seus usos, questionar sua veracidade, sua ordem, sua estabilidade, lançar-se ao movimento irregular próprio da aventura em campo. Pensar a pesquisa em tal foco coloca-nos a possibilidade de produzir formas de pensamento e de existência. A tarefa de conhecer, nessa perspectiva, é sempre incompleta, deslocando-nos para fora da onipotência positivista de captura e finalização, e ao saber de nossa dimensão humana, que nem tudo (e com tudo) pode, permite a dúvida e a incerteza como aliadas e não mais como inimigas. Movida por esse desafio, ao discutir o tema da infância procuro tencionar as verdades que as produzem, explorar seus campos de indeterminação, as multiplicidades, as ambigüidades, perguntar sobre as metanarrativas explicativas da realidade, questionar sobre o domínio da razão, do sujeito racional, livre, autônomo, soberano da Modernidade.

Os estudos que me proponho a fazer nesta tese desalojam algumas verdades produzidas sobre a infância ao longo dos tempos, empurrando-as para os limites num movimento de desconstrução¹⁰. Nelas procuro outras narrativas, as brechas

⁸ Na obra *Meus Demônios* MORIN(1997) estabelece um percurso de críticas à racionalidade moderna e nos provoca com sua desconstrução, ao mesmo tempo, feita de proposição, um novo olhar sobre os saberes.

⁹ Ver CALVINO, 1990a.

¹⁰ O sentido da palavra desconstrução é entendido diferentemente do sentido de destruição. A palavra desconstrução está aqui associada ao movimento de conhecer outras possibilidades para além daquelas que são tomadas como verdades. Desconstruir aqui tem a ver com olhar de outra forma o mesmo, ampliar as possibilidades de leitura de algo a ser conhecido.

para que outros discursos possam entrar em cena. O movimento proposto não é de eleger o que há de melhor ou de instituir um lugar mais adequado para pensarmos a infância, mas, ao contrário, a idéia é de produzir um estranhamento, buscar o dissenso nos discursos até então aclamados, não para chegar ou fixar novos significados, mas para explorar, criar outras curiosidades em torno do tema. A palavra curiosidade evoca uma atenção ao que existe e também ao que poderia existir, provoca um sentido agudo, estranho, singular, impulsiona a desfazer-se do familiar para eleger de modo diferente o que é importante e o que é essencial (FOUCAULT, 1999).

Nesse percurso, algumas leituras indicavam caminhos diferentes daqueles que inicialmente imaginava fazer. Com Giorgio Agambem, por exemplo, através de sua densa discussão sobre a teoria do conhecimento, consegui aproximar-me do conceito de infância que se desenhava como uma possibilidade, mas que era, para mim, um trajeto obscuro e cheio de obstáculos. Não foi tranquilo o encontro com Agambem, mas ele me desafiou a saber sobre o domínio filosófico por onde poderia arriscar-me a pensar uma infância para além de um simples lugar e período. Ou seja, a pensá-la como um conceito central, que colocasse em xeque alguns regimes de verdades, como uma figura em aberto, como um acontecimento que rompe a linearidade do tempo e nos põe a pensar. Nessa direção encontrei-me com outros, entre os quais, Jorge Larrosa, Walter Kohan, autores que me permitiram fundear esta reflexão em torno da infância. Com Michel Maffesoli, senti-me acolhida por uma leitura de mundo, por um modo de pensar que acredito ter movimentado todo este texto. Tê-lo estudado, sob os cuidados de minha orientadora¹¹, me oportunizou conhecê-lo mais detidamente e me proporcionou, aos poucos, um dar-se conta de sua importância nesse texto e no texto da vida. Foram os momentos em que passei a sistematizar os registros da pesquisa etnográfica, que as leituras de Maffesoli ganharam maior sentido para mim. Depois dessas leituras, comecei a produzir meus textos com entusiasmo para seguir em busca de uma outra escritura sobre a infância.

¹¹ Professora Malvina Dornelles, durante todo o período em que cursei as disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação, proporcionou algumas reflexões que tinham por objetivo estudar as principais obras de Michel Maffesoli. Acabei, no decorrer desse curso, discutindo com meus colegas um conjunto significativo das obras deste autor. Ver na bibliografia o conjunto desses livros.

A perspectiva predominante de captura da infância, até então, marcou e vem marcando as diferentes narrativas que pressupõem o lugar de incompletude, de ingenuidade, de beleza irrestrita, de bondade, entre tantos outros atributos que definem *este período*. Problematizar essas concepções de *início*, as quais vêm sendo usualmente repetidas nos diferentes contextos e práticas sociais que envolvem a infância, me remete a um movimento que desarranja as ‘primeiras’ verdades e instiga, mais do que saber o que é a infância, a pensá-la como algo ainda desconhecido, talvez a embarcar em uma aventura viajante¹².

Conduzida, em parte, pela noção de experiência construída por Giorgio Agamben¹³ é que procuro tecer uma reflexão sobre a infância que, tal e qual a experiência se abre por inteiro para o que pode ou não, ser. Como dimensão do inesperado, a imprevisibilidade deste acontecimento instala a dúvida e a incerteza como possibilidades de descobrir o que ainda não conhecemos, de saber o que ainda não sabemos, mas, sobretudo, de assumirmos uma postura diante das coisas do mundo, que nos coloque no lugar de nossa devida humanidade. Nesse sentido, como uma viagem, a infância pode *arriscar-se por caminhos não traçados, experimentar as surpresas do incerto e do inesperado*¹⁴. Pensar a infância como um trajeto desconhecido, como experiência, como um percurso de desvios e retornos é, em parte, meu desafio nesta tese. O que mesmo me faz aprender a experiência infantil?

Importante ressaltar que uma das primeiras dúvidas a respeito do meu trabalho, se colocava por afirmar a não necessidade de estar só entre crianças, para então falar sobre narrativas infantis. Desde o início, já na estruturação do meu projeto, decidi não abordar a infância como período ou etapa da vida, para pensar que somos todos capazes de viver a infância enquanto uma experiência. Por isso, a tentativa de aproximação com esses dois conceitos, infância e experiência, me permitiu construir um referencial que escapa da periodização do conceito formal e

¹² À viagem agrega-se a idéia de *deslocamento, desenraizamento e trânsito*. Ver: LOURO, 2004.

¹³ AGAMBEN, 2005.

¹⁴ LOURO, 2004, p.16.

inaugura a possibilidade de uma abordagem *estético-filosófica* do conceito de infância.

Na medida em que fazia as leituras, me via tomada pela dúvida sobre qual campo me permitiria ancorar um estudo que me levasse a desenvolver uma reflexão na direção de como são narrados os acontecimentos na infância. E logo de início me veio a dúvida sobre que campo seria bom para realizar minha pesquisa. Ao pesquisar como são narrados os acontecimentos na infância, precisaria estar junto de crianças?

Decidir estar entre crianças significou uma opção metodológica que me permitiu movimentar uma série de inquietações, seja como pessoa, seja como pesquisadora, psicóloga, educadora, para, a partir dessa preferência, localizar minha pesquisa num campo. Isso me instigou a decidir também sobre a abordagem de pesquisa que conduziria este trabalho, ao levar em consideração a primeira definição que era: estar entre e com as crianças. Daí nasceu a perspectiva da pesquisa etnográfica, que já se constituía como uma possibilidade, tendo em vista que todos os momentos que antecederam a construção da minha proposta de tese, se deu por ensaios e registros etnográficos.

Cabe então ressaltar, que no período de definição do meu problema de pesquisa realizei algumas experiências em diferentes *campos*, os quais me permitiram a construção do foco dessa investigação. Sem dúvida, a minha trajetória como educadora em projetos sociais, a vivência de pesquisa na área da infância, a participação junto aos movimentos sociais pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes, ou seja, o percurso que me aproximou do campo da educação popular, movia a necessidade de problematizar um tema que tivesse a ver com a minha relação nesses espaços e também com a experiência inacabada de pesquisadora, com as questões que me afetavam e me deslocavam para pensar sobre o que ainda desconhecia. Os registros nascidos das idas a campo, aos poucos se faziam texto, no qual pude refletir sobre minha posição de sujeito que pesquisa, de pessoa adulta que estaria entre crianças procurando, a partir desse encontro, produzir reflexões em torno da infância como experiência e das possibilidades de cuidado que se constituem nessa relação.

1.2 O ensaio etnográfico: a procura de um porto

E assim foi que num dia de frio e muita chuva, parti em direção a uma escola que há tempo conhecia e que pensei ser um espaço interessante para realizar minha pesquisa. Meu percurso de chegada à escola me permitiu experimentar sentimentos, emoções diferentes e provocaram o interesse em refletir sobre os caminhos da pesquisa. Ao sair de casa, confiante que teria sucesso naquela primeira 'visita' à escola, me abasteci de um diário (caderno) e de alguns precários argumentos iniciais, que supunha convencer sobre a importância de meu trabalho (DIÁRIO DE CAMPO, 09/08/2005).

Abro esse texto em busca de um começo que foi para mim o início de todo o percurso de pesquisa, árduo, único, intenso, transformador e, por isso mesmo, o que me permitiu falar sobre os enredos vividos. Sobre o que primeiro me ocorreu quando procurava localizar o que viria a se constituir a tese de doutorado. Iniciar por essa tipificação da minha personagem como pesquisadora significou me colocar diante do desejo de tecer uma escrita de cunho etnográfico, pautada no *diário de campo* que carreguei comigo todo o tempo. E ainda, reconhecer que nem tudo eu pude ver e anotar. Quando algum tempo depois me deparei com meu *diário de campo*, e já tendo realizado a leitura atenta do texto de Foucault (1985), sobre o homem e seus duplos; foi que me dei conta de como somos formados/as por todo um arcabouço teórico e metodológico, que apresenta como possível o procedimento empírico da reiteração das verdades no âmbito da produção do conhecimento. Portanto, quanto mais descritivo fosse meu diário de campo mais possibilidades meu texto teria de registrar o que eu era capaz de ver.

O sono antropológico¹⁵, assim denominado por Foucault, teve um papel primordial no pensamento moderno. Na medida em que as representações perderam o poder de determinar o que possa ser real, entra em cena a crítica à soberania do *eu penso* cedendo lugar para a experiência do empírico. Era preciso que as sínteses empíricas fossem asseguradas pela idéia de finitude do homem.

¹⁵ FOUCAULT, 1985.

A todos que pretendem ainda falar do homem, de seu reino ou de sua liberação, a todos os que formulam ainda questões sobre o que é o homem em sua essência, a todos os que em contrapartida, reconduzem todo conhecimento às verdades do próprio homem, a todos os que não querem formalizar sem antropologizar, que não querem mitologizar sem desmistificar, que não querem pensar sem imediatamente pensar o que é o homem que pensa, a todas essas formas de reflexão canhestras e distorcidas, só se pode opor um riso filosófico - isto é, de certo modo, silencioso (FOUCAULT, 1985, p. 359).

A crítica foucaultiana à antropologia me possibilitou estranhar aqueles procedimentos mais comuns e presentes nos processos de pesquisa de campo, como por exemplo, a qualidade das descrições no diário de campo. Sem deixar de considerar a importância desses registros, creio que se coloca em questão a idéia de verdade produzida por quem pesquisa, seja na direção de uma descrição *eficiente*, no sentido de aproximar-se do real, seja pela idéia de uma verdade produzida por aquele/a que descreve. O que passei a perceber é que a necessidade de um campo de pesquisa e a ‘eficácia’ de seus procedimentos metodológicos estavam relacionados ao arcabouço ao qual se sustentou a ciência na modernidade.

Neste meu percurso inicial, algumas questões que gostaria de discutir apareciam e se colocavam como pano de fundo de toda a pesquisa que pretendia fazer, sobre a infância como experiência. Quem é esse sujeito soberano da modernidade? Quais os efeitos produzidos pela tentativa permanente de nos fazer habitar esse lugar? Ao pensar a infância como experiência, podemos agenciar formas de resistência ao que está suposto como norma¹⁶? Como verdade?

Chegando ao bairro¹⁷, começo a olhar o que de novo parece existir: a construção de um novo Shopping Center chega à beira da estrada geral e me tira a referência (o caminho decorado) para chegar à escola. A praça ainda estava lá, no mesmo lugar, desabitada, e me despertava a curiosidade sobre os significados que teria para aquela comunidade. E

¹⁶ Aqui vale lembrar a perspectiva foucaultiana de poder, como algo que não se possui, não se dá e nem se troca, mas se exerce. Funciona como uma maquinaria, que não está situada em um lugar específico, mas que se dissemina por toda estrutura social, em forma de uma relação (FOUCAULT, 1999). Esse caráter relacional do poder coloca-nos a perspectiva de ‘resistência’ como sendo também poder, o que está fora tem íntima relação com o que se produz dentro. Nunca habitamos completamente as normas de que somos obrigados a nos aproximar. Nas diferentes maneiras de realizar a tarefa residem inúmeras possibilidades de resistência e mudança.

¹⁷ Bairro Saco Grande II, localizado ao norte da ilha de Florianópolis, Santa Catarina.

para as crianças, por que não havia crianças por ali? Meu olhar revelava vícios de leituras, de linguagens. O porquê da praça sem ninguém? O porquê das crianças não estarem por lá? Por que esperava por isso? O que imaginava ver? Vou me aproximando da escola e lembro que da última vez que fui lá, ela estava sem pintura, bem depredada. Como estaria a escola agora? Apesar da pintura em verde claro, o lugar causava certo desconforto. No pátio da entrada não havia ninguém; estacionei o carro e avistei ao fundo uma quadra onde alguns adolescentes jogavam bola. Na porta da escola, e do lado de fora, sentados no chão, com seus materiais escolares, estavam dois meninos, que ao me verem passaram sorriram e olharam para o meu sapato. Sabe a sensação de que alguma coisa estava estranha em mim, olhei para o meu sapato e pensei: por que será que olham o meu sapato? Aquela atitude de me sentir olhada pelas crianças me incomodou e me deixou intrigada; por que olhavam para mim? Por que esta atitude me tocava tanto? (DIÁRIO DE CAMPO, 09/08/2005).

O que nos educa o olhar infantil? As respostas para o que, naquele momento experienciava, foram aos poucos sendo desconstruídas por mim. A leitura de alguns trabalhos etnográficos¹⁸ me auxiliou a refletir sobre a importância do relato de minhas perguntas, das ansiedades, das angústias e sensações, não no sentido de buscar as possíveis respostas, mas de ampliar, através destas, as possibilidades de conhecer um pouco mais sobre o que inicialmente supunha ser o centro de meu estudo. Todos esses relatos de minha experiência como pesquisadora, agora narrados, me oportunizam refletir sobre o entrelaçamento das questões que foram se abrindo em torno do meu tema de pesquisa. A construção de meu *anel mágico*¹⁹ conduziria os rumos de onde iria ancorar minha reflexão sobre a infância.

No ensaio de uma reflexão primeira sobre narratividade, com base especialmente na leitura de Ítalo Calvino²⁰, me inspirei a pensar em um estilo de escrita que pudesse oportunizar um olhar distinto sobre o que, nesse percurso, me afetaria. Como me tocava, de algum modo, e me permitia, com isso, viver uma *experiência*? Teria como desafio traduzir esse meu encontro com o universo pesquisado e agora me restava, então, desenvolver uma escrita que tomasse esse

¹⁸ Em especial: MAGNANI (1998); MAGNANI (2002); OLIVEIRA (2008); BRITO (2007); FERREIRA (2004); GEERTZ (1989); ACHUTTI (2004).

¹⁹ Numa narrativa, o anel mágico seria o verdadeiro protagonista do conto, é ele quem determina os movimentos dos personagens. O conto acontece em torno do objeto mágico. (...) *o objeto mágico é um signo reconhecível que torna explícita a correlação entre os personagens ou entre os acontecimentos* (CALVINO Ítalo, 1990a: 46).

²⁰ Em especial destaque: CALVINO, 1994 e CALVINO, 1990b.

tempo real como o tempo narrativo, aproveitando toda a sua incomensurabilidade, um tempo narrativo onde tudo é possível, um tempo sem linhas, de muitas fugas e possibilidades.

Vale ressaltar que constituir um texto tecido por diferentes narrativas em torno da infância é um grande desafio, especialmente, quando não se quer falar em nome de ninguém, mas narrar esses acontecimentos tal qual eles ocorreram em nós. Creio que só assim torna-se possível resguardar esse outro de *nossa obsessão* pela palavra, em querer tudo dizer, tudo ter que nomear. E assim, ao refletir sobre como a narratividade infantil nos permite percorrer caminhos não trilhados, a novidade se faz presente, e com isso, nos lança para uma zona pouco segura, mas que se faz pelo prazer incomensurável do que podemos profanar e transgredir (LARROSA, 2004). A partir desse campo de conhecimento estaria me permitindo essa forma de cuidado, onde todo e qualquer registro só existiria centrado na experiência entre os sujeitos da pesquisa (pesquisador/a e pesquisado/a).

Magnani (2002) destaca que a experiência do trabalho etnográfico tem efeitos no/a pesquisador/a, que é afetado/a e transformado/a por essas relações e que ambos, tanto o/a pesquisador/a como o nativo²¹, participam de um mesmo plano de comunhão, apesar das diferenças culturais.

O pesquisador não apenas apreende o significado do arranjo do nativo, mas ao perceber esse significado e conseguir descrevê-lo agora nos seus termos (dele, analista), é capaz de atestar sua lógica e incorporá-la de acordo com os padrões de seu próprio aparato intelectual e até mesmo de seu sistema de valores (MAGNANI, 2002).

Voltando ao que senti quando as crianças, na porta da escola, olharam para mim, e especialmente para o sapato que usava me faz lembrar quando já registrava minhas observações. Certa vez, me senti impactada ao ler uma obra de Clifford Geertz²² sobre o conceito de cultura; em certa passagem deste livro, o autor falava

²¹ Nativo é uma categoria utilizada especialmente na antropologia para se referir ao universo de pessoas que compartilham da cosmologia experimentada no campo que se pesquisa. Essa não é uma categoria que utilizarei no meu trabalho, no entanto, a mantenho aqui por considerá-la uma expressão utilizada por Magnani (2002).

²² GEERTZ, 1989.

sobre a necessidade de o antropólogo *molhar suas botas na lama*, embrenhar-se em terreno pantanoso e lançar-se às descobertas. Considerando que o que via era resultado de um processo rigoroso de descrição de campo, acreditei que quem olhava era eu, apesar de saber que era olhada por tantos outros nessa relação. O desafio agora era pensar sobre este olhar, ou até mesmo, falar sobre o que este (olhar) representava em mim.

Na ocasião das crianças na porta da escola, confesso que já havia uma pré-disposição para me deixar tocar, mas, ainda assim, esse olhar me penetrou de leve para produzir alguns estragos iniciais. Ao olharem para meu sapato, lembrei-me também do texto *O casaco de Marx*²³, onde o autor fala sobre as memórias de dor, afetos. Todo o texto tem como enredo as roupas e seus significados. Então pensei em falar de meus sapatos e seus múltiplos significados. Naquela *pisada inicial na escola* fui tomada pela imagem de meus sapatos como aqueles que ainda se surpreendiam por terem sido olhados e, vejam vocês, olhados por crianças! Meus sapatos *velhos* de tanto pisar o mundo com sua firmeza acabavam de se surpreender com o olhar *de quem nada diz*, e foi nesse silêncio que me permiti entrar. Interessante que depois desse episódio na escola, nada mais foi tão intenso para mim. Voltei ali mais algumas vezes, onde observei a sala de aula em que estudava uma turma de crianças da primeira série do Ensino Fundamental, na faixa-etária entre sete e oito anos. Essas eram oportunidades para estar e conversar com as crianças, falar com e sobre a professora, pensar a escola, a chuva, seus irmãos e irmãs. Mas nada foi tão especial para mim como aquele acontecimento do primeiro momento em que cheguei à escola.

Algumas dúvidas e incertezas habitavam de vez em quando meu silêncio, interrompendo-o e me perguntando sobre qual direção poderia construir minha pesquisa. Foi assim que, inesperadamente, meu silêncio foi interrompido por outros acontecimentos, só que agora o cenário era outro. Passei a me permitir tocar e ser tocada por uma *infância* em mim. Essas experiências foram vividas em situações de cotidiano, onde compartilhei espaços de convivência com crianças pequenas, entre quatro e seis anos de idade e onde pude, através de diferentes narrativas, lançar-me num movimento em direção a mim mesma.

Quando me via já estava lá, em momentos de brincadeiras e também de conversas. Algumas falas abriam por inteiro as possibilidades de se pensar o tempo, os momentos, o que se tem como tarefa a fazer (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2005).

- Hoje é amanhã? Só posso fazer isso agora, depois não sei (DIÁRIO DE CAMPO, Mariah, 20/09/2005).

A possibilidade de um tempo presente, de um ocupar-se com aquilo que acontece me desestabilizavam e me abria um tempo 'impossível', que rompe com a linearidade, que assume o amanhã como imprevisível, como aquilo que ainda não interessa. Um tempo solitário, *onde se vive sem contar as horas, numa duração indeterminada* (LARROSA, 2004, p.112). Um tempo em que tudo pode estar ao mesmo instante. E nesta receptividade ao tempo como acontecimento, mais algumas certezas se foram, como a de que controlamos os acontecimentos quando planejados, de que somos capazes de nos rotinizar sem sofrimentos, de que existe uma verdade sobre todas as outras, enfim, de que é possível viver sem pensar em nós mesmos. Foi entre as crianças que fui aprendendo a escutar, a lidar com a palavra pelos seus múltiplos sentidos, a me interrogar sobre as possibilidades que temos de cuidar de nós mesmos. A infância em que nos experienciávamos, abria um mundo a ser feito. Agora só me restava partir em direção a alguma coisa que ainda estaria por conhecer.

1.3 A comunidade de destino

Chegava o momento decisivo de ancorar em algum porto para, enfim, desenvolver o percurso de pesquisa. Agora, as questões de pesquisa já ganhavam foco e a definição sobre as possibilidades de cuidado que inauguramos ao considerar a relação entre infância e experiência, apresentava-se como um grande desafio, especialmente por desejar constituir uma reflexão sobre a infância, o que, de algum modo, se distanciaria das narrativas predominantes dos diferentes campos de conhecimento. A decisão por estar entre crianças já havia se concretizado, no

²³ STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx: roupas, memória, dor**. 2.ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

entanto, ainda me interrogava sobre qual campo seria adequado para esse trabalho de pesquisa. Alguns recortes e especificações foram anunciados como importantes, tais como, a definição da classe social, gênero, idade das crianças, etc. Foi então que procurei em minha trajetória elementos que me conduzissem a esta escolha. Minha atuação era plural: como educadora; como psicóloga e integrante dos movimentos sociais pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes; como formadora de educadores/as, especialmente em projetos sociais e nas escolas públicas; como pesquisadora integrante de um Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Violências (Vida e Cuidado/UFSC); tudo isso me aproximou de um contexto já habitado em outros momentos, mas que agora se fazia novo por todas as questões que me ocorriam.

Com a decisão de estar entre crianças escolhi aquelas que moram em uma comunidade denominada Chico Mendes, localizada à margem de uma via expressa, lugar considerado pela mídia local (Florianópolis) como um dos mais *violentos* e *perigosos* da cidade. Foi no fim de 2006 que cheguei à comunidade e conheci a Casa Chico Mendes²⁴, local que me haviam sugerido procurar por ser um espaço de *referência* dentro da comunidade. Lembro que no primeiro dia em que cheguei ali havia deixado meu carro estacionado em um supermercado próximo e fui caminhando em direção à Casa, supondo lembrar a rua da escola e do projeto que conhecia como a Casa do Dodô²⁵.

²⁴A casa Chico Mendes é um centro de atividades comunitárias onde são realizados projetos com crianças, adolescentes, jovens e mulheres. Essa ONG desenvolve trabalhos com adolescentes e jovens em situação de risco, que são os projetos: "Nossa Casa" no período noturno e o "Café com Livros", aos sábados de manhã. O projeto nossa casa une os jovens, oferecendo um espaço de lazer associado à informação, cultura e educação. Formando lideranças e dando a eles as oportunidades e direitos que lhes foram tomados. O café com livros por sua vez atende os mesmos objetivos do projeto nossa casa, somando o conhecimento adquirido na leitura, com o processo de desenvolvimento pessoal onde os jovens tomam seu café, discutem sobre os temas apresentados após a leitura e comentam seus sentimentos. Além desses projetos acontecem também os de geração de renda: O Fundo Comunitário para Empreendedorismo Social jovem, que tem como objetivo apoiar o jovem empreendedor no início da sua capacitação, e que o empreendimento contribua de alguma forma para a comunidade. E o "Fuxico", como é chamado o trabalho com as mulheres no sentido de que elas aprendam nas oficinas a produzirem objetos artesanais, para o aumento de suas rendas. Por fim, o projeto "Esperança" que trabalha com crianças e adolescentes na faixa de sete a dezesseis anos. Onde as crianças e adolescentes freqüentam meio período em horário alternado a escola. Com café, almoço, lanche e janta eles se preparam para as atividades. E assim a Casa Chico Mendes vem se tornando um exemplo de organização na contribuição para o desenvolvimento social e também servindo como referência na comunidade. (Esse texto foi produzido por Valderi e Felipe, jovens que participam da Casa e grandes amigos que agora compartilho a vida)

²⁵ A Casa Chico Mendes é muitas vezes chamada de Casa do Dodô. Dodô (Donizeti José de Lima) é o coordenador da Casa Chico Mendes e um dos seus fundadores; ex-seminarista, professor e educador social, atua há mais de 20 anos em trabalhos na área da educação popular; é formado em Sociologia e Teologia e possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Donizeti mora na comunidade Chico Mendes desde a fundação da Casa, há 20 anos.

Entre os anos de 2000 e 2002 havia realizado um trabalho naquela comunidade, junto à escola América Dutra Machado, através da orientação de estágios na área da psicologia social-comunitária, pela universidade (UNISUL) em que atuava como professora. Apesar de não ter sido tanto o tempo de afastamento, a comunidade já se configurava agora de um modo muito diferente do que tinha na memória. Cheguei a perder a referência da rua em que ficava a escola, onde deveria entrar, pois sabia que a Casa do Dodô ficava mais ou menos nessa direção.

Alguns aspectos metodológicos que dizem respeito ao referencial da pesquisa etnográfica merecem ressalva. O estranhamento produzido pelo desconhecimento do lugar me causava uma sensação de não saber muito bem por onde caminhar, ainda assim, fui andando pelas ruas da comunidade procurando olhar para as pessoas, para as casas coloridas²⁶, para as portas abertas de casas que serviam como mercado local. Roupas penduradas à venda, barzinhos, mesas na rua com pessoas bebendo e conversando, padaria, lojinha de 1,99, rua larga, vai e vem de carros, pessoas nas lajes (parte superior das casas), pessoas caminhando, prédios que fazem parte de um condomínio bem na entrada da comunidade, mães de mãos dadas com crianças pequenas, crianças soltando pipa, gente na esquina, música nas casas e nos carros, enfim, tudo muito colorido e o que me aparecia era muita vibração, muita vida em toda aquela imagem.

Apesar de não saber muito bem para onde estava indo, cheguei numa esquina onde achava que seria a rua da escola, que lembrava ter um grande muro, alto e com um portão sempre fechado²⁷. Encontrei a escola e avistei, em frente, outro muro alto e colorido, mas fechado, que imaginei ser a Casa do Dodô. Havia em frente uma menina, para quem pedi informação, e que me mostrou a direção da Casa do Dodô, que se situava nos fundos dessa *rua* (beco). Segui em frente e avistei uma casa verde, aberta às pessoas, com dois pisos, um muro bem baixinho, portão e porta escancarados. Era uma casa como todas que eu havia visto na minha

²⁶ A prefeitura Municipal de Florianópolis, através do Habitar Brasil (BID), construiu essas casas no bairro Monte Cristo em 2000.

²⁷ Depois, quando fui lidar com meu diário de campo e com os registros que havia escrito sobre o muro da escola, lembrei das dificuldades que a escola tinha em manter um diálogo com a comunidade. Esta era sempre uma relação muito tensa e as tentativas que se organizavam para essa aproximação, quase sempre fracassavam.

caminhada inicial pela comunidade. E fiquei pensando, ao entrar, se estava mesmo no lugar certo, afinal, era em uma casa que eu estava adentrando.

Essa chegada inicial já me desafiava a pensar sobre algumas questões, sobre os acercamentos da pesquisa etnográfica. O primeiro ponto que me veio foi sobre o olhar de *perto e dentro* que Magnani (2002) se refere, ao tratar sobre as impossibilidades que temos no campo da pesquisa, especialmente porque fomos ensinados a olhar de *fora e de longe*. Ainda me faltavam elementos para olhar de *perto e de dentro*, mas já sabia que não queria olhar distante.

1.4 A comunidade Chico Mendes... *E foi então, que me encontrei com o príncipe*

Muita responsabilidade se insere nesse momento de escrita onde, de algum modo, utilizarei a palavra para relatar a experiência vivida na comunidade Chico Mendes e, com isso, poderei dizer desse lugar e das pessoas que lá habitam. Não é fácil tomar a palavra, especialmente quando falamos do outro. A palavra, nessa dimensão, parece ganhar mais facilmente uma feição violenta, porque pode ser mais fluentemente esvaziada de sentido, pode não ter sentido algum para o outro. Chego a pensar que, às vezes, a palavra se mostra desnecessária, pois ela ocupa tudo, ocupa o outro por inteiro, ocupa a inteireza do lugar. Pode até sufocar ao tentar ocupar o que não deva ser habitado, por isso utilizar-se da palavra para dizer do outro é sempre algo que me indica a necessidade de pensar por onde e de que jeito devo me arriscar a dizer.

Ciente disso, prefiro seguir uma orientação metodológica que me permita falar a partir da minha experiência *na e com* a comunidade em que realizei a pesquisa. Ao assumir a experiência como ponto de partida, posso, então, apresentar a comunidade caracterizada por aquilo que vibrou em mim, para permitir nessa escrita colocá-la com imagens construídas e carregadas de emoções, aquelas que eu vivi e as que experienciei no encontro com as pessoas e seus mundos. Buscar esse movimento etnográfico me faz escolher um jeito próprio de narrar o campo, sentindo a sua atmosfera, os seus cheiros, os diferentes gostos, os movimentos de

ser e estar ali. Um trabalho com orientação etnográfica pressupõe ingressar em uma escrita onde a palavra é sempre dimensionada pela experiência do que fazemos, daquilo que nos afetou, a experiência daquilo que *nos passa*, como afirma Larrosa (2006), *eso que me pasa* tem a ver com aquilo que passa em mim e não à minha frente, mas o que me atravessa.

