

PARA ALÉM DO ADULTOCENTRISMO: UMA OUTRA FORMAÇÃO DOCENTE DESCOLONIZADORA É PRECISO*

To beyond adultcentrism: another teaching formation decolonializing is required

Más allá del adultocentrismo: una otra formación docente decolonizadora es
necesaria

Flávio Santiago¹
Ana Lúcia Goulart de Faria²

Resumo

O presente artigo procura questionar a invisibilidade das crianças desde o nascimento enquanto sujeitos históricos, argumentando em torno da tese de que, por meio do adultocentrismo, o protagonismo dos meninos e das meninas é apagado na busca da construção e da legitimação de um modelo de indivíduo e de sociedade. Com o foco na Sociologia da Infância, buscamos apontar e superar os colonialismos adultocêntricos que perpassam as construções das infâncias, buscando compreender as relações de produção dessa forma de hierarquização e sua conexão com a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Adultocentrismo. Crianças. Infâncias. Pedagogia decolonizadora. Diversidade cultural.

Abstract

The present article seeks to question the invisibility of children from birth as historical subjects, arguing around the thesis that through adultcentrism the main role of boys and girls is erased in the quest for construction and legitimacy of a model of the individual and society. With a focus on Childhood Sociology we seek to point out and overcome the adultcentric colonialisms that pervade the constructions of childhoods, aiming to understand the production relations of this form of hierarchization and its connections to education.

KEYWORDS: Adultcentrismo. Children. Childhoods. Decolonizing. Cultural Diversity.

Resumen

En este artículo se pretende poner en entredicho la invisibilidad de los niños desde el nacimiento como sujetos históricos, con el argumento en torno a la tesis de que , a través de adultocentrismo , el papel de los niños y niñas es en busca de construcción y legitimación de un modelo individual y de la sociedad . Con el foco en sociología de la

* Este artigo foi inspirado no texto *Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças: descolonizando a educação*, apresentado na III International Conference Strikessand Social Conflicts, em Barcelona, no mês junho de 2015.

¹ Doutorando do programa de pós-graduação em Educação da Unicamp, membro do grupo GEPEDISCLinha culturas infantis e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

² 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 GEPEDISCLinha culturas infantis.

infancia , buscamos punto y superar adultocêntricos colonialismos que impregnan las construcciones de la infancia , tratando de entender las relaciones de producción de este tipo de jerarquía y su conexión con la educación .

PALABRAS CLAVE: Adultocentrismo. Niños. Infancias. Pedagogía descolonizadora. Diversidad cultural.

INTRODUÇÃO

*Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos em um maternal,
Ou mesmo simplesmente suas questões,
Isso bastaria para causar uma explosão no conjunto do sistema de ensino.
Na verdade, esse sistema que vivemos não pode suportar nada:
Daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo de sua força de repressão
global.*

Gilles Deleuze e Michel Foucault (2009, p.133)

Inspirados pelas provocações de Deleuze e Foucault (2009), escrevemos este artigo com o objetivo de questionar a invisibilidade das crianças desde o nascimento enquanto sujeitos históricos, argumentando em torno da tese de que, por meio do adultocentrismo, o protagonismo dos meninos e das meninas é apagado na busca da construção e legitimação de um modelo de indivíduo e sociedade.

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade. Como afirma Kohan (*apud* CHIAPPERINI, 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”³.

Tomamos as hierarquias referenciadas na idade, as quais sobrepõem o poder do adulto sobre a criança como uma relação colonial que desqualifica o saber, a língua e a cultura desses sujeitos-crianças. Nesse sentido, toma-se o colonialismo “como uma relação política, econômica, sexual, espiritual, epistemológica, linguística de dominação metropolitana no sistema-mundo e uma relação cultural/estrutural de dominação étnico-racial” (GROSFUGUEL, 2012, p.345) que gera a subordinação.

A infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e de 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), essa 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

³ Tradução livre dos autores. Fragmento original: Abbiamo sempre saputo in anticipo ciò che i bambini dovranno essere, il modo in cui dovranno vivere, la forma più corret del loro pensare (KOHAN *apud* CHIAPPERINI, 2006, p.11).

infância, estão organizados e pela posição que ocupam com relação a outros grupos sociais dominantes.

