

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO**

**A INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN: APROPRIAÇÕES  
REALIZADAS POR PESQUISADORES BRASILEIROS**

**NÁGELA MOREIRA ALVARES**

**Belo Horizonte – MG**

**2016**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO**

**A INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN: APROPRIAÇÕES  
REALIZADAS POR PESQUISADORES BRASILEIROS**

**NÁGELA MOREIRA ALVARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lana Mara de Castro Siman.

Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Belo Horizonte

2016

NÁGELA MOREIRA ALVARES

A INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN: APROPRIAÇÕES REALIZADAS  
POR PESQUISADORES BRASILEIROS

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lana Mara de Castro Siman – Orientadora  
Universidade do Estado de Minas Gerais

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof. Dr. Lúcio Alves de Barros  
Universidade do Estado de Minas Gerais

---

Prof. Dr. Mauro Giffoni de Carvalho  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Suplente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Araci Rodrigues Coelho  
Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG – Suplente

Este trabalho é dedicado a você

Fernanda Moreira, filha querida,

com quem sempre divido meu caminhar.

Com você aprendi que “Ruas de mão única” podem ter muitos sentidos.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar agradeço à minha família pelo incentivo constante, por acreditarem em minha caminhada e pela compreensão ao abdicarem da minha presença muitas vezes.

Agradeço especialmente à minha irmã Núbia, que sempre compartilhou comigo conhecimento e competência no âmbito educacional. Obrigada pelas trocas, pela amizade, pelo ombro amigo e por tudo que não consigo transformar em palavras.

Aos professores, coordenadores, mães, pais e crianças das escolas onde já passei e que muito me ensinaram.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da FaE UEMG, por todos os ensinamentos.

Ao Prof. Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes, meu primeiro orientador, por ter acreditado em minha proposta e tê-la acolhido com tanto entusiasmo.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Lana Mara de Castro Siman, minha orientadora nos últimos passos do processo, pela generosidade em me acompanhar até o final.

Aos funcionários da biblioteca da FaE UEMG e da secretaria do PPG da FaE UEMG.

Aos colegas de sala, pelo apoio e presença em todo o processo. Especialmente à Regina e Isabella, colaboradoras e amigas, pelo conhecimento compartilhado, amizade e boas risadas durante os dois anos.

Aos meus amigos da turma de Pedagogia da FaE UEMG, que tanto torceram por mim, em especial Priscilla Moura, amiga para sempre. Obrigada Pris, por compartilhar comigo ideias, sonhos e lutas por uma educação de qualidade.

A CAPES pelo apoio financeiro recebido durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos!

## RESUMO

O tema desta pesquisa é a infância e suas concepções no pensamento e na obra de Walter Benjamin. Portanto, tem esse filósofo como principal interlocutor. Benjamin – que fez várias considerações sobre a criança, o brincar espontâneo e a valorização da infância em sua plenitude – elabora uma certa experiência (*Erfahrung*) com a infância. Este trabalho se propõe a investigar e mapear as produções científicas educacionais, a partir das concepções de infância de Walter Benjamin, nos anos de 2003 a 2015. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que parte de considerações acerca do Estado da Arte e da Análise de Conteúdo, fazendo o levantamento e aprofundamento da discussão sobre a infância e a contribuição filosófica de Walter Benjamin sobre ela no meio acadêmico. Busca analisar de que modo as produções científicas abordam as implicações políticas, educacionais, econômicas, culturais e sociais nas quais a temática se insere. O balanço dessas pesquisas sobre a infância e sua ligação com o pensamento de Walter Benjamin permitiram identificar trabalhos que analisam a criança a partir de si mesma, querendo descobrir o ator-criança e suas interações com os pares e os adultos; pesquisas que analisam o cotidiano e o contexto dos constrangimentos e das possibilidades que envolvem a relação das crianças com os diferentes espaços-tempos das instituições educativas; pesquisas que analisam as relações verticais com o adulto/educadora e as relações de maior horizontalidade com seus pares – tratam de desvelar as crianças que habitam os alunos, mesmo que pré-escolares. Nota-se a afirmação de um olhar cada vez mais preocupado em apreender a diversidade infantil e a buscar conhecer a criança concreta, considerando seu pertencimento social.

**Palavras-chave:** Infância, Walter Benjamin, Estado da Arte, Educação.

## **ABSTRACT**

The theme of this research is children and their conceptions in the thinking and work of Walter Benjamin. So you have this philosopher as the main interlocutor. Benjamin - who made several considerations about the child, spontaneous play and childhood appreciation in its fullness - draws up a certain experience (Erfahrung) with childhood. This study aims to investigate and map the educational scientific productions, from childhood conceptions of Walter Benjamin, in the years 2003 to 2015. This is a bibliographic part of considerations about the state of the art and Analysis content, making the survey and further discussion on childhood and philosophical contribution of Walter Benjamin about it in academia. Search examine how scientific productions address the political, educational, economic, cultural and social in which the subject is inserted. The balance of these research on childhood and its connection with the thought of Walter Benjamin have identified studies that analyze the child from herself, wanting to discover the actor-child and their interactions with peers and adults; research to analyze the everyday and the context of the constraints and opportunities that involve the relationship of children with different space-times of educational institutions; research that analyze vertical relationships with the adult / teacher relations and greater horizontality with their peers - try to reveal the children living students, even preschoolers. Note to claim a look increasingly concerned in apprehending child diversity and seek to know the concrete child, considering his social belonging.

**Keywords:** Childhood, Walter Benjamin, State of the Art, Education.

## LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

<b>Figura 1: Três fases da análise de Conteúdo.....</b>	<b>41</b>
<b>Quadro 1: Autores mais citados na CAPES.....</b>	<b>119</b>
<b>Quadro 2: Autores mais citados na ANPEd.....</b>	<b>119</b>
<b>Quadro 3: GT's citados ANPEd.....</b>	<b>120</b>
<b>Quadro 4: Obras mais citadas de Walter Benjamin CAPES/ANPEd.....</b>	<b>124</b>
<b>Gráfico 1: Trabalhos Analisados .....</b>	<b>117</b>
<b>Gráfico 2: Instituições mais citadas .....</b>	<b>118</b>
<b>Gráfico 3: Quantidade de autores citados.....</b>	<b>120</b>
<b>Gráfico 4: Ano e Quantidade de Publicações CAPES/ANPEd .....</b>	<b>122</b>
<b>Gráfico 5: Quantidade de Teses e Dissertações por Temática CAPES .....</b>	<b>123</b>
<b>Gráfico 6: Quantidade de Trabalhos por Temática ANPEd.....</b>	<b>123</b>



## **LISTA DE ABREVIATURAS:**

**UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais**

**UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora**

**UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina**

**UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro**

**UFRN: Universidade Federal do Rio Grande Norte**

**UFES: Universidade Federal do Espírito Santo**

**UFMT: Universidade Federal do Mato Grosso**

**UFPB: Universidade Federal da Paraíba**

**UFC: Universidade Federal do Ceará**

**UFG: Universidade Federal de Goiás**

**UEPB: Universidade Estadual da Paraíba**

**UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro**

**UESB: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**

**UNESP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho**

**PUC RIO: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**

**PUC GO: Pontifícia Universidade Católica de Goiás**

**PUC SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**UPF: Universidade de Passo Fundo**

**UNIMEP: Universidade Metodista de Piracicaba**

**UNIANDRADE: Centro Universitário Campos de Andrade**

**UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos**

**UNIJUÍ: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul**

**CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**

**ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**

## SUMÁRIO

<b>Introdução: primeiros movimentos .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>29</b>
<b>Walter Benjamin: uma breve biografia .....</b>	<b>29</b>
<b>1.1 A experiência da infância em Walter Benjamin .....</b>	<b>34</b>
<b>1.2 Na busca de uma Metodologia.....</b>	<b>38</b>
<b>1.2.1 A escolha das fontes documentais .....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>47</b>
<b>A discussão da noção de infância em Walter Benjamin nas pesquisas em educação - Banco de dados da CAPES .....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>73</b>
<b>A discussão da noção de infância em Walter Benjamin nas pesquisas em educação - Banco de dados da ANPEd .....</b>	<b>73</b>
<b>3.1 As contribuições trazidas pelos trabalhos: um novo olhar para a infância .....</b>	<b>102</b>
<b>3.2 Pensar a educação a partir de conceitos de Walter Benjamin .....</b>	<b>105</b>
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>116</b>
<b>Os achados da pesquisa.....</b>	<b>116</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>126</b>
<b>Referências.....</b>	<b>133</b>

## *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 as maravilhas 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 roubaram-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 maravilhar-se, só na Páscoa e no Natal.*

*Dizem-lhe:*

*de descobrir o mundo que já existe  
e de cem roubaram-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:*

*que as cem não existem.*

*A criança diz:*

*ao contrário, as cem existem.”*

*Loris Malaguzzi*

*Oh, coluna da vitória, tostadinha, polvilhada  
com o açúcar invernal dos dias da infância.*

*Walter Benjamin*

*“Sabe o que eu vou ser quando crescer?  
Doutora, médica, professora, motorista de trem,  
que mexe na horta, cuidadora de cachorro,  
bombeiro e doutora de gato”.*

*Yasmin – 4 anos.*

## Introdução: primeiros movimentos

Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas,  
um pequeno mundo inserido no grande.

Walter Benjamin

O ponto de partida para a elaboração desta dissertação foi minha experiência com a escrita da monografia no curso de Pedagogia, que se intitulou “Perspectivas e representações filosóficas na obra de Guimarães Rosa: Miguilim, a infância como alegoria”, cujo tema era a infância na obra Campo Geral de João Guimarães Rosa. Ao pensar sobre a infância, muitas questões foram levantadas, aprofundadas e revistas, com o objetivo de se investigar perspectivas diferenciadas do que é o infantil. Assim sendo, algumas inquietações que se puseram frente a mim, como a da imagem cristalizada da infância, também contribuí para a realização deste trabalho.

Houve, na época, um envolvimento significativo devido à minha identificação com a Literatura e Filosofia, e esse trabalho tornou-se então, marcante, despertando o desejo de investigar com mais profundidade a infância, já que eu havia apreendido em meio a tantas leituras que “a infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência”, nos dizeres do professor e filósofo Walter Omar Kohan. Neste sentido, procuro aqui, sempre me valer de inúmeros fios que se entrelaçam no sentido de se lançarem novos olhares sobre a infância.

Dentre as várias inquietações, uma em especial chama a atenção, ao voltar à infância de minha filha que com sua natural curiosidade infantil, certa vez, à mesa do jantar, perguntou: “*mamãe, como eu fui parar em sua barriga? Você me comeu no prato*”? Na ocasião, ela tinha quatro anos e a reflexão sobre como havia organizado tal pensamento e em como era pulsante a diferença de significação de mundo estabelecida pela infância, me causava grande entusiasmo.

Na epígrafe citada acima, podemos encontrar essa diferença sutil e basilar. Para a criança, nada é somente aquilo que se anuncia de imediato e seu modo de conectar-se e comunicar-se com o mundo está muito além de nossas experiências de adultos. É uma comunicação repleta de complexidade e de imensa riqueza de sentidos. E nessa observância da vida diária, as questões que se puseram e me mobilizaram a pesquisar a infância estavam

diretamente ligadas à profissão escolhida: professora, educadora, alguém que havia se formado para trabalhar com Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e, indiretamente, à atuação como mãe.

A graduação me fez entrar em contato com formas de pensar a infância de maneira diferenciada, mas ainda sem estabelecer os vínculos necessários para entender a respeito desse assunto com mais criticidade e para consolidá-lo. Na construção da monografia, houve um despertar e um mudar de concepção devido às conversas e orientações. O contato com novas perspectivas em relação à infância na educação ampliou a rede conceitual e a aprendizagem nos estágios feitos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ganhou outra conotação quando tentava unir teoria e prática. Suscitou então, a partir disso tudo, vontade de saber e aprofundar mais sobre o tema na tentativa de compreendê-lo. E outras muitas questões se puseram em meu caminho:

- Então, as crianças não são todas iguais?
- Não existe um modelo padrão de criança?
- Nem todas vivenciam a sua infância de forma feliz e prazerosa como a sociedade contemporânea costuma pregar?
- Sendo assim, podemos dizer que não existe uma, mas várias concepções de infância?

Após a graduação, já com o diploma de Pedagoga e pensando na possibilidade de construir e ampliar saberes sobre a infância escrevi um pré-projeto de pesquisa e ingressei no PPG – Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais. Iniciou-se então, um caminho inédito que a cada dia encantava mais, e pesquisar a infância tornou-se meu caminho e escolha. Cada aula, discussão, leitura, ampliava minha capacidade de reflexão sobre o tema. Portanto, toda a proposição discutida aqui, nada mais é que um conhecimento elaborado não só por mim, pesquisadora, mas construído pelos diferenciados espaços e discussões na academia que surgiram da curiosidade e desafios encontrados nos estudos.

Acredito que nos últimos anos, no campo educacional ganham destaque estudos relacionados à infância como categoria social, especialmente com o reconhecimento de suas especificidades na esfera pública. Estudos que se dedicam a tratar o tema da infância e a realizar pesquisas sobre crianças e com crianças dando a elas visibilidade.

E pesquisar a infância trouxe várias indagações. Uma delas é: que razões levariam à demanda evidente pelas constantes pesquisas sobre o tema? Uma hipótese pode ser a tomada

de consciência mais ampla entre pesquisadores, professores e educadores a respeito da complexidade e singularidade dos conceitos *criança e infância*. E hoje, sabe-se que definitivamente, estes não são sinônimos.

Entre outras perspectivas, a infância é entendida como condição social, mas já aparece como palavra gasta e esgotada de sentidos, portanto, difícil de desmontar ou mesmo atualizar. Parece, realmente, que sobre a infância, tudo já foi pensado e dito. E este esgotamento diante de tantas respostas, entre elas científicas, psicológicas, religiosas, pedagógicas, mercadológicas etc. e os tantos caminhos apontados na tentativa de defini-la, a partir de descrições, explicações e registros, denunciam o quanto tais respostas acabam por aprisioná-la em certos moldes, e, como é sabido, todo molde é demarcado, definido, fixo, circunscrito, o que definitivamente, não se adequa ao conceito de infância.

Mas ocorre um interesse de profissionais da infância – professores, educadores e pesquisadores – em conhecer as reflexões e experiências investigativas que têm sido realizadas sobre e com as crianças, ou seja, desenvolver modos de pensar e de abordar a infância ou as várias infâncias para além do que apenas a sociedade institui como formas “tradicionais” de encará-las.

Esse conceito de infância como conhecemos hoje foi moldado ao longo do tempo e, a concepção de criança vista como alguém incapaz de aprender até atingir certo estágio de desenvolvimento nasceu de uma visão adultocêntrica. Sob essa visão predomina um ponto de vista negativo, que destaca suas incapacidades em comparação com os adultos, sua limitação de experiências, sua insuficiência de conhecimentos, a inabilidade de pensar logicamente, de controlar sua própria conduta. Procurando explicar de maneira biológica, o que sabemos ser social, histórico e cultural, essa concepção foi mantida por muito tempo e sustentada por uma psicologia do desenvolvimento. Segundo Kohan,

A ruptura com o modo dominante de pensar a infância é violenta. Em educação, estamos acostumados a associar infância à primeira idade. A psicologia do desenvolvimento tem muito a ver com este costume. Pensamos os seres humanos atravessando estágios, etapas, fases. Esta travessia costuma ter o signo do progresso. Aparecemos ante nós mesmos como seres de ascensão. A infância seria o primeiro degrau. Esse degrau é associado a uma marca do ser em potência – e não em ato -, do que pode ser, mas ainda não é, do que virá a ser, claro, se acompanhamos a infância com um bom currículo, com uma “boa educação”. (KOHAN, 2003: 250, 251).

A etimologia da palavra infância (*in-fans*) aponta para as incapacidades características do começo da vida, isto é, para as ausências da fala e da razão. Vejamos o que diz um dicionário etimológico:

Um indivíduo de pouca idade é denominado *in-fans*. Esse termo está formado pelo prefixo privativo *in-* e por *fari*, “falar”, daí seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de “incapacidade de falar”. Logo, *infans* (substantivado) e *infantia* são empregados no sentido de “infante”, “criança” e “infância”, respectivamente. [Contudo], em geral, o termo *in-fans* podia designar criança em idade muito mais avançada que aquela em que “não falam”, de modo que essa denominação é usual para crianças até os sete anos. Assim, *infans* pode designar a criança no sentido ordinariamente reservado a *puer*. Na verdade, são encontrados usualmente usos de *infans* referindo-se a pessoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que *infans* não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas se refere aos que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* é assim “o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho” (CASTELLO e MÁRSICO, 2007: 52-53, grifos dos autores).

A própria constituição da palavra infância vem carregada de negatividade e sua etimologia encarrega-se de estabelecer essa recusa: infância é a idade da não fala, do não saber, daquele que carrega metaforicamente o lugar de possuir o discurso deslocado, solto, desprendido, desarranjado. Maria Cristina Soares Gouvêa em seu artigo intitulado “*Infantia: entre a anterioridade e a alteridade*” (2011) lembra que:

Infante, em sua raiz etimológica, significa: aquele que não sabe falar. A referência à linguagem também se encontra na etimologia da palavra bárbaro: aquele que emite sons não-humanos. É possível, pois, pensar a alteridade, tendo a linguagem como sinal da diferença, expressa pelos outros, os ditos selvagens e as crianças. A suposta ausência da fala, ou sua desarticulação, definiria as possibilidades e limites do humano.

Lembrando que a noção de infância não é, portanto, nenhuma categoria dita natural, mas é sim, profundamente histórica e que as ligações entre infância e filosofia são estreitas e tão antigas, Jeanne Marie Gagnebin em seu livro “*Sete aulas sobre linguagem, memória e história*”, ao apresentar a relação entre infância e o pensamento filosófico da Antiguidade, aponta duas grandes linhas orientadoras de sua exposição, ambas nascidas em Platão. A primeira, representativa do racionalismo cartesiano, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho e nos diz que,

A infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo; que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas (GAGNEBIN, 2005 p. 168).



A segunda linha, segundo a autora, atravessa o renascimento com Montaigne e chega até nossas escolas por meio do romantismo de Rousseau, afirma que

Não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que nelas, por um impulso próprio e *natural* possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada criança particular. (Ibid. p. 169).

Mesmo sendo contraditórias, essas duas linhas conduzem, em contextos diferentes, o discurso pedagógico de Platão, que nos assegura nas *Leis* que, crianças como as ovelhas não podem ficar sem pastor, senão se perdem, pois a “criança é de todos os animais o mais intratável”. Logo após, determina a justa Paidéia dizendo que

A educação (*paidéia*) é, portanto, a arte que se propõe este fim, a conversão (*periagoge*) da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista ao órgão da alma, pois que este já a possui; mas como está mal disposto e não olha para onde deveria, a educação se esforça por leva-lo à boa direção. (Ibid. p. 170).

A própria história da infância nos traz alternativas de educação como repressão ou educação como um amoroso ajudar das faculdades naturais de cada criança para que cresçam na boa direção. Esses seres humanos privados da fala, que é próprio do homem, ou seja, a linguagem e a razão que permitem certa instituição de ordem. E a significação dessa ausência de fala ou de linguagem articulada foi interpretada como uma certeza de natureza corrupta, obscura e selvagem. E assim, a infância reúne todas essas marcas.

Mas há que se reconhecer que o esforço empreendido por alguns pesquisadores, nas últimas décadas, tem contribuído, como já afirmou Sônia Kramer (2003, p. 26), para “forjar *outro olhar à infância*, e não apenas *sobre ela*”. Entendemos a necessidade de uma base teórica de compreensão da infância que dê conta de sua singularidade e de sua historicidade e a teoria crítica de Walter Benjamin sobre cultura e modernidade mostra-se como uma valiosa contribuição para enfrentar esses desafios.

Nesse sentido esta pesquisa elege como objeto de investigação a concepção de infância na obra de Walter Benjamin e as pesquisas que sobre ela se debruçam, entendendo-a não somente como um tempo de formação ou preparação para a vida, mas como tempo da experiência, um momento necessário para a formação humana.

Realizamos uma pesquisa do tipo estado da arte, utilizando procedimentos metodológicos centrados em análise bibliográfica e análise de conteúdo, investigando a apropriação do conceito de infância na produção encontrada e refletindo em como as

pesquisas em educação tratam o tema, baseado na concepção e na perspectiva de Walter Benjamin. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa que aqui apresentamos é, portanto, investigar o que os artigos dos Grupos de Trabalho das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) e as teses e dissertações do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abordam sobre a infância, o que dizem sobre ela – sua educação, sua maneira de se colocar no mundo – como se apropriam do conceito de infância na obra de Walter Benjamin, e que importância essas pesquisas têm para a educação.

O que dizem essas pesquisas sobre tal conceito? Que diálogos estabelecem com Walter Benjamin ao tratarem da infância? O que refletem sobre tais aspectos? Como a infância é vista hoje e como podemos nos preparar para atuar com ela? Isso significa buscar um meio de compreender os escritos de Benjamin, tentando entender a arquitetura de seu pensamento.

Nessa caminhada pela pesquisa, percebemos que ao mesmo tempo em que cresce o interesse pela infância no meio acadêmico, cresce também a preocupação com sua institucionalização. Pensar a infância atualmente é pensá-la considerando também a sua educação. Documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), evidenciam uma preocupação com a infância e com a educação da criança.

Nesse sentido, observamos que a infância é tratada em várias áreas do conhecimento e tem um campo temático de natureza interdisciplinar (Pedagogia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Comunicação, Linguística, História), sem que apenas pensemos em uma justaposição de perspectivas teóricas diversas. Jorge Larrosa (2006, p. 86) em seu livro *Pedagogia Profana*, diz:

As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.

No entanto, podemos abrir um livro de psicologia infantil e saberemos de suas satisfações, de seus medos, de suas necessidades, de seus peculiares modos de sentir e de pensar. Podemos ler um estudo sociológico e saber de seu desamparo, da violência que se exerce sobre elas, de seu abandono, de sua miséria. Temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem que são o que querem e do que necessitam, em lugares como televisão, as revistas, os livros, as salas de conferências ou as salas de aula universitárias. [...]. A infância entendida como um outro, não é o que *já* sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos...

Nas últimas décadas, a produção sobre o tema infância no campo da educação no Brasil parece ter ampliado o seu campo de intervenções e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico, mas ainda assim, consideramos acanhado o número de pesquisas que acessam as vozes infantis.

Os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a efervescer na produção acadêmica brasileira. Uma diversidade de temas voltados a problemas relativos à história social da infância, às péssimas condições de vida e existência das crianças e de suas famílias, ao profundo desrespeito por parte do Estado à criança como sujeito de direitos e, sobretudo, aos diversos aspectos e especificidades que envolvem sua educação e proteção. Entretanto, pouco se conhece sobre as *culturas infantis* porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças. (QUINTEIRO, 2009 p. 20, 21 grifo da autora).

A cada dia torna-se mais conveniente, oportuno e indispensável pesquisar a criança e a infância, principalmente os que trabalham, pensam e estabelecem políticas públicas voltadas a elas. Não existem semelhanças e unanimidade no campo, o que é favorável às pesquisas. Várias são as possibilidades de leitura, apropriação de teorias, abordagem, posicionamentos, e, vários são os temas de interesse. A criança cresceu como modelo teórico e deixou de ser somente aquele ser moldado, moralizado, fragilizado.

Meus primeiros contatos com a obra de Walter Benjamin, dado no curso de Pedagogia, me fez sentir envolta na riqueza de seus textos e permeada por sua inquietude e, em tantas ocasiões, pelo tom enigmático de seus escritos. E para “chegar nele”, me “aproximar dele”, certamente foram importantes as contribuições de outros autores que por tempos o estudam, se debruçam sobre sua vida e obra. Pelas mãos desses autores fui, aos poucos, sendo levada a buscar Benjamin, sabendo da vastidão desta empreitada.

Com a certeza de que pesquisaria a infância na concepção de Walter Benjamin e que faria o trabalho voltado para o estado da arte a fim de mapear as produções que se voltavam a esse tema, fui levada a buscar as obras desse autor, agora não somente pelo interesse pessoal, mas para pesquisar as produções que se apropriam do conceito de infância de Benjamin e que o associaram às suas pesquisas. Foram pesquisados principalmente os textos de Benjamin e os comentadores de sua obra, a maioria destes brasileiros, porém, alguns ensaios, artigos e livros de autores estrangeiros também contribuíram bastante para a pesquisa, como pode ser constatado na bibliografia. Para a leitura de *Rua de mão única e Infância berlinense*, utilizamos as traduções brasileira e portuguesa, confrontando as duas obras. Não foi objetivo realizar uma análise filológica do autor; no entanto, achamos imprescindível ao menos ter

contato com as duas obras, a fim de observar, mesmo para fins de estudo, a maneira como os textos foram transpostos para o português.

Muitos estudiosos, dentre os quais, Jeanne Marie Gagnebin, Michael Löwy, Rainer Rochlitz, Jorge Larrosa, Walter Omar Kohan, Sônia Kramer, Solange Jobim e Souza, Manuel Sarmiento, Maria Cristina Gouvêa, Maria Carolina Bovério Galzerani e outros, cujo pensamento é a direção sensível e crítica de Walter Benjamin e que contribuem para a compreensão de fenômenos culturais e sociais contemporâneos, são referências teóricas que acompanham a produção desta dissertação.

O tema da infância refletido por Benjamin encontra-se em suas obras: “*Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*”, “*Infância em Berlim por volta de 1900*”, “*Rua de mão única*” e “*Imagens do Pensamento*”, dentre outros. Benjamin fez várias considerações sobre a criança, o brincar espontâneo e a valorização da infância em sua plenitude e tenta elaborar uma certa experiência (*Erfahrung*) com a infância. Discorreremos brevemente sobre essas obras de Benjamin e de alguns dos autores lidos, sem querer nos aprofundar, mas observando sua real importância na construção desta dissertação.

Em “*Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*”, ensaios escritos entre 1913 e 1932, está o pensamento de Walter Benjamin no tocante à educação, foco de inquietações que atravessaram toda essa obra. O autor discorre sobre aspectos da vida universitária, o ensino de moral, o aprendizado da leitura, a prática do teatro, os brinquedos, jogos e livros infantis.

Ao apresentar esse livro, Benjamin levanta questões essenciais: O que é o brinquedo? Por que o brincar é tão importante para as crianças e por que a repetição as fascina tanto? No ensaio “*História cultural do brinquedo*”, ao comentar a obra “*Brinquedos Infantis dos velhos tempos. Uma história do brinquedo*”, de Karl Gröber<sup>1</sup>, publicada na Alemanha, em 1928, o filósofo comenta a substituição dos brinquedos artesanais pelos industriais, nos anos iniciais do século XIX, constatando que, desta forma, criança e família perdem o vínculo e o controle da criação e construção, e estes se tornam estranhos para ambos e demonstra também que o brinquedo é determinado pelo meio cultural e pelo desenvolvimento da técnica:

Não há dúvida: em seus pequenos formatos, os voluminhos mais antigos exigiam a presença da mãe de maneira muito mais íntima; os volumes *in quarto* mais recentes,

---

<sup>1</sup> Karl Gröber, *Kinderspielzeug aus alter Zeit. Eine Geschichte des Spielzeugs*. (Brinquedos infantis de velhos tempos. Uma

em sua insípida e dilatada ternura, estão antes determinados a fazer vista grossa à ausência materna. Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho às crianças, mas também aos pais. (BENJAMIN, 2009: 91, 92. Grifo do autor).

*Infância em Berlim por volta de 1900*<sup>2</sup> é um livro póstumo. Seus textos estão entre os mais belos, complexos e enigmáticos do autor. Na realidade, ele tem origem em pequenos textos autobiográficos que Walter Benjamin fora convidado a escrever, entre 1931 e 1932, para uma revista, e nele, Benjamin retorna à própria infância para clarear questões que são colocadas a ele, por seu tempo. O livro apresenta, sob a forma de “diversas expedições na profundidade da lembrança, recortes poética e literariamente transformados” (GAGNEBIN, 2004), da infância de Benjamin. E não podemos dizer que se trata, portanto, de uma autobiografia, uma descrição linear da infância, sua vida escolar, sua juventude, mas uma reunião de fragmentos soltos e desatados de suas experiências infantis, na intenção de retomar e refletir acerca da Berlim que Benjamin – nesse momento com quarenta anos – procura compreender.

Os diversos textos de *Infância em Berlim*, em que Benjamin retrata sua infância, expressam suas memórias não apenas num movimento autobiográfico, como dito anteriormente, mas, sobretudo, de rememoração. O próprio autor aponta essa nova perspectiva já no prefácio do livro quando diz que “os traços biográficos, que se revelam mais na continuidade do que na profundidade da experiência, recuam completamente para um plano de fundo nestas tentativas” (BENJAMIN, 2013 p. 70). Entendemos então, que a memória é um conceito de fundamental importância para a compreensão benjaminiana de experiência e de infância. Memória esta que é invadida por um mundo de cores, gestos, sons, cheiros, sabores. Nesse sentido podemos citar a passagem “*Manhã de inverno*”, onde Benjamin fala de um ritual costumeiro de sua infância, quando a criada o acordava para leva-lo à escola e ele sentia o cheiro de maçã que saía do fogão e o encorajava a enfrentar seu cotidiano escolar.

E eu esperava pacientemente até me parecer sentir o cheiro espumoso que vinha de uma célula da manhã de inverno, mais profunda e mais discreta que o cheiro da árvore na noite de Natal. Lá estava o fruto escuro e quente, a maçã que chegava até mim, familiar e apesar disso, mudada, como um velho conhecido depois de uma viagem. Era a viagem através da terra escura do calor do fogão, em que tinha absorvido os aromas de todas as coisas que o dia me reservava. (BENJAMIN, 2013: 82).

---

<sup>2</sup> Usamos para a feitura desta dissertação, por questões de tradução, duas edições da obra de Benjamin. A de 1987 intitulada “*Infância em Berlim por volta de 1900*”, com tradução de José Carlos Martins Barbosa, da Editora Brasiliense e a de 2013, intitulada “*Infância berlinense: 1900*”, com tradução de João Barrento, da Editora Autêntica. Este livro, em que Benjamin relata sua infância, foi escrito em homenagem a seu único filho Stefan. Este é um fato de grande importância para entendermos a metodologia proposta pelo autor para a produção de seus escritos sobre infância.

Ainda sobre “*Infância em Berlim por volta de 1900*”, Gagnebin (2004) afirma que a prática autobiográfica de Benjamin, propõe uma ampliação da dimensão social de sujeito, que é ao mesmo tempo, “política e filosófico-psicológica, essencial para uma reflexão que tente pensar a nossa prática histórica, isto é, como contamos a nossa história e como agimos nela”. (p. 75). Em *Infância Berlinese* “o sujeito não fala de si para garantir a permanência da sua identidade, mas quando conta sua história se desfaz de representações definitivas e ousa afirmar-se na incerteza” (p. 90, 91), como num labirinto:

O fio de Ariadne que guia a criança no labirinto não é somente o da intensidade do amor e do desejo; também é o fio da linguagem, às vezes entrecortado, às vezes rompido, o fio da história que nós narramos uns aos outros, a história que lembramos, também a que esquecemos e a que, tateantes, enunciamos hoje. (GAGNEBIN, 2004, p. 92).

Alguns estudiosos de Benjamin, como o autor Rainer Rochlitz em seu livro *O desencantamento da arte*, fala que Walter Benjamin possui uma obra extensa e diversa, e que o autor utiliza muitos gêneros de escrita. Por meio de um estudo sistemático, o autor resgata a abundância de textos de Benjamin, sua lógica interna, sua forma, seus temas e concepções que se cruzam ou se sobrepõem e se sucedem e isso foi de fundamental importância a nós, na compreensão do emaranhado de seus escritos. Sobre a importância, a problematização e a compreensão dos textos de Walter Benjamin, Rochlitz, no final de seu livro conclui o seguinte:

No essencial, a unidade de pensamento filosófico de Benjamin só é assegurada por reflexões que ele lhe consagra [na correspondência], sob a pressão de questões levantadas por amigos desorientados, admitindo, às vezes, que ele não consegue conciliar os extremos que constituem seus polos. Sem essas cartas, não seria possível orientar-se por sua obra multiforme; daí o lugar considerável que legitimamente elas ocupam na edição alemã das obras. O fato de ser a [correspondência] o traço de união de um pensamento, por sinal estilhaçado, indica que a coerência é menos conceitual do que biográfica, no mínimo ligada ao esforço hermenêutico para constituir uma biografia intelectual, literária e política que apresente um mínimo de continuidade. (ROCHLITZ, 2003: 347).

A nosso ver, uma obra fundamental para compreender a filosofia de Walter Benjamin, os deslimes de seu pensamento e os principais temas que ele abordou é o texto “*Sobre o conceito de história/ Teses sobre a Filosofia da História*” (1940), espécie de testamento intelectual no qual há a exposição, à sua maneira e estilo, de seu conceito filosófico de História, bem como um protesto diante das ruínas do tempo. O significado deste texto fica bem sintetizado nas palavras de Michael Löwy (2005) em seu livro *Walter Benjamin: aviso de incêndio*:

As teses de 1940 constituem uma espécie de manifesto filosófico - em forma de alegorias e de imagens dialéticas mais do que de silogismos abstratos - para a abertura da história. Ou seja, para uma concepção do processo histórico que dá acesso a um vertiginoso campo dos possíveis, uma vasta arborescência de alternativas sem, no entanto, cair na ilusão de uma liberdade absoluta [...]. (LÖWY, 2005: 147).

Nesse sentido a concepção de história presente nas “*Teses*” se constitui como elemento fundante das concepções benjaminianas de experiência, narrativa e memória, todas importantes para o desenvolvimento de sua ideia de infância. Para ele, a modernidade acabou por expropriar o sujeito da sua própria história, ao lançar os homens ao individualismo e à competição, características do sistema capitalista.

*Rua de mão única*, livro com temas descontínuos, provocadores, com relatos de sonhos, tem temas irônicos e bastante críticos. Um livro que nos parece possuir um ritmo urbano, porque ao observar o índice dos textos, encontramos títulos, que se remetem a diversas placas, letreiros, folhetos, cartazes, sinais, avisos e orientações encontrados nas ruas e nos labirintos surgidos entre as construções das metrópoles – tomamos como exemplo – Posto de gasolina; Canteiro de obras; Atenção: degraus!; Proibido colar cartazes!; Alarme de incêndio; Artigos de papelaria; Guichê de achados e perdidos entre outros. A forma fragmentada escolhida pelo autor, sem uma linearidade, com uma impressão de inacabamento, pode ser perturbadora para nós leitores que buscamos a ordem temática do livro convencional.