Cheia de histórias, a comunidade que me acolhia para que eu pudesse realizar minha pesquisa pulsava em suas cores. Ao transitar ali pude ver seus sorrisos, a expressão de seus gostos, a coragem de assumir rostos plurais, de trazer olhares alternos, de ser um lugar que guardava silêncios, histórias de lutas e conquistas. Meu caminho por entre lugares e pessoas se fez repleto de tropeços, alguns até meio desajeitados, como de alguém que chega com vontade, mas ainda não sabe bem onde pôr as mãos e os pés. A sensação que eu tinha, ao chegar ali, é que estava diante de um ‘novo’, mas conhecido lugar.

No dia em que havia marcado para me apresentar à comunidade, cheguei à Ong Casa Chico Mendes e encontrei um grupo de crianças representando uma peça de teatro sobre a Branca de Neve. Estavam fantasiadas de anões, bruxas, princesas e príncipes. Compartilhavam um espaço onde alguns/mas educadores/as e outras crianças/adolescentes assistiam aquela história. Logo que cheguei fui convidada a comparecer nessa sala e ao entrar, meus olhos se perderam naquilo que via. Entre um sentimento e outro, que tomava meu corpo nesse momento de chegada, meus olhos “magicamente” e “infantilmente” fixaram o príncipe. Um príncipe lindo!! Que entre outros tantos se destacava e se elevava pelo olhar. Um olhar tímido, que procurava o chão para não ter que olhar para as pessoas que o assistiam; um príncipe que se agitava entre os outros que ali estavam, que parecia trazer consigo uma inquietude, uma agitação, que para mim, traduzia-se numa espécie de atração vital, uma atração maffesoliana. Me senti imediatamente atraída por aquele príncipe e fixei-me na idéia de que seria muito bom estar por ali (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2006).

Forte foi sentir a emoção de minha chegada à comunidade e ainda sem saber como, sentia que ali iria navegar e estar por algum tempo. Lembro-me que ao chegar a Casa Chico Mendes, intuitivamente, me senti *no lugar*, mas sabia que eu não era dali e que muito precisaria caminhar para me constituir nesse espaço cheio de vida, repleto de crianças que narravam histórias de príncipes, princesas, bruxas e anões. O mais importante de tudo, naquele momento, é que eu havia chegado lá e

que, a partir de então, algumas histórias começaria a construir. Nesse mesmo dia fui acolhida pelo coordenador e por uma profissional da Casa Chico Mendes. Ainda tateando e mobilizada pelos tropeços (agora nas palavras) procurava falar sobre o que gostaria de fazer ali. Sentia-me implicada no movimento de explicar minhas intenções com o trabalho de pesquisa e, no entanto, tudo que dizia ainda parecia pouco diante de minha preocupação em desmistificar a relação que a academia tem para com as comunidades, no sentido de não se comprometer em realizar trabalhos de pesquisa que possam efetivamente contribuir com esses contextos, ou ao menos, considerar a importância da vida de um lugar.

Outra questão importante para orientação do meu trabalho de pesquisa na comunidade era procurar desmistificar a idéia de que estaria olhando para fenômenos 'comuns' do cotidiano comunitário, como as violências, os processos de marginalização e de exclusão das pessoas que vivem ali. Não tinha a intenção de operar através desse campo de análise, mas de outro modo, acreditava que através de uma perspectiva etnográfica poderia incorporar os detalhes, os arranjos, as diferentes práticas sociais, os estilos de vida, os modos de socialidade que se fazem presentes no cotidiano comunitário. Portanto, meu envolvimento seria de fundamental importância para viver este olhar de *perto e de dentro* e, com isso, ser *capaz de identificar, descrever e refletir sobre aspectos excluídos da perspectiva daqueles enfoques que, para efeito de contraste, qualifiquei como de fora e de longe* (MAGNANI, 2002). O olhar de *perto e de dentro* se daria pelos arranjos das relações que estaríamos por construir e que valorizaria os modos de convivência, de partilha dos atores sociais dentro da comunidade.

A escolha de uma abordagem etnográfica nos situa em um campo de preocupações, que diz respeito a como se aproximar, como chegar, como *estar lá*. E ainda, se necessitamos constituir essas possibilidades de relação é preciso colocar em evidência as intenções, o modo de entender os processos de pesquisa e os cuidados imprescindíveis para que essa relação possa se orientar pela reciprocidade²⁸.

²⁸ Reciprocidade corresponde à condição experimentada nas práticas sociais, que permitem a troca simbólica de signos e sentidos. (BRITO, 2007)

Apesar de todo esforço, tudo que dizia ainda parecia pouco e só me dei conta disso mais tarde, ao compreender que uma relação de confiança só se efetiva pela convivência e pelos laços de cumplicidade e estranhamento que somos capazes de atar. Não se daria pela palavra, mas por minha *estada lá*, pela minha presença, pelas afinidades que seriam ainda construídas. Por enquanto, o que se instalava era a (des)confiança e não poderia ser diferente, afinal, estávamos diante de algumas *posições-de-sujeitos* que se diferenciavam historicamente. De um lado a comunidade, de outro a pesquisadora que representava a academia. Por enquanto, os olhares davam conta de ver a partir daí, e só mais tarde iríamos nos entender. E como tudo tem um tempo para acontecer, aprendi a ter uma relação de maior passividade com o tempo, com as pessoas e comigo. Como me dizia Chica²⁹, *as coisas têm um tempo para acontecer e, quando a gente menos espera, elas acontecem*. E assim foi.

Chica me lembrava sabiamente as leituras que havia feito de Larrosa (2006), quando este afirmava que o sujeito moderno é um sujeito que se aprendeu na ação, na atividade, no ativismo e que temos dificuldade em nos pensarmos como sujeitos passivos, porque nos aprendemos nessa agitação da ação. O sujeito da modernidade é um sujeito informado que opina demais, tudo é pretexto para sua atividade, sempre está desejando fazer algo, produzir, modificar, transformar. A passividade, ao contrário, ganha uma conotação pejorativa de alienação, de descompromisso, de falta de alguma coisa. Ao falar sobre a passividade, Larrosa (2006) destaca que devemos pensá-la como anterior a essa oposição do ativo e passivo. A passividade, para o autor, tem a ver com a *paixão*, com receptividade primeira, com abertura, *paciência*, com uma disponibilidade essencial. E me parecia ser isso que aprendia com as sábias palavras de Chica, a ter mais calma e acreditar que tudo teria seu tempo.

²⁹ Chica, assim conhecida por toda a comunidade, é uma líder comunitária, membro da diretoria da Casa Chico Mendes. Sempre que as pessoas se referem a ela configuram uma mulher de olhar afetuoso, personalidade marcante, que fala o que pensa e demonstra um carinho enorme pelos moradores, jovens e crianças da comunidade em que vive. Para mim, Chica é uma grande amiga, alguém que eu tenho um grande afeto e que tive a bênção de conhecer nessa vida.

Guiada pela calma e sentindo mais a minha alma³⁰ comecei a acompanhar os trabalhos realizados com as crianças do Projeto Esperança³¹, nas tardes de terças e quintas-feiras de novembro de 2006, na Casa Chico Mendes. Aos poucos, na relação com as crianças fui sentindo a necessidade de saber que grupo era esse em que viviam e como a Casa Chico Mendes surgia para tantas pessoas como uma referência dentro da comunidade³².

Os trabalhos de pesquisa realizados na Casa Chico Mendes e na comunidade ajudaram bastante a me localizar diante dessa história³³. Através dessas leituras compreendi o cenário e os contextos que envolveram a ida dessas pessoas para lá. Ribes (2005), ao apresentar o histórico da comunidade em sua dissertação de mestrado, destaca o cenário da Cidade de Florianópolis na década de 1960, onde a implantação da Universidade Federal, o asfaltamento da BR 101, a expansão do complexo governamental, a instalação da ELETROSUL acentuavam o processo migratório na cidade. As pessoas que vinham do interior do estado buscavam melhor qualidade de vida e isso se caracterizava por acesso aos hospitais, escolas, empregos. Dados do IBGE (1970-1980), citados por Ribes (2005), indicam que 100 mil trabalhadores chegavam nesse período às cidades.

³⁰ A música **Paciência** de Lenine fala bem sobre isso. Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma / Até quando o corpo pede um pouco mais de alma / A vida não pára... Enquanto o tempo acelera e pede pressa / Eu me recuso e faço hora / Vou na valsa / A vida é tão rara... Enquanto todo mundo espera a cura do mal / E a loucura finge que isso tudo é normal / Eu finjo ter paciência... O mundo vai girando cada vez mais veloz / A gente espera do mundo / E o mundo espera de nós / Um pouco mais de paciência... Será que é tempo que lhe falta prá perceber? / Será que temos esse tempo prá perder? / E quem quer saber? / A vida é tão rara / Tão rara... Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma / Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma / Eu sei, a vida não pára / A vida não pára não... Será que é tempo que lhe falta prá perceber? / Será que temos esse tempo prá perder? / E quem quer saber? / A vida é tão rara!

³¹ O Projeto Esperança é o nome dado ao conjunto de atividades que são realizadas com as crianças e com os adolescentes, diariamente na Casa. As atividades são coordenadas pelos/as educadores/as que são disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Florianópolis.

³² É importante registrar que desde o início de minha estada lá, ficava bastante impressionada com o número de pessoas que chegavam a Casa procurando por Dodô (o coordenador). Permaneciam ali para ficarem um pouco, jovens que vinham para o almoço, profissionais que trabalhavam e preocupavam-se com a comunidade, líderes comunitários, enfim, tantas pessoas, a todo e qualquer momento e a qualquer hora ali chegavam. E sempre eram recebidas com interesse.

³³ Destaco aqui os trabalhos de pesquisa de: RIBES, Sandra Crochemore. **Histórias de Vida, Saberes Informais e Formais do Sujeito Jovem da Comunidade Chico Mendes**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC, Florianópolis, 2005; LIMA, Donizeti José de. **Isso aqui é um pouquinho do Brasil**. Monografia do Curso de Especialização em Metodologia de Atendimento à Criança e ao Adolescente em situação de risco. UDESC. 2000; LIMA, Donizeti José de. **Só sangue bom: construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil**. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSC. Fpolis, 2003.

O que me interessa contar aqui é um pouco dessa história da comunidade Chico Mendes, onde muita gente se afirma como *sujeitos, como resistentes e sonhadores* (LIMA, 2003). Comunidade que nasce da luta de pessoas que chegavam e se instalavam às margens da via Expressa (rodovia Florianópolis) e construía ali parte de suas vidas em busca de melhores condições de existência, que lutavam por uma *sobrevivência digna* e pelo *direito à cidadania* (RIBES, 2005). Muitos são os caminhos para se falar dessa trajetória, e eu prefiro aqui contá-la a partir de uma narrativa, que tem apropriada a história tal qual foi vivida e especialmente sentida pelas pessoas. E é com Chica, moradora antiga da comunidade, pessoa de muita referência para todos que lá vivem que embarco nessa viagem.

Francisca das Chagas³⁴ conta que numa madrugada fria de 1990, o destino de 98 famílias da Grande Florianópolis mudava, quando em *silêncio* marchavam em direção às margens de uma movimentada rodovia na capital (a Via Expressa). Nas mãos, as pessoas carregavam pedaços de madeira e lona; aos poucos foram levantando suas barracas e firmando as estacas de madeira na terra.

Ao amanhecer, a polícia já estava cercando a área. Era sábado (esse dia foi escolhido porque seria mais difícil para o juiz dar ordem de despejo). Ficamos numa tensão o final de semana inteiro, mas não houve confronto com os policiais. Eles ficaram vigiando, observando cada passo, cada movimento que fazíamos. Já viviam ali moradores de mais duas comunidades, a Chico Mendes, também parte formada por ocupação, e a Promorar. O terreno pertencia à Companhia de Habitação (COHAB). Nós não tínhamos dinheiro para comprar. Ocupar nos parecia a única saída para começar ali nossas vidas (p.15).

Após a ocupação, Chica passou a se envolver com as questões da comunidade e a integrar a comissão que iria negociar com a prefeitura a permanência das famílias no local. Desde o dia da ocupação, as famílias permaneceram três meses sem água e sem luz. Após reuniões com a Prefeitura, Chica afirma que as coisas foram melhorando, que ali se formaram comunidades compostas por famílias que se identificavam com essas lutas. Com a instalação de

³⁴ Essa história foi publicada pela revista **Pobres e Nojentas**, Florianópolis, março/abril de 2007-Ano 1-nº 06, com uma matéria trazendo a entrevista com Francisca, denominada Chica das Chagas (p.14-16)

uma torneira na calçada da escola, que ficava próxima, as famílias tiveram acesso à água e assim, as condições de vida se tornavam um pouco melhores. Das pessoas que começaram essa luta, Chica afirma na entrevista fornecida à *Revista Pobres e Nojentas*, que cerca de dez famílias ainda estão na comunidade. As outras foram embora, pois não conseguiram vencer as dificuldades. Hoje, após muita organização e luta, as ruas estão calçadas, há luz, água e rede de saneamento básico (com a contribuição de moradores que pagaram por essa instalação).

Atualmente, o bairro Monte Cristo é composto por nove comunidades: Monte Cristo, Nossa Senhora da Glória, Novo Horizonte, Chico Mendes, Nova Esperança, Santa Teresinha I e Santa Teresinha II, Promorar e Panorama. É interessante ressaltar que essas comunidades são separadas por algumas ruas e a demarcação desses territórios diz respeito às pessoas que lá vivem. Demorei muito para compreender onde começava e onde terminava, por exemplo, a comunidade Chico Mendes (lugar onde realizava minha pesquisa) e confesso que, apesar do tempo vivido lá, ainda permaneço com algumas dúvidas a respeito dessa 'territorialização'. As crianças sabem, os moradores sabem, os educadores, às vezes, sabem, às vezes, não, e eu tenho curiosidade em saber mais sobre esses territórios, mas como tudo tem um tempo para acontecer... Eu ainda não sei.

Sobre esse tempo de *estar-lá*, Magnani (2002) me auxilia ao apresentar uma categoria que denomina *pedaço* para se referir às experiências, modalidades de encontro, trocas e sociabilidade compartilhadas por atores sociais envolvidos no contexto de sua pesquisa etnográfica. *Ser do pedaço* destaca o autor, não é freqüentar o lugar com alguma regularidade, mas significa *estar situado (ser reconhecido como tal) numa peculiar rede de relações que combina laços de parentesco, vizinhança, procedência, vínculos definidos por participação em atividades comunitárias...* (p.21). Portanto, existe um tempo para ser reconhecido como alguém dessa rede de relações e partilhar de seus códigos, esse reconhecimento não se pauta pela igualdade entre os atores sociais, mas pela diferença entre esses e a possibilidade de compartilharem essas diferentes experiências. Isso me proporcionou refletir sobre os modos 'travestidos' que as pessoas, especialmente pesquisadores/as, buscam para tornar eficiente este campo de aproximação, esquadrinhando a similaridade, ao invés da convivência.

No que diz respeito aos dados sobre a população que reside no bairro Monte Cristo, encontrei alguns registros nos trabalhos de pesquisa realizados na comunidade e junto à documentação dos projetos na Casa Chico Mendes. No ano de 2004, o Posto de Saúde informou ao Planejamento da Rede de Articulação Comunitária do Bairro Monte Cristo, que havia 18 mil pessoas cadastradas, dentre uma população estimada em 30 mil habitantes (documento Irmãs Catequistas Franciscanas, *apud* RIBES, 2005). A composição das famílias, que prefiro denominar de novos arranjos familiares, nos desloca para uma realidade bem mais complexa, quando se trata do número de habitantes na comunidade. Portanto, considero relevante o que nos aponta Lima (2000), a respeito da possibilidade dos processos de registro sobre os moradores não contemplarem os novos arranjos familiares. Para o autor, os dados oficiais não observam os processos de coabitação, acolhida, os parentescos, as relações de compadres/comadres e todos os agrupamentos em que vivem essas famílias nas comunidades. Vale a pena destacar que esses dados também apresentam dificuldade de registrar a transitoriedade (fluxo) das pessoas que chegam e partem com frequência.

Apresentar aspectos da configuração do bairro serve para localizar brevemente as histórias que as pessoas que vivem na comunidade construíram e, também, para localizar que os lugares são carregados de culturas, de emoções, de lutas e resistências (LIMA, 2003), e que isso tudo faz muita diferença quando se vê, por exemplo, o orgulho e a felicidade *de ser da Chico Mendes*. Não foram poucos os que falavam de sua comunidade, da vida, das pessoas, do lugar. Na Mostra de Cinema Infantil³⁵ (2007), as crianças produziram um vídeo sobre a comunidade, denominado *Meu lugar, meu olhar*. Esse material, registrado pelas crianças do Projeto Esperança (Casa Chico Mendes) traz a atmosfera de *olhar o lugar*. As crianças, e dentre essas algumas do grupo que participou da pesquisa desta tese, fizeram um vídeo sobre a vida na comunidade e na ONG Casa Chico Mendes, no qual expressam uma narrativa cheia de vida e de sonhos, mostram, sobretudo, a relação de pertencimento com a comunidade. Há um momento no vídeo que me provoca a pensar o quanto a vida, naquela comunidade, é carregada de sentidos

³⁵ 6ª Mostra de Cinema Infantil realizada no Centro Integrado de Cultura, na cidade de Florianópolis/SC.

que só quem vive ali consegue dizer. É o que afirma um dos jovens da Casa Chico Mendes: *Esse lugar é a minha vida!!!* (Dôio³⁶, 2007).

A vida de um lugar, um lugar cheio de vida, um lugar que é toda a minha vida. E assim, ao narrar, Dôio expõe seus sentimentos e o olhar que expressa uma estética do sentir, do viver ali e do vivido. Só quem vive pode narrar assim. Pessoas que se encontram, que compartilham dos mesmos símbolos, que remetem a gostos comuns, que revelam hábitos e modos de vida semelhantes, vínculos que são construídos pelo dia-a-dia e que, de algum modo, permitem uma noção de pertencimento difícil de ser descrita, pois encontra-se carregada de emoções e de significados próprios desses encontros.

A comunidade Chico Mendes é carregada dessa estética, dessa cola³⁷ (MAFFESOLI, 2005) onde os que de lá se sentem, vibram por histórias que são dali, que dizem respeito a uma forma de convivência que se faz pelo viver a cada dia, por certo presenteísmo, onde as coisas ganham forma a cada momento, e também ao mesmo tempo se (des)informam, tornando-se mais fluidas, mais intensas. Quando Maffesoli (2005) trata da estética das relações, se fazem presentes para mim as relações em que me experenciei junto às pessoas, às crianças e jovens da comunidade Chico Mendes. Relações e afetos que se pautaram apenas por um desejo de *estar-junto-com*, e assim, passaram a existir. E foi nessa co(m)vivência que me fiz alguém lá na comunidade, alguém que existiu pelo olhar do outro e que só aparece agora, mesmo que em texto, porque o outro me conheceu pelo que sou. *A vida social é pura expressão de sentimentos, de pertenças sucessivas*. E lá na Chico Mendes, *nós somos nisso* (MAFFESOLI, 2005).

³⁶ Dôio tem 23 anos. É um dos meninos que participou dos projetos da Casa enquanto era criança e agora é funcionário desta, após Dodô nos trabalhos de coordenação administrativa. Dôio, nesse ano de 2008, tornou-se pai de uma menina e resolveu sair da Casa e procurar um outro emprego. Atualmente trabalha num supermercado localizado em um bairro próximo da comunidade. Aparece sempre ali na Casa para estar com seus amigos e amigas.

2 O ENCONTRO COM CRIANÇAS DE UMA INFÂNCIA SEM FIM

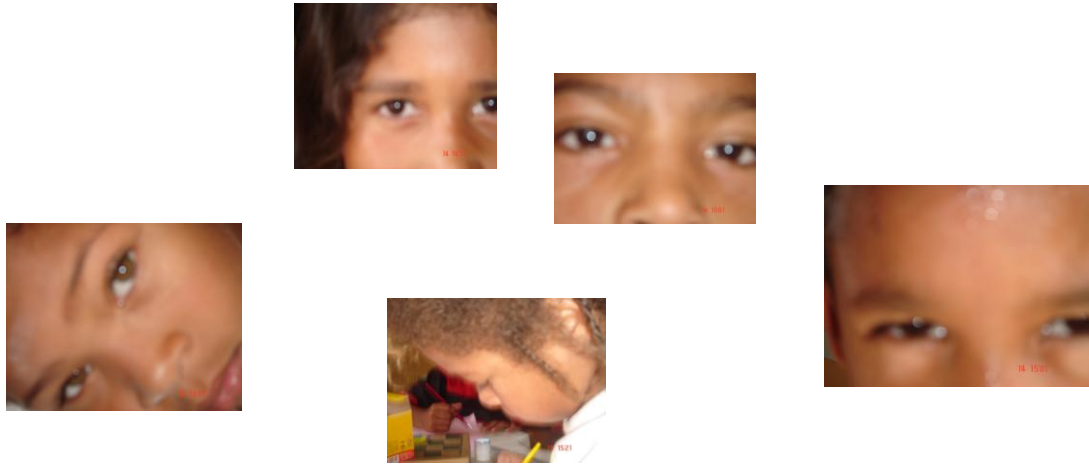


Figura1: Imagens das crianças do Projeto Esperança 2006-2007

Iniciei minha pesquisa em novembro de 2006 e nas tardes de terças e quintas-feiras passei a conviver com o grupo de crianças da Casa Chico Mendes. Eram cerca de 35 meninos e meninas que participavam do Projeto Esperança, no período da tarde, e ficavam dispostos em dois grupos, acompanhados, cada qual, por um/a educador/a. Essa disposição do grupo se constituía, segundo o coordenador, pela diferença de idade, pela suposição de que os interesses seriam distintos e também, para facilitar o trabalho dos educadores/as³⁸.

O grupo de cima³⁹ era composto por crianças menores, com faixa-etária entre seis e 12 anos. O grupo de baixo acolhia os adolescentes que, na sua maioria, tinham idade entre 12 e 15 anos. Resolvi ficar com as crianças menores, por desejar observar e participar deste universo considerado “infantil”, onde reside a afirmação, através dos discursos predominantes, de que há mais brincadeiras, muita ludicidade,

³⁷ Maffesoli (2005) fala sobre a ‘cola do mundo’ como um fluxo vital, através do qual cada um, cada coisa participa de uma misteriosa correspondência entre forças de atração. E atração aqui tem a ver com o estar-junto-com-o outro, com essa paixão compartilhada, com a empatia social.

³⁸ Os educadores da Casa Chico Mendes são professores com contrato temporário, indicados pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. A coordenação da Casa não tem ingerência sobre a escolha do perfil desses profissionais e isso se constitui numa das principais dificuldades, segundo o coordenador, pois o que ocorre é um despreparo por parte desses profissionais para um trabalho mais voltado a uma perspectiva da educação popular. A Casa Chico Mendes tem investido em espaços de formação de seus educadores, no entanto, a cada fim de ano vence o contrato e, no ano seguinte, outros educadores são indicados.

³⁹ A Casa Chico Mendes possui dois pisos; na sala de baixo ficavam os adolescentes e na parte de cima, ficava a sala onde o grupo dos ‘pequenos’ realizava suas atividades.

entre outras tantas características que se atribuem como específicas dessa ‘etapa da vida’. Interessante observar que, mesmo sendo um Projeto Social que envolve atividades não escolarizadas, a disposição dos grupos tinha como critério a idade, um marcador importante para a definição e a territorialização⁴⁰ da infância.

Quando lidamos com o discurso jurídico-normativo, especialmente este que se afirma pelo exercício de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, essa territorialização da infância, especialmente da infância pobre, tem uma função ‘educativa’ importante: oportunizar condições mais dignas de vida, através de programas sócio-educativos, que se estruturam para ‘resgatar a cidadania’, para ‘incluir os marginalizados’ e assim, sucessivamente, lidar com aquilo que falta e, procurar, através desses espaços, recuperar e proteger a “infância perdida”. Acredito que essa seja uma visão bem comum nos espaços de educação informal que se voltam para a infância empobrecida.

Outro fator que considero relevante no que diz respeito à territorialização da infância, é a separação das etapas infância-adolescência, pela necessidade do enfoque educativo/profissionalizante que é dado às crianças maiores, isto é, aos adolescentes. Quando a criança entra na adolescência seu campo de interesse se altera, não porque simplesmente este é um processo ‘natural’, mas porque o foco ‘educativo’ já se volta para questões que dizem respeito ao futuro desse sujeito, ao que este deverá ser. A relação educativa volta-se completamente para o futuro, para aquilo que ainda não é, para uma criança que não existe, apenas se projeta no futuro. Essa crença no futuro incerto, para os/as educadores/as que atuam em espaços nos quais se fazem presentes a pobreza, a fome, a falta de recursos e a marginalização, se constitui por uma experiência de comprometimento com a criação de alternativas para essa infância.

Na Casa Chico Mendes observei que as atividades, conduzidas pelos educadores, por vezes burlavam essa territorialização, pois acompanhei, em vários momentos, atividades realizadas com o grupo das crianças, que eram também

⁴⁰ A utilização do conceito de territorialização nesta tese, tem por referência os escritos de Guattari e Deleuze, especialmente em: DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. Rio de Janeiro: Ed.34, 1996, p. 11.

repetidas com o grupo de adolescentes. No início de minha estada lá, não me chamava muito atenção e nem considerava um problema os grupos realizarem atividades semelhantes, mas, aos poucos, percebi que não havia nenhum planejamento e que os educadores decidiam por tarefas que, às vezes, não despertavam nenhum interesse por parte dos grupos. Outra impressão era de que a condução dos trabalhos nos grupos, por parte desses educadores/as, pautava-se em práticas ainda muito escolarizadas, tais como desenhos, pinturas, jogos e filmes, e sempre contava com a presença do/a educador/a para valorizar, ou não, o que era realizado pelas crianças. É fato que as crianças se envolviam com essas atividades, mas esperavam ansiosas, tal qual na escola, o momento em que iriam para a pracinha do Alecris⁴¹. Observei que, normalmente, as crianças e também os adolescentes iam para a pracinha. Lá tinham tempo livre para fazer o que quisessem. Os/as educadores/as ficavam apenas sentados/as olhando para o que estavam fazendo..

Havia uma rotina com as crianças que passei a acompanhar. A minha participação nessas atividades possibilitou-me conhecê-las um pouco mais. No começo havia muita curiosidade em saber se eu seria a nova 'professora'⁴² e o que eu estava fazendo ali. Ao me sentar com eles/as nas mesas e me posicionar sempre ao lado, à espera da condução da educadora, ficavam intrigados/as com minha presença, especialmente por essa posição de *estar-junto-com* eles/as. Essa atitude não parecia ser estranha apenas às crianças, mas também aos/as educadores/as. Por algumas vezes, sentia que era olhada como a 'marmanja' no meio da garotada, afinal, minha postura, em nada se assemelhava com a de uma professora. Estava no meio das crianças, rindo, pintando, riscando, trocando, brincando, sentada no chão, entre as mesas, entre aquela bagunça toda.

Aos poucos fui me envolvendo em algumas situações que considero relevante registrar aqui. Elas contribuem para compor o cenário de *uma infância sem fim* que

⁴¹ A praça localizava-se fora da comunidade Chico Mendes e para chegar até lá as crianças faziam um trajeto de pelo menos 10 a 15 minutos, entre becos e ruas da comunidade, até o acesso a uma avenida onde as crianças atravessavam e desciam mais uma rua grande e larga avistando assim a pracinha. O nome da pracinha era Alecris em função de um supermercado que ficava próximo e tinha esse nome.

⁴² As crianças referem-se aos educadores como professores. Interessante observar que, talvez, não encontrem muita diferença entre a escola e o projeto, apesar de algumas crianças terem me falado que *ali era melhor porque se sentiam mais livres*.

me atravessou neste tempo de convívio e que, nesse momento, ganha palavra para que eu possa apresentar aos/às leitores/as esse grupo de crianças que fizeram parte da minha vida nessa pesquisa. As cenas abaixo descritas são extratos do meu Diário de Campo, coletados entre novembro de 2006 e dezembro de 2007.

2.1 O começo de tudo

Cena 1: *Vale a pena lembrar de uma situação que ocorreu logo nos primeiros meses em que cheguei à Casa. Estava com as crianças num grupo organizado pela educadora e enquanto pintavam seus desenhos, conversávamos sobre uma palavra que Douglas havia falado com seus outros colegas, Weliton e Emerson. Ele havia dito que era da falange e nisso os outros meninos passaram a dizer que também o eram. O que despertou meu interesse em saber do que estavam falando. Comecei a instigá-los brincando, mesmo sem saber o que significava falange, de que eu era também desse grupo. Eles começaram a rir e duvidavam que eu pudesse ser da falange. Enquanto Douglas, Weliton e Emerson se comunicavam através de gestos e olhares, eu perguntava o que precisava fazer para ser também da falange. Eles ficaram surpresos e Douglas indagou espantado se eu queria mesmo ser. E eu afirmei que sim. Enquanto falávamos sobre isso, a professora permanecia atenta à nossa conversa. Então, Douglas sem me explicar muito sobre o significado da falange disse que ele me permitia ser. Douglas olhou para Weliton que confirmou a minha entrada. Explicaram-me que sendo da falange eu poderia ‘ativar o código’ que seria falar a palavra falange sempre que necessitasse e que, com isso, estaria ‘salva’. Achei intrigante essa narrativa que, aos meus olhos, mesclava elementos de histórias e desenhos de super-heróis infantis, mas também trazia elementos experienciados por essas crianças na comunidade. Os códigos, os grupos, os territórios constituem-se como experiências às crianças da comunidade Chico Mendes. Supondo isso, perguntei ao Douglas sobre essa atitude ‘heróica’ da falange de salvar os outros e ele me explicou dizendo, que quem é da falange está sob a proteção do grupo e que, ao estar em qualquer situação de ‘perigo’, ou necessitando de ajuda, o ‘código ativado’ permitiria que outros, em relação a mim, reconhecessem o código; com isso, não fariam nada de mal comigo. Douglas reafirma que quem é da falange está sob proteção. No meio dessa fala toda, a educadora interrompe as*

atividades na sala e, furiosa, olha para Douglas, Weliton e Emerson (e para mim não): não quero saber dessa fala em sala, já disse que isso não são coisas que possam ser ditas aqui; e que não deveriam falar sobre isso em nenhum lugar, pois crianças e não deveriam se envolver com essas coisas. Eu fiquei quieta ao lado deles, apesar dela não olhar para mim. Nesse momento me experenciei junto a essa atitude comum para com as crianças: ter que ouvir as broncas dos adultos e não retrucar. Após a bronca, Douglas, Weliton, Emerson e eu nos olhamos meio sem jeito e não falamos mais sobre o assunto. Voltamos para a atividade que estávamos fazendo (DIÁRIO DE CAMPO, novembro de 2006).

