

ADULTOCENTRISMO E CONFLITO SOCIAL NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS

Descolonizando a educação

Ana Lúcia Goulart de Faria¹
Universidade Estadual de Campinas
Flávio Santiago²
Universidade Estadual de Campinas

Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, choram contra nós, respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmo exterior, não pertencente a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos. E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossa própria fronteira, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida. (BASTIDE, 2004, p.195).

Inspirados pelas provocações de Bastide (2004), escrevemos este texto com o objetivo de mostrar mais um dos conflitos sociais cotidianos: o adultocentrismo, e questionar a invisibilidade das crianças desde o nascimento enquanto sujeitos históricos que participam e atuam nas lutas por transformações sociais, bem como apontar potencialidades de desconstrução do adultocentrismo que marcam nossas pesquisas sobre as infâncias.

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultos/as no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tomando este momento da vida apenas uma passagem, um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade. Como afirma Kohan (CHIAPPERINI,

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, membro do colégio docente de doutorado da Università degli Studi di Milano-Bicocca e coordenadora do grupo Gepedisc-linha culturas infantis.

² Doutorando do programa de pós-graduação em Educação da Unicamp, membro do grupo Gepedisc-linha culturas infantis e professor de disciplinas sobre infância e diferenças em faculdades privadas.

2006, p.11): “sempre sabemos *a priori* o que as crianças deverão ser, o modo como deverão viver, a forma mais correta do seu pensamento”.

A infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas. Para Qvortrup (2011), esta condição, dita menor, perpassa todas as crianças que vivenciam a infância ocidental, estabelecendo-se como uma forma estrutural e conceitualmente comparável com o conceito de classe, no sentido da definição das características pelas quais os membros, por assim dizer da infância, estão organizados, e pela posição que ocupam em relação a outros grupos sociais, mais dominantes.

A sociedade ocidental, como destaca Rosemberg (1976), olha para a infância como se procurasse outro/a adulto/a, aquele ou aquela que a criança será. “A biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da criança a sua historicidade e seu potencial transformador” (*idem*, p. 17-18).

As teorizações embasadas nos pressupostos adultocêntricos tendem a ser hegemônicas dentro das suas disciplinas específicas, como a teoria da socialização e a psicologia do desenvolvimento, e assentam suas conjecturas no processo de integração compulsiva das crianças na sociedade. É importante ressaltar, como aponta Jenks (2002), que a infância dentro destas disciplinas é analisada através de sua imagem arquetípica, “conceptualizada” como um “tornar-se” estruturado, e não como uma prática social.

Esta forma de percepção das crianças é cristalizada inúmeras vezes na educação, pois é o adulto e somente ele quem educa as crianças, seja direta ou indiretamente. Deste modo, a educação torna-se necessária e inevitável para a sobrevivência da sociedade centrada no adulto, sendo a prática pedagógica hipertrofiada na autoridade do adulto em relação à criança (ROSEMBERG, 1976).

A educação não transmite um conhecimento isento de uma ideologia adultocêntrica; esta é alicerçada nos pressupostos criados pelos adultos, rotulando e normalizando as produções, os comportamentos e as linguagens das crianças. A violência deste processo perpassa todos os sujeitos, direcionado as crianças para ocuparem seus lugares nas estruturas sociais das sociedades a que pertencem.

As crianças não aprendem somente a falar uma língua materna, aprendem também os códigos da circulação na rua, certo tipo de relação complexa com as máquinas, com a eletricidade etc. (...) E estes diferentes códigos devem integrar aos códigos sociais do poder. (GUATTARI, 1986, p. 52).

As crianças, durante esse processo, são iniciadas na lógica da tradutibilidade dos códigos sociais, os quais fornecem sentidos para a manutenção das estruturas do capital, construindo axiologicamente um arcabouço conceitual de como agir e construir suas subjetividades nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos presentes na sociedade. A iniciação na prática da tradutibilidade é necessária, pois a sociedade capitalista comporta-se como uma máquina social que constrói fluxos decodificados que enraízam na pele dos membros da sociedade os códigos e princípios que os permitam estabelecer conexões diretas da síntese das relações de produção do capital (DELEUZE, 1992).

