

Crianças e Infâncias: atravessamentos clandestinos

Flavia Menezes¹

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – Crianças e Infâncias: atravessamentos clandestinos. Este texto é um convite para a produção de pensares e saberes para além das formas institucionais pelas quais as crianças são emolduradas. Encontrar em Graciliano Ramos, Machado de Assis e Clarice Lispector visões de crianças em infâncias brasileiras, mundanas, que mostram como vivem suas experiências em contextos áridos, segregados em seus direitos. Mas, de forma aguerrida, essas crianças vão avançando as fronteiras adultas para imprimir nas memórias futuras rastros de coragem, de subversão e transgressão de uma cultura que não somente inibe suas liberdades, como imprime, desde cedo, o seu “devido” lugar no mundo das pessoas grandes.

Palavras-chave: **Infância. Literatura. Clandestinidade.**

ABSTRACT – Children and Childhoods: clandestine crossings. This text is an invitation to the production of thinking and knowledge beyond the institutional forms by which children are framed. Find in Graciliano Ramos, Machado de Assis and Clarice Lispector, visions of children in mundane Brazilian childhoods, who show how they live their experiences in arid contexts, segregated in their rights. But fiercely, these children are advancing adult frontiers to imprint traces of courage, subversion and transgression in their future memories of a culture that not only inhibits their freedoms, but also imprints, from an early age, their “due” place in the world. of big people.

Keywords: **Childhood. Literature. Clandestinity.**

Crianças em Tecituras Literárias

Tantas geografias esquecidas nas escolas e nos currículos,
Nas compreensões da sociedade. O corpo alheio, o chão, as pala-
vras outras são nossas primeiras geografias e teimam em existir
na eterna contradição do viver (Lopes, 2024).

Este texto é um fragmento da tese de doutoramento, defendida pela autora em plena pandemia, no ano de 2021. A pesquisa e sua escritura foram produzidas em condições de isolamento social, com os estudos e memórias de experiências como professora de educação básica na rede pública, como pesquisadora em um grupo de pesquisa muito potente e, também, inspirada nas ideias produzidas em um outro espaço de pesquisa em educação, que é o curso de Pedagogia, em uma faculdade de formação de professores da rede pública de ensino superior brasileira¹.

O matemático e filósofo alemão Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), foi feliz em imprimir na palavra “mônada” a tensão entre o universal e o particular nas substâncias. Segundo Leibniz, as substâncias simples ou mônadas possuem um “pormenor do que muda, que produza, por assim dizer, a especificação e variedade” (Leibniz, 1974 *apud* Petrucci Rosa *et al.*, 2011, p. 204). Tanto W. Benjamin quanto M. Bakhtin tomaram a mônada como um feixe de sentido, uma centelha que carrega devires; unidades da cultura que não se constituem em partes de um todo, mas partes-todo, sínteses de sentido. Essa leitura nos aproxima das crianças como centelhas de sentidos dos humanos e não miniaturas de adultos (Benjamin, 1987; Bakhtin 2014, 2015). Então, crianças são como mônadas refletindo tudo em si, refletidas em tudo, fertilizando as palavras, as ideias, os sentidos. Esse sentido potente compreendemos em Bakhtin e Benjamin, pois ambos nos permitiram atravessar a infância com a ideia da mônada. Pensar as crianças não como uma perspectiva de futuro, mas como pessoas prenhes de futuro, que refratam sentidos de futuro em todos os seus atos, por isso mônadas: pequenos fragmentos de memórias de futuro. Juntos podem contar a sua história, apesar de também carregarem sozinhos rastros que nos possibilitam narrá-las.

O cotejo foi o caminho metodológico que nos permitiu pensar as infâncias e as crianças neste texto. Compreendemos com Bakhtin (2014), que cotejar implica um olhar cronotópico, ou seja, pensar a relação autor/personagem/enredo/obra e suas formas cronotópicas de tempo e espaço que envolvem os heróis e heroínas, os encontros, os acontecimentos e as motivações em diferentes textos. O cotejo, nesta perspectiva, possibilita uma experiência com a linguagem em forma de *ex-posição*, que nos permite transitar com os sentidos entre os diferentes campos da vida humana e cotejá-las com seus textos, reconhecendo, como Bakhtin nos proporcionou, que a ciência tem nos provocado muito mais quando em cotejo com a arte e a vida.

Encontramos na arte literária fragmentos de infância e criança com os quais nos abraçamos. São narrativas que também têm um sentido de mônadas se pensadas na temporalidade. São infâncias e crianças narradas em um tempo que perpetuamos cada vez que as lemos. Como interlocutoras, perpetuamos suas vozes e lhes conferimos a potência de mô-

nadas. Essas crianças e infâncias, no seu tempo, carregam rastros de futuro, portanto são prenhes como as mônadas benjaminianas e bakhtinianas. Fizemos um abraço cotejado com Graciliano Ramos, em *Vidas Secas*; Machado de Assis, em *Contos de Escola* e Clarice Lispector, em *Felicidade Clandestina*. Encontramos nas formas de tradução da infância e das crianças por esses autores questões que nos ajudaram a pensar as ideias de clandestinidade e penetração relacionadas às crianças, que trazemos no debate aqui proposto.

Em *Vidas Secas* (2024), Graciliano Ramos e Fabiano, seu personagem, não tiveram a mesma percepção sobre as crianças, como seriam, como personificariam a saga da família. Mas, Graciliano tomou a frente e decidiu sobre a presença das crianças, ainda que Fabiano não permitisse que falassem.