Essa situação envolveu os meninos Douglas, Weliton, Emerson e a mim e se concretizou logo no início de minha entrada na Casa e foi marcante, no sentido de que eu ainda estava aprendendo a conviver com as crianças e também me exercitava nessa postura de estar ao lado delas. Isso me colocava no lugar de alguém que não estava ali para ‘ajudar’ a educadora a dizer o que era certo ou errado, bom ou ruim. Confesso que não tive nenhuma crise por isso. Acho importante dizer que não foi um problema para mim, não ocupar o lugar da ‘educadora’; ao contrário, gostei muito de estar apenas ao lado, sem ter que exercitar qualquer tipo de referência para aquelas crianças. É claro, muitas vezes, as crianças me colocavam nesse lugar *insano* de ter que dar respostas, mas como passei a brincar com eles ensaiando respostas meio absurdas, e escapava delas (repostas), eles logo passaram a rir de mim e para mim, deixando de me levar tão a sério⁴³. Passamos a nos entender mais, a brincar, a rir e a falar de coisas que nos interessavam e aconteciam nas brincadeiras, nas salas, na pracinha. Fomos nos aproximando por outras falas, por outros gestos e nosso querer estar-junto foi se tecendo por cumplicidade no olhar, por sorrisos, por não levarmos tudo tão a sério, por nos dispormos juntos a nos experimentarmos nessa relação.

⁴³ Riso – levar a sério, é preciso ter leveza, rir mais. Larrosa (2004) fala sobre o riso de um modo que me identifico, porque traz a perspectiva que estou narrando. *Vou falar desse riso que está no meio do sério, que ocupa o sério, que se compõe com o sério e que mantém, com o sério, estranhas relações; desse riso que faz dialogar o sério, que o tira de seus esconderijos, que rompe, que o dissolve, e o coloca em movimento, que o faz dançar. Para ver se é verdade que o riso é o chapéu de guizos com que a seriedade se veste, quando é capaz de aniquilar, brincalhona e ágil, suas próprias pretensões* (p.169).

2.2 Crianças em cena: Douglas, Weliton e Emerson

Douglas tem 9 anos e mora com sua mãe. Possui mais dois irmãos, um mais moço que ele, que mora junto e outro mais velho, que foi morar no Rio Grande do Sul com seu pai. Estuda no período da manhã e cursa a quinta série do Ensino Fundamental na Escola América Dutra Machado. Participa do Projeto Esperança no período da tarde. Numa ocasião contou-me que seu pai vivia no Rio Grande do Sul e ao falar do pai e do irmão mais velho mostrou-se com saudades dessa convivência. O irmão de Douglas, nesse período, estava no Centro de Internação São Lucas, uma instituição destinada aos adolescentes que cometeram algum ato infracional, que estão cumprindo medida sócio-educativa de privação de liberdade. Douglas é um menino muito doce, seus olhos são grandes e seus cabelos bem cacheados. Sempre brinco com ele, pedindo para me dar um dos seus 'cachinhos'. Douglas é muito amigo de Weliton.

Weliton é irmão de Emerson e muito amigo de Douglas. Muitos acontecimentos me ligam a esses dois irmãos. O primeiro deles diz respeito ao modo como vivem; Weliton, irmão mais velho, cuida de Emerson. Sempre chegam juntos na Casa Chico Mendes e, quase sempre realizam as atividades um ao lado do outro. Weliton tem dez anos, estuda no período da manhã e cursa a quinta série do Ensino Fundamental na Escola América Dutra Machado. Weliton é um menino de olhos castanhos e traços marcantes, seu cabelo, quando cresce fica cacheado, mas, às vezes, ele aparece com penteados diferentes; já veio de cabeça raspada, cabelo pintado de amarelo, desenhado ao lado da orelha, enfim, parece gostar de se apresentar como boa parte dos jovens da comunidade, que assumem alguma novidade quando se trata dos estilos de roupas, penteados, furos na orelha, tatuagens, etc. Um fato acentuado que me aproximou de Weliton se deu logo no início de minha estada na Casa, em dezembro de 2006; na ocasião, a educadora desse grupo havia sugerido um amigo invisível com presentes comprados nas lojinhas de 1,99, para que as crianças pudessem celebrar a chegada do natal e das festas de fim de ano. No dia em que foram listados os nomes que participariam do amigo invisível, estavam todas as crianças junto com a professora; quando percebi o afastamento de Weliton e Emerson do restante do grupo perguntei se já haviam colocado o nome dos dois; então Tainá, uma das meninas, me respondeu: *não, eles*

não vão participar. Eu perguntei: *Como assim? Por que não?* E Tainá me disse: *eles não têm como comprar o presente.* Olhei para professora e ela não estava prestando atenção no que falávamos. Fui até Weliton e Emerson e perguntei se eles gostariam de participar e, Weliton, assumindo a resposta do irmão, falou que não, que não queriam participar. Olhei bem para ele e lhe disse que na data da celebração daríamos um jeito para que eles também presentearassem seu amigo invisível e que não se preocupassem com isso. Weliton, me olhando sério, respondeu que sim, que então eles iriam participar. Olhei para Tainá que organizava os nomes e pedi que os incluísse. Falei para Weliton que esse era um combinado nosso e que não precisaríamos contar a ninguém; disse-lhe isso para evitar qualquer tipo de constrangimento. No dia do amigo invisível lembro bem dos olhos de Weliton fixados em minha direção, logo ao chegar. Quando entrei na sala sorri para ele e sinalizei piscando os olhos que estava com os seus presentes. As crianças estavam na sala brincando, algumas já sentadas esperando a revelação. Sem que as outras crianças percebessem, me aproximei de Weliton e lhe entreguei dois presentes, um para ele e outro para seu irmão, que seriam entregues aos seus amigos invisíveis. Weliton me olhou e sorriu. Emerson, seu irmão, parecia não saber bem o que estava acontecendo. Tive a impressão que essa era uma combinação só minha e de Weliton e que, de algum modo, Weliton preservava seu irmão de algumas questões que ele sabia como resolver. Emerson pegou o presente das mãos do irmão e não falou nada. Depois participaram da revelação e brincaram com todas as crianças. No fim deste dia eu não estava mais com as crianças na sala, me encontrava no andar de baixo, quando o Weliton estava indo embora e me viu. Veio em minha direção, me deu um beijo e disse: *obrigado, Patrícia!* Dei-lhe um beijo, um abraço e foi embora com seu irmão. No fim de 2007, quase um ano depois dessa situação que relatei e depois de muitas outras circunstâncias vividas com essas crianças, encontrei Weliton andando de bicicleta num dos becos que dá acesso à Casa Chico Mendes. Ele me parou para dizer: *Patrícia, eu passei de ano!* Expressava um sorriso grande, parecia estar muito feliz por ter passado de ano na escola. Eu estava no meu carro e falei que também me sentia muito feliz por isso. Neste final de ano de 2007 vivenciei muitas ocorrências parecidas com essa, onde as crianças do Projeto, quando nos viam, a mim e aos outros educadores da Casa, faziam questão de dizer que tinham sido aprovados na escola.

Emerson é irmão de Weliton, um menino de cabelos lisos e longos. Tem oito anos e cursa a terceira série do Ensino Fundamental, na Escola América Dutra Machado. Sempre está acompanhado de seu irmão. Nas atividades gosta de pintar e busca sempre uma 'forma melhor'; observei várias vezes que ele procura desenhar a mesma coisa, mas de diferentes maneiras, para encontrar um estilo que agrada na apresentação de seus desenhos. Brinca sempre com seu irmão e com os amigos de Weliton. Às vezes, Emerson se envolve nas brincadeiras dos meninos maiores e tem que ser amparado pelo irmão porque, segundo o grupo, é *meio abusado*. Emerson já me pediu apoio várias vezes enquanto faz seus desenhos. É um menino muito meigo, se entrosa bem com o grupo, mas parece mesmo gostar de estar ao lado do seu irmão Weliton. Onde Weliton está Emerson pode ser encontrado.

Um dos aspectos que passei a observar no Projeto Esperança foi a relação entre irmãos e amigos, um dado que se expressava através de diferentes modos de cuidado entre eles. As crianças exercitavam diferentes relações de trocas de carinhos, de afetos, falas de acolhidas, cumplicidades de uns com outros, ou seja, criavam contextos de pertencimento. Aquelas que possuem uma relação de parentesco, especialmente irmãos, chegam à Casa sempre acompanhadas, o que observei várias vezes. O irmão ou a irmã mais velho/a é quem tem o cuidado de chamar o/a mais novo/a na hora de ir embora ou quando vão à pracinha. Com frequência expressam uma atenção especial para com esse irmão ou irmã *menor*. Não só nas relações de parentesco essa forma de cuidado entre as crianças se mostrou recorrente, mas também nas relações de vizinhança.

Interessante é observar a relação de cuidado que se expressa através de gestos, olhares, atitudes entre as crianças, bem como, as respostas e retornos nos momentos em que são chamados por aquele/a que tem 'autoridade' delegada. Nesses momentos, não observei atitudes comuns ao universo relacional entre adultos e crianças, por exemplo, situações em que a criança precisa responder a autoridade do adulto. O que, em geral, tem traços que marcam gestos e atitudes de birra, desprezo, rejeição, etc. Entre as crianças, a relação parece se constituir por uma outra linguagem, tanto o exercício da 'autoridade', quanto aquele/a que retorna e responde a essa relação de cuidado. Essas relações se anunciam por um outro modo de convivência, onde se torna possível cuidar sem se sobrepor ao outro. O

cuidado entre elas se configura pelo laço de uma convivência, de um estar-junto que permite ao outro exercer sua ‘autoridade’ através de *uma conduta relacional que procria eticamente a vida, baseada numa estética do estar-junto no mundo* (SOUSA, 2006, p. 33). O cuidado aparece por marcas de afeto, por gestos de solidariedade, por atitudes de (pre)ocupação, de preservação do outro, por um *ser em presença*. O cuidado aqui, possui uma dimensão estética do sentir *junto- e –com- o- outro*.

2.3 Na pracinha do Alecris

O desejo manifesto pelas crianças de ir à pracinha do Alecris é verdadeiramente algo que não dá para deixar de registrar. A pracinha é um lugar em que eles/as gostam muito de estar. Juntos, percorrem o trajeto de chegada até a praça, o que me possibilitou observar uma dinâmica diferenciada nas formas de contatos, nas misturas das conversas, nas brincadeiras, na alegria que envolve esse *estar-junto*. Das primeiras vezes em que fui à praça, mais forte foi a vibração que senti e que me fez lembrar da minha experiência com meninos e meninas nas ruas de Florianópolis, na década de 90⁴⁴ e dos significados compartilhados sobre a praça, a rua, o chafariz. Lembro que as crianças desenvolviam uma relação única com esses espaços; ali, o público ganhava um outro contorno, as relações de intimidade com os bancos, árvores, grama, água, constituíam-se para essas crianças e adolescentes como um outro território, um *entre-lugar* onde a vida privada (dessas crianças) existia por excelência, transbordada, vazada, evidenciada, exposta, mas igualmente compartilhada pela intimidade com os espaços e também, pela intimidade entre eles/as.

As crianças da Casa Chico Mendes, quando se alegram porque vão à pracinha me instigam a pensar sobre a relação com o lugar, sobre a disposição das relações nesse lugar, a partir do lugar; sobre as relações de intimidade, de estarem

⁴⁴ No ano de 1993 ingressei como psicóloga num Programa de Atendimento da Prefeitura Municipal de Florianópolis, para trabalhar com crianças e adolescentes em situação de ruas. O Projeto Casarão tinha como finalidade oferecer algumas atividades sócio-educativas para essas crianças e adolescentes, durante o dia. Em 1994, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, onde desenvolvi minha pesquisa de mestrado sobre a organização dos meninos e meninas nas ruas de Florianópolis,

juntos, de compartilharem brincadeiras, falas, abraços, olhares, jogos, enfim, a pracinha do Alecris não é um lugar qualquer, é um lugar onde muitas coisas acontecem.

Cena 2: *Neste dia fomos à pracinha do Alecris, a turma dos adolescentes e a turma das crianças. Chegando lá, as crianças se dividiram em brincadeiras por toda a praça. Uns brincavam de corda, outros brincavam no parquinho, os meninos adolescentes jogavam futebol no campo de areia, e assim, a praça acolhia a todos nos seus interesses e gostos. A Praça do Alecris não é tão grande, mas dispõe de espaços diversificados que as crianças parecem gostar muito. Além disso, possui bancos e árvores com sombras, onde, especialmente meninas e meninos adolescentes se juntam em grupos para conversar. Como é diferente estar na rua! Confesso que a primeira vez que fui com as crianças à pracinha fiquei muito aflita e preocupada com o trajeto, pelo fato de atravessarmos uma rua asfaltada muito movimentada e também, por achar que as crianças sumiriam de nossa vista (minha e das educadoras) que acompanhavam o grupo. Aos poucos, fui percebendo que as crianças se apropriaram do trajeto e que ir à praça é bom também porque, quem olha para o/a educador/a, são as crianças quando estes chamam para ir embora. Apesar da pracinha não ser tão grande, fica difícil para os/as educadores/as olharem a todos; com isso, temos uma situação onde o perder de vista é vivido de uma forma bastante interessante pelas crianças e pelos adolescentes que sabem usufruir do espaço sem estar, necessariamente, sendo 'vigilados'. Nesse dia, na pracinha, as meninas estavam praticamente todas juntas, no mesmo lugar, próximo a uma descida inclinada que chega até o outro lado da rua, onde tinham algumas mesas e bancos de concreto para sentar. As meninas Tainá, Ana, Gabrielle, Natália, Ariana e Paola estavam lá, brincando. Aproximei-me delas e, ao invés de ficar olhando, perguntei se podia brincar. Elas logo disseram que sim e Tainá definiu que eu seria sua filha. Todas ali eram filhas de Tainá, que comandava a brincadeira animadamente. Olhei para Natália, que logo se colocou ao meu lado e falei que seria uma filha pequena e gêmea da Natália. Comecei a falar igual a uma criança pequena; Natália, sem fazer muito esforço, embarcou na minha 'loucura' e*

passamos juntas a ocupar um lugar na brincadeira. Natália fazia língua, dava beliscão e não se dispunha a 'obedecer' Tainá varria a casa com uns galhos secos de árvores (palmeiras) que pareciam com vassouras. Quando passei a ocupar esse lugar de filha pequena, junto com Natália, as outras meninas, que eram irmãs mais velhas, logo se ocuparam de vir nos cuidar. Procuravam nos dar broncas para que parássemos de fazer bagunça e queriam nos pôr para dormir, para nos acalmar. Tainá colocou as filhas mais velhas a varrer a casa e passou a fazer a comida. Paola e Ariana arrumavam a mesa enquanto eu e Natália ficávamos brincando. Tainá nos dava bronca como mãe, dizia de forma rude que não poderíamos fazer bagunça até a hora do almoço. Tainá mostrava-se austera, falava alto e ameaçava bater em quem não seguisse suas ordem. Ocupava-se incansavelmente em pôr ordem na casa, preparar a comida e colocar a filharada a trabalhar. O almoço estava pronto e todas as filhas deveriam comer para depois se arrumarem para a escola. Observei que ao redor de nós havia uma platéia, os meninos vieram nos ver brincar e estavam espantados por me verem ali me fazendo de criança pequena. Douglas, Geanderson e Emerson olhavam meio abismados para aquela cena toda. Tainá continuava a nos comandar e chegava a hora de irmos para a escola. Beijou as filhas e estas foram para escola. Saímos para outro espaço e o contexto agora era um ônibus escolar onde Tainá era a motorista, nossa mãe e professora da escola em que nós, suas filhas, estudávamos. Geanderson entrou na brincadeira e era nosso professor de educação física. No ônibus, não podíamos fazer bagunça. Interessante que Geanderson, que é sempre muito brincalhão, ficava um tanto perplexo com minha atitude na brincadeira e não conseguia disfarçar seu estranhamento; ficava olhando para o que eu fazia com as meninas, que ali eram minhas irmãs. No ônibus em que estávamos, minha atitude junto com Natália era de fazer bagunça. Ana e Gabrielle cuidavam de nós dizendo, a todo o momento, o que não deveríamos fazer. Paola, apesar de ser irmã mais velha, assim como Ana e Gabrielle, já se enredava conosco, querendo fazer bagunça. Tainá e Geanderson procuravam pôr ordem naquela bagunça. A brincadeira foi interrompida, pois, estava na hora e irmos embora (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2007).

2.4 As crianças: Tainá, Ana, Gabrielle, Natália, Geanderson, Paola, Ariana

Tainá tem 12 anos. É uma menina alta para sua idade, é negra, tem corpo já de menina adolescente. É muito bonita e parece saber disso, pois aproveita de seu charme e beleza para se relacionar com os meninos maiores. Tainá é respeitada pelo grupo das crianças, é a maior em altura e também se apresenta como alguém que define um pouco o rumo das brincadeiras. Sabe que possui certa autoridade no grupo e se impõe perante as crianças menores. É estudante da escola América Dutra Machado, onde cursa a quinta série do Ensino Fundamental, no período matutino. À tarde participa do projeto na Casa. Sempre às terças e quintas Tainá sai do Projeto às 16 horas, logo após o lanche, para ir a aula de *Balet*. Faz aulas de dança há mais de dois anos e gosta muito dessa atividade. Em dezembro de 2007, Tainá me convidou para assistir ao espetáculo de dança, em que iria se apresentar no Teatro Álvaro de Carvalho, localizado no centro da cidade de Florianópolis. O espetáculo foi lindo e ver Tainá no palco foi ainda mais! Temos muito carinho uma pela outra.

Ana tem oito anos. Seus cabelos são castanhos e longos. É muito meiga e delicada em seus gestos; se envolve pouco com o grupo, mas está sempre com Gabrielle e, às vezes, com Wendy. Gosta muito de desenhar e de participar das atividades propostas pela educadora. Ana é irmã de Jaison, um dos meninos adolescentes que participa do projeto e que gosta muito de desenhar. A delicadeza de Ana é uma marca visível, seus gestos são sempre expressos por uma ternura que se mistura com sua timidez e introspecção. Ana é muito afetuosa comigo, sempre traz seus desenhos para que eu os veja e, às vezes, me presenteia com seus trabalhos. Levei algum tempo para saber que era irmã de Jaison. Interessante que algumas relações de parentesco ocorrem por uma presença forte de parceria e atenção que logo tornam evidentes os laços existentes, e outras não. Há diferentes disposições para compreendermos esses vínculos entre as crianças e, igualmente, os modos em que se experenciam através do cuidado. Portanto, não há como tecer aqui regularidades nesses modos de se relacionarem, pois quando tentamos capturar uma linguagem que imaginamos poder ser mais comum, outras aparecem nos apontando a

multiplicidade de linguagens, de significados que se instituem no cotidiano desses crianças.

Gabrielle é uma menina de sete anos. Tem traços indígenas, olhos puxados e sua beleza é ressaltada pelos seus longos cabelos pretos. É filha de Dona Santina, senhora que trabalha na Casa nos serviços gerais de limpeza. Gabrielle, assim como Ana, não se envolve tanto com o grupo, mas participa bastante das atividades propostas. Numa ocasião em que brincávamos de pintar o rosto, Gabrielle me disse que não poderia pintar, pois sua mãe não deixava devido a sua religião. A família de Gabrielle participa de uma igreja evangélica.

Natália tem sete anos. Estuda na primeira série do Ensino Fundamental, na Escola América Dutra Machado; é irmã de Geanderson e sempre chega com ele ao Projeto. Tem olhos verdes bem expressivos, sorriso largo, voz rouca, cabelos castanhos bem claros que contrastam com a tonalidade de sua pele, dando um tom dourado maravilhoso ao seu corpo. Natália é uma menina negra, de uma beleza singular, que encanta por sua esperteza e pelos traços de uma personalidade forte. Sabe se virar, é doce e, ao mesmo tempo, não é com qualquer pessoa que se coloca disponível para conversar e se relacionar. Construimos, desde o início de nossa convivência, um grande afeto uma pela outra. Sempre que estou na Casa, Natália me procura, me abraça, me beija e quer ficar um pouco comigo. Às vezes, pede para que eu a pegue no colo. Lembro-me de um dia em que Natália pediu para mexer nos meus cabelos e começou a penteá-los, dizendo o seguinte: *como teu cabelo é lisinho, Patrícia!* Eu, nesse momento, também disse à Natália que gostaria muito de ter meus cabelos cacheados ou crespos e que gostava muito dos cabelos dela. Natália não pareceu muito satisfeita com minha opinião e falou: *eu queria ter meu cabelo assim!* Fiquei pensando sobre essa construção dos discursos, que de algum modo aniquilam possibilidades de *ser um outro ser* que não seja esse sujeito viável, esse sujeito repetido, unificado, homogeneizado, enfim, no desejo que Natália trazia em potência, de um outro corpo (cabelo) que sempre podemos ser. Mas nesse caso, essa dobra se faz por processos de violências, de aniquilamento do belo, do estético, de modos de ter um cabelo, de ter uma cor de pele, de ser uma menina

negra⁴⁵. Procurei estender essa conversa com Natália e imaginei que havia surgido ali uma oportunidade para conversarmos sobre o assunto. Procurei perguntar como ela se sentia na escola, se gostava das aulas, das pessoas. Natália me respondeu que sim, que gostava bastante da escola. Como sabia que era irmã de Geanderson, fiquei curiosa em saber se na escola também ficavam juntos. Ela disse que não. Perguntei com quem ela brincava na escola, na hora do recreio. Ela disse que ficava sozinha, brincava sozinha. Eu perguntei por que e ela me disse: *as meninas da minha sala não gostam de mim, não me deixam brincar com elas, elas me acham feia!!* Veio-me a lembrança dos trabalhos de pesquisa e extensão que havia coordenado e que tratavam sobre a construção do autoconceito na infância de crianças negras⁴⁶. Imediatamente devolvi a Natália: *eu não acho você feia! Acho você uma menina linda! Acho seus olhos verdes lindos, sua pele, seu cabelo.* Natália vivia um misto de tristeza no olhar que se acalentava pelo afeto que se fazia presente entre nós. Eu, movida por um sentimento de entristecimento, por gostar tanto de Natália, desejava que essa não fosse a experiência de sua infância. Via-me com vontade de devolvê-la a uma imagem bonita, mesmo sabendo das impossibilidades desse retorno, afinal, tudo que Natália tinha como referência de si estava muito machucado, desconstruído por espaços de convivência, nesse caso, a convivência com as meninas de sua idade e que freqüentavam a escola. Aos poucos, passei a perceber que esse retorno sobre a imagem que temos de nós mesmos acontece e se torna possível. Nosso afeto, uma pela outra, dizia respeito a tudo isso, promovia retornos, olhares que tecem o belo, que pelo modo que olha diz ao outro o que ele é. Parece que Natália gostava de se ver diante de mim. O fato de gostar tanto dela e verdadeiramente devolver-lhe uma imagem de beleza, fazia com que, diante de mim, Natália exercitasse ser uma menina que irradiava vida, graça, magnetismo. Eu também, diante dela, me sentia empoderada por ser alguém

⁴⁵ Sobre esse tema da infância e os recortes raciais, destaco dois trabalhos que enfatizam esses processos de constituição do auto-conceito na infância, levando em consideração as marcas dos corpos que se inauguram a partir de processos de violências e discriminação. Ver: Botega, Gisely. *As Relações Raciais entre as Crianças no Contexto Escolar*. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, (Dissertação de Mestrado), Florianópolis:2006; BOTEGA, G. P. . *Violência e Escola: focalizando as relações raciais produzidas entre as crianças*. In: Sousa, Ana M. B.; Vieira, Alexandre; Lima, Patricia de Moraes. (Org.). *Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências*. 01 ed. Florianópolis: Nup, 2006, v. 01, p. 151-168.

⁴⁶ Durante os anos de 2002 e 2003 desenvolvi um projeto de extensão na UNISUL junto com bolsistas do curso de Psicologia: Gisely Botega, Rogério Rosa e Cláudia Annies, na cidade de Paulo Lopes, onde trabalhamos a questões referentes a construção do auto-conceito de crianças negras que residiam na cidade, numa comunidade denominada Toca.

querida por ela. Com isso, me sentia capaz de experienciar-me numa abertura disponível de afetos que me fazia sentir muito bem. Eu e Natália nos gostamos muito e guardo a impressão de que isto que nos envolve é do tempo, desse tempo que transcende a cronologia pela intensidade de como o vivemos e, no que diz respeito à invenção de nossa relação, um tempo que nos acompanhará, dessa infância que se fará presente em nós, tal qual a música: *eu sei que vou te amar, por toda a minha vida eu vou te amar*. Um tempo que nos atravessa em vida.

Geanderson é irmão de Natália, tem dez anos e foi um dos primeiros meninos que eu conheci na Casa. No início desta seção descrevo uma passagem de chegada na Casa, onde ele era o príncipe. Portanto, nosso encontro se efetivou quando cheguei. Geanderson é muito bem humorado, está sempre fazendo gracinhas para chamar atenção. Não precisa fazer muito esforço para isso, pois seu rosto e seu olhar sedutor convidam à aproximação. Geanderson exala sedução e charme por onde passa. Dá para ver que as meninas e também os meninos, são afetados/as por sua presença. Observo que estes/as sempre delegam a ele um lugar especial nas brincadeiras. Quase sempre o vejo com as meninas e Geanderson parece demonstrar especial carinho por Tainá e por Keila, meninas bem maiores do que ele. Nas brincadeiras ocupa um lugar de destaque junto com Tainá e as meninas maiores. Geanderson adora música, demonstra ter muito ritmo e também gostar muito de dançar. No espetáculo em que Tainá se apresentou, Geanderson apreciava a amiga e prima. Esqueci de dizer que Tainá é prima de Geanderson e Natália. Ouvi Tainá dizer um dia que Geanderson gostaria de fazer dança com ela e que ele só não assumia esse desejo porque as pessoas iriam achar que é *coisa de menina*. Sempre que vejo Geanderson transitar por esses lugares que não dizem respeito ao que está convencionado como para meninos ou meninas, penso nas múltiplas possibilidades que temos de nos constituir. No entanto, por muitas vezes somos assombrados por um discurso que teima em se repetir lembrando-nos sobre aquilo que *devemos ser*. Por entre esses lugares, Geanderson se faz menino, brinca, dança, seduz, trabalha e conta história. Sobre as inúmeras histórias vividas com Geanderson, lembro que certa vez o coordenador da Casa havia me contado que a família de Geanderson trabalhava com carrinho de papelão e que Geanderson participava ajudando a mãe. Houve um dia que chegou à Casa e quando me viu veio mostrar sua perna toda machucada; me contou que havia sofrido um acidente, perto

de um supermercado que fica próximo da comunidade, na via expressa. Ele estava na carroça com seu tio e um carro bateu neles. Geanderson conta que foi lançado para fora da carroça, que seu tio se machucou bastante e que a carroça ficou toda destruída. Enfaticamente disse: *Patrícia, eu quase morri!!* Muitas crianças na comunidade ajudam suas famílias no trabalho; as condições em que estão envolvidos nem sempre são as mais adequadas, nem a das crianças, tampouco a das famílias. Toda vez que me encontro diante de uma situação tão similar penso sobre a complexidade que é debatermos, por exemplo, questões como o trabalho infantil. Como é difícil estabelecer um foco de análise que tenha possibilidade de dialogar com os modos como as pessoas significam suas vidas, os valores que agregam, as necessidades, o destino. Geanderson trabalha, ajuda sua família, gosta de dançar, busca sempre seu irmão mais novo na creche, junto com Natália; brinca, é alegre e assim segue seu destino.

Paola é uma menina de 11 anos. Cabelos pretos compridos e traços indígenas, ela é muito bonita e delicada. Desde o início achei muito lindo o olhar de Paola, expresso por seus olhos pretos e pequenos, nos quais parece residir uma força de presença, de atenção ao que está a sua volta, misturado, um pouco, com um ar melancólico. É um olhar que nos prende e nos faz querer estar perto. Paola solicita pouca atenção por parte dos/as educadores/as da Casa. É uma menina que vem ao Projeto de forma habitual, realiza as atividades e muito pouco solicita o outro para estar ao seu lado, apesar de sempre estar acompanhada e circular entre os grupos. Observo que ela tem uma facilidade para ceder em suas posições, não parece ser alguém que briga muito pelo que deseja. Em alguns momentos, eu ficava incomodada com essa postura de Paola, de não se importar pelo fato de outra criança querer o mesmo lápis que ela. Nessas situações, Paola não se importava em ficar disputando, continuava a fazer suas atividades e depois pegava novamente o que desejava. Muito interessante olhar sobre esse outro ângulo. A passividade de Paola, que inicialmente me incomodava pelo fato de considerar essa relação a partir desse encadeamento ativo-passivo, onde o primeiro tem mais poder sobre o segundo, passou a ser significada por mim de outro modo. A passividade de Paola, também me ensinava sobre um modo de acolhimento do outro, uma recepção dessa chegada independente daquilo que ele (outro) traz consigo. Mesmo diante do (outro) inquieto, acelerado, Paola era capaz de acolher sem a palavra essa chegada e, às

vezes, isso se dava por não se impor diante dessa presença. Paola tem uma irmã pequena que agora está também na Casa, uma menina bem parecida com ela fisicamente. Uma das coisas que Paola mais gosta de fazer é andar de bicicleta.

Ariana tem 11 anos, estuda no período da manhã na escola América Dutra Machado. É uma menina alta, pele bem clara e cabelos escuros. Gosta de prender seus cabelos com elástico, os quais eu nunca vi soltos. Mora com sua avó e seus irmãos. Ariana é bem quieta, fala pouco, ri pouco, sempre está atenta à nossa presença e à dos/as educadores/as. Observo Ariana em um mundo muito seu, e procuro falar com ela, que em geral retorna esses contatos com poucas palavras. Às vezes, com um sorriso ou apenas através de um olhar. Senta-se com as crianças menores, poucas vezes com as meninas e meninos maiores, próximos de sua idade. No início da tarde observo Ariana sempre preocupada com seus deveres da escola, que ela traz para fazer na Casa.