Escrevemos este artigo, enquanto um propósito poético para o rompimento do pacto colonial adultocêntrico. Sendo um ato de criação marcado pelos limites linguísticos e conceituais da experiência: “escrever é empurrar a linguagem – e empurrar a sintaxe, pois a linguagem é a sintaxe – a um certo limite, que se pode expressar de diversas maneiras: limite que separa a linguagem do silêncio; limite que separa a linguagem de um piado doloroso [...]”. (DELEUZE & GUATTARI, 2005, p. 57).

Entretanto, como afirmou Clarice Lispector:

[...] escrever é uma maldição. Não me lembro por que exatamente eu o disse, e com sinceridade. Hoje repito: é uma maldição, mas uma maldição que salva. (...) é uma maldição porque obriga e arrasta como um vício penoso do qual é quase impossível se livrar, pois nada o substitui. E é uma salvação. Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva. Escrever é procurar estender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada (LISPECTOR, 1999, p. 134).

O ato de escrever, *por mais que limite a experiência humana, também abençoa vidas não abençoadas*, transforma-se em uma ação política por excelência, a qual é tomada nestas páginas como possibilidade de criação de inquietações para a construção de pedagogias descolonizadoras, não adultocêntricas.

Por uma educação emancipatória desde o nascimento

A sociedade ocidental olha para a infância como se procurasse outro/a adulto/a, aquele ou aquela que a criança será. Essa forma colonial de percepção promove um distanciamento das crianças enquanto atores sociais, criando a ideia de que são apenas “consumidoras” do universo adulto. É importante ressaltar, como aponta Jenks (2002), que a infância dentro desta perspectiva, é analisada através de sua imagem arquetípica, “conceptualizada” como um “tornar-se” estruturado, e não como uma prática social.

Essa forma de percepção das crianças é cristalizada inúmeras vezes na educação, pois é o adulto, e somente ele, quem educa as crianças dessa forma, seja direta ou indiretamente, já que as crianças aprendem mesmo quando os adultos não têm intenção de ensinar (GUNNARSON, 1994). 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 desse 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. Conforme Deleuze (1992), a iniciação na prática da tradutibilidade é necessária, pois a sociedade capitalista se comporta como uma máquina social que constrói fluxos decodificados que enraízam na pele dos membros da sociedade os códigos e os princípios que os permitam estabelecer conexões diretas da síntese das relações de produção do capital.

Na infância, como destaca Faria (2002), muitas crianças foram educadas para o futuro, e essa foi uma grande novidade trazida pelo capitalismo no início: esse outro jeito de viver precisa ser ensinado e aprendido desde o nascimento, já que se trata de uma nova maneira de viver, em que o tempo do trabalho define novas mentalidades. Um dos mecanismos que legitima/contribui é a escolarização forçada e precoce, a qual funciona como um mecanismo que “rouba” e tenta apagar as singularidades de meninos e meninas, obrigando-os a se alfabetizarem em uma única linguagem, e institucionalizando verdades únicas e universais. Educar é convencer, assim nos alerta Saramago (2008, p. 2): “aprendi a não tentar convencer ninguém. Convencer o outro é uma falta de respeito. É uma tentativa de colonizá-lo”.

O processo de escolarização, como aponta Miranda (2007), é historicamente fundamentado na prerrogativa da subjugação do outro, construindo a ideia de que a criança não possui a potencialidade de interpretação por si só, necessitando de um manual didático único para “*experenciar*” o mundo. Para o referido pesquisador, Comenius é o filósofo que consolida a escolarização enquanto processo de transmissão de alguns conhecimentos, de experiências limitadas e de instruções prescritivas. As preposições filosóficas presentes nas obras *Didática Magna* e *OrbisSensualiumPictus*, de Comenius, levaram-nos a caminhos que didatizaram o ato de imaginar, cunhando estratégias pedagógicas para a anulação do processo criativo. Como afirma Miranda (2007, p.28), “Comenius silencia a imaginação ao apresentar de antemão as imagens do mundo”.