Agora queria entender-se com Sinhá Vitória a respeito da educação dos pequenos. Certamente ela não era culpada. Entregue aos arranjos da casa, regando os craveiros e as panelas de losna, descendo ao bebedouro com o pote vazio e regressando com o pote cheio, deixava os filhos soltos no barreiro, enlameados como porcos. E eles estavam perguntadores, insupportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha.

- Está aí.

Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito (Ramos, 2024, p. 23).

A sua dureza de gente não deu essa permissão ao autor, seriam apenas meninos, diferenciados por serem mais velho ou mais novo um do outro. Mas os meninos estavam lá e puderam fertilizar a dura e seca vida de Fabiano e Sinhá Vitória traduzidas por Graciliano Ramos. Do menino mais novo, Graciliano nos disse apenas que ele era novo o suficiente para caber “escanchado nos quartos” de Sinhá Vitória, mas seu tempo de menino mais novo, sem nome, sem palavra, apirralhado, quase invisível, se agigantou, para nós, sem diálogos. O menino mais novo tem um capítulo só seu, e neste lugar se faz presente.

Trepado na ribanceira, o coração aos baques, o menino mais novo esperava que o bode chegasse ao bebedouro. Certamente aquilo era arriscado, mas parecia-lhe que ali em cima tinha crescido e podia virar Fabiano. Sentou-se indeciso. O bode ia saltar e derrubá-lo. Ergueu-se, afastou-se, quase livre da tentação, viu um bando de periquitos que voava sobre as catingueiras. Desejou possuir um deles, amarrá-lo com uma embira, dar-lhe comida. Sumiram-se todos chiando, e o pequeno ficou triste, espiando o céu cheio de nuvens brancas. Algumas eram carneirinhos, mas desmanchavam-se e tornavam-se bichos diferentes. Duas grandes se juntaram – e uma tinha a figura da égua alazã, a outra representava Fabiano. Baixou os olhos encandeados, esfregou-os, aproximou-se novamente da ribanceira, distinguiu a massa confusa do rebanho, ouviu as pancadas dos chifres. Se o bode já tivesse bebido, ele experimentaria decepção. Examinou as pernas finas, a camisinha encardida e rasgada. Enxergara viventes no céu, considerava-se protegido, convencencia-se de que forças misteriosas iam ampará-lo. Boiaria no ar, como um periquito. Pôs-se a berrar, imitando as cabras, chamando

o irmão e a cachorra. Não obtendo resultado, indignou-se. Ia mostrar aos dois uma proeza, voltariam para casa espantados (Ramos, 2024, p. 50).

O menino queria ser Fabiano. Um Fabiano tosco pra Graciliano, mas potente para o menino: crescido, bonito, forte, gente, com nome, com faca de ponta na cintura, com cigarro de palha na boca, com sapatos de couro cru e esporas tilintantes; com estrelas nos olhos e carneirinhos de nuvem na cabeça; ávido como a égua alazã e leve como os periquitos que o menino sonhava em ter. Uma forma de penetração insuportável para Fabiano. O menino mais novo mostrou para Graciliano que não estava satisfeito mesmo, e em seu silêncio fez a festa da renovação nos sentidos do autor. Graciliano tentou dizer o que a sociedade pensa das crianças nos anos de 1930; afinal, pirralho é pirralho, aquilo que ainda não é gente, não tem vontades, não tem querereres. Mas o pequeno insistiu e com muito esforço o convenceu a deixá-lo se fazer presente. Mesmo que mudo em palavras, o menino mais novo desviou-se dos limites de sua idade de menino mais novo e se arvorou como intérprete da cultura adulta, penetrando nela. E penetrando a traduziu: homens grandes são fortes, montam éguas alazães, usam botas de couro, deitam-se em camas de varas para esticar os ossos, tilintam esporas como estrelas, usam chapéu de vaqueiro, provém a família com honra; são bonitos, bravos, imponentes! O menino olhou a si mesmo com os olhos do pai. O menino mais novo inquietou Graciliano. Fabiano passou a ser gente grande, forte, imponente, provedor, pelos olhos do menino mais novo. Ainda que somente o autor falasse (não que estejamos dizendo que essa obra é monológica, ao contrário), o menino mais novo mostrou que tinha muita palavra no silêncio de seu pai, que a vida não era tosca, que era simplesmente a vida. Na sua forma de narrar o menino mais novo, Graciliano narrou a criança com alteridade, revelando uma infância cujas experiências se dão na e pela penetração das crianças no mundo das pessoas grandes. Crianças com muita história e percepção da vida dura assolada pela seca. Mostrou que criança têm expectativas de futuro, que eram os rastros de futuro que Fabiano deixava nas experiências de menino do menino mais novo. Que periquitos eram livres, e o menino sabia o que era liberdade! Que não devemos temer as nuvens no céu porque elas são Fabiano flutuando sua imponência.