Um dos mecanismos que legitima/contribui com este processo de institucionalização do “universo adulto” é a escolarização forçada e precoce, a qual funciona como um mecanismo que “rouba” e tenta apagar as singularidades das crianças, obrigando-as a se alfabetizarem em uma única linguagem visando à institucionalização de verdades únicas e universais. A escolarização termina por antecipar certa educação que “até segunda ordem, também pretende formar o operário do futuro e não a criança enquanto criança de hoje” (FARIA, 2002, p.73).

Podemos afirmar que a escolarização baseada na construção de verdades universais e na legitimação dos saberes adultocêntricos faz parte do mecanismo de ‘introjeção’ do discurso colonizador nas subjetividades das crianças, criando imagens positivas das relações de exploração presentes nas hierarquias capitalistas e construindo corpos: invólucros de músculos, gorduras e ossos que passam a assumir adornamentos sociais com a finalidade de construção do indivíduo moderno, com uma nacionalidade, uma idade, um sexo, uma sexualidade, uma raça/etnia e uma única cultura. Educar é convencer, assim nos alerta Saramago (2008): “aprendi a não tentar convencer ninguém. Convencer o outro é uma falta de respeito. É uma tentativa de coloniza-lo” (p.2).

Não são somente as pesquisas acadêmicas que vêm apontando esta característica colonial do processo de escolarização; os artistas as denunciam sempre. Um exemplo é

o cartunista argentino Quino (2003), que por meio de sua personagem Mafalda³, inúmeras vezes nos interroga sobre qual papel a escolarização exerce sobre a infância.

O processo de escolarização termina por enquadrar tempos e espaços definidos para a infância com um referencial definido pelos adultos e pelas adultas para aprender, pensar e criar as relações interpessoais; processo também que lhes ensina que apenas uma linguagem, a verbal, é digna de ser aprendida e valorizada.

As tentativas de “silenciamento” das 100 linguagens crianças⁴ são históricas, são constitutivas do adultocentrismo das nossas sociedades, e a origem etnológica da própria palavra ‘infância’ expressa os pesados grilhões deste adultocentrismo que prende e sufoca as crianças. No entanto, apesar de não usarem palavras as crianças se comunicam, são capazes de múltiplas relações.

A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*. O *infans* é aquele que, ainda não adquiriu ‘o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada’. O prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos. Assim, em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida, assumindo subsequentemente o sentido que se lhe atribui com maior frequência, no presente, de uma idade específica, diferenciada da adulta. (PAGNI, 2010, p. 100).

A lógica adultocêntrica parte de princípios “hierarquizadores” para fetichizar as linguagens das crianças: um choro se torna somente um modelo representativo de uma insatisfação a uma imposição necessária; um grito, uma declaração de birra (SANTIAGO, 2014). Assim, a tentativa de silenciamento das linguagens das crianças é talvez o mecanismo mais forte presente no sistema de opressão capitalista, pois ele, ao mesmo tempo que apaga a possibilidade de construção

³ Ver anexo.

⁴ Esta expressão faz referência à poesia “Ao contrário, as cem existem”, escrita por Malaguzzi (1999); ver anexo.

de novas formas comunicativas, coloniza as meninas pequenas e os meninos pequenos com uma linguagem preestabelecida, carregada de signos e significados culturais já determinados e prescritos dentro da lógica adulta.

Estariam as crianças interditas do processo de criação, pois são cotidianamente forçadas a conviver, introjetar e compactuar com valores e experimentações prescritos pelos universos adultos?