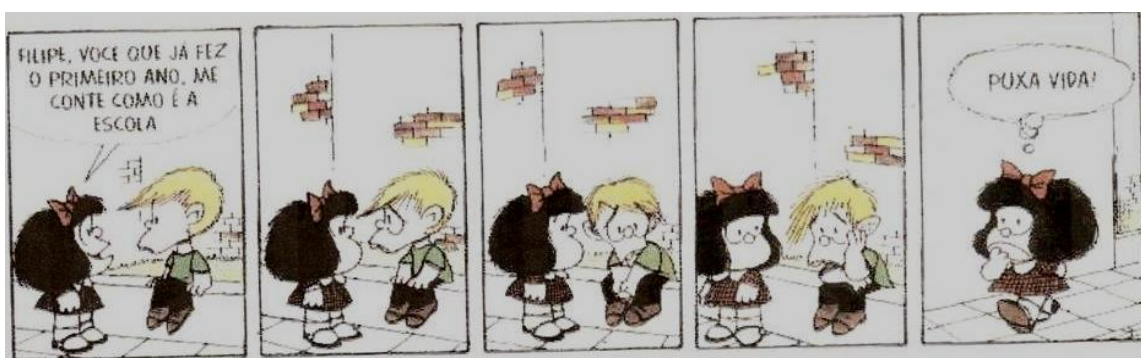
E agora? Para além de “torcer o pepino desde pequenino”, pelo menos se for para torcer que seja para outro lado, pois como tem sido não temos alcançado uma educação emancipatória. Ademais, a escolarização precoce é ancorada em concepções oriundas da psicologia do desenvolvimento e behaviorista, fortalecida pelas ciências da informação e de sistemas, as quais são alicerçadas na ideia economicista de educação enquanto um investimento social para o futuro (FREITAS, 2012).

É importante destacar que essa posição, que tem como foco a valorização somente dos conteúdos escolares, recupera e fortalece a ideia de escola reprodutora, colonizadora, construtora da desigualdade e, dessa maneira, privilegia esse tipo de cultura escolar, ou seja, o ambiente destinado ao controle, e ao disciplinamento das crianças pelos adultos, com o objetivo de prepará-las para a vida futura e, ao mesmo tempo, encobri-las sob o papel de alunas (NASCIMENTO, 2013). Para dar conta dessa regulação, são construídos artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizarem os coletivos infantis, controlam-nos.

A infância vai perdendo seus cheiros. Vai se tornando adulta com a prerrogativa da legitimação de um projeto de sociedade. O agora se torna inexpressivo frente às demandas e quereres almejados por aqueles que nunca vivenciaram aquilo que desejam, pois as escolhas que fazem não são para si, mas sim para um futuro indivíduo, para uma futura sociedade... para o futuro.

Não são somente as pesquisas acadêmicas que vêm apontando essa 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 Mafalda, inúmeras vezes nos interroga sobre qual papel a escolarização exerce sobre a infância.

Ilustração 1



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

O processo de escolarização termina por enquadrar tempos e espaços definidos para a infância com um referencial estipulado 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. No entanto, as crianças não são mono-linguísticas: sentem o cheiro das cores, olham as imagens das músicas; como nos diz o poeta Manoel de Barros (1993) no *livro das ignoranças*:

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá, Onde a criança diz:
 - eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não
 Funciona para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta,
 que é a voz
 De fazer nascimentos -
 O verbo tem que pegar delírio (BARROS, 1993, p.03).

Nas tentativas de “silenciamento” das 100 linguagens, crianças⁴ são históricas, são constitutivas do adultocentrismo das nossas sociedades, e a origem etimológica da

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

própria palavra ‘infância’ expressa os pesados grilhões deste adultocentrismo que as prende e sufoca. No entanto, apesar de não usarem palavras, as crianças se comunicam, são capazes de múltiplas relações.

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 em que apaga a possibilidade de construção 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 interditadas 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”.

O poder ao qual nos referimos não se trata de um elemento centrado, duro e único, mas, sim, orgânico e micropolítico. Como afirma Foucault (1999, p. 374), toda a relação humana é, até certo ponto, uma relação de poder. Para compreender essa afirmação, é necessário pensar o poder independentemente dos valores morais e jurídicos que o recobrem, ou seja, pensar o poder para além do bom ou do mau, do centrado ou do errado, do que é de criança ou do que é de adulto. O poder é o elemento coercivo que nos tensiona, nos mistura e nos constrói.