2.5 Brincadeiras, casinha, entre amigas-vizinhas

Algumas vezes, me chamava a atenção quando as crianças organizavam brincadeiras nos cantos da sala, paralelamente às atividades propostas ao grupo. Os cantos da sala abrigavam pequenos grupos, unidos por afinidades e interesses para brincar. As brincadeiras ocorriam de um modo muito espontâneo elas/eles e não existia um direcionamento prévio de como brincar. A meu ver, esse movimento possibilitava que se organizassem em torno de seus interesses. Percebo que o espaço de brincar está posto na Casa Chico Mendes como mais uma possibilidade às crianças que lá chegam. Meninos e meninas brincam de lulinhas, de correr, de jogar bola, com os brinquedos que se encontram disponíveis nos cantos da sala; jogam cartas e outros jogos, às vezes, eles/as trazem brinquedos da casa, e assim, o espaço de brincar surge da convivência e do encontro entre eles/as. Não existe nenhuma educabilidade formal do brincar e as crianças experenciam-se nessa relação com as brincadeiras, de acordo com suas necessidades e desejos.

Cena 3: Neste dia, as meninas Tainá, Bruna, Jenifer e Wendy começaram a montar uma grande casinha com os toquinhos de madeira. Cada uma montou sua casa. Pedi permissão para brincar com elas e montei concentradamente a minha casa. Jean se aproximou e começou a me ajudar. Dispondo os toquinhos em forma de sofás, TV, geladeira, cozinha e, nós estávamos ali, organizando toda a brincadeira. Engraçado que neste momento, quando estava a montar a casinha, lembrei da minha infância, quando brincava com meu irmão Rafael e como ficávamos horas montando os cenários das nossas brincadeiras; quando terminávamos tínhamos um tempo bem mais curto para brincar, pois já estávamos exaustos de tanta concentração naquela montagem, tínhamos pouco fôlego para continuar. Ao me ver nessa situação, novamente com as meninas, fiquei a pensar se a brincadeira já não era a própria montagem. Assim como a vida, onde estamos a seguir sem necessariamente almejarmos chegar. Nessa lembrança da minha infância, passei a ver a inviabilidade de constituirmos a vida por aquilo que ela ainda será, pois assim como na brincadeira, se nos detivermos apenas na importância do fim, para então brincarmos, tudo poderá ter passado, o entusiasmo, a vontade, o desejo. O que vale é o trajeto. A brincadeira já começa na montagem, assim como a vida que acontece a todo o momento. Bom, ao observar e interagir com Tainá, Bruna e Wendy naquela brincadeira, pensei que, para além da importância de estar ali, na montagem da casa, estávamos entusiasmadas em trocar nossas experiências. Ao terminar de constituir todos os espaços de nossas casas, começamos a nos comunicar como se fôssemos vizinhas. Tainá veio com seu toquinho, sua personagem na brincadeira, até minha casa acompanhada de sua amiga e vizinha, Bruna. Exercitavam o ato de visitar; então bateram na minha porta e disseram que vinham para uma visita. Tainá comandava quase tudo. Brincamos de nos visitar e cada uma recebia em sua casa a vizinha, sempre numa relação de acolhimento que se dava pelo convite de sentar na sala para ver um pouco de TV e também, por um convite para desfrutar de um almoço, ou uma janta na cozinha. Jean me acompanhava sem falar nada, mas interagia com seu toquinho como forma de me acompanhar, olhando atentamente para o que estávamos a fazer. Ao brincar com as meninas e especialmente com Jean, me dava conta da possibilidade de uma experiência de vida muito distinta daquela ensaiada na brincadeira. Lembrava-me da fala de Sandra, pedagoga da Casa Chico Mendes, que relatou sobre a condição de pobreza da família de Jean.

Ressaltou que essa era uma das famílias da comunidade que vivia em condição de extrema pobreza e que se constituía, inclusive, pela experiência da fome, do abandono, da falta de condições básicas que pudessem garantir o mínimo necessário para a vida. Fiquei a pensar sobre como aquela brincadeira poderia 'representar' também, aquilo que não se tem, por exemplo, a comida, a possibilidade de compartilhar à mesa o alimento que agrega, reúne e que de algum modo é oferecido àqueles e àquelas que dedicamos o nosso bem-querer. As brincadeiras podem dizer, representar as vidas, os modos de convivência, por tudo que se tem pelo que se tem falta. Nas brincadeiras, experienciamos a nossa interidade e a falta que temos de nós mesmos, tudo junto, compomos a vida, representamos a impossibilidade do dizer sobre tudo que é a vida!

Lembrei-me das contribuições de Silva (2003) ao tomar como referência algumas idéias de Barthes, ao questionar a possibilidade de representação apenas como mimese, imitação, reflexo e reprodução. Os textos produzidos, e aqui podemos pensar as brincadeiras, como produção de um texto, que *estabelecem uma relação não-mediada com a realidade. Eles funcionam para produzir 'efeito de realidade', fazendo o leitor esquecer os códigos e os artifícios de representação pelos quais a realidade transmuta-se em 'significado-sinificante'. O texto realista esconde essa passagem (p.39). No caso, a brincadeira de casinha entre amigas-vizinhas constituía-se como um espaço onde essas representações, mais do que servirem de signos que supostamente expressam as coisas em si, podem ser entendidas como produtoras de sentidos, que transbordam o texto e deslizam sobre cada um. É precisamente por parecerem 'reais', que esses sentidos têm efeito de 'verdade' (p.44).*

2.6 As crianças: Bruna, Jenifer, Wendy e Jean

Bruna é uma menina alegre, de olhos expressivos. Tem dez anos e se comunica muito com todos do grupo. Gosta muito de desenhar, é bem amiga de Tainá e tem larga disposição para ajudar na arrumação da sala quando a educadora pede auxílio às crianças para que contribuam com a organização do espaço. Quase sempre está

com seus cabelos presos e com tranças. Acho que Bruna deve ter um cabelo bem longo, pois ao vê-lo observo que ele dá algumas voltas para se deixar prender em forma de um coque. É lindo o modo como dispõe suas tranças. Bruna é tia de Jenifer, mora com a avó bem na frente da casa Chico Mendes. Sempre que chego à Casa encontro Bruna pela rua ou em frente do portão de sua casa. Aproximadamente no mês de agosto de 2007, toda família de Bruna mudou-se para a comunidade do Brejoarú (município vizinho a Palhoça), outra comunidade que se constituiu pela permanente chegada de famílias em condições de muita pobreza.

Jenifer é uma menina de olhos castanhos grandes, cabelos pretos e longos; tem covinha na bochecha quando sorri. É silenciosa e observadora. Falar dela não faria sentido algum, se não começasse por dizer que intuo que Jenifer é o grande amor de Geanderson. E desconfio que, talvez, ela nutra por ele este mesmo sentimento de afeição. Jenifer se move muito bem no grupo, resolve os impasses com facilidade, retirando-se sempre que se anuncia alguma confusão. Possui um eterno admirador, que não mede esforços para estar ao seu lado, que é o encantador Geanderson. A amizade entre eles é muito bonita. Trocam sorrisos, procuram estar sempre ao lado um do outro numa disposição afetiva onde a cumplicidade se dá apenas por olhares. Jenifer, uma vez me falou, a caminho da pracinha, que eu tinha um jeito de falar parecido com o de sua mãe. Foi quando soube que sua mãe havia falecido há, mais ou menos, um ano. A experiência desse *querer-bem* faz lembrar as zonas de afeição nas quais nos constituímos. Jenifer, ao expressar essa semelhança entre nós, aproxima um estado de *afectos* que perpassa nossas vidas e que só passa a ter sentido pelo arquivo presente em nossos corpos.

Wendy é uma bonequinha! Tem cabelos cacheados, pretos e longos, olhos castanho-escuros, pele muito branca que contrasta com a cor preta de seus cabelos. É quieta e, às vezes, para conseguir o que deseja, utiliza-se desse lugar de ser 'pequeninha'. Wendy nem é tão pequena assim, tem sete anos, mas por ser mais miúda, parece receber atenção especial do grupo, especialmente das meninas maiores.

Jean é um menino de seis anos, olhos bem grandes e expressivos. Intrigava-me observar o silêncio de Jean e o modo como ele olhava para o grupo. Seu olhar

vagava sobre a sala, perdia-se no meio de todo aquele alvoroço. Nas atividades, nem sempre se dispunha a realizá-las. Os educadores preocupavam-se com ele, com seus desenhos, com sua “suposta” falta de vontade. Passei a procurar pelo olhar de Jean, senti-lo no seu modo de olhar. E em pouco tempo, já nos correspondíamos pelo olhar, e com pouquíssimas trocas mediadas pela palavra fomos nos aproximando. Jean procurava sentar sempre ao meu lado, buscava meu olhar sobre seus desenhos, que para mim possuíam formas, expandiam-se na folha em branco. Aos poucos, e sem excessos, percebia que Jean passava a se relacionar com algumas pessoas do grupo. Às vezes, essas tentativas eram interrompidas por falta de retorno, de atenção, mas aquele menino se fazia outro por entre aquele espaço. Em uma das atividades que fiz com as crianças, registrei os olhares e os rostos e Jean neste dia foi um dos primeiros a pedir para ser fotografado. Jean saiu do projeto no final de 2007. Vejo-o de vez em quando na comunidade, pelas ruas, brincando, sentado com sua irmã, próximo ao local onde moram. Sempre que nos vemos trocamos nossos olhares pelo sorriso e pelo *silêncio*.

3 A EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA: POR ENTRE DISCURSOS E SABERES QUE IRÃO DAR NOME E VOZ

O cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matérias de expressão e criar sentido, para ele é bem vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. O que ele quer é se colocar, sempre que possível, na adjacência das mutações das cartografias. O que ele quer é apreender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação: fluxo de intensidades escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas representações e, por sua vez, representações estancando o fluxo, canalizando intensidades, dando-lhes sentido. (ROLNIK, 1989)

Trazer ao texto os mundos vividos pelos sujeitos da pesquisa jamais é uma tarefa simples, à medida que, já de início, a escrita insiste em capturar a totalidade dos sentidos que acredita ter compreendido, e isso escapa ao controle quando evidencia que os sentidos são feitos de rebeldias que se apresentam desde a sua gênese. Então aparece o desafio de transitar por uma escrita cartográfica, que *absorve matérias de qualquer procedência*, sem prévios conceitos para narrar as histórias vividas e construídas no encontro do estar-junto. Nesta seção, apresento alguns fragmentos discursivos que considero constituir uma espécie de teia narrativa, onde diferentes campos de conhecimento disputam lugares, modos de compreensão e intervenção quando tratamos da infância contemporânea. Não penso que o esforço aqui deva ser o de percorrer exaustivamente as concepções de infância em cada área de conhecimento, mas, em destacar alguns aspectos que, a meu ver, contribuem para uma aproximação do que aqui, nesta tese estou a tecer, que são as possibilidades de um cuidado ético-estético atravessado por uma *infância-experiência*. A disposição em considerar os discursos predominantes nestes campos de conhecimentos dirige minha preocupação sobre dois aspectos que penso constituir uma espécie de afastamento-aproximação da *infância-experiência*.

O primeiro recorte diz respeito ao modo como a infância vem sendo normalizada através de discursos que se ocupam do que estou denominando como experiência da infância. Discursos e práticas de pesquisa e de intervenção que propõem avanços e recuos nesse modo de afirmar uma infância, de constituir lugares, tempos, ou até mesmo de multiplicar as perspectivas desse olhar, mas sempre se pautando em uma experiência sobre a infância. Por outro lado, como segundo recorte, destaco uma tendência de estudos que irá contribuir através de preocupações que se relacionam às metodologias de pesquisa e/ou intervenção, que irão valorizar a voz da infância, onde identifico possibilidades de aproximação de um olhar ético-estético que passa a considerar o que é do outro, interrogando-se sobre aquilo que diz respeito à sua existência.

Minha intenção aqui reside em circular por entre esses discursos de modo a valorizar o que vem efetivamente contribuindo para afastar-me desse movimento de conceitualizar a infância, dar a palavra, dar um lugar, territorializar e, ao mesmo tempo, identificar nessa teia narrativa o que me aproxima de uma possibilidade de encontro com a infância, permitindo-me uma ocupação com aquilo que ela me diz, sobre como ela me afeta, como que atravessada por ela, entranhada de uma *infância-experiência*, pois assim torno-me outro, capaz de exercitar-se através do cuidado, de uma arte-de-viver que incessantemente se move pela aventura que é estarmos vivos.

3.1 Narrativas históricas sobre a infância

Alguns dos principais pressupostos em torno da infância foram desenhados ao longo do tempo e tiveram grande influência no modo como se projetava a imagem da criança, principalmente quando se analisa contextos ligados à educação. Conforme Heywood (2004), a cada momento histórico, modos diferentes de conceber a infância se contrastam; eles vão desde concepções que admitem a criança como uma *tábula rasa*, uma *cera a ser moldada* e formatada, àquela provinda da doutrina cristã reafirmada a partir da idéia do pecado original, onde encontramos a noção de impureza e de domínio sobre as inclinações do corpo por

meio da razão. Percebe-se, assim, que os argumentos em torno da infância se alteram com o tempo e essas diferentes perspectivas passam a habitar, simultaneamente, os espaços de convívio social que se ocupam em afirmar um lugar para a infância.

Quando lidamos com narrativas históricas, percebemos que muitos discursos disputam destaque na consolidação e efetivação de práticas que se constituem como fundamentais para noção de infância em determinado tempo e lugar. É fato que nem sempre foi assim, nem sempre a infância se constituiu como foco de preocupações, interesse, estudos e pesquisas. Se percorrermos a historiografia, teremos a obra de Áries (1986) como um marco referencial que irá nos falar sobre o aparecimento da infância. Em seu livro *História Social da Criança e da Família*, o autor irá nos instigar a perceber que os *sentimentos* que hoje compartilhamos em torno da infância, nem sempre foram assim. Para Áries (1986), antes do século XVI não havia infância, pois as crianças eram tidas como *adultos em miniatura*, participavam da vida social e se constituíam nas interações com os adultos, sem se distinguir, com isso, deste universo.

A perspectiva que se aponta para compreensão da imagem da infância no período medieval, a partir dos estudos de Áries, fomenta debates calorosos, especialmente entre os historiadores que irão questionar os procedimentos metodológicos da pesquisa histórica adotados pelo autor. Isso me interessa destacar, pois quando lidamos com uma revisão bibliográfica, acabamos não escavando os modos pelos quais ‘conhecemos’ nossos temas, portanto, ao considerarmos esses procedimentos metodológicos estamos localizando e, ao mesmo tempo, nos interrogando sobre as narrativas que constituem nossos temas de pesquisa.

Sobre a falta de interesse pela vida das crianças no período medieval, Heywood (2004) afirma, primeiro, que são poucos os registros dos camponeses e artesãos sobre suas histórias de vida e, segundo, que nos relatos dos nobres de nascimento e de devotos, não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida. Numa passagem de seu livro, Heywood (2004) cita uma frase de Ottokar von Steiermark, que na ocasião em que saudava o nascimento de

um rei dizia: *não quero escrever mais a seu respeito agora; ele terá de esperar até crescer* (p.10). Identificamos a falta de interesse pela infância nesse período, o que parece questionar este autor, diz respeito à ênfase de Áries (1986) sobre a descoberta da infância como um sentimento moderno. De alguma maneira podemos considerar que havia um sentimento, no período medieval, que não se dava pela valorização da infância, mas isso só pode ser afirmado sobre a ótica de um sentimento que iremos conhecer na modernidade. Olhamos para o passado sobre as referências do presente e parece-me ser essa armadilha que nos chama a atenção Heywood (2004) ao se referir à obra de Áries.

Ao que parece, a afirmação de Áries (1986) de que o aparecimento da infância está associado a um sentimento moderno, é posta em questão quando confrontada com a possibilidade de análise da precariedade relativa no acesso às fontes de registro da época medieval e também, quando considerado o recorte metodológico, que recorre à pesquisa histórica. Áries (1986) centra suas idéias em uma análise iconográfica, dos trajes, jogos e vocabulários da época. Enquanto Heywood (2004) considera que existem informações disponíveis a partir de outros registros escritos, como por exemplo, dados religiosos, médicos, folcloristas e outros observadores instruídos, que poderão fornecer uma leitura ampliada das transformações ocorridas nas atitudes e comportamentos, bem como, as variações econômicas e regionais da época. Considerando esses fatores, percebemos que a afirmação da ausência de um sentimento em torno da infância no período medieval pode estar atrelada à perspectiva dos métodos de pesquisa e, conseqüentemente, ao acesso às fontes.

A obra de Áries (1986) localiza um estudo histórico sobre a infância, que não teve amplo reconhecimento por parte dos historiadores, que questionam o autor em seus argumentos para explicar as mudanças do comportamento social em escala muito ampla. No entanto, os historiadores ao interrogarem o método de trabalho de Áries não estão desconsiderando a possibilidade da 'descoberta da infância'. O que me parece interessante, ao tomar a leitura de Heywood (2004) como referência, é que o debate sobre a descoberta definitiva da infância é posto em questão, bem como, o argumento da infância como um *constructo social* que irá variar de acordo com o lugar e o período.

Sobre esse aspecto vale a pena ressaltar o argumento de Kuhlmann e Fernandes (2004), quanto ao entrelaçamento da história social e das mentalidades. É onde aparecem as possibilidades de estudos e pesquisas que levam em consideração as condições da vida material e social das instituições, da família, da escola, dos jogos, das brincadeiras, assim como do imaginário, das atitudes que são expressas em obras de arte, em registros de cunho pedagógicos e filosóficos. Tudo isso aponta para uma visibilidade, no caso da infância, levando em conta os limites e as abrangências sobre a constituição desse conceito. No caso das pesquisas que privilegiam o acesso às fontes documentais, observamos a importância de se considerar os recortes de ordem metodológica. O que desejo salientar é que, quando lidamos com a história da infância, estamos mexendo com uma história narrada pelos adultos, especialmente quando tratamos de pesquisas que nos remetem ao resgate de épocas, tempos distantes.

Sobre essa impossibilidade de acesso a uma história da infância que seja narrada a partir das crianças, Kuhlmann e Fernandes (2004), irão nos dizer que as tentativas dos adultos em perceberem as crianças, tanto individualmente quanto em grupo, estão associadas aos discursos que definem, historicamente, o que é ser criança em determinadas condições. Portanto, os autores afirmam que muito mais do que a história da infância, o que temos acesso são histórias da criança. Os autores propõem uma distinção entre a infância e a criança, afirmando que a palavra infância remete à idéia de um período da vida humana, situado *no limite de significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e de sinais destinados a fazer-se ouvir* (p.16). Já a palavra criança nos remete a uma condição de sujeito que se faz na exterioridade, no *conjunto de instituições (família, instâncias, assistenciais e escolares, condições de existências aferentes à etnia, ao gênero, à classe social, às disponibilidades cognitivas, etc.)*, (p.16). Diante dessa distinção podemos inferir que, o que temos disponível no âmbito da história são as narrativas sobre os modos de vida significados, arranjos em que o convívio com as crianças se faz presente.

Dornelles (2005), ao falar sobre o sentimento de infância a partir de Áries, afirma que o autor reduz o problema quando busca o *ponto zero* a partir do qual esse sentimento evolui, deixando de perceber toda a complexidade das relações implicadas na emergência histórica desse conceito. A autora destaca que a invenção da infância está associada a uma série de práticas que se relacionam com a vida e com o cuidado das crianças, tornando-as cada vez mais dependentes dos adultos. Ao tratar sobre a infância na modernidade, a autora destaca alguns contextos que contribuíram para sua *emergência histórica*: 1º) a imposição do controle da família à criança; 2º) a substituição, na escola, da aprendizagem como meio de educação; 3º) a normalização imposta pelas ciências humanas. Assim, observamos que a história da infância se configura através das diferentes narrativas sobre a relação da sociedade, da cultura e dos adultos com as crianças. Enfatizaria ainda, que ao nos depararmos com a história sobre a infância, além de encontrarmos diferentes recortes narrativos sobre esses contextos em que viviam e eram significadas as crianças, ainda nos deparamos com a perspectiva de que sempre será o adulto a pessoa que narra a sua história.

Seguindo o que aqui me proponho realizar, destaco que alguns autores e autoras são fundamentais para refletir a história da infância sobre uma outra perspectiva, onde a leitura das relações de poder sobre os arranjos e deslocamentos produzidos em torno desse conceito passa a ter maior importância. Dornelles (2005) compõe esse campo e nos permite pensar sobre esse sentimento em torno da infância, especialmente a partir da modernidade, ao instigar a análise acerca dessa questão, nos fala sobre as estratégias de governo para preservar as diferentes práticas que envolviam a infância, a partir dessa época. Heywood (2004) destaca que nos períodos medieval e moderno convivíamos com uma relação de muita indiferença para com a infância. Os bebês com idade menor que dois anos sofriam de abandono e as condições de cuidados relacionados à saúde, os colocavam numa situação de extrema vulnerabilidade. As taxas de mortalidade infantil eram altíssimas no Ocidente e permaneceram assim até o final do século XIX. Na Europa chegavam próximo a 80% no primeiro ano de vida.

A prática de amamentação de bebês pelas amas-de-leite, uma atividade realizada por mulheres que eram pagas para cumprir esse ofício junto às crianças

de outras famílias, era muito comum, especialmente, quando estas nasciam em famílias aristocráticas ou burguesas. Os médicos daquela época consideravam que todos os maus-hábitos transmitidos às crianças eram de responsabilidade dessas *amas-nutrizes*. A preocupação em torno da alta taxa de mortalidade na infância evocava a necessidade de um maior controle sobre os cuidados prestados pelas amas-de-leite às crianças. Heywood (2004) ressalta que os índices de mortalidade infantil no século XVIII demonstravam que os bebês tinham mais probabilidades de morrer com as amas-de-leite do que com as suas mães. A proporção era de que em cada 1.000 nascimentos ocorriam de 250 a 400 mortes de bebês cuidados por amas-de-leite e 180 a 200 mortes de bebês cuidados por suas mães.

No Brasil, Dornelles (2005) destaca que havia igualmente uma preocupação em torno do elevado número de males que acometiam as crianças. Os médicos preocupavam-se com os altos índices de mortalidade infantil relacionados às questões de saúde pública, tais como: má higiene, sífilis, falta de tratamento médico, etc. Nessa direção a criança passa a ser *cada vez mais capturada pelas instituições e interdita em suas atividades pelos reformadores*. É no século XVIII que surge uma pedagogia, que vai procurar “respeitar” o desenvolvimento infantil e assim, inaugurar o *sujeito infantil* moderno, educável, controlável e governável. Dornelles (2005) problematiza também que no século XVIII éramos atravessados por uma outra ordem discursiva, onde o modo de conceber a infância passava por novos contornos. Heywood (2004) afirma que a infância aparecia com formas próprias de pensar, ver e sentir. A idéia de inocência infantil se fazia presente e reforçava o argumento de que era necessário conhecermos a natureza infantil e de que o campo da ação humana só poderia ser entendido a partir dessa premissa.

A concepção romântica que surgiu no fim do século XVIII e início do XIX trouxe uma mudança à noção rousseauiana de *inocência infantil*. Os românticos apresentavam as crianças como seres de profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e com uma consciência mais profunda das verdades. Esta noção modificou o relacionamento entre adultos e crianças e, a partir dessa nova referência, passou-se a fortalecer a criança como aquela que agora educava o educador. Apesar disso, a visão romântica contrastou por muito tempo com a tradição antiga do cristianismo (do pecado original) e, também, tinha mais

aceitabilidade nos círculos de classe média onde havia maior interesse na domesticidade das crianças (HEYWOOD, 2004).

Esse caminho “emancipatório” da infância tem seus desdobramentos ao final do século XIX e início do século XX, onde surge a idéia da criança economicamente sem valor, mas emocionalmente inestimável. Contudo, as famílias das classes trabalhadoras continuavam a contar com a contribuição salarial das crianças até a *sacralização da infância* (lei sobre o trabalho infantil e a educação compulsória). Lucrar com o trabalho infantil significava, a partir daí, tocar, de forma profana, no que era considerado sagrado (HEYWOOD, 2004). A busca por conhecer a *invenção da infância e sua emergência ou entrada em cena na história*, nos permite, segundo Dornelles (2005), pensar sobre a produção do sujeito infantil, discutir as estratégias entre diferentes saberes e poderes que capturam a infância. *Daí que a emergência da infância vai se produzindo no interstício destes séculos, em cada momento histórico, fixando-se em cada ritual, impondo obrigações e direitos, estabelecendo marcas nas coisas e nos corpos* (p.13).

Desse modo, a idéia ocidental da infância vai sendo afirmada, principalmente através de dois discursos: o primeiro, da *inocência infantil* e o outro, do *sujeito infantil universal* (cognitivo e produzido pela razão). O ser ‘natural e normal’ passa a ser reivindicado e esse sujeito passa a ter garantia através de um conjunto de estratégias de governo que irão patologizar todos aqueles/as que não habitarem a norma. Assim, produziremos um *status infantil* associado à idéia da carência e da necessidade de cuidado, incapaz de governar-se por si mesmo. *É como um ser dependente, incapaz de governar-se por si mesmo, de controlar-se, que a infância emerge como objeto de saberes específicos, como objeto de conhecimentos necessários à sua gestão e governo* (DORNELLES, 2005, p.15-16).

3.2 O dever-ser infantil: da psicologização e pedagogização à politização da infância

Nas últimas décadas de 1990 vimos mudanças profundas no olhar da sociedade sobre a infância e no modo como vem construindo suas estratégias de

proteção e cuidado⁴⁷. Ao analisarmos as diferentes práticas institucionais, que engendram modos de cuidado à infância contemporânea, percebemos a predominância de dois campos discursivos. Vale ressaltar que não os entendo como dois campos em separado, mas complementares, um se reafirmando no outro, em diferentes momentos. O primeiro, sustenta-se numa perspectiva mais desenvolvimentista, que afirma a infância como um período, um tempo específico e que tem como característica o *início*. Os estudos e as pesquisas que se debruçam em conhecer as especificidades de cada fase do desenvolvimento passam a dar cientificidade à infância como uma etapa primordial para o desenvolvimento humano.

É importante observar que, ainda dentro desta perspectiva que denomino desenvolvimentista, encontram-se diferentes campos epistemológicos que irão afirmar a infância por suas características inatas. Nesta direção, não só a biologia vigora com sua força determinante de como será esse *sujeito*, mas, há também a psicologia argumentando que o *princípio* desta formação sustenta-se nos constitutivos comportamentais, inatos, que irão potencializar o que for adquirido no contato e na adaptação desse sujeito ao meio social. Além da afirmação de um princípio ativo (seja ele biológico ou psicológico) na formação da infância, temos a fragmentação entre natureza e cultura, entendendo a natureza como uma dimensão puramente biológica e a cultura como meio. Essa linguagem atribuída aos modelos de desenvolvimento na infância, aponta, em certa medida, também para as estratégias de controle deste corpo infantil afirmado por processos freqüentes de normalização. Portanto, para nós que estamos desenvolvendo pesquisa com crianças é possível perguntar pelos efeitos deste discurso (desenvolvimentista/inatista), que vem lançando, no âmbito das diferentes práticas institucionais e educativas, sementes de dissociações e ambigüidades.

Ainda não terminaríamos por aí a incursão ao que aqui estamos denominando perspectiva desenvolvimentista da infância. Assim como a biologia e a psicologia comportamental produziram modos de significar a infância, temos também o

⁴⁷ Ver texto de VIEIRA, Alexandre, sobre as possibilidades de governo da infância. In: SOUSA, Ana Maria B.; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de M. **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: NUP-CED-UFSC, 2006. Discute o governo na infância e a possibilidade de uma ética do cuidado exclusiva da infância.

movimento inaugurado pela chamada psicologia *crítica*, que irá igualmente afirmar um sujeito em desenvolvimento, porém cuidado. Agora, esse sujeito torna-se produto e produtor da história. Esta infância desenvolve-se pela mediação do outro, mas é também *período* e precisa ser cuidada e preservada, afinal, ela é o início de tudo. Abre-se lugar a uma abordagem educativa que considera esse sujeito em seu processo, respeita sua história e sua cultura. Essa abordagem irá afirmar uma ação educativa, agora *comprometida* com essa infância, e que se faz pelo reconhecimento, não pelo acolhimento, se faz pelo que é possível, e não pelo que possa ser improvável, reduzindo, como nos afirma Larrosa⁴⁸, a novidade da infância às condições já existentes, ao que é dedutível. Esta ação educativa irá trabalhar exaustivamente pelo que deva ser a infância, se ocupará em normatizar, regular, disciplinar em nome do que está por vir. A ameaça permanente do que pode vir a ser a infância, a possibilidade desta figura em aberto nos impõe, como nos diz Agambem (2005), a necessidade de um *méthodos*, de uma via e nos lança afoitamente para o lugar supostamente seguro que será aquele que imaginamos poder controlar.

Reside neste ponto o segundo campo teórico, que considero predominante em muitas práticas institucionais e que parece ter movimentado toda a proposição de uma nova legislação na área da infância e da juventude, na década de 1990, em nosso país. Marcado pela ênfase nos Direitos Humanos, esse movimento teceu, no âmbito da política, um lugar potencializado à infância e que ainda precisa ser investigado por nós. Os debates inaugurados, especialmente a partir desse marco das lutas em defesa dos direitos da infância, vêm sendo revestidos de um crescente sentimento de ansiedade e, por vezes, de pânico⁴⁹ que engendram diferentes práticas, principalmente àquelas que se inscrevem pelo discurso jurídico, em especial na América Latina. Os crimes sexuais, os maus-tratos, bem como, o aparecimento da denominada *delinqüência juvenil*, vem abalando o que Buckingham⁵⁰ denomina de *jardim sagrado* da infância e profanando repetidamente uma cultura infantil pautada na *inocência*. Agora esse sujeito em desenvolvimento é também um *sujeito de direitos*. Isso nos remete à tarefa de produzir um modo

⁴⁸ LARROSA, 2004.

⁴⁹BUCKINGHAM, David. Crecer en la era de los medios electrónicos tras la muerte de la infancia. Espanha: Ediciones Morata, SL y Fundación Paidéia, 2002.

⁵⁰ Ibid, 2002.

específico de cuidado, um cuidado que não se caracteriza apenas pela assistência ao processo de desenvolvimento, mas que ganha contorno formativo na atualidade.