Lopes também cotejou Graciliano Ramos ao investigar a infância migrante no período entre os anos de 1995 até 2000. Lopes sinalizou a ausência dessa infância migrante na literatura sobre o tema, produzindo uma narrativa alteritária com essas crianças, em forma de compreensão respondente em sua escritura. Uma captura de infância que revela as crianças presentes nas andanças migratórias entre e com os adultos, produzindo experiências de infância muito peculiares. O autor nos diz que as crianças que encontrou em sua pesquisa

[...] ocupavam um local social determinado na comunidade, havia traços e feixes culturalmente elaborados que materializavam a infância como uma instância válida, construindo uma subjetividade infantil possível de ser aceita e vivida na subjetividade coletiva do grupo, inclusive como categoria psicológica. O 'ser criança' estava imerso na rede simbólica elaborada pelo grupo (Lopes, 2003, s/p).

Nesses contextos, Lopes e Graciliano Ramos, com fronteiras de temporalidade, nos mostram que as crianças vão vivenciando as mesmas condições adversas que os adultos que as acompanham vivenciam, e isso para além do tempo, pois vemos as crianças em presença nas manifestações populares por casa, por melhores salários, pela diminuição da passagem no transporte coletivo; no comício do candidato à presidência da república; dividindo o único ovo na refeição; ajudando os adultos a pensarem como fazer para passar o mês e pagar as contas; cozinhando com lenha porque não há como comprar o gás de cozinha; e também escondendo-se das balas perdidas para que não sejam achadas; assistindo os amassos nas novelas; dançando nos bailes de rua; circulando entre as *fake news* nas redes sociais, enfim presentes em universos que, na lógica adulta, não foram criados para elas, e nesta mesma lógica as experiências não são legitimadas como experiências de infância. Por isso, dizemos: as crianças se tornam penetras nos cenários adultos e desta forma, como penetras, produzem uma infância penetrante, que pode até ser capturada nas imagens, mas não são contempladas nos dados numéricos, nos depoimentos e nas outras formas de captura representadas na literatura, como nos colocou Lopes em seus estudos.

Linhares, como Lopes, também foi fertilizada pela penetração das crianças partilhando com os adultos as adversidades dos acontecimentos dessas vidas secas, recusadas e negadas, que grande parte das famílias brasileiras vivência.

E as crianças merecem um destaque em meio a essas multidões de invisíveis e de resistentes. Se elas representam um outro asfixiado, recusado, discriminado em seu exercício de autonomia, não há como negar que embora consideradas herdeiras de um passado, com o qual as gerações adultas buscam comprometé-las, elas confluem com devires e se adereçam, como nenhuma outra idade, para um tempo por vir que lhes pertencem (Linhares; Queluz; Linhares, 2008, p. 14).

Mas, como alunas, estudantes, educandas, as crianças são entendidas e traduzidas no ordenamento legal para a educação brasileira² como sujeitos históricos e de direitos, mas que não pressupõe participar nas frentes de luta, andanças migratórias em busca de melhores condições de vida, dividir o ovo nas refeições, cuidar da casa, pensar em como vai passar o mês e pagar as contas, cuidar dos irmãos e irmãs menores, entre outras experiências que parecem invisíveis nas literaturas, mas estão pulsantes na vida das crianças. Como artesãs retocam ali ou aqui, meio que customizando a vida preparada para elas criando, assim, outros acabamentos ou como nos ensina Larrosa (2000, p. 5),

[...] a infância é o outro: o que, sempre além, desafia qualquer tentativa de captura, perturba a segurança do nosso conhecimento, questiona o poder de nossas práticas e abre um vácuo em que o edifício bem construído está abismado das nossas instituições de acolhimento.

Já nos contava Machado de Assis, lá em 1840, sobre as dissonâncias entre as crianças da escola e as escolas das crianças. Podemos sentir em

suas palavras a força que uma educação colonial em um país imperialista exercia sobre o menino Pilar, o personagem de si³.

Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênuo (Assis, 2008, p. 36).

O menino Pilar se ressentia de como a escola pouco sabia de si e das suas virtudes; sentia, também, o tamanho do abismo que separava as pessoas pela cor, pelas condições socioeconômicas. Sabia que seu lugar era entre os meninos vadios, porque eles sabiam muito bem narrar as aventuras no morro e no campo, os papagaios *bojando* sua leveza no ar, porque estavam no seu lugar, do lado de lá das vidraças da escola.

[...] Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos. [...] (Assis, 2008, p. 37)

O menino Pilar precisava ceder às obrigações da razão, coisa com a qual os meninos vadios não precisavam se preocupar. Ir para a escola parecia o esforço em recompensar seu pai que sonhava para o menino uma grande posição comercial. Por isso deveria aprender a ler, escrever e contar, se meter de caixeiro, pois esse era o princípio dos grandes capitalistas: *começar atrás de um balcão* (Assis, 2008, p. 36). E esse sonho, que não era seu, obrigava o menino Pilar a se desviar da infância e seguir para a escola, o caminho da razão, porque sabia que não havia nada de razão na infância; que infância e vadiagem tinham o mesmo sentido para os *gentlemen* da cidade. Mas, contrariando a razão, foi na escola, com Raimundo e Curvelo, que não eram meninos vadios, que o menino Pilar aprendeu sobre *corrupção e delação*, um aprendizado que a dor nas mãos pelos doze bolos que tomara do professor Policarpo jamais o permitiria esquecer.

Vadiagem soou com potência nas narrativas do menino Pilar. Parece ser o lugar onde os sentidos da vida eclodem com força, possibilitando que ele se sinta livre ainda que preso atrás das vidraças da escola; que alivie a dor da palmatória; que suporte o excesso de seriedade que existe naquele espaço. A vadiagem soou para nós com sentido de infância, de fazer coisas escondidas, como subir para o morro ou descer para o Campo de Santana ao invés de ir para a escola, de soltar papagaios coloridos e de entender o que é corrupção e o que é delação, porque só a vadiagem lhe permitiu ter essa compreensão sobre o que aconteceu naquela manhã na escola.