O sentido que Walter Benjamin pretende atribuir ao pensamento convida a olhar todo o cenário que cerca o momento de sua escrita. Assim, entendemos que seus textos são montagens, colagens de palavras, memórias que são transformadas em títulos que remetem a uma Berlin inquieta, com sua aposta no futuro, mesmo que esse futuro represente o passado de quem o escreve.

De 1927 a 1932 Benjamin apresentou programas de rádio em Berlim e Frankfurt, de variados gêneros. Eram palestras radiofônicas que tinham como tema livros e questões culturais. Essas “peças radiofônicas” continham conferências, leituras literárias, resenhas de livros e histórias infantis. O livro *A hora das crianças: narrativas radiofônicas* reúne textos que serviram de base para os programas. Benjamin propôs a programação em que as crianças fossem as interlocutoras, quando do surgimento da nova tecnologia: o rádio. Isso dá a dimensão do lugar que as crianças e a temática da infância ocupavam em sua obra. O livro tem também, uma importância enorme na tecitura dessa dissertação por conter os grandes

temas que atravessam a obra de Benjamin, como arte, técnica, política, cultura, história, memória e experiência.

Dentre outros autores e estudiosos pesquisados, Jeanne Marie Gagnebin (2005), com seu texto “*Infância e Pensamento*” no qual a autora traça as antigas e estreitas (ainda muito pouco consideradas) relações entre infância e filosofia. Gagnebin, a partir da fonte grega (a ‘Paideia’ de Platão), elabora o panorama das ideias que vão tecendo, passo a passo ou palavra a palavra a construção do que, universalmente, entendemos por “criança” e “infância”. Dizemos ‘universalmente’ porque, através de estudos históricos e transculturais, sabemos que, ao longo da história humana, diferentes papéis, diversas posições, valores e representações já foram atribuídos à infância e às crianças. A despeito das diferenças culturais e históricas, elas têm sido geralmente consideradas seres humanos incompletos, ocupando aquele espaço do que está aquém do indivíduo adulto.

Ao escrever *História e narração em Walter Benjamin*, Gagnebin começa sua introdução dizendo “mais um livro sobre Walter Benjamin”! Dizendo isso ela, que é uma autora que convive com a obra de Benjamin há tempos, se propõe a retomar seu pensamento tentando refletir sobre exigências e questões que essa obra formula. Um livro importante durante a caminhada desta pesquisa, porque nos ajudou na compreensão de interrogações deixadas em suspenso, saber o porquê dessa suspensão, nos aprofundando no “buraco negro” do pensamento de Walter Benjamin. Segundo Gagnebin, alguns autores o “interpretaram de maneira simpática, mas reduzida”. Ela se pergunta logo nas primeiras páginas de seu livro: “quem é este historiador materialista enraizado na experiência coletiva dos vencidos”?

Rita Maria Ribes e Nélia Mara Rezende ao organizarem o livro *Infância em pesquisa* contribuem para fazermos uma análise da experiência da criança no mundo contemporâneo. Além disso, todos os textos da coletânea trazem contribuições no sentido de pesquisar a infância e de se fazer pesquisas com crianças. Trazem questões teóricas e metodológicas que precisam ser enfrentadas no cumprimento dessa tarefa. O livro apresenta textos para pesquisadores da infância contemporânea, das diferentes áreas disciplinares das ciências humanas, com especial ênfase para os professores de creches e pré-escolas, oferecendo importantes subsídios para tal.

*Infância. Entre educação e filosofia* do autor Walter Omar Kohan, tem como tema principal a infância e busca a transformação de nossa relação com ela por meio da educação e



da filosofia. Pensar a infância, sua prática educacional e o modo como a compreendemos é a preocupação primordial dessa obra. Kohan concentrou suas inquietações aqui, em torno das possibilidades educativas da filosofia com crianças e de formas de pensar e praticar essas possibilidades. Kohan entende que tradicionalmente na história da filosofia e da pedagogia, especialmente a partir do movimento iluminista os ideais de emancipação têm atribuído um valor negativo à experiência da infância, ao projetar a emancipação na maioridade - só nos tornamos adultos quando nos emancipamos da infância.

Outra obra que nos auxiliou na compreensão das relações entre infância e filosofia é o livro organizado por David Kennedy e Walter Kohan *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro* (2000). Na apresentação que fazem dessa obra, os autores enumeram alguns princípios que, dentro de nossa compreensão, são os que já guiaram Benjamin no início do século XX, em sua reflexão sobre a infância e as crianças. São princípios que, somente neste século, vão ser erigidos pelas ciências humanas como constitutivos de uma nova visão da infância; tratam-se das ideias da infância como “construção social e histórica” e da criança como um ator social de pleno direito.

Juntamente com as leituras dos originais de Benjamin, as leituras de todos esses autores citados foram para nós, de fundamental importância para as reflexões trazidas para essa pesquisa. Cada autor aqui parece ter encontrado um momento único e de intimidade com o filósofo. Compreendemos que a infância em Benjamin é tratada como experiência, e, conseguimos ver, nos fragmentos de sua obra, a oportunidade de poder falar sobre as crianças e entender mais sobre elas e sobre sua condição.

O entendimento de que a infância é um conceito em constante construção, as contribuições filosóficas de Walter Benjamin e a noção de infância proposta por ele, começam a ser trazidas aqui e atravessará toda esta dissertação. A noção de infância que permeou o caminho investigativo aqui se inspirou em suas proposições histórico-filosóficas e culturais, que a considerou numa categoria profundamente histórica, marcada pela história.

Nossa pesquisa encontra-se organizada em quatro capítulos, que poderão ser lidos em sua interconexão, ou como textos com relativa independência entre si.

O primeiro capítulo desta dissertação – *Walter Benjamin: uma breve biografia* falaremos sobre o percurso que cerca a escolha da obra de Walter Benjamin como referencial

teórico privilegiado e fazemos uma breve apresentação de nosso autor. Em seguida apontamos nosso caminho metodológico bem como a escolha de nossas fontes documentais.

No segundo e terceiro capítulos discutiremos sobre *A noção de infância em Walter Benjamin nas pesquisas em educação*, tomando como base 28 trabalhos entre teses e dissertações encontradas no banco de dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e 11 trabalhos do banco de dados da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Apresentamos as inquietações de cada pesquisador, contando como cada um articulou sua pesquisa e suas alternativas metodológicas para trazer a criança para o centro de seus trabalhos. Tomando como questão norteadora “*onde ou em que contexto ou circunstância, o autor da pesquisa dialoga com Walter Benjamin quando se trata da infância*”, analisaremos cada um desses trabalhos, levando em conta suas temáticas, áreas de conhecimento e conceitos operados por eles. Apontamos também, as contribuições que as 39 pesquisas trazem para o campo da educação, assim como o novo olhar a que se propõem a lançar sobre a infância. Ademais, sugerimos o pensar a educação a partir de alguns conceitos de nosso autor Walter Benjamin.

O quarto capítulo, intitulado *Os achados da pesquisa*, apresenta os resultados obtidos na análise dos dados. Aqui é feito um levantamento quantitativo do material selecionado com intenção de mapear e inventariar a produção acadêmico-científica, o que é de fundamental importância e relevância para o acompanhamento do processo de constituição de uma área do conhecimento.

Por último, pretendemos retomar elementos considerados a partir do todo apresentado ao longo do trabalho que se entende como um comentário, buscando sintetizar algumas das principais contribuições de Walter Benjamin no que se refere à infância e sua educação. Proponho que o leitor não siga um caminho linear em busca de sínteses, respostas ou conceitos a que se possa se apegar, mas a trilhar um caminho cheio de atalhos, veredas e desvios.



**“Menino” – Cândido Portinari – 1950**

*“Desprovida da palavra, incapaz da paragem certa, hesitante quanto aos objetos do seu interesse, inapta no cálculo dos seus benefícios, insensível à razão comum, a criança é eminentemente humana, pois sua aflição anuncia e promete os possíveis. O seu atraso inicial sobre a humanidade, que a torna refém da comunidade adulta, é igualmente o que manifesta a esta última à falta de humanidade de que sofre e o que a chama a tornar-se mais humana. [...] Esta é a dívida que temos para com a infância e que não é saldada. Mas basta não a esquecer para resistir e, talvez, para não ser injusto. Esta é a tarefa da escrita, do pensamento, da literatura, das artes, aventurar-se a prestar testemunho”.*

Jean-François Lyotard

# CAPÍTULO 1

## Walter Benjamin: uma breve biografia

“A meu ver, o que define o significado de Benjamin para minha própria existência intelectual é evidente: a essência de seu pensamento enquanto pensamento filosófico. Jamais pude encarar sua obra a partir de outra perspectiva (...). Certamente estou consciente da distância entre seus escritos e toda a concepção tradicional da filosofia...”

Theodor Adorno

A pesquisa que aqui se anuncia pretende trazer a infância para ser pensada a partir das tantas reflexões de Walter Benjamin (1892-1940), levando-se em conta a produção acadêmica. Apontar e compreender o pensamento de Benjamin no que possa colaborar à educação. Suas reflexões nos oferecem – em meio a alguns importantes autores contemporâneos que tratam da crítica ao Iluminismo – uma possibilidade de pensar e elaborar uma certa experiência (*Erfahrung*) da infância e fornece elementos para refletirmos sobre algumas dificuldades pelos quais passam contemporaneamente os pequenos e sua educação: da indeterminação do conceito, da (im)possibilidade do sujeito no mundo contemporâneo. E para o autor, sua maior premissa era a de recontar – narrar a sua própria experiência com a infância.

Desde que escreveu o texto *Experiência*, Benjamin revelou sua preocupação com os estudos sobre a criança. Criticava duramente o moralismo dos livros infantis e a forma *infantilista* do adulto se relacionar com a criança. Para o filósofo, “nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos supostamente apropriados às crianças” (BENJAMIN, 1994, p. 237). Alertava que os pedagogos não percebiam como a terra estava repleta de “substâncias puras e infalsificáveis capazes de despertar a atenção infantil” (*idem*, p.240). Se observarmos uma criança, notaremos como ela se sente atraída pelos detritos: ao visitarem oficinas de costura, carpintaria, atividades de jardinagem elas não raramente vão vasculhar os restos, as sobras, os trapos.

Mas porque Walter Benjamin e como tratar o tema da infância sem reduzir a importância de sua obra? Para que isso não aconteça é preciso abordar as várias possibilidades de análise de seus escritos, principalmente a dimensão filosófica, histórica, cultural e política,

sem nos esquecer do momento histórico em que foram escritos. Porque em sua obra, Benjamin não vê a criança e a infância de maneira romântica ou ingênua, como um momento a ser superado, uma possibilidade, mas afirma outros lugares e conceitos a ela. Muitas vezes, ele evidenciou despreziosamente, a discussão de uma, ou várias, infâncias.

A obra “*Magia e Técnica, Arte e Política*” fez-se importante à medida que a certeza em pesquisar esse autor e o vínculo criado com ele, vinham à tona. Sentia-me como que manipulando uma cesta de fios, que com o tempo iam se alinhavando e revelando textos que falavam de memória, experiência, história, cultura, e tudo isso de maneira poética. O livro “*Rua de Mão única*” foi o ensaio, cujos fragmentos se mostraram uma excelente possibilidade para conhecer o autor, sua infância e suas reflexões sobre modernidade. Como a opção foi pelo aprofundamento de um conceito trabalhado pelo filósofo isso significou o anúncio da aproximação com o autor e a leitura de parte de sua obra. E enquanto caminhamos de mãos dadas com a obra benjaminiana para acompanhar a evolução de seu pensamento algumas perguntas atravessam o percorrer dessa produção:

- Como Benjamin construiu tal escrita e tais pensamentos?
- Quais angústias e inquietações moveram seu olhar para tais temas?
- Que influência sofreu?
- Como nos relacionar com uma obra inacabada?

Todo(a) pesquisador(a) que se ocupe em sintetizar a teoria benjaminiana tem de considerar a sua densidade teórica, epistemológica e estilística, pois não há, nela, conforme Michael Löwy: “um *sistema filosófico*: toda sua reflexão toma a forma do ensaio ou *fragmento* – quando não se trata da *citação* pura e simples, com passagens retiradas de contexto e colocadas a serviço de sua própria dinâmica”. Assim, “qualquer tentativa de sistematização é, portanto, problemática e incerta” (Löwy, 2002, p.199, grifos do autor).

Explicitada a inquietação inicial, partimos então, em primeiro lugar, para uma breve apresentação de nosso autor Walter Benjamin.

A origem de Walter Benjamin, nascido em Berlim em 1892, está ligada a uma família judaica, abastada e refinada. Seu pai era banqueiro, sua mãe era filha de grandes comerciantes. Sua condição burguesa o permitiu ter uma boa e aprimorada formação intelectual tendo se destacado como autor de artigos desde os 18 anos. Em universidades da

Alemanha e da Suíça, dedicou-se ao estudo da filosofia. Ao retornar a Berlim, ampliou sua simpatia pelo marxismo através de Asja Lacis e Bertold Brecht, e almejou notoriedade acadêmica com um ensaio sobre Goethe. Passou a trabalhar como crítico literário e tradutor. Em 1928, a Universidade de Frankfurt rejeitou sua tese *A Origem do Drama Barroco Alemão* por sua linguagem e métodos nada convencionais, o que encerrou sua carreira acadêmica.

Foi profundamente influenciado por doutrinas aparentemente opostas, como o materialismo marxista, o idealismo de Hegel e a mística judaica de Gershom Scholem. Ainda jovem, simpatizava com o socialismo, integrando o Movimento da Juventude (jugendbewegung) e escrevendo para a publicação deste grupo, onde se mostrava contra qualquer iminência de legitimação do estabelecido. É possível perceber então certa inspiração nietzscheana no jovem Benjamin. Enquanto adepto da Teoria Crítica foi marcado tanto por Georg Lukács, quanto por Bertolt Brecht, o que pensamos explicar sua natureza por um lado artística, por outro intelectual.

Benjamin pertenceu a uma geração que viveu duas grandes guerras mundiais, viveu a efervescência cultural da Berlim dos anos 1920, mas também o horror do nazismo, que o perseguiu por ser judeu e também pelo trabalho intelectual contestador e de esquerda. Acompanhou a queda dos valores burgueses e, ao mesmo tempo, o aparecimento dos valores bolcheviques, revolucionários, que a ele pareciam extremamente esperançosos, perante o caos em que estava mergulhado. Viveu o sombrio período nazista na Europa e fixou-se em Paris após deixar a Alemanha, em 1933, por causa da ascensão desse movimento. Crítico literário, ensaísta, tradutor, ficcionista, filósofo e poeta, destacou-se como um dos pilares da já citada Escola de Frankfurt, mas, ao mesmo tempo, dela se afastou, mergulhando na teoria marxista.

Seja como for, permanece a questão quanto ao predomínio ou não de um caráter fragmentário em seus escritos. Segundo alguns autores, entre eles Rainer Rochlitz (2003, p. 45), “existe a possibilidade de uma unidade subjacente aos muitos discursos e sistemas de comunicação, devido ao poder criativo da linguagem”. Mas para outros, como Hannah Arendt, predomina em Benjamin o estilo fragmentário e ensaístico, sendo que de sua obra, composta em sua maior parte por discursos interrompidos, anotações, reflexões e aforismos, não podemos extrair uma teoria sistemática ou um conjunto de teses. Seja como crítico literário ou como filósofo, Benjamin teria, nas palavras de Augustin Wernet em seu prefácio no livro *“O desencantamento da arte”* de Rainer Rochlitz, “a qualidade excepcional e o dom extremamente raro de pensar poeticamente. Seus raciocínios metafísicos conteriam mistérios

ainda não desvelados, mas que dão respaldo às mais audaciosas ginásticas do espírito” (2003, p. 8).

Neste sentido, por ser fragmentária e inacabada, sua obra mostra-se para nós uma obra aberta, o que nos faz pensar que o próprio Benjamin, ao citar Heródoto<sup>3</sup> em seu texto “*O Narrador*”, no intuito de dizer que cada história é o ensejo de uma nova história, que pode se transformar em outra história e que trazem várias outras histórias, deixa claro que uma história admita diversas interpretações diferentes e que, portanto, ela permanece aberta, como numa continuidade de vida que a cada leitura se renova:

Heródoto não explica nada. Seu relato é dos mais secos. Por isso essa história do antigo Egito ainda é capaz, depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas. (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Geralmente chama a atenção a diversidade de formas, temas e concepções que se sobrepõem, se justapõem, se completam e se seguem em sua obra. Em textos nos quais predomina o tão questionando estilo ensaístico e fragmentário, se sobressai sua capacidade de desejar constantemente novas e multidisciplinares perspectivas sobre o real estabelecido. Nesse sentido, a obra de Walter Benjamin consistiria menos em teses e argumentos, e mais em apontamentos, perfis, esboços e ensaios. Ainda segundo Wernet (2003, p. 7),

A maioria dos autores e críticos afirma que há muitos Benjamins: o marxista, o judeu, o filósofo, o crítico literário, o modernista, o materialista messiânico. Encontramos todas essas tendências em Walter Benjamin, mas ele se enquadra nelas de modo particular e *sui generis* (grifo do autor).

Entre os temas que se apresentam ao longo de sua obra, Benjamin traz uma importante contribuição para se pensar a infância. Em seus escritos “*Rua de mão única*”, “*Infância berlinense*” e “*Imagem e pensamento*” o autor não se limita a trazer recordações da sua infância, mas, dando voz ao menino, traz a forma como ele via e sentia o mundo, falando também de um momento histórico e de uma sociedade. O menino Walter fala dele, do seu momento histórico e inserção sociocultural, trazendo uma história que é simultaneamente individual e coletiva, história que pode ser continuada e (re)significada dentro de cada um de nós a partir da nossa experiência de ser criança, história que também continua na experiência de ser criança em qualquer tempo e espaço.

---

<sup>3</sup> Benjamin cita um relato de Heródoto do capítulo XIV do terceiro livro de suas *Histórias* cujo tema é Psammenit – o rei capturado por Cambises.



Benjamin iniciou a redação de “*Infância berlinense*” quando do seu exílio em Paris, em meio a muitas atribuições, e, apesar de seus problemas particulares, a elaboração deste texto significou, para o próprio autor,

a afirmação de que sua vida, estritamente singular, só adquiria sentido na articulação com uma experiência histórica mais ampla, com memória coletiva. “*Infância berlinense*” simbolizou para Walter Benjamin uma opção pela vida, um apelo de vida social mais plena à sociedade em geral. (GALZERANI, 2009: 52).

Pensando em tudo isso, podemos entender o quão importante foi para Benjamin, a redação desses textos, e compreende-se, pois, o fato de a obra ter sido dedicada a seu filho Stefan, naquele momento com 15 anos de idade. Daí a importância para a focalização de outros olhares educacionais relativos à infância, à memória, “à produção de conhecimento histórico, diante, sobretudo, do avanço da modernidade capitalista na contemporaneidade” (GALZERANI, 2009: 52).

Com o rompimento das relações entre Alemanha e França, em 1939, Walter Benjamin foi exilado da Alemanha e internado, apesar de doente, num campo de concentração, de onde conseguiu sair graças à intervenção de alguns intelectuais franceses. Não sendo mais alemão aos olhos dos alemães – já que foi destituído da cidadania alemã – não sendo francês – já que não conseguiu a naturalização – só lhe restava o estatuto de “estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã” (GAGNEBIN, 2004 p. 13). Foi preso pelas tropas franquistas na fronteira espanhola. Ameaçado de deportação e assustado com a possibilidade de voltar aos campos de concentração, suicidou-se em 1940, aos 48 anos, em Port Bou. Sobre seu suicídio Jeanne Marie Gagnebin fala de maneira singela que “esse autor alemão, judeu, teólogo e marxista aureolado pelo seu trágico e exemplar suicídio” (p.1). Seus companheiros conseguiram continuar a viagem.

Benjamin foi também um intenso admirador da cultura e da língua francesa, a qual dominava perfeitamente. Ele traduziu para a língua alemã obras fundamentais de Charles Baudelaire e de Marcel Proust.

Terminamos dizendo o que de mais importante deve-se ressaltar sobre Walter Benjamin: sua rara sensibilidade ao tratar principalmente, o tema da infância.

## 1.1 A experiência da infância em Walter Benjamin

Aquilo que tem na infância a sua pátria originária,  
rumo à infância e através da infância deve manter-se em viagem.

Giorgio Agamben

O tema da infância não aparece somente em *Infância Berlinense* na obra de Benjamin. Em vários outros textos esse tema se apresenta, como nos escritos de 1913 e 1932, onde escreve sobre juventude, educação e infância – *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* – em seu belíssimo *Diário de Moscou, Rua de mão única* e ainda devemos pensar que em seu programa de rádio, Benjamin narrava histórias infantis. Mas é em *Infância Berlinense*, escrito na década de 30, que Benjamin de forma singular e surpreendente marca o território da infância como uma espécie de abrigo da experiência.

Atravessar o labirinto de sua memória e conseguir entender, ou quase decifrar os curtos aforismos – cheios de imagens metafóricas – é dever de todo leitor que quer ser justo com o autor. Neles Benjamin reúne suas lembranças sobre a relação com os adultos, com a escola, com brinquedos e livros e, de forma mais recorrente, o vínculo com alguns espaços: lugares por onde costumava passar ou visitar com maior ou menor frequência, territórios e objetos da casa com os quais mantinha íntima relação ou que aguçavam sua curiosidade por serem proibidos, lugares que lhe remetiam a lembranças de pessoas, espaços onde havia testado sua capacidade de resistir e entregar-se; uma memória que faz visitar outro tempo, mas que se abriga, essencialmente, no espaço.

Ao (re)visitar esses lugares, mostra a importância que os mesmos tiveram para ele, assim como diz o quanto o progresso consegue produzir novos olhares e dar novo significado àqueles espaços, a fim de impedir qualquer relação que não fosse previsível, apagando e ocultando marcas, guiados pelo imediatismo e pela utilidade. Em seus passeios pelas praças, mercado, parques, zoológico, pelas ruas de Berlim, frequentemente era acompanhado pela mãe. O menino Walter tinha o olhar atento e cuidadoso e não deixava escapar nenhum detalhe e, em sua ânsia por conhecer, devorava tudo que se colocava em seu caminho – se entregava intensamente na relação com os objetos e por eles parecia deixar-se também tragar. Quase impossível não voltarmos à nossa infância, ao nosso universo infantil, cavando lá no fundo de nossa tão encoberta e oculta memória.

No lugar de uma narrativa linear, surgem imagens isoladas da lembrança, como uma série de instantes fotográficos em prosa, que quando justapostos entre si produzem um efeito de montagem. Sua temática está muito além de um retrato da sua infância e juventude em si mesmas, mas literalmente a infância e Berlim em geral. Quando escrevia a *Crônica Berlinense* Benjamin registrava associadamente imagens da infância, adotando um desvio do gênero autobiográfico – seguindo a “irreversibilidade do tempo passado, não como qualquer coisa de casual e biográfico, mas sim de necessário e social” (2013 p. 69) – capturando imagens da cultura cotidiana de Berlim na forma em que elas se apresentam para uma criança de classe burguesa, registrando os estreitamentos entre a biografia individual e a história coletiva, através de textos poéticos e reflexivos.

A infância se mostra para Benjamin como uma tentativa de capturar as imagens da cidade na forma em que elas se mostram à criança e o fato de ter escrito sobre sua infância aos 40 anos faz com ele flagre também a imagem de si, pois infância e vida adulta compartilham o mesmo terreno como em um “sítio arqueológico da lembrança”. A elaboração de *Crônica e Infância*, assim como as suas versões, pode ser considerada como “camadas superpostas de um mesmo processo mnemônico que configuram o diagrama da vida do autor” no dizer de Wilhelm Bolle<sup>4</sup>.

A cidade de Berlin e as lembranças de Benjamin se superpõem como o mapa da memória e o mapa da cidade, e seu entrecruzamento se dá de tal maneira que se torna quase impossível o desenho de um sem o outro. Nesse sentido, diz Bolle, se assemelham aos escritos de um “palimpsesto”. Ao usar as palavras “expedições na profundidade da lembrança” para caracterizar os textos de *Infância e Crônica*, numa carta escrita ao amigo Gershom Scholem<sup>5</sup> em 1932, que Walter Benjamin justifica seus textos. Propor-se a uma expedição supõe um plano, um mapa, talvez um guia e algumas ferramentas, e, por vezes, supõe a necessidade de escavar. Benjamin observa:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois, “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil

---

<sup>4</sup> Sem maiores aprofundamentos, citamos aqui trecho da obra “Fisiognomia da metrópole moderna: representação da história em Walter Benjamin”.

<sup>5</sup> Walter Benjamin e Gershom Scholem eram amigos e se corresponderam por cartas de 1933 até 1940.

avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho (BENJAMIN, 1987 p. 239).

O que as várias e diferentes camadas podem revelar no processo de escavação parece mais interessante que o próprio escavar. Nos textos berlinenses, a construção narrativa se faz importante e os sonhos e tensões de uma época se unem a um conjunto de imagens e sensações vistas e sentidas pela criança, que por sua vez, experimenta, nos cheiros, texturas, densidades, espessuras, enfim, na experiência sensorial, os objetos com os quais se depara e os territórios que percorre. É pelos olhos da infância que se constrói a narrativa. Ao procurar elaborar uma experiência com a infância, Benjamin quer “escovar a história a contrapelo”. Num mundo movido pelos sonhos do progresso, é preciso provocar um efeito de despertar, escrevendo a história na perspectiva dos vencidos.

Para Benjamin, a infância é uma categoria profundamente histórica e marcada por ela. Nisso, sua concepção já se diferencia da perspectiva filosófica citada anteriormente (Platão, Rousseau, Santo Agostinho). Ao relembrar e reelaborar sua infância berlinense, Benjamin destaca muitos relatos instigantes, cheios de (des)gostos, como é o caso de sua relação com a instituição de ensino: seus atrasos denunciados pelo relógio da escola, que, para ele, encarcerava o tempo; os livros tradicionais incapazes de dizer algo à criança ansiosa por saber, mas, também, por vida; as manhãs de inverno nas quais, sem a mínima vontade, devia levantar-se para cumprir as obrigações estudantis.

A Infância como mostra Benjamin, é labirinto, é lugar de investigação, escavação, garimpagem, enfim, de encontros inesperados. Pelos labirintos da infância, a criança é arquiteta de si e do mundo que se ergue sob seus pés, principalmente a partir de suas possibilidades – quem sabe, ainda, impossibilidades – desejos e escolhas. Como já dito, não existe em Walter Benjamin uma sistematização sobre a temática da infância, seja ela de teor histórico ou de caráter pedagógico normativo. A impressão que os textos passam é a de serem apontamentos gerais, muitos deles reincidentes, sobre as ideias que o pensador tinha sobre o que é “ser criança”. Isso pode ser encontrado nos textos sobre brinquedos, livros infantis e pedagogia. Assim, ao analisarmos os trabalhos aos quais nos propusemos, consideraremos as proposições ditas aqui, sobre o modo como esse autor pensa a infância, e como cada autor dos referidos trabalhos – quando de seus relatos sobre a infância observada em salas de aula, parques, bibliotecas, praças, shoppings, espaços de lazer – consegue enxergar alguma similitude com a teoria benjaminiana.

*A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem sobrevoa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila [...] porque o leitor obedece ao movimento de seu eu no livre reino aéreo do devaneio, enquanto o copador o faz ser comandado.*

Walter Benjamin

## 1.2 Na busca de uma Metodologia

Toda pesquisa só tem começo depois do fim.  
 Dizando melhor, é impossível saber quando e  
 onde começa um processo de reflexão.  
 Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar  
 o que veio antes e tentar ver indícios  
 no que ainda não era e que passou a ser.  
 Marília Amorim

Um trabalho de pesquisa começa com a percepção de certa inquietude e curiosidade por parte do pesquisador. O estranhamento é o gerador dessa inquietude, da angústia e da ansiedade frente ao objeto que não se apresenta tão claro, tão transparente. Segundo Amorim (2004, p. 26), “todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo familiar”.

Como pesquisadores, não temos a tarefa de trazer todas as respostas, mas questionar nossos caminhos, opções e achados. Uma atitude de alerta e de vigilância metodológica nos permite ver de modo crítico e eficaz todo nosso procedimento ao longo da pesquisa e estranhar o que vemos. E o primeiro movimento como pesquisadora foi a necessidade de questionamento em relação aos paradigmas acerca da realidade.

Refletir sobre uma metodologia de pesquisa vai muito além de pensar sobre um método de investigação ou sobre os objetivos que esperamos desse método. A metodologia se constrói juntamente com todo o processo da pesquisa, estabelecendo-se um diálogo com todas as suas etapas.

Pesquisar, definitivamente não é saber se orientar e desenhar um traçado reto de orientação. Não contamos com previsibilidade e controle, como numa tradição positivista, que não nos deixa supor, que pesquisar é também se perder, ter incertezas, se deslocar, sair de si, sair do contexto a partir do qual imaginamos o mundo. Lembrando um trecho do texto de Walter Benjamin (2013 p. 78) intitulado *Tiergarten*<sup>6</sup>, quando da fala:

Não há nada de especial em não nos orientarmos numa cidade. Mas perdermo-nos numa cidade, como nos perdemos numa floresta é coisa que precisa se aprender. Os nomes das ruas têm então de falar àquele que por elas deambula como o estalar de

---

<sup>6</sup> Grande parque no centro de Berlim.

ramos secos, e as pequenas vielas no interior da cidade mostrar-lhe a hora do dia com tanta clareza como um vale na montanha. Aprendi tarde esta arte.

Nesse trecho, podemos supor que Benjamin nos desafia a encontrar a riqueza desse percurso (no caso aqui, o meu de pesquisadora); que é preciso aprendizado para se perder numa cidade e um dos primeiros aprendizados parece ser um modo de orientação no qual o hábito não tem lugar, ou seja, um modo de orientação que não possui um caminho direto que lhe dê garantia de sucesso ao percorrer uma distância antes determinada. Possivelmente, encontrar um caminho metodológico, exige que nos percamos, pois “perder-se também é caminho”.

Escolher pesquisar a infância levou-nos posicionar o olhar para o conceito com o qual mais se identifica, ou seja, aquele que mais orientava o olhar e o pensamento da pesquisadora. E ao ler Walter Benjamin, percebe-se que esse autor apresenta uma visão de criança inserida em sua classe social e capaz de produzir cultura. E a criança de quem falamos neste estudo é sujeito, é ser social, produtora de cultura, e – levando em conta suas especificidades em relação ao adulto – é cidadã. Desse modo, optamos então, pela abordagem benjaminiana de infância. Segundo FREITAS (2003 p. 29), *considerar a infância como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade.*

Pretendemos fazer um recorte bibliográfico da obra de Benjamin e de estudiosos de relevância reconhecida. A obra benjaminiana aborda diferentes temáticas, sendo a criança um dos temas de seu trabalho. Benjamin enxergava a criança, assim como o narrador, o andarilho da cidade, o poeta e o velho como personagens que a cidade marginaliza tornados inúteis, uma vez que não estão inseridos dentro do sistema produtivo da sociedade capitalista moderna.

O presente estudo propõe o levantamento e aprofundamento da discussão sobre a infância e a contribuição filosófica de Walter Benjamin sobre ela, no meio acadêmico, buscando analisar de que modo as produções científicas abordam as implicações políticas, educacionais, econômicas, culturais e sociais nas quais a temática se insere.

Assim, traçaremos um panorama teórico explorando alguns conceitos-chave, para a partir deles buscar uma compreensão das nuances do pensamento de Walter Benjamin quando se refere a assuntos pertinentes à infância. Para tanto, faremos um “estado do conhecimento” ou “estado da arte” dos anos de 2003 a 2015, de acordo com os trabalhos encontrados nos

bancos de dados levantados, no que diz respeito às pesquisas sobre infância em Walter Benjamin e seu impacto sobre a educação. Trouxemos para este trabalho, teses, dissertações e artigos que trazem as crianças e a infância na perspectiva benjaminiana, para o centro de suas pesquisas.

Definidas como de caráter bibliográfico, as pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” têm em comum, “o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (ANDRÉ, 2009 p. 41), tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo evidenciados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas, que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p.38, 39):

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização desses balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais.

Para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, são necessários, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 43), alguns procedimentos, tais como: definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte.

Ainda segundo elas é necessário realizar o levantamento de teses e dissertações catalogadas, coleta de material de pesquisa, leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório de estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares.

Seguindo todas essas orientações, o balanço das pesquisas realizadas entre os anos de 2003 e 2015 sobre a infância e sua ligação com o pensamento de Walter Benjamin serviram



de suporte para a análise da importância atribuída pelos estudiosos à infância, no que concerne à sua inserção no meio educacional. Sendo a população infantil historicamente negligenciada enquanto categoria social (SARMENTO, 2008, p.7), o que dizer dela no que se refere à sua inserção na escola? Quem são os professores das crianças e o que pensam? Como as crianças ganham visibilidade nos estudos e pesquisas educacionais nos últimos anos? Qual a importância desses estudos?

Para tanto, apresentamos também, como metodologia que se entrecruza com o estado da arte, uma análise de conteúdo como uma técnica de tratamento de dados apoiada na proposta da professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin (2002). Para ela o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (2002 p. 42).

A matéria-prima da análise de conteúdo pode compor-se de qualquer material proveniente de comunicação verbal ou não verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, pesquisas acadêmicas etc. Contudo, os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando então, serem processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que se propõe a análise de conteúdo. Bardin indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, conforme esquema apresentado na figura I – pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.



**Figura 1: Três fases da análise de Conteúdo**

De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que ele tem dos dados. Não é possível uma leitura

neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação. A análise de conteúdo parte de uma série de pressupostos, que, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido figurado, metafórico ou emblemático. Este sentido nem sempre é declarado e o seu significado não é único. Poderá ser demonstrado em função de diferentes perspectivas. Por isso, um texto contém muitos significados e, conforme coloca Bardin (p. 40):

- O sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- O sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- Um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

Para analisar os textos, o pesquisador busca compreender a mensagem, as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens levados em consideração. O esforço dispensado é duplo: entender o sentido da comunicação, sendo receptor normal, e, o que acreditamos ser o mais importante, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar através ou ao lado da primeira.