Os efeitos dessa politização da infância nos fornecem pistas para pensarmos os cenários contemporâneos de reafirmação de diferentes movimentos políticos em torno deste *segmento*. As diferentes lutas pela defesa e promoção da infância, pautadas pelo ordenamento jurídico-normativo, não estão isentas dos conflitos e impasses gerados no âmbito da proteção e do controle, por exemplo, às crianças *vítimas* de maus-tratos, ou situadas no lugar de vitimização e aquelas que cometem atos infracionais e que são lançadas ao enclausuramento dos centros de internação, na sua grande maioria, espaços que se pautam por uma política punitiva e corretiva. No âmbito das políticas públicas destinadas à infância e juventude percebemos as diferenças entre a infância vitimizada e a infância marginalizada, entre a política de atenção e a política de reintegração, entre um programa que atende as situações de violências contra as crianças e um programa que recebe aqueles e aquelas que praticaram atos infracionais. Os diferentes discursos e saberes conferem às práticas institucionais seus modos de conceber a infância e, através destes, materializam na esfera política suas estratégias de governo e controle.

Ainda no que diz respeito aos discursos de atenção às crianças, observamos inúmeras tentativas de garantia e acesso aos seus direitos básicos. Para Buckingham (2002), esse reconhecimento político tem sido acompanhado por uma espécie de reconhecimento econômico da infância. As crianças vêm alcançando um *status*, segundo o autor, como consumidores, participam e são alvo de um mercado valioso onde a “cena infantil” é decodificada em diferentes imagens que se pulverizam nos mais diferentes produtos, dispostos não só às crianças, mas também aos adultos que são igualmente interpelados por essas imagens. Mas, quais seriam os efeitos produzidos pelo discurso da politização da infância? Quais marcas esse discurso vem criando no modo de conceber o *cuidado* à infância? Que relação existe entre aquilo que reivindicamos como direito e o que afirmamos como o *dever-ser* da infância na contemporaneidade?

Buckingham (2002) anuncia que, atualmente, os debates sobre a infância vêm sendo revestidos de um crescente sentimento de ansiedade e pânico. A

infância vem sendo abordada como seres ameaçadores e em perigo. O autor também traz como contrapartida nessa discussão o argumento de que os meios eletrônicos (midiáticos) vêm abalando essa perspectiva essencialista. Chama a atenção para como os governos têm se mostrado incapazes de regular os comerciais, a circulação global nos meios de comunicação. Dois argumentos são desenhados pelo autor:

- 1) De que a infância está desaparecendo e morrendo, tal qual a conhecemos, principalmente, em função da televisão e de outros meios de comunicação.
- 2) O uso dos meios de comunicação promove uma defasagem geracional, um vácuo entre as gerações crianças e seus pais. Pode-se ler aqui, talvez, o surgimento de uma outra cultura infantil.

A perspectiva apontada por Buckingham (2002) provoca um questionamento sobre quais as possibilidades que temos de leitura sobre as culturas infantis. A infância, para o autor, pode ser pensada a partir de variáveis históricas, culturais e sociais, mas, sobretudo, ele entende a infância em constantes processos de luta e negociação sobre esse *dever-ser* infantil que reitera, ao mesmo tempo, o lugar da maturidade, o lugar do adulto. Importante avaliar essa perspectiva apontada pelo autor de que, ao mesmo tempo em que definimos a infância estamos reafirmando o lugar dos adultos, como sendo aquilo que está em oposição a esse sujeito infantil. Segundo Buckingham (2002), adultos e crianças se visitam mutuamente, de ambos os lados, e no caso as crianças podem, às vezes, resistir às definições dos adultos e negar-se a reconhecer-se nelas.

No cerne das discussões sobre as culturas infantis, encontramos um conjunto de preocupações que dizem respeito ao modo em que, nesse contexto de importância econômica, as estratégias de captura do imaginário infantil tornam-se bem sucedidas e compatibilizam-se com as condições específicas de recepção por parte das crianças. Sarmiento (2002) nos afirma que os produtos da indústria cultural destinados às crianças devem a sua eficácia à empatia que estabelecem com seus consumidores. O autor analisa que a universalização de determinados produtos

destinados ao público infantil, como exemplo, a Disney e as barbies, se assenta na recepção dos produtos da indústria cultural, ou seja, por parte das crianças não ocorre por uma atitude de passividade, pelo contrário, a recepção é criativa, interpretativa e freqüentemente crítica.

Observamos que na disputa desses diferentes enfoques, nos aproximamos de uma tendência que leva em consideração as diferentes culturas que constituem a infância e o modo como as crianças produzem essas culturas. Essa perspectiva de politização da infância se constitui, a meu ver, pela afirmação de uma condição de sujeitos de direitos, produtores de culturas, com voz e opinião. Creio que as contribuições na área da sociologia da infância apresentam-se nessa direção como um campo de estudos e pesquisas bastante significativo para falar desse lugar da infância como atores sociais. No tópico seguinte estaremos conhecendo um pouco dessas contribuições.

Ainda sobre o recorte proposto, que é de pensar esses processos de normalização da infância, considero importante destacar que alguns estudos e pesquisas vêm ganhando expressividade nas últimas décadas. E o foco desses processos investigativos põe em evidência as transformações no âmbito da educação e do cuidado da criança em todas as esferas da vida social. A passagem da vida privada para a vida pública (BUJES, 2005) e a conseqüente necessidade de institucionalização da infância vem mobilizando, em grande parte, o interesse desses pesquisadores/as.

No conjunto dessas preocupações com a infância Bujes (2005) destaca as diferentes vozes que se erguem para falar das crianças e da educação e esse vocabulário, segundo a autora, expressa uma “*linguagem dominante sobre a infância*” que se constitui sobre os ideais da modernidade onde as políticas e as práticas institucionais atuam sobre a regulação desse *sujeito infantil* na tentativa de ajustá-lo e adaptá-lo às condições e exigências do que está normatizado. O lugar que ocupa, o da norma, institui uma corrida frenética entre diferentes campos de conhecimento para aproximar seus saberes daquilo que está posto como verdade para o sujeito moderno. A validação dos discursos tem como referência o *status* da cientificidade, portanto, quanto mais capturado estiver esse sujeito, no sentido de

apresentar um repertório que possa ser validado como verdadeiro, mais próximo da norma estará esse campo de conhecimento, mais empoderado estará seu discurso.

As pesquisas que hoje temos acesso se constituem por diferentes campos disciplinares e nos apresentam, como diz Bujes (2005) uma *arquitetura discursiva* afirmada por diferentes modos de conceber a infância e, conseqüentemente, instituir suas práticas sobre este *sujeito infantil*. A autora ainda destaca a necessidade de constituirmos estudos e pesquisas que possam perspectivar o estranhamento, o desfamiliarizar-se, a desterritorialização, nos levando a perguntar sobre outras possibilidades de pensarmos a infância.

Autores e autoras como Dornelles (2005), (2006); Corazza (2000); Larrosa (2006); Kohan (2003), (2007); Agambem (2005); Felipe (2000) apresentam seus estudos sobre a infância constituindo esta desterritorialização da qual fala Bujes (2005), nos permitindo construir algumas outras possibilidades de análise sobre o universo infantil. Questionam, cada qual a sua maneira, como pensamos a infância sobre uma perspectiva moderna, como a colocamos numa linguagem universal e atemporal (BUJES, 2005), possibilidades temos de analisar a ênfase dada à infância sobre uma perspectiva desenvolvimentista, linear onde o discurso sobre a pureza, inocência, ingenuidade se fazem presentes. A predominância dessas narrativas, especialmente nos espaços institucionais e de caráter educativo, acabam por constituir uma infância que necessita de um modo específico de atenção e cuidado, que a meu ver, se caracteriza por estratégias de controle e regulação desses ‘corpos infantis’.

Bujes (2005) afirma que essa “*arquitetura discursiva*” é marcada pelos diferentes campos de saberes que irão caracterizar em seu conjunto o paradigma da Ciência na Modernidade. A força dos discursos médico, pedagógico, psicológico e jurídico se afirma como matrizes de pensamento para a compreensão da infância.⁵¹ Ao localizar sua reflexão sobre a infância a partir de uma perspectiva pós-

⁵¹ Sobre esses discursos foi publicado, artigo ver: SOUSA, Ana Maria; LIMA, Patrícia de Moraes. Violências e Infância: as políticas de governo do corpo e o cuidado de si. Anais da 28ª Reunião da ANPED, Caxambú, MG: ANPED, 2005. Neste, desenvolvi em conjunto com a professora Ana Maria Borges de Sousa uma análise sobre como os discursos médico-patológico, pedagógico-assistencialista e jurídico-normativo incidem sobre o cotidiano das práticas institucionais e sociais que envolvem a infância.

estruturalista, a autora enfatiza que mais do que dizer sobre o que é a infância, devemos analisar de que modo diferentes concepções e práticas destinados a esses sujeitos se constituem como verdades e nos instigam a perguntar sobre os “[...] *jogos de linguagem em que tais concepções foram ganhando sentido* [...]” (p.185). Em sua análise sobre a infância, a autora destaca que a ciência moderna organizou um modo de compreensão da realidade que se deu pela experimentação e observação do ‘objeto’ e no que diz respeito à infância. Observa-se que a partir da Modernidade, esta aparece ancorada sobre os discursos universais de uma “*reflexão filosófica e atividade científica*” (p.188). Através do discurso científico inaugura-se uma necessidade em nomear, afirmar “*quem e como eram (ou deveriam ser) os sujeitos infantis*” (p.189). Assim, as idéias que temos de criança e de infância não correspondem a uma verdade última que caracterizariam estas entidades, as palavras que usamos para descrevê-las, para atribuir-lhes um sentido apontam para a complexidade desses processos na medida em que nos deparamos com diferentes discursos, perspectivas que irão problematizar os modos de existência da infância contemporânea.

Nessa mesma direção, Dornelles (2005) afirma que as Ciências Humanas objetivam um *sujeito* que, ao mesmo tempo, é o que conhece e o que é conhecido. A infância, a partir dos discursos das Ciências Humanas, será dita, descrita e analisada em minuciosos detalhes. A constituição de um sujeito pensado sobre a referência das Ciências Humanas inaugura todo um percurso de busca sobre a instituição de uma linguagem que possa, de algum modo, refletir as condições de como esse sujeito poderá ser representado no interior de suas relações.

Creio que uma das grandes contribuições de Bujes e Dornelles para a reflexão em torno desse *dever-ser* na infância, seja a proposta de desconstruir a idéia de normalização desse discurso e o argumento da infância como uma construção discursiva. As autoras levam em consideração a linguagem como constituinte do pensamento acerca da infância, como produtora da realidade e, portanto, definidora do modo como lemos estes sujeitos. Assim, percebo que suas pesquisas contribuem significativamente para problematizar as diferentes narrativas em torno do ‘sujeito infantil’ na contemporaneidade, permitindo-nos questionar sobre essa infância do *dever-ser* que se apresenta como possibilidade na Modernidade.

3.3 A infância das culturas: contribuições de uma perspectiva sociológica

A tendência de valorização da participação da infância como elemento principal na definição de um estatuto social é o que vem se constituindo como principal marca nos estudos e pesquisas da sociologia da infância. Compreender, por dentro desta sociologia o que representam as discussões em torno da infância e analisar quais os sentidos da visibilidade que circunscrevem o universo infantil, vem sendo um dos principais desafios desses profissionais que atualmente se constituem como referência nessas discussões: Sarmiento (2004); Corsaro (2004); Ferreira (2004); Qvortrup (1994); Jenks (1982); Montandon (2001); James e Prout (1990); entre outros.

No campo da sociologia da infância dialogamos com diferentes tendências que se pautam na participação das crianças como produtoras de culturas. Mas se distinguem em alguns aspectos, especialmente, naqueles que se afirmam por questões de ordem metodológica. Primeiro penso que se faz urgente um entendimento de como se afirma este campo de conhecimento, denominado sociologia da infância, o qual assume a autonomia conceitual das crianças e da infância colocando-as em equidade conceitual aos outros grupos e categorias sociais (Qvortrup, *apud* FERREIRA, 2004).

Ferreira (2004) sistematiza o que denomina elementos centrais, os quais inauguram o campo da sociologia da infância: a) a infância é uma construção social; b) a infância é uma variável de análise social que não deve ser compreendida sem estar relacionada a outras variáveis da estrutura social da qual faz parte (gênero, classe social e etnia, por exemplo); c) as culturas da infância e as relações das crianças devem ser estudadas no presente e não no futuro; d) as crianças devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação da sua vida social; e) a etnografia é entendida como uma das principais metodologias para se pesquisar a infância, pois se entende que este modo de fazer pesquisa capta melhor a voz das crianças e seus modos de participação nos dados apresentados; e) a sociologia da

infância é marcada por um **novo paradigma** que se afirma pela necessidade de reconstituição da infância na sociedade.

Para Ferreira (2004), a fixação nas dimensões físicas do corpo infantil se tornou uma marca distintiva de referência dos adultos. Estes têm como base o estado *biontológico* da infância, estado este, que pode ser entendido como em déficit, se comparado com o do adulto. Portanto, o argumento da infância como dependente do adulto surge a partir dessa interpretação e se assenta, segundo a autora, no dualismo dos opostos *adulto-criança e infância e adultez*, contribuindo, com isso, para a construção de identidades exclusivas e encerradas. A autora defende a legitimidade das ações das crianças como *prova de si*, do que elas são como seres competentes e dotados de emoções e sentimentos, à luz de suas próprias evidências. Sobre essa idéia da construção social da infância residirá a afirmação de que as crianças podem ser entendidas como *produtos políticos* e que, na sociedade, ganham status coletivo através dos profissionais que dissertam, legislam e controlam este corpo social. Referem-se aqui aos assistentes sociais, psicólogos, educadores, juízes, professores, sociólogos, antropólogos, psiquiatras, psicólogos que vêm se ocupando das práticas sociais que envolvem a infância.

Nessa mesma perspectiva Jenks (1982) insiste na infância como um fenômeno social. A autora diz que as transformações das crianças em adultos não resultam apenas do seu amadurecimento físico, mas a infância, como construção social, tem um status que se vincula a um meio cultural em particular. Portanto, pensar a infância como uma construção social significa, a meu ver, não só considerar as circunstâncias culturais e sociais que a tangenciam, mas efetivamente considerar que essas circunstâncias constroem os significados do que é infância em determinado contexto, momento e lugar. Creio ser essa uma grande contribuição do campo da sociologia da infância, no entanto, me preocuparia em reafirmar a importância de compreender que há um conjunto de circunstâncias que se configuram a partir de sistemas e estruturas sociais, geracionais e generificados (FERREIRA, 2004) que viabiliza essa construção social pela infância.

A partir da década de 80,⁵² há um crescente interesse da sociologia nos estudos sobre a infância. Montandon (2001), ao analisar os primeiros trabalhos em língua inglesa sobre infância e crianças refere-se ao contexto, no fim do século dezenove, de uma intensa urbanização, imigração e explosão demográfica que acarretavam em problemas; Estes atingiam particularmente as crianças. As condições de trabalho infantil, os processos de marginalização das crianças e dos jovens tornam-se foco de intervenção social onde, primeiramente, filantropos e reformadores sociais, seguidos por médicos, psicólogos passaram a se ocupar do campo da infância. Nos anos 1920 a sociologia passa a se destacar por trabalhos nessa área e quatro grandes campos de estudo passam a ter destaque: os trabalhos que tratam das relações entre gerações; aqueles que estudam as relações entre crianças; que abordam as crianças como um grupo de idade e, finalmente, que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças (MONTANDON, 2001). O objetivo em estudar as crianças, não somente como objetos da socialização dos adultos, mas como sujeitos que produzem entre si e entre os outros (adultos) processos de socialização, passa a ganhar destaque. E os trabalhos que estudam as relações entre gerações, as relações entre pais e filhos, entre outros, ganham análises que consideram esses argumentos.

Assim como as relações geracionais, os efeitos das instituições sobre as crianças e suas famílias atraíram o interesse dos sociólogos. Montandon (2001) faz referência a um artigo publicado em 1969, que versava sobre o advento do movimento de "salvação" das crianças nos Estados Unidos, no final do século XIX, seguido pela obra *The Child-savers*. As instituições que se ocupam do "cuidado das crianças" (escolas, instituições sociais) passam a inspirar vários estudos que reconhecem a influência sobre os modos de vida das crianças nesses espaços sociais. De um modo geral, destaca o autor, esses estudos se ocuparam mais em

⁵² Em 1984, através de um conjunto de sociólogos norte-americanos, organizou-se uma Sociedade para o Estudo do Interacionismo Simbólico, onde se desenvolveram estudos sobre o desenvolvimento da criança e o interacionismo simbólico. O interesse suscitado por essa iniciativa acabou desencadeando uma série de intercâmbios entre seus participantes e, em 1986, foi criado o primeiro número da revista *Sociological Studies of Child Development*. Alguns anos mais tarde, no Congresso Mundial de Sociologia de 1990, um grupo de sociólogos da infância se reúne pela primeira vez e, em 1992, a Associação Americana de Sociologia constitui uma seção intitulada Sociologia das Crianças. Outro fato significativo, em 1992, a revista mencionada passa a ser intitulada *Sociological Studies of Children*. (MONTANDON, 2001)

analisar a adaptação das crianças aos processos de institucionalização, no entanto, essa perspectiva mais clássica vem cedendo espaço para a consideração do papel ativo atribuído ao universo infantil.

Os sociólogos que passam a trabalhar com essa perspectiva apontam para um posicionamento da infância como grupo social, ocupando-se em discutir a posição desse grupo nos diversos contextos da vida cotidiana e nas estruturas de poder político e econômico. Esse é um dos aspectos que considero importante dar destaque, o entendimento da infância como grupo social. Remete-nos a considerar um segmento possuidor de um núcleo cultural específico, como destaca Qvortrup (1994). Segundo o autor, as crianças deixam, irremediavelmente, quando crescem esse espaço da sociedade, mas outras crianças vêm ocupá-lo, permanecendo sempre o segmento. Nesse espaço há confrontação entre grupos de idade, assim como confrontação de valores, crenças, práticas de interação entre segmentos. Isso não nos impede de nos dedicarmos a estudar a "forma social" da infância (QVORTRUP, 1994).

A abordagem que aponta para uma percepção da forma social da infância, não está associada a uma visão desenvolvimentista, centrada na idéia da maturidade e de uma linearidade histórica e progressiva, mas, ao contrário, esta abordagem se constitui por um viés fenomenológico, que considera a *experiência* das crianças como atores sociais. James e Prout (1990) exprimiram isso de um outro modo, argumentando que não é preciso estudar as crianças como "seres futuros", mas simplesmente como "seres atuais". Identifico aqui algumas questões que vou desenvolver no capítulo seguinte sobre a referência de autores que falam sobre a infância e que se aproximam de uma abordagem filosófica. Tanto o olhar para a experiência da criança, quanto o destaque de que precisamos olhar para o presente, para aquilo que a infância é, e não para aquilo que ela deverá ser, nos aponta para um deslocamento no âmbito discursivo e também interventivo, quando consideramos o universo infantil.

O reconhecimento da infância como objeto sociológico nos aproxima de uma perspectiva que leva em consideração a pluralidade de infâncias, atentando para as

diferenças e as semelhanças entre as crianças, a partir de um conjunto de traços regionais, históricos, econômicos e políticos (QVORTRUP, 1994). A análise da produção de comportamentos na infância, a partir das estruturas sociais, nos permite perceber as diferenças entre o universo infantil. Nesse sentido Qvortrup (1994) irá dizer: *vale notar que nessa perspectiva a palavra 'crianças' não corresponde ao plural da palavra 'criança', mas qualifica um grupo pertencente à categoria 'infância'* (p.6). Há também uma outra tendência, denominada *sociologia interpretativa*, que enfatiza mais a produção da vida social pelos indivíduos do que a produção dos comportamentos pelas estruturas sociais. Alguns trabalhos sobre a infância, hoje, se inspiram nessa abordagem e estudam as crianças como atores que interagem com as pessoas, as instituições, que criam para si um lugar no mundo que as rodeia, reagem aos adultos, negociam e redefinem a realidade social.

Plaisance (2004) fala sobre a socialização nessa perspectiva apontada acima, como uma *construção de si por* meio de "negociações" entre a criança e o seu meio e, ao falar sobre isso, destaca alguns aspectos importantes: primeiro, a socialização não pode ser confundida com a sociabilidade, isto significa considerar os processos de socialização que a criança vivencia na família, na escola, em todos os contextos desde muito cedo; segundo, a socialização pode ser entendida através da educação, onde a ação dos adultos se constitui impositivamente sobre a criança; terceiro, a socialização aparece como uma construção do ser social. Para o autor, *a socialização desenvolve-se como a construção progressiva de experiências sociais que os indivíduos devem dominar [...]. Essa maneira de socializar os atores é mais difícil, mais contraditória e mais heterogênea que a do programa institucional* (idem, p. 368).

Seguindo as contribuições do campo da sociologia da infância, gostaria, por último, de destacar os estudos que vêm sendo realizados por pesquisadores da Universidade de Minho em Portugal, especialmente os trabalhos de Manuel Jacinto Sarmiento, Catarina Tomás e de Manuela Ferreira. Considero que esses/as autores/as contribuem para que possamos problematizar os processos de pesquisa que envolvem a infância. A perspectiva de estudos e pesquisas da sociologia da infância, da Universidade de Minho, contrapõe-se ao entendimento das crianças

como objetos de conhecimento social, bem como, aos procedimentos analíticos e interpretativos que *esvaziam e rasuram* de conteúdos as interpretações das crianças. Creio que aqui reside uma das grandes contribuições da sociologia da infância. É o que faz com que esta perspectiva se diferencie de abordagens que normalizam a infância, através de modelos teóricos, que se centram sobre a construção de um saber sobre a infância. *Escutar a voz das crianças* significa igualmente escutar a voz do adulto que se revela num discurso previamente interpretado.

Essa compreensão das ciências sociais procura desconstruir o lugar de não-valorização da criança nos processos de pesquisa e considerar a importância de sua *voz e opinião*. As pesquisas que passam a considerar a importância da participação das crianças valorizam alguns procedimentos metodológicos, que vale destacar: a valorização da voz das crianças; o consentimento informado (liberdade de quererem estar ou não na pesquisa); a consideração de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos; entrevistas com interferência no formato; registros escritos das crianças (fotografias e/ou vídeos); técnicas dramáticas – traduzindo as cenas de suas representações; avaliação – agência das crianças no percurso; devolução da informação às crianças (SARMENTO, SOARES, TOMÁS, 2004).

Para além da ênfase na participação das crianças no processo de pesquisa, a sociologia da infância, para Sarmiento (2002) terá as crianças como categoria central, como construtoras de culturas. Por culturas da infância, *entende-se a capacidade das crianças em constituírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação*(p.3). A pluralização do conceito segundo o autor, reforça a idéia de que existe uma relação de interdependência entre as culturas infantis e as culturas sociais, e que ambas são atravessadas pelas relações de classe, gênero, etnias, que implodem a fixação num sistema único dos modos de significação e ação infantil. *A relação particular que as crianças estabelecem com as linguagens, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis* (p.4). Sarmiento irá nos dizer que esse processo é tanto criativo, quanto reprodutivo.

A afirmação de Sarmento é de que, antes de tudo, a cultura das crianças é uma *cultura de pares* (CORSARO, 2004). Compõe as atividades e rotinas, fatos e valores, idéias que as crianças produzem e partilham com seus pares. Baseado nesse conceito de culturas de pares, Sarmento nos diz que, por vezes, os ajustes, os contornos dados pelas crianças, são mais elaborados do que as próprias regras. Esse campo de interatividade, ludicidade e inventividade, se constituem como elementos associados às culturas da infância. Por fim, gostaria de destacar que o caráter metodológico das pesquisas que são realizadas com crianças, de acordo com os estudos de Corsaro (2004), nos fornece elementos muito importantes que focam na idéia de participação entre as crianças, em contextos determinados, movimento este denominado pelo autor de *cultura de pares*.

Corsaro foi um dos primeiros a estudar as interações de pares e aponta para uma forma interpretativa e construtivista para analisar a socialização das crianças. Suas pesquisas mostram, entre outras coisas, que quando as crianças interagem representando papéis, com livre curso à imaginação, por um lado tentam adquirir um maior controle sobre suas vidas e por outro compartilham esse controle entre si. Corsaro (1986) realizou etnografias comparativas na Itália e, sobretudo, nos Estados Unidos, a fim de examinar como a participação das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta contribui para a produção e a extensão da cultura dos pares, oferecendo às crianças elementos de compreensão e de preparação em relação ao mundo dos adultos.

No contexto dessa abordagem, a socialização das crianças não é uma questão de adaptação nem de interiorização, mas um processo de apropriação, de inovação e de reprodução. Interessando-se pelo ponto de vista das crianças, pelas questões que elas se colocam, pelas significações que elas atribuem, individual e coletivamente ao mundo que as rodeia, descobre-se como isso contribui para a construção e a transformação da cultura dos grupos de pares, assim como da cultura adulta (CORSARO, 2004).

Os pesquisadores que adotam a abordagem interpretativa reivindicam, com maior frequência, os métodos etnográficos com o objetivo de compreender o ponto de vista das crianças. De algum modo, esse referencial nos auxilia a valorizar um estilo de pesquisa que contemple os modos como a infância se narra, como interage em contextos, de que modo se experiencia em processos de socialização. No entanto, ainda permanece em cena a experiência sobre a infância, mesmo que pautada na autoria desse universo infantil. O que aqui quero afirmar é que ainda não estamos falando sobre a possibilidade de uma *infância-experiência*. Reside aí meu interesse nesta tese. O que a experiência infantil nos faz aprender?

4 DE UMA ÉTICA DO CUIDADO À INFÂNCIA À ESTÉTICA DE UMA INFÂNCIA DO CUIDADO

*O desejo cria o deserto em cada um...
... a chama do desejo te queima, e o vento do deserto impõe silêncio. Trata-se agora de inventar outros caminhos, outras palavras, outras alegrias, outros desastres. (DUMOULIÉ, 2005, p.299)*

Os caminhos dessa pesquisa foram constituídos por linhas curvas, descontínuas e intensas. Cada situação vivida na comunidade Chico Mendes, aos poucos, rompia um ‘corpo’ acostumado a lidar com a previsibilidade dos acontecimentos, com o planejamento de uma vida que já, sem sentido, sucumbia em suas rotinas, em suas práticas, em seu valor. Meu ‘corpo’ já era afetado por todo contexto de encontro, vivências e experiências. O que eu tinha como referência, já não se apresentava mais como possível para constituir ali minha relação com as pessoas, com as crianças, com a comunidade. Não estava mais convencida (apesar de sempre duvidar um pouco) de que minha trajetória de vida me permitiria avançar nos termos dessa pesquisa. Simplesmente, me vi mergulhada intensamente em um universo de relações, de afetos, de contextos que me interpelavam a ser literalmente outra, outra pessoa.

Reside aí o que estou aqui a dizer, do meu encontro com uma *infância*, com a novidade desse *outro* que retornava uma imagem em mim, dentro de mim. Fui afetada por esses encontros e me experienciava singularmente em cada situação, com cada pessoa, com cada criança, com cada paisagem, com cada voz, com cada olhar, com cada gesto, com cada abraço... Esse conjunto de experiências que vivi na comunidade Chico Mendes lançou-me a um processo intenso de *alterização* que me permitiu sentir e, então, pensar sobre esse ‘lugar’ no qual residem os discursos sobre a infância contemporânea. Enquanto pesquisadora que se ocupava em pensar a infância, afastava-me cada vez mais do lugar da infância como objeto, de uma busca por sua decifração, nomeação, palavra, Mas ao mesmo tempo em que me constituía por esse afastamento, aproximava-me de uma outra infância, de uma *infância* em mim. Ao me permitir afetar pelo outro me encontrava numa disposição

ético-estética que cartografava minhas emoções, minhas paixões, meus desejos, impulsionando-me ao movimento de ‘virar a pele’, de me tornar pelo avesso, outra pessoa.

A novidade de uma *infância* que agora me experienciava trazia como possibilidade um profundo movimento de inquietação com aquilo tudo que desejava romper, rasgar, expurgar e foi entre as relações constituídas na *Comunidade de Destino* que, abrindo meus poros, deixei a pele ser tocada por outros ventos, entregando-me assim a uma *infância-experiência*.

Inadvertidamente, o dedo de Werther toca o dedo de Carlota, seus pés, sob a mesa, se encontram. Werther poderia abstrair-se do sentido desses acasos; poderia se concentrar corporalmente nessas débeis zonas de contato e gozar daquela fração de dedo ou de pé inerte de uma maneira fetichista, sem se preocupar com a resposta (como Deus- é esta sua etimologia- o Fetiche não responde!). Mas precisamente Werther não é perverso, é amante: cria sentido, sempre, em toda a parte, de um nada, e é o sentido que o faz estremecer: ele está no braseiro do sentido. Todo contato, para o amante, coloca a questão da resposta: pede-se à pele que responda. (BARTHES, 2003, p. 85-86)

4.1 Experiência e *infância*: o que a experiência infantil nos faz aprender?

Procuro ancorar minha reflexão sobre a infância a partir do estudo de Giorgio Agambem (2005), sobre a destruição da experiência e a origem da história onde o autor dialogará com a filosofia moderna e problematizará sobre a morte da experiência na contemporaneidade. Agambem nos permitirá fazer uma discussão instigante sobre os pilares da ciência na modernidade e nos lançará como desafio assumir outras vias para o entendimento do que possa ser o conhecimento. Na busca pela certeza, a ciência moderna tratou de separar experiência e conhecimento, tudo aquilo que não é passível de objetividade fica excluído da experiência *autêntica*, que procura dar comprovação científica à experiência através do experimento, mensurar o imensurável, capturar o que não se substancializa como fenômeno. A tentativa em conhecer o *bem* pela ciência, de fazer dele a experiência em um único sujeito, instaura a experiência científica como uma via certa, um

*méthodos*⁵³, ou seja, um caminho para o conhecimento. Este torna-se, para nós que pesquisamos, um ponto nevrálgico para localização do que consideramos ser ciência e quais os rumos que nossos temas de pesquisa tomam na medida em que nos posicionamos pela incerteza e provisoriedade do conhecimento.

Fazer experiência de alguma coisa significa subtrair-lhe a sua novidade, neutralizar o seu poder de choque [...] E com tal [...] perspectiva, a busca do novo, não se apresenta como uma procura de um novo objeto de experiência, mas implica, ao contrário, um eclipse e uma suspensão da experiência. (AGAMBEM, 2005, p.52)

Destituído da possibilidade da fantasia, da imaginação, o conhecimento afirmado pela ciência torna-se presumido, os fenômenos são conhecidos a partir de sua relação direta com a *realidade objetiva*. Se na modernidade, através da ciência, conhecemos a morte da experiência, que experiência Agambem (2005) está nos anunciando?

