

A INFÂNCIA ENTRE JOGOS DE PODER, CONTROLE E ESTRATÉGIAS

CHILDHOOD BETWEEN GAMES OF POWER, CONTROL AND STRATEGIES

Luana dos Santos Nogueira Garcia¹

Maritza Maciel Castrillon Maldonado²

RESUMO: Este texto tem como objetivo desenvolver fios e tramas, a partir do estudo de Bujes (2002) sobre como operam as relações entre a infância e o poder, ou melhor, como se formam essas maquinarias que buscam introduzir as crianças nas malhas do poder e, conseqüentemente, enclausurar a sua infância. Foram utilizadas algumas ferramentas conceituais disponibilizadas por Bujes (2002), Kohan (2004, 2005), Larrosa (2000), Kramer (1996) e Corazza (2002). A pesquisa sustentou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, embasada na técnica da pesquisa bibliográfica. Os resultados desse estudo demonstram que pensar na infância, enquanto produto de um lento e complexo processo de definição significa desconstruir verdades que haviam nos constituído e produzir novas significações. É preciso ver, a partir de adiante, que as formas de pensar a infância, de representá-la, de enunciar sobre ela, se articulam e investem em um conjunto de práticas e estratégias que buscam a captura do sujeito infantil.

Palavras-chave: Educação; Infâncias; Jogos de poder.

ABSTRACT: This text aims to develop threads and wefts, based on the study by Bujes (2002) on how the relations between childhood and power operate, or rather, how these machinery forms that seek to introduce children to the power grid and, consequently, to enclose their childhood. We used some conceptual tools provided by Bujes (2002), Kohan (2004, 2005), Larrosa (2000), Kramer (1996), and Corazza (2002). The research was supported by the qualitative research approach, based on the technique of bibliographic research. The results of this study demonstrate that thinking about childhood, as the product of a slow and elaborate process of definition, means to deconstruct truths that had constituted us and produce new meanings. It is necessary to see, from now on, that the ways of thinking about childhood, representing it, enunciating about it, articulate and invest in a set of practices and strategies that seek to capture the child subject.

Keywords: Education; Childhood; Games of power.

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu/UNEMAT. Professora da Educação Básica da rede estadual de Mato Grosso (SEDUC/MT). E-mail: luaninhanogueira84@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia. E-mail: maritzamaldonado@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Trazer para este artigo algumas considerações sobre a infância, torna-se importante para (re)pensar, questionar, problematizar o cotidiano educacional. E esta não é aqui uma questão trivial, como aponta Bujes (2002), pois desconstruir a ideia de infância e tecer sentidos outros de criança, escola, e constituição do ser, esfacela e rompe com os nossos ideais de infância.

Nesse contexto propomo-nos com este texto, desenvolver fios e tramas, a partir do estudo de Bujes (2002), sobre como operam as relações entre a infância e o poder, ou melhor, como se formam essas maquinarias que buscam introduzir as crianças nas malhas do poder e, conseqüentemente, enclausurar a sua infância. Ainda neste texto, destacamos como uma educação transformadora, que transforma o que pensamos e o que somos, pode desconstruir essa maquinaria que foi constituída. Uma educação transformadora que vê a infância para além do tempo de vida, que atravessa estágios, etapas, fases de desenvolvimento; que vê a infância, sobretudo, como: condição da história, condição de possibilidade da existência humana e ainda como porvir, descontinuidade e irrupção do pensamento.

Para trazer toda essa discussão, chamamos para conversa Larrosa (2000), que apresenta a visão de infância enquanto o outro, que escapa a qualquer processo de objetivação; Benjamin (1984) que entende a criança na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura e Kohan (2005) que acredita na possibilidade de reinventar a infância e permitir vivê-la como novidade, como experiência, como multiplicidade. Foi a partir de nosso encontro com esses autores que este estudo foi desenvolvido e materializado ao longo dessas páginas.

2 UMA CONVERSA SOBRE A INFÂNCIA...

No começo, ninguém prestava atenção às gentes pequenas: suas criaturas eram mais ou menos como fantasmas, das quais não se falava, que quase não se enxergava e que, por isso mesmo, também não incomodavam ninguém. As tais pequenas viviam soltas pelos lugares: comiam e bebiam do que dava; dormiam onde tivesse uma beirada; vestiam-se com as roupas que eram jogadas fora. [...] Muitas dessas gentes morriam, sem que ninguém chorasse; e, às vezes, as outras duas raças nem se davam conta de que faltava alguma, porque muitas nem nomes tinham; logo, logo, outras vinham e substituíam as que tinham morrido e ficava tudo bem. Aquelas pequenas que não desapareciam, faziam as mesmas coisas que as grandes. [...] E assim iam vivendo [...] no máximo sendo consideradas umas

delas em adulto em miniatura, uns anõezinhos que ainda não tinham crescido e nem eram completamente iguais (CORAZZA, 2002, p. 32).