Nas nossas andanças como pesquisadoras da infância, temos conversado muito sobre as trajetórias das crianças nos espaços escolares. Temos pensado, também, no tecido político e social que enreda essas trajetórias, ora como potência, ora engendrando as práticas educativas com as crianças com ideias conservadoras e colonizadoras, com base na imagem da criança como pessoa em desenvolvimento, cuja vida precisa ser cercada de cuidados, porém cuidar no sentido da lapidação, da enformação.

A decorrência de não tomarmos em conta a criança como participante dialógica nos enunciados sobre si é que historicamente seus fazeres, dizeres, modos de ser e estar no mundo são tomados como mimos e curiosidades, e não como a palavra autêntica de um ser humano único e singular, que enuncia na cultura. Ou não são tomados como verdade ou são percebidos como pontos relativos em uma linha contínua de desenvolvimento que vai dar em um modelo adulto determinado, como ponto de chegada, incompletos de uma maneira colonizada, ou seja, se completarão no futuro (Mello, 2017, p. 419).

Meninos, meninas e infâncias estranhos; uma espécie de estranheza que não pode ser narrada porque nos faltam tradução, ou como nos disse Larrosa, “aqueles estranhos seres de quem nada é conhecido, aqueles seres selvagens que não entendem o nosso idioma” (2000, p. 5). Uma estranheza clandestina traduzida na felicidade da menina Clarice e na inveja de sua “amiga” ruiva:

[...] Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. [...] (Lispector, 2020, p. 8).

A menina Clarice, escrita por Clarice Lispector (2020), soube ser ousada em revelar suas invejas, suas raivas, suas vaidades, suas pequenas vinganças, tudo na clandestinidade, uma palavra com sentidos que nos pareceram dialogar perfeitamente com a ideia de infâncias que trazemos neste texto. Vemos mais potência na palavra clandestinidade do que invisibilidade, porque as crianças são vistas, mas não são traduzidas na concretude de suas experiências, logo tornam-se clandestinas. Mas estão lá, no mundo adulto, penetrando em tudo, intérpretes ávidas e criadoras! A clandestinidade confere à infância uma potência de militância. Nela, as crianças não estão oficialmente na cena, mas estão lá imprimindo sentidos e nos deslocando. Devemos essa inspiração à menina Clarice, que mostrou que vingança é um prato que se come frio. Que valeu a pena percorrer diariamente o mesmo caminho para provar do fel amargo que escorria pelo “corpo grosso” da menina ruiva, dona do *Reinações de Narizinho*; que valeu a pena deixar as olheiras cavarem seus olhos espantados pela negativa diária: *pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina* (Lispector, 2020, p. 9). Naquele pequeno instante em que a mãe de seu algoz interveio e a desmascarou, dizendo que o livro nunca havia saído da estante e, para

dar um fim àquela farsa, revelou que a filha nunca havia sequer lido o livro, a tortura diária teve seu merecido e vitorioso final. A mãe, então, não somente desmascarou a farsa da filha como concedeu à Clarice o direito de deleitar-se com Monteiro Lobato pelo tempo que quisesse.

Seres selvagens, mas penetrantes. As crianças, como já dissemos, são penetras singulares, clandestinas, vadias. Daquele tipo de penetra que faz a festa na cultura adulta, a festa da renovação, como Bakhtin (2015) pensou. Como penetras clandestinas, as crianças não são consideradas na relação de convidados. Dizemos que as mães nascem com as crianças, os pais também, assim como as avós, tias etc.; chamamos a escola de infantil; as políticas públicas de políticas infantis, mas na verdade, oficialmente, são os adultos que comandam os acontecimentos, pois são pensados, elaborados, vividos e controlados pelos adultos, e assim sendo não há outra forma de participação da criança que não seja como penetra, na clandestinidade. Portanto, como penetras as crianças e a infância são penetrantes. Chegam sem serem convidadas e rapidamente arrumam um jeito de aproveitarem a festa como crianças, porque não dançam conforme a música, não se trajam no rigor, e na sua inquietude vão criando uma festa pequena inserida na festa grande, parafraseando Walter Benjamin (2011).

Produzindo Olhares e Pensares Clandestinos

A infância penetrante é uma festa da renovação na cultura adulta, bakhtinianmente falando. Pensando etimologicamente a palavra *renovação* é possível um atravessamento em algumas ideias pelo sentido da palavra em sua origem, mas em diálogo com a infância penetrante e clandestina a festa da renovação infantil pode se traduzir na potência em tornar algo inaugural, no seu estado inicial, pensando a infância como o *espaçotempo* da inauguração das coisas; como um acontecimento inaugural e atemporal que envolve todos nós. Assim, como uma festa da renovação, a infância penetra na cultura adulta e a inquieta, a questiona, misturando os sentidos, revolvendo-os com o passado, aqueles esquecidos que, nesse deslocamento vêm à tona, são rememorados, só que reviverão “em forma renovada (em novo contexto)”. Eis o que Bakhtin (2015, p. 410) nos presentearia com a festa da renovação.