Será em Kant que o autor nos dará pistas por onde formula seu conceito de experiência. Kant faz surgir o velho sujeito da experiência que volta a apresentar-se autonomamente como eu empírico, defende a não-substancialização ou psicologização do sujeito transcendental. Como condição de todo conhecimento está o *eu penso*, a consciência transcendental, e esta unidade sintética e originária da consciência, não conhece integralmente o objeto como uma realidade substancial, pois em Kant o sujeito transcendental só pode ser conhecido por pensamento e a experiência necessita da unidade sintética da consciência (autoconsciência) que é o fundamento para toda experiência. A consciência sabe alguma coisa, este objeto é a essência ou *em si*, mas é também o *em si* para a consciência, e assim entra o jogo de ambigüidade deste verdadeiro. Este *em si* para a consciência, nada mais é do que a reflexão da consciência em si mesma, uma representação não do objeto, mas do saber que ela (consciência) tem do primeiro objeto. Este novo objeto, agora representado pela consciência, contém o aniquilamento do primeiro, ele é a experiência feita sobre este. Através dessa necessidade o caminho para ciência é

⁵³ Ver Agambem, 2005, p.38.

ele mesmo a ciência e, por isso, é a *ciência da experiência da consciência*. O novo sujeito absoluto é na sua essência um caminho para a ciência, uma experiência (um por – vir de, um ir através de) Nesse sentido a experiência é apenas um novo nome dado à consciência ,o seu já ser sempre que não é ainda(AGAMBEM,2005).

Para Agambem (2005), o transcendental kantiano não pode ser subjetivo, a não ser que seja simplesmente lingüístico, pois a experiência só pode ser conhecida em direção à linguagem. O sujeito é uma realidade de discursos, assim como para Foucault, *ele não é nada mais do que a sombra lançada sobre o homem pelo sistema dos indicadores de elocução*⁵⁴.E assim, o autor pergunta-se sobre a existência de uma *in-fância* da experiência e sua relação com a linguagem. E em minha leitura de seu texto, pergunto ainda, pode a infância ser uma experiência da linguagem? A constituição do sujeito na linguagem e através da linguagem poderá ser a expropriação desta experiência silenciada, da experiência originária, como a que defende Kant? O que poderá anteceder à linguagem?

Nessa direção arrisco dizer que o que é anterior ao sujeito, o que está antes da linguagem, não pode ser conhecido pela ciência. Encontra-se aí a possibilidade de uma *in-fância*, segundo Agambem (2005), uma experiência muda, silenciada, o inefável, o *mystérion*⁵⁵ . Para o autor não é possível buscar uma *in-fância* independentemente da linguagem, para ele não existem fatos psíquicos que ocorram fora da linguagem, pois a consciência nada mais é do que o sujeito da linguagem. Mas onde ficaria a experiência em Agambem? Seria esta uma *zona interstícia entre* o silêncio e linguagem?

Para Agambem (2005), a quête (busca) é o reconhecimento de que a ausência de via (a aporia) é a única experiência possível e também o último refúgio da experiência. *Novo é aquilo de que não se pode fazer experiência porque jaz no fundo do desconhecido a coisa em si kantiana, o inexperenciável como tal.*⁵⁶

⁵⁴ AGAMBEM, 2005.,p.57

⁵⁵ Ibid.p.63.

⁵⁶ Ibid.p.52.

Esta reflexão proposta por Agambem (2005) em torno da experiência nos ajuda a problematizar como os diferentes discursos sobre a infância contemporânea vêm produzindo práticas institucionais pautadas numa experiência *sobre* a infância. Através da cientificização sobre esta etapa da vida, diferentes saberes são produzidos, agora a infância já é algo que podemos nomear por meio das diferentes áreas de conhecimento, que podemos intervir através das diferentes instituições, e que, portanto, nos esforçamos em controlar⁵⁷ em nome do que está por vir. A infância que discute Agambem (2005) não se faz por um lugar cronológico, uma idade, ou um estado psicossomático, *mas a condição própria de cada pensamento é avaliada segundo seu modo de articular o problema dos limites da linguagem.* (p.10)

A iniciativa em discutir a infância como experiência, tendo como referência Agambem (2005), nos permite ancorar outras reflexões em torno de uma política de atenção e cuidado, nos instigando a discutir estratégias diferenciadas para o enfrentamento dos contextos que ameaçam a integridade da infância contemporânea.

Associada à imaturidade, à minoridade, a noção de infância que sustenta a bandeira dos direitos e da proteção às crianças é anunciada a partir do cuidado e da emancipação. Esta é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento e que requer que um outro (adulto) possa nos dizer o que devemos ser. As pretensões de emancipação da infância carregam sua própria negação, a negação da experiência. As práticas institucionais pautadas nessa perspectiva emancipatória atrelam-se, em muitos casos, ao movimento de defesa da infância, onde se sabe por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela⁵⁸. Pouco nos embrenhamos em conhecer a partir da infância o que pode estar nos seus sonhos, o que compõe seus desejos e o mais interessante, pouco nos permitimos ser tocados e tocadas pela sua *falta de razão*.

⁵⁷ LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

⁵⁸ KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A ausência de espaço para a experiência na sociedade moderna, origina-se de uma desconfiança inaugurada por um modo de se pensar a ciência, frente a tudo aquilo que não pode ser capturado, objetivado, frente à repulsa a tudo que não possa ser universalizado, a tudo que possa abalar as nossas certezas. O caráter incerto, instável, transitório, subjetivo e particular da experiência amedronta e desestabiliza todo arcabouço da modernidade. O encontro com essa experiência (com esta infância) nos lança para uma zona desconhecida e estranha, mas ao mesmo tempo nos interpela pelo fascínio de um *arriscar-se*, como nas memórias de nossas brincadeiras mais perigosas, mais inesquecíveis quando crianças.

Na medida em que somos forçados a abandonar essa experiência da infância ingressamos num *mundo sem volta*, num mundo de uma educação que apregoa um discurso pretensiosamente salvacionista sobre a infância, que insiste em capturá-la, normatizá-la e se dedica em expurgar todos os que não se deixam governar. Como então, se configuraria esse movimento para educar a infância? Educamos o que mesmo? Para quem? A educação como movimento referencial para a transformação da infância pode, sobre essa perspectiva que aqui nos interrogamos, ser também o movimento de sua própria mortificação?

Tomemos como exemplo algumas das principais prerrogativas da educação escolarizada em nossos tempos. A criança necessita crescer, ter autonomia e, só através do adulto, podemos libertá-la de seu estado de *não-saber*. Todo esforço por uma educação que se apregoa como sendo emancipatória, movimenta-se por aproximar o mais perto possível da norma aqueles e aquelas que ainda estão em formação. O mundo adultocrático vigora com toda sua força e impõe seu governo sobre esses outros (infância), que em sua concepção, necessitam de seus saberes, de seu conhecimento de sua razão.

Mas o que é mesmo que nos faz aprender a experiência da infância? O movimento parece se constituir muito mais de lá para cá. Não somos nós adultos que podemos dizer o que é a infância, mas a infância é que nos desestabiliza a todo o momento e nos convida a pensar sobre o que somos. Essa é a infância que defendo, algo que não pode ser dito, pois se movimenta desesperadamente na vida,

um fluxo de descontinuidades, uma imagem que permanentemente se finaliza a cada instante que procuramos nomeá-la.

Poderíamos dizer, então, que é a educação que nos afasta da infância como possibilidade, como experiência, perde a sua dimensão ética do cuidado, pois para fazermos da vida uma obra, a própria arte de viver, é preciso que não descansemos nem um minuto de nós mesmos, nos diz Foucault⁵⁹. Esse argumento da necessidade de nos depararmos com a própria feitura da vida pode inaugurar um outro movimento sobre esse educar. Portanto, a pergunta sobre o que educamos e quem educamos, torna-se por demais complexa, pois o movimento pela educação dos outros nos remete ao nosso mais íntimo segredo, o que de fato somos, o que queremos, o que sabemos e esta experiência nos desloca em direção a nós mesmos, uma relação de *si para consigo*, como uma dobra nos deparamos com um eu (presumido) que é a própria vida. . E assim pergunto, poderia esse educar ser pensado como possibilidade ético-estética de um *cuidado de si mesmo*?

Reside aí, parece-me, a idéia de uma estética da existência, onde somos lançados a nos conduzir ao mundo tendo o nosso eu como uma tarefa inacabada, como algo a ser permanentemente conhecido. Assombroso e necessário este encontro com o *si mesmo*, que nos permite liberar a alma à condição de sua ligeira liberdade, que é a própria existência. E por ser tão fugaz a vida é que precisamos nos permitir a esse encontro, para então, sabermos de nossa permanente partida, pois a feitura deste eu segue em direção ao que ainda não conhecemos. E nesse vôo, a liberdade aparece como possibilidade de não nos tornarmos escravos do mundo e, portanto, de constantemente nos perguntarmos sobre como não nos deixar governar. A liberdade aparece como um permanente olhar sobre nós mesmos no interior do mundo, um não perder-se de vista, um olhar do alto, como nos fala Foucault⁶⁰, que vê abaixo de si, o *mundo em sua ordem geral*, mas principalmente o lugar que ocupamos nele. A inevitável escolha do que queremos ser e fazer no mundo, nos permite inferir que somos livres porque escolhemos. Somos livres porque exercitamos poder, somos livres pela nossa capacidade permanente de nos

⁵⁹ FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

⁶⁰ Ibid, 2004.

perguntarmos sobre a verdade, de não nos deixarmos governar, somos livres porque nem tudo em nós pode ser conhecido.

Esse movimento sobre *si mesmo* não pode ser entendido como uma re-fundação da idéia de natureza, um lugar a se chegar? Ao contrário, essa forma de *cuidado de si*, pode inaugurar à educação uma outra ética, esta que se faz por uma política do pensar, que nos torna inquietos, que perspectiva um *vir a ser* de outra maneira que ainda não pode ser pensado, nem imaginado⁶¹. A infância como experiência nos provoca a este encontro com o nosso *si mesmo*. *Essa infância é figura de começo, no sentido de uma imagem que abre a possibilidade de um porvir aberto, inesperado, inesperável, segundo a lógica prévia à ruptura que ela introduz; um porvir insuspeito, insólito.*⁶².

4.2 Da sala de correspondências o olhar que abraça, chegadas e partidas: entre novos arranjos, laços de parentesco, laços comunitários

Muitas são as imagens que se abrem para, neste texto, falar sobre a estética presente nos relacionamentos dentro da comunidade Chico Mendes. E como esta narrativa se apresenta desde aquilo que vivi, como alguém que por ‘dentro’⁶³ pode experienciar-se na relação com este outro, agora me esforço para presentificar em texto, aquilo que diz respeito aos afetos, emoções vividas, atravessamentos *entre - nós*, nessa *comunidade de destino*.

A minha chegada na comunidade, como já relatei , foi se constituindo aos poucos, e desde o início lancei-me de corpo e alma⁶⁴ aos acontecimentos. Muitas situações, contextos e relações apresentavam-se como as mais apropriadas para que pudesse desenvolver minha pesquisa, no entanto, fui me deparando com uma

⁶¹ Kohan, 2003.

⁶² Ibid p.251

⁶³ A expressão ‘por dentro’ faz referência a tudo que pude sentir, dos afetos presentes nesses encontros, mas também, coloco como possibilidade pensarmos essa expressão, como presença ‘etnográfica’ que diz respeito à necessidade de nos constituirmos ‘por -entre- com’ nossos sujeitos da pesquisa.

⁶⁴ Lançar-se de corpo e alma aqui, remete à idéia da experiência, como uma disposição de abertura aos afetos , uma disposição ético-estética que recebe o outro passivamente por aquilo que ele é e ao mesmo tempo se oferece ao outro por aquilo que se tem .

*linha (feiticeira)*⁶⁵ que se fez presente desde o início e que se posicionou ao meu lado como aquilo que me invocava a seguir por alguns (des) caminhos, de me embrenhar e me ‘jogar’ para viver a novidade desses encontros, dessas experiências, dessas *infâncias*.

Logo de início, quando optei por estar entre as crianças e com elas, fiquei, entre tantas outras situações, envolvida por um olhar que se constituía nos momentos de chegada e partida delas na casa. Sempre nesses momentos encontrava-me ‘aprisionada’ pelo olhar que se intrigava e entregava-se às redes de relacionamentos entre as crianças, que eu via expressar-se através de uma estética singular, onde o cuidado se fazia presente por olhares, gestos, parcerias, sorrisos, brincadeiras, vergonha, timidez. Dei-me conta que pude olhar para essas chegadas e partidas, porque passei a ocupar a sala de entrada, um espaço da Casa onde, geralmente, os meninos⁶⁶ (que trabalham ali) e Dodô ficam por um tempo. Ocasionalmente após o almoço, próximo à chegada das crianças do período da tarde e, muitas vezes, no entardecer, quando depois do café ficam conversando na sala que é por onde chegam e partem as pessoas na Casa. Sempre, após a saída das crianças do período da tarde, Dodô, os meninos e os amigos e amigas que freqüentam a Casa encontram-se para tomar um café. Não quero falar aqui desse lugar, porque nossa amiga Sandra (pedagoga e membro da diretoria da casa há mais de 10 anos) já falou, várias vezes, do seu desejo de escrever sobre esse momento, tão especial, onde nos encontramos para dizer um pouco de nós, de nossos desejos, sonhos, angústias, dores, amores... Segue texto de Sandra:

Um café

Felipe foi levar na secretaria os documentos do Projeto Esperança. Pessoal, já chegou o carteiro? Nossa! É só conta pra pagar! Chica, dá pra fazer bolo pro lanche das crianças, amanhã? Alguém viu o Seu Antônio? Ele precisa assinar os cheques. Valderi, cadê a minha pipa? Que bom que é terça-feira, o almoço nos reúne e temos o “nosso domingo”!!! Os professores da prefeitura estão conectados com o trabalho da Casa este ano, que bom!!! Vanessa, Dona Catarina vai ao Posto de Saúde. A Sônia está muito atenta,

⁶⁵ Esta expressão foi tecida pela Professora Leni Dornelles na ocasião da defesa do Projeto de Tese realizado em 2006.

⁶⁶ Os meninos, assim denominados, às vezes, são jovens que trabalham na Casa e que ficam numa pequena sala, localizada bem em frente da porta de entrada da casa, mais ao fundo, depois da sala das correspondências.

tanto com a limpeza quanto com as crianças. Natália é ágil e criativa com a comida de cada dia. Quando Sandra e Patrícia vêm juntas, as gargalhadas chegam na frente. Eu vou bater nele, ele bateu no meu irmão. Xiiii! Ela só vem pra comer! Hoje não tem aula de novo na escola! Tô com dor de barriga!!! Ele pegou o meu lápis! Hoje tem material reciclável? Vim, mais Dona Lídia, buscar o reciclável e os alimentos do Mesa Brasil pra distribuir na comunidade. André vem pra reunião com os jovens empreendedores. E Mateus? E Maria? Patrícia e André vão fazer as conversas com Janete e Sara. Sandra, o livro com as histórias de vida da mulherada, sai ou não sai? O Dôio não tem aparecido! Credo, o carro do BOPE passou tão pertinho hoje que fiquei com medo, eles me olharam com cara feia. Professor, amanhã nós vamos na pracinha, né?! Mas, o que é sexy mesmo? Tem notícias da Daniele e das filhas? E do Tinho? Dodô, amanhã “vai tivé”?

E faz-se o silêncio.

Hora de respirar e acomodar dentro do peito as muitas vidas que pulsaram durante o dia todo na Casa Chico Mendes, acolhendo brilho, ritmos e trajetórias diversas.

Num rodaminho de emoções e aprendizados, enquanto mãos hábeis recolhem água e a colocam para ferver, olhos que permaneceram fitam profundamente ora outros olhos ora o vazio. Um vazio preenchido, o todo existencial.

Ao compasso da água que ferve, com a mesma habilidade da lata o pó é retirado em colheradas generosas e repassado para o filtro, que se equilibra na velha garrafa térmica. O contato da água fervente com o pó produz delicioso aroma, magia pura que volta a atrair mais olhos e bocas. Impossível resgatar-se nesta experiência sem o café que vem com o pôr-do-sol.

E novamente a mesa é ocupada pelos que ficaram e pelos que vão chegando aos pouquinhos, estes com canecas em punho para brindar à vida com olhos, bocas, ouvidos e almas transformadas. Talvez seja no aconchego mesmo que se possa elaborar os ritmos e trajetórias das vidas que pulsam.

Respirar, beber um café e sintonizar olhares enche de significado o encontro das diferentes gentes que se entrelaçam na Casa. E assim a vida plena é resgatada, não importa se momentaneamente.

Este brinde ao pôr-do-sol reúne gente com sabedoria da vida e anos de luta comunitária; gente que transitou ou transita pela Academia, dialogando ou brigando com o saber formal; gente ainda criança, gente um pouco mais velha; gente mais convencional; gente aberta a todas as possibilidades; gente desiludida com as circunstâncias; gente esperançosa; gente que desistiu de acreditar; gente que ainda procura teto; gente que optou pela rua tendo asas nos pés; gente que acredita nas instituições; gente que quer revolucionar; gente que faz da dança a sua vida, que canta para sentir dignidade; gente que faz da depressão sua companheira; gente que se rende ou ressignifica o ilegal; gente que conjuga o viver no agora; gente que se acomodou à morte; gente que mata nesta hora a fome do pão, a fome da cidadania, a fome da beleza; gente que se sente fabulosa ao compartilhar uma caneca de café e ser acolhida em sua humanidade enquanto o sol se põe.

Acolher estas vidas que pulsam passa pelo desestabilizar-nos. Acolhê-las passa pelo muito que temos a aprender com as singularidades, passa pela resistência e beleza de assumirmos nossas incertezas. Passa por desconfiarmos das verdades, do absoluto.

Tomar um café em companhia na Casa Chico Mendes significa mudar as perguntas e freqüentemente, mudar o passo... Pois enquanto bebemos nosso café, o sol se prepara para renascer.

*Sandra Crochemore Ribes
Julho de 2008*

Logo na entrada da Casa Chico Mendes , quando passamos da porta, existe um sofá com dois acentos, encostado na parede que carrega a imagem de Chico Mendes, onde quem senta olha a rua e as pessoas que ali chegam e também partem. Nessa sala de chegadas e partidas, existe uma parede toda ocupada com várias caixas postais, nas quais as pessoas da comunidade vêm buscar suas correspondências. Levei algum tempo para perguntar por que aquelas caixas postais ficavam ali, até que um dia Dodô me contou que teve uma época em que o correio tinha dificuldade e também receio de ir até as casas dos moradores no bairro e foi então que, desde 2003, as pessoas passaram a deixar na Casa Chico Mendes as caixas-postais.

Sempre que chegava o correio, era Dôio e Felipe quem distribuía nas caixinhas as correspondências das pessoas da comunidade. Sempre que os via fazendo isso, sentia aquele gesto como um modo tão delicado de cuidado para com o outro, afinal, nas caixinhas as pessoas estariam recebendo o que tanto esperavam, às vezes, uma carta, um documento, e também, o que não esperavam, uma conta de luz, telefone, contas e mais contas.

Certo dia, estava sentada sozinha no sofá e uma moça entrou para abrir sua caixa-postal, pegou vários papéis, passou os olhos por cada um deles, olhou para mim e sorrindo disse: *Só conta para pagar. A gente até vem com a esperança de encontrar outra coisa, mas só tem conta mesmo!* (moradora da comunidade) Isso me faz pensar sobre essa imprevisibilidade do que nos acontece, quando estamos a esperar e a receber, quando estamos em *correspondência*. Nem sempre somos

correspondidos, tal qual gostaríamos. E talvez, pelo fato de já esperarmos o que desejamos receber, perdemos de vista o que vem do outro lado, o que pode ter também na *caixinha*. Em *correspondência*, os sujeitos estão com tudo que tem e com o que não tem, com tudo que sentem e não sentem. Tudo está ali, mas nem tudo aparece, tal qual as caixas postais que guardam as correspondências que as pessoas esperam e o gesto cuidadoso de Dôio e Felipe ao colocarem atentamente cada envelope nas caixinhas. Em *correspondência*, encontramos a conta que se tem a pagar e o gesto cuidadoso para que ela chegue a quem tem que chegar. Visibilidade e invisibilidade marcam os sujeitos em *correspondência* e os modos em que nos experienciamos nessa forma de cuidado.

Creio que essa palavra *correspondência* também seja significativa para dizer desse lugar, que é a sala de entrada na Casa Chico Mendes, o lugar aonde chegam e partem as pessoas, as crianças, os jovens, as mulheres, os *bondes*, *bombas*⁶⁷, muitas vidas, onde nos encontramos com as *infâncias*. A *sala das correspondências* é carregada desse sentido de acolhida, de receptividade, de cuidado, de olhares que se cruzam entre chegadas e partidas. Aqui vale a pena pensar sobre essa dimensão estética do cuidado, presente nesse exercício de acolhida quando nos deparamos com a presença do outro.

Na *sala das correspondências*, fui percebendo, aos poucos, que o cuidado pode se expressar por uma simples disposição de recebimento, de passividade diante do outro, para que este outro possa chegar com o que é seu. Percebia que as pessoas que recebiam os que lá chegavam, acolhiam com o olhar, com gestos, através do silêncio e sem nenhuma precipitação da fala. Esse outro que chegava ia dizendo de si, dizendo a que veio ou simplesmente nada dizia. Foi através do *olhar* e do *sentir* que me implicava em entender sobre o modo como recebemos o outro, as diferentes maneiras de acolher aquele que chega.

Assim, experienciava-me em uma outra disposição relacional, aonde o outro que chega, é acolhido por um **abraço** – representado aqui, por esse gesto de abertura e entrelaçamento entre corpos, pois num abraço os corpos se aproximam e se entrelaçam, num único tempo, *existimos-com* e *por* aquilo que temos. Creio ser

essa uma das disposições ético-estética de uma *infância* do cuidado. O abraço a que nos dispomos ao receber o outro, sem precipitação, nos apresenta como possibilidade uma experiência de *correspondência* que se dá por aquilo que se tem, onde os corpos estão nus, largados, abandonados, disponíveis ao outro. A experiência da qual aqui falo apresenta-se por essa disposição ético-estética que somos em nossa *inteiridade*, com tudo que dispomos, incluindo aí todas as nossas faltas, falhas, nossos buracos.

A *infância* do cuidado na Casa Chico Mendes eclode para todos os lados, explode em todas as direções, mas foi na *sala das correspondências* que me experenciei nessa relação de reciprocidade, de abraço com o outro. Foi na *sala das correspondências* que me arisquei a sentar no sofá, lugar este, onde sempre via Dodô (coordenador) em seu silêncio a olhar para rua, e de vez em quando, alguns dos meninos (jovens) ao seu lado, também envoltos por essa disposição sem fala, sem palavra, só tecida pelo *estar-junto-com* Maffesoli (2001), nesse sentido de comunhão e aliança em que se põem as pessoas.

[...] A escuta é a dimensão mais profunda e o modo mais simples de falar. O barulho do silêncio constitui a forma originária do dizer. No silêncio, o sentido do ser chega a um dizer sem discurso nem fala, sem origem nem termo, sem espessura nem gravidade, mas que sempre se faz sentir, tanto na presença como na ausência de qualquer realização ou coisa. Aqui o que falar e, neste calar-se tudo chega a vibrar e viver na originalidade de sua primeira vez. É o tempo originário do sentido. (HEIDEGGER, 2005 p.15)

Foi na *sala das correspondências* que me encontrei com as crianças do Projeto Esperança, chegando à Casa, entre amigos e amigas, entre irmãos e irmãs, de mãos dadas, com cabelos soltos, cachinhos, carecas, com sorrisos, sem sorrisos, correndo, andando... chegando. Foi do sofá que nos abraçamos, que nos demos beijos, que nos falamos, que nos olhamos. Com as crianças vivi essa disposição-

⁶⁷ Termos utilizados por jovens da comunidade, que identificam formas de expressão no mundo.

estética e passei a tecer um olhar diferente sobre o que significava estar ali, *em correspondência*.

Com e *entre* Natália, Geanderson, Douglas, Tainá, Paola, Emerson, Welithon, Ariana, e outras tantas crianças, passei a me perguntar sobre o modo que tecemos nossos laços, como nos entrelaçamos, nos tornamos *presença-viva* diante do outro. Habitei um entre-lugar e senti toda viscosidade de estar ali, não exatamente no meio, mas entre as crianças, com tudo que eu tinha, numa entrega genuína do *corpo* que se largava e se deixava ao acaso desses encontros. Fomo-nos conhecendo mais, nos entregando ainda mais.

Algumas dessas crianças que chegam à Casa possuem laços de parentesco, são irmãos/irmãs, primos/primas, tios/tias, e nem sempre esse *estar-junto* se dá por fazerem parte de uma mesma família, ou melhor dizendo, a configuração das famílias se constitui por uma multiplicidade de arranjos. Existem muitas crianças que são irmãs e irmãos, mas não possuem o mesmo pai, ou a mesma mãe. Uns moram com a avó e tem o irmão ou a irmã morando com a mãe, outros são primos e moram todos juntos, outros são bem novinhos e são tios de outro mais velho, e assim, nos deparamos com outras formas, outras imagens, outros arranjos que tecem os laços familiares e os laços comunitários.

Foi possível perceber, a partir dos vínculos de parentesco, que as crianças experimentam-se desde muito cedo, numa espécie de rede familiar ampla, diversificada, onde o cuidado se expressa por um modo de *estar-junto* que vai desde as 'responsabilidades' de levar e buscar o irmão mais novo à creche, por exemplo, como a simples vontade de ficarem próximos, trocando informações, histórias, ajudando a pintar, a cantar, etc.

Presenciei muitos momentos em que, nas ruas, na esquina, entre os becos, as pessoas, as crianças se dispunham a esse modo de estarem juntas. Não dá muito para saber, e talvez não tenha importância alguma, quem é parente de quem, quem é irmão, pai, mãe, estão todos nessa grande mistura, sorrindo, caminhando, soltando pipa, bebendo, comendo, parados, ao lado um do outro. Há diversificadas *expressões societais*, como nos diz Maffesoli (2003), onde o que se leva em conta

são os afetos, os sentimentos, as emoções. *A vida está por toda parte, exceto nas instituições.* (p.14)

Para além dessa disposição, o cuidado também aparece entre as crianças, quando expresso por uma intensa vontade de ficarem juntos, ali na Casa. Esse modo de estarem juntos não passa, necessariamente, pela mediação e/ou intervenção dos educadores/as, pois como já disse anteriormente, a Casa Chico Mendes constitui-se por um modo singular de pensar sua proposta 'educativa' com as crianças. Refiro-me aqui, ao modo como as crianças ocupam os espaços da Casa, que se dá, tanto através das oficinas propostas, como pela possibilidade de ficarem apenas brincando. Geralmente, as crianças se envolvem com as atividades propostas, mas já as encontrei, algumas vezes, em situações em que não se fazia presente nenhum/a educador/a, e que as crianças encontravam-se brincando ou conversando.

As trocas entre as crianças, o envolvimento com aqueles e aquelas que possuem um vínculo mais estreito se dá por espaços que não são só permeados pelo 'educativo'. É como se na Casa, além das propostas educativas, co-existissem "linhas feiticeiras" onde somos lançados/as à experiência de um outro tempo e um outro espaço, onde estamos enredados numa espécie de 'cola do mundo' (MAFFESOLI, 2006), onde estamos, cada um, cada parte nossa, através de nossos corpos, *numa misteriosa correspondência entre forças de atração* (p.278). A experiência nesse tempo e espaço no qual residimos numa espécie de *atração vital*, numa *orgia*, nos permite sentir um modo de estar-junto-uns-com-os-outros, onde nos abraçamos, vivemos uma paixão compartilhada, aparecemos por aquilo que somos aos olhos do outro. A experiência do *abraço*, de uma *infância* do cuidado se dá também pelo desejo de *estar-junto-com* de existir *pelo* e *sob* olhar do outro.

4.3 Os trajetos: é pau é pedra é o fim do caminho...

*Abrindo Caminho*⁶⁸ era o título do livro de Ana Maria Machado que levei às crianças e que nos proporcionou algumas trocas. O livro narra a história de personagens que desbravaram terras distantes, selvas, desertos, oceanos... Aponta para os possíveis obstáculos que encontramos no caminho, conduzindo o/a leitor/a a pensar nas possibilidades que temos de inventividade, de abrir nossos caminhos, de construir alternativas diante daquilo que diz respeito à vida, às suas irregularidades, surpresas, rupturas.... O livro, ao apresentar seus personagens Dante, Carlos Drummond de Andrade, Tom Jobim, Cristóvão Colombo, Marco Polo, Santos Dumont, traz como enredo a música “Águas de Março” de Tom Jobim e narra como cada personagem...

*Cada um no seu canto
Com seu canto
Nos chamou...
E nenhum de nós,
Nunca mais, ficou sozinho*

As histórias entrecruzam olhares, multiplicam as possibilidades que temos de ver o mesmo.

*Com muito encontro e negócio,
inimigo vira amigo, quem está longe fica perto.
Não há distância para os pássaros nem para quem cisma de
ousar.*

Instiga a desterritorialização, a inventividade, a criação, o olhar que vai além do visível,

*Porta, ponte, túnel, estrada,
Mapa, vôo, navegação.
Quem disse que o fim da picada
Não se abre para a imensidão?*

⁶⁸ Machado, Ana Maria. **Abrindo caminho**. 1.ed. Ed. Ática, 2004.

*Beco que vira avenida.
Muro que cai para o irmão.
Esperança renascida
Escancarando a prisão.*

*É promessa de vida
No meu coração*

Alguns encontros com as crianças foram mediados por essas narrativas. Caminhos, obstáculos, surpresas, invenção, imaginação, música, tudo junto dizia um pouco mais de nós, de nossas vidas, de nossos sonhos. Não foi nada difícil embarcarmos nessa viagem. Logo de início senti a necessidade de levar a música de Tom Jobim para que pudessem conhecê-la, caso ainda não tivessem escutado. No primeiro dia, propus sentar numa grande roda no chão e comecei a contar a história de Ana Maria Machado. Os olhares estavam todos atentos. Eu ia contando e mostrando as páginas do livro no qual estavam os personagens, as crianças olhavam e logo identificaram a música de Tom Jobim que enredava a história contada. Geanderson, que adora música, disse sorrindo: *Eu conheço essa música!* Algumas crianças também disseram conhecer.

É pau é pedra é o fim do caminho. São as águas de março ...