Frente aos vários pesquisadores que estudam sobre a temática em questão, “eis que surge uma especialista que tem coisas novas a nos dizer³. Maria Isabel Edelweiss Bujes, em sua tese de doutorado, vem trazendo fios e tramas sobre como operam as relações entre a infância e o poder, ou melhor, como se formam essas maquinarias⁴ que buscam introduzir as crianças nas malhas do poder e, conseqüentemente, enclausurar a sua infância. Temos a pretensão de tomá-la como ponto de partida para, em seguida, tentar “vislumbrar como estes discursos ou narrativas, ao definirem de um certo modo o que é ser criança” (BUJES, 2002, p. 20) acabam por modelar o sujeito infantil, e sobretudo, mostrar que a invenção da infância e a sua manutenção “se deram por obra e graça de uma vontade de poder sobre os sujeitos infantis” (BUJES, 2002, p. 21).

Começamos assim a escrita deste artigo dialogando com o texto *Era uma vez... Quer que conte outra vez?* escrito por Sandra Mara Corazza, que de forma metafórica e figurada, apresenta um percurso pela história da infância referindo-se as crianças como “as gentes pequenas”.

Faz mais ou menos uns 300 anos, as grandes deram de inventar um sujeito que chamaram de “Indivíduo”, para viver num período chamado “Modernidade”, que também estava sendo inventado. Este tal Indivíduo era um cara muito exibido, metido a besta, chato e irritante – “um mala-sem-alça”, como se diz hoje, e ainda sem rodinha, no meio da rua, de papelão e na chuva-, que começou a prestar atenção nas novas gentes (CORAZZA, 2002, p. 32-33).

É possível compreender, com Corazza, que foi o Indivíduo Moderno, constituído nos idos de 300 anos atrás, quem começou a dar atenção especial às crianças pequenas, esses anõezinhos, largados nas ruas, que até então morriam sem que ninguém por eles chorasse. Essa gente pequena passa a ser vista, olhada, narrada. Seu corpo e sua mente passam a ser objetos e alvos do poder. No entanto, embora a descoberta do sujeito infantil aconteça apenas na modernidade, não significa que só agora possamos descrevê-lo (BUJES, 2002). Existem

³ Veiga-Neto, Alfredo. Prefácio. In: BUJES, Maria I. E. Infância e maquinarias. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

⁴ Utilizamos o termo “maquinarias” por compreender que as operações disciplinares funcionam como uma máquina (BUJES, 2002).

condições históricas para que determinados objetos se tornem alvos dos discursos. “Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam as maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2007, p. 93). Essa elucidação serve para mostrar que a perspectiva adultocêntrica “têm orientado os discursos que sobre ela [a criança] se enunciam. Portanto, as identidades infantis descritas nas práticas, nos discursos, nas categorias que servem para circunscrevê-las nascem entre os adultos e têm sempre uma referência que é neles centrada” (BUJES, 2002, p. 23). Assim, podemos perceber o porquê nomeamos as crianças como imaturas, maleáveis, desprotegidas, ingênuas. É preciso, todavia, atentar para o fato de que “os fenômenos associados à infância são produto de um complexo processo de definição: as crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas” (BUJES, 2002, p. 24).

Portanto, os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação (BUJES, 2002, p. 24).

No entanto, é fundamental que percebamos que a cada época da história correspondem a certas narrativas (discursos) que determinam o que podemos dizer sobre certos objetos. Estes são denominados por Foucault como *regimes de verdade*, no qual, a sociedade busca fixar incessantemente para que sejam tomados como *verdadeiros* (BUJES, 2002). Tais regimes de verdade naturalizam certas concepções de infância. Partindo desse pressuposto, a infância não é um dado atemporal, é uma invenção/fabricação da Modernidade (BUJES, 2002).

O estudo histórico da infância traçado por Bujes (2002) demonstra que o advento da modernidade rompeu com as antigas formas de ver o mundo e a vida, ocasionando, conseqüentemente, em grandes mudanças na vida em sociedade. Essas transformações acabaram por organizar e consolidar as instituições educacionais modernas, que através de seus saberes de caráter pedagógico, fixaram ordem e disciplina estabelecendo, assim, a

chamada “gestão e governo dos jovens” (BUJES, 2002). Esse interesse pelo *governamento*⁵ dos jovens explica “o afã da sociedade em proteger/regular as suas crianças, no quadro sócio-político que se delineia na era Moderna” (BUJES, 2002, p. 36). Logo, a educação da infância insere-se “neste conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização” (BUJES, 2002, p. 36). À vista disso, a infância torna-se uma esfera de interesses, sobre o qual se tinha *vontade de saber...* Usamos as palavras de Corazza (2002, p. 33) para compor essa mesma inferência: “encasquetaram que as pequenas tinham um ‘corpo’ e passou então a observá-lo melhor – com olhos tão grandes quanto os do Lobo que olhava para Chapeuzinho Vermelho –, não para devorá-lo, mas para implicar com ele”.