Nos constantes movimentos de choque com o poder, os meninos pequenos e as meninas pequenas instauram sentidos e “rabiscam” 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, “experenciando” 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.

De acordo com Lino (2008), as crianças barulham, criando impressões e expressões espontâneas que se configuram como melodias que influenciam a dinâmica da organização do espaço das creches e pré-escolas, cunhando elementos simbólicos para a produção das culturas infantis. Para o poeta Mario de Andrade (2006), os meninos e as meninas através de sua sonoridade não apenas brincam ou expressam pequenas reações diante de dores, a musicalidade produzida por eles/elas também possibilita expressar seus dramas, medos e anseios.

A mim, que adoro as crianças e me aproximo sempre intimidado e comovido do seu cantinho, a atitude do mestre francês (Debussy) me desagradava muito (...) pois das peças do "Children's corner", a que demonstra um laivo mais sensível de ternura (embora de elefântica ternura) é o acalante dedicado ao elefantinho Jimbo recém-nascido (...) a criança não é apenas um ser descuidado, vivendo da alegria dos brinquedos e das pequenas reações diante de dores sem importância humana; é também um drama, a criança tem seu drama, tem seu mistério impenetrável (ANDRADE apud FARIA, 1999, p. 71)

A disposição de escuta da infância e das crianças exige que nos arrisquemos a ouvir os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos, abrindo os ouvidos até mesmo para aquilo que não ecoa nenhum som: o silêncio eloquente das crianças!⁵ Como destaca Faria (2007), é necessário que deem oportunidade para as crianças serem

⁵Faria no livro *Educação Pré-escolar e cultura* (2002), aponta que Mário de Andrade percebeu que grandes músicos, como Villa-Lobos, Debussy e Mussorgsky, puseram em sons a compreensão que tinham do mundo infantil. Contudo, a autora destaca a seguinte afirmação de Mário referindo-se a Villa-Lobos:

[...] o grande compositor brasileiro foi realmente o único dos compositores que até agora nos deu a história da criança. E se lhe descreveu sorridentemente as felicidades e lhe interpretou gravemente o trágico psicológico, na série incomparável das “Cirandas”, fundiu inventivamente a graça e o drama, pelas formas bipartidas em que a primeira parte intensamente dramática se continua por uma segunda, florida pelas nossas cantigas-de-roda, que são das mais belas do mundo (ANDRADE apud FARIA, 2002, p. 184-185).

ouvidas, pois voz elas têm, e como já dito acima, aproveitam-se delas com toda intensidade. Portanto, precisamos ouvi-las mesmo quando elas ainda não falam, não andam, não leem e não escrevem, tornando possível reconhecê-las como capazes de estabelecer múltiplas e potentes relações, com um alto e sofisticado grau de comunicação com crianças de mesma ou de idades diferentes e com os/as adultos/as.

Como afirma, ainda, o poeta Mario de Andrade (1995), ouvir é um ato que não deve conter qualquer tipo de preconceito. Tem de ser desinteressado. Para o poeta, o verdadeiro ouvinte “é aquele que, livre de todos os preconceitos, ignorando todos os ídolos, se conserva naquela exata atitude de contemplação passiva que lhe permitirá gozar e amar” (ANDRADE, 1995, p.67).

Essa atitude de ouvinte descrita por Andrade (2006) poderia ser o primeiro passo para a construção de uma escuta não adultocêntrica, possibilitando uma maior compreensão dos gestos, olhares, gritos e palavras não ditas das crianças pequeninhas.

Nossa teoria diz que se não aprendermos a escutar as crianças teremos dificuldades para aprender a arte de estar e conversar com elas. Não só será difícil, como talvez impossível compreender como e por que pensam e falam, como fazem, pedem, supõem, teorizam, desejam; quais as descobertas das crianças, o que preferem, para entender como realizam explorações e fazem suas escolhas, para chegar a atingir bons resultados de conhecimento (MALAGUZZI *apud* PIRES, 2006, p.60)

Essa forma de percepção da infância permite olhar os meninos pequeninhos e as meninas pequeninhas como sujeitos que criam e recriam as relações sociais, nos permitindo 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/as adultos/as, explicitando os movimentos de construção das culturas infantis, descolonizando a visão adultocêntrica que carregam sobre si.