Agamben (2017, p. 15) foi mais enfático ao colocar que

Devemos parar de fingir que sabemos o que é uma criança. A cultura, ou seja, a educação funda-se sobre essa ficção. Tudo o que sabemos da criança é que ela torna inútil tudo aquilo que acreditamos saber sobre o homem. Diante de seu sorriso, todo o saber é ridicularizado. Toda a moral torna-se caduca. Todo o direito é anulado. Isto significa que, só quando deixarmos pra trás o saber, o direito e a moral, poderemos começar a decifrar o enigma do rosto infantil.

Dizer que “a educação se funda sobre essa ficção”, de que não sabemos “o que é uma criança”, é um convite a um deslocamento; um convite em tomar a infância penetra e clandestina como aquela que permite aproximação das crianças em sua concretude. É uma possibilidade de exotopia com a infância e as crianças. Agamben foi mais além ao afirmar que as crianças são “o paradigma do humano”, e não os adultos. Que não

há destino, nem “vocação biológica” que possa traduzir as crianças e nos colocar em compreensão respondente diante delas. Aliás, podemos pensar em uma provocação e tomar essas crenças como destino, vocação biológica, (in)capacidade, (in)competência, maturidade ou imaturidade, ou tantas outras com as quais a “história das ideias pedagógicas” (parafraseando Moacir Gadotti, 2002) se valeu para dizer das crianças, ou como Agamben nos sugere, dizer que são ficções ou, também, com Bakhtin dizer que são álibis, que são aqueles argumentos ou desculpas com os quais nos valemos cada vez que pretendemos nos esquivar do ato responsável, porque com essas ficções e álibis os adultos atravessaram os tempos justificando sua incapacidade de estabelecer relações mais alteritárias com as crianças.

A criança é o paradigma do humano. Assim, Agamben faz a festa da renovação em nossos sentidos. Ele não nos implica a criar verdades sobre as crianças, já que, na sua visão, nossas verdades são ficções. Ele nos implica a inverter as lógicas que nos fazem produzir as verdades; que colocam as crianças como pessoas em desenvolvimento, um vir a ser adulto. A infância, nessa inversão, deixa de ser o lugar do passado para ser o “futuro anterior do homem”, ou seja, de humano projeto para humano regresso:

A criança é a incessante revogação do não humano diante do humano e do humano diante do não humano. Por isso ‘já não’ e ‘ainda não’ definem o tempo humano, a história. Se a infância é o paradigma do humano, então a regressão é o movimento mais próprio do homem, que não conduz ao passado nem ao futuro, mas a um passado no futuro, um futuro anterior (Agamben, 2017, p. 15).

Propomos, então, um jogo de sentidos para pensar essa inversão que Agamben nos provocou. Pensando a palavra “caixa”, por exemplo, encontramos em um dicionário online de Língua Portuguesa uma variedade de significados que foram produzidos para este signo⁴. Bakhtin (2015, p. 302) diz que ao falarmos sempre levamos em conta “o fundo aperceptível da percepção” do nosso discurso pelo outro, ou melhor: seus conhecimentos sobre o assunto, sobre os acontecimentos, sua pertinência ao “campo cultural da comunicação”, “concepções, convicções e preconceitos; antipatias e simpatias”, enfim, há uma série de questões que vão implicar uma compreensão ativa e respondente por parte do outro (outros) com quem enunciamos. Esse “fundo aperceptível” ao qual Bakhtin faz referência permite considerar que se dizemos apenas a palavra podemos causar confusão no(a) outro(a) com quem nos comunicamos, mas em um acontecimento em que ambos estamos entrelaçados de alguma forma, em relação ao “fundo aperceptível da percepção” do nosso discurso, a probabilidade de haver confusão entre nós é menor.

Sabemos que a língua portuguesa, e com mais intensidade se levamos em conta a sua brasilidade, possui uma variedade de significados para um mesmo signo. Há uma dinâmica social e histórica que envolve a produção dos significados, que não é uma invenção de alguém e nem decorrência de abstrações com a língua, por isso nos perpetuamos como humanos, perpetuamos nossas culturas; a linguagem nos coloca em *eventicidade* no mundo e com o mundo porque “viver significa participar

de um diálogo” (Bakhtin, 2015, p. 337-357). Portanto, todas as possibilidades de significação da palavra “caixa” são frutos dessa participação ativa e dialógica dos humanos entre si, no e com o mundo; entretanto, ainda que produzidos na dinâmica social, na relação dialógica, num processo histórico, os significados que encontramos nos dicionários são a parte estável da palavra enquanto signo de uma determinada língua:

Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: a palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém (como a que encontramos nos dicionários) como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (Bakhtin, 2015, p. 294)⁵.

Continuando o jogo, podemos pensar a caixa identificada na figura 1, a seguir, como a “palavra neutra” que não é de ninguém, mas como poderíamos pensar a figura 2?⁶

Figura 1 – A caixa⁷



Fonte: #PENSEFORADACAIXA.

Figura 2 – Qual caixa?



Fonte: #PENSEFORADACAIXA.