Essa é também, em nossa opinião, a maior dificuldade em relação à abordagem desses conteúdos – como visualizá-lo no campo objetivo, a princípio mais palpável, concreto, e no campo simbólico – naquilo que não está aparente na mensagem. A fala humana e o conteúdo de uma comunicação são de tamanha riqueza e apresentam uma visão polissêmica e valiosa, que permitem ao pesquisador qualitativo uma variedade de interpretações.

Os objetivos de pesquisas realizadas utilizando análise de conteúdo se definem em seis categorias. Esta classificação se baseia numa definição original de Lasswell<sup>7</sup>, citado por Bardin em seu livro, que este caracteriza a comunicação a partir de seis questões: 1) *Quem fala?* 2) *Para dizer o que?* 3) *A quem?* 4) *De que modo?* 5) *Com que finalidade?* 6) *Com que resultados?* Seguindo estas definições, procurando ser o mais fiel possível com nossos textos e buscando nas entrelinhas outras significações paralelamente, analisamos nossos 39 trabalhos.

---

<sup>7</sup> Harold D. Lasswell foi um cientista político e teórico da comunicação estadunidense.

### 1.2.1 A escolha das fontes documentais

De acordo com Ferreira (2002, p. 259) os pesquisadores de estado da arte tomam como fontes básicas de referência para realizar o levantamento dos dados e suas análises, principalmente, os catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa.

Levando em consideração que os descritores de busca *“Infância e Walter Benjamin”* inserem-se, não necessariamente, mas especialmente, no campo educacional, a escolha das fontes neste trabalho se dá em torno de dois fóruns de referência nacional em pesquisas na área de educação: o banco de dados da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** e o banco de dados da **Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPEd)**.

#### \* **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

A CAPES foi definida como fonte documental desta pesquisa, por tratar-se de uma importante instituição para a expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu no Brasil. Deste modo, a escolha desta fonte justifica-se pela mesma constituir-se em uma ferramenta que reúne informações relativas às produções dos programas de mestrado e doutorado no país e deste modo possuir credibilidade nacional no que concerne ao seu acervo bibliográfico, com pesquisas aprovadas em diversos campos do conhecimento, dentre eles a educação.

Deste modo, a presente fonte de pesquisa torna-se um campo profícuo na busca por trabalhos científicos de qualidade que possam enriquecer as discussões a que esta pesquisa se propõe.

Por intermédio deste banco de dados – CAPES – pesquisamos as Teses e Dissertações e nos deparamos com 28 pesquisas que fazem referência a Walter Benjamin e que operam com seus vários conceitos, principalmente os que eram relacionados ao tema da infância. Usamos como palavras-chave: **“Infância”** e **“Walter Benjamin”** para encontrá-las. Foram encontrados trabalhos produzidos e publicados entre 2003 e 2013.

Dentre as 28 pesquisas, contamos com 17 Dissertações de Mestrado e 11 Teses de Doutorado. São elas de diferentes instituições, como: PUC RIO, PUC SP, PUC GO, UFMG, UFC, UFG, UNIMEP, UNESP, UERJ, UFJF, UFMT, UFES, UFRN, UFSC, UESB, UFRJ, UNIANDRADE.

### **\*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**

A ANPEd é tida como uma sociedade civil que surgiu em 1976 e teve como impulsionadores alguns programas de pós-graduação em Educação, objetivando desenvolver e consolidar as pesquisas de pós-graduação na área de Educação no Brasil. “Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação.”<sup>8</sup>

No banco de dados da ANPEd, nos deparamos com 11 trabalhos relacionados à infância em Walter Benjamin. São artigos de quatro dos Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd, sendo eles:

- GT 02 – História da Educação;
- GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos;
- GT 16 – Educação e Comunicação;
- GT 17 – Filosofia da Educação.

De acordo com esses GT's, os trabalhos encontrados datam de 2003 a 2015 e são das seguintes instituições: UNIJUÍ, PUC RIO, UPF, UFJF, PUC GO, UNISINOS, UFSC, UEPB, UFPB.

Segundo as orientações de Benjamin em seu texto *Porcelanas da China*, que abre esse subcapítulo, nosso primeiro movimento foi o olhar panorâmico, o levantamento da bibliografia, a leitura de resumos, seguindo a orientação metodológica do sobrevoo pelos textos. Num segundo movimento, numa leitura mais criteriosa e refletida, como que andando pela estrada e nos assenhorando dela, abrimos outra perspectiva, num aprofundamento pelos dados e informações presentes nas pesquisas.

---

<sup>8</sup> Informações retiradas do site oficial da ANPEd – [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) Acessado em 13/10/2015.

Para tratar e analisar esses trabalhos, uma questão nos norteou: Onde, ou em que contexto ou circunstância, o autor da pesquisa dialoga com Walter Benjamin, quando se trata da infância?

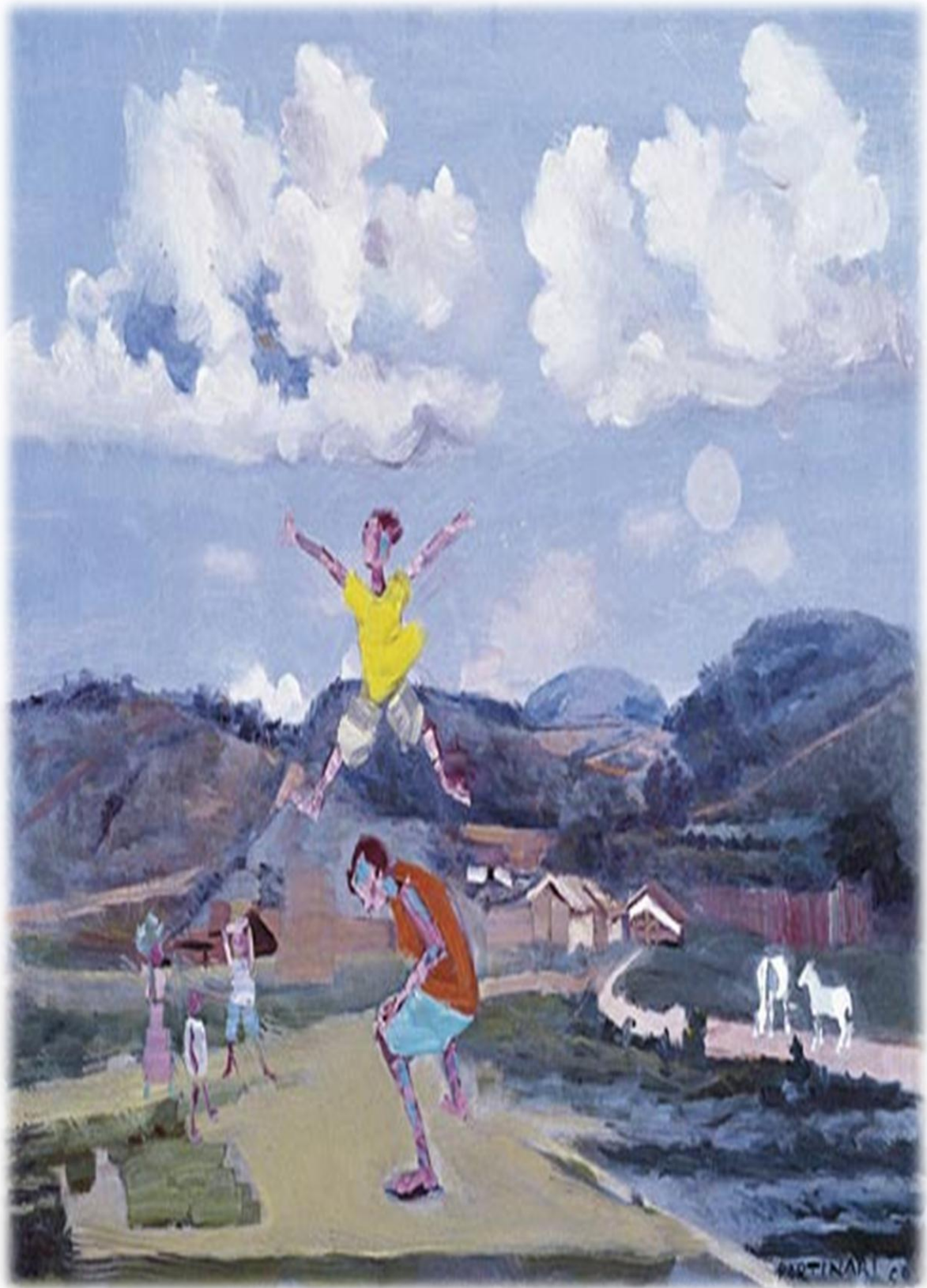
Segundo Marli André (2009 p. 43),

Estudos do tipo “estado do conhecimento”, que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo, têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber.

No nosso caso aqui, priorizaremos as temáticas nos 39 trabalhos, sendo, como dito anteriormente, 28 do banco de dados da CAPES e 11 do banco de dados da ANPED, lembrando que todos tratam da infância e seu diálogo com Walter Benjamin. E em algum momento de sua temática, os vários autores do alto de suas mais diversificadas áreas, discutem e nos colocam questionamentos do tipo:

- De que modo as pessoas percebem as crianças?
- Qual é o papel social da infância na sociedade moderna?
- Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais?
- Qual o significado de ser criança nas diferentes culturas?
- Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos?
- Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade?

Não nos propusemos a responder essas questões, mas nos sentimos comprometidos com elas e com o questionamento da sociedade contemporânea, do mundo atual, da infância de hoje. Sendo assim, no capítulo 2, agrupamos as Teses e Dissertações pelos temas que se seguem e adiante, no capítulo 3, analisamos os artigos da ANPED.



**“Pulando Carniça” – Cândido Portinari – 1959**

# CAPÍTULO 2

## **A discussão da noção de infância em Walter Benjamin nas pesquisas em educação – o que dizem as teses e dissertações.**

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...). "

Manoel de Barros

Após o levantamento, a pré-análise e a exploração do material, o próximo passo foi o tratamento e a interpretação dos estudos produzidos sobre a infância nas diferentes áreas do conhecimento. “Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico” (Romanowski e Ens, 2006, p. 43).

Propusemo-nos aqui, como já foi dito, a investigar alguns trabalhos de bancos de dados e, neste capítulo especificamente, o banco da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Para realização desse trabalho, partimos do pressuposto de que as pesquisas que se referenciam a Walter Benjamin trazem indicações epistemológicas, teórico-metodológicas, sociais, culturais e políticas que advogam um conhecimento da criança enquanto criança com o seu modo de ver e estar no mundo. Mesmo sabendo que essa prática de pesquisa que toma a criança como sujeito de fala vem se consolidando de maneira ainda tímida, pudemos localizar 28 trabalhos entre teses e dissertações que abordam a temática da infância nessa perspectiva.

Os trabalhos, em sua grande maioria, resultaram de estudos empíricos, os quais foram realizados em contextos de educação coletiva de creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental. Outros, em menor proporção, versam sobre a experiência infantil vivida fora dos contextos educacionais. Em todos os trabalhos examinados constatamos a ênfase atribuída pelos autores à crença de que a criança é capaz de dar, em primeira mão, informações e

opiniões sobre seu mundo social e cultural. Isso significa dizer que são elas os sujeitos privilegiados para o pesquisador perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar para conhecer os diversos jeitos das crianças viverem a infância.

Como o número de pesquisas no banco de dados da CAPES era maior, decidimos reuni-las por temas, eixos de predominância e categorias. No entanto, ressaltamos a dificuldade de tal procedimento, pois quase sempre esses estão conectados de alguma forma e apresentam, entre si, alguma semelhança nos aspectos estudados, não havendo uma divisão fronteira muito clara entre os mesmos. As temáticas que emergem coincidem, mesmo que os autores de diferentes áreas (Sociologia, Filosofia, Psicologia, Pedagogia) tratem assuntos tão diversos no que diz respeito à infância. Portanto, a organização temática que apresentaremos não intenciona fragmentar os debates, mas, identificar a proeminência de determinados aspectos de discussão no campo de estudo da infância. Sendo assim, são estas as temáticas:

### **Infância e Linguagem:**

Pacífico Marsiel (2012) nos convida a compreender como as múltiplas linguagens na infância são decodificadas no ambiente escolar. Propõe-se igualmente, repensar o conceito de experiência ante as possibilidades formativas encerradas na linguagem, que se distancia de modo lento de sua composição “constelar”, segundo o autor. Linguagem essa que revela sentidos através de muitas experiências dotadas de cheiros, gostos, sons, cores e sensações. Atenta para o fato de que a sociedade pauta-se, cada vez mais, em uma linguagem expropriada de sentido, carregada de signos visuais, que na falsa teia da indústria cultural, percorre caminhos aligeirados e desconexos não estabelecendo vínculos linguísticos mais profundos, levando os sujeitos ao estado de inércia.

Para MARSIEL, a instituição escola tem o poder de docilização dos corpos com seu modelo disciplinar, introjetando no aluno, desde a mais tenra idade, mecanismos de formação, não se importando com a potência de linguagem dos sujeitos – pelo contrário – substituindo por discursos exteriores, cujo objetivo é a massificação das subjetividades. Oportuno aqui recorrermos à GOUVÊA (2011, p. 548) quando diz:

Como sujeito de cultura e na cultura, a criança apropria-se da linguagem a partir de seu lugar social, definido pela condição infantil. Essa condição socialmente faz dela o outro, representado como marcado pela incapacidade da compreensão e do uso da linguagem adulta.



Para a compreensão teórica da linguagem, o autor recorre ao pensamento de Walter Benjamin. Aqui também é citado o empobrecimento do narrar, a gradativa perda da capacidade de narração dos indivíduos contemporâneos e por fim, o progressivo fenômeno do empobrecimento do homem pela perda de sua capacidade de intercambiar ideias. MARSIEL aponta para o que Benjamin chamou de “barbárie”, dizendo que as formas de dominação que separam classes sociais em nosso tempo ficaram mais sofisticadas, uma vez que discursos alheios surgem orientados por interesses mercantis.

Apropria-se, também, do conceito de mimese expresso em Benjamin, conceito esse, fundamental para a potência formativa de uma linguagem múltipla e reflete sobre quais processos educativos tem maculado a relação entre o infantil e a linguagem, tendo em vista que com o advento do mundo virtual, tais espaços de comunicação têm se caracterizado como espaços de coisificação com resquícios mínimos de qualquer narratividade. Empregando a metodologia da pesquisa bibliográfica, MARSIEL chega a concluir que a filosofia de Walter Benjamin tem grande potencial formativo para que os sujeitos exerçam a linguagem, mas com a degeneração histórica da faculdade narrativa, constata-se uma nova barbárie, que nos dizeres de MARSIEL “dotada das cores da velha”: as formas de dominação que segregam classes sociais alinhadas aos interesses mercantis.

Outra Tese que trata da infância e linguagem é a de Patrícia Corsino (2003). Esta é uma tese que está vinculada a uma pesquisa de formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro, cujo campo investigativo é a Educação Infantil, políticas, infância, linguagem e letramento.

Seu foco é conhecer as concepções de infância, linguagem e letramento que atravessam os discursos e as práticas das diferentes instâncias da Educação Infantil da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Para isso lançou mão de instrumentos de pesquisa como análises feitas a partir de fontes documentais e entrevistas semiestruturadas realizadas no Nível Central da SME, no nível regional das Coordenadorias Regionais de Educação e nas escolas e das observações de sala de aula. São essas as instâncias:

- Macro-social: Sob a forma de textos legais e teorias, os discursos são traduzidos em políticas e propostas oficiais.
- Meso-social: Os discursos são propostas e tendências pedagógicas, situadas historicamente – acontecem nas instâncias de formação de profissionais.

- Micro-social: Discursos trazem as concepções dos profissionais sobre seu trabalho – efetivam práticas que acontecem na escola.

A intenção da autora aqui foi conhecer como essas instâncias se articulam. Os discursos produzidos em cada instância, além de conterem palavras alheias, têm sua forma de articulá-las, transmiti-las e torná-las próprias, e os significados que podem ser produzidos a partir desses discursos dependem do contexto em que são proferidos.

A tese fala então, dos vários discursos e de seu teor ideológico, com intenção de definir atitudes e comportamentos, como é o caso de muitos discursos pedagógicos, onde a palavra pode surgir como “*autoritária*” (dogmática, monossêmica) ou como “*palavra interiormente persuasiva*” (dialógica, inacabada, polissêmica). Propõe-se a autora da pesquisa a identificar e analisar: que discursos foram apropriados e como foram apropriados? Como esses discursos se articulam na prática?

Tem como fundamentação teórica a história e política da educação da criança de 0 a 6 anos, a concepção de criança como produtora de cultura, cidadã de direitos e a linguagem enquanto espaço das inter-relações sociais e lugar de constituição da consciência, desenvolvimento e formação. O referencial bibliográfico teve como pilares, as ideias de Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin e Lev S. Vigotski.

O encontro com Walter Benjamin aqui, nessa tese, se dá quando o autor ao criticar a modernidade, anunciando a morte de narrar, revela a potencialidade da narrativa na constituição da subjetividade e na ampliação de significados pelo ouvinte. A questão da linguagem e da infância também faz parte desse encontro com Benjamin.

CORSINO conclui que quanto à construção de conhecimentos, sejam eles relacionados ao convívio social ou às mais diversas informações do mundo físico e social, as observações realçaram a importância do lugar das professoras. “São elas que dão o tom ao trabalho”, e, segundo a autora, são elas também que selecionam e organizam textos e materiais, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproxima dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas potencialidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão e a autonomia.

**Infância e literatura:**

Encontramos aqui cinco trabalhos. A começar por Rosane Gomes (2011), que se dedica a refletir sobre a infância, problematizando os conceitos sobre o tema, que são impregnados dos sentidos de falta, carência e incompletude. A autora toma como desafio lançar outras propostas de leitura que não seja a abordagem cristalizada da infância como um estado precário, provisório e lacunar. Para tanto, toma a infância como acontecimento, ligado à esfera do novo e da criação. A autora valeu-se de uma pesquisa bibliográfica.

Ancora-se nos textos do autor Walter Benjamin, dentre outros, com o propósito de pensar sobre as possíveis relações entre literatura e infância. Pauta-se nos autores Guimarães Rosa, Manoel de Barros e Bartolomeu Campos de Queirós, buscando convergências narrativas entre eles, identificando uma “poética da infância ou infância da escrita”. Segundo a autora, o infantil na literatura foi explorado não somente como tema, mas principalmente como uma estrutura, ou seja, uma maneira de se escrever e dar a vez à infância em seu contínuo e criativo devir.

Walter Benjamin é citado nessa tese, num subcapítulo dedicado somente a ele. Discute os pressupostos educacionais que orientam a educação de crianças e jovens no processo de constituição da sociedade burguesa. Fala das advertências feitas pelo autor a respeito da educação alemã que ocorreu na época em que crianças e jovens se tornavam objetos de interesse do regime fascista que se instaurava na Alemanha. Toma os escritos benjaminianos para questionar as formas de educação modernas para tentar uma reformulação teórica condizente com uma nova prática política revolucionária, construindo um pensamento diferenciado sobre a infância, ressignificando as qualidades que a ela são atribuídas.

A dissertação de Rosita Mattos da Silva (2011) é um estudo que tem como objetivo conhecer e analisar experiências que a literatura proporciona às crianças de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Que experiências a leitura proporciona às crianças nas aulas de literatura? Que diálogos elas estabelecem com as histórias lidas pela professora? Para apurar tais fatos, a autora diz ter se valido de um trabalho etnográfico, pois o mesmo trouxe contribuições fundamentais à sua entrada em campo.

A pesquisa se situa no campo dos estudos da linguagem, tendo como principais interlocutores Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin, que são autores que concebem a linguagem na sua dimensão expressiva e como constituinte do sujeito. Toma a narrativa na visão benjaminiana como possibilidade de intercambiar experiências e de criar elos de

coletividade. Segundo MATTOS DA SILVA, lembrando Walter Benjamin, a narrativa “é a possibilidade de intercambiar experiências e de criar elos de coletividade”. É uma forma artesanal de comunicação que pode ter lugar na escola, pois as crianças, ao ouvir histórias, suspendem o tempo cronológico (*chrónos*) e entram no tempo não mensurável das intensidades (*aión*). Tempo de encantamento, de imaginar e de brincar. A literatura pode ser uma importante entrada para o mundo da cultura escrita justamente pelo livre acesso das crianças pequenas à imaginação e à criação.

Cláudia Pimentel (2011) se propôs a conhecer e analisar o produto de leitura desenvolvido em escolas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, refletir sobre composição e organização do acervo literário e dos espaços/ambientes de livro e leitura a partir de estudo de uma sala de leitura polo. A pesquisa considera também o lugar que a literatura pode ocupar na escolarização da leitura.

A autora segue se perguntando: O trabalho com acervos de livros nas escolas é tarefa para qual profissional; bibliotecários, professores? Há uma especificidade no trabalho rotineiro de uma biblioteca escolar ou de uma sala de leitura que justifique um olhar da pedagogia para esses espaços? A arte da literatura é tema para críticos literários, para professores da área de Letras e também para o pedagogo? Que relações se estabelecem entre alfabetização e literatura? Pimentel procura perceber como se estrutura o projeto das salas de leitura das escolas municipais do Rio de Janeiro, refletindo sobre o lugar da leitura literária a partir da política municipal, que tem entre seus objetivos dar aos estudantes acesso ao livro.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram: revisão bibliográfica e aprofundamento do referencial teórico; entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pela concepção e implementação de projeto sala de leitura; observação de reuniões com professores sobre salas de leitura; observação das ações desenvolvidas em uma sala de leitura polo; aplicação de questionário junto aos professores das salas de leitura; análise das estratégias para a composição do acervo, organização e acessibilidade das crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na sala de leitura polo observada; registro fotográfico dos espaços do livro na escola onde se localiza a sala de leitura polo; observação das interações das crianças com os livros na sala de leitura selecionada. Isso tudo a autora intitulou, em termos metodológicos, de abordagem sócio histórica.

Walter Benjamin, entre outros, foi um autor fundamental para compreender a linguagem como constitutiva dos sujeitos. Como a autora procura entender a política de livro e leitura que sustenta as salas de leitura das escolas, procura também, perceber como as salas

de leitura são usadas compreendendo a leitura como experiência. Para tanto, o autor Walter Benjamin é novamente evocado.

Senise Yazlle (2009), num exercício de pesquisa bibliográfica, se propõe a estudar a obra de Ana Maria Machado, no âmbito da temática infantil. Trata-se de analisar a personagem criança delineada em sua obra, tendo como ponto de partida Helena, personagem de “Bem do seu tamanho” (1979), que deseja saber/descobrir seu tamanho e o encontra em seu próprio interior. Isso, segunda a autora dessa tese, se verifica em outras narrativas de Ana Maria Machado, isto é, crianças com o mesmo perfil, buscando respostas às suas dúvidas e cogitações, considerando-se que pertencem a um mundo adulto e que, por sua vez, se apresenta inadequado a elas.

Essa inadequação constitui-se como seu primeiro conflito, tornando, por isso, necessária a sua adaptação a esse meio, no intuito de superá-lo, o que se constitui sua autoafirmação, que se dá, segundo Yazlle, da seguinte forma:

- 1) Na sua busca de identidade – a personagem criança procura conhecer a si mesma, sob diferentes ângulos: (físico X psíquico), sua origem racial (Bino, em Do outro lado tem segredos), sua perda de identidade (Miguel, em De olho nas penas), sua origem histórica (Isabel, em Bisa Bia, Bisa Bel).
- 2) Pela exploração e conhecimento do mundo circundante, como forma de afirmação, geralmente baseada no questionamento de conceitos cristalizados no mundo dos adultos, que os transmitem, de forma contraditória, como a ideia de Natal para André (O Natal de Manuel), que é passado para a criança com diferentes significados. Da mesma forma, a questão do medo (Alguns medos e seus segredos). Vale ressaltar ainda, o questionamento sobre autoritarismo adulto (Praga de Unicórnio e em Palavras, Palavrinhas, Palavrões).
- 3) Pela introspecção e necessidade da fantasia, algo de intrínseco na criança, que se mistura com a necessidade de exploração do mundo exterior, ou seja, uma forma de aumentar repertório e conhecimento de mundo, como as personagens Pedro (O menino Pedro e seu boi voador) e Lucas, (O menino que espiava para dentro).

Trata-se de dar voz à personagem infantil como a protagonista da história, que questiona os adultos sobre a realidade circundante. A autora propõe então, para esse trabalho, analisar as personagens-criança da literatura infantil de Ana Maria Machado. Tendo em vista essa busca e afirmação de identidade própria, vai-se analisar como a autora recria a infância

em suas histórias, explorando o mundo infantil por meio das palavras, que traduzem os brinquedos e brincadeiras, as fantasias, a introspecção ou a maneira de se voltar para dentro de si mesma.

A autora escolhe Walter Benjamin como um de seus autores trabalhados aqui, pela concepção de infância defendida por ele – ser histórico e, portanto, capaz de produzir cultura, interferindo e ao mesmo tempo recebendo as influências do seu contexto. A perspectiva benjaminiana desenvolvida nesta tese evidencia a infância e a criança em um momento específico – a Alemanha de 1900, antes da ascensão nazista – de uma perspectiva social baseada no materialismo dialético marxista.

Trata-se de trazer para este texto as suas experiências de criança, assumindo a perspectiva da criança que foi e da perspectiva distanciada do adulto e suas experiências naquela Alemanha povoada de lugares: trens, casarão sombrio, campo de borboletas, esconderijos, móveis que se transformavam em espaços mágicos devidamente modificados pela presença da fantasia peculiar a toda criança. Aqui também estão presentes suas concepções sobre brinquedos e brincadeiras e do livro infantil como expressão da criança.

Carla Jarlicht (2011) escreve uma dissertação que compreende os eixos infância, abandono e literatura infanto-juvenil. Analisa a infância abandonada (crianças e adolescentes de rua) tomando a literatura infanto-juvenil que aborda esse tema.

As principais questões são: analisar como a infância abandonada é apresentada na literatura infantil e juvenil contemporânea; como esse assunto é visto por crianças que também se encontram em situação de desamparo; o que elas falam sobre essas histórias; que relações estabelecem entre essas histórias e as suas próprias histórias de vida; em que medida a leitura dessas obras pode contribuir na (re)construção de suas próprias narrativas.

Toma o percurso histórico-sociológico sobre a construção do conceito de infância através de Philippe Àries e as pesquisadoras Mary Del Priore e Maria Luiza Marcílio que contemplam a infância brasileira e a questão do abandono. O debate e a contribuição filosófica sobre a infância ficam por conta de Walter Benjamin. Suas obras estudadas aqui são *“Infância em Berlim”*, *“Rua de mão única”* e *“Imagens do Pensamento”*. A questão da infância em Benjamin aqui diz respeito à crítica que ele tece à modernidade e desse modo, o lugar da criança e o olhar para a infância, caminham dentro dessa perspectiva.

### **Infância, brinquedo e ludicidade:**

Sobre infância e brinquedo, começamos pela dissertação de Antônio Carlos Amaral Barbosa (2012) que analisa a publicidade brasileira – seu discurso – direcionada para a infância. Parte do pressuposto de que há uma inadequação de alguns de seus conteúdos ao público para o qual comunicam, investigando as possibilidades de regulamentação e de educação para o consumo com a atuação da sociedade exigindo o cumprimento e aperfeiçoamento da legislação vigente, para evitar abusos e deturpações de trechos generalistas da lei.

Analizou-se a infância, suas conceituações e seu papel social abordando o brinquedo e o ato de brincar na atualidade, tomando a obra “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”, de Walter Benjamin, como uma de suas referências.

O autor da dissertação revela as reflexões benjaminianas que dizem que a criança precisa reconhecer a origem de um brinquedo, imaginar como ele foi construído pelo seu artífice, compreender de onde ele vem e que essa conexão faz parte da própria essência do brincar e se perde cada vez que a indústria o produz preenchendo-os de tecnologia e desempenho.

Almir Junior (2012) pretendeu compreender a virtualização do lúdico e suas implicações na formação cultural da criança.

O jogo eletrônico, segundo o autor é a expressão mais moderna que ronda a infância, sendo constituído por elementos da eletrônica e da informática que possibilitam a virtualização do lúdico. Diante disso, percebe-se que a lógica da tecnologia avança sobre as práticas lúdicas, delimitando a experiência e limitando a formação cultural da criança. A vivência no jogo eletrônico projeta a brincadeira para o plano virtual, no qual a regra e sua ação também já estão determinadas. A experiência virtual interrompe a integridade da formação. Para o autor, o jogador, em especial a criança, perde o controle de seu brincar. Por outro lado, ele também diz que o mundo virtual também age no plano da satisfação humana. Portanto, o brinquedo, fruto das demandas culturais e, de certa forma, quase sempre determinado pelo adulto, não deve extirpar as possibilidades lúdicas da criança, fato que a tecnologia não impede, mas intensifica.

Walter Benjamin é evocado aqui para se discutir a criança como produtora cultural e de sua própria história, através de sua ludicidade – esta – propiciando o diálogo da criança com o mundo e a sociedade. Favorecida por um mundo simbólico, a criança tem a

oportunidade ao mesmo tempo de recriar a realidade adulta e alterar sua organização social por meio de seus instrumentos culturais. A brincadeira, segundo o próprio Benjamin (2003), marcada pela liberdade criadora tinha como elemento central a imitação, que pertencia à brincadeira, e não ao brinquedo. No jogo eletrônico, não há mais a presença da imaginação infantil, mas a cópia perfeita da realidade que, desde o início do jogo, é oferecida como prolongamento do cotidiano.

Andreza Liberali (2011) busca retratar aspectos lúdicos na sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental, buscando indícios de cerceamento do brincar para priorizar conteúdos como leitura, escrita e cálculos. Para tal empreitada a pesquisa constituiu-se, segundo sua autora, em moldes etnográficos, recorrendo à técnica de observação participante, fotografias e entrevistas com pais, professores e alunos, onde durante quatro meses ela investigou o espaço de duas escolas na cidade de Sinop em Mato Grosso. A autora percebe o quanto o brincar é fundamental à criança e ao mesmo tempo o quanto esse brincar é limitado e reprimido na escola.

Apoia-se em Walter Benjamin para falar do brincar como algo educativo, fundamentando sua teoria no livro *“Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”* desse autor.

Sandra Pavone (2006) investiga as relações que se tecem entre brinquedos e cultura com o propósito de buscar o fio dessas relações, evidenciando como os traços culturais de cada época, de cada sociedade, acabam por revelar-se nos brinquedos, bem como nas configurações sociais dos jogos, modificando os significados e valores dados aos brinquedos, de acordo com a época e o contexto cultural vigente.

Visando uma compreensão mais profunda e ampliada das transformações no âmbito dos brinquedos e da atividade lúdica da criança, buscou-se evidenciar as relações entre eles e o contexto cultural e social onde se produzem, reproduzem e se modificam tanto a infância quanto a cultura lúdica.

A autora dessa dissertação busca sua fundamentação teórica em autores como Freud, Winnicott, Huizinga, Lacan e Walter Benjamin. Esse último contribui com sua teoria da história cultural do brinquedo. Benjamin (2009) afirma em sua obra *“Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”*, que brinquedos, antes do século XIX, não eram invenções de fabricantes especializados, pois surgiram primeiro nas oficinas de entalhadores de madeira, de fundidores de estanho e outros. Segundo Benjamin “os animais de madeira



entalhada podiam ser encontrados no carpinteiro, os soldadinhos de chumbo no caldeireiro, as figuras de doce, nos confeitores, as bonecas de cera no fabricante de velas” (BENJAMIN, 1994, p. 245).

Surgem então, as indústrias de brinquedos e para Benjamin essa mudança além de não ter sido inocente, avançou, e ao mesmo tempo subtraiu o brinquedo do controle da família. Ele enfatiza o quanto o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, em especial, pela cultura técnica das coletividades. Novos brinquedos surgem e outros se modificam.

### **Infância, memória, narrativa:**

Começando por Mônica Anunciação (2012), que explora os livros “*Infância*” e “*São Bernardo*” de Graciliano Ramos. Em “*Infância*” a autora explora a questão do consenso nos estudos literários, que o considera um registro de memórias, do gênero memorialístico.

A mesma postura de investigação dos segredos da alma humana, notável também no romance “*São Bernardo*”, não é abandonado por Graciliano. Mais do que recordar, em “*Infância*”, o escritor se lança ao projeto de escrever – no sentido artístico, literário do termo, isto é, recriar – o percurso da sua infância.

Walter Benjamin aparece aqui diante dos temas aura, memória e experiência, temas esses que figuram sua obra e aparecem interligados. Como a pesquisa está focada em duas obras de Graciliano Ramos que tem como pano de fundo o recordar, Benjamin e seus escritos sobre memória são também, de fundamental importância para essa pesquisa.

A Tese de Andrea Borges de Medeiros (2011) apresenta um contexto de pesquisa sobre a memória social das crianças quando de seu encontro com a experiência escolar. Investiga os modos como elas, as crianças, se arriscam nas experiências de lembrar e narrar, instigando a questão em torno do que e do como as crianças se lembram, a linguagem tomada em seus aspectos de produção de sentidos.

A habilidade das crianças para o “devaneio” e “deslocamento” de linguagem foi privilegiada. A noção de infância que ajudou o caminho investigativo inspirou-se nas propostas histórico-filosóficas de Walter Benjamin e sua concepção memória/narração que é tema central porque remete à constituição do sujeito.

Dianni Oliveira (2012) aborda as relações de memória e experiência nos desenhos animados e desenhos infantis de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. O foco principal da investigação centra-se na produção gráfica das crianças, cujo discurso se constrói baseado nas relações de memória e experiência com o meio onde ela vive e atua, em suas trocas simbólicas com os pais e pares e no acesso aos produtos da mídia televisiva, em especial os desenhos animados.

Walter Benjamin fundamenta a teoria com seus conceitos de infância, memória e experiência e seus desdobramentos tornam possível o diálogo com autores como Jeanne Marie Gagnebin e Giorgio Agamben.

A discussão aqui fica focada também na análise benjaminiana sobre o brinquedo, o brincar e a fabricação de produtos para os pequenos, que traduzem muito mais o anseio dos adultos que os da própria criança, levando em consideração o sistema capitalista e as necessidades mercadológicas.

Cristiane Cruz (2011) construiu uma argumentação, um diálogo, entre a obra de Maurice Sendak, *“Onde vivem os monstros”* (1963), o conceito de desreificação de Theodor Adorno e a esfera crítica de Walter Benjamin, nos ensaios *“Livros infantis antigos e esquecidos”*, *“Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”* e *Rua de mão única*. A autora usa os escritos dos referidos filósofos e seus conceitos, a fim de produzir no sujeito leitor criança, uma subjetividade que não se reduza a uma explicação meramente “coisal”.