Talvez aqui possamos tomar conceitualmente a hipótese da analítica foucaultiana: “não existem relações de poder sem resistências, estas são na mesma proporção mais reais e mais eficazes, pois se formam lá mesmo onde se exercem as relações de poder” (FOUCAULT, 1990, p. 91-92). O adultocentrismo que possibilita a construção imaginária de uma criança apenas como um indivíduo que se tornará adulto não é algo onipotente e onisciente que captura os sujeitos. Como ressalta Foucault (2011, p.267), “desde que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Nunca somos pegos na armadilha pelo poder, sempre podemos ‘mundificar’ o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa”.

Nos constantes movimentos de choque com o poder, os meninos pequenos e meninas pequenas instauravam sentidos e “rabiscavam” as imposições normativas do adultocentrismo, lançando-se para o novo, resistindo, de modo a criar uma nova possibilidade de existência, fora de si, além-do-homem adulto. Como nos ensina Nietzsche:

O homem é algo que deve ser superado. Que fizeste para superá-lo? Todos os seres, até agora, criaram algo para além de si mesmos. Quereis antes ser a vazante dessa grande maré cheia e retroceder ao animal, em vez de superar o homem? Que é o macaco para o homem? Um riso ou uma dolorosa vergonha. E mesmo isso deve ser o homem para o além-do-homem: um riso ou uma dolorosa vergonha. (...) Vede, eu vos ensino o além do homem. O além do homem é o sentido da terra. Vossa vontade diria: ‘o além do homem seria o sentido da terra’ (NIETZSCHE, 2003, p. 3).

A compreensão nietzschiana do além-do-homem como “sentido da terra” incita-nos a pensar o que é e quem é, o padrão dentro do referencial prescrito pelo mundo adulto. Do mesmo modo que Nietzsche (2003) nos provoca a ir para além do homem, as crianças nos provocam a ir além do adulto, reinventando o lócus que o adultocentrismo delimita para a sua existência.

As crianças são a potencialidade do múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir; que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é “apenas” um exercício imanente de forças (GOMBROWICZ, 2005).

Na relação com o mundo, os meninos pequenos e meninas pequenas reinventam as suas existências, “experienciando” as coisas e as relações sociais, através de diferentes linguagens, como por exemplo, o contato pele a pele, as mordidas, os choros, as linguagens orais e todas as não verbais; as crianças descobrem novas oportunidades, e desfrutam de sensações que influenciam a construção de suas subjetividades. Parafraseando Malaguzzi (1999) na sua poesia “As 100 linguagens”, podemos dizer que as crianças apontam para além do mundo que já existe.

A “descolonização adultocêntrica” nos permite visibilizar a potencialidade de criação das crianças, o que elas têm em comum e o que as fazem singulares entre si, expondo as suas relações com o mundo, bem como os processos de negociação, reinvenções, resistências criadas entre si e nas relações com os adultos, explicitando os movimentos de construção das culturas infantis.

Ao construirmos uma percepção não adultocêntrica das crianças, descolonizamos a fundamentação epistemológica que as concebem somente enquanto um vir a ser. Como apontam Abramowicz & Rodrigues (2014), a abertura para a construção de um movimento descolonizador possibilita a percepção de constituições sociais/individuais de formas singulares de existências, coletivas ou não.

Descolonizar é produzir uma processualidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentalizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que se constituam para além da lógica do capital. (ABRAMOWICZ & RODRIGUES, 2014, p. 461).

Este processo nos permite perceber a multiplicidade que as crianças vivenciam no seu cotidiano, sendo isso o que procede das relações pautadas no “encontro”, na saliência dos espaços “entre” os sujeitos e o mundo, cuja intensidade é assegurada pela prevalência de uma linguagem que privilegia a conjunção “e” em detrimento do verbo “ser” (RIBEIRO, 2012).