Acharam interessante cantar a música no meio da história e cada vez que aparecia um trecho da música no livro, colocavam-se todos a cantar com entusiasmo. Senti que a música fazia vibrar o interesse por aquela narrativa. Quando identifiquei a disposição das crianças em cantar, resolvi descer e perguntar a Dodô se ele teria a música de Tom. Ele encontrou o CD e logo subi com a música e com o som para escutarmos a canção. A surpresa foi grande. Ouvir a música de Tom Jobim naquele contexto da história que acabávamos de ouvir, se constituiu em um momento muito prazeroso. A música terminava e as crianças pediam para colocar de novo e assim ficamos por algum tempo, até nosso tempo acabar.

Ao sair dali fiquei embriagada por aquela música e também pela imagem das crianças que parecia abrir em mim outras possibilidades de caminhos, vontades, desejos. Lembrei das águas de março do menino de Gabriel Garcia Marquez, a que me refiro no texto inicial desta tese e de todos os caminhos que foram se abrindo, dos espaços, brechas que jamais imaginava antes, e que passavam agora a constituir minha vida. A música de Tom Jobim encontrada por acaso no texto de Ana Maria Machado, me anunciava uma narrativa que se fazia naquele momento, uma vida que eu também buscava. Uma vida, onde nos entregamos à experiência, à invenção de nós mesmos, uma vida que pulsa, acontece, rompe, rasga, que nos abandona e que requer entrega, uma entrega de si. Tanta vida era aquela com as crianças! Tanta vida tinham as crianças! Tanta vida havia ali, naquela comunidade! Vida que se encontrava no trajeto das andanças que estava a fazer com essas crianças, vida que via pulsar em cada esquina, onde as pessoas se encontravam para conversar, olhar para rua, sentar, beber e sorrir. A vida na comunidade Chico Mendes é alguma coisa da ordem do que não é dizível, mas do sentir, do *sentir-com*. É uma estética que requer desligamento, como nos diz Maffesoli (2001) *um desligar-se para saborear melhor a proximidade das coisas*. (p.77)

No texto *Sobre o Nomadismo*, Maffesoli (2001) nos fala o quanto na modernidade tudo aquilo que é da ordem da ambivalência foi ocultado. O projeto em torno da constituição de uma identidade, do uno, do racional foi perseguido e se destituiu todas as possibilidades de um espaço para as ausências, o silêncio, a emoção, o acaso, os desligamentos. O sujeito na modernidade é o sujeito da presença 'ativa', tudo faz, tudo consome, tudo se apropria, tudo sabe e a tudo se liga⁶⁹, tudo se identifica.

Ao pensar sobre o meu encontro com as crianças, lembrei do texto de Larrosa (2004), sobre como podemos pensar o encontro com a infância. O autor destaca que há uma imagem que emerge a partir da experiência, por estarmos cara a cara com o enigma, com o desconhecido, com aquilo que não pode ser reconhecido e tão pouco apropriado. Larrosa (2004) nos diz que o sujeito do reconhecimento é aquele que se dirige ao outro buscando o que imagina, o que necessita, o que espera, o que

⁶⁹ A expressão aqui *a tudo se liga*, remete ao sentido de aprisionamento, onde se faz necessária a presença 'ativa' para tudo.

deseja. Por outro lado, o sujeito da apropriação é aquele que obsessivamente devora tudo que vê à frente, que converte o outro a sua medida. Já o sujeito que se experimenta no encontro é aquele que larga o corpo ao acaso, àquilo que é da ordem do desconhecido. No âmbito das relações produzidas com a infância podemos nos perguntar sobre os modos que nos deixamos tocar por esse outro que nos habita sem pedir licença? De que modo nos permitimos alterar essa relação com outro? De como nos transformamos na presença do outro?

Venho aqui provocar essa reflexão sobre como nos permitimos ou não habitar o outro e se deixar habitar por ele, tendo em vista a importância dessa pergunta ao falarmos do espaço da educação e da infância, pois, no meu modo de ver, a relação que se constitui desde esses lugares é sempre uma relação *invasora* e, por isso, *criadora*. O espaço 'educativo', inevitavelmente, é esse lugar onde sujeitos *se invadem* e se põem a sentir, ver, pensar... Não há como escapar ao outro que aí está à nossa frente. O espaço educativo, assim como a vida, é um lugar onde lidamos o tempo todo com o exercício dos nossos limites, com aquilo que sabemos e com o que não sabemos, com a dúvida e a incerteza, com os acertos e com os erros, com o medo de gostar, de se entregar, de se apaixonar... O espaço educativo é o lugar do humano, onde aparecemos como sujeitos de memórias, de dores, de lembranças, de rancores, de segredos, de desejos, de diferenças. Portanto, sempre invadido pelo outro, nos resta perguntar se nos deixamos afetar por essa entrada, se nos perguntamos sobre os nossos medos, sobre as nossas inseguranças, sobre tudo aquilo que temos como referência, sobre tudo aquilo que ainda não sabemos sobre nós mesmos. Muito mais do que um porto seguro, o que temos são caminhos sobre água em movimento, onde podemos fluir ou até mesmo nos afogar (sufocar).

É fluido e dinâmico o que chamamos de educativo e podemos nos enganar se acreditarmos ser esse um espaço de repetições, pois o que o torna avassaladoramente fluido e dinâmico é exatamente a possibilidade do nosso encontro com as diferenças. Reside aí, para mim, a possibilidade de entendermos o espaço educativo além de invasor, também criador. Não criamos no espelho. Diante do que enxergamos como igual, só repetimos. Obsessivamente nos repetimos diante do outro, pois acreditamos estar diante de um espelho, do espelho de nossa alma, daquilo que desejamos que ele seja, daquilo que melhor desejamos a ele.

Repetimo-nos diante do outro, porque precisamos que ele seja o espelho de uma alma que queremos também ser e que, talvez, nem sejamos mais, ou até mesmo, nunca fomos. Somos todos imbuídos de uma tarefa árdua perante o outro que é de salvá-lo, de educá-lo, de persuadi-lo, de torná-lo alguma coisa melhor do que já é. Perseguimos o outro sem ao menos lhe perguntar o que realmente é. Numa espécie de pressa por seguir adiante, atropelamos o outro em nome do que desejamos por ele e para ele. E assim, esquecemos... do que sentíamos, do que brincávamos, do que transgredíamos, daquilo que gostávamos de fazer, do que não suportávamos, do que sofriamos, enfim, esquecemos.

A questão é que inevitavelmente não convivemos só com o esquecimento, nossas memórias se fazem presentes em nossas lembranças (experiências), por tudo que já vivemos, sentimos e pensamos. E então, nos descobrimos vivos, capazes de sonhar, de desejar, de querer bem, de se deixar levar, de se deixar errar, de se permitir humanizar, de se permitir habitar. E assim, tornamos possível o espaço educativo **como uma criação (invasora) de nós mesmos**. Um lugar onde se torna possível sonhar, imaginar, criar. Um lugar onde estamos por inteiro sendo invadidos por um outro desconhecido, diferente, fascinante... um outro invasor e criador.

Naquela mesma semana, na seqüência dessa atividade com as crianças, remetia sempre a necessidade de escutarmos a música. Propus em um outro dia, após escutarem a música, que pudéssemos dar uma volta pela comunidade e que fôssemos olhando para o que existia em nossos caminhos. O que achássemos interessante, poderíamos trazer para a Casa e depois iríamos socializar um pouco sobre este nosso percurso. As crianças correram para fora da casa e começamos uma caminhada pela comunidade, algumas delas estavam sem entender muito o que fazer, mas a idéia era de andar por lá e ver, sentir, olhar o caminho. Algumas crianças encontravam no chão algumas coisas que queriam levar, uma folha, uma pedra, um pedaço de pau, um papel de bala e outros nada levavam consigo, contentavam-se apenas em olhar e caminhar. Eu também vivia essa vontade, de apenas olhar e nessa disposição com as crianças fiquei a pensar sobre os desafios do olhar.

É um verdadeiro desafio olhar. Olhar e ver. Olhar e encontrar. Olhar e admirar. Olhar e reconhecer. Olhar e gostar. Olhar e amar. Olhar e se ver. Olhar e temer. Olhar e fugir... A disposição de um olhar carece do **outro** que é quem se olha. O olhar necessita de um outro. Um outro, inclusive, pode não recepcionar o olhar, porque quando olhamos, apesar de necessitarmos do outro, não precisamos dele para retribuir o olhar. O olhar, esse do qual falo, não é um olhar que espera do outro, mas é apenas um olhar que necessita do outro, sem querer nada em troca. É uma entrega genuína onde apenas se sabe que podemos ao olhar o outro, sentir de outro modo, aquilo que por vezes já sabemos e conhecemos. Um olhar que nos surpreende, que nos faz improvisar o que não sabemos, que nos deixa sem graça, que nos denuncia.

O olhar, esse do qual falo, é um olhar que se põe numa disposição de ver o mesmo de modo sempre diferente. Um olhar que procura **sair** da sua mesmidade (SKLIAR, 2003) daquilo que já sabe, do que já está cansado de saber, do lugar onde tudo se conhece, onde tudo se educa, onde tudo já se sabe sobre o outro. É sim um **olhar diferente!** Não é simples, porém este olhar é feito de simplicidade. O que praticamos muito mesmo é o olhar **da mesmidade** (SKLIAR, 2003). Esse é o olhar que nos diz o que somos, que nos assegura que estamos certos, do que estamos certos, de que devemos ir por esse caminho e não pelo outro, é o olhar que nos afirma o que é perigoso, quem é perigoso, é o olhar que nos diz que somos capazes de salvar a todos, educar a todos, é o olhar que afirma um Brasil para todos, é um olhar traiçoeiro porque nos faz esquecer que somos humanos e que nem tudo e com tudo podemos. Esse é um olhar que não sai da janela, que olha pelo vidro à rua. Que sempre vê só o que quer. Esse é o olhar da **mesmidade**. Um olhar que fixa, captura, essencializa, nomeia, que usa a palavra para dizer tudo. *O olhar apropriador, o olhar que toma, é um olhar que divide e que não acolhe o que é, mas sim o que deveria ser. Por isso, constrói a realidade analiticamente e a partir do ponto de vista de sua manipulação possível.* (LARROSA, 2004, p.111)

Mas o que seria tomar o olhar sobre um outro ângulo? O que será que um outro olhar poderá nos dizer? Esse outro olhar não se precipita com a palavra, ele é feito do sentir, repleto de sensibilidades. Esse olhar apenas quer chegar ao outro sem ter nada a dizer. Esse olhar é feito da incerteza, da dúvida. Esse olhar

desconfia daquele que sabe demais, ele é infiel, se deixa levar, transformar, tocar pelos acontecimentos. Não está preocupado com o que *deve ser*, apenas se encontra com o outro e o conhece sempre pelo que é, por aquilo que se faz conhecer, pelo presente. Esse olhar sabe do medo, do afeto, da angústia, da saudade, da dor, da vida e da morte. Olhar assim é um desafio! É lidar com o imprevisível, com o inesperado, com o desconhecido, com o que não sabemos. Olhar assim é um desafio!! Um olhar nômade, um olhar que não se fixa, apesar de sua intensidade.

4.4 Auto-retrato: imagens da vida, entre-lugares, Frida Khalo e a arte-de-viver

Os encontros com as crianças do Projeto Esperança ganharam contornos de acordo com o espírito que se abria à novidade do que estávamos dispostas/os a fazer, a trocar, a falar. Aproximamo-nos de um lugar que se constituía por uma imensa necessidade de sabermos mais sobre nossas vidas, sobre nossas vontades e desejos. Aos poucos, fui conhecendo mais sobre a vida de cada uma das crianças e elas sobre a minha. Tínhamos interesse em saber quem era nossa família, se tínhamos filhos/as, namorados/as, pai, mãe. Fiquei entusiasmada com a possibilidade de expressarmos através da arte um pouco de nós, de nossa percepção sobre o mundo que nos cerca. Enfim, foi assim que nasceu a idéia de trabalharmos com argila os nossos rostos, nosso auto-retrato. Pensei em construir auto-retratos como possibilidade de nos experienciarmos entre histórias de vida, acontecimentos e situações significativas.

Quando decidimos por isso, senti necessidade de dividir com as crianças minha paixão pelas pinturas de Frida Khalo. Numa tarde, levei o livro⁷⁰ que retrata a vida e as principais obras da pintora mexicana. Achei que essa era uma história forte e intuía⁷¹ que as crianças poderiam se interessar por ela, por sua vida, pela história das perdas, dores, amores, paixões. Movida por um desejo imenso em visitar Frida sobre um olhar que se constituía *junto-com* as crianças, arrisquei falar-lhes sobre a vida da pintora mexicana. Sentamos numa grande roda e mostrei-lhes o livro que

⁷⁰ Kettenmann, Andrea. Frida Kahlo 1907-1954. **Dor e Paixão**. Paisagem distribuidora de livros Ltda.2004.a

⁷¹ Minha intuição sobre o interesse na Frida provinha da curiosidade e fascínio que meu filho João Pedro e minha filha Mariah demonstravam pelos livros sobre Frida Kahlo. Desde pequenos sempre folheavam os livros e ficavam atentos às imagens e curiosos em saber quem era essa mulher.

havia trazido. Todos estavam atentos, esperando pelo que iria acontecer. Na capa do livro está o rosto de Frida e foi essa imagem que logo de início interessou ao grupo. As falas eram assim:

-Nossa que feia!!

-É um homem ou uma mulher?

-Parece um homem!

-Olha só ela tem bigode!!

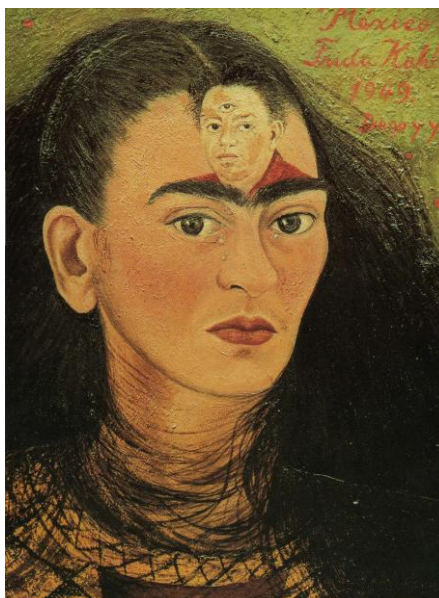


Figura 2: Diego e eu, 1949. (Kettenmann, 2004, p. 78)

Ficaram todos surpresos quando falei que ela era uma mulher. A ambigüidade da imagem de Frida apresentava-se às crianças como uma novidade e as levava a pensar sobre uma figura que não lhes oferecia um padrão de feminilidade, de beleza, de mulher. Ao mesmo tempo, estavam diante de uma imagem fascinante, que despertava curiosidade, e provocava um interesse em saber, em conhecer quem era aquela mulher. Vale destacar que as crianças não agüentaram ficar sentadas na roda e puseram-se ao meu lado, todas disputando espaço para ver melhor as imagens de Frida. A atitude diante da novidade daquela imagem trazia-me à presença a leitura de Maffesoli (1995) ao perceber que o ‘estilo’ de Frida avançava sobre os olhares curiosos das crianças e também o meu, e nos abarcava por um

sentido de comunhão, um sentido estético onde sentíamos juntos e nos experienciávamos entre-olhares e entre-lugares.

A obra de Frida nesse momento era 'borrada' por um *estilo estético* onde bricolávamos nossos sentidos, onde o feio e o belo se faziam presentes, o bom e o mal, o verdadeiro e o falso, tudo junto, naquilo que Maffesoli (1995) denomina de *equilíbrio conflitual*, onde reside a reunião de todas essas *bricolagens* que tecemos por estarmos em co-presença. As nossas vidas se constituíam pelo recebimento das imagens de Frida que também falavam de uma vida e seus fragmentos de dores, amores, paixões. Interessante observar que os quadros de Frida trazem para mim essa explosão de sentidos misturados, desarrumados, bricolados. ..



Figura 3:Auto-Retrato com Macacos, 1943. (Kettenmann,2004,p.65)

Assim como as telas de Frida, nossas vidas ganhavam contornos múltiplos, muitas histórias, perguntas, insinuações se fizeram presentes naquela tarde. O alvoroço era grande! Naquele grupo de crianças surgia uma intensa curiosidade pelas imagens que retratavam a dor em sua expressão mais 'nua'.

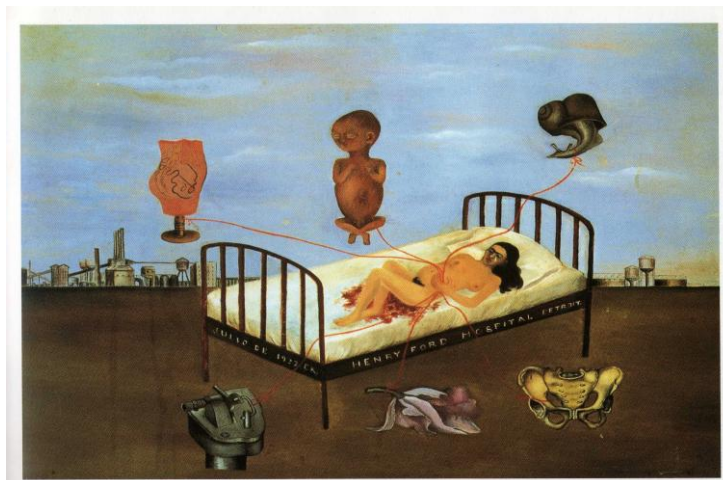


Figura 4: O Hospital Henry Ford ou Cama Voadora, 1932. .(Kettenmann,2004,p.37)

O interesse estava em saber sobre as imagens de dor, as perguntas surgiam entre as imagens e os acontecimentos que ia lhes contando sobre a vida de Frida.

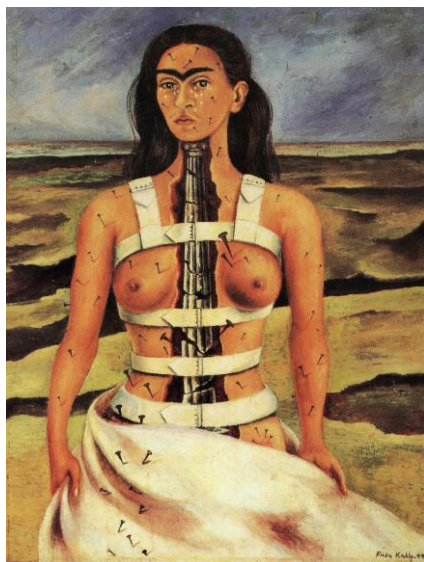


Figura 5: A coluna Partida, 1944. .(Kettenmann,2004,p.69)

-Como a coluna havia se partido?

-Como é que ela não morreu no acidente?

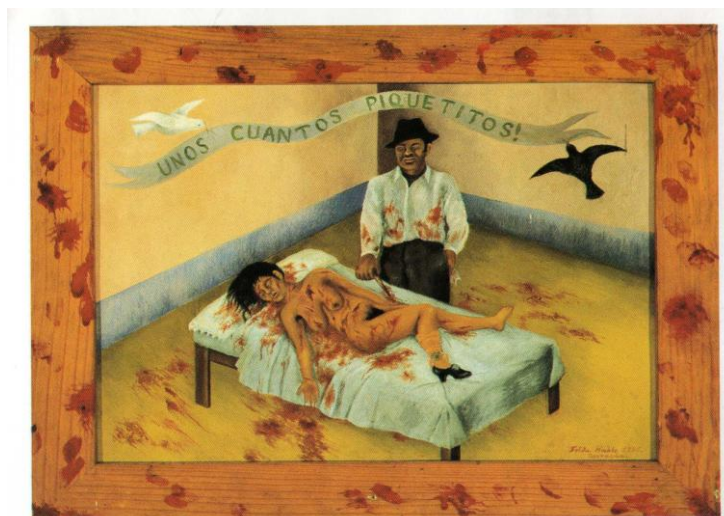


Figura 6: *Uns Cuantos Golpes*, 1935. (Kettenmann, 2004, p.39)

- Era ela a pessoa na cama morta pelo homem de faca?

As histórias de vida se cruzavam. Sobre as imagens de Frida constituía-se um processo de identificação, não necessariamente por aquilo que dizia a respeito à dor, à tragédia, retirando com isso, a possibilidade de uma natureza identitária, mas exatamente por aquilo que nos diz Núria-Perez (2004), sobre o fato de que os processos de identificação acontecem por nos pensarmos a partir do que nos diz o outro. Transbordamos enquanto um ser curvo que não se faz por linhas retas, por isso *toda identidad está falsificada* (p.2) A autora, utiliza-se do poema de Clarisse Lispector para dizer que *Mi nombre pertenece a los que me llaman* (p.2) e com isso, nos fala sobre esse transbordamento e sobre a impossibilidade de fixarmos no interior do sujeito uma identidade. Núria-Perez (2004) destaca que talvez a grande questão não é a tão apregoada pelos discursos psicológicos, de fixarmos uma identidade, mas a de nos perguntarmos incessantemente sobre quem somos em circunstâncias, em processos da vida em curso.

A multiplicidade de acontecimentos que cercam a vida das crianças, suas histórias, percepções de mundo, gostos, perspectivas, desejos, tudo isso aparecia de uma só vez no meio de toda a confusão na sala de baixo da Casa Chico Mendes, ao conhecermos um pouco da história de Frida. Ao estranharem as imagens, o corpo, a disposição das telas, as crianças abriam um diálogo que se constituía pelo interesse em saber mais sobre o que viam, mas, ao mesmo tempo, aquelas imagens

despertavam neles a necessidade de falar sobre as histórias que tinham vivido. Era um momento em que se experienciavam através da pintura de Frida aproximando-se daquela narrativa através de suas telas, de suas vidas.

Percebia que as imagens de Frida nos abriam esses processos identitários. Juntos-uns-com-outros estranhavam e familiarizavam-se, aproximavam-se e também se afastavam do que recebiam daquelas imagens. Geanderson (10 anos) olhava para mim e perguntava insistentemente sobre a imagem em que Frida aparecia sobre a tela com o bebê que saía de sua vagina e a pergunta era: como é o nome desse lugar em que o bebê sai?

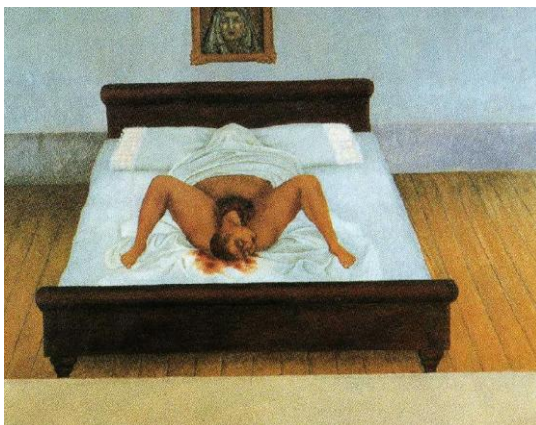


Figura 7 : O Meu Nascimento ou Nascimento, 1932. .(Kettenmann,2004,p.38)

Apesar de já saber, Geanderson provocava o grupo e a mim sobre esse lugar de curiosidade em torno da sexualidade. Acredito que nesse primeiro momento a obra de Frida trazia às crianças esse universo entorno da sexualidade, desde o olhar que estranhava o corpo feminino (Frida) sobre outros deslocamentos, bem como, as imagens em que os corpos apresentavam-se expostos, visíveis, transparentes.



Figura 8 :A Minha Ama e Eu ou Eu a Mamar, 1937 .(Kettenmann,2004,p.47)

Vale ressaltar que as narrativas das crianças sobre a sexualidade ainda preservam o lugar normativo sobre as possibilidades de se experienciarem a partir de seus gêneros. Meninos e meninas preservam a herança dos lugares permitidos no que diz respeito ao investimento de suas sexualidades. A repetição dos padrões normativos constitui-se como elemento chave na linguagem das crianças. No caso dos meninos, eles esforçam-se para afirmar sua masculinidade, e o comportamento mais compartilhado é o de provocar as meninas através de brincadeiras que as colocam em evidência quanto aos seus gostos, os seus interesses, enfim, as falas em torno da sexualidade se constituem de um modo muito presente entre as crianças.

Vale ressaltar que as imagens em que os corpos aparecem com os órgãos expostos causavam muito espanto às crianças. A desconstrução do corpo, o corpo partido, em pedaços, quebrado nos abria a imagem para uma vida que ainda não conhecíamos. A dor exposta em meio aos trágicos acontecimentos em torno da vida de Frida me remetia à experiência que tive ao ter escutar as mais diferentes narrativas sobre tragédias, as mortes presenciadas, os movimentos de que se acercavam as crianças da comunidade Chico Mendes diante desses fatos.

Houve um dia em que conversávamos num grupo só de meninas sobre os relacionamentos entre meninos e meninas ali dentro da comunidade, quando Natália e Tainá dividiam com as outras e comigo situações que presenciaram mortes de pessoas conhecidas também dentro da comunidade. Natália, numa narrativa repleta de detalhes, descrevia que havia presenciado a morte de uma pessoa nas proximidades de sua casa. O relato entusiasmado e com requinte de detalhes trazia um cenário de muito, muito sangue em toda parte. O sangue escorria pela rua e ela ficou vendo até que o *moço deu o último suspiro e morreu*. Assim, cada uma trazia uma história, um fato que narrava as *tragédias* presenciadas por elas desde as suas infâncias.

Uma tarde, logo na entrada das crianças, Paola me viu e disse que queria falar comigo. Fui até o portão, em frente ao jardim da casa e começamos a conversar. Paola estava angustiada, e com os olhos cheios de lágrimas falou sobre o medo que sentia do seu irmão morrer. Ela disse que ele tava *jurado* de morte por outros *lá de cima* (comunidade Pasto do Gado). Os adolescentes e os jovens na comunidade se constituem por processos de territorialização, onde os grupos compartilham regras, valores, estilos, etc.

Desde que cheguei à Casa Chico Mendes acompanhei algumas situações em que as pessoas que ali estavam compartilhavam suas dores pela morte de jovens que freqüentavam a casa. Existe uma permanente vigília entre os jovens que vivem nas comunidades Chico Mendes, Pasto do Gado e Novo Horizonte, no sentido de se experienciar por processos de territorialização e disputa de poder, onde as armas de fogo se fazem presentes 'garantindo' os códigos por eles estabelecidos. Desde pequenos, meninos e meninas sabem desses territórios, sabem por onde podem ou não circular, presenciam mortes e se deparam com perdas. A vida aparece por aquilo que é, pelo seu fluxo de descontinuidades, de interrupções. Fico aqui pensando na complexidade das relações que tecem a infância da Comunidade Chico Mendes não pelo fato de que a violência inaugura uma irreparável disposição para vida que tem por marca o sofrimento, a dor, o sangue, as mortes. Mas pelo esforço que reside em pensá-la como figura de desordem⁷² como acontecimentos

⁷² Vale dizer que a expressão utilizada carrega o sentido que Balandier (1997) nos apresenta, a desordem como caos, como fundador de uma outra ordem, de uma outra vida.

que compõem a ordem do social. Pimentel⁷³ (2006) irá nos falar sobre um esboço do social, sobre os atravessamentos que se manifestam por rupturas e recomeços, um fazer-se e um desfazer-se que imprimem ritmo à vida.

Nessa perspectiva, a sociedade só pode ser tomada enquanto provisoriamente, pois comporta no seu interior os des-locamentos e des-ligamentos contínuos entre os seus atores, o que provoca um regime de mudanças permanentes nas suas configurações internas e externas no que diz respeito a grupos sociais, práticas, representações, ou quaisquer outros fenômenos de origem social (p.114).

A possibilidade de constituírem suas vidas diante de todos esses processos de des-locamentos e des-ligamentos traz à infância a presentificação *da tragédia do viver do humano* (DORNELES, 2006) e coloca-nos diante de um ser que se sabe, como nos diz a autora. A possibilidade de um ser que existe em sua finitude, onde as fontes que ameaçam a vida se configuram apenas como parte também da própria vida. As violências que se fazem presentes no cotidiano das crianças na comunidade Chico Mendes constituem a fragilidade da condição do humano (DORNELES, 2006), constituem a vida tal qual ela é.

Realizamos nossa existência na estrutura de ser-no-mundo. [...] Homem só se realiza na pre-sença. Pre-sença é uma abertura que se fecha, e ao se fechar, abre-se para a identidade e diferença na medida e toda vez que o homem se conquista e assume o ofício de ser, quer num encontro, quer num desencontro, com tudo o que ele é e não é, que tem e não tem. É esta pre-sença que joga originariamente nosso ser no mundo. (HEIDEGGER, 2005, p.20)

⁷³ Ver Pimentel. (2006), texto Movimento e incerteza em Balandier: configurações antropológicas para contextualização de uma pedagogia política.

Nessa direção fico a pensar na possibilidade de uma infância-experiência como figura de descontinuidade, onde não é possível a conservação do passado ou a fabricação do futuro, mas sim a possibilidade do intervalo, da diferença, do presente. Uma infância que se abre ao porvir e relaciona-se com um sujeito que assume sua própria finitude, sua mortalidade, sua trágica dimensão humana (LARROSA, 2004). Parece-me que ao pensarmos numa infância-experiência como aquilo que interrompe o percurso do *possível* e do *previsível* nos colocamos diante de uma outra vida, de um outro lugar. Habitamos um tempo que se faz necessariamente por outras marcas, onde nos entregamos à multiplicidade de sentidos e nos deixamos compassar e embalar por um tempo de idas e voltas, um tempo nômade que se recusa ser embotado. Um tempo a ser feito a cada instante.

A MARGEM

Rasuras, Traços, Marcas e Vestígios: por uma infância sem nome

O que a escrita exige, e que nenhum amante lhe pode conceder sem dilaceramento, é que ele sacrifique um pouco de seu imaginário, e que assegure assim, através da sua língua, a assunção de um pouco de real. Tudo o que eu poderia produzir, no melhor dos casos, seria uma escrita do imaginário; e, para isso, eu teria que renunciar ao imaginário da escrita - me deixar laborar por minha língua, sofrer as injustiças (as injúrias) que ela não deixará de infligir à dupla imagem do amante e do seu outro. (BARTHES, 2003, p.160)

Constituir um texto sobre aquilo que é da *ordem* da experiência trata-se de uma possibilidade em rasurar o que se inscreve sobre a pele, *o que há de mais profundo no homem é a pele (Paul Valéry, 1969, p.215-216)*, sobre as marcas do corpo, sobre o desejo, sobre tudo aquilo que é da ordem do impossível, do inatingível, daquilo que já foi, do que está no tempo e no lugar da experiência, do sagrado. Penso que o movimento por uma escrita que retrate o que é da ordem da experiência, mortifica, de algum modo, partes desse vivido. Portanto, narrar o vivido nunca é mais o vivido, e sim, uma nova experiência que se dá agora, pelo movimento da escritura. Por isso, quando escrevemos o que vivemos e/ou o que sentimos, devemos nos perguntar sobre o que queremos com essa escrita, quais ruídos queremos provocar, quais ressonâncias, enfim, nos perguntamos sobre um outro implicado nesse ato de escrita, nos perguntamos sobre o desejo. Temos a possibilidade de 'retratar' o vivido, aproximá-lo da palavra ou então embarcarmos em outra viagem, que é a de nos constituirmos numa outra experiência, essa que se dá pela própria tessitura da escrita, por uma narrativa que se experimenta entre as palavras, os silêncios e os segredos que as compõem, que deslizam sobre formas, textos, gêneros...