Essa vontade de saber fez a infância tornar-se objeto de um olhar científico, moral, religioso, familiar, e, sobretudo, do Estado e de outras inúmeras instâncias.

As crianças passam a ser vistas como seres diferenciados dos adultos. Mas são estes que as descrevem e interpretam seus desejos, suas necessidades, suas possibilidades intelectuais, seus limites. As crianças continuam sem voz e suas identidades são configuradas a partir de perspectivas e de interesses que espelham a vontade de poder de setores específicos da sociedade e de grupos particulares de adultos (BUJES, 2002, p. 38).

Portanto, é esta visão adultocêntrica de significar a infância, em que a criança é representada como um ser em falta — imaturo, inocente, desprotegido que precisa ser corrigido para evoluir e amadurecer; ou necessita de cuidados e proteção — que vai explicar a necessidade de intervenção e governo da infância (BUJES, 2002). Neste sentido, há uma série de interesses educacionais, sociais, assistenciais, e principalmente, científicos, que justifica essas extensas narrativas que se ocupam da infância para observá-las, acompanhá-las, medi-las e descrevê-las.

Ao tornar-se foco/objeto de um olhar científico (e também moral), ao ter documentadas as minúcias de sua conduta, o sujeito moderno – o infantil, igualmente — passa a se inserir num espaço normativo que a todos engloba. É esta normatividade que estará no centro dos processos de individualização dos sujeitos infantis (BUJES, 2002, p. 39).

⁵ O termo *governamento* é utilizado por Bujes para “significar o modo como o poder se exerce e é exercido para administrar a conduta, como, por exemplo, o *governamento das crianças*” (BUJES, 2002, p. 78).

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

A partir de então diversos olhares⁶ tem-se dedicado a descrever a infância e representar as crianças. São estas formas de representar e descrever, isto é, essas *práticas discursivas* que são disseminadas e tomadas como autorizadas, produzindo, conseqüentemente, o que chamamos de: *regimes de verdade* sobre a infância. Diante disso, podemos perceber que o corpo infantil é atravessado por um *poder disciplinar* que busca monitorar o desenvolvimento da criança e esquadrihar as suas ações. “A infância, segundo este entendimento, passa a ser um campo privilegiado de intervenção social, de controle e regulação, de exercício de poder e de saber” (BUJES, 2002, p. 42). Feitas essas considerações, passemos a noção moderna de infância que, em seu texto, Bujes (2002) trata de forma clara e concisa.

A concepção moderna de infância foi inserida nos discursos de moralistas, políticos, educadores e reformadores sociais e, logo, foi difundida para outras instâncias. Queremos apontar como essa disseminação de discursos⁷ esteve associada à institucionalização das crianças. Conforme Bujes (2002, p. 61) “a educação institucionalizada vai se constituir numa estratégia privilegiada de disciplinamento das populações desde a mais tenra idade”. Assim, os dispositivos pedagógicos modernos, atuarão de forma a produzir sujeitos e agir sobre eles. Neste sentido, as crianças

passam a ser tomadas, nos tempos modernos, não mais como uma responsabilidade apenas familiar, mas como uma preocupação social. Passam a se constituir como alvos do poder. [...] Passa a ser posicionada como objeto legítimo da ciência e dos aparatos de normalização: pode ser observado, normalizado, regulado (BUJES, 2002, p. 64).

E, sobretudo, passa a ser concebida numa visão desenvolvimentista/maturacionista, que se baseia na defesa do respeito à evolução física, psicológica, moral e afetiva fixando, assim, um sentido para o que é ser criança na Modernidade (BUJES, 2002). A partir de então ficou decretado que “as gentes pequenas precisavam, além de serem amadas, serem também instruídas, formadas e educadas, porque eram de “menor” (se elas sempre

⁶ Queremos pontuar que muitos desses “olhares” são de autores clássicos como Platão, Kant, Rousseau, Froebel, Decroly, Freinet, Montessori, Piaget, Wallon e Vigotsky.

⁷ Cabe destacarmos que esses discursos “permitiram pensar diferentemente o que é ser criança e introduziram, ao mesmo tempo, novos aparatos para seu controle e regulação” (BUJES, 2002, p. 55).

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

tinham sido pequenas!), dependentes, insuficientes, carentes, frágeis, desprotegidas, imperfeitas, irracionais...” (CORAZZA, 2002, p. 44-45) Portanto, os significados e imagens atribuídos à infância só começaram a existir pela ação de “um poder disciplinar que opera para regular o conhecimento, como nos ensinou Foucault” (BUJES, 2002, p. 71).