Põe em questão as formas de discurso dos adultos, dirigidas às crianças. Centra-se em demonstrar o texto de Maurice Sendak, como uma obra que evidencia o potencial existencial do leitor criança, destacando que o mesmo permite aos pequenos, não apenas “receber” sentido, mas também constituí-lo desde suas próprias experiências, sem submeter a “moldamentos exteriores”.

Walter Benjamin apresenta-se aqui, por intermédio dos textos acima citados, porque segundo a autora, ele pleiteia uma formação que qualifique o indivíduo para um exercício crítico e autônomo. Benjamin ao pensar criticamente o progresso das sociedades capitalistas e um determinado modelo de racionalidade foi ao fundo de inúmeras questões do homem, direcionando seus pensamentos, por vezes, ao período da infância – período esse a ser compreendido não apenas como cronológico, mas principalmente como espaço privilegiado às suas reflexões.

Cristina Porto (2010) apresenta a história de um espaço dedicado às crianças, do qual coordenou por 16 anos e que tinha como eixo de ação, brinquedos e brincadeiras – A Brinquedoteca Hapi. No entanto, quando a brinquedoteca deixou de funcionar em 2006, o medo do esquecimento gerou a necessidade de guardar e publicar aquela experiência vivida. E além das lembranças, restaram imagens, fotografias, às vezes organizadas de acordo com uma lógica, com uma cronologia e outras, não.

Essa autora, fundamentada no filósofo Walter Benjamin, percebeu que cada uma daquelas fotos concentrava um todo e que nem sempre se faz necessário seguir o caminho linear, cronológico. E para Benjamin, “articular historicamente o passado, não significa conhecê-lo ‘tal como ele propriamente foi’. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela cintila num instante de perigo”. (BENJAMIN, 1984, P. 224).

Então se debruçou como pesquisadora da história da Brinquedoteca Hapi, nas fotografias que foram tiradas ao longo da existência desse espaço. As reflexões em torno da fotografia e as possibilidades de tratá-la como suporte de memória começavam a se configurar e o contato com outras pesquisas nessa área foi decisivo para a descoberta de um caminho possível para a elaboração dessa tese. A autora se debruça na análise das fotografias juntamente com uma equipe de ex-funcionários da brinquedoteca e chama essa metodologia de *Pedagogia da Imagem*. Atentei para um texto que li durante o curso de Mestrado intitulado “*Dados visuais para a pesquisa qualitativa*” do autor Marcus Banks, onde ela diz que um pesquisador deve querer incorporar a análise imagens por duas boas razões: “a primeira é que imagens são onipresentes na sociedade e a segunda porque esse tipo de estudo pode ser capaz de revelar algum conhecimento sociológico que não é acessível por nenhum outro meio” (BANKS, 2009, p. 19).

No capítulo sobre brinquedos e brincadeiras, Walter Benjamin também é citado por suas concepções sobre experiência e narrativas.

### **Infância e experiência:**

Em se tratando de infância e experiência a dissertação de José Ailton Rosa (2011) teve como objetivo investigar as experiências geradas na relação criança/adulto em um ambiente escolar. O autor busca compreender nessa relação se a infância pode ser geradora de novos sentidos para os diferentes sujeitos. Dedicar-se também a estudá-la em sua relação com a experiência e as racionalidades que a permeiam. Segundo ele, essa opção decorre de suas

constatações de que no mundo contemporâneo seja comum nos depararmos diante de existências vazias de sentido, diante de saberes e práticas que pouco ou quase nada contribuem para dar sentido à vida. A metodologia dessa investigação, segundo o autor, foi de natureza qualitativa realizando pesquisa bibliográfica.

O autor toma como referencial teórico Walter Benjamin, porque segundo ele, encontrou indícios de que é possível criar circunstâncias favoráveis à prática do saber da experiência, que a seu ver, pode restaurar algum sentido à existência do homem contemporâneo segundo Benjamin. Indícios esses, que ele encontra em certas relações criança/adulto, que acontecem no ambiente escolar e que se tornam experiências.

A dissertação de Maria Angélica Cesário (2012) reflete a infância a partir de um possível conceito de experiência em Jean-Jacques Rousseau, aproximando-se do conceito de experiência em Walter Benjamin. A autora lança mão da pesquisa bibliográfica

Faz um breve histórico da infância e do brincar e mostra três correntes filosóficas que influenciaram a visão de criança e infância: platônica, agostiniana e cartesiana. Apresenta também, elementos da educação da infância, tendo como base os três primeiros capítulos do livro *“Emílio ou da Educação”*. Segundo a autora, é na filosofia rousseauiana que a infância ganha maior relevância e passa a ser escolar inserida numa instituição e que deve receber uma instrução peculiar.

Contudo, existe outra forma de pensar a infância, que foge do ideal pedagógico. É nos contributos de Walter Benjamin que a autora se apoia para defender essa concepção. Benjamin se coloca importante nessa dissertação porque vê a criança com um olhar singular. Entende a infância como um momento não só de alegrias, mas como tempo de sofrimento, construção e elaboração da experiência. Ressalta que as recordações da infância são elementos que perdurarão durante a vida e, se forem refletidas e elaboradas, podem ganhar uma nova configuração e construir novos sentidos. É na riqueza desse pensamento voltado para as coisas simples, porém profundas, que Benjamin reporta a reflexão sobre a infância como tempo favorável à experiência.

A tese de Caroline Machado Momm (2011) investiga noções de infância e sua educação na contemporaneidade e busca compreender como o tema se coloca no que se entende por “crise da modernidade e crise da razão”. Toma como ponto de partida dois movimentos pedagógicos contemporâneos: a Pedagogia da infância, que se pauta no cuidar/educar e outra Pedagogia que defende, contra esse modelo que chama de “antiescolar”,

a escolarização como condição para a humanização plena e como direito intransferível das crianças pequenas – seres em formação.

A autora busca respostas para essa disputa em Walter Benjamin e Hannah Arendt. Segundo ela, esses dois autores oferecem linhas de fuga no que se refere à posição que a infância adquire em suas concepções sobre modernidade. Se vale da pesquisa bibliográfica para exposição da pesquisa.

Em Benjamin, Momm constrói o par conceitual infância-experiência como expressão da modernidade e seu declínio. O interesse da pesquisa se volta para uma compreensão de infância como produto da experiência moderna e daí se voltar a aspectos que possam talvez, clarear questões sobre a educação dos pequenos. E Walter Benjamin entra como fio que alinhava a reflexão exposta na pesquisa. A autora expõe o tema da infância na obra benjaminiana falando de seus vários e densos ensaios sobre brinquedos, livros infantis, crianças e sua educação, memória de seus primeiros anos em Berlim, linguagem e capacidade mimética.

O tema do declínio da experiência e do fim da narrativa é interessante para a autora, porque demarca a condição moderna e traz grandes consequências para a infância, já que a narrativa oferece a possibilidade de pensar, construir uma história aberta, sem explicações definitivas, admitindo várias interpretações. O declínio da arte narrativa, a ascensão do romance e o empobrecimento da experiência determinam o isolamento do homem – ele sai do movimento da coletividade para o movimento da individualidade.

Enfim, essa tese busca seu aporte teórico em Walter Benjamin para explicar a infância relacionada à mimese, memória, aos brinquedos e brincadeiras, ao colecionar e à linguagem. A atitude das crianças em relação aos brinquedos, tomados como objeto de coleção, se põe na contramão da utilidade e dos processos de alienação que os envolvem quando se tornam instrumentos das pedagogias modernas (burguesa, dirá Benjamin).

Usando como metodologia, a pesquisa bibliográfica, Érica Garcia (2010) escreve uma tese que aproxima Graciliano Ramos dos filósofos Walter Benjamin e Giorgio Agamben, no que diz respeito à infância. E essa aproximação se dá pela via que, segundo sua autora, há inegavelmente uma relação entre linguagem, infância e experiência na obra de Graciliano. E foi no curso desse trabalho de evidenciar essa relação, que a noção de experiência em Walter Benjamin foi se mostrando de grande alcance nessa tese.

Também o narrador, figura tão valorizada por Benjamin, ou seja, “aquele capaz de traduzir o vivido em experiência e intercambiá-la”, estabelece uma conexão entre o narrador Graciliano e narrador benjaminiano.

Interessa aqui, evidenciar na obra de Graciliano, a relação entre infância e escrita, infância e experiência, ou seja, como a infância funciona na obra do escritor como “força de evocação do passado”, “fonte de sabedoria” e experiência.

Numa discussão sobre passado, memória, narrativas e experiências literárias, Freud é citado porque coloca em dúvida o fato de termos realmente alguma lembrança da nossa infância. Ele esclarece que lembranças *relativas* à nossa infância podem ser tudo o que, na verdade, possuímos. Nossas lembranças infantis não nos mostram nossos primeiros anos como eles realmente foram, mas sim, como nos aparecem nos períodos posteriores nos quais essas lembranças foram despertadas. A hipótese principal desta tese é a de que Graciliano Ramos faz de sua infância uma experiência, ou ainda, faz experiência de sua infância.

Infância e escolarização são o foco da tese de Anelise Nascimento (2013) que se situa no campo da educação, com interlocução com a filosofia, sociologia e política. Com o objetivo de investigar a experiência da infância nas instituições, apoia-se nos estudos da filosofia, especialmente no trabalho de Walter Benjamin e seu conceito de infância e experiência.

O campo empírico aqui foi construído a partir da observação em 21 instituições de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro no período de 2005 a 2008. Essa autora não fala em “Estado da Arte” como metodologia, mas usa o banco de dados do projeto ao qual pertence na UFRJ, para realizar a pesquisa. Um duplo movimento compreendeu o exame do material. Primeiro, a análise panorâmica dos dados evidenciou que independentemente do formato institucional do qual pertence a criança – se frequentam creches, pré-escola ou turmas de pré-escola em escolas de ensino fundamental – a experiência da infância se dá no encontro entre os processos individuais e coletivos resultantes das relações das crianças com seus pares, com adultos, com objetos, com a cultura/história, com a sociedade e com a natureza.

O segundo movimento – teve como objetivo o enquadramento das situações que envolveram crianças e adultos em uma modalidade de atendimento educacional específica. O das pré-escolas. Destacou-se então, que a experiência de infância das crianças das pré-escolas observadas se materializa na construção da identidade de ser criança, que ocorre em diálogo

com o que entendem sobre ser adulto, na aprendizagem do ofício do aluno e no desafio do pertencimento a um grupo.

A questão que orienta metodologicamente esta tese é: como, então, perceber a categoria infância diante das modalidades de atendimento educacional à criança brasileira? Aqui importa, como ponto de partida, menos a instituição em que as crianças estavam inseridas e mais suas ações e significações, pois se acredita que a inclusão em contextos diferenciados provoca produções de sentidos distintos.

Segundo a autora, sua busca pela concepção de infância ganhou novos contornos e mais embasamento no contato com a obra de Walter Benjamin. *“Rua de mão única”* foi o primeiro ensaio, cujos fragmentos se mostraram uma excelente possibilidade para conhecer o autor, sua infância e suas reflexões sobre a modernidade.

Na tese de Anilde Silva (2007), o tema é a infância e tem como interesse elucidar, esclarecer e entender, pela via do pensamento filosófico contemporâneo os desafios das interfaces entre infância, experiência e a educação na modernidade. Sua autora quer perseguir outra possibilidade de pensar a infância, a da reinterpretação desse conceito, produzida pelas ideias de alguns filósofos, entre eles, Walter Benjamin.

As questões aqui dizem respeito às noções modernas de infância que se constituíram historicamente no empenho em investir nas potencialidades para a superação dessa fase na vida do homem, ou seja, a negação da infância.

As perguntas que se fazem presentes nessa tese são:

- É possível pensar na experiência da infância como resistência em tempos que se marcam pela expropriação da experiência?
- Como o trabalho docente pode romper com o círculo de reificação da expropriação da experiência pelo trabalho com o conceito de infância?

Esta tese quer encontrar na tensão entre extremos, algo que nos force a pensar, nos faça perceber o sentido e o valor do pensar. Busca a amarração das ideias pela possibilidade de pensar a infância e a experiência pela memória e sua rememoração com o auxílio de Walter Benjamin, que tece críticas à negação da experiência que permeia a modernidade e ao risco que ela traz. Aqui, a autora diz que Benjamin lança seu olhar sobre a infância, pelas frestas onde ninguém procura ver, sobre a experiência a ser recuperada pela memória que a

linguagem e a ciência não conseguiram definir, nem silenciar. É uma tese que se ancora na metodologia da pesquisa bibliográfica.

### **Interação adulto – criança:**

Maria Tereza Moura (2005) realiza sua pesquisa no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro em 2004. O foco de atenção são crianças, jovens e professores que aderiram ao Programa Educativo do Museu, e os profissionais responsáveis por esse atendimento. A partir da observação direta de registros escritos e de imagens, buscou conhecer e compreender as interações entre crianças, jovens adultos e obras de arte no espaço do Museu com o propósito de refletir sobre tais interações no que se referem ao desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade de apreciação crítica. Segundo a autora sua pesquisa é de caráter qualitativo e etnográfico, tendo como principal instrumento de pesquisa a observação participante.

Entendendo e reconhecendo a infância como uma construção social e como atores sociais, a autora dialoga com Walter Benjamin e Lev Semenovitch Vigotski, procurando em seus referenciais teóricos, as bases fundamentais de interpretação.

Muitas questões se colocam nessa dissertação, como:

- O que expressam as crianças quando se defrontam com a obra de arte?
- O que dizem?
- Como se comportam?
- Que significados atribuem à obra?
- Que interpretações conseguem articular?
- Como os contextos físico, social e pessoal, que contextualizam suas percepções emergem em suas expressões?
- Que condições são oferecidas pelo equipamento cultural?
- Como atuam os adultos?

A autora faz um breve histórico da imagem no ensino da arte e chega à concepção de educação defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, chegando à conclusão que a concepção construtivista divulgada neles (PCN's), se baseia, portanto, em teóricos que apesar de não serem consensuais em seus pontos de vista comungam a ideia de que os alunos



constroem sua própria compreensão da realidade e que esse processo tem, ao mesmo tempo, fundamentos biológicos, psicológicos, culturais, sociais e históricos.

As contribuições de Benjamin em relação à importância do universo da arte foi por ele sugerida em diferentes textos, mas, trabalhou-se aqui, especialmente, “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, onde ele reflete sobre as transformações e consequências éticas que o modo de produção capitalista e os avanços tecnológicos provocaram nas formas de fruição e relacionamento com a arte. A tensão exposta por Benjamin entre a democratização da arte e sua massificação faz constatar mudanças na esfera artística, mas pode, também, ajudar a refletir sobre educação, como faz a autora dessa dissertação.

Silvia Neli Barbosa (2004), através de uma observação participante, estuda as interações entre crianças e adultos no cotidiano de uma escola pública de educação infantil no município do Rio de Janeiro. Entendendo a criança como sujeito de pesquisa e compreendendo esse cotidiano, o trabalho leva em consideração o ponto de vista da criança, sua apropriação do espaço, o que ela faz, o que ela diz, levando em consideração a importância da brincadeira para que ela conheça o mundo e reconheça-se nele.

Ao envolver-se com o cotidiano da educação infantil, a autora se sente incomodada ao perceber que o trabalho realizado ali era pensado “para” e não “com” as crianças. Em meio a suas inquietações fez uma pós-graduação em educação infantil onde encontrou novos olhares e novas leituras e esse encontro com a pesquisa a levou ao mestrado.

Entre suas inquietações e questionamentos a autora percebe claramente que existe uma distância entre o que se escreve ou se propõe para a educação infantil, seja na Lei (LDB), nas propostas do governo ou nos trabalhos teóricos da Academia e o que aparece como prática efetiva no cotidiano das instituições de educação infantil. Distância essa, que pode ser percebida também no que diz respeito à formação dos profissionais que ali atuam, que segundo seus depoimentos em entrevista da pesquisa, essa formação não os tem qualificado para o trabalho com crianças de zero a seis anos.

Ao participar de um grupo de pesquisas que dizia respeito aos profissionais da educação infantil na PUC Rio, novas questões e inquietações emergiram. Durante a análise, viram-se refletidas na fala desses profissionais suas concepções, por um lado, a respeito dos objetivos da educação infantil e de políticas de gestão; por outro, diferentes concepções sobre crianças, suas culturas e modos de interação sociais refletem na maneira como são encaradas e estruturadas as ações para com as crianças em diferentes contextos e, de maneira bem

específica, tanto nas ações que permeiam o cotidiano das instituições de educação infantil, como nas políticas que são elaboradas para a criança de zero a seis anos.

Essa dissertação então, a partir da reflexão na formação do profissional da educação infantil, buscou olhar para a infância e para a criança investigando uma concepção que ajude a enxergá-la em suas interações, como sujeito histórico-social. A criança aqui é o centro da cena, tanto das observações, como das análises feitas.

Analisando essa pesquisa, o que me parece estar em jogo aqui, são discursos e concepções contraditórios, com as quais a infância é identificada. Por um lado, uma tendência à visão de uma imagem universal, que naturaliza a infância, como se o que existisse fosse uma única infância. Seja entendendo que ela guarda muito da criança inocente, pura, a ser preservada, ou a criança que precisa ser moralizada, moldada pelo bem para não se encaminhar para o mal. A criança que carece, a quem falta alguma coisa. Ou até mesmo vendo a infância como um tempo que diz respeito a um sujeito dotado de competências e capacidades, uma criança “rica” em oposição a uma criança “pobre”. Uma criança em constante devir.

Walter Benjamin é requisitado e visitado aqui, ao falar da história cultural do brinquedo, situando-o na sua relação com o processo de industrialização. A princípio, os brinquedos surgem das relações que se estabeleciam na própria cultura. Numa sociedade de produção artesanal, os brinquedos eram feitos junto com os adultos, favorecendo a interação criança-adulto. Brinquedos já vinham carregados de afetividade, de interações, de significados. Benjamin sinaliza que a partir da segunda metade do século XIX, quanto mais a industrialização avança, mais o brinquedo deixa de ser parte do contexto familiar para se emancipar. Assim, segundo esse autor, o brinquedo torna-se cada vez mais estranho tanto para crianças quanto para os pais, deixando de ser “uma peça do processo de produção que ligava pais e filhos”. (BENJAMIN, 2009 p. 91-92).

Já a dissertação de Cláudia Medeiros (2009) reflete sobre as crianças e suas maneiras de estar no mundo. Sua autora passando a trabalhar no SESC – Serviço Social do Comércio – Administração Nacional e atuando junto a escolas de Educação Infantil, outra questão fez parte de suas reflexões: de que maneira as crianças são percebidas pelos adultos que lidam com elas? E fez a pesquisa numa perspectiva etnográfica.

Esta e outras reflexões foram sendo alimentadas por meio dos professores das escolas que visitavam a instituição e pelas observações da equipe de atividades do SESC; e, através

dessas relações entre crianças e adultos revelam-se as muitas formas de se ver a infância. Os objetivos da pesquisa suscitaram algumas questões de pesquisa:

- Que concepções de infância rondam os diferentes espaços de um centro de atividades, que atendem às crianças da Educação Infantil, incluindo a própria escola?
- Como são as relações e interações de crianças e adultos nesses espaços?
- A infância vivida pelos adultos desta instituição, que atuam com as crianças da Educação Infantil, influi nesta relação? De que maneira?
- Os espaços organizados para o desenvolvimento das atividades com as crianças estão de acordo com que concepções de infância?
- O que as crianças percebem dos adultos que trabalham com elas?

Ao refletir sobre essas questões, penso que buscar em meio a uma instituição peculiar, como a que se apresenta aqui, o lugar da infância, não significa apenas encontrá-lo neste cenário e colher informações a seu respeito. A infância não está num determinado espaço, mas no ideário do que é ser criança, e que esse pode não ser o mesmo para todos.

A autora descreve um pouco da história da instituição e de suas finalidades com a cultura, lazer, saúde e educação. Conta como o SESC oferece atividades voltadas para a criança pequena e de como essas atividades foram acompanhando as mudanças na sociedade. Hoje, fazendo parte do “Programa Educação”, acabou tornando-se um sistema de escolas de Educação Infantil.

Tecendo um subcapítulo intitulado “Concepções de Infância”, a autora toma os estudos da linguagem e da cultura de Walter Benjamin, Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, para desconstruir a concepção romântica de infância. E Benjamin, se encontra aqui, mostrando que é preciso reconhecê-la como um momento em que o indivíduo, social e cultural, luta pelos espaços que fazem parte da sua história e de seu grupo social. Para Benjamin, a criança está cada vez mais longe da idealização e mais próxima do homem real.

Três trabalhos se encaixam em temas distintos dos demais. São eles os trabalhos e temas:

**Infância e Filosofia:**

Alexandre Nogueira (2004), que articula a ideia de infância em Walter Benjamin e a concepção de método em filosofia. Segundo esse autor, o conceito de infância de Benjamin traz em si elementos significativos para pensar seu próprio modo particular de construir filosofia. Elementos como a brincadeira, o jogo, o detalhe, a repetição, a coleção e a narrativa, possibilitam o desdobrar e o relacionar com a ideia de método em Benjamin, com sua escritura e com seu estilo.

O cerne da questão aqui, se faz entre a infância e a estilística benjaminiana ou a diversidade de escrituras peculiares realizadas pelo autor. Segundo o autor, há uma marca teórica nos escritos de Benjamin que segundo se suspeita, tem uma estreita relação com os livros infantis: a construção teórica é realizada através da utilização de recursos linguísticos que favorecem a visualização de imagens.

Faz-se aqui uma reconstituição da compreensão de método como desvio em Walter Benjamin, a ideia de infância, a filosofia da linguagem, a noção de história e sua atualização da concepção de método para a filosofia, ou seja, uma espécie de coroamento de seu método consolidado em *Infância Berlinense*.

**Infância e corporalidade:**

Essa investigação de Maria do Carmo Pinheiro (2010) adentra o tema do corpo da criança como campo de forças que, na infância, se afirma ao resistir e que resiste ao criar seus próprios caminhos, seus possíveis e imprevisíveis trajetos, enfim, seus desvios de subserviências e sujeições que deixam o corpo mais afastado do mundo e de si próprio.

A autora dessa tese, ao se interrogar sobre o modo como crianças de 4 anos de idade, numa sala de Jardim I de uma Escola Pública de Educação Infantil em Goiânia, elaboravam uma representação de seus corpos em sua primeira experiência discente, percebeu que, apesar das normas disciplinadoras e limitantes da escola, havia resistência ao sistema de normas da sala de aula. Muitos foram os momentos, segundo a autora, em que crianças, de forma aberta ou escondida, criavam suas formas de resistir e escapar de convenções e de situações que as impediam de se expressar, de questionar, de pensar e/ou de sentir. Seus corpos buscavam afirmação de si.

Lembrando Deleuze (1998) e seu conceito de “Devir”:

Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos. (DELEUZE, 1998, p. 10).

Segundo a autora, a escola e inúmeros espaços sociais que de alguma forma, produzem os corpos-criança, estão cheios de uma racionalidade que tende a homogeneizar e silenciar as suas singularidades e sua indeterminação, que é em si rica de possibilidades. Esse silenciamento refere-se ao esquecimento do próprio corpo e também da infância, já que se trata de forças a serem amansadas e tornadas úteis pela sociedade capitalista. O corpo é emoldurado e construído pelas forças sociais e culturais e programado para ser esquecido.

De acordo com a autora dessa tese, Walter Benjamin a instigou a perscrutar na infância uma possibilidade capaz de “desarmar o pensamento”, que carece de sua errância e flutuação, caso queira arriscar-se e lançar-se aos desafios postos pela vida como ela se apresenta a nós. Para Benjamin, a infância é uma categoria profundamente histórica: marcada pela e marcante na história. Para esse autor, a infância é tensão permanente, portanto, busca por afirmação que não se faz sem luta, sofrimento, angústia e, ao mesmo tempo, com a simples alegria de existir.

### **Infância e musicalidade:**

A dissertação de Nélia Macedo (2008) tem o interesse em estudar sistematicamente as relações entre infância e produção cultural, mais especificamente o mercado fonográfico, através de um estudo de caso e observação participante realizado com um grupo de vinte crianças de seis e sete anos de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. Diante do incômodo e estranhamento sentidos pela autora, professora da educação infantil na cidade do Rio de Janeiro, em relação às músicas que as crianças cantavam e suas coreografias erotizadas, resolveu transformar em pesquisa, aquilo que a desafiava na docência.

A espontaneidade com que as crianças cantavam e dançavam contrastavam com sua insegurança em conduzir algumas situações. Então, se questionava:

- O que as crianças cantam na escola?
- Posso deixar as crianças cantarem músicas (funks, axés) que continham palavrões em suas letras?

- O que fazer? Proibir? De que maneira?
- Fingir que não escutava ou via?
- Como lidar com a manifestação de elementos da cultura das crianças sem ser preconceituosa?
- O que permeia essas escolhas e preferências?
- Onde aprendem as letras e danças?
- O que as crianças entendem e sentem quando cantam músicas com letras apelativas acompanhadas de movimentos erotizados?

Para a autora, a escolha do título da dissertação não foi por acaso. Dar início à investigação indagando quais são as músicas que as crianças cantam representou mais que uma opção teórico-metodológica, mas um posicionamento político e filosófico sobre a infância e a cultura.

Um capítulo dessa dissertação tem como principal aporte teórico os escritos de Walter Benjamin sobre infância, propondo pesá-la enquanto experiência a partir de alguns pilares que na modernidade, corroboram para seu advento. São eles:

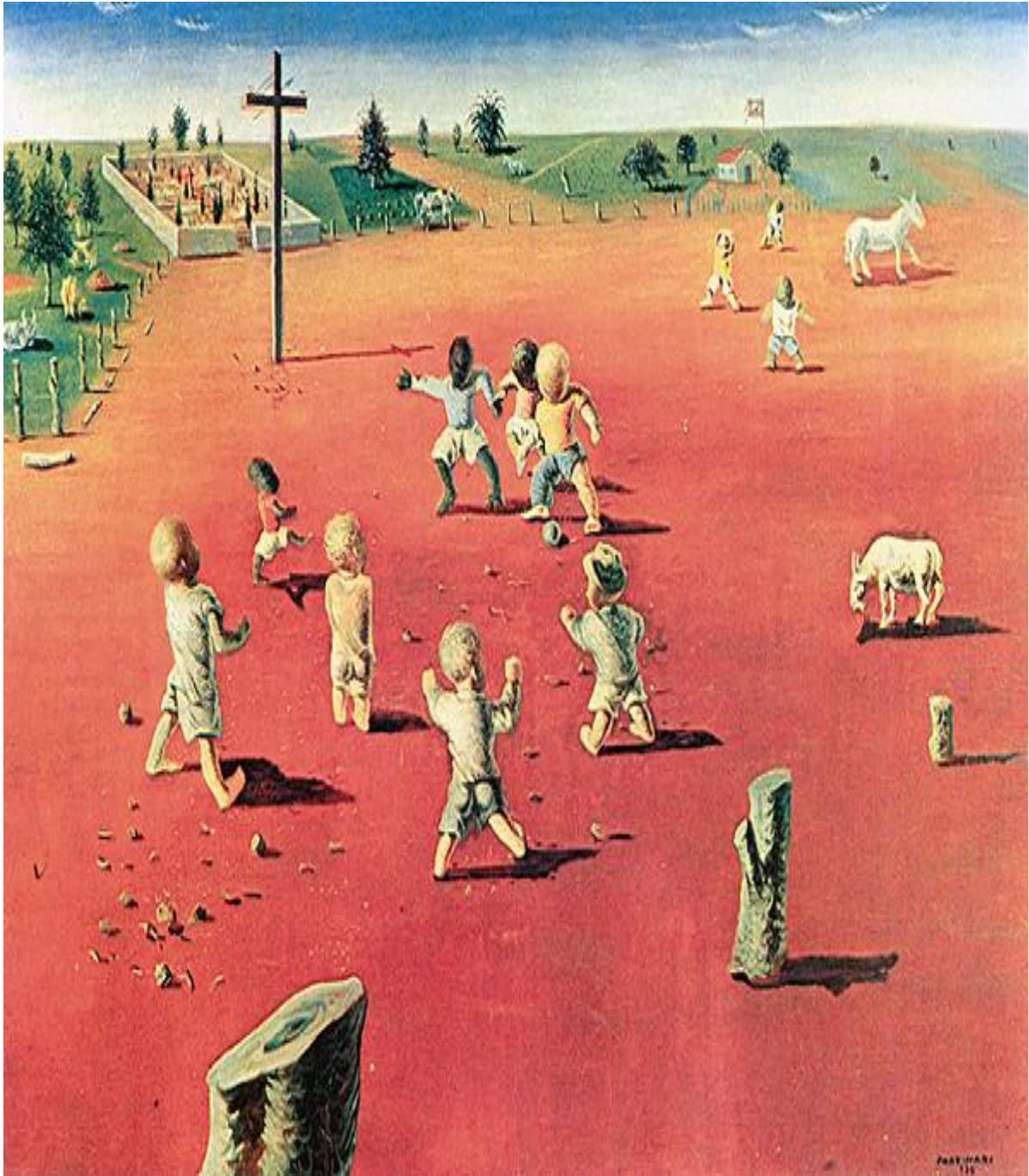
- A relação com a ciência e com a produção de conhecimento reconhecendo a criança como aquela que desvela o real e subverte a aparente ordem natural das coisas.
- A relação com o tempo e o rompimento com uma linearidade que a coloca na condição de “vir a ser”.
- A relação de alteridade que pode recuperar o encontro entre gerações.
- A infância que se configura no cenário atual de desgaste das instituições que a forjaram: família e escola.

Nossa opinião é de que um dos maiores esforços deste trabalho foi procurar mostrar que reconfortante deve ser a promoção de atividades na escola que envolva a mídia propiciando outra forma de sociabilidade, um espaço novo de discussões que provavelmente não encontram outra oportunidade para acontecer. Esta é uma questão que certamente se coloca desafiadora para todos aqueles que pesquisam infância, mídia e educação. Segundo Macedo, há ainda muita resistência em abrir as portas da escola para o que é produzido no contexto da cultura de massa e não é considerado “bom”, de “qualidade” e “educativo”, seja como parte de atividades escolares ou pesquisas acadêmicas. Mas muitas vezes, desenhos animados, filmes, shows, CDs e outros são utilizados como “passatempo” ou sob o argumento

simplório de que “as crianças gostam”, sem qualquer compromisso ou proposta de intervenção. Nesse sentido, tais práticas se constituem como vivências que se esgotam no momento de sua realização e não como experiências, pensadas, narradas, refletidas e compartilhadas (BENJAMIN, 1994).

A autora ainda diz que antes de tudo, é preciso saber ouvir as crianças num exercício constante de interlocução, o que implica na destituição de papéis previamente definidos e hierarquizados na escola. Só o olhar e a escuta interessados podem permitir a aproximação, o diálogo e a alteridade entre crianças e adultos.

Analizados os trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES, entraremos agora no próximo capítulo, que analisa os 11 trabalhos encontrados no banco de dados da ANPEd.



**“Futebol em Brodowski” – Cândido Portinari – 1935**



# CAPÍTULO 3

## **A discussão da noção de infância em Walter Benjamin nas pesquisas em educação – Banco de dados da ANPEd**

A paisagem onde a gente brincou pela primeira vez  
não sai mais da gente.

Cândido Portinari

Este capítulo toma como referência trabalhos apresentados nas reuniões da **ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – no período compreendido entre 2003 e 2015. A escolha desse período não foi feita antecipadamente – ele nos foi dado pelo próprio banco de dados. Foi realizada uma busca ano por ano do referido período, de todos os trabalhos disponíveis no portal da ANPEd, os quais foram localizados por consulta pela Internet. Podemos salientar que esse intervalo de produção abrange, no campo da educação infantil, um momento de “grande efervescência acadêmica, coadunando-se com o aumento de cursos de pós-graduação no Brasil” (Rocha, 2002) e o “concomitante crescimento de pesquisas que tomam as crianças como referentes empíricos nos estudos sobre as infâncias” (Sarmiento, 2000) o que, conseqüentemente, aumenta a produção de conhecimentos e o interesse já afirmado pelos pesquisadores.

Após a seleção dos trabalhos, realizei a leitura de todos os 11 textos na íntegra, o que me possibilitou fazer comparações, agregações, classificações e interpretações, culminando na elaboração de categorias. No contexto dos trabalhos examinados, foi possível identificar que a escolha da forma de pesquisar crianças tem sido em grande maioria – sete – o “estudo de caso”, seguido por três realizados por meio de pesquisa bibliográfica e um na perspectiva etnográfica. No entanto, apenas uma pesquisadora justifica sua escolha pelo estudo de caso, caracterizando-o como sendo um método que “permite penetrar na realidade social e descrever a complexidade de um caso concreto, desvelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo”

(BARBOSA, 2003). Segundo Marli André, em seu artigo de nome “O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?”:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013 p. 97).

Os temas dos trabalhos são variados, sendo eles: práticas sociais provindas de interações criança/adulto ou criança/criança, relações de poder, adultocentrismo e subordinações de idade, infância plural, infância e literatura, narrativas infantis, questões de gênero, brinquedos, jogos e brincadeiras, lógica de transgressões de crianças, experiências infantis, alteridade, crianças fora do espaço escolar entre outros. Portanto, temos um movimento de pesquisas que tem desenvolvido a máxima de que a criança, ainda que seja um ser humano de pouca idade, é capaz de representar o mundo e a si mesma!

Inicialmente agrupamos os trabalhos pelos Grupos de Trabalho – GT’s – nos quais foram apresentados. (transferir o quadro de GT’s citados). Em seguida, identificamos os temas recorrentes nos diferentes GT’s.

### **A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes.**

**Autora: Zilá Gomes de Moraes Flores – UNIJUÍ – GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. 28ª reunião – 2005.**

A autora deste trabalho acredita numa aproximação entre Walter Benjamin e Florestan Fernandes, à medida que seus discursos se entrecruzam e têm um mesmo objetivo – a criança como sujeito cultural. Sua centralidade é refletir sobre o brincar da criança, a partir do olhar de Benjamin e Fernandes.