Esta forma de conceituação, como destaca Faria (2005), possibilita a ampliação do nosso olhar frente ao sujeito criança, especificando as múltiplas relações que estabelecem com o mundo, entre elas, seu pertencimento racial, de gênero, de classe e de idade, explicitando que meninas e meninos são criaturas e criadoras da história e da cultura. Elas são meninas pequenas e meninos pequenos, negros/as e não negros/as que, no convívio com as diferenças e sendo capazes de estabelecer múltiplas relações, constroem saberes, reproduzindo e também criando novos significados, demonstrando que dentre as oportunidades de que fruem por serem crianças, vivem a especificidade infantil, criando e recriando culturas.

Florestan Fernandes (2004) desenvolveu um dos estudos pioneiros no Brasil sobre as brincadeiras e os grupos infantis, o qual foi realizado na década de 1940 no bairro do Bom Retiro, em São Paulo, Brasil. Em sua pesquisa, o sociólogo concebe o conceito de “cultura infantil” como o conjunto de relações em que as crianças têm oportunidade de manter contatos pessoais e de interagirem socialmente com outras crianças desenvolvendo rotinas, artefatos, valores e interesses que possibilitam a incorporação de normas e padrões de comportamento em suas personalidades. Por meio da experiência direta e concreta, elas aprendem “como agir em cada circunstância, na qualidade de parceiro e membro de dado agrupamento social há um tempo” (p. 207).

Por meio deste referencial, podemos visualizar as crianças como atores e atrizes sociais que agem diretamente nas relações sociais, contribuindo para construção do mundo e estabelecendo conexões diretas entre os diferentes sujeitos – adultos ou não –, que as rodeiam (BARBOSA, 2007).

Para que ocorra a visualização do protagonismo das crianças temos que criar instrumentos, ferramentas teóricas, conceitos, afetos e perceptos que possibilitem a constituição social/individual de metodologias que estejam alicerçadas na busca das singularidades infantis, criando novos olhares sobre aquilo que elas produzem na interação com o mundo (ABRAMOWICZ & RODRIGUES, 2014). Este processo só ocorre quando “escrevemos ao contrário, quando procuramos ouvir e registrar as vozes de meninas e meninos, mesmo as/os pequeninhas/os, e compreendê-los como sujeitos que questionam os valores do mundo adulto, e que constroem relações a partir de seus próprios interesses, desejos, valores e regras” (FARIA & FINCO, 2011, p.6).

No processo de construção desta forma de percepção das crianças não podemos nos esquecer da alegria, pois a infância se constrói na relação da potência imanente da criação da vida, cunhando resistências políticas e estéticas. Nas palavras de Deleuze:

(...) a alegria é tudo o que consiste em preencher uma potência. Sente alegria quando preenche, quando efetua uma de suas potências. Voltemos aos nossos exemplos: eu conquisto, por menor que seja, um pedaço de cor. Entro um pouco na cor. Pode imaginar a alegria que isso representa? Preencher uma potência é isso, efetuar uma potência. Mas o que é equívoco é a palavra ‘potência’. E o que é a tristeza? É quando estou separado de uma potência da qual eu me achava capaz, estando certo ou errado. ‘Eu poderia ter feito aquilo, mas as circunstâncias... não era permitido etc.’ É aí que ocorre a tristeza. Qualquer tristeza resulta de um poder sobre mim. (...) Eu dizia que efetuar algo de sua potência é sempre bom. É o que diz Spinoza. Mas isso traz problemas. É preciso especificar que não existem potências ruins. O que é ruim não é... O ruim é o menor grau de potência. E este grau é o poder. O que é a maldade? É impedir alguém de fazer o que ele pode, é impedir que este alguém efetue a sua potência. Portanto, não há potência ruim, há poderes maus. E talvez todo poder seja mau por natureza. Não, talvez seja muito fácil dizer isso. Mas mostra bem a ideia da... A confusão entre poder e potência é arrasadora, porque o poder sempre separa as pessoas que lhe estão submissas, separa-as do que elas podem fazer. Tanto que foi deste ponto que partiu Spinoza. Como você citou: ‘A tristeza está ligada aos padres, aos tiranos...’. (1997).