Na segunda parte da tese de Bujes (2002), o que vale a pena destacar neste estudo, é como os aparatos de verdade sobre a infância “são produzidos no interior dos dispositivos pedagógicos e como estes dispositivos operam na constituição dos sujeitos infantis” (BUJES, 2002, p. 92). Um desses dispositivos pedagógicos citado por Bujes, que articula *jogos de poder e vontades de saber*, é o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), que é envolvido por um poder interessado em massificar e apropriar-se das crianças (BUJES, 2002), isto é, um interesse que tem como intuito fabricar e gerenciar o sujeito infantil. Mas, acreditamos que existem outros inúmeros dispositivos que tem essa mesma finalidade, como por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico das instituições escolares, os PCNs, e principalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vem constituindo 80% do nosso currículo para que seja reproduzido em sala de aula. Vale abrir um parêntese nesse trabalho e perguntar: Como é imperceptível aos nossos olhos toda essa articulação, essa artimanha regida por tais *sanções normalizadoras*⁸?

Esses dispositivos pedagógicos, juntamente com as instituições, têm objetivos baseados no processo de objetivação/subjetivação das crianças. Querem nomeá-las e classificá-las para instituir uma individualidade marcada por “certos traços, por certas medidas, por certas notas e por certos desvios” (BUJES, 2002, p.147), tornando a criança como um produto que pode ser descrito, mensurado e comparado. Querem, portanto, dizer quem é o sujeito que está em nossos cotidianos escolares. Neste sentido, as crianças vivem imersas numa teia discursiva, que as mantem capturadas e sob o domínio governamental. Cito extensamente o fragmento abaixo para que não escape ao leitor como as crianças são intensivamente capturadas e governadas:

⁸ Nota-se que, quando questionamos as sanções normalizadoras dos documentos orientativos do currículo, não estamos, com isso, subjugando sua necessidade, nem ao menos sua função nos cotidianos escolares. A intenção nesse artigo é apenas apontar poderes e perigos de tais documentos na prática educativa.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC



A criança é governada quando elegemos um modelo institucional dizendo-o o mais apropriado à sua educação, quando optamos pela entrada dos modelos “empresariais” na organização das nossas creches, quando deixamos às revistas o encargo de ensinar a pais e mães como serem melhores nestes misteres da paternidade e da maternidade, quando criamos espaços de lazer orientado nos templos de consumo como os shoppings centers, quando estabelecemos como devem ser as arquiteturas apropriadas para os espaços que qualificamos como educativos, quando instituímos o construtivismo como o modo mais adequado para descrever seu desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional e para servir de referência às pedagogias que pomos em ação. Mas **ela é governada também quando definimos o que a criança deve aprender, em que circunstâncias, com qual ordenação** (BUJES, 2002, p. 269) [grifo nosso].

O que queremos mostrar, portanto, é que determinados enunciados nos dizem o que é a infância e como se dão os processos em que ela está envolvida (BUJES, 2002). Sobretudo, apontar que essas ideias são “construções inventadas, falsas dicotomias” (BUJES, 2002, p. 271). Dito de outra maneira por Corazza, “Desde o dia dessa criação, cada pequena, mais do que ser ela mesma, passou a ser, nada mais nada menos do que um caso: um objeto a ser conhecido e sobre o qual se atuava” (CORAZZA, 2002, p. 50). Assim, podemos inferir em outras palavras, que a criança passa a ser um sujeito específico e assujeitado.

Gostaríamos de acentuar que pensar na infância, enquanto produto de um lento e complexo processo de definição, significa *desconstruir verdades* que haviam nos constituído, significa “pôr em questão crenças longamente cultivadas e, virar pelo avesso muitas convicções” (BUJES, 2002, p. 91). Colocá-las em discussão pode servir para desnaturalizá-las e produzir novas significações. É preciso ver, a partir de adiante, que as formas de pensar a infância, de representá-la, de enunciar sobre ela, se articulam e investem em um conjunto de práticas e estratégias que buscam a captura do sujeito infantil, ou do sujeito-criança ou das *gentes pequenas*, ou, ou, ou...

3 (RE)INVENTANDO A INFÂNCIA NO MUNDO

A palavra “invenção” (do latim *inventio*) significa “descobrir, achar”. E, “infância” (do latim *infantia*) traduz como aquele (a) que não fala, aquele que não tem voz. Considerando os dois termos, pensemos: será que temos a possibilidade de pensar na infância

para além dessa representação de etapa da vida e da imagem de um *vir-a-ser*⁹? Ou melhor, será que podemos reinventar a infância, garantindo-lhe a voz que lhe foi tirada? Tirar a pele que se encouraçou em nós e pensar na educação, na infância e na criança para além daquilo que foi pensado, para além daquilo que está posto, para além do que os nossos olhos podem ver? Esses questionamentos, talvez, possam ser a *peça-chave* para a (re)invenção da infância no mundo.