Encontramos esta imagem (Fig. 2) como fotografia de capa de uma página do *Facebook* intitulada #PENSEFORADACAIXA⁸ em 23/06/2020, quando a referida página foi acessada para pesquisa do doutorado a qual este artigo está vinculado. Não vamos nos ater à página ou ao conteúdo dela, mas tentar pensar com a imagem e a frase que sugerem “pensar fora da caixa” ou inverter a lógica, como nos convoca Agamben. Consideramos que as crianças têm uma dose de liberdade para inverter as lógicas ou até subvertê-las muito maior que a maioria dos adultos (até porque as lógicas não são infantis). Dizem isso dos/das artistas, dos/das poetas, dos/das ilusionistas, enfim, de uma variedade de pessoas que aprenderam a olhar a vida de forma desviada, pelo avesso, customizada, como muitos pensadores da infância se referem, em seus estudos, ao olhar das crianças, como Mello (2017), Larrosa (2000), Lopes (2003), Linhares (2007), Benjamin (2011, 2009), Agamben (2017) e outros com os quais dialogamos nas nossas pesquisas. Também consideramos a ideia de que os adultos têm maior dificuldade em ultrapassar os limites do signo, e transitam mais na sinalidade da palavra, que diz respeito ao seu significado já estabilizado, aquele que encontramos nos dicionários (como sugerido na figura 2). Entretanto, nos sentimos um tanto inquietadas com os sentidos interpretados para a palavra *caixa* atribuídos às crianças na figura 2. Dizemos “sentidos interpretados” pois fazemos referência à transgrediência de sentidos que os humanos em eventicidade são capazes de produzir, com e pelas experiências que vivenciam na cultura, ou seja, nossos horizontes nos permitem ir além do que está estabilizado nos dicionários para pensar a palavra de forma alargada.

Assim, na figura 2, segundo a autoria da imagem, que aqui vamos atribuir à página #PENSEFORADACAIXA, o universo das experiências infantis se associa às representações de criança incorporadas ao imaginário social adulto, ao ordenamento legal para educação das crianças brasileiras, em que as experiências infantis são semelhantes àquelas pertinentes às rotinas das crianças da classe média urbana (e outras classes mais favorecidas), que moram em casas de cômodos, andam de carro, vão ao cinema, ao teatro, têm acesso aos livros de literatura, têm adultos que lhes contam histórias, têm brinquedos, entre outras questões que vão ao encontro do que colocamos anteriormente sobre *verdades/ficções*. Portanto, para possibilitar que a caixa de papelão também se transforme em armário, berço, cama, parede da casa, ferramenta de trabalho, “ganha-pão da família” é necessário considerar as andanças pelas quais se enredam uma grande parte das crianças brasileiras, acompanhando seus pais e responsáveis em suas rotinas. Não estamos desta forma excluindo as brincadeiras, os brinquedos, as histórias, andar de carro, ir ao cinema, teatro, frequentar bibliotecas como pertinentes ao universo de experiências infantis, mas consideramos que a “representação” das traduções das crianças como seres que “pensam fora da caixa”, expressas na figura 2, desconsiderou outras experiências não menos concretas, não menos legítimas, não menos reais entre as crianças, como catar papelão nas ruas, guardar roupas, utensílios domésticos e gêneros alimentícios em caixas de papelão, tomar o papelão como moeda, algo que para a família de muitas crianças vale dinheiro, porque compra alimentos e paga as contas da casa, enfim, se não nos propomos a isso comprometemos a possibilidade de

estabelecer relações alteritárias com todas as crianças nas nossas traduções/interpretações.

O Catador
Manuel de Barros
Um homem catava pregos no chão.
Sempre os encontrava deitados de comprido,
ou de lado, ou de joelhos no chão.
Nunca de ponta.
Assim eles não furam mais – o homem pensava.
Eles não exercem mais a função de pregar.
São patrimônios inúteis da humanidade.
Ganharam o privilégio do abandono.
O homem passava o dia inteiro nessa função de catar
pregos enferrujados.
Acho que essa tarefa lhe dava algum estado.
Estado de pessoas que se enfeitam a trapos.
Catar coisas inúteis garante a soberania do Ser.
Garante a soberania de Ser mais do que Ter
(Barros, 2024, p. 49).

Essa volta que demos na escrita possibilitou encontrar Manuel de Barros e cotejá-lo com Mello (2017), no texto que escreveu sobre os saberes das crianças catadoras de lixo.

Difícil descrever a beleza na penúria. Num campo de quase dez metros de altura, elevado pelo acúmulo de lixo vazado diariamente, coberto com poucos centímetros de terra, seres humanos descobrem o fogo. Cavando uns poucos centímetros dessa terra, colocando um cano e acendendo a sua extremidade superior, têm-se uma lamparina para iluminar a catação do lixo, na noite estrelada do vazadouro às margens da Serra do Matão.

De longe, parece um cenário indígena: tochas azuladas pelo gás metano produzido pelo aterro, que queima ininterruptamente, iluminam um trabalho que desconhecemos. Olhos apurados pela prática seletiva descobrem o segredo nos excessos de nossa cultura, fabricante modo *continuum* de objetos com tempo contado. Valores mutáveis que, crendo ser seu fim, ‘jogamos fora’. *Fora* agora é redefinido em outros *dentro*: o valor é ressignificado por outros sujeitos (Mello, 2017, p. 35)⁹.

Esse texto nos remeteu às imagens que trouxemos para dialogar com Agamben e Bakhtin: a palavra neutra ou a sinalidade, o sentido *projeto* e o sentido *regresso*, ou seja: a compreensão passiva às verdades/ficções e a compreensão respondente (o futuro anterior ou a inversão da lógica). Afinal, mais que depósitos de restos ou excessos, como Mello pensou, os lixões são verdadeiros “sítios arqueológicos” que testemunham uma história atual, de muita gente, de muita criança. Nesses espaços, cada objeto, cada resto traz o rastro de um mundo que essas crianças só sabem que existem, mas não lhe fazem parte, não lhe pertencem, constroem imagens pelos rastros que encontram nos excessos que catam diariamente no lixo. “Excessos de cultura”, como Mello bem definiu aquilo que descartamos. Objetos por nós descartados que essas pessoas “prolongam a validade”, imprimem valores e sentidos outros (Mello, 2017, p. 50).

Essas crianças foram encontradas por Mello em dois universos: o lixão, suas casas, seus lugares de infância, e na escola, cujos valores de

dignidade humana, de direitos de cidadania e de civilidade não conseguiram traduzir a vida no lixo como um contexto de cultura, segundo a autora narrou em seu texto. Não queremos e nem devemos aqui colocar a escola e seus saberes em questão, apenas estar em cotejo com Mello, Bakhtin, Benjamin e Agamben. Mello também nos ajuda neste diálogo quando afirma em seus estudos exploratórios que “talvez nossa formação [...], que nos faz preferir que tudo isso não exista: miséria, fome, pessoas revirando e reaproveitando o que jogamos ‘fora’, crianças comendo o que nossos supermercados consideram impróprio, na perspectiva dos padrões sanitários” (Mello, 2017, p. 49), não nos permita olhar a vida dessas crianças e tomá-las como contextos culturais nas práticas educativas na escola. Esse olhar frontal que a escola tem sob a vida das crianças é carregado de ficção e foi esse o sentido de Agamben (ficção) ao propor que devemos abandonar essas verdades, já que elas contaminam o nosso olhar, elas nos colocam em posição de poder sobre as crianças, um poder que não educa, que não liberta.

O lixo, para a escola, é um objeto de perigo, que contamina, que deve ser evitado, pois causa mal à saúde, portanto, o lixo para a escola é a parte negativa da vida. Entretanto, a escola também ensina às crianças o reaproveitamento do lixo. Nas andanças de Mello naquele lugar, capturou muitos trabalhos na escola que traziam projetos e ideias para reaproveitar e reciclar o lixo, só que nenhum desses trabalhos procurava investigar quais relações as crianças do lixo tinham com aqueles materiais perigosos que contaminam e, por esse motivo, deviam ser evitados. Mello levantou algumas categorias que lhe permitiram capturar os saberes que aquelas crianças e suas famílias tinham e que não eram considerados pela escola: sobre o escambo como uma forma de economia; o trabalho de catadores; a seleção do lixo para organizar o que seria aproveitado pela comunidade e o que seria revertido em renda, a partir da venda para terceiros fora da comunidade, mas a grande potência, segundo a autora, estava nas histórias da vida urbana que povoavam o imaginário das pessoas daquele lugar. O quanto estas histórias conservam rastros dessa vida, dessa dinâmica, e mais ainda das relações de poder e das relações de consumo, isso sim era um saber que aquelas crianças tinham e mostravam com muita criatividade o valor que aqueles objetos ganhavam para elas; mostravam, mais ainda, que reconhecer esse valor, na escola, era reconhecer seus contextos de cultura, as culturas de infância daquelas crianças (Mello, 2017, p. 40-43).

A escola e a vida das suas pessoas carregam um universo inenarrável de enredos que se tornam invisíveis aos olhos dos manuais escolares e de suas convicções (ou ficções, como Agamben nos provocou). Chamamos de “manuais” os textos do ordenamento legal para a educação no Brasil, os projetos pedagógicos, os regimentos escolares, os planejamentos dos professores e professoras, as teorias, as tendências educacionais, entre muitos outros textos que, de uma forma ou de outra, forjam as práticas educativas e circunscrevem seus sujeitos, criando uma tessitura peculiar pela qual a cultura da escola vai sendo harmonizada impedindo a tradução de tudo o que destona nesta tessitura.

Essas crianças (o menino mais novo, o menino Pilar, a menina Clarice, as crianças do lixão), vão mostrando que a infância não pode ser uma conceituação adulta, porque assim deixamos escapar as traduções e interpretações mais potentes das crianças. Como intérprete da cultura adulta, as crianças penetram clandestinamente pelo avesso deste tecido e é pelo avesso dele que produzem suas culturas. O menino mais novo de Graciliano, o menino Pilar, a menina Clarice e as crianças do lixão mostram suas verdades com força. Experiências com contextos produzidos no avesso da vida social, o lixo, a seca e a pobreza, uma parte de nós que negamos, que rejeitamos pelas nossas convicções e crenças, mas as encontramos na arte literária e na vida como conteúdos férteis para nossos pensamentos, como foi possível perceber nas crônicas de Mello e Agamben, como no romance de Graciliano e nos contos de Machado de Assis e Clarice Lispector, que produziram retratos falados de infância fertilizando nossas ideias e nos ajudando a desviar das verdades, suas armadilhas e ilusões. Um cotejo!

Alinhavando a Conversa

Walter Benjamin nos presentearia com a alegoria do canteiro de obras, com a qual dialoga com a infância, e trazemos aqui como forma alteritária de compreensão respondente para com as crianças, ressaltando o quanto esta passagem de sua obra pode, também, estar em cotejo com a passagem das crianças do lixão e o poema de Manoel de Barros, *O Catador*:

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para a criança é tolice. Desde o iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercícios infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas (Benjamin, 2011, p. 16).

Vasto canteiro de sobras, de descartes, de excessos, como no lixão. Mello soube dizer a forma como as crianças traduziam a face que o mundo das coisas descartadas no lixão se mostrava para elas. Graciliano soube dizer da face do mundo das coisas secas e criou o menino mais novo com alteridade de menino. Machado de Assis e Clarice Lispector souberam penetrar na face das coisas da escola, as tramoias infantis que

nos escapam, que se dão na vadiagem e na clandestinidade. Enfim, o nosso mundo residual emoldura as culturas infantis. Só as crianças sabem como produzir esta moldura, mas com Benjamin fomos provocadas para compreender responsivamente “as normas desse pequeno mundo de coisas” com as quais e de maneira peculiar as crianças elaboram suas culturas e demarcam os territórios de infância por elas habitados.

Ah, essa infância! A sempre infância que não sabemos se a dizemos no singular ou no plural! Essa infância que se traduz no mesmo e no diferente ao mesmo tempo e, por isso, é penetrante, é clandestina. Essa infância que não se contenta em ser infância, e nos coloca em hesitação, nos implicando parar e olhar de lado e para trás. De lado, nas nossas andanças pensantes e para trás no espelho retrovisor das nossas vidas, para enxergar melhor a memória; para reconhecer os tempos cruzados em uma infância que já vai velha nos pensamentos, quase esquecida, porém ainda viva para se deixar afetar pela festa da renovação.

Recebido em 09 de outubro de 2024
Aprovado em 26 de dezembro de 2025

Notas

- ¹ Tempos e espaços preñhes de pessoas, a maioria mulheres, e pensamentos produzidos em coletividade. Portanto, e por considerar que ideias e sentidos são produções coletivas, este artigo será escrito em primeira pessoa do plural.
- ² Destacamos, aqui, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular BNCC de 2018 (Brasil, 2018).
- ³ Em Conto de Escola, Machado de Assis faz a escrita de si, em primeira pessoa e através do personagem Pilar. O menino Pilar e outros dois colegas de classe, Raimundo e Curvelo, se envolvem em uma situação, resultando em punição severa aplicada pelo professor Policarpo em Raimundo, seu filho, e no menino Pilar. Raimundo pede ao Pilar uma explicação de sintaxe em troca de uma moeda. Os dois são flagrados pelo Curvelo, que os denuncia ao professor. Com este conto, Machado de Assis faz uma crítica bem-humorada ao sistema educacional do século XIX, expondo suas mazelas.
- ⁴ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/caixa/>. Acesso em: 12 set. 2024.
- ⁵ Colocamos um comentário nosso entre parênteses.
- ⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/penseforadacaixa.com.br/>. Acesso em 23 jun. 2020 para uso na tese de doutoramento.
- ⁷ Imagem retirada do site Mercado Livre, licenciada para uso comercial e outros tipos. Disponível em <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB->. Acesso em: 14 set. 2024.
- ⁸ A página *penseforadacaixa.com.br* não está mais disponível no Facebook, rede social da empresa estadunidense Meta. Em pesquisa pela internet, encontramos, no buscador Google, a informação de que esta imagem circula na internet há pelo menos 10 anos, sem fazer referência a sua autoria. Indicamos o endereço http://emeiama-relinha.blogspot.com/2021/04/nivel-2b_22.html no qual a referida imagem pode ser acessada neste momento (16/09/2024).
- ⁹ Grifos das autoras.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. Sem Título. Tradução Bernardo Romagnoli Bethônico. In: FENATI, Maria Carolina (Org.). **Infância**. Gratuita V. 3. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2017.
- ASSIS, Machado de. **Conto de Escola e outras histórias curtas**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2008. Disponível em: <https://bd-rest.camara.leg.br/server/api/core/bitstreams/02e74901-fb91-4a72-9028-9bb39af64e5d/content>. Acesso em: 16 set. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética: A Teoria do Romance**. Traduzido por Aurora F. Bernardini, José Pereira Junior, Augusto Góis Junior, Helena S. Nazário, Homero F. De Andrade. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2015.
- BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2024.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaaios sobre literatura e história da cultura. Traduzido por Sérgio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.
- BRASIL. Lei 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogía Profana**. Estudios sobre lenguaje, subjetivida, formación. Buenos Aires/México: Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- LINHARES, Célia; QUELUZ, Ana Gracinha; LINHARES, Andréa. **Palavras de Crianças**. Niterói/RJ: Nitpress, 2008.
- LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.
- LOPES, Jader Janer Moreira. **Atrás da Porta. Vivências espaciais esquecidas pelas geografias dos adultos para (con)viver e (co)existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2024.
- LOPES, Jader Janer Moreira. **Infância Migrante: lugar, identidade e educação**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas, out. 2003.
- MELLO, Marisol Barenco de. Diálogos com e na infância. In: GRUBAKH, Grupo de Estudos Bakhtinianos. **IV Encontro de Estudos Bakhtinianos (EEBA)**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2017. P. 418-425.
- PETRUCCI ROSA, Maria Inês et al. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Cotia: Pandorga, 2024.

Flavia Menezes é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP/UERJ). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Leituras em Pares (GEPLP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7755-9919>

E-mail: flaviamaria37@yahoo.com.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