As crianças, ao fazerem um desenho, se lambuzam com as cores, criam uma sonoridade, uma dança, um passo, uma amizade, uma brincadeira, um jogo, uma roda que gira sobre si mesma, constroem uma potência criativa, uma conquista, a alegria (ANDRADE, 2013).

Como disse Saramago, o mundo é uma tentação para as crianças. Portanto, para compreender as produções infantis é necessário nos maravilharmos cotidianamente com as coisas, exercitando a nossa sensibilidade aos cheiros, às cores, aos ruídos, às relações na vida, disse a italiana Ghedini (1995), para soltarmos nossa dimensão brincalhona. Para terminar este texto e abrir as discussões sobre a descolonização adultocêntrica da infância, convidamos os/as leitores a lerem com o corpo inteiro a entrevista que o escritor português Saramago concedeu na Universidade Estadual de Minas Gerais, falando sobre a nossa relação com o mundo e a sensibilidade.

E que neste mundo complicado que vivemos escrever livros não basta. Eles podem tocar as pessoas. Às vezes certos leitores dizem: eu li o seu livro e a partir daí a minha vida mudou. E embora eu gostasse de acreditar nisso, dá-me vontade –, mas nunca pergunto –, de perguntar: Mudou como?

Explique-me. E eu sei de antemão que a vida dessa pessoa não mudou. Sei que ela gostaria de mudar a sua vida. O fato dela gostar ou pensar que poderia mudar a sua vida já é alguma coisa. Mas, em princípio, a vida não muda pelo fato de se escrever um livro. Mas talvez, e também sem grande esperança de que a vida mude, um tipo de comunicação como este, que é feito muito mais, e nesse caso, que é feito sem rede, reparem, não tenho uma nota diante de mim, não tenho um papel, não estou a ler, possa servir para tocar mais de perto certos temas. Nunca mais acabariam os temas. De modo que eu limito-me a escolher um. E o tema, que no fundo é o tema central de nossa existência, para chegar a ele é que nós a escrevemos, e pintamos, e fazemos músicas, os artistas, os criadores intelectuais assim chamados, os criadores artísticos. Que é essa ideia do que nós queremos fazer do mundo, o que nós queremos fazer da vida. Claro que há várias respostas para isso, isso já nós sabemos. Algumas que são... que não podemos aceitar, que eu pessoalmente não posso aceitar. Não posso aceitar que a vida seja, que tenhamos uma vida, que tenhamos um lugar onde viver, que é esse planeta, para reger essa vida por critérios de lucro, de ganho, de triunfo, de vitória, de esmagamento de todos aqueles que nos oponham, não posso de fato aceitar isso. E sendo, como sou, um escritor, descobri a tempo, que há no mundo um grupo de pessoas que, sem se verem estão juntas. Podem mesmo até não se dar bem, podem até ser inimigas, podem ter problemas de relação, questão de inveja, podem até seguir caminhos diferentes, mas no fundo, no fundo, pertencem àquilo a que chamo a Tribo da Sensibilidade. São aqueles para quem a arte, para quem o ser humano, para quem a criação, para quem a invenção, o sonho, a ilusão, o trabalho, têm um valor muito mais que o valor material que porventura tenham e têm. A Tribo da Sensibilidade não se compõe só daqueles que a fazem. Está composta também por aqueles que usufruem, que desfrutam. A Tribo da Sensibilidade são os bailarinos que vêm dançar aqui, os cantores, os músicos, e são também as pessoas que não sendo nem músicos, nem bailarinas, nem atores, estão sentados aí. Isto é o que nos reúne nesta coisa mágica. Essa Tribo da Sensibilidade vai se reunindo cada vez, juntando e aplaudindo, ou não aplaudindo, protestando, reclamando, sentindo, rindo, chorando, somos nós. Eu não proponho que esta Tribo da Sensibilidade se decida a salvar o mundo. Estou consciente de que uma boa parte do mundo está contra nós. O mundo não mudou muito depois de se ter composto a nona sinfonia de Beethoven. Antes morria-se, depois continuou a morrer-se; antes havia fome, depois continuou a haver; quer dizer, este tipo de coisas são o que são, parece que não aconteceu nada ali. Mas aconteceu. A paixão segundo São Mateus, de Johan Sebastian Bach, ou a Guernica de Picasso, ou Dom Quixote, ou Brás Cubas, ou os Maias do Eça, tudo isso, da música, da pintura, da arquitetura, o Oscar Niemeyer, que desenhou isto, parece que já, já não é bem mais a mesma coisa, mas enfim na raiz era. Está na capacidade que nós todos, nós seres humanos temos de criar.