No entanto, questionar e no fim se contentar ou se conformar todos o fazem, mas e pensar e *porvir* agir? Pensar na maquinaria que fez com que pensássemos dessa forma e ir de, e ao encontro de novas possibilidades, de novas formas de pensamento? Será que estamos pensando? Será que estamos pondo em questão? Walter Kohan, assim, como Maria Isabel Bujes, Sandra Corazza, Walter Benjamin e Jorge Larrosa estão. Quero, assim, como eles, fazer esse exercício e convidar você, leitor, a entrar nesta discussão e o fazer também.

Tempo da incapacidade, das limitações no saber e da falta de experiências. Imagem do não-importante; da ausência do saber, do tempo e da vida. Tem caráter de incompletude e falta de acabamento (KOHAN, 2005). Assim é o pensamento platônico da infância e esse condiz com a visão da criança como um ser maleável, limitado, insolente e destituído de razão, juízo e/ou conhecimento. Com intencionalidades políticas de alcançar uma “pólis mais justa, mais bela, melhor” (KOHAN, 2005, p. 25), Platão viu na educação das crianças a possibilidade de transformação. Transformá-las em cidadãos prudentes para, a *posteriori*, tornarem-se guardiões da pólis. Preocupados não com o que eles são, mas com o que eles virão a ser.

Delinear o modo como Platão vê a infância é importante para que possamos quebrar com determinadas formas de pensamentos platônicos, que ainda se fazem presentes, e considerar a infância como uma ruptura, descontinuidade, como o *devenir*.

Para problematizar essas formas de pensamentos platônicos de infância que se perpetuaram ao longo das décadas, queremos apontar como a instituição “escola” é cercada por dispositivos de poder, que possibilitam que entremos em uma comunidade discursiva para fazerem com que nossas ações sejam previstas e nossos pensamentos idealizados.

⁹ O vir a ser está ligado a capacidade humana de mudança.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

Como já sabemos, a função principal do poder disciplinar é normalizadora e esse é exercido capilarmente por meio de uma série de dispositivos: discursos, instituições, leis, etc. Uma instituição na qual o poder disciplinar exerce controle é a escola. De forma recôndita, a escola acaba por produzir sujeitos e certos tipos de subjetividades.

Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica (KOHAN, 2005, p. 79).

A escola, em outras palavras, pode ser concebida como um conjunto de práticas reguladoras. O que é dito, pensado e realizado, neste espaço, “está imerso num complexo jogo de práticas discursivas e não discursivas que geram as condições para que [...] sejamos aquilo que estamos sendo” (KOHAN, 2005, p. 80-81). O professor também ocupa um papel importante no que diz respeito a *disseminação do poder disciplinar* na escola. Ele também é, prossegue Kohan, “em muitos sentidos, rebanho dos orientadores, dos conselheiros e dos diretores que, por sua vez, são também rebanho dos administradores, dos supervisores, e dos macrogestores, e assim por diante” (KOHAN, 2005, p. 88). Logo, ele também está entrelaçado por uma teia de controle sobre os sujeitos infantis.

É perceptível que a escola, os professores, os diretores, enfim, todo o conjunto escolar acaba fazendo parte dessa maquinaria arquitetônica que busca modelar, produzir, operar sobre a educação das crianças. Em última instância, Kohan (2005) apresenta em seu texto o pensamento de Hannah Arendt sobre educação e nascimento. Queremos destacar, do mesmo modo que ele, como uma educação transformadora, que transforma o que pensamos e o que somos, pode desconstruir essa mesma maquinaria que foi constituída para muito além dos nossos próprios muros. Tal educação transformadora está intrinsecamente ligada à novidade dos novos.

O *novo* está ligado a uma nova imagem da Infância. Para além da infância como tempo de vida, que atravessa estágios, etapas, fases de desenvolvimento (KOHAN, 2005). Para além da infância como definição, como o que ela pode ou deve ser. Mas, como figura do novo: imagem de ruptura, descontinuidade e de quebra do normal e do estabelecido

(KOHAN, 2005, p. 116). Giorgio Agamben¹⁰ aponta que a infância é condição da história, sobretudo, “condição de possibilidade da existência humana, sem importar a cronologia nem a idade” (KOHAN, 2005, p. 244). Nesse sentido,

a ausência de voz, *in-fância*, não é uma falta, uma carência do ser humano. Ela é condição. Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem um sôma infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar. Rememorar esse soma infantil é, segundo Agamben, o nome e a tarefa do pensamento (KOHAN, 2005, p. 245) [grifo do autor].