Quando penso sobre as implicações do dizer, do que vai nas dobras desse dizer encontro-me com uma nova experiência. Agora, em texto, a experiência é a da escrita, de uma narrativa que vai ganhando e perdendo, enchendo-se e esvaziando-se de sentidos. Dobras, marcas tatuadas na pele, que remete ao movimento do duplo, daquilo que reúne sentido e significado. Marcas de uma *escrita-experiência* que remete à intimidade com o traço, com aquilo que se quer dizer, com a palavra que também se alteriza pelo seu encontro com um 'possível' outro. Esse a quem se escreve.

Esse outro a quem se escreve, não é necessariamente o leitor, esse desejado. O ato de uma *escrita-experiência* necessita do outro, da correspondência com o *outro*. Ainda que a correspondência não seja a experiência de retorno, mas o simples recebimento daquilo que chega, ou daquilo que se dá. Presença e Ausência. Dor e Prazer. Luz e Sombra. Vida e Morte. Escrever para morrer e morrer para escrever.

Através desse objeto, dou a você meu.

O presente é toque, sensualidade

você vai tocar o que eu toquei,

uma terceira pele nos nutre.

(Barthes, 2003, p.104)

I

Nesta tese a *escrita-experiência* fala de uma infância em mim, essa infância que me habitou em cada gesto, em cada olhar, em cada abraço, em cada corpo... Uma infância que me alterizou, que me fez encontrar com o novo, com o impensável, com o improvável, com o silêncio. Uma *infância-experiência* que nessa relação com a alteridade aproximou-se daquilo que nos diz Larrosa (2004) sobre a infância que nos escapa, desvia, declina, [...] *aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites* (p.185). Segundo o autor, a alteridade da infância é algo da ordem da diferença, da inquietude, da

heterogeneidade e, nessa direção, acredito que me foi possível, nesta tese, pensar numa *infância* que é a própria experiência, que nos remete à dobra do que somos e não somos, do que podemos e não podemos, multiplicando-nos num outro tempo e espaço possível. Apagamento e Nascimento. Dobras da alterização. Traços e vestígios de uma *infância* em mim.

No decorrer desse percurso de pesquisa reuni imagens, movimentos, textos, contextos, palavras, traços que me fizeram desconstruir muitas formas de pensar, muitas certezas, convicções e somente nesse fluxo de águas deslizantes foi possível escorregar de uma vez por todas e me lançar ao movimento de invenção de um *si*, de um *si* que agora permito me habitar. Vivi um verdadeiro processo de alterização, onde me fiz diante de vários outros, olhares, fragmentos, corpos, flores, jardins, ruas, becos... Movimento e entrega. Lancei-me de olhos ‘quase’ vendados ao acaso desses encontros. Vivi a vertigem de estar nesse lugar, *entre* todos, que ali se faziam presentes. *Estar-junto e entre-com-os-outros* nos faz dobrar, multiplicar formas estéticas de convivência, nos faz sentir e vibrar a presença do outro, sem ter a preocupação em hospedá-lo, colocá-lo em algum lugar. O encontro pressupõe presenças em trânsito, entre-lugares, nomadismo. Aventura e errância. Aventura ligada ao desejo de um outro lugar a se estar, o desejo (vulgar) de estar em qualquer lugar, pois o que importa é a fugacidade dos encontros, é *estar-entre-e-com*.

//

Marcas do desejo. Algumas marcas cravam no corpo, tal qual as tatuagens⁷⁴ que dizem respeito à intimidade de quem as faz, esses traços passam a constituir um outro corpo, que ainda sobre o mesmo alteriza a pele, dobra, esfolia, coloca-nos em superfície. Pura exterioridade é o sujeito da experiência. Superfície. Sujeito atirado ao infinito, ao vôo (ainda que rasteiro) sobre as águas onde o que se vê é o nada. Uma imagem que é só abertura, que não se acaba e que nos faz perseguir um

⁷⁴ Sobre essa leitura das tatuagens como marcas do desejo ver CAMPOS, Daniel C. F. **Peles tatuadas: corpos selvagens, desejos e rastros**. Anuário de Literatura (UFSC), v. 11, p. 23-35, 2003.

lugar no qual nunca se chega. Delírio e Imagem. Só essa imagem inquietante de um fim que não chega, nos faz percorrer incansavelmente o lugar inabitável (o das águas que levam ao infinito). Vida.

A vida se constitui das paixões que nos habitam. A vida está além das ruas, das casas, das janelas. A vida é tudo que está em nós. A vida é a nossa relação com o mundo, com aquilo que amamos. Criamos porque amamos e amamos o que criamos e assim, vivemos. Guattari (1986) nos fala sobre uma nova *suavidade do amor* e que essa disposição pressupõe a criação de outros territórios de desejo. Mas nos alerta sobre os riscos. Se por um lado, sucumbimos ao medo da desterritorialização, *nos intoxicamos de familiarismo, nos anestesiemos a toda sensação do mundo- endurecemos* (p.284), por outro lado, nos diz o autor, quando não resistimos mais à desterritorialização e, mergulhados na intensidade do desejo, onde somos pura *emoção de mundo*, corremos o risco do fascínio do que nos provocam esses processos e ao invés de vivê-los como dimensão (imprescindível) de criação, nós os tornamos finalidade em si mesmo.

Esses dois extremos, diz Guattari (1986), ensaiam-se noutros jeitos de viver. A relação simbiótica com o espelho. A espera da imagem que retorna a si e o desafio em desterritorializar onde tecemos fios num sufocante estado de paixão, onde a intensidade nos consome, nos torna *tão vulneráveis que, ao mais leve toque, nos desmanchamos*. E continua o autor [...] *Dois cenas, dois perigos, um só dano: entre a simbiose a desterritorialização vivida como finalidade em si mesma, quem sai perdendo é o amor.* (p.288).

Entre a simbiose com o espelho e a liberdade da aventura, o medo e/ou o fascínio pela desterritorialização, os sujeitos saturam-se de tanta repetição. E nessa dobra, Guattari (1986) pergunta-nos sobre a possibilidade de outra cena para o amor e nos provoca a pensar sobre um amor não tão demasiadamente humano, um amor que esteja para ser inventado, onde outros campos e intimidade se instaurem, onde possa residir um outro além do espelho.

Assim como o amor, novas cenas, podemos inventar em nosso viver, novas cenas na escritura da vida. Processos de desterritorialização e reterritorialização nos

lançam para um mundo além desse que temos. Transbordamentos. Escapamos e deslizamos sobre novos processos de subjetivação, criamos outras possibilidades para o uno, multiplicamo-nos, desenraizamos, e com isso, traduzimos outras formas de existência. *Infâncias*. A experiência de si, o desejo que se experimenta pela ascese, por um modo de cuidado de si. Uma *infância* que nos remete ao encontro com o aquilo que difere, com aquilo que se faz novidade. Uma *infância* que nasce do apagamento de um traço, mas que reside (e resiste) sobre ele. Marcas sobre o corpo que fica no tempo. Marcas sobre o corpo que nasce. Tudo carrega memória, um corpo múltiplo, com muitos traços e registros.

A *infância na escrita-experiência* é essa que necessita rasgar, rasurar a palavra torná-la capaz de maior imprecisão, de maior indefinição. Uma *infância-experiência* que reúne fragmentos dos processos de alterização com os quais embarquei neste trabalho etnográfico. Uma escritura que necessita borrar as fronteiras entre os sentidos das palavras e das coisas, que se exercita como pode e consegue. Um pensamento que nasce da experiência de registro, de inscrição sobre outro texto que é a obra, o que fica, o que se eterniza como a palavra.

Interessante pensar que ao eternizar a palavra pela escritura, encerra-se a experiência. Ao terminarmos a escritura de uma tese, não só fechamos e eternizamos um texto, mas, sobretudo, a experiência. Por isso, talvez, seja tão difícil fechar e por isso, ao ler por último o texto de Barthes (2005), pude pensar nessa escrita-experiência e a sua relação com o amor. *Ora o que busco, o que quero, a obra que desejo, é que algo ocorra: uma aventura, a própria dialética de uma conjunção amorosa, em que cada um vai deformar o outro por amor...* (p.14)

Teus traços. Marcas que se inscrevem numa superfície sempre (suspeita).

Contra - tempo ...

Um tempo do silêncio, vagaroso, sensível, amoroso, caloroso....

Teu passo...

Por ter desejado um outro em mim, por ter me experimentado um outro, por terem nascido vários outros como *força de alteridade no interior da (minha) identidade* me apaixonei pelo que teci e que de algum modo, encontrei nesse texto, uma relação com o amor. O amor que nasceu do desejo de uma *escrita-experiência*, de um tecer-se em texto vivo, experiência que rasura na folha a tela, os traços da vida. Pura criação de si, pensamento exposto na superfície da folha, na pele do texto.

Não posso me escrever. Quem seria este eu que se escreveria? À medida que entrasse na escrita, a escrita o esvaziaria, o tornaria vazio; produzir-se-ia uma degradação progressiva, na qual a imagem do outro seria, também ela, pouco a pouco envolvida (escrever sobre alguma coisa é corromper esta coisa), abominação cuja conclusão não poderia deixar de ser: para quê? (BARTHES, 2003, p.159)

Sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar. O ser humano se expressa também pelo silêncio. Assim, caminho para o que aqui anuncio como sendo possível, uma infância sem nome, afinal, não há nenhum lugar que nos pertença por direito já nos dizia Heidegger (2005).

É que o ser não somente não pode ser definido, como também nunca se deixa determinar em seu sentido por outra coisa nem como outra coisa. O ser só pode ser determinado a partir de seu sentido como ele mesmo [...] O ser é algo derradeiro e último que subsiste por seu sentido, é algo autônomo e independente que se dá em seu sentido. (HEIDEGGER, 2005, p. 13)

E assim, talvez, para responder ao outro, seja necessário desentender-se de si mesmo e habitar lugares de silêncios inesgotáveis e de palavras que não necessariamente anunciam-se como 'reveladoras'. Por retirar-se e calar-se é que podemos sentir a impossibilidade de dizer o que é o ser. (HEIDEGGER, 2005)

Arte-de-viver. Sentir e escutar o silêncio. *Infâncias*. Tudo está aí e agora não me resta mais nada.

Patrícia

À MARGEM

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Tomo Editorial, 2004
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005
- ANTELO, Raúl. Visão e pensamento. Poesia da voz. In: ANTELO, Raul. **Crítica e ficção ainda**. Florianópolis: Pallotti, 2006.
- ARENDDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 1994.
- ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 edição, Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BALANDIER, Georges. **O Contorno: Poder e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BAPTISTA, Luis Antônio. **A cidade dos sábios: reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades**. São Paulo: Summus, 1999.
- BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. **A Preparação do Romance I : da vida à obra**. São Paulo: Martins Fontes , 2005.
- BARTHES, Roland. **A preparação do Romance II: a obra como vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido :sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. ,2004.
- BENJAMIM, Walter. **El Narrador** .Taurus Ed: Madrid,1991.
- BOTEGA, Gisely P. Violência e Escola: focalizando as relações raciais produzidas entre crianças. In: SOUSA, Ana Maria B.; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado- NUP , 2006.
- BOTEGA, Gisely P. **As relações raciais entre as crianças no contexto escolar**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, (Dissertação de Mestrado), Florianópolis:2006.
- BRITO, Mirella A . **O caldo na panela de pressão: um olhar etnográfico sobre o Presídio para Mulheres de Florianópolis**. 2007.

BRITZMAN, Débora. O que é esta coisa chamada amor- identidade homossexual, educação e currículo. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE- v.21, n.1 . **Currículo e Política de Identidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jan/jun 1996.

BUCKINGHAM, David. **Crescer en la era de los médios electrónicos Trás la muerte de la infância**. Espanha : Ediciones Morata, SL y Fundación Paidéia, 2002.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa V. (org) **Estudos Culturais em educação : mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. 2 edição, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BUJES, Maria Isabel. **Infancia e maquinarias**. Tese de Doutorado, PPGEDU, Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre :2001, 305p.

BUJES, Maria Isabel. Infância e Poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: BUJES, Maria Isabel; COSTA, Marisa V. **Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BUJES, Maria Isabel. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. **Os nomes da infância**. V.25, n.1, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, dez/jan/jul 2000.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. 2 edição , São Paulo: Companhia das Letras,1990a.

CALVINO, Ítalo. **Palomar** . Companhia das Letras , São Paulo: 1994

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis** .Companhia das Letras , São Paulo: 1990b.

CAMPOS, Daniel. C. F. **Peles tatuadas: corpos selvagens, desejos e rastros**. Anuário de Literatura (UFSC), v. 11, p. 23-35, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius (org). **A Criação Histórica** .Porto Alegre-RS: Artes e Ofícios Editora Ltda, 1992.

CORAZZA, Sandra. E os pequeninos, Senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa. In : EDUCAÇÃO & REALIDADE. **Os nomes da infância**. V.25, n.1, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, dez/jan/jul 2000.

CORSARO, Willian.**Pesquisa etnográfica realizada com as crianças de Jardins de Infância nos EUA e em Itália**.Departamento de Sociologia, Indiana University Bloomington, Indiana, USA , 1986.

CORSARO, Willian. **Ação colectiva e agência nas culturas de pares infantis.** Departamento de Sociologia, Indiana University Bloomington, Indiana, USA. 2004.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. Rio de Janeiro: Ed.34, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 2 edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed.34, 1997.

DERRIDA, Jaques. **O animal que logo sou**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DINIS, Nilton Fernandes. Perto do Coração Selvagem: resistência à disciplinarização do feminino e da infância. In: **EDUCAÇÃO & REALIDADE**- v.28, n.2. **Narrativa, Imagem e Pensamento**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez 2003.

DORNELES, Malvina do Amaral . **Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação**. Belo Horizonte: ANPED 2002.

DORNELES, Malvina. Sobre o que aqui se fala: a condição humana do humano. In: SOUSA, Ana Maria B.; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado- NUP , 2006.

DORNELLES, Leni V. **Infâncias que escapam : da criança na rua à criança cybeer**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni V. (org) **Produzindo Pedagogias Interulturais na Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DUMOULIÉ, Camille. **O desejo**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

EDUCAÇÃO & REALIDADE. Os nomes da infância. V.25, n.1, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, dez/jan/jul 2000.

FELIPE, Jane ; GUIZZO Bianca S. **Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo**. Pro-Posições, v. 14, n. 3 (42), p. 119-129 - set./dez. 2003.

FELIPE, Jane. Infância, Gênero e Sexualidade. In: **EDUCAÇÃO & REALIDADE. Os nomes da infância**. V.25, n.1, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, dez/jan/jul 2000.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com outros meninos: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância**. Porto- Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. In: CANDAU, Vera. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2 edição, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FISCHER, Rosa M. Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE- v.20, n.2 . **Gênero e Educação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez 1995.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE- v.29, n.1. **Dossiê Michel Foucault**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jan/jun 2004.

FISCHER, Rosa Bueno. *Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê*. In: COSTA, Marisa Vorreber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III : riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro : DP&A, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. 3 edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FOUCAULT, Michel. O homem e seus duplos. In: **As Palavras e as Coisas**. 3ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Problematização do sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise**. 2 edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 3 edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel . **Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung**. **Bulletin de la Société française de philosophie**. Vol.82, nº 2, pp 35-63, avr/juin 1990 .

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 14ª edição, Rio de Janeiro: Graal, , 1999.

FOUCAULT, Michel. **Theatrum Philosophicum**. In: **Um diálogo sobre os Prazeres do Sexo, Nietzsche, Freud e Marx, Theatrum Philosophicum**. 2ª edição, Landy: São Paulo, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir : história da violência nas prisões**. 7 edição, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1989.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1 : a vontade de saber**. 9 edição, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREITAS, Marcos C. (org) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. São Paulo: Autêntica, 2003.

GEERTZ, Clifford . **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONDRA, José. **História da Infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2002.

GUATTARI, Félix ; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1986.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e Escritos Filosóficos**. 4 edição, São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 15 edição. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JENKS, C. (1982) **Introduction: Constituting the Child**, en: Jenks, Chris (ed.) *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, London, Gregg Revivals, 1982.

JAMES, A., PROUT, A. (éds.) **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: The Falmer Press, 1990

KETTENMANN, Andrea. **Frida Kahlo 1907-1954 Dor e Paixão**. Lisboa: Paisagem 2004.

KOHAN, Walter **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 1 edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter. O . **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaio de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter (org.). **Os Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro : DP & A, 2004.

KRAMER, S. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KUHLMANN, Moysés J ; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FILHO, Luciano, M.F.(org) **A infância e a sua educação:materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE- v.29, n.1. **Dossiê Michel Foucault**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jan/jun 2004 a.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos.(org.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE- v.28, n.2. **Narrativa, Imagem e Pensamento**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez 2003.

LARROSA, Jorge. **Clase I Experiencia: eso que me pasa**. Curso Experiencia y Alteridad : FLACSO- Argentina, 2006.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. Prefácio. In: HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 15 edição. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

LIMA, Donizeti José de. **Isso aqui é um pouquinho do Brasil**. Monografia do Curso de Especialização em Metodologia de Atendimento à Criança e ao Adolescente em situação de risco. UDESC. 2000;

LIMA, Donizeti José de. **Só sangue bom: construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil**. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSC. Fpolis, 2003.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância e Experiência. In: SOUSA, Ana Maria B.; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado- NUP , 2006.

LIMA, Patrícia de Moraes; SOUSA, Ana Maria Borges de . **Entre enredos e adereços: tecendo alguns cenários das violências contra a infância**. I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade, Cd-room do evento, 2005.

LIMA, Patrícia de Moraes; SOUSA, Ana Maria Borges de . **Violências e Infância: as políticas de governo dos corpos e o cuidado de si**. 28ª Reunião Anual da ANPED, cd-room, 2005.

Lima, Patrícia de Moraes. **Governo da Infância e o cuidado de si**. Anais do III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação:Foucault 80 anos . Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) , 2006.

LIMA, Patrícia de Moraes ; SOUSA, Ana Maria Borges de ; NUERNBERG, Adriano . **Violência, diferença e alteridade: a gestão do cuidado no atendimento à crianças com necessidades especiais**. 2º Seminário Internacional Educação Intercultural Gênero e Movimentos Sociais, CD-room do evento, 2003.

LISPECTOR, Clarisse. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPONTE, Luciana G. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético : sobre estética da existência e uma ética para docência. In: **EDUCAÇÃO & REALIDADE**- v.28, n.2. **Narrativa, Imagem e Pensamento**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira. **O corpo educado : pedagogias da sexualidade**. 2 edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Gênero, História e educação: construção e desconstrução. In : **EDUCAÇÃO & REALIDADE**- v.20, n.2 . **Gênero e Educação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira, Lopes. **Prendas e Anti-prendas: uma escola de mulheres**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, UFRGS, 1987.

LOURO, Guacira. Corpo, Escola e identidade. In: **EDUCAÇÃO & REALIDADE**- v.25, n.2 . **Produção do Corpo**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez 2000.

LUPTON, Deborah. Corpos, prazeres e práticas do eu. In: **EDUCAÇÃO & REALIDADE**- v.25, n.2 . **Produção do Corpo**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez 2000.

MACHADO, Marina M. **A poética do brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MACHADO, Ana Maria . **Abrindo Caminho**. 1 edição, Ed. Ática, 2004.

MAFFESOLI, Michel . **A contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1995.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Zouk, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o Nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do Político: a tribalização do mundo.** Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.

MAFFESOLI, Michel. **A comunidade de destino.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 273-283, jan./jun. 2006

MAFFESOLI, Michel. **A Conquista do Presente.: por uma sociologia da vida cotidiana.** Natal, RN: Argos, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **A Violência Totalitária: ensaio de antropologia política.** Porto Alegre: Sulina, 2001a.

MAGNANI , José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço:cultura popular e lazer na cidade.** 2ª edição, São Paulo : Hucitec, 1998.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De Perto e De Dentro: notas para uma etnografia urbana.** Revista Brasileira de Ciências Sociais – Vol.17 No 49 junho/2002.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **A Última viagem do navio fantasma.** Rio de Janeiro :Record,2001

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MEYER, Dagmar E. Estermann. As mamãs como constituintes da maternidade: uma história do passado? En: MERCADO, FJ; GASTALDO, D; CALDERÓN, C. **Paradigmas y diseños de investigación cualitativa en salud. Una antología Ibero-americana.** Guadalajara: Universidad de Guadalajara /Universidad Autónoma de Nuevo León, 2002.

MÈLICH, Joan-Carles. **La sabiduría de lo incierto:** sobre ética y educación desde un punto de vista literário. Barcelona: Educar 31, 2003 (33-45).

MÈLICH, Joan-Carles. **En Fin de lo Humano.** Como Educar después del holocausto? Barcelona: Enrahonar 31, 2000. (81-94)

MÈLICH, Joan- Carles. **Clase 2. Antropología de la situación.** Curso Experiência y Alteridad : FLACSO- Argentina, 2006.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.112, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100742001000100002&lng=pt&nr m=iso>. Acesso em: 19 Jun 2007.

MONTANDON, C. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MORIN, Edgar. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 7 edição, Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. 2 edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade A identidade Humana**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio R.;MOTTA, Raül D. **Educar na era Planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues. **Saber Narrativo:Proposta para uma leitura de Ítalo Calvino**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Letras UFMG, Belo Horizonte, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Obras incompletas- vol.I**, 5 edição, São Paulo: Nova Cultural, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Obras incompletas- vol.II**, 5 edição, São Paulo: Nova Cultural, 1991.

OLIVEIRA, Marcelo J. **Entre amigos. Estudo etnográfico da homossociabilidade masculina em grupos populares da Região Metropolitana da Grande Florianópolis**. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2008.

PÉREZ, Núria. Identidade, Diferença e Diversidade. Manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos.(org.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PÉREZ, Núria. **Clase 3. Escuchar al otro dentro de sí, I parte**. Curso Experiência y Alteridad : FLACSO- Argentina, 2006.

PIMENTEL, Álamo. Movimento e incerteza em Balandier: configurações antropológicas para a contextualização de uma pedagogia política. In: SOUSA, Ana Maria B.; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado- NUP , 2006.

PIMENTEL, Álamo.**Escola, educação e gestão da vida**. In: PONTO DE VISTA: Revista de Educação e Processos Inclusivos. v.1, n.1, Florianópolis: NUP/CED, 1999.

PLAISANCE, E. **Para uma sociologia da pequena infância.** *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 86, p. 221-241, jan./abr. 2004.

PRIORE, Mary Del. **Histórias do Cotidiano.** São Paulo: Contexto, 2001.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância.** Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137-162, jul./dez. 2002b.

QVORTRUP, J. **Formas de acercarse a las vidas y actividades de los niños en Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90.** M^o Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid., 1994.

REVISTA POBRES E NOJENTAS, Florianópolis, -Ano 1-n^o 06, março/abril de 2007.

RICKES, Simone M. O sujeito do Conhecimento a partir do seu lugar de efeito. In: **EDUCAÇÃO & REALIDADE-** v.28, n.2. **Narrativa, Imagem e Pensamento.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez 2003.

RIBES, Sandra Crochemore. **Histórias de Vida, Saberes Informais e Formais do Sujeito Jovem da Comunidade Chico Mendes.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC, Florianópolis, 2005.

RIO, João do. **A alma encantadora das ruas.**São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental.** São Paulo: Liberdade, 1989.

ROS, Silvia Z. da; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa V. (org) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

SALIBA, Elias T. **As utopias românticas.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

SARMENTO, Manuel J.; Tomás, Catarina. **Investigação da Infância e Crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças.** Universidade Minho Portugal sixth International Conference on Social Methodology- Recent Developments and Applications in Social Research Methodology- Amesterdão-Agosto 2004.

SARMENTO, Manuel J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.**In: Educ. Soc. v.26 n.91 Campinas maio/ago. 2005

SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARTRE, Jean- Paul. **As Palavras**. 6 edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

SCOTT, Joan . Gênero uma categoria útil de análise histórica. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE- v.20, n.2 . **Gênero e Educação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez 1995.

SÊNECA. **A brevidade da vida**. São Paulo: Editora Escala, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. (org) **Nunca fomos humanos: nos rastros dos sujeitos** . Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade : uma introdução às teorias do currículo**. 2 edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cad. Pesquisa., São Paulo, n. 112, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-542001000100001 & lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 Jun 2007.

SKLIAR, Carlos ; Duschatzky, Sílvia. Os nomes dos outros : reflexões sobre os usos escolares da diversidade. In : EDUCAÇÃO & REALIDADE- v.25, n.2 . **Produção do Corpo**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez 2000.

SKLIAR, Carlos. SOS .**Ser outro Ser**. Vídeo-Documentário, FLACSO - Argentina 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA, Ana Maria B. Violências e fracasso escolar: a negação do outro como legítimo outro. In: PONTO DE VISTA: **Revista de Educação e Processos Inclusivos**. v.1, n.1, Florianópolis: NUP/CED, 1999.

SOUSA, Ana Maria B. O sentido institucional de acolher : por uma Gestão do Cuidado com as crianças. In: SOUSA, Ana Maria B.; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado- NUP , 2006.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2002.

STALLYBRASS, Peter. **O Casaco de Marx: roupas, memória, dor.** 2 edição, Belo Horizonte : Autêntica, 2004.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEDRUS, Dora M. A . S. **A relação adulto-criança: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas.** Campinas : Área de Publicações CMU//UNICAMP, 1998.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. In: **EDUCAÇÃO & REALIDADE-** v.20, n.2 . **Gênero e Educação.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez 1995.

VALÈRY, Paul. **La Pléiade.** Tomo 2, p.215-216, Paris, 1969.

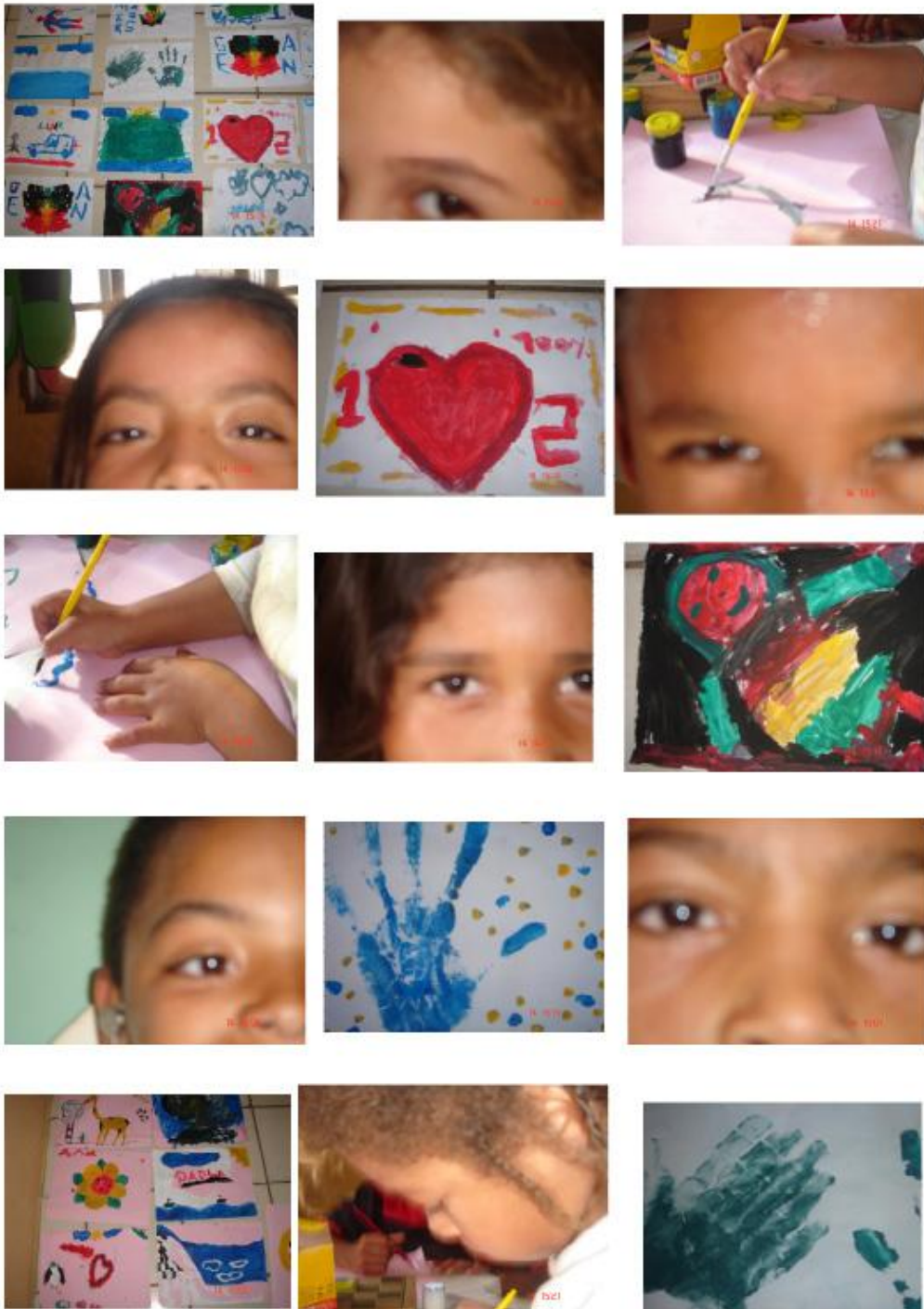
VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** 2 edição, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação.** 2 edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIEIRA, Alexandre. O governo na infância e o debate sobre a Ética do Cuidado. In: SOUSA, Ana Maria B.; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências.** Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado- NUP , 2006.

ANEXO A

Fotos – registros das crianças do Projeto Esperança



ANEXO B

Sopro na argila- construção auto-retrato I



ANEXO C

Sopro na argila- construção auto-retrato II



ANEXO D

Pintura guache- abrindo caminhos...