Só temos o direito de fazer coisas belas, nenhum outro direito nos assiste, realmente como seres racionais e sensíveis, de coisas belas, de coisas úteis, coisas formosas, coisas dignas. E a Tribo da Sensibilidade é o que tem vindo desde o alvor dos tempos, é dizer disso, obstinadamente, teimosamente, até os dias de hoje, e espero até os dias de sempre. Que sejamos nós a governar o mundo, não convém, não convém. Deixemo-nos estar naquilo em que somos capazes de fazer melhor, seja um romance, seja uma música, seja um poema, seja um teatro, tudo aquilo. Chega-se um momento na vida – e com isso eu vou terminar, porque aqui o meu querido Luiz Scwharcz, discretamente está a estender um pouco o braço e a deslizar o dedo indicador até o mostrador do relógio –, chega um momento na vida que, quando se sobe a uma montanha, eu gosto muito de subir montanhas, já não subo tanto como subia antes, e quando se sobe uma montanha antes de se chegar ao cimo, há momento em que a gente para, não tanto para ver ainda o que falta, mas para olhar para trás, para o caminho que percorreu. Há momentos na vida em que é inevitável parar um pouco e olhar para trás. Olhar para a vida vivida, para o trabalho feito. Achar que poderia ter feito mais alguma coisa, ou talvez melhor, enfim, do que aquilo que fez. Mas ao mesmo tempo reconhecer que estão aí os sinais de uma vida. E essa vida... por isso mesmo, essa tal Tribo da Sensibilidade é uma vida que honestamente, eu posso dizer que sem qualquer tipo de vaidade, é uma vida que me deixa contente. Olhar para trás, desde o princípio dos princípios, desde o tempo em que meu avô a dizer lá em Frankfurt, quando, praticamente, na primeira declaração que fiz, na primeira novela, dizendo: não, eu não nasci para isso. No fundo ninguém nasceu para isto. Nós não sabemos por que é que nascemos. Depois é que podemos dizer que não nascemos para isto. Alguém que nasce poderoso e rico, se cai na pobreza, também dirá, eu não nasci para isto, dirá eu nasci para ser rico sempre. Ninguém nasce para ser alguma coisa determinada. Ninguém nasce com uma estrela na testa, ou com um sinal, digamos, de maldição. Então, esse olhar que eu lanço para trás, enfim, pelo caminho andado, pelo menos diz-me que, vá-lá, não te portastes mal. Num livro meu que se chama *A Jangada de Pedra*, uma das personagens, diz, a certa altura, uma frase que... são aquelas coisas que sei, que diz mais ou menos assim: mesmo que meu destino me conduza a uma estrela, nem por isso estou dispensado de percorrer os caminhos do mundo. Eu acho, o livro foi publicado em 1986, exatamente o ano em que eu conheci a minha mulher. Foi publicado em 1986, e eu não estava a pensar naquela altura que o caminho da minha vida, aliás, nem era eu quem falava, era uma personagem, no qual, enfim, no contexto daquilo que estava sendo narrado. Mas a verdade é esta: é que supondo, supondo agora, depois do que aconteceu, o meu destino nem cabe a mim, o meu destino me encaminhava a uma estrela, a qualquer coisa que me leva a dizer, quando olho para trás, quando olho para o caminho andado,

quero conhecer que o caminho que andei foi um caminho do mundo, um caminho no mundo e um caminho com o mundo. (SARAMAGO, 1999).⁵

REFERÊNCIA:

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C.. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 35, n. 127, p.461-474, abr-jun. 2014.