Essas considerações feitas por Agamben permitem-nos perceber outra visão de infância para além daquelas apontadas por Platão e Ariès. A infância, assim, atribui um outro sentido: deixa de ser vista como inferior/insignificante e passa a ser tida como “descontinuidade, irrupção do pensamento, do possível, do porvir” (KOHAN, 2005, p. 246). A partir desse conceito, prossegue Kohan, “Agamben permite-nos pensar a infância desde outras bases. Ele parece indicar uma ruptura, uma diferença, uma quebra, na continuidade dos discursos filosóficos e pedagógicos tradicionais sobre a infância” (KOHAN, 2005, p. 246). É preciso, portanto, quebrar essa linha de pensamento que vê e pensa a infância como imagem de impossibilidade e como um vazio que precisa ser preenchido. Os infantes, sobretudo, são

os sem voz, os que não nascem falando, aqueles que estão aprendendo a falar e a ser falados. Mais uma vez, não devemos entender a infância apenas como uma idade cronológica. Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. Aquele que, como Heráclito, Sócrates, Rancière e Deleuze, não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que “há que pensar”. É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. “Nossa” história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância (KOHAN, 2005, p. 246-247).

Conforme Kohan (2005, p.247), “um sentido importante da educação do nosso tempo pode ser visto na restauração da infância, na geração das condições para que sejam possíveis outra infância”. Neste texto sugerimos, ao invés de restaurar, reinventar a infância e, talvez, reinventar a educação também... Permitindo viver a infância como

¹⁰ Filósofo italiano que em suas obras tece reflexões sobre o pensamento contemporâneo.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está (KOHAN, 2005, p. 248).

Concebemos, a partir do pensamento de Kohan, que para viver essas possibilidades de infância é preciso reinventá-la, reinventando-nos, sempre. É preciso também, deixar de pensar o que pensamos e afastar “as certezas e saberes que carregamos acerca de e sobre nós mesmos” (KOHAN, 2005, p. 178). Abrir as portas ao impensável e deixar de lado tudo aquilo que nos aprisiona, para estarmos abertos a outros saberes, dando lugar a uma nova imagem de pensamento (KOHAN, 2005).

4 INFÂNCIA E NOVIDADE: NOSSAS PROFANAS (IN)CERTEZAS

“A infância entendida como o que nasce é a salvaguarda da renovação do mundo e da descontinuidade do tempo”.
Hannah Arendt

Diante do desafio de escrever nossas considerações acerca do campo vasto e contínuo da temática infância, ainda remetemo-nos à ideia de nascimento enquanto descontinuidade do tempo. Nossas considerações em torno dessa questão se iniciam a partir do convite a leitura do livro *Pedagogia Profana*, de Jorge Larrosa. Em um recorte do seu texto, Larrosa apresenta as observações de Hannah Arendt sobre a infância enquanto novidade para o mundo. Acreditamos que trazer essas iniciais observações potencializam a ideia da infância enquanto *outro*: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes e questiona o poder de nossas práticas (LARROSA, 2000, p. 184).

Trata-se aqui, então, de apontar o nascimento de uma criança como o “aparecimento de algo no qual nós não podemos reconhecer a nós mesmos [...] é o inesperado que interrompe toda expectativa” (LARROSA, 2000, p. 189). A criança quando nasce é “algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (LARROSA, 2000, p. 187). Nesse sentido, toda criança é novidade

para o mundo, é a possibilidade de um novo início para esse mundo velho, que já está pronto quando nascemos. No entanto, antes da criança nascer já traçamos projetos para seu futuro e projetamos nossas expectativas, vontades e desejos no decorrer de sua vida. Larrosa prossegue dizendo que “a criança expõe-se completamente ao nosso olhar [...] para que a cubramos com nossas ideias, nossos sonhos e delírios” (LARROSA, 2000, p. 187).

Como adultos, como pessoas que situam nesse espaço-tempo já pensado e esquadrinhado, como integrantes da sociedade já organizada e classificada, vemos a infância como aquilo que temos de integrar e adaptar no nosso mundo (LARROSA, 2000). Como se conhecêssemos o resultado desse processo hegemônico, no qual as crianças convertem a uma imagem de nós mesmos. Assim, “convertemos a infância na matéria prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, nossos desejos e expectativas sobre o futuro” (LARROSA, 2000, p. 188). Desse ponto de vista, “o recém-nascido não é outra coisa senão aquilo que nós colocamos nele” (LARROSA, 2000, p. 187). Acabamos por reduzir as possibilidades da infância, pois de antemão já sabemos o que ela é e o que necessita. É como se as crianças fossem esculturas e o molde ideal para a sua forma fosse o nosso. Isso significa afirmar que estudamos sobre a criança, “antecipamos o futuro, prevemos ações, interpretamos gestos, movimentos e falas, enfim, controlamos a infância” (LEAL, 2004, p. 23).

Analogamente, nosso intuito não é o de confrontar as contribuições teóricas de diversas áreas do conhecimento voltadas à infância. Nosso propósito é o de “estar com a infância, mantê-la conosco, ouvi-la, revê-la, com ela aprender” (LEAL, 2004, p. 27). Neste sentido, focalizamos aqui, a criança enquanto o outro dos nossos saberes, o outro que não pode ser submetido, o outro que não pode ser abarcado (LARROSA, 2000).