As linguagens (palavras, choros, mordidas, sorrisos, carinhos), de diferentes modos, estão presentes na educação. Por meio delas as crianças pequeninhas e os adultos recriam, constroem e modificam o ambiente das creches e das pré-escolas. No entanto, nem sempre essas linguagens são ouvidas; muitas vezes são deixadas à margem, esquecidas na insensibilidade construída pelo colonialismo.

Por uma escuta pós-colonialista das infâncias

Frente ao quadro apresentado anteriormente, é impossível não pensarmos em propostas descolonizadoras dessa realidade, por este motivo é necessário – e propomos – um convite à construção de pedagogias descolonizadoras que façam brotar as singularidades, interditando todo e qualquer apagamento das diferenças que justifiquem as desigualdades e legitimem as hierarquias capitalistas.

Para construção dessas pedagogias, é fundamental a desinibição dos nossos ouvidos para a escuta de diferentes linguagens infantis. Faz-se necessário escutar os ruídos das paredes, dos móveis, os dizeres proferidos pelas crianças pequeninhas; é indispensável que os/as docentes as ouçam.

Essa 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 indígenas e não indígenas, 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, reproduzindo, transgredindo, inventando...

Florestan Fernandes (2004) desenvolveu um dos estudos pioneiros no Brasil sobre as brincadeiras e os grupos infantis, na década de 1940, no bairro do Bom Retiro, em São Paulo, Brasil. Em sua pesquisa, esse 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. 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” (FERNANDES, 2004, p. 207).

Por meio desse 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 de 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). Esse 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 (FINCO & FARIA, 2011, p. 6).

No processo de construção dessa 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...’.
(DELEUZE, 1997, transcrição de vídeo).

As crianças, ao fazerem um desenho, lambuzam-se 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 compreendermos 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 (1994), 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:

É 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 de ela 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. [...] 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. [...] 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 porque 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 [...] (SARAMAGO, 1999, *grifos nossos*)⁶.

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.

ANDRADE, Mário. *Introdução à Estética Musical*. São Paulo: Hucitec, 1995.

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.

BARROS, Manoel de. *Livro das ignoranças*. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.

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.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009, p.129-142.

⁶Agradecemos a Alex Barreiro e Peterson R. Silva pela transcrição da palestra proferida por Saramago.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A Contribuição dos Parques Infantis de Mario de Andrade para a Construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. *Educação e Sociedade*, Campinas, 1999, no. 69, p. 60-91.
- _____. *Educação Pré-escolar e cultura*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. 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).
- _____. Para uma pedagogia da infância. *Pátio: educação infantil*, Porto Alegre :Artmed, v.5,n.14, p.6-9, Out. 2007.
- 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.
- FINCO, Daniela; FARIA, Ana. L. G.. Apresentação. In: FARIA, Ana. L. G.; FINCO, Daniela. *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p.1-16.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- _____. *Ditos e escritos. Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, n. 119, p.379-404.
- GHEDINI, Patrizi. 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.
- GROSFUGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmodernadescolonial. *Contemporânea*. São Carlos/SP, v.2, n.2, p.337-62, jul.dez.2012.
- GUATTARI, Felix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GUNNARSSON, Lars. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, Fulvia & CAMPOS, Maria M. *Creche e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1994, p. 135-186.
- JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, p. 185-216, 2002.
- LINO, Dulcimarta. L. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. 2008. 329 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida (pulsações)*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

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

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Tupi ornot tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização... Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. *Leitura: teoria & prática*, v. 31, p. 153/61-168, 2013.

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

PIRES, Maria C. C. *O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? Percussão? Barulho? Ruído?* 2006. 112 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

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

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

ROSEMBERG, Fúlvia. 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 pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação Mestrado. 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

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 cemcem)
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.)

Recebido em: 20/02/2015

Aprovado em: 14/05/2015