ANDRADE, Leandro Antônio. *Relatório de estágio: A guerra de potências mínimas*. Localizado em Universidade Federal de São Carlos, material não publicado, 2013.

BARBOSA, Maria. Carmen S.. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, p. 1059-1083, 2007.

BASTIDE, Roger. Prefácio do capítulo As Trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 195-199.

CHIAPPERINI, Chiara (org.) *Walter Kohan - Infanzia e filosofia*. Milano: Morlacchi Editore, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São. Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista com G.Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, no. 92, p. 1013-1038, out/2005 (especial).

_____. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 97-114.

FARIA, Ana. L. G.; FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana. L. G.; FINCO, Daniela. *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p.1-16.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. In: *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 203-315.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

⁵ Agradecemos a Alex Barreiro e Peterson R. Silva pela realização da transcrição da palestra proferida por Saramago.

_____. *Ditos e escritos. Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

GHEDINI, Patrícia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (orgs.). *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez /FCC, 1994, p.189-210.

GOMBROWICZ, Witold. Da maioria à minoridade: filosofia, experiência e afirmação da infância. In: KOHAN, Walter O. *Infância*. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 237-254.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, p. 185-216, 2002.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn et al. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed. 1999, p.1.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

PAGNI, Pedro A. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, 2010.

QUINO, Joaquín L. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 34.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". *Proposição*. Campinas, v. 64, n. 1, p.199-211, 2011.

RIBEIRO, Cintya A. *A antropofagia para pensar a descolonização das Infâncias*. Palestra proferida no I Seminário Internacional Sobre Infâncias e Pós-Colonialismo, Campinas-SP, em 22 de novembro de 2012.

ROSEMBERG, Fulvia. B. M. Educação para quem? *Ciência e Cultura (SBPC)*, v. 28, n.12, p. 66-71, 1976.

SANTIAGO, Flávio. *Meu cabelo é assim... Igualzinho o da bruxa, todo armado! Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil*. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SARAMAGO, José. *Papo homenageia os 90 anos de José Saramago*. Belo Horizonte, P&B, 1999.

_____. Esperanças e utopias. *O caderno de Saramago*, S/L. setembro 2008. Disponível em: <<http://www.josesaramago.org/>>. Acesso em 1º mar. 2015.

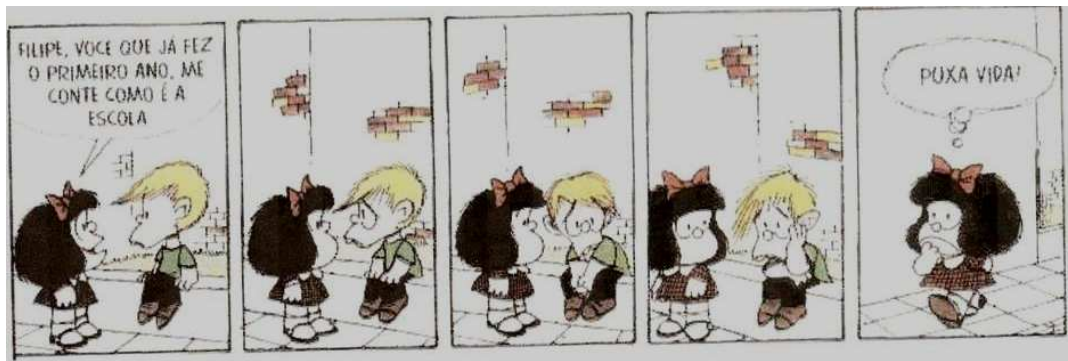
ANEXO - 1:

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar, de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas eles roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubam-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário as cem existem.

(MALAGUZZI, 1999, p. 1.)

ANEXO - 2:



Fonte: Quino (2003, p. 43, tira 2)