É um outro porque é sempre algo diferente da materialização de um projeto, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do reaparecimento de uma perda. É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos (LARROSA, 2000, p. 187).

Conforme Larrosa (2000, p. 185), a infância como um outro “não é objeto do saber, mas é algo que escapa qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo”.

Logo, “a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder” (LARROSA, 2000, p. 185).

Remetendo novamente a Hannah Arendt, a criança quando nasce interrompe toda cronologia, pois é a descontinuidade de nosso tempo. Por isso, a aparição de algo novo (o nascimento) constitui em um verdadeiro acontecimento, onde o tempo está aberto a um novo começo. Eis então a problemática: a vinda de algo novo põe em questão a certeza do que somos, isto é, quebra com as ordens discursivas e não discursivas que nos capturaram e disseram o que somos ou o que devemos ser. O porvir virgem, incerto e desconhecido, apresentado por Larrosa, inquieta a normalidade existente em nosso mundo, por isso é mais cômodo “sufocar o enigma ontológico do novo que vem ao mundo” (LARROSA, 2000, p. 192) do que converter aquilo que não se anula, nem se desfaz, aquilo que só vai se revelar quando pararmos de acolher, intervir, classificar e nomear: o profano, o enigma da infância.

5 VOZES E DISCURSOS: O QUE VAI DO IMPOSSÍVEL AO VERDADEIRO

A experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isto é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma (LARROSA, 2000, p. 197).

Iniciamos esse subtítulo pensando no encontro com a infância, ou melhor, em “uma imagem a partir do encontro com a infância”, como nos dizia Jorge Larrosa. Trazemos de forma direcionada leituras e (re)encontros com as crianças, “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2000, p. 183).

Como em todo processo gradativo e contínuo da carreira docente, o professor tem o dever de fazer o planejamento de ensino, onde é necessário “planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois” (LEAL, 2005, p. 1). Logo, os planejamentos permitem prever o que de fato acontecerá no decorrer da aula. Partindo dessas considerações iniciais, reconhecemos que ao fazer o planejamento, o professor espera agir de forma a obter um retorno dos alunos e esse retorno pode ser algo positivo ou negativo, mas sempre esperamos que eles atendam as nossas expectativas e alcancem os objetivos

planejados em nossas aulas. O que esperamos de nossos alunos é provável e pode se tornar real ou não, como aponta Larrosa (2000, p. 193), a ação pedagógica “consiste num fazer o real a partir do possível”. O que parece possível acontecer nas aulas está previsto no planejamento, logo, os nossos saberes determinam o possível e as nossas práticas produzem o real. O que de fato acontecerá nesse curto espaço de tempo é provável, pois já foi pensado, previsto e calculado. Logo, a educação “não seria outra coisa senão a realização do possível” (LARROSA, 2000, p. 193).

No que concerne a esse pensamento, queremos aqui pensar a educação para além do *possível ao real*, mas pensá-la como aquilo *que vai do impossível ao verdadeiro*. Para tanto, seguiremos a seguinte linha de pensamento: Como foi dito anteriormente, quando nós professores vamos para a sala de aula, esperamos que a aula aconteça da forma com que planejamos. No entanto, não esperamos o improvável acontecer em meio a todo esse planejamento ordenado e sistematizado, que permite controlar o que irá acontecer de início ao fim da aula. O que para nós é improvável, é impossível de acontecer, logo não esperamos que aconteça. Algo improvável acontecer, vindo de uma criança, nos desestabiliza, pois nos faz sair da zona de conforto na qual estávamos, já que rompe com o que estava previsto em nosso planejamento. Assim, o inesperado, o impossível, o inimaginável nos cala. A partir desse acontecimento ficaremos sempre a espera do inevitado, do impossível e do inesperado acontecer, por quê? Por que ficou a marca de que o impossível poderá se tornar verdadeiro, de que o improvável poderá acontecer em outro espaço-tempo de uma instituição escolar. Neste sentido, “o impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e todo poder” (LARROSA, 2000, p. 194).

Diante dessa perspectiva, chamamos a atenção para o fato de que nós professores pensamos que sabemos de tudo sobre a criança, assim, as modelamos da forma com que queremos que elas sejam. No entanto, nossa intenção aqui não é apontar o professor apenas como transmissor/reprodutor de conhecimentos, e as crianças como sujeitos idealizados que vão à escola para se formar e “adquirir habilidades, capacidades e valores que as constituam em pessoas melhores e façam do mundo um lugar melhor para viver” (KOHAN, 2004, p. 65), mas sim mostrá-las como *desconhecidas*, cujo total conhecimento sobre elas é impossível. Esse desafio de lidar com o que é *incerto* gera em nós um sentimento de vulnerabilidade,

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

desconforto e insegurança. Entretanto, devemos reformular o nosso ponto de vista para perceber a criança como um enigma, uma caixinha de surpresa, que para além do que nossos saberes definem, há uma ponte para o novo, para o imprevisível... É justamente nesse ponto onde queríamos chegar. Pensar a criança como algo diferente do já pensado. Reinventá-la. Para Kohan (2004, p. 56) o pensar “é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não poder, entre o lógico e o ilógico”. Sendo assim, o pensamento “encontra, pois, um outro, que é o seu *fora*. Trata-se de um outro que emite um signo que é o ainda não-pensado, o impensável, o intempestivo, o extemporâneo” (SILVA, 2002, p. 50).