Florestan Fernandes foi um dos mais importantes intelectuais brasileiros e, dentre tantos temas que compõem sua produção acadêmica, se localiza também o interesse pelo folclore e a cultura infantil. A aproximação de Florestan com os estudos sobre infância em Walter Benjamin, segundo a autora, talvez esteja situada no fato de que Benjamin toma os objetos e pertences das crianças, como livros, jogos e brinquedos, quando da retomada de sua

infância em seus escritos, já Florestan organizou um de seus trabalhos abordando a pesquisa sobre os grupos infantis, a cultura infantil e as brincadeiras infantis.

Um dos mais conhecidos trabalhos de Florestan Fernandes sobre o folclore é “*As trocinhas do Bom Retiro*”, onde ele expõe sua análise sociológica do folclore infantil. Nesse trabalho, Florestan coletou dados sobre o folclore infantil, cantigas, adivinhas, práticas mágicas, jogos, contos, lendas, ditos e provérbios em diversos bairros da cidade de São Paulo, sendo um deles, o Bom Retiro. Ele que começou estudando o folclore e suas manifestações culturais, teve a clareza de que não seria possível falar desse assunto sem considerar as relações sociais dos sujeitos que, por ele, se relacionam e se socializam, no caso, as crianças. Roger Bastide (2004, p. 230), assim define folclore no prefácio que escreveu no livro de Fernandes “*Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*”:

O folclore é uma cultura; ora, não se pode compreender a cultura, separando-a do grupo social que ela exprime. Estamos entre os que acham que a descrição pura e simples do material, a pesquisa das fontes e das origens não são suficientes, porque o folclore tem uma função e uma vida, ele representa um papel. (...) O folclore não é uma simples curiosidade ou um trabalho de erudição, é uma ciência do homem – não deve, portanto, esquecer o homem, ou melhor, neste caso, a criança que brinca.

Segundo a autora, Fernandes, ao observar o mundo infantil, percebe a existência de uma cultura infantil, constituída por elementos próprios das crianças, caracterizados pela natureza lúdica, cujo suporte social está no grupo ao qual a criança pertence e se apropria, pela interação, dos muitos aspectos do folclore infantil.

Através do brincar a criança (re)elabora situações relacionadas à vida adulta. Em seu texto, Fernandes questiona a origem de tais elementos da cultura infantil e acredita que na grande maioria “[...] são elementos da cultura adulta, incorporados à infantil, por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo... são restos de romances velhos, hoje transformados em jogos cênicos”. (FERNANDES, 2004 apud FLORES, 2005, p. 2). Nesse sentido Benjamin diz que “O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços de geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras” (1994, p. 250).

A autora evidencia que o ato de brincar é revelador de culturas e a análise de tal ato permite ou não que os traços culturais da sociedade em questão sejam declarados, revelados. E o brinquedo da criança tem as marcas do real e do imaginário vividos por ela, assim, “a brincadeira pode ser considerada uma forma de interpretação de significados contidos nos brinquedos”. (BROUGÈRE, 1997 apud FLORES, 2005, p. 3).

Sobre Florestan ainda é destacada por Flores, a questão do seu olhar etnográfico sobre o mundo infantil, que permite conhecer e compreender as relações estabelecidas com o brincar, pois “o interessante para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: a educação da criança, entre as crianças e pelas crianças”. (FERNANDES, 2004 apud FLORES, 2005, p. 3).

Ao falar de Benjamin, ressaltando a frase do autor: “pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos?” (2009, p. 96) a autora fala sobre o brinquedo, o mercado de brinquedos, questionando-o assim como fez Benjamin, quando disse que

[...] o “humor” subalterno, como expressão daquela insegurança de que o burguês não consegue desvencilhar-se no seu relacionamento com crianças, aparece no brinquedo junto com os grandes formatos. A jovialidade oriunda da consciência de culpa impõe-se sobretudo com as tolas distorções para dimensões maiores e mais largas. (BENJAMIN, 2009, p. 98).

Sobre a faculdade mimética, também levada em consideração aqui, Benjamin a considerava de extrema importância para a criança. Para Benjamin (1985, p. 108), a capacidade mimética tem uma história cuja expressão é a brincadeira infantil. “Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas”. Ao brincar, a criança transforma-se não apenas em “comerciante ou professor, mas também em moinho de vento e trem”.

Cada um à sua maneira, os autores Walter Benjamin e Florestan Fernandes, descrevem a criança como sujeito cultural, que produz o brincar – por mais que ele seja imposto pelos adultos – conseguindo transformá-lo. Cremos estar aí, a aproximação entre os dois autores.

### **A representação da infância na poesia de Manoel de Barros.**

**Autora: Maria Tereza Scotton – PUC Rio – GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. 27ª reunião – 2004.**

O trabalho de SCOTTON parte de estudos feitos sobre a infância e de um projeto de pesquisa que tem como objetivo analisar a arte como fonte de conhecimento. Partindo dessa premissa, a autora se propôs a investigar a representação da criança na poesia contemporânea, escolhendo para um estudo mais minucioso, o poeta Manoel de Barros, que segundo ela, tem em sua obra poética, aspectos que Mary Del Priore (2000) considera “necessário buscar para se compreender a infância”.

O início do texto nos inteira de que com a modernidade algumas áreas do conhecimento passaram a desenhar ou idealizar uma imagem da criança. Áreas como a Psicologia, a Biologia, a Pedagogia, que ao se ocuparem da infância, se propuseram também a responder à questão: *o que é a infância?* e com isso, encontramos no discurso comum e na produção científica uma discrepância de posições sobre a infância.

A autora desse artigo considera que se a ciência foi responsável pela produção de roupas, brinquedos, jogos, alimentos e livros, próprios para o mundo infantil, a arte foi também, embora sem intenção. Ela cita a literatura como uma também responsável pela imagem da criança em circulação em nossa sociedade. Cita autores como Olavo Bilac e Casimiro de Abreu como influentes na formação de muitos de nós, mas que consideravam a criança em seus textos, como seres em *devir*.

A seguir, apoia-se em autores, que segundo ela, questionam a infância como fenômeno natural e universal, compreendendo-a como realidade social construída e reconstruída historicamente. São alguns deles, Solange Jobim & Souza, Sonia Kramer, Cléopâtre Montandon, Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto, Régine Sirota, Mary Del Priore, assim também como o filósofo Walter Benjamin.

Uma breve apresentação de Manoel de Barros é feita apontando-o como o poeta de linguagem inovadora, repleta de neologismos e ao mesmo tempo, apresentando uma língua portuguesa em suas raízes mais profundas e primitivas. Manoel de Barros, segundo a autora, constrói sua obra, tal qual Walter Benjamin, identificando a forma com que as crianças fazem história: com o residual que representa a sobra da sociedade, ou seja, como apontou Benjamin, “crianças fazem história, a partir do lixo da história” (BENJAMIN, 2009, p. 57).

Manoel de Barros, assim como Walter Benjamin considera a criança, não como um ser ingênuo, incompleto, mas, inquieto e transgressor, capaz de inserir seu próprio mundo num mundo maior. O poeta por meio de suas poesias mostra a incompreensão do adulto que não ouve a criança, que a considera um ainda *não é* e que precisa *vir a ser* ignorando sua capacidade.

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa./ Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada./ Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. / Era uma enseada./ Acho que o nome empobreceu a imagem.*

(Barros, **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001 p.25)

Segundo a autora deste texto, o fato do adulto didatizar sua sabedoria, desencoraja a imaginação da criança e cita Jobim & Souza (1994, p. 89), que diz: “a criança emprega suas mágicas usando metamorfoses múltiplas. Só ela dispõe tão bem da capacidade de estabelecer semelhanças. Esse dom a separa dos adultos, cuja imaginação se encontra tão bem adaptada à realidade”. Diz que Manoel de Barros rompe com a língua padrão e com a norma culta, para “brincar” com o modo de falar da criança, considerado incorreto, articulando oralidade e escrita, e lembra que ela, a criança, tem uma linguagem peculiar, para além de seus usos já estabelecidos e novamente cita Benjamin, que diz: “a linguagem da criança torna-se, dessa forma, uma referência para se considerar a não arbitrariedade do signo linguístico” BENJAMIN, 1994 apud SCOTTON, 2004 p. 7).

Enfim, SCOTTON vê a aproximação de Manoel de Barros e Walter Benjamin quando os dois rompem com a postura evolucionista que compreende a vida humana como uma linha reta, trazendo a história entrecruzada nas diferentes temporalidades – passado, presente e futuro. Scotton (2004, p. 10) afirma que: “o passado não é matéria que se possa considerar como neutra. A infância não se esgota em seu tempo vivido, mas é (re)significada na vida adulta por meio da lembrança”. E Benjamin tinha a convicção de que é no passado remoto, nas nossas origens, que podemos encontrar a chave para tentarmos resolver os problemas que nos afligem.

### **Educação Intercultural e Infância.**

**Autor: Telmo Marcon – UPF – GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos.**

**29ª reunião – 2006.**

O trabalho que aqui se apresenta mostra estudos sobre a relação infância e cultura, do ponto de vista da diversidade sociocultural. O autor destaca que dentro das políticas educacionais há um reconhecimento de que vivemos numa sociedade caracterizada pela diversidade cultural e que a escola deveria trabalhar nessa perspectiva, mas chama a atenção para o fato dessa tendência se manifestar somente na educação fundamental, média e superior, ficando afastada da educação infantil. Diz que mesmo com os avanços das pesquisas nesse campo, muitas escolas de educação infantil não incorporam em seu Projeto Político Pedagógico contribuições do multiculturalismo e da educação intercultural.

As reflexões feitas no texto resultam, em parte, do desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre intercultura a partir de escolas de educação infantil. Foi investigado como as diferenças culturais são trabalhadas nessas escolas e como se incorporam em seu PPP, ou se incorporam. Identificou-se como preconceitos e práticas discriminatórias se manifestam entre as crianças e como são trabalhadas pedagogicamente. Nesse sentido, foram analisados também os professores e sua compreensão e trabalho sobre o tema. Também os pais fizeram parte da pesquisa, sendo entrevistados.

Ao analisar os PPP, constatou-se que muitas escolas o elaboram somente para cumprir e atender exigências legais. A grande maioria dos PPP, analisados não contempla ou faz referência explícita às questões socioculturais e o que mais chama atenção do autor é que a região pesquisada conta com grupos étnico-culturais e isso passa despercebido pelas escolas e pelo identificado por Marcon, grande parte dos professores nem se dá conta de que a diversidade cultural é uma realidade, encontrando dificuldades para discutir problemas internos de preconceito e práticas discriminatórias. Segundo o autor da pesquisa, fica difícil propor qualquer projeto de educação intercultural sem um trabalho criterioso de investigação dessas questões. Um trabalho que precisa ser sistemático, criterioso e coletivo. Se isso não ocorre, a escola trabalha pressupondo que todas as crianças são iguais do ponto de vista cultural. Segundo Saviani: “a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível. Uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”. (1989, p. 82, apud MARCON, 2006 p. 4).

O autor ressalta ainda que o espaço físico e as condições econômicas dependem da localização da escola. Escolas localizadas no centro da cidade pesquisada têm melhores condições de infraestrutura, brinquedos, formação acadêmica e são frequentadas por crianças brancas. Já as de periferia, em geral, atendem em condições precárias e seu público são crianças negras ou *mestiças*. Essas possuem condições físicas mais limitadas e atendem a um público mais amplo. Foi identificado pelo pesquisador também, problemas com a língua e dialetos, por ser uma região colonizada por diferentes grupos étnicos e culturais. Segundo o autor há escolas que proíbem as crianças de falarem seu dialeto e censuram quando falam com sotaque, padronizando a língua portuguesa. Segundo Marcon, na medida em que a criança é coagida a se expressar na modalidade padrão da língua portuguesa, vai perdendo suas próprias raízes e também sua identidade étnica e cultural. E o autor, cita Marcos Bagno (2004, p. 15), quando fala da unidade linguística no Brasil:

Esse mito é prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os brasileiros, independentemente da sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc.

O autor aponta para um problema: “na grande maioria dos PPP analisados, não ganha visibilidade, essa diferença lingüística” (p. 5). Foram analisadas questões sobre brincadeiras, datas como páscoa, dia das mães, dia do índio, que estavam completamente descoladas de qualquer processo pedagógico. Muitas escolas recriam essas datas de maneira romantizada e descontextualizadas. Predomina aqui a confusão entre os conceitos de cultura e folclore. E a cultura não é trabalhada perpassando a totalidade da existência material e espiritual. O autor ressalta o problema que talvez seja ainda mais sério: a prática de influência religiosa no comportamento das crianças, que são proibidas de cantar, dançar, brincar.

E o autor se pergunta: como pensar na tradição se grande parte das crianças é socializada sem a mediação dos pais e da família? E diz que é evidente que a socialização não depende exclusivamente da família, mas essa tem papel fundamental. Num contexto de crescente globalização, a mídia exerce influência direta na formação da cultura infantil em relação ao lúdico, às brincadeiras, à aprendizagem e ao conhecimento, à convivência e à socialização. Trata-se da mídia e da sociedade de consumo que buscam a padronização, enquanto a educação intercultural procura fortalecer as diferentes identidades culturais numa perspectiva dialógica.

Essas questões são posta, segundo Marcon, por Walter Benjamin quando discute a história dos brinquedos em escala comercial e propõe outras mediações que não aquelas familiares ou do grupo social direto. Nesse sentido, diz Benjamin (2009, p. 91, 92), “uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais”.

Enfim, o que entendemos aqui é que a educação intercultural trabalha, portanto, na perspectiva de reconhecer e fortalecer as diferentes identidades, pessoal e social, construindo processos de cooperação, de respeito e de solidariedade. A identidade, dentro desse contexto, é compreendida a partir das múltiplas manifestações, construções e reconstruções históricas.



## **Infância, experiência, linguagem e brinquedo**

**Autora: Glacy Q. de Roure – PUC Goiás – GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. 33ª reunião – 2010.**

A autora deste trabalho dá início a ele dizendo que há uma diversidade de significados e valores atribuídos à infância a partir dos quais a criança assume seu lugar e função na família, escola e sociedade. Diz que sem dúvida com Rousseau (1712-1728), o discurso pedagógico buscou o ideal de criança feliz e inocente e lembra que segundo Rousseau, a criança é um ser singular a espera de orientação, carinho e formação e que devemos ensinar a criança a viver com felicidade, virtude e simplicidade.

É a partir da obra de Rousseau “Emílio”, que a pedagogia passou a ter como pensamento o respeito à condição infantil, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade e especificidade, e de sua inocência. Gagnebin (2005, p. 178) diz sobre a obra: “trata-se, pois, de assegurar na infância o lugar privilegiado de uma felicidade e de uma proximidade da natureza que o adulto tem por missão sagrada não só reconhecer e defender, mas também reencontrar como fundamento íntimo de si mesmo”.

A autora lembra que a psicologia da criança, que aparece em meados de séc. XIX, dá prosseguimento aos objetivos de Rousseau sobre a criança, desconsidera seu estatuto sexual, isola o período de desenvolvimento em que a criança não fala e afirma que a relação dessa com a linguagem se dará pelo modo lógico da maturação, e supõe uma necessária comunicação com o outro. A autora afirma que se no campo social a criança assume o lugar de “criança escolar”, posição que lhe dá identidade, na família também é possível observar esse ideal moderno de infância proposto por Rousseau. Nesse contexto a criança é amada e vista como espelho de uma felicidade possível, sem lhe restar alternativa senão, corresponder aos sonhos e expectativas de seus pais e dos pais de seus pais. Enfim, princípios legados por Rousseau e que ainda hoje significam nosso ideal de criança.

Roure cita Calligaris (1996 p. 220) que observa que “em uma sociedade tradicional o amor pelas crianças é incondicional uma vez que são amadas como descendentes”. Então, uma criança que não corresponda aos nossos ideais “não pode ser o espelho miniaturizado de nossa felicidade”. Como então, pensar a dimensão da infância em um tempo marcado pelo narcisismo e pelo consumo, tempo em que a criança que não deixa de ser “escolar”, é ao mesmo tempo idealizada e objetalizada? – pergunta a autora e diz que a partir disso, utilizará os conceitos de experiência e linguagem, geralmente concebidos pelos estudiosos da

educação, vistos como fundamentais na transformação do *infans*, aquele que não detém a fala, em criança escolar.

Aqui também é dito que a criança não se submete a experienciar o mundo que a cerca só na escola. Durante toda a sua vida, de jovem a adulto, vive inúmeros momentos de experiências. Elas, as crianças, são disputadas pelo mercado da indústria do brinquedo e do entretenimento. São ofertados a elas brinquedos e jogos de natureza virtual de última geração e parece que com isso são submetidas às mais diversas situações experienciais. Então, o que significa a afirmação de Walter Benjamin que já em 1933 diagnosticava na época moderna “uma pobreza de experiência”? Segundo Roure, pode se dizer que Walter Benjamin não se remetia à criança, mas ao homem adulto que foi submetido à experiência da guerra, quase impossível de ser relatada: “os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha” (1994, p. 115).

Mas, Giorgio Agamben, que foi leitor de Walter Benjamin, observava em seu trabalho “Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência”,

[...] nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, que a pacífica existência cotidiana em uma cidade grande é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia a dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: [...] O homem moderno volta para casa a noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz – entretanto nenhum desses se tornou experiência.” (AGAMBEN, 2005, p. 22).

Como pensar a relação infância e experiência? A criança ao brincar já não passa por alguma experiência compartilhável? Afinal, para Benjamin e Agamben, o que faz de um acontecimento uma experiência? Para pensar a relação infância/experiência a autora propôs pensar o brinquedo de qualquer natureza, pedra, água, terra, fabricado com pedaços de tecido ou madeira, ou industrializado, porque é ao redor do brinquedo que a criança cresce e experiencia o mundo que a cerca.

A autora diz que no texto “História cultural do brinquedo” (1994, p. 244) Benjamin destaca: “A criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial”. E por isso mesmo, para Benjamin, quanto mais naturais forem os brinquedos – a bola, o arco, a roda de penas, o papagaio – mais próximo eles estarão de seu valor de experiência. Não é pela capacidade que o brinquedo tem de reproduzir o real ou por sua potência e beleza que ele possibilitará à criança a vivência de uma experiência em sua relação com o mundo, mas a

possibilidade que uma palavra podendo deslocar, (re)combinar ou esvaziar significados ali inscritos. O brinquedo pode ser qualquer coisa que ali imagina a criança. Tudo é ressignificando.

E cita Benjamin novamente:

Elas sentem-se irresistivelmente atraídas por destroços que surgem da construção, o trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate e do marceneiro. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. (1994, p. 77-78).

Por isso, a autora acredita que a indústria acaba por obstaculizar a experiência do brinquedo já que deles, quase nada de novo se pode criar ou falar, a não ser obedecer seus comandos e submeter-se às funções predeterminadas.

Sobre o brinquedo e a repetição, Roure cita o texto de Walter Benjamin “Brinquedo e brincadeira: observações sobre uma obra monumental” (1994, p. 249) onde esse autor exclui a dimensão imitativa do brinquedo – “quanto mais eles imitam, mais longe estão da brincadeira viva” (p. 252) e afirma que a repetição rege o mundo da brincadeira. Como leu Freud, Benjamin arrisca: “a repetição é a essência da brincadeira, não é *fazer como se*, mas *fazer sempre de novo*”. E para Benjamin repetição é o modo de girar “em torno” de *fazer sempre uma outra coisa*”.

Ao pedagogizar o brinquedo, ou torna-lo “jogo educativo” alguns pensadores o tornaram elemento educativo, segundo a autora. Pensadores como Friedrich Froebel, Maria Montessori e Ovide Decroly, foram de fundamental importância no aparecimento de sistemas pedagógicos que reconhecem e incorporam em sua prática o uso do brinquedo e do jogo. Então, de modo aparentemente paradoxal, as reflexões de tais pensadores contribuíram para a produção de práticas que acabam por vincular o brinquedo a uma dimensão pedagógica. Sendo assim, “o brinquedo tende a sair do campo da experiência para se transformar em experimento digno de comprovação científica” (ROURE, 2010 p.12).

Se levarmos em conta o discurso pedagógico e considerarmos que não há o que dizer para além do que é previsto por ele, o ato de brincar torna-se uma relação “experiência e conhecimento” e não mais “experiência e linguagem”, incompatível com o que foi falado anteriormente, do espírito narrativo que acompanha a brincadeira e coloca em questão a relação brinquedo, experiência e linguagem, pois é justamente a subversão de conteúdos e das

significações pré-determinadas que devolve à criança a possibilidade de falar (narrar), e ao brincar seu valor de criação, ou seja, de experiência.

A autora finaliza dizendo ser importante apresentar algumas considerações. E assim o faz. Assinala que indicar uma possível redução da potência significativa do brincar e da brincadeira em situações educativas, não significa desconsiderar a importância de sua presença no espaço da educação infantil. Diz que o modo como a criança realiza a experiência do brincar é fundamental na constituição de determinada posição subjetiva. Diz também que seu objetivo foi destacar o valor significativo do brincar, seu caráter rememorativo, repetitivo e elaborativo causado pela articulação angústia-desejo e desse modo, questiona a ênfase atualmente dada em sua dimensão pedagógica. E encerra dizendo supor que a ênfase na dimensão pedagógica do brincar e a demanda por brinquedos eletrônicos e tecnológicos possam produzir no brincar um congelamento significativo.

#### **Memórias de infância: Eternização da vida.**

**Autora: Marita Martins Redin – UNISINOS – GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos – 28ª reunião – 2005**

Este texto parte de uma pesquisa cujo foco é a infância, sua relação com o tempo e espaço e sua significação na vida: a escola infantil. Segundo sua autora, situa-se na busca da constituição do sujeito estético, marcado pela cultura escolar, utilizando como suporte principal memórias de um grupo de jovens ex-alunos que frequentaram a mesma escola há mais ou menos 20 anos. A criança que ali existiu, estava inserida numa cultura que não estava descolada de aspectos econômicos, políticos, religiosos, educacionais, sociais, estéticos e históricos.

De acordo com Redin, em tempos de mudanças aceleradas, se faz necessário um (re)mapeamento do mundo e um (re)mapeamento da cultura e da educação. A autora diz que é nessa “cartografia” do sujeito e do ser no mundo que autores como Edgar Morin e Félix Guattari têm feito análises enriquecedoras para a compreensão da complexidade das relações. Diz que não podemos considerar a escola somente como campo específico de produção de saber, pois além disso, “se constitui num espaço de formação e conformação de sujeitos” (REDIN, 2005 p. 2), que constroem identidades e se formam como pessoas diferenciadas, singulares.

Redin, citando Guattari (1993), diz que “para pensar a escola e as crianças que se constituem como sujeito de cultura são necessários outros paradigmas”. Esse mesmo autor apresenta uma dimensão mais criativa, com característica não só de ordem cognitiva e conceitual, mas de ordem afetiva e simbólica, própria dos processos de subjetivação. Então, “temos que recorrer a outros paradigmas de natureza estética, que considerem acontecimentos, cenas perturbadas pela incerteza, os arranjos e rearranjos do tempo e do espaço, as narrativas, as práticas contraditórias, carregadas de sentido”.

E continua o texto falando que não estamos sós, estamos sempre lidando com o diferente, com o outro, mas o outro também é instituído, formado, quer faz calar e que se coloca como única verdade. Diz que somos “sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas”. (p. 2). Segue o texto expondo suas ideias em relação ao sujeito estético e escola e enuncia que as ideias de Edgar Morin ajudam a compreender a nova ética-estética proposta por Guattari na sociedade atual. A autora pontua seus questionamentos:

- De que forma uma proposta educativa de uma escola, que carrega na sua nomeação “educar com arte”, subsiste na memória dos alunos e alunas que por ela passaram?
- Em que consistem as memórias e de que forma podem ser restauradas como quadros, poemas, narrativas?

Redin expõe um texto sobre memória de uma ex-aluna da escola pesquisada e analisa a dimensão estética e o papel da memória em nossas vidas, no ensaio da aluna. Cita Walter Benjamin (1984) quando esse antecipou as consequências da civilização e quando via na criança a possibilidade de recuperação da expressão humana. Menciona Benjamin e suas questões sobre a imitação que a criança faz do mundo do adulto, se apropriando dele, mas ao mesmo tempo, dando-lhe outro sentido. Para esse autor as crianças estão ligadas ao mundo muito mais que pensamos, captam sua essência, mas sem deixar de criar um mundo simbólico que alimenta seu imaginário. Redin termina seu texto dizendo que ao pesquisar *a escola na constituição do sujeito estético*, busca situar a infância contemporânea e as culturas infantis, para recolocar a criança no seu papel de protagonista.

## **Na gestão da Educação Infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?**

**Autora: Sônia Kramer – PUC Rio – GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos.**

**28ª reunião – 2005.**

É um trabalho que resulta de uma pesquisa que teve o objetivo de investigar a formação de profissionais de Educação Infantil implementada por redes públicas municipais de educação do Estado de Rio de Janeiro. Como parte da pesquisa, um questionário foi enviado a 92 secretarias municipais de educação. Procurou-se conhecer as histórias das propostas de formação e as histórias dos profissionais responsáveis, na secretaria municipal de educação, pela gestão da educação infantil. O texto trata de uma das categorias identificadas na pesquisa: o fato das professoras da educação infantil serem identificadas como “meninas”.

Kramer apresenta em todo o decorrer do texto os dados obtidos através do questionário e da análise de documentos e conta que isso permitiu se conhecer as condições concretas que afetam as políticas locais, suas dificuldades e necessidades. Mas diz que para compreender a educação e os processos educacionais na sua complexidade foi preciso conhecer também as histórias daqueles que a fazem no cotidiano, ouvindo de seus relatos. Para analisar as concepções de linguagem, o referencial teórico, a autora valeu-se de Mikhail Bakhtin, que permite entender que, na produção dos discursos, os lugares que as pessoas ocupam interferem no significado produzido, ou seja, na enunciação, os lugares de onde se fala e as condições em que as palavras são proferidas produzem sentidos diversos.

A teoria crítica da cultura e da modernidade forneceu o arcabouço teórico para entender as relações em sua ambivalência e pluralidade. Essa favorece, segundo Walter Benjamin (1987) que a cultura seja encarada de uma maneira diversa, a contrapelo, na direção contrária à esperada, a propósito da história. A partir das reflexões dessa abordagem torna-se, segundo Kramer (p.3), “possível estabelecer outras relações e perceber ambiguidades”. A autora diz que resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação. Benjamin é novamente mencionado quando tomando a relação teoria/empíria como questão central da pesquisa, encontra-se nesse autor e sua concepção do conhecimento como coleção, outro caminho para lidar com os relatos.

Para Benjamin é preciso descontextualizar o objeto para que ele possa funcionar como texto. O colecionador – historiador ou pesquisador – descontextualiza o objeto fazendo que cada pesquisador, ao interagir com o objeto (cada fala), atribua a ele um de seus inúmeros

sentidos. Falas postas lado a lado pelo tema, ênfase ou afinidade de significado, ainda que pronunciadas em diferentes contextos, produzem em efeito de coleção, segundo Kramer.

Como consequência esse caminho metodológico, baseado nessa concepção de conhecimento, foi preciso reunir, agrupar os discursos em verdadeiras coleções de falas. Das “confusões e descosturas”, entre a ordem e a desordem, como diz Benjamin (1987), outros significados foram encontrados. Kramer conta que nesse movimento, o passo seguinte foi reagrupar as falas, encontrar os elos, ouvir os silêncios, refletir também sobre o que não foi expresso e estabelecer as categorias. Procurou-se, portanto, dialeticamente garantir as duas visadas: tanto a que não perde a noção do todo e que assegura a unidade do contexto de enunciação, quanto a que organiza as falas em coleções pensando em um significado comum.

As categorias que surgiram foram: identidade, gestão, infância e educação infantil, formação e, no seu interior, vários foram os temas recorrentes. E Kramer conta como chegou a todas essas categorias e descreve onde e porque as encontrou, em quais relatos e falas, citando alguns trechos transcritos, analisados a luz das teorias bakhtinianas e Benjaminianas. E diz que em muitos depoimentos a designação de “meninas” no lugar de “professora” pareceu revelar a identidade das professoras da educação infantil e se pergunta:

- Será que como meninas – nem professoras (termo conquistado na LDB e pelo qual opta-se), nem tias (termo questionado por sua deprofissionalização, mas é que é constante nas escolas) – as professoras da educação infantil são identificadas às próprias crianças com quem trabalha?
- Que significado tem esse modo de chamar as professoras para a visão que elas têm de si mesmas e de sua autoridade e poder?
- Como compreender esse chamamento às “meninas” no contexto de uma área que luta para se profissionalizar?

Kramer diz que Bakhtin ajuda a pensar os processos de constituição da subjetividade aqui presentes. E assim, se fundamenta na teoria de Bakhtin para responder aos vários achados da pesquisa e chega à conclusão que baseada na teoria da enunciação, pode-se dizer que há, na educação infantil, um processo de subjetivação que parece estar sendo constituído no cotidiano, de forma a modelar aquelas que atuam com as crianças menos como adultas, profissionais, professoras, e mais como as crianças, menores, meninas. E comenta:

A referência às professoras da educação infantil como meninas, mais do que evocar uma metáfora, materializa um problema grave, presente na área: o fato de que na

educação brasileira, as professoras ganham não segundo o nível de escolaridade que adquiriram na sua formação, mas de acordo com o nível em que atuam. (KRAMER, 2005, p. 14).

Kramer diz, por fim, que a identificação das professoras como “meninas”, nos discursos, a leva a reiterar a necessidade de estudos teóricos e pesquisas empíricas em diversos contextos concretos – dentro e fora de escolas, pré-escolas e creches – para que se possa aprofundar a análise do tema e compreender os processos graves de apagamento que parecem estar em jogo na educação infantil, sabendo que:

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. (BAKHTIN, 1988, p. 100, apud KRAMER, 2005 p. 15).

E termina o texto perguntando: “E que outras intenções ficam evocadas nesses modos de falar e de chamar”?

**Corre, vai, vai mais uma vez! Um estudo exploratório sobre o espaço e o tempo da brincadeira de crianças em um shopping.**

**Autora: Silvia Néli Falcão Barbosa – PUC Rio – GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos - 26ª reunião – 2003.**

A autora deste trabalho diz que ele começou com a ideia de observar a criança nos espaços reservados e planejados para ela. Como não pôde fazer isso numa escola, por escassez de tempo e a impossibilidade de entrar no meio do semestre, ela buscou espaços abertos ao público, que a fez optar, dessa vez, pelo shopping.

Ela pontua que não é tarefa fácil falar da criança e que se tem um longo caminho a percorrer e que mesmo ao dizermos que conhecemos muito sobre a infância, ainda assim, somos incapazes de lidar com populações infantis e juvenis. Segundo ela, esse é o nosso desafio: conhecer e conviver com a criança. E conta que desde Ariès, que se resgata a história da infância, marcando o surgimento de um sentimento de infância a partir de novos modos de organização da sociedade e que a partir de novas condições de vida passa-se a se proporcionar novas mentalidades e novas visões sobre a infância.

Sendo assim, diferentes concepções permeiam a construção de uma concepção de infância hoje. Uma delas é a que naturaliza a infância, como se existisse uma única infância, guardando muito da criança inocente, pura e da criança tábula rasa que precisa ser moralizada,



forjada pelo bem para não se encaminhar para o mal – a criança que carece – a quem falta alguma coisa. Dessa forma a infância torna-se objeto constante de ações, projetos e iniciativas. Diz Barbosa, a criança “caminha” no chão que o adulto lhe pretende dar, sem o adulto perceber que a criança tem seu próprio chão (BARBOSA, 2006, p. 3).

Barbosa diz que a visão que ela tem buscado entender e levar para sua prática, mesmo não sendo fácil, é a visão da infância como uma construção social, que entende a criança enquanto construção social, enquanto ator social de pleno direito e cita Manoel Sarmiento e Manoel Pinto que dizem que isso “implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a construção das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”. A autora sustenta que a criança, necessariamente será ator social em um determinado espaço e tempo, isto é, numa determinada condição histórico-social. Que a criança não pode ser vista isoladamente desse contexto, pois é a partir das interações e dos sentidos que produz nele, que interpretamos suas produções culturais. Ela ainda diz ser por isso que “não se pode dizer que exista uma única infância, universal e naturalizada, mas há tantas infâncias quantas forem as condições sociais a produzi-las”. Ver a criança nessa perspectiva é um grande desafio para educadores e pesquisadores.

Barbosa, baseada em Walter Benjamin e no que esse autor diz sobre brinquedos e brincadeira das crianças, traz para o artigo um episódio da observação que fez primeiro da brincadeira de 6 crianças numa praça, onde elas pegam folhas caídas de árvores e fazem delas “comidinhas e vassouras”, ou seja, as crianças usam a imaginação: criam, inventam e reinventam as coisas., pois as mesmas folhas, tornam-se comida e vassoura. No dizer de Benjamin: “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda” (2009, p. 93). A autora diz que as crianças têm entre 2 e 10 anos e que cada uma desempenha um papel o personagem na brincadeira – a mais velha é a mãe, outras são irmãs, outra empregada, transitando assim, com muita propriedade, entra fantasia e realidade. E observa que elas brincam, inventam o enredo, inventam regras, determinam o tempo de começar e parar ou quando simplesmente interrompem e recomeçam a brincadeira, num sempre “de novo”, ressignificando aquilo que para nós, adultos, está revestido de significados endurecidos e enraizados.

Baseada no texto da autora Raquel Altman “Brincando na História”, onde essa aborda a história da brincadeira e traz observações da cultura indígena, Barbosa diz que chama a atenção as observações que Altman traz sobre essa cultura. O texto conta um pouco sobre o

que é brincar e brinquedo para as crianças indígenas, onde na brincadeira, a criança indígena se identifica com sua cultura. Alguns brinquedos (pião, matraca, etc...) são feitos juntamente com os adultos, favorecendo a interação criança-adulto e esses, já vêm carregados de afetividade, tornando-se um objeto da cultura e de inserção nessa cultura.

A autora diz que nossos brinquedos, ao contrário, são alienados, já que vêm prontos, não são construídos, são comprados e nossas crianças são tomadas pelo desejo de ter, de possuir o brinquedo e não pelo prazer de inventar e construir. Nossos brinquedos pouco ensinam sobre a possibilidade do coletivo. Brinquedo e brincadeira devem ser/ter espaços de imaginação e fantasia. Segundo Benjamin:

...tanto mais autênticos, quanto menos o parecem ao adulto, Pois, quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva. Características nesse sentido são as várias casas de boneca que Gröber apresenta. A imitação – assim se poderia formular – é familiar ao jogo, e não ao brinquedo. (BENJAMIN, 2009, p. 93).

Nesse sentido, a criança então se cansa facilmente, porque o adulto, que faz o brinquedo, está sempre levando em conta seu ponto de vista utilitário – para nós, adultos, as coisas têm que ter uma serventia. Nossos objetos precisam vir pensados, imaginados. Mas a criança não é assim – ela faz de um objeto, tudo que sua imaginação mandar.

Espaços destinados às crianças, que muitas vezes são pensados de maneira a limitar e expressar dominação e poder são o objeto desse artigo. Sua autora diz que esses são organizados a partir da lógica do adulto, que não deixa lugar para a imaginação e fantasia. E discorre sobre seu espaço de observação – um shopping, onde há 3 espaços destinados às crianças, mas escolhe 1 deles especificamente, por ter tido mais liberdade de acesso. No caso, esse espaço era de brinquedos eletrônicos. Lá, há apenas 1 brinquedo que não é eletrônico – uma piscina de bolinhas cercada por uma rede. O comum em tudo ali é o tempo da brincadeira: 3 minutos para cada brinquedo, ou seja, o tempo é limitado. E observa todos os brinquedos e as crianças com seu modo limitado de brincar. E conclui que nos brinquedos eletrônicos não há liberdade para invenção, já está tudo determinado, tudo parece controlado: o tempo, o que fazer, o tamanho de quem brinca. A possibilidade de criar e de inventar, como na pracinha, está do lado de fora. Não há maneiras de a criança deixar sua marca, modificar as regras ali, naquele espaço. A autora diz que a metodologia empregada em sua pesquisa foi o “estudo de caso” e justifica dizendo que “o método permite penetrar na realidade social e

descrever a complexidade de um caso concreto, desvelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo”.

Somente na piscina de bolinhas, de acordo com suas observações, Barbosa ouviu alguém dizer: “*mais uma vez*”, ouviu as crianças usarem a linguagem e a imaginação e cita uma cena de um menino que ao pular na piscina dizia: “eu vou afundar, vou mergulhar, vou nadar – ‘tchá, tchá’” (imitando o barulho da água). E pede ao pai para ir novamente ao brinquedo, quando acaba seu tempo. Aqui a repetição não é como nos outros brinquedos eletrônicos, ou seja, a repetição da mesmice. Aqui, como nos diz Benjamin, “repetir é a possibilidade do novo” (2009).

A autora conclui que pensar e refletir sobre os espaços que são destinados às crianças é uma tarefa que implica pensar que tipo de educação queremos para elas. Educação como controle e submissão, mesmice, ou educação como criação, possibilidade de vida, de repetir o novo, de criar cultura? A maneira como a criança se apropria do espaço e do tempo está diretamente ligada às possibilidades que estes espaços e tempos propõem a partir da sua organização. Isso ficou explicitado na maneira como as crianças se apropriaram dos diferentes brinquedos do shopping, das possibilidades criadas e das interações possíveis. E termina dizendo que “a criança precisa de espaços em que possa deixar suas marcas, onde possa voltar amanhã e se perceber ali, em algum rabisco, em algum montinho de areia, em algum objeto fora do seu lugar habitual. Espaços que de alguma forma possam ser transformados por elas, que possam acolher suas manifestações”.

**Tia posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle.**

**Autoras: Lenilda de Macêdo – UEPB**

**Adelaide Alves Dias – UFPB**

**GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos – 37ª reunião – 2015.**

O objetivo deste texto é discutir a ação das crianças na educação infantil e problematizar as práticas pedagógicas e seus reflexos na produção de culturas infantis. Toma como base a Sociologia da Infância acerca da socialização de crianças, é uma pesquisa de natureza qualitativa, apoiada na etnografia e realizada com 28 crianças e 4 professoras constando de observações sistemáticas em duas turmas do pré-escolar. A análise evidenciou que regras e disciplinas impostas às crianças na escola, constituem sua subjetividade, mas não

determinam suas ações. As crianças conseguem elaborar estratégias de resistência às normas e também, negociá-las com os adultos.

As autoras falam sobre a Sociologia da Infância, que se propõe a pensar a infância como construção social e a criança, como ator social. Dizem que ao longo da história, a criança foi alvo de ações socializadoras por parte da família e da escola, uma vez que numa sociedade que tem a fase adulta como padrão de normalidade, não há/havia espaço para ela. Citam Corsaro (2011), quando esse diz que a socialização constitui-se em um processo de reinvenção e de reprodução elaboradas pelas crianças no coletivo ou entre pares. Para essa autora, as crianças constroem o mundo em que vivem, pois “criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares” ao se apropriarem de forma criativa das informações vindas dos adultos com a finalidade de responderem às suas preocupações exclusivas.

Segundo Macêdo e Dias, a perspectiva de socialização durkheimiana ainda se faz presente nos espaços coletivos de educação infantil e escolar, e essa defende que a criança deve incorporar as normas e conhecimentos culturalmente produzidos de forma passiva, garantindo, por sua vez, a ordem social. Tal perspectiva, de acordo com as autoras, desde a primeira metade do século XX foi criticada pela psicologia construtivista e sócio histórica, que destaca o papel ativo da criança na construção de si mesma e do mundo que a cerca, ressaltando assim, a ação/atividade desses sujeitos. A Sociologia da Infância assume o ponto de vista de criança como ator social afirmando, portanto, a ação destes sujeitos na sociedade e, sobretudo, nos espaços coletivos de educação infantil.

Macêdo e Dias ainda dizem que o conceito de socialização, nessa perspectiva é resignificado, ou seja, socializar não implica somente impor normas sobre a criança de forma unilateral, mas supõe uma interação/ação ativa por parte da criança/ator social, que vai reinterpretar essas normas e informações, negociá-las e, até mesmo, modificá-las criando outras normas, saberes, conhecimentos, ou seja, produzindo novas respostas. Para isso, é preciso ouvir/ver as crianças e considera-las capazes de construir conhecimentos/culturas.

As crianças, mesmo que os professores e educadores não tenham consciência, constroem uma relativa autonomia no meio em que vivem, porque são sujeitos de pensamento e de ação frente ao mundo. “Os sentidos e significados sobre a realidade e sobre os objetos não são apenas dados, mas reapropriados por elas de forma única, singular, genuína, em resumo, elas reinterpretam seus mundos de vida” (SARMENTO, 2004 apud MACÊDO e DIAS, 2015, p. 3). As estruturas – normas, leis, dispositivos disciplinares, organizações e

instituições – apesar de funcionarem como dispositivos de controle, não impedem a atividade criativa das crianças, segundo as autoras desse texto.

A pesquisa foi realizada em uma creche localizada em Campina Grande – PB – com observações feitas em duas turmas: pré-escolar I e II. Como metodologia foi utilizada a etnografia com observações participantes e entrevistas informais com 28 crianças, com idade entre 4 e 5 anos e 4 professoras. Elas observaram as atividades livres, porque não são explicitamente preparatórias, mas, em geral, se estrutura o espaço de tal forma que as crianças não têm liberdade de escolha, não são estimuladas a construir independência e autonomia. Segundo Macêdo e Dias, as atividades acabam sendo, indiretamente educativas e modeladoras de comportamento. Por não serem encorajadas a agir, as crianças sempre perguntam se podem fazer ou pegar algo.

Em seus diários de campo, as autoras observam que as crianças quando não conseguem diálogo com a professora, pedem que elas (Macêdo e Dias) interfiram por “ser grande” e melhor ainda, amiga delas. Observam que as crianças, de forma deliberada, reflexiva e competente fazem uma leitura do contexto e sabem quando prevalece o diálogo ou o tamanho físico. Elas tentam dialogar, argumentar, mas como a professora não se dispõe, então, a linguagem é a corporal – o tamanho das pessoas. As autoras dizem que as professoras sentem-se a vontade para impor regras e não negociá-las, porque não vêm as crianças como sujeitos capazes de expressar e compreender pontos de vistas. Porém, em suas observações, as autoras conseguem ver que as crianças são capazes de argumentar, de dialogar, de construir regras. E ao longo do texto vão registrando alguns episódios ilustrados da sala de aula e do recreio dos pequenos. E observam que as crianças são bastante autônomas e sagazes, mas elas, as crianças, não se deixam vencer e estão sempre que possível, junto com seus pares, transgredindo o instituído. A pedagogia do coerção, do controle, da norma, não é aceita sem resistência pelas crianças. Elas reagem dentro de suas possibilidades.

As autoras se apoiam em Walter Benjamin porque segundo elas, esse pensador as ajuda a compreender a infância, portanto, compreender as crianças da pesquisa a partir da narração de sua própria experiência de aluno cerca de um século atrás:

O que era, afinal, o professor que agora deixava seu estrado para vir recolher os livros e redistribuí-los, senão um demônio menor que devia renunciar a seu poder maléfico e por sua arte a serviço de meus desejos? Como malograva suas tentativas de conduzir minha escolha com uma indicação! (BENJAMIN, 1987, p. 116).

Dizem que apesar de haver um intervalo de tempo entre as infâncias – a narrada por Benjamin em “Infância Berlinense” e a contemporânea – os processos de construção de sentidos sobre o mundo não variam. As crianças, segundo as autoras “têm a incrível capacidade de transitar entre o real e o imaginário e, a partir disso reproduzir a cultura e interpretá-la, produzindo, inclusive, estratégias e alternativas para continuar sendo crianças em uma instituição e/ou sociedade onde não há lugar para elas” (p. 11).

A escola moderna não foi pensada para abrigar a infância, mas para educa-la, adestrá-la e instruí-la, portanto foi preciso construir dispositivos disciplinares de controle. A pedagogia do controle, da ordem, da norma, surgiu com o advento dessa instituição. As autoras observam também que os livros de literatura infantil, contos e fábulas eram usados com frequência pelas professoras, mas não se encontravam disponíveis na sala de aula para as crianças, mas que ficavam na coordenação sob vigilância. “Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentram palco onde vive o conto maravilhoso.” (BENJAMIN, 2002, p. 69).

As duas pesquisadoras lembram que fábulas e contos de fadas são gêneros literários clássicos fundamentais para que as crianças fantasiem e imaginem e citam Sarmiento quando diz que a função lúdica é um componente do pensamento fantasioso da criança que produz sentidos, representações e artefatos na e sobre a realidade (SARMENTO, 2007). Ainda dizem que o brincar é uma ação no mundo, uma forma de agir e reinterpretar o mundo, enfim, é uma cultura infantil. “[...] Fantasiada, com todas as cores que capta, lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela.” (BENJAMIN, 2002, p. 70).

Finalizam seu trabalho dizendo que a cultura instituída ao longo dos anos em relação às crianças foi a do controle do tempo, do espaço, dos corpos, das informações e que tal atitude é geradora de outras culturas como a do silêncio, da passividade, mas ao mesmo tempo da transgressão e da resistência porque o processo é dialético e as crianças constroem sua autonomia para agir e pensar no meio físico e social. E por fim declaram que a pedagogia do controle não é eficaz o suficiente para anular a ação e resistência das crianças àquele espaço hostil, à sua forma singular de ser e estar no mundo.

## **Infância e educação para a diversidade no discurso jornalístico de Cecília Meireles.**

**Autora: Rosângela Veiga – UFJF – GT 02 – História da Educação – 29ª reunião – 2006.**

A autora deste artigo diz que ele pretende compreender como Cecília Meireles, na década de 1930, discutia a educação para a diversidade na infância. Ela analisou as produções escritas de Cecília, no período de junho de 1930 a janeiro de 1933, publicadas no Diário de Notícias do Rio de Janeiro, na página dedicada à educação. Veiga associou a essa análise, correspondências trocadas entre Cecília Meireles e Fernando de Azevedo.

Tomando por base a colocação de Walter Benjamin de que conhecer o passado é uma forma de ressignificar o presente e projetar o futuro, a autora acredita que voltar o olhar para o passado, expresso nos textos de Cecília Meireles, pode revelar indícios que permitam ressignificar a história que se constrói para a educação. Lembrando Benjamin quando diz que “a história é o objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1994, p.229), a autora vislumbra a possibilidade de trazer à tona a verve educadora de Cecília Meireles, em especial no que diz respeito à nova visão sobre educação e sociedade, fundamentada nos ideais escolanovistas, ideais estes, amplamente defendido por Cecília no espaço jornalístico.

Segundo Veiga, Cecília Meireles atuou ativamente nos movimentos culturais de seu tempo, sendo partidária da Escola Nova e defendia, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, uma educação pública, universal, obrigatória e laica. Cecília lutou por uma visão de criança como território de linguagem, em contraponto a uma visão cartesiana de tal termo.

O termo “infância em latim é in-fans, que significa sem linguagem. No interior da tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido a criança é focalizada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. Alguém que na concepção de Santo Agostinho, é pecaminoso, que provém do pecado – pecado da união dos pais – e que em si mesmo deve ser considerado pecaminoso pelos seus desejos libidinosos, pois para Santo Agostinho, a racionalidade, como dom divino, não pertence à criança...” (GALZERANI, 2009, p. 57, apud VEIGA, 2006, p. 3).

Para Cecília, a criança pode ser vista como alguém que deve ser respeitado como um outro em sua alteridade, no que é capaz de produzir como cultura. Cecília, segundo Veiga, defendia a ideia de uma infância que pensa e, portanto, precisa ser ouvida e orientada com coerência e confiança, defendendo que

Quando nos aproximamos do mundo infantil, o primeiro cuidado que devemos ter é o de agir de tal modo, que entre nós e as crianças se estabeleça uma ponte de absoluta confiança, por onde possamos ir até elas, e elas, por sua vez, sejam capazes

de vir até nós. (MEIRELES, Cecília, *Nós e as crianças*. 24 de outubro de 1930, apud VEIGA, 2006, p. 5).

Cecília via a criança não como um ser que pode ser moldado, mas como uma riqueza a preservar. Ela achava necessário também, refletir sobre os efeitos que determinadas leituras podiam causar na infância. Ela, em correspondência à Fernando de Azevedo, se dizia preocupada no que diz respeito ao “o que” e “para que” se lê nas escolas. A educadora apontava, segundo Veiga, como um dos principais fatores responsáveis pelo desrespeito à infância, a “incapacidade (dos adultos) de descer ao mundo infantil, de se transfigurar para entender a criança, de se recordar do seu passado pequenino, de tornar a sentir como outrora para saber como funciona a alma das crianças”. (MEIRELES, Cecília, *O mundo dos adultos*. 18 de setembro de 1930). A preocupação da educadora com a possível irreversibilidade das ações dos adultos nas crianças justificava o cuidado com a criança nas crônicas.

Tomando como base essas colocações, Veiga considera que o pensamento de Cecília se aproxima das reflexões de Walter Benjamin devido à visão da criança como um ser que faz parte da humanidade, que é fruto de sua tradição cultural, mas que é possível recriá-la (KRAMER, 1996). Suas crônicas permitem buscar indícios para a compreensão da infância como devir: a possibilidade de considerá-la um ser produtor de cultura, uma pessoa autônoma em sua forma de ver e compreender o mundo. Para Benjamin, a criança constrói seu próprio mundo e se vê como um ser nesse mundo: “com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2009, p. 58). Uma visão de infância não linear, não determinista, não etapista. A autora desse artigo diz enxergar que “as colocações de Cecília apontam para a possibilidade de respeito ao enigma (passado/presente) que a infância obriga, numa perspectiva de devir, de novas descobertas, de inquietudes e de relações singulares” (VEIGA, 2006, p. 9).

A peculiaridade de suas crônicas, segundo Veiga, pode apontar para uma concepção de infância como singularidade que precisa ser respeitada. De acordo com Cecília Meireles: “A criança não é um boneco, cujas habilidades ou inabilidades se exploram. É uma criatura humana, com todas as forças e fraquezas, todas as possibilidades de evolução e involução inerentes à condição humana”. (MEIRELES, Cecília, *Ouvindo as crianças*. 21 de novembro de 1930).

Veiga, ao analisar os textos de Cecília Meireles percebe sua preocupação com o respeito à diferença. A escola pela qual Cecília lutava não estava “baseada em conceitos apriorísticos: ela se empenha na apresentação de constantes oportunidades para que os alunos



se encontrem a si mesmos e conquistem, na proporção requerida pela sua própria personalidade, os elementos de que necessitam para a formação da sua vida”. (MEIRELES, Cecília, *A propósito da escola pública*. 28 de maio de 1932).

O exercício hermenêutico a que se propôs Veiga, possibilitou compreender significados da luta de Cecília Meireles pela educação para a diversidade na década de 1930. Segundo Veiga, a rede de significações que abriga as discussões sobre o respeito às diferenças no interior das escolas, talvez possa abrigar uma importante contribuição da educadora: a possibilidade de se superar a visão da criança como um ser passível de homogeneização. E analisa a crônica intitulada “O conceito de vida” de Cecília, onde ela questiona a ideia da educação como fabricação de padrões homogeneizantes, a visão de que a criança não pode ser vista como um projeto futuro, mas sim, um sujeito do presente, um ser de culturas é colocado em debate. É uma crônica que chama a atenção de Veiga para uma forte marca da modernidade: a presença de especialistas voltados para a adaptação da criança à sociedade, com suas visões empiristas de Ciência. E para Cecília, algo escapava a essa visão positivista: a infância.

Concluimos com tudo isso, que para Cecília a educação não se restringia aos especialistas e ela olhava com desconfiança para as interpretações deterministas sobre o desenvolvimento infantil. A educadora discutia a possibilidade de uma educação aberta ao nascimento, “permitindo um repensar constante dos saberes que temos sobre a infância”. (LARROSA, 1999). Veiga conclui dizendo que pensa que Cecília tinha com suas crônicas do *Diário de Notícias*, o objetivo de sensibilizar pais, professores, opinião pública, dirigentes, entre outros, acerca de um importante momento para a educação: o de buscar construir uma escola pública, obrigatória, laica e de qualidade. Dessa forma, ela vê no discurso jornalístico de Cecília Meireles “um sentido inclusivista que, talvez, possa encontrar refrações na atualidade”.

### **Cinema na escola com Walter Benjamin.**

**Autor: Sérgio Augusto Leal de Medeiros – UFJF – GT 16 – Educação e Comunicação.**

**32ª reunião – 2009.**

Este é um trabalho que ressalta o quanto as tecnologias da comunicação e informação afetam a sala de aula de maneira incisiva. Aponta para o fato de que vários grupos de pesquisa, publicações, dissertações e teses estão se organizando em torno da temática da

mídia na educação, mostrando que a cada dia essas questões relativas à interface entre as tecnologias de comunicação e os processos de construção do saber escolar são temas que emergem das pesquisas em educação.

Aponta Medeiros que mesmo da variedade de caminhos teóricos e metodológicos dos trabalhos sobre o tema, sabe-se que as tecnologias midiáticas incitam os pesquisadores na construção de instrumental teórico-metodológico capaz de dar conta desse objeto polissêmico e de sua relação na prática escolar como potência cognitiva e não apenas como mero instrumento didático.

O autor ainda chama a atenção ao fato de que o cinema e a linguagem imagética, numa sociedade técnica, são cada vez mais, elementos de ligação entre educadores e seus educandos. Em razão da proximidade que as imagens estabelecem com o público e pelo fato de satisfazerem à necessidade humana de se expressar, de se ver e de interagir, tornam-se influências preponderantes em nossa cultura e fundamentais para a compreensão de nossa realidade.

Medeiros situa Walter Benjamin como um pensador que abala os paradigmas das ciências tradicionais colocando a linguagem como categoria fundamental para compreender as relações humanas. Segundo Medeiros (p. 2), “Benjamin não só considera indissociável a linguagem e o pensamento, como também busca um novo conceito de razão livre de todo tipo de couraça, aberto para o novo, numa permanente revisão autocrítica”.

Partindo dos conceitos construídos na obra de Walter Benjamin, Medeiros caminha na direção da construção de um instrumental teórico capaz de compreender o cinema no ambiente escolar além de seu uso instrumental e didatizado. Então, analisa o trabalho de 1936 de Benjamin “*A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*”, no qual ele examina o impacto da fotografia e do cinema na sociedade moderna, abalando a forma tradicional de pensar a produção artística. Benjamin afirmava que, no interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma e transforma ao mesmo tempo, seu próprio modo de existência.

Reconhecendo a natureza iminentemente pedagógica do cinema, produtoras de discursos políticos, educativos, econômicos, éticos e morais, Medeiros diz que as imagens introduzem transformações radicais em nossa cultura. E se imagens disseminam ideias, valores e comportamentos, elas devem e podem ser problematizadas nos espaços escolares, favorecendo assim, a aprendizagem.

Segundo o autor, mesmo sendo leitor iniciante da obra de Walter Benjamin, ele identifica nos textos desse autor uma enorme carga teórica que pode ser levada para o exercício de reflexão e compreensão das formas de circulação e apropriação das narrativas cinematográficas sob a mediação do ambiente escolar. E o autor se pergunta:

- Em que campo narrativo se situa o cinema?
- Há mais campo narrativo para as peças fílmicas?
- De que forma a mediação escolar interfere nas narrativas fílmicas?

E continua afirmando que essas e muitas outras questões são pertinentes quando se pretende olhar o uso dos filmes em sala de aula, tomando o cinema como nova fonte de pesquisa da educação. Por fim, Medeiros diz que além dos conceitos, Benjamin estabelece um campo de pensamento que dialoga e se aproxima com outros conceitos e teorias de outros autores de diferentes matrizes teóricas, como Bakhtin, Vigotsli, Deleuze e Meleau-Ponty, autores esse que teorizaram sobre cinema reconhecendo nele novas possibilidades, concebem a educação distante da concepção hierarquizada e fragmentada do saber e a infância não como algo a ser ultrapassado, nem aquilo que falta para formas cognitivas terminais, mas um modo de conhecer que assegura a abertura da cognição.

### **Subjetividade, Memória, Experiência: Sobre Alguns Escritos De Walter Benjamin e Theodor W. Adorno sobre o tema da Infância.**

**Autor: Alexandre Fernandez Vaz – UFSC – GT 17 – Filosofia da Educação – 28ª reunião – 2005**

O autor deste artigo se ocupa do tema da infância e algumas de suas expressões nas obras de Walter Benjamin e Theodor Adorno. Em Benjamin ele apresenta um conjunto de reflexões sobre infância e experiência, tomando para leitura e interpretação os aforismos que compõem “*Infância berlinense por volta de 1900*”, detendo-se principalmente em dois deles: “*A despensa*” e “*Esconderijos*”, pensando que esses se completam/justapõem/contradizem os ensaios sobre Charles Baudelaire.

Na segunda parte do artigo Vaz retoma um interlocutor privilegiado da obra de Benjamin: seu intérprete, amigo e crítico Theodor Adorno, que também se ocupou do tema da infância de forma surpreendente, entrelaçando, como Benjamin, memória e história.

Diz aqui Vaz, que em *Infância berlinense por volta de 1900* Benjamin rememora na forma de pequenos textos, a Berlim onde viveu até o exílio e onde se desenrolou sua

experiência da infância e juventude, mas ciente de que essas lembranças não resgatavam a história de sua infância e juventude: “ele condensava a experiência vivida, entre o espaço do lembrar e do esquecer, com a experiência atualizada do adulto que conserva a textura de sua memória” (VAZ, 2005 p. 8).

Lembra Vaz que, segundo Adorno no posfácio à primeira edição de *Infância berlinense*, que poucos homens e mulheres se reconheceram de forma tão profunda em um território como Benjamin o fez em Berlim. Os textos podem ser lidos como um contraponto subjetivo – o adulto que retoma os fios que costuram sua interioridade – ao material objetivo, empírico, que Benjamin pesquisou, montou e se debruçou para escrever seus trabalhos sobre o moderno. Para isso, Benjamin tomou uma infinidade de materiais sobre as cidades, sobretudo a Paris de Charles Baudelaire.

Segundo o autor, ao escrever os textos sobre Paris, Benjamin reescreve e imagina, como num roteiro cinematográfico, flâneurs, passantes, jogadores, transeuntes, escroques, revolucionários, prostitutas, agitadores e outros personagens da cidade, que se movimentavam por ruas, galerias, praças, espaços que podiam abrigar multidões urbanas, fenômeno tão típico da modernidade. Mas a criança, o próprio Benjamin, vaga nos labirintos de Berlim e da própria alma, a procura de si, nos textos de *Infância berlinense*. O pequeno Benjamin que se mescla à cidade, seus esconderijos e personagens – ruas tortuosas, zoológico, fontes, lojas, todos os recantos e móveis da casa, as imagens diversas de seu pensamento; babás, pai, mãe, faxineiras, mendigos, prostitutas, anjos, comerciantes – é essencialmente, aquele que o adulto narra, quebrando o encanto que separa história e memória da experiência do presente. E o autor cita em bonito texto em que Benjamin vai falar que a narrativa cura, chamado “Conto e cura” (BENJAMIN, 1987, p. 269).

Ao escolher os dois aforismos, Vaz diz que eles se referem ao espaço da casa, aos móveis e aposentos, e que lembram os interiores dos ensaios sobre Baudelaire. “Neles também encontramos toda uma geografia/arqueologia, das casas burguesas, vistas como materiais por meio dos quais a modernidade e os sujeitos que lhe constituem ganham substância e identidade” (VAZ, 2005, P. 4,5).

O autor faz alguns comentários para termos um contraponto, sobre as exigências que a cidade – metrópole e suas intenções fazem aos adultos que nela trafegam. Enquanto a criança de Berlim é plena de relações sensoriais a nova cidade moderna empurra para a dureza do vidro e do aço. Mas há, segundo Vaz, uma coincidência: tanto os passantes frenéticos das grandes galerias, quanto a criança que anda devagar no mundo da casa e da rua têm no olhar o

sentido essencial. O pequeno aparece na memória como alguém que tem no olhar um entre outros sentidos de reconhecimento, nas grandes cidades, o passante depende dele para sobreviver.

Vaz então retoma a *Infância berlinense* e analisa “A despensa”:

Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetra tal como um amante através da noite. Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas. E, do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. Com que lisonjas entregavam-se à minha mão o mel, os cachos de passas de Corinto e até o arroz! Com que paixão se fazia aquele encontro, uma vez que escapavam à colher! Agradecida e desenfreada, como a garota raptada de sua casa paterna, a compota de morango se entregava mesmo sem o acompanhamento do pãozinho e para ser saboreada ao ar livre, e até a manteiga respondia com ternura à ousadia de um pretendente que avançara até sua alcova de solteira. A mão, esse Don Juan juvenil, em pouco tempo, invadira todos os cantos e recantos, deixando atrás de si camadas e porções escorrendo a virgindade que, sem protestos, se renovava. (BENJAMIN, 1987, p. 87-88).

Ele chama a atenção para o texto pela sua aparente relação infância, sexo e comida – temas recorrentes em vários textos literários de Benjamin, que aqui, são colocados juntos, ligados, em uma experiência prazerosa e cheia de sentidos. A ambiguidade da amante virginal, “agradecida e desenfreada” uma vez raptada por seu Don Juan, segundo Vaz “é mesmo a da sexualidade infantil, incerta, polimorfa, pouco exata, em mais um dos tributos que Benjamin paga a Freud” (p. 7). Diz que a mão que adentra o armário pela porta entreaberta faz o mesmo percurso daquela que se aproxima de sua amada, excitado e hesitante, desejoso e temeroso. “É na expressão sensorial, no gosto, assim como é no sexo, que se coloca com firmeza a relação da criança que procura o mundo que a cerca, aqui representado pelos doces e pelo espaço sobre o qual quer exercer seu senhorio” (p. 7).

E continua dizendo que esse domínio contém um elemento que como no sexo é lúdico e mimético. Uma mimese como representação, que é importante para Benjamin nos textos sobre brinquedos e jogos e sobre o caráter “mágico” das linguagens. A relação que a criança que vai disfarçadamente até os doces e sente sua calda e doçura, não apenas com o gosto, mas também com o tato é de ordem mimética. Nela, o sujeito/criança não se exclui nem se enrijece em relação ao objeto/doce, mas antes se permite impregnar por ele, misturando-se para poder absorvê-lo, para deixar-se por ele absorver, diz Vaz.

E o autor visita o segundo aforismo escolhido: “Esconderijos”:

Conhecia todos os escondерijos do piso e voltava a eles como a uma casa na qual se tem a certeza de encontrar tudo sempre do mesmo jeito. Meu coração disparava, e eu retinha a respiração. Aqui, ficava encerrado num mundo material que ia se tornando

fantasticamente nítido, que se aproximava calado. Só assim é que deve perceber o que é corda e madeira aquele que vai ser enforcado. A criança que se coloca atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E, atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada desse mundo podia ser descoberta. Se faz caretas, lhe dizem que é só o relógio bater e seu rosto vai ficar deformado daquele jeito. O que havia de verdadeiro nisso pude vivenciar em meus esconderijos. Quem me descobrisse era capaz de me fazer petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre às cortinas com um fantasma, de me encantar por toda a vida como uma pesada porta. Por isso expulsava com um grito forte o demônio que assim me transformava, quando me agarrava aquele que me estava procurando. Na verdade, não esperava sequer esse momento e vinha ao encontro dele com um grito de autolibertação. Era assim que não me cansava da luta com o demônio. Com isso, a casa era um arsenal de máscaras. Uma vez por ano, porém, em lugares secretos, em suas órbitas vazias, em suas bocas hirtas, havia presentes; a experiência mágica virava ciência. Como se fosse seu engenheiro, eu desencantava aquela casa sombria à procura dos ovos de Páscoa. (BENJAMIN, 1987, p. 91).

O autor faz correspondência direta desse texto com outros sobre a capacidade mimética, que é uma faculdade que se relaciona com a produção de semelhanças. Diz Benjamin: “Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação das pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento ou trem” (BENJAMIN, 1985, p. 108). Essa forma de reelaboração do mundo, comum das brincadeiras infantis, tem como primeiro brinquedo o próprio corpo. Se os brinquedos são, literalmente, os instrumentos de brincar, o corpo é por excelência, o primeiro brinquedo.

E Vaz termina dizendo que por isso é esse mesmo corpo, na paralisação/petrificação ou nas expressões do rosto, que se mistura, se iguala e se confunde com o meio, para logo depois – encanto quebrado pela alteridade, pelo outro que se aproxima – voltar a firmar-se, mesmo titubeante, como sujeito. Não é outro o processo de construção da subjetividade que este de perder-se/encontrar-se, igualar-se/diferenciar-se, expulsando “com um grito forte o demônio que assim me transformava”.

### 3.1 As contribuições trazidas pelos trabalhos: um novo olhar para a infância

Nas primeiras páginas desta pesquisa, discorrendo sobre minha trajetória acadêmica como pesquisadora, fiz a seguinte pergunta: “que razões levariam à demanda evidente pelas constantes pesquisas sobre o tema da infância”? No decorrer da pesquisa, em meio às leituras, estudos e escrita, questões se colocam como provocações e estão longe de serem prontamente respondidas, mas estava certa de que a infância é um dos tempos de vida que mais têm se transformado no mundo contemporâneo. De certo que essas transformações sejam uma das exigências à demanda constante por pesquisas.

Cada vez mais participantes da cultura, as crianças produzem conhecimentos, valores, experiências, práticas sociais que têm provocado o desaparecimento de fronteiras que lhes são colocadas na modernidade, que as separam da vida adulta, como se habitassem um mundo a parte – a morada da infância. Mas elas, as crianças, têm atravessado essas fronteiras e reivindicado o direito de habitar o mundo onde todos estão.

Então, podemos dizer que há, na modernidade, um interesse pela infância. Existe um propósito de se estudar de forma aprofundada a criança por inúmeras áreas do conhecimento, inclusive para que se desvelem os diferentes tempos que seriam característicos dessa fase do desenvolvimento humano. Todas as pesquisas analisadas aqui deixam claro – que pensam **a** infância e **com** a infância – sua educação, direitos, seu modo de agir e compreender o mundo, suas relações de alteridade experimentadas: porque a criança é filha para seus pais, é aluna para seus professores, é um cliente para o mercado, é objeto de estudo ou interlocutor para o pesquisador.

Surgem e se combinam neste estudo, nesta pesquisa, várias áreas de conhecimento classificadas como “da infância”: Psicologia, Pedagogia, Psicopedagogia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, História, etc., áreas essas reconhecidas por um modelo de conhecimento científico, que tem como objetivo, pela quantidade de estudos produzidos sobre a infância, constitui-la como objeto e sujeito. Inclui-se nesses estudos temas como o cuidar, educar e conhecer, mas também dominar seus corpos, desejos, projetos e pensamentos. A infância passa a ser valorizada como um tempo em si e não somente como uma etapa da vida; a

criança tem seu estatuto alterado: não apenas indivíduo, mas sujeito, e sujeito de direitos específicos. Segundo Gouvêa e Sarmiento (2008):

Os Estudos da infância são, nas suas dimensões interdisciplinares, um campo de estudo em pleno progresso e desenvolvimento. A partir da sociologia, da história, da antropologia, da psicologia, etc., e tomando por foco a infância como categoria social do tipo geracional, têm-se vindo a desenvolver trabalhos de pesquisa que procuram resgatar a infância como objeto de conhecimento, nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade (p. 9).

O que conseguimos enxergar aqui, nesses 39 trabalhos analisados, é que pesquisadores/as da área da educação infantil têm buscado uma prática de pesquisa que tenha como objeto de preocupações a própria criança, compreender a infância a partir dela mesma: “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1998, p. 61), construindo sobre ela um novo dizer, um novo olhar.

A tese de doutoramento de Heloisa Acires Candal Rocha (1998), intitulada *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia* mostra esse movimento quando a autora lança pilares para uma *Pedagogia da Infância*, que segundo ela “o objetivo principal é delimitar a especificidade do trabalho em instituições de Educação Infantil e investigar como as pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento têm contribuído para a constituição deste campo do conhecimento” (p. 2). Segundo Rocha, as práticas educativas para a infância, por um tempo, se definiram quase que exclusivamente pela Psicologia, mais ainda que a própria área da Educação.

A preocupação em pesquisar a infância pode ser vista ou explicada também, pelo fato das mudanças feitas em relação ao atendimento à criança pequena. A relevância da questão acentua-se a partir da Constituição de 1988 e outros documentos dos anos 90 – ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a LDB, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – com as novas definições legais e demandas sociais acerca da função da educação infantil e da função do profissional responsável por ela. Essas conquistas, em termos legais, “inserem a criança de até 6 anos no interior do sistema escolar” (KISHIMOTO, 1999 p. 61).

Em função dessa nova realidade, a concepção de criança também passa por reformulações. Pesquisas na área contribuem de forma significativa para que se comece a construir outro olhar sobre a criança, reconhecendo-a como um ser histórico e social, inserida



em determinada cultura, parte da sociedade e cidadã. O atendimento feito à criança em diferentes épocas, diz respeito à concepção que determinada sociedade tinha dela em cada momento. Com as pesquisas, acompanhamos as transformações que a sociedade vive em termos políticos e sociais, o que torna possível a modificação de nossa maneira de pensá-la. A situação atual do atendimento obrigatório à criança a partir de 4 anos<sup>9</sup> é resultado de muitas lutas e reivindicações pelo reconhecimento dos direitos das crianças nos vários âmbitos da vida da sociedade – político, assistencial, médico, jurídico e educacional.

Assim é que os distintos campos disciplinares se questionam sobre a infância e a criança, levando a uma crescente produção sobre o tema. Ainda segundo Gouvêa e Sarmiento (2008):

Assim é que pensar a criança e a infância, no interior das ciências humanas e sociais, indica-nos assumir uma perspectiva polifônica. [...] Cabe-nos como pesquisadores e profissionais que atuam junto a estes sujeitos concretos, crianças, não superpor o nosso discurso ao discurso infantil, retomando a origem etimológica que, ao nomear a criança define uma *infans*: a dos sem fala. Parafrazeando Freud, cabe-nos, em nossas práticas, indagar a este intrigante sujeito: afinal, o que quer uma criança? (p. 13).

Os dados que apresentaremos no próximo capítulo e as discussões travadas em cada trabalho permitem dizer que pesquisar a infância constitui-se espaço promissor para se pensar políticas públicas e práticas educacionais voltadas a ela.

Continuar a realizar pesquisas sobre a infância é preciso, pois o saber que a pesquisa movimenta não é inteiro nem derradeiro. A pesquisa serve para abrir caminhos a explorar, caminhos que podem mudar a imagem do mundo.

### **3.2 Pensar a educação a partir de conceitos de Walter Benjamin**

Para além das contribuições ditas anteriormente, as 39 pesquisas que fazem parte da construção desta dissertação trazem também importantes questões para se pensar a educação na concepção e pensamento de Walter Benjamin. Cada uma delas busca uma forma de abordagem benjaminiana baseada em conceitos tais como experiência, memória, brinquedos e brincadeiras, faculdade mimética, jogo – dentre outros – sempre em associação com crianças

---

<sup>9</sup> A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 altera a LDB 9.394/96, tornando obrigatória a “educação básica gratuita a partir dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”.

e seus modos de enxergar e entender o mundo, seja na escola, em casa, nos museus, em bibliotecas, em parques de diversão e nos diversos espaços a elas destinados. Tiramos das pesquisas analisadas, algumas categorias ou índices existentes, muitas vezes repetidas e comuns em várias delas. Os temas que se repetem com muita frequência são “recortados do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2011, p.100).

Para conseguir pensar a educação a partir de conceitos ou colocações de Walter Benjamin, começamos aqui com uma pergunta que muito nos causa incômodo: *que chances temos de não errar ou de errar menos na educação de crianças e jovens em uma época de tanta transição e inovação?* E aqui, alguns trabalhos nos colocam esse incômodo de maneira contundente, fazendo questionamentos sobre o assunto.

A pergunta pode parecer simples, mas se faz presente àqueles que diariamente educam, sejam eles pais ou profissionais da educação. Acreditamos que essa pergunta é resultado da percepção de que muitos equívocos cometidos **na** e **com** a educação continuam acontecendo mesmo que inúmeras manifestações, pesquisas e publicações sobre políticas e práticas educacionais sejam continuamente lançadas. Talvez a ânsia por “acordar” ou “despertar” para o agora e para as exigências do futuro, sem tentar compreender o que realmente acontece, possibilite que a imprudência se aproxime ou faça parte das teorias e/ou ações praticadas na educação. A dúvida e o descontentamento surgem, em sua grande maioria, acompanhadas da impotência por aqueles que educam frente aos desafios que se apresentam.

Longe de nós querermos afirmar, com isso, a existência de um estado geral de desconforto na educação, nem mesmo que o desânimo tomou conta dos profissionais da educação. É bem sabido por nós que por mais turbulências e inquietações que existam, a esperança nunca abandonou completamente esses profissionais. Porém, não é errado afirmar que preocupações e descontentamentos com a educação de crianças e jovens, causam curiosidades, perplexidades e, sobretudo, dúvidas. Daí o desejo por pesquisá-las. Acreditamos, até porque como dito antes, a esperança não nos abandonou, que haja um caminho para o enfrentamento dos desafios, a busca por respostas e, conseqüentemente, a melhoria da educação.

Basta alguns minutos de conversa com um profissional da educação para percebermos seus desejos. É bom que fique claro, que quando falamos de profissionais da educação, nos referimos àqueles que estão ativos, ou seja, em sala de aula, já que são eles que sentem o que

é e como está a educação hoje. Infelizmente a voz desses educadores é pouco ouvida quando os rumos da educação são pensados (políticas educacionais, parâmetros curriculares, etc.).

Pensando em Walter Benjamin e seu conceito de **experiência** – conceito esse que atravessa sua obra – e em grande parte dela aparece relacionado ao processo de “perda” ou “declínio” no qual a Modernidade se encontra, e em função de tantos pesquisadores dos trabalhos colocarem esse conceito no centro de suas discussões para tratar a infância, torna-se prudente falarmos um pouco sobre experiência (*erfahrung*) na perspectiva benjaminiana.

No ensaio escrito em 1933, *Experiência e pobreza*, Benjamin questiona a pobreza da experiência que se estabelece na Modernidade. No início do texto, ele narra uma parábola sobre um velho no leito de morte revelando a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Ele queria transmitir aos filhos, o que no futuro eles descobriram com a experiência: “a felicidade não está no ouro, mas no trabalho” (BENJAMIN, 1994 p. 114). Ele lembra que a experiência confere autoridade aos mais velhos. Quando constata que ações da experiência, como provérbios, histórias e narrativas, o contar, o narrar, o transmitir, estão em baixa, ele questiona:

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Quando Benjamin observa e cita algumas expressões como “ele ainda é muito jovem, mas em breve poderá compreender” ou “um dia ainda compreenderá” é para dizer que ao se falar essas frases “sabia-se exatamente o significado de uma experiência” (Ibid p. 114). É dentro desse contexto que podemos pensar o conceito de experiência na educação. Imaginemos: que experiências os pais estão repassando aos seus filhos que os possibilite se tornarem melhores filhos e melhores alunos, mas principalmente seres humanos autônomos, éticos e felizes? Benjamin diz que a capacidade de narrar histórias, que transmitem conselhos e sabedoria se perdeu, portanto a educação pode recuperar essas práticas que foram ingênuas ou forçosamente perdidas.

Lembrando o texto de Benjamin intitulado *O ensino da moral* de 1913, do livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, o autor cita um exemplo que pode ser usado como uma experiência transmitida de pai para filho. Trata-se de uma passagem onde se pretende inculcar o amor ao próximo em uma criança: “assim, durante o café da manhã deve-se

descrever-lhe, o trabalho das muitas pessoas graças às quais é possível agora saborear os alimentos” (BENJAMIN, 2009 p. 16). Quantos valores como esse, poderiam ser ensinados pelos adultos às crianças nos momentos de convívio, se não tivesse se perdido o sentido das experiências coletivas?

Muitas vezes, professores passam a maior parte do seu tempo pedindo, entre outras coisas, para que seus alunos aprendam a respeitar seu semelhante. Isso não seria preciso se ao chegar à escola, os alunos já seguissem certos princípios éticos que começam a ser ensinados em casa, na família e se prolongassem na escola. Às vezes, diz Benjamin, “pode ser um tanto triste que a criança receba tais percepções da vida apenas numa aula de moral. Mas essa exposição só impressionará uma criança que já conheça a simpatia e o amor ao próximo.” Ainda segundo o autor, isso acontece porque “ela só vivenciará esses sentimentos na comunidade, nunca em uma aula de moral.” (Ibid p. 16).

Com isso, Benjamin discute ética e moral – mas não pretendemos entrar no mérito dessas discussões – o que queremos é mostrar o quanto experiências coletivas podem ajudar a educação. Com os exemplos benjaminianos podemos notar os equívocos que a escola comete ao discutir, por exemplo, a participação dos pais na educação. Geralmente é entendido que a participação dos pais na escola e na educação de seus filhos, se limita a irem a reuniões, saberem das notas. E a escola cobra e deseja essa participação e quando ela acontece, o professor, junto com a orientação pedagógica relata aos pais quem são seus filhos na escola. Notas baixas são justificadas por falta de concentração, conversas paralelas, etc. Frequentemente é isso o que acontece e os resultados desse tipo de participação estão longe de serem animadores, do nosso ponto de vista.

Por que não colocamos em prática os ensinamentos de Benjamin? Por que não mudar a concepção de participação dos pais? Ao invés de exigir a presença deles na escola, deveria exigir-se mais a presença deles em casa. A escola poderia sugerir, de acordo com Benjamin, que valores como respeito ao semelhante e à natureza, solidariedade, comprometimento, cooperação, ética, deveriam ser transmitidos através de experiências na família e na comunidade. Esse tipo de ensinamento ultrapassa os discursos sobre as motivações e exemplos que os professores exteriorizam aos alunos, porque é revelador do que teria experimentado.

Benjamin nos auxilia na construção de uma nova forma de pensar a educação também, em seu texto *Sobre o conceito da história*, que fora tão citado nos trabalhos analisados, quando os autores tratavam do tema memória, ou da escola como formação de sujeitos críticos e autônomos ou de seu caráter emancipatório, ao observamos o tratamento que deu ao uso da **crítica**, que se trata de sermos **reflexivos e críticos** na hora de enfrentarmos o presente e/ou tentarmos reconstruir uma época do passado. Segundo Benjamin, a não presença da crítica em nosso cotidiano, ou pelo menos em algumas de nossas experiências, poderá ser notada na construção da “história oficial”. Isso porque na “história oficial”, muitas outras histórias não são contadas, ou muitos outros personagens não ganharão vida. Com isso as novas gerações sofrerão prejuízo em seu desenvolvimento de consciência.

Nesse sentido, Benjamin destaca a importância do historiador materialista nesse processo e sua tarefa é ir na contramão de todo movimento que não consegue ver nos vencidos, também, uma história: “pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” (BENJAMIN, 1994 p. 223). Se é assim, explica Benjamin, “existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa.” Cabe refletir, segundo essas observações sobre a seguinte questão: o que é preciso e possível fazer para manter-se crítico na vivência de uma experiência? Guiando-nos pelo pensamento benjaminiano não seria equivocado dizermos que transformar pais e professores em historiadores materialistas ou pelo menos em sujeitos que agem segundo esse espírito, seria uma ótima oportunidade para entender e perceber qual é a influência e a consequência de um ensinamento.

Todo aprendizado se dá de forma que sujeito e objeto interajam continuamente e que agir de forma crítica em meio a esse movimento não se constitui tarefa das mais fáceis, pois as exigências são grandes assim como as tentações, mas o papel de educador que pais e professores podem desempenhar na formação das crianças, em especial, poderia contemplar essas exigências. De modo geral, todo adulto pode contribuir mais na educação de novas gerações, no entanto não é dessa forma que as coisas acontecem. Poderiam retransmitir experiências coletivas, como poderiam refletir criticamente sobre elas, porém, na sociedade contemporânea o tempo para a transmissão de conhecimentos, valores, por meio da interação pessoal parece estar em desaparecimento. Mas, continuam influenciando as crianças.

Outra categoria que destacamos aqui, que foi tema recorrente, é o **brinquedo**<sup>10</sup>. As oito<sup>11</sup> pesquisas que apresentam como tema o brincar infantil e suas várias matizes – o brincar que atrai o consumo, a virtualização do brinquedo, o cerceamento do brincar, a industrialização do brinquedo, o brinquedo como cultura infantil – se apoiam na concepção benjaminiana, tema onde o autor afirma que o brinquedo carrega em si toda a cultura presente em sua produção: desde a época à qual está vinculado, até um modo de ver o mundo e de se relacionar com as crianças, passando também pelo modo de educar e apresentar o legado de uma geração – em outras palavras – um projeto de sociedade. Atribui importância à história do brinquedo e à memória do brincar, estabelecendo relações entre cultura, infância, experiência, narrativa, história e memória.

No universo lúdico podemos perceber as relações que a criança estabelece com o mundo adulto. No entanto, concepções de infância, família e trabalho mudaram com o decorrer dos séculos e com isso, modificaram também o que envolve a produção, a circulação e o destino dos brinquedos. Portanto, faz-se necessário entender como essas mudanças se refletiram nos jogos e brinquedos. Walter Benjamin, em muitos dos ensaios de *“Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”* elabora uma análise da criança e seu universo lúdico, discutindo o uso que esta faz do brinquedo, o desenvolvimento de sua ludicidade, a utilização dos vários materiais, a capacidade desta de criar e recriar o seu universo.

As reflexões de Benjamin, encontradas no referido livro, sobre a memória do brincar e as relações existentes entre infância, cultura e história na sociedade contemporânea, nos possibilita compreender a importância e os múltiplos sentidos implicados na cultura lúdica que se liga tanto ao processo de formação quanto à prática docente **do** e **no** contexto educativo atual. Em suas notas, ensaios, reflexões teóricas, traduções, artigos, cartas, Benjamin revisita a própria infância por meio de reminiscências e lembranças de sua memória mostrando-nos, em seu exercício de escrita narrativa, concepções de infância e cultura lúdica contando suas experiências vividas em alguns espaços, suas formas de brincar e os tipos de brinquedos que fizeram parte de sua história de vida e de formação.

O autor deixa claro a nós, leitores e pesquisadores, sua paixão por brinquedos e essa passionalidade o leva a compreender o brinquedo e a brincadeira como algo que está

---

<sup>10</sup> A denominação de brinquedo utilizada aqui, se refere a diferentes categorias de objetos lúdicos, inclusive jogos e canções infantis, que de alguma forma possibilitam o lúdico e o brincar infantil, seja ele regado ou livre.

<sup>11</sup> Fizemos referência a sete delas no quarto capítulo, mas uma trata de grupos, culturas e brincadeiras infantis, fazendo-nos classificá-la com o tema de “Infância e diversidade cultural”.

diretamente atrelado e inerente ao universo infantil, com características que admitem diversas formas de imaginar e brincar, como se esse brinquedo fosse a extensão de seu próprio corpo, confundindo-se com ele, como nesta passagem:

Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se pôs de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitiçará todas as pessoas que entrarem desprevenidas. (BENJAMIN, 2009, p.107-108).

A criança é aquela que reconstrói e ressignifica de um modo compreensível os brinquedos, no ato de brincar. Brincando, a criança renova o antigo, subverte a lógica do adulto e experimenta algo novo. Nesse sentido, “[...] uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada na comuna lúdica das crianças.” (BENJAMIN, 2009, p.87).

Para Benjamin, quando a criança brinca com um brinquedo, essa experiência permite a ela “o refúgio, a perda, o (re)encontro, o domínio de si e o acesso ao outro”(p.87). Quando brinca, a criança liberta-se e reimprime papéis sociais criando para si um mundo próprio, habitual às vezes, mas intenso e renovado. Ela se emancipa do “artefato brinquedo”, sente-se livre para imaginá-lo e usá-lo da maneira como quiser, sem as didatizações impostas pelo desenvolvimento pós-industrial pelas quais o brinquedo vem a ser inscrito. Benjamin critica a homogeneização do brinquedo, assim como o tipo de material utilizado, sua forma de produção e seu formato, impondo a eles novas configurações em sua relação com a criança, que acaba sendo doutrinada e condicionada pelos adultos que os produzem. Segundo Gouvêa:

No brincar, a criança interroga-se sobre o mundo em que está situada e o estranha (estranhamento é a condição primeira para compreensão e construção do conhecimento). Através da brincadeira, a criança desnaturaliza o mundo social, ao trabalhar sua estereotipia. A criança não reproduz em sua brincadeira o mundo tal como ela o vive, mas recria-o, explorando os limites de sua construção. Como linguagem, o brinquedo traz em si uma gramática própria que não constitui uma representação ou uma reprodução do real. A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas o significa através dela. Assim é que o brinquedo transcende o real, elabora as múltiplas possibilidades de sua construção. (GOUVÊA, 2011 p. 554).

Por fim, em sua obra *Infância em Berlim por volta de 1900* o pensador alemão aborda um tema que privilegia e que nos é caro neste estudo: a experiência do brincar na infância. E pensando nesta dissertação e nas pesquisas que aqui se anunciaram nessa temática, ao revisitarmos o referido livro e as ideias originais, críticas e irreverentes de Benjamin, pensando a educação com e a partir dele, esperamos contribuir com outros estudos que, no campo da educação, vêm iluminando perspectivas acerca do processo de formação e prática

docente em relação à cultura lúdica infantil, mais precisamente acerca da infância e dos lugares da infância no contexto contemporâneo.

Nesta mesma obra, “*Infância em Berlin por volta de 1900*”, Walter Benjamin traz até nós a experiência histórica de um menino sensível que, a partir da voz e da palavra de um adulto exilado, nos conta detalhes, segredos e lembranças de um cotidiano que reflete e resume imagens de revoltas e desejos coletivos vividos na Berlim daquele tempo. É nesse cenário que o garoto flana, observa e medita pelas ruas e galerias da cidade, casas de amigos, cafés, parques, zoológico, fontes, lojas e caminho da escola e se recorda dos passeios com sua mãe, do jeito de caminhar um passo atrás, atento a emoções, lugares, pessoas e paisagens. É deste modo que de certa maneira, Benjamin recupera o jeito de ver da criança, sua sensibilidade e valores. A partir de **memórias** que traz e com as quais reconstitui sua própria infância, em um período histórico marcado por fortes transformações sociais, o autor busca recuperar a forma de perceber o mundo sob sua perspectiva.

O referido livro, escrito em 1933, foi dedicado ao filho Stefan e nele Benjamin conta coisas do cotidiano de maneira subjetiva e do ponto de vista de uma criança. Buscando compreender sua cidade de origem, Benjamin reúne lembranças e recortes de experiências infantis vividas com adultos, brinquedos, escola e livros e(m) lugares significativos em sua formação. Narrado e compartilhado com o leitor, o universo infantil é retratado com riqueza de detalhes a partir de rememorações reconstituídas tal como em um jogo de quebra-cabeças.

A **memória**, outro tema que aparece com muita frequência nos trabalhos analisados por nós, é um conceito de extrema importância para Benjamin. O passado é apresentado por nosso autor através de imagens, sons, aromas e metáforas. Do aroma de maçã assando no forno na manhã de inverno à criança que passeou e entregou-se a diferentes territórios e objetos de sua casa, os acontecimentos se fazem entre passado e presente, história e memória, revelando-nos, pelos labirintos da memória, a curiosidade, o encantamento e a estranheza implicados e atualizados na narrativa, na filosofia e na literatura de Walter Benjamin.

Quando rememora sua infância no ensaio *A despensa*, seu olhar de adulto se alia ao tato experimentado quando diz “na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetrava como um amante através da noite. Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas.” (BENJAMIN, 1987, p.87-88). Na referida narrativa, distanciam-se e combinam-se o olhar e o tatear, no qual Benjamin experimenta cheiros, texturas, densidades e espessuras de objetos e lugares plenos de experiências sensoriais.



Em *Criança Desordeira*, apresenta o modo infantil de ver e se apropriar do mundo, suas afinidades e sentidos atribuídos aos objetos do mundo que a circundam. Sua forma de se identificar e compreender as coisas, transformando-as e nelas transformando-se quando brincam, fica evidente:

Toda pedra que ela encontra, cada flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma coleção. Na criança, esta paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio, que continua a arder nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, porém com um aspecto turvado e maníaco. Mal entra ela na vida e já é caçador. (BENJAMIN, 2009, p.107).

Concluimos que o conceito de **memória** tão ressaltado nos trabalhos que compõem esta dissertação trata-se da memória que se apossa do indivíduo espontaneamente e que permite um processo de reconstrução do passado no presente. Com Benjamin conseguimos pensar que a memória da infância permeia perpetuamente nossa vida adulta. Seria totalmente presunçoso de nossa parte arriscar em um tema tão complexo como o da memória, repleto de vielas e labirintos, se não tivéssemos como “bússola” as leituras de Walter Benjamin, sem a pretensão de esgotar sua discussão, mas apreendemos com essas leituras que não somos nós que detemos a memória, mas é a memória que toma conta de nosso ser de modo tão surpreendente que, num piscar de olhos, deparamo-nos com a reminiscência de um evento passado. O exercício de rememoração feito por Benjamin para recontar sua infância, se faz presente nos textos de *Infância em Berlin* e *Rua de mão única*, que mais tarde se tornaram um só livro.

Entendemos que ao escolher Walter Benjamin como aporte teórico, os autores das pesquisas mapeadas, se enveredam pela concepção de infância de Benjamin, conceito esse que leva à possibilidade de conhecer não só a concepção de infância constituída pelo autor a partir de suas memórias de infância, mas também, as crianças de hoje, em sua diversidade de classes e grupos étnicos culturais. E em se tratando de pesquisas da área da educação, a maioria reflete sobre a prática docente e a experiência da infância dentro das práticas educacionais. E conseguimos perceber nesses trabalhos que conceitos como infância, criança, jogo, narrativa, linguagem, memória, brinquedos, experiência, foram apropriados pelas pesquisas. Muitas vezes, alguns autores insinuam possíveis aproximações entre o conceito benjaminiano de infância e a experiência de infância das crianças da pesquisa. Preocupam-se em conhecer em que aspectos se pautam essas experiências dentro dos contextos escolares e que significações elas produzem. A experiência das crianças pressupõe uma distinção daquela vivida pelos adultos – o que é facilmente perceptível na teoria crítica da cultura. Para

Benjamim (2009), os adultos costumam subestimar a experiência de jovens e crianças. Nas palavras do autor:

A máscara do adulto chama-se “experiência” ... ele sorri com ares de superioridade ... de antemão ele já desvalorizava os anos que vivemos, converte-os em época de doces devaneios pueris, em enlevação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria (Benjamim, 2009, p. 21, 22 – grifo do autor).

Quando digo que os autores preocupam-se em conhecer as experiências infantis nos contextos escolares (ou fora deles), parto do pressuposto benjaminiano de que crianças brincam e criam brincadeiras, jogam, gostam de repetições (que são fundamentais na experiência da criança), subvertem a ordem estabelecida, criam estratégias para não serem dominadas por seus professores. Ou seja, as experiências infantis, em minha opinião são marcadas por um misto de sutileza e complexidade. Crianças não obedecem a uma classificação de níveis didáticos, do menor para o maior, do mais simples para o mais complexo. Ao mesmo tempo, a experiência pode ser sutil, pois o que a criança apreende o faz de corpo inteiro; de acordo com seus sentimentos, seus interesses, suas necessidades, nem sempre dominadas e controladas pelos adultos.



**“Meninos brincando” – Cândido Portinari – 1958**

# CAPÍTULO 4

## Os achados da pesquisa

É assim que para o artista, a criação começa na visão. Ver, isso já é uma operação criadora, que exige esforço. Tudo o que vemos na vida diária sofre mais ou menos a deformação produzida pelos hábitos adquiridos, e o fato é talvez mais sensível numa época como a nossa, onde o cinema, a publicidade e as revistas nos impõem cotidianamente um fluxo de imagens prontas que são um pouco, na ordem da visão, o que é o preconceito na ordem da inteligência. O esforço necessário para se desvencilhar disso exige uma espécie de coragem; e esta coragem é indispensável ao artista que deve ver todas as coisas como se as tivesse vendo pela primeira vez; é preciso ver toda a vida como quando se era criança; e a perda dessa possibilidade nos retira a de nos exprimirmos de uma maneira original, isto é, pessoal.

Henry Matisse – “Com olhos de criança”, Arte em São Paulo, nº14, março de 1983.

Percebemos, ao longo da pesquisa, que mapeamentos são fundamentais para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque mostram temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que menos se acentuam, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos. O material que serve de base para esses mapeamentos, no nosso caso teses, dissertações e textos apresentados em evento científico é, segundo Marli André

submetido a um olhar crítico que permite identificar repetições, redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do *status* científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica (ANDRÉ, 2009 p. 43).

O mapeamento mostra, também, que os trabalhos apresentam formas distintas de coleta de dados, como: registros escritos, entrevistas em grupo, registros em vídeos, gravações de falas que, combinadas com as entrevistas, questionários e observações, permitem explorar novos ângulos das situações e enriquecer as análises. O que pensamos e o que esperamos aqui é que esses procedimentos não se tornem apenas adereços da pesquisa e que sejam devidamente tratados com o rigor que toda investigação exige.

Nos 39 trabalhos analisados constatamos que nenhum deles era do tipo estado da arte, o que nos faz refletir que, ainda que todas as pesquisas tenham usado como estratégia metodológica o trabalho de campo, ou seja, ainda que a interlocução *com* crianças seja mais comum, compreendemos que essa interlocução se faz presente também mesmo nas pesquisas

de caráter exclusivamente teórico que abra mão de um trabalho dessa natureza. O que sustentamos aqui é que toda pesquisa que se dedica ao estudo da infância, de alguma forma, mais ou menos direta, estabelece um diálogo com crianças concretas. Lembrando Rita Marisa Ribes Pereira:

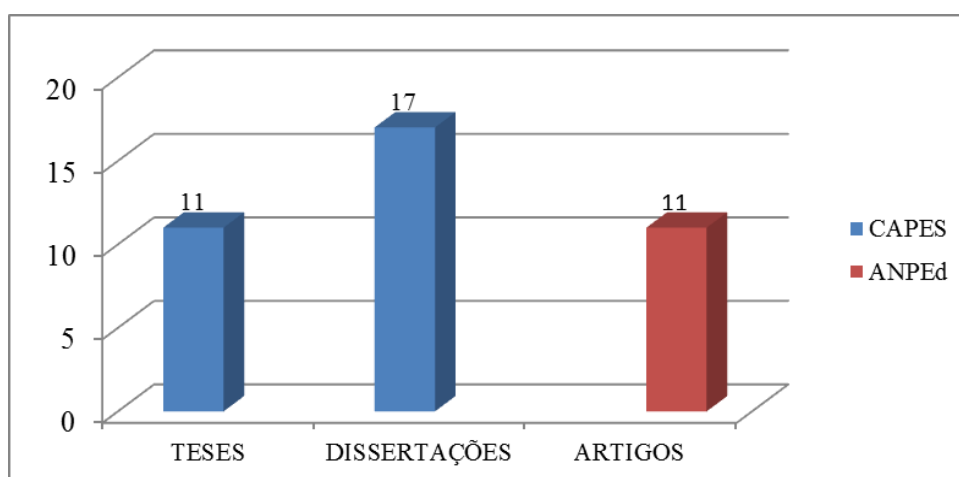
É certo que a opção pela realização de um trabalho de campo que coloque face a face pesquisador e crianças cria um tipo de realidade diferente daquela experimentada pelo pesquisador quando este se debruça sobre estudos teóricos ou sobre produções infantis que dispensem a presença das crianças em suas interlocuções. (PEREIRA, 2012 p. 63).

Como se trata da relação entre pesquisa e educação e todas as pesquisas foram escritas por educadores que em sua grande maioria exercia a prática de sala de aula, percebe-se nesse campo, um comprometimento ou desejo de mudança da sociedade, o que parece normal, já que sem a utopia de um mundo melhor, a educação a nosso ver, não teria sentido.

Diferentes questões foram pensadas pelos pesquisadores em diferentes contextos e abrem-se a diversas formas de abordagens e ao diálogo de pesquisa com grupos diversos de crianças. Crianças nas escolas, crianças e seus aparatos culturais, crianças que não têm acesso a aparatos, crianças e aparatos tecnológicos, crianças e mídia, crianças e consumo, crianças e seus brinquedos e brincadeiras, crianças abandonadas, crianças e sua linguagem própria, crianças e literatura. Crianças!

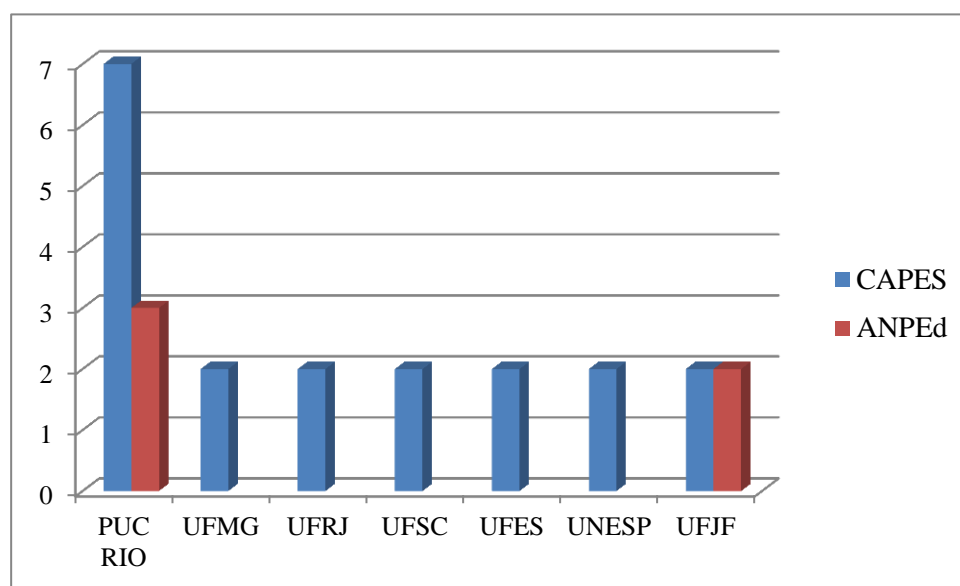
Os gráficos e quadros a seguir, ilustram os achados da pesquisa:

Como já dito anteriormente, esse trabalho conta com 39 pesquisas analisadas, sendo elas, 17 Dissertações de Mestrado e 11 Teses de Doutorado encontradas no banco de dados da CAPES e 11 Artigos encontrados no banco de dados da ANPEd.



**Gráfico 1: Trabalhos Analisados**

São elas de diferentes instituições: PUC RIO, PUC SP, PUC GO, UFMG, UFC, UFG, UNIMEP, UNESP, UFSCar, UERJ, UFJF, UFMT, UFES, UFRN, UFSC, UESB, UFRJ, UNIANDRADE, UNIJUÍ, UNISINOS, UEPB, UFPB, UFP. Nota-se a prevalência de produção nas regiões Sul e Sudeste, que somam um total de 31 pesquisas (79%). Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais são os estados que contam com o maior número de produções.



**Gráfico 2: – Instituições mais citadas**

Destaca-se um percentual significativo de produções provenientes da PUC Rio, fato esse que acreditamos ser pela existência dos grupos INFOC (Infância, Formação e Cultura), e GIPS (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade) coordenados pelas professoras e pesquisadoras Sônia Kramer e Solange Jobim.

Observa-se que, embora as instituições privadas representam 20% do total de instituições citadas no presente trabalho, confirmando a prevalência de universidades públicas, embora estas apresentem menor produtividade no período analisado.

Entre os vários aspectos que chamaram atenção nos referidos trabalhos, as referências bibliográficas nos instigaram bastante. É comum que se encontre nos resumos, os autores ou a perspectiva teórica que serviu de referência ao estudo. Todas as pesquisas citadas aqui fizeram referência a Walter Benjamin, porque sua teoria subsidiou os estudos. Citaremos a seguir, os autores das várias áreas de estudos mais citados nas 28 pesquisas encontradas no banco de dados da CAPES. São eles, os mais citados:

CAPES AUTORES	CITAÇÕES
Jeanne Marie Gagnebin	26
Solange Jobim e Souza	26
Sônia Kramer	24
Philippe Ariès	22
Manuel Sarmiento	18
Mikhail Bakhtin	16
Theodor Adorno	15
Lev Vigotski	15
Leandro Konder	13
Marília Amorim	13
Giorgio Agamben	11
Gilles Deleuze	11
Jorge Larrosa	11
Márcio Seligmann-Silva	10
Patrícia Corsino	10
Kátia Muricy	10
Walter Omar Kohan	10
Bernard Charlot	10
Rita Ribes	10
Umberto Eco	9
Michel Foucault	9
Maria Cristina Soares de Gouvea	9
Marisa Lajolo	8

### Quadro 1: Autores mais citados na CAPES – período 2003-2013

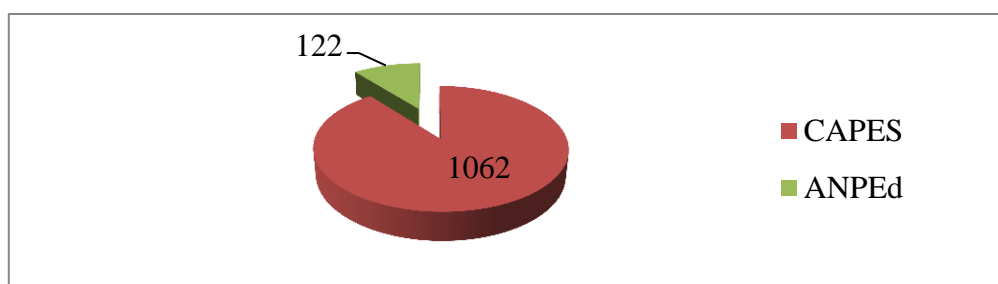
Com relação aos autores mais citados nas pesquisas encontradas no banco de dados da ANPEd, observamos que não se diferem dos autores mais citados na CAPES. Há certa continuidade ou estabilidade no uso dos autores, e até certa constância.

ANPEd AUTORES	CITAÇÕES
Jeanne Marie Gagnebin	5
Sônia Kramer	5
Solange Jobim e Souza	4
Jorge Larrosa	4
Manuel Sarmiento	4
Walter Omar	4
Philippe Ariès	3
Bakhtin	3
Gilles Deleuze	3
Félix Guattari	3

### Quadro 2: Autores mais citados na ANPEd – período 2003-2015

Atentamos para o fato de que a filósofa, escritora e uma das mais reconhecidas pesquisadoras da obra de Walter Benjamin, Jeanne Marie Gagnebin, foi citada em 31 das 39 pesquisas encontradas, seguida por Sônia Kramer (Coordenadora do INFOC – Infância, Formação e Cultura – PUC Rio), Solange Jobim e Souza (Coordenadora do GIPS – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade – PUC Rio), e Philippe Ariès que foi um dos mais influentes historiadores do século XX, da família e da infância.

No mais, outros autores, de diferentes campos do conhecimento, como: Lev S. Vigotski, Mikhail Bakhtin, Célestin Freinet, Georg Otte, Henry Giroux, Roger Chartier, Moisés Kuhlmann, Michael Löwy, Gaston Bachelard, Zygmunt Bauman, Olgária Matos, Dermeval Saviani, Emília Ferreiro, Sandra Mara Corazza, Roger Bastide, Gilles Brougère, Pierre Levy, Maurice Halbwachs, entre outros, encontram-se citados. A seguir a quantidade de autores citados nas pesquisas das duas instituições.



**Gráfico 3: Quantidade de autores citados**

Ainda sobre a ANPEd, os Grupos de Trabalho de onde se originaram os artigos são os citados na tabela abaixo, chamando atenção para o GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, que foi o que mais produziu, sendo encontrados 8 dos 11 artigos.

GT's CITADOS ANPEd		Número de trabalhos
GT 02	História da Educação	1
GT 07	Educação de crianças de 0 a 6 anos	8
GT 16	Educação e Comunicação	1
GT 17	Filosofia da Educação	1

**Quadro 3: GT's citados ANPEd**



O GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos – inicialmente fundado como GT de Educação Pré-Escolar foi criado em 1981, juntamente com mais sete GT's<sup>12</sup>, ao incluírem a educação infantil como um grupo de trabalho, evidenciando o intenso movimento de discussões sobre políticas sociais e educacionais que marcou aquela década.

Constatamos também, que duas autoras de teses analisadas foram citadas em alguns trabalhos também analisados aqui. São elas: Patrícia Corsino, citada em 10 pesquisas, todas elas com temas relacionados com a infância, linguagem, literatura e letramento; e Caroline Machado Momm, citada em 4 pesquisas que dizem respeito à infância, filosofia da infância, infância e modernidade, infância e Walter Benjamin.

Foram citados também, por algumas pesquisas, em forma de epígrafes ou mesmo citações no corpo da pesquisa, alguns poetas e escritores, como: Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Graciliano Ramos, Cecília Meireles, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Bartolomeu Campos de Queirós, Ítalo Calvino, Mia Couto, Eduardo Galeano.

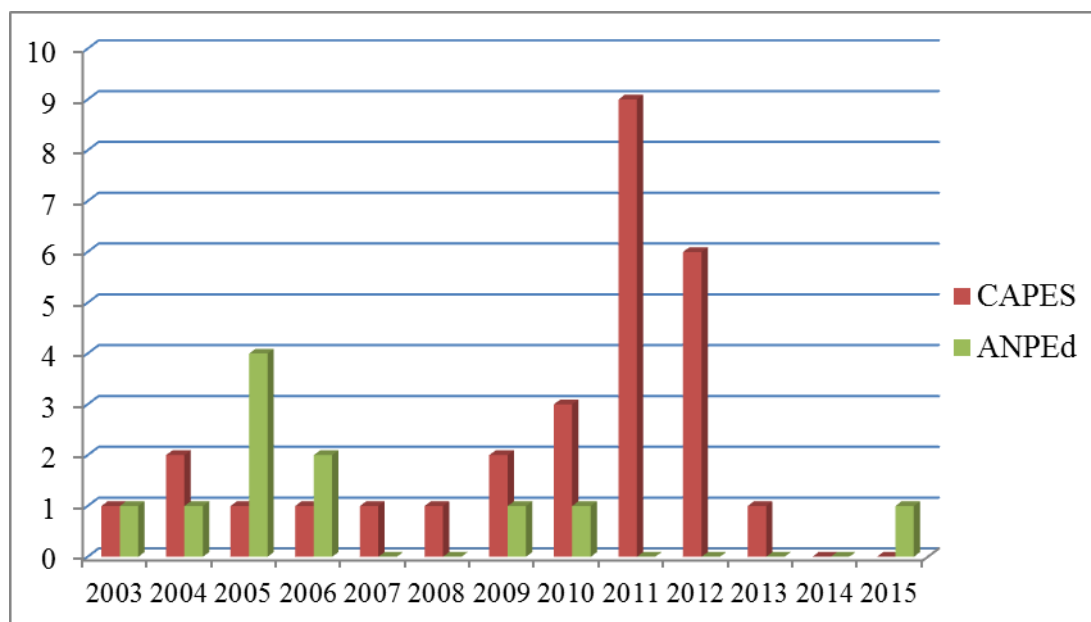
Nesse sentido, o que a escolha de autores e referenciais nos revela? Supomos que os pesquisadores buscaram a perspectiva da Filosofia da Infância e a perspectiva da Sociologia da Infância para subsidiar suas análises. Muitos citaram autores estrangeiros, muitos deles não diretamente vinculados ao tema da infância. Essas constatações provocam algumas indagações: as questões da infância estariam sendo pensadas de forma ampla? Com referenciais das Ciências Humanas e Sociais? Ou estariam incorrendo em modismos?

Sobre modismos ou consumismos, a pesquisadora Jeanne Marie Gagnebin, em entrevista ao Suplemento Cultural do Diário Oficial do Estado de Pernambuco, critica duramente a produção acadêmica voltada exclusivamente para Currículo Lattes e reafirma o papel central dos professores no despertar intelectual dos novos acadêmicos. E sobre o uso da obra de Walter Benjamin nas produções acadêmicas diz que *“deveríamos resistir à tentação de transformar os escritos do pensador alemão em mais um fetiche, em mais um “bem cultural” circulando em um sistema de consumismo cego, de mera acumulação, cuja lógica esvaziada foi justamente o alvo de um pensamento essencialmente questionador, crítico e subversivo”*. (GAGNEBIN, 2015).

---

<sup>12</sup> Criada em 1978 a ANPEd só organizou os Grupos de Trabalho em 1981, na 4ª Reunião Anual. Antes disso realizou suas reuniões em torno de temas gerais vinculados especialmente aos Programas de Pós-Graduação. (Fonte: Página da ANPEd – <http://www.anped.org.br/>).

O gráfico a seguir, nos mostra o ano de publicação e a quantidade de publicações dos dois bancos de dados – CAPES/ANPEd. Chamamos a atenção para o aumento de produções nos anos de 2011 e 2012.



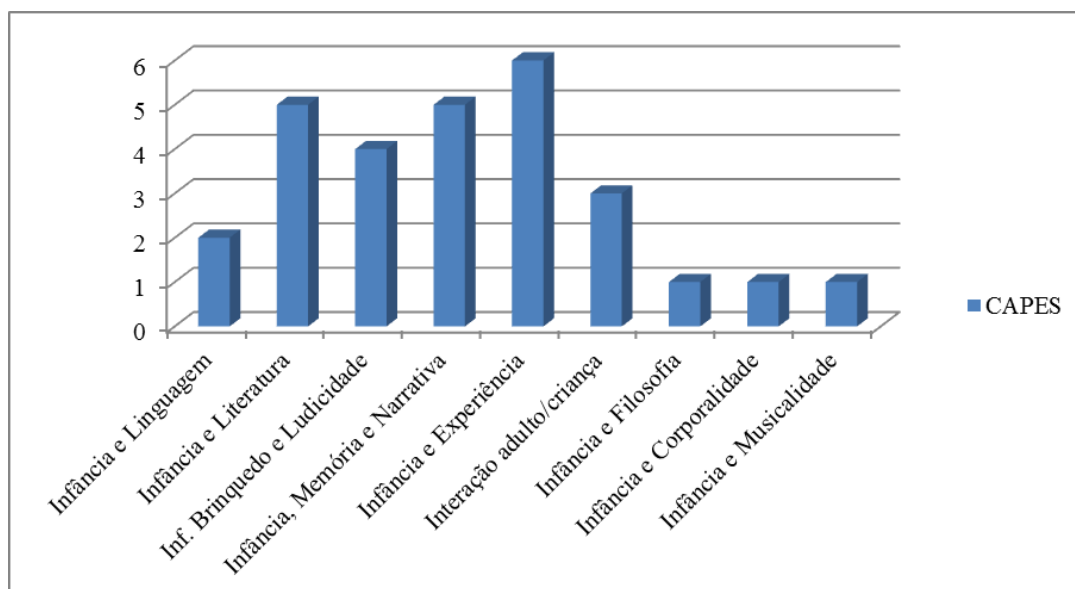
**Gráfico 4: Ano e Quantidade de Publicações CAPES/ANPEd**

Em relação às temáticas apresentadas, podemos dizer que tanto a CAPES quanto a ANPEd, mostraram maior número de pesquisas com os seguintes temas relacionados à infância: literatura, brinquedos, brincadeiras e ludicidade, memória e experiência.

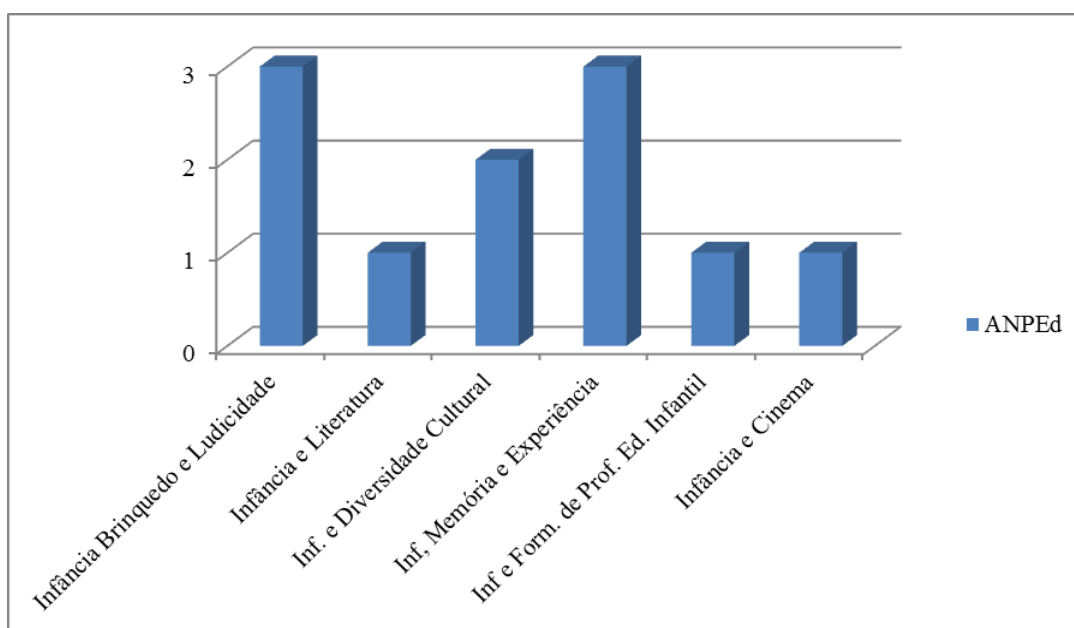
Segundo André (2001), passamos por um momento em que a temática amplia-se e diversifica-se:

[...] aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais nas escolas, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação. (ANDRÉ, 2001, p. 53).

Vejamos os gráficos a seguir:



**Gráfico 5: Quantidade de Teses e Dissertações por Temática CAPES**



**Gráfico 6: Quantidade de Trabalhos por Temática ANPEd**

O próximo quadro nos mostra as obras de Walter Benjamin que foram mais citadas nos trabalhos analisados. O livro *Magia e Técnica, Arte e Política* foi o mais citado nas duas instituições – CAPES/ANPEd – pois essa obra contém alguns dos mais importantes textos do filósofo, entre eles, os ensaios “*O Narrador*” e “*Experiência e pobreza*”, que partem do que Benjamin chama de perda ou declínio da experiência, no sentido forte e substancial do termo, e a segunda obra mais citada foi *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*, o que de certa forma reforça a predominância das temáticas apresentadas.

	CAPES	ANPEd
Magia e Técnica, Arte e Política	25	9
Reflexões sobre Criança, o Brinquedo e a Educação	24	6
Rua de Mão Única	20	5
Infância Berlinense: 1900	9	3
Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo	7	2
A origem do drama barroco alemão	6	1
Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política	6	1
Passagens	6	
Narrativas Radiofônicas de Walter Benjamin	2	
O desencantamento da arte	2	
Correspondências	1	1
Diário de Moscou	1	

#### **Quadro 4: Obras mais citadas de Walter Benjamin CAPES/ANPEd**

Outro dado que nos chamou atenção foi o financiamento apresentado pela produção acadêmica. Verificamos que 62% da produção, no período apresentado, não contou com financiamento. Nota-se que a CAPES corresponde ao financiamento de 25% das pesquisas e o CNPq 10%.

Ressalta-se que o financiamento da produção científica no Brasil é realizado, principalmente, por meio de quatro agências federais: o CNPq e a FINEP – subordinados ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), e o INEP e a CAPES – vinculados ao Ministério da Educação (MEC). Têm-se ainda as agências de fomento estaduais, como as Fundações e Entidades de Amparo à Pesquisa (FAPs), e as agências internacionais. (Fonte: MEC/CAPES).

Tomando-se como base o parágrafo 3º do Art. 218 da Constituição, que estabelece:

“O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciências, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que dela se ocupem meios e condições especiais de trabalho”, fica claro que o Estado tem um papel preponderante no financiamento da Pós-Graduação. É importante destacar que “a eficácia dos investimentos só é obtida pela continuidade dos programas e normas, já que se trata de investimentos a longo prazo” (Fonte: PNPG/CAPES p. 56).

A partir da constatação feita, no decorrer do levantamento bibliográfico a respeito do número de produções acadêmicas que versavam sobre a temática *Infância em Walter Benjamin*, esse capítulo da dissertação objetivou apresentar, a partir do mapeamento dessa temática, algumas tendências e perspectivas dessa produção, considerando-se as teses, dissertações e trabalhos constantes no banco de dados da CAPES e da ANPEd segundo o referido tema, tomando como base os anos entre 2003 e 2015, mapeando o respectivo campo do conhecimento.

Desse modo, foi possível delinear um panorama do referido campo, contudo, vale ressaltar o caráter preliminar e as limitações desse estudo, uma vez que compreendeu somente um determinado período e contemplou apenas alguns aspectos da produção. Assim sendo evidencia-se a necessidade de prosseguir e aprofundar esta investigação, no sentido de identificar os temas relevantes, emergentes e recorrentes, tendências dos referenciais teóricos, a natureza metodológica e os resultados observados nos estudos, com vistas a constituir tendências e perspectivas.

Com o crescimento constante no número de Mestrados e Doutorados no país pode-se afirmar que existe prevalência de produções na modalidade Mestrado Acadêmico e que a distribuição geográfica e institucional dos estudos está concentrada no eixo Sudeste-Sul.

## Considerações Finais

Eis porque, por outro lado, a estrada para o estrangeiro é uma pedra de toque tão mais precisa. Obriga todos a escolher um critério. No fundo, obviamente, a garantia única do julgamento correto é ter escolhido uma posição antes de vir.

Walter Benjamin

Muitas considerações foram feitas no decorrer desta narrativa, como se o caminho fosse sendo feito ao longo da caminhada. Assim, a impressão que fica é que chegar aqui, ao final da pesquisa, é como voltar de um lugar estrangeiro. Embora o tempo do curso de mestrado seja sempre menor do que o que precisamos para dar conta de todas as descobertas, mais do que uma apuração ou constatação, mestrado é tempo de aprendizagem. O encontro com a teoria, os erros e acertos, a experiência com a pesquisa, são de fundamental importância para a construção do conhecimento.

Sendo assim, chegar aqui não é sinal de que trazemos respostas às questões estabelecidas para essa pesquisa, como também vislumbramos novas questões. Este texto nos remete a Benjamin na epígrafe citada acima, pois pesquisar nos obriga a eleger critérios que por vezes são questionáveis, porém necessários para fundamentarmos nossa exposição – ao mesmo tempo, se mostra também como um campo fértil, aberto a críticas e sugestões e também porque cada leitor pode encontrar aqui, sua voz, seja para concordar seja para contestar.

A escolha da infância como tema deste trabalho se fez, a partir do reconhecimento de que as crianças são sujeitos de cultura, de história, de linguagem e de políticas. Conviver com crianças em diferentes contextos, ao longo de minha trajetória pessoal, fez acreditar que mesmo que o discurso sobre a infância ainda seja marcado por imagens relacionadas à pureza, inocência, fragilidade, e que ainda se trate a infância como oposição à maturidade, há um reconhecimento social do lugar das crianças hoje. Pensamos a infância, aqui, em Walter Benjamin e buscamos a ressonância do seu modo ver e conceber esse momento da vida, nos estudos que dele se apropriaram. Acredito que o potencial das reflexões de Walter Benjamin é importante e necessário instrumento para a educação, quando desejamos emancipá-la.

Enquanto profissional e pesquisadora da área da Educação, este estudo ampliou consideravelmente o meu olhar investigador para a pluralidade da infância. Tomar a criança e a infância como “lugar de pesquisa” e adentrar caminhos pouco explorados fez aguçar ainda mais o desejo de contribuir, social, acadêmica e politicamente para o enriquecimento do campo da Educação Infantil e anos iniciais. Penso que a inclusão da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, mostra-se como um grande avanço das políticas públicas para a infância, assim como aponta também para a transição de uma tradição assistencialista para a definição do direito da criança.

Por esse motivo, como já explicitado anteriormente neste texto, estudar a infância e a criança é fundamental para que repensemos nossa prática e a ideia de formação dos professores. Percebemos que a falta de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil reflete diretamente numa prática que se mostra muitas vezes distante das reflexões teóricas e da reflexão crítica sobre essa prática.

### **Sobre a coleta de dados – o Estado da Arte como metodologia**

Em primeiro lugar, deixo claro que essa definição metodológica me impôs certas dificuldades, que foram importantes para perceber alguns aspectos relacionados às produções veiculadas em banco de dados: o primeiro, e penso como o mais importante, é a fragilidade em que se encontram ainda as bases de dados e as formas de acesso a esse tipo de documento. Foram várias as situações em que tive dificuldade de acessar os textos solicitados em função das instituições depositárias (Bibliotecas das Universidades) não disponibilizarem o material, apesar de ele constar nas bases de dados de consulta. Infelizmente, esses problemas me mostraram que o tratamento dado às produções acadêmicas, em várias instituições brasileiras, tem deixado muito a desejar, o que nos parece uma contradição com as políticas para a pesquisa científica. O segundo e não menos importante, diz respeito à filtragem pelo título do trabalho, pois selecionar pelo título não nos garantia necessariamente que o conteúdo do mesmo possuísse afinidade com a temática que pretendíamos analisar.

Quanto aos dados coletados e analisados nessa dissertação, quero primeiro explicitar que, quando se trata de definir conceitos e aspectos metodológicos, existem dubiedades ou mesmo pouca clareza entre a maioria dos autores, pois apresentam compreensões muito distintas do que seja a metodologia de pesquisa adotada. Deparei-me com vários trabalhos onde o “conjunto de procedimentos” era o mesmo no que se refere às técnicas e instrumentos

utilizados, mas com identificações distintas de nomenclaturas de metodologia. Optei então, por me guiar pelos procedimentos utilizados e quando o autor explicitava a metodologia, comparava os procedimentos mencionados.

Grande parte dos trabalhos apresenta como perspectiva metodológica a etnografia lançando mão da observação participante, de anotações em diários de campo sobre as observações feitas. Outras usam a pesquisa ação e, em geral, optando por realizar o estudo de caso. Com relação aos procedimentos de coleta de dados as pesquisas valeram-se de questionários, roteiros de entrevistas estruturadas e semiestruturadas com os profissionais (educadores e sujeitos que atuam nas escolas), análise de materiais como livros didáticos e infantis, assim como documentos escritos e fotográficos. Ainda com relação ao exame da metodologia observamos que alguns estudos se caracterizam como estudos de fenômenos muito localizados, envolvendo, em geral, tomada de depoimentos de um pequeno número de sujeitos e análises situadas. Torna-se necessário dar um passo além, aprofundar as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente a respeito da temática.

Fazer a leitura dos trabalhos me provocou uma reflexão sobre algo que tanto dizem e repetem: “é preciso dar voz às crianças”. Perguntei-me durante todo o tempo ao ler tal afirmação: o que seria dar voz às crianças? Como seria possível dar voz às crianças pesquisadas? Que procedimentos seriam utilizados para tal? E descobri que “dar às crianças voz”, trata-se de reconhecê-las como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que se expressem diferentemente de nós, adultos. Trata-se de assumir as vozes da criança como legítimas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que essas atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que com elas convivem lhes atribuem. Enfim, entendi que “dar voz” às crianças pesquisadas é não silenciá-las, já que são sujeitos históricos, datados, concretos e marcados pela cultura da qual fazem parte.

De fato, a decisão de desenvolver práticas de metodologias que tomam as crianças como protagonistas do processo não é algo simples. Ao contrário do que se pensa, mesmo estando diante de um movimento de pesquisas que inclui as crianças como sujeitos participantes do processo metodológico, o desenvolvimento de metodologias e procedimentos de pesquisas com crianças ainda é um campo principiante. Isso pelo fato de que nós, adultos, necessitamos abrir mão de muito do que tradicionalmente afirmamos sobre os grupos infantis.



No Brasil, é muito nova entre pesquisadores a preocupação de desenvolver metodologias de pesquisas que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, ou ainda, que considere as crianças como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta dos dados. Se tradicionalmente desenvolver pesquisas sobre as crianças já gerava enfrentamentos e muitos desafios ao pesquisador, o que dizer do propósito de desenvolver práticas metodológicas de pesquisas com as crianças pequenas? Rocha (1998), que já foi citada anteriormente, realizou um amplo levantamento de pesquisas sobre a infância da década de 1990.

Sabendo ser nova então, essa preocupação em ouvir as crianças nas pesquisas em educação, nosso entendimento passa pelo fato de que não basta só ouvi-las, mas faz-se necessário também ampliar, alargar, estender sua voz. Necessário também saber o que fazer com tais informações, falares e saberes, na esfera da academia, da ética e da política. É novo o enfrentamento desse desafio. E sabemos que essa nova postura não passa por uma simples decisão. O fato de considerarmos dar voz, ouvir as crianças, seja em nossas práticas pedagógicas, ou em nossas pesquisas, só é possível à medida que vencermos o conceito de criança e infância, que por longo tempo orientou nosso pensar e agir em sua educação, especialmente das crianças pequenas.

Cabe ressaltar que a produção analisada vem indicando, ainda que não em sua totalidade, uma resistência quanto à homogeneidade da infância e de sua demarcação pelo recorte etário, o que vem exigindo projetos educativos voltados para demandas diferenciadas. Poucas pesquisas não levam em conta a heterogeneidade e formas de inserção social da criança.

Outro aspecto nos chamou atenção na produção examinada. Independente do tema das pesquisas, elas já não evidenciam ou analisam aspectos isolados, como por exemplo, os relativos à cognição, mas centram suas preocupações na abordagem sócio histórica, que privilegia as interações sociais, a linguagem e a mediação entre os sujeitos sociais. Preocupam-se então, com o favorecimento desses processos, destacando a importância do jogo, do brincar, das interações, da organização do espaço, confirmando a escola, a creche, como contexto privilegiado de desenvolvimento-aprendizagem.

Alguns estudos buscam, em primeiro lugar, conhecer a criança, os contextos sociais e institucionais de sua educação, buscam o lugar social que a criança e a infância ocupam em sua família e na sociedade, exploram os contextos de exclusão e exploração da criança dos diferentes sistemas educacionais, bem como a influência da mídia em sua educação. Outros

destacam a importância da literatura no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança buscando conhecer e desenvolver nela as competências da leitura e da escrita, mostrando como a literatura pode influenciar de maneira positiva neste processo.

Pesquisas que tomam por objeto de estudo a prática pedagógica junto às crianças estão relacionadas ou fazem indicações para a formação de professores e propõem, ainda, articular o processo de formação a uma reflexão sobre a prática pedagógica, considerando o direito ao brincar, ao espaço e ao movimento. Apenas uma pesquisa faz menção à identidade do professor ou do profissional da educação<sup>13</sup> e, ainda assim, considero uma visão parcial diante da diversidade do contexto nacional, uma vez que se sabe que até pouco tempo era uma área que não dispunha de normatização e formação específica.

Pesquisas que analisam a criança a partir de si mesma, querendo descobrir o ator-criança e suas interações com os pares e os adultos; pesquisas que analisam o cotidiano e o contexto dos constrangimentos e das possibilidades que envolvem a relação das crianças com os diferentes espaços-tempos das instituições educativas; pesquisas que analisam as relações verticais com o adulto/educadora e as relações de maior horizontalidade com seus pares – tratam de desvelar as crianças que habitam os alunos, mesmo que pré-escolares. Nota-se a afirmação de um olhar cada vez mais preocupado em apreender a diversidade infantil e a buscar conhecer a criança concreta, considerando seu pertencimento social.

Toda a produção estudada contempla Walter Benjamin como aporte teórico. Seus estudos sobre narrativa – sua dimensão utilitária e seu declínio, sobre outros conceitos que perpassam seus escritos, como a experiência moderna, a natureza e o uso da linguagem a partir de uma teoria mimética e das semelhanças; a reconstrução da história a partir de detalhes e ruínas; a temporalidade como repetição ou como criação; o brincar; o brinquedo e a educação (ainda que Benjamin não possua nenhum tratado sobre educação), noções que, no conjunto do pensamento do autor, se entrelaçam à sua concepção de infância e de criança. Quase todos os autores abordam a questão da experiência infantil dentro da concepção benjaminiana e questionam as formas de educação resultantes das práticas modernas de relacionamento que nascem do individualismo no interior da estrutura do modo de produção capitalista.

Minha impressão é que a característica mais marcante que emerge da análise feita do conjunto dessas pesquisas, é que algumas delas apresentam temas novos, que só se

---

<sup>13</sup> Refiro-me ao adulto que atua diretamente com as crianças independente da denominação que recebe: monitor, auxiliar.

apresentaram uma vez no período investigado, sendo elas: “*Álbuns de retratos, infâncias entrecruzadas e cultura lúdica: memória e fotografia na Brinquedoteca Hapi*”, onde a autora usa como metodologia somente os dados visuais; “*Na gestão da Educação Infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?*” que trata de um trabalho sobre identidade do professor, mas surpreende porque sua autora teve o objetivo de investigar a formação de profissionais de Educação Infantil implementada por redes públicas municipais de educação do Estado de Rio de Janeiro e ao fazer a categorização, descobriu como eram identificadas as professoras de Educação Infantil, pelos seus gestores.

Esses casos esparsos podem representar uma abertura em novos campos de investigação. Ainda sobre a temática apresentada, outra impressão é que a grande maioria traz a criança para o centro da pesquisa como dito anteriormente, dizendo ser um sujeito de direitos, um sujeito social e histórico, que usa a linguagem do corpo e a oral para se expressar, criança que precisa de espaço físico adequado, que é capaz desenvolver autonomia através da educação na escola. Estudos que definitivamente abrem portas para referenciar uma criança concreta e que fazem referência a processos educativos que a envolvem no contexto da diversidade sociocultural brasileira.

Ao mesmo tempo percebi, em alguns estudos, a ideia do caráter educativo como *superador* da ideia de assistência na Educação Infantil. Não é incomum, que a introdução desses trabalhos, nos apresente como horizonte uma visão educativa que dissocia cuidado e educação, entendendo-os como aspectos distintos no atendimento à infância e passíveis de serem vivenciados separadamente. Minha posição é a de defesa ao binômio cuidar-educar na Educação Infantil.

Por fim, evidenciamos a relevância de estudos que têm como finalidade sistematizar e inventariar a produção acadêmico-científica em um determinado campo do conhecimento, no sentido de delinear um panorama do respectivo campo, fornecer subsídios às investigações futuras e contribuir para o aprimoramento do campo de investigação. Não obstante, a metodologia do “Estado da Arte” não se dê por meio de um trabalho empírico, não realize intervenções em espaços e culturas educacionais, nem tampouco os observa para fazer descrição da realidade, vimos que esse método possibilita apresentar uma visão ampla de uma temática, cabendo a nós pesquisadores/as apontar sua utilidade, torná-lo evidente e mostrar sua necessidade para fazer a “memória da educação”, uma vez que ao refletirmos sobre o que foi feito identificamos sobre que necessitamos avançar, aprofundar e ou até retroceder.

Sendo assim, espero que essa pesquisa tenha contribuído para organizar, na perspectiva do estado da arte, os estudos sobre a concepção de infância apoiados em Walter Benjamin, localizados em diferentes veículos e instituições acadêmicas do país, no período em que foram produzidos. Espero, ainda, que nossos achados ao colocar tais estudos em relação, possam ter contribuído tanto para identificar os conhecimentos que já se encontram solidificados e em vias de se tornarem, como também aqueles temas e questões que necessitam ser objetos de novas pesquisas ou de maior aprofundamento.

## Referências

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação Docente v. 1, nº 1, p. 41-56, ago/dez 2009. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1> Acesso em 28/07/2015.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em 15/01/2016.

ANDRÉ, Marli. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARENDT, Hannah. **Walter Benjamin (1892-1940)**. In: **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann, posfácio Celso Lafer. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas II. Trad.: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: Infância berlinense: 1900**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças: Narrativas Radiofônicas de Walter Benjamin**. Trad. Aldo Medeiros. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU ED., 2015.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.** *Financiadora de Estudos e Projetos.* 2012. Disponível em: [http://www.finep.gov.br/fundos\\_setoriais/fundos\\_setoriais\\_ini.asp?codSessaoFundos=1](http://www.finep.gov.br/fundos_setoriais/fundos_setoriais_ini.asp?codSessaoFundos=1) Acesso em 15/01/2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** *Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010.* 2004. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf) Acesso em 15/01/2016.

CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. **A pesquisa em educação no Brasil.** *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/931.pdf> Acesso em 15/01/2016.

CASTELLO, Luis A; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras:** dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas:** especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação,* v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em 17/01/2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Geocapes Dados Estatísticos 2014.** Disponível em: [http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/#tab\\_2](http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/#tab_2). Acesso em 15/01/2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3ª ed. São Paulo: Coleção Trans. Editora 34, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.** *Educação & Sociedade,* São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em 13/10/2015. Acesso em 05/10/2015.

FLORESTAN, Fernandes. **As “Trocinhas” do Bom Retiro:** Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. In *Pro-Posições.* V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa:** Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **A criança no limiar do labirinto.** In: **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

GAGNEBIN. Jeanne Marie. **História e Cesura.** In: **História e Narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Não contar mais?** In: **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Prefácio - Walter Benjamin ou a história aberta**. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas I: Magia e técnica, arte e política**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Da escrita filosófica em Walter Benjamin**. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio, **Leituras de Walter Benjamin**. 2ª edição. São Paulo, Fapesp: Annablume, 2007.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin, um estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã**. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Leituras de Walter Benjamin**. 2ª edição. São Paulo, Fapesp: Annablume, 2007.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo, Editora 34, 2006.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Infantia: entre a anterioridade e a alteridade**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11394/12926>. Acesso em 28/08/2015.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Infância, sociedade e cultura**. In: CARVALHO, Alisson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2002. p. 13-29.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: GOUVEA, Maria Cristina Soares; SARMENTO, Manuel. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior**. Educação & Sociedade. Campinas: n° 68, 1999, p. 61-79.

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

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

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

KOHAN, Walter Omar. (org.) **Devir-criança da Filosofia: Infância da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOHAN, Walter O.; KENNEDY, David (Orgs.). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Campos, 1989.

KRAMER, Sonia. **Pesquisando Infância e educação: um encontro com Walter Benjamin**. In: LEITE, M. I. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, Papirus, 2003.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÖWY, Michael. **A filosofia da história de Walter Benjamin**. Estudos Avançados vol.16 n° 45, 199-206. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142002000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000200013). Acesso em 21/09/2015.

LÖWY, Michael. **Aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATISSE, Henry. **Com olhos de crianças**. Revista Arte em São Paulo, São Paulo, n. 14, mar. 1983.

OTTE, Georg. **Infância em Berlim: uma autobiografia anônima de Walter Benjamin**. Revista do Centro de Estudos Portugueses, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 26, pág. 19-28, jan.- jun. 2006.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Pesquisa com crianças**. In: MACEDO, Nélia Mara Rezende; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROCHA, Heloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Campinas: 1998. 290p. Tese de Doutorado.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa**. In: Educação, Sociedade e Cultura. Porto, Editora Afrontamentos, 2002. p. 67-88.



Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-3.pdf>. Acessado em: 21/02/2016.

ROCHLITZ, Rainer. **O desencantamento da arte**: A filosofia de Walter Benjamin. Bauru: EDUSC, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/M%C3%BAcio/Downloads/dialogo-237%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/M%C3%BAcio/Downloads/dialogo-237%20(1).pdf) acesso em 13/10/2015.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. **As crianças e a Infância**: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel. **Sociologia da Infância**: correntes, problemáticas e controversas. Sociedade e Cultura. Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, v.13, n.2, p. 145-164, 2000.

SAVIANI, D. **A pós-graduação em educação no Brasil**: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.1, n.1, p.1-19, 2000. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=703&dd99=pdf>. Acesso em 28/01/2016.

SELIGMAN-SILVA, Márcio (Org.). **Leituras de Walter Benjamin**. 2ª edição. São Paulo, Fapesp: Annablume, 2007.

## Referências das pesquisas analisadas:

### Dissertações:

ANUNCIACÃO, Mônica Matos. **Entre nuvens e ruínas da memória**: o sentido do humano em Infância e São Bernardo. UESB – 2012.

BARBOSA, Antônio Carlos do Amaral. **A criança e o brinquedo-TV**: análise sobre o discurso publicitário direcionado para a infância na Rede Globo de Televisão. UFRN – 2012.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão. **Nas tramas do cotidiano**: adultos e crianças construindo a Educação Infantil. PUC Rio – 2004.

CESÁRIO, Maria Angélica. **Infância**: idade da (des) razão ou tempo de experiência? PUC Goiás – 2012.

CRUZ, Cristiane. **Onde vivem os monstros:** o espaço narrativo como construção de uma autonomia existencial nos textos dedicados à infância. UNIANDRADE – 2011.

JARLICHT, Carla E. Szajdenfisz. **Infância e infâncias:** narrativas de abandono na ficção e na vida. PUC Rio – 2011.

JUNIOR, Almir Zandoná. **A virtualização do lúdico:** o fechamento do universo formativo do brinquedo. UFG – 2012.

LIBERALI, Andreza Cristina Damasceno. **É permitido brincar?** Um estudo sobre o movimento lúdico no Ensino Fundamental. UFMT – 