Talvez, pensar a criança como Benjamin (1984) que não a toma de maneira sentimental ou ingênua, “mas a entende na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura” (KRAMER, 1996, p. 31). A questão crucial que se coloca, para além do pensar, é *falar...*

Falar da criança como sujeito, como ser social situado no tempo e no espaço, como cidadã hoje, que tem suas especificidades em relação aos adultos e por essas especificidades deve ser respeitadas [...] elas não foram objeto de pesquisa, mas sujeito com vida em processo dinâmico e contínuo de transformação (KRAMER, 1996, p. 74).

Ou, quem sabe, parar de falar sobre ela. Parar de analisá-la, descrevê-la e classificá-la. Muito já sabemos sobre a infância, “não há mais o que dizer. [...] Se não há mais o que dizer sobre a infância, talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer. Talvez a infância, assim como a poesia, não precisa ser analisada, mas sentida” (KOHAN, 2004, p. 22).

As ideias sobre a infância aqui apresentadas, podem nos ajudar a encontrar um novo modo de pensar a educação, um novo início para a educação. Quiçá consigamos

deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos incícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também

em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (KOHAN, 2004, p. 66).

Trata-se de “instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar” (KOHAN, 2004, p. 66), mas para isso é preciso

abrirmos mãos do que pensamos saber sobre a infância. Assim será possível lançar sobre ela um olhar menos ensinante, mais receptivo a novidade que cada criança traz consigo. Acarreta também aceitarmos o risco do desconhecido, daquilo que não se permite antever, do que não pode ser previamente alcançado. Implica ainda em termos que enfrentar o que só o novo pode provocar: a angústia, a dúvida e a situação incomodamente problematizadora (KOHAN, 2004, p. 22).

Esse *novo olhar* para a infância “fornece também alimentos importantes na constituição de um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado, capaz de fermentar e fomentar uma prática de pesquisas em que ela – a criança – jamais seja tida como objeto” (KRAMER, 1996, p. 25). Afinal, tecer esse novo olhar crítico para o sujeito infantil, esse mesmo olhar “que vira pelo avesso a costura do mundo, é, talvez, aprender com as crianças e não se deixar infantilizar” (KRAMER, 1996, p. 38). Quando trazemos essa possibilidade, apresentamos inclusive a necessidade de conhecermos os alunos que estão em nossos cotidianos escolares, esse mesmo aluno que é também criança e que vivencia uma infância. Não basta apenas ter um novo olhar, é preciso também conhecê-lo, ouvi-lo, aprender com ele. Conhecê-lo como “sujeito capaz de agir sobre sua trajetória; como narrador, produtor e consumidor da cultura que, através *da* e *na* linguagem, imprime suas marcas, reelabora o seu passado, vive o seu presente e tem possibilidade de não aprisionar o seu futuro” (KRAMER, 1996, p. 87) [grifo do autor].

Assim, após escrever essas páginas, inspiradas pelos muitos autores que líamos, percebemos que as nossas escolhas contribuem para tornar as crianças os sujeitos que são. Parece-nos que estamos escrevendo no corpo da criança o tipo de sujeito que ela vai ser. Percebam quantas informações veiculamos para as crianças; quantas opiniões, críticas, sugestões delas requeremos; quantas vezes dizemos que o ócio não produz, que devemos ocupar melhor o tempo; quantas vezes sugerimos que pensem no amanhã, no futuro, no que querem ser quando crescerem. É preciso, todavia, que esvaziemos tudo que sabemos, ou

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

achamos que sabemos, para encher tudo novamente. Quem move o tempo somos nós e, quiçá, podemos mover a educação também... Nós temos que quebrar a nossa identidade para nos constituir outro. Somente assim, podemos nos abrir ao impossível.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Era uma vez... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e o indivíduo. In: GARCIA, Regina Leite (Org). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (Org). **Lugares da Infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância**: entre educação e filosofia. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e Educação. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: Fios e desafios da Pesquisa. São Paulo: Papirus, 1996.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEAL, Bernardina. Leituras da Infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter Omar. (Org). **Lugares da Infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n.3, v. 37, p. 1-6. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p.47-57, jul./dez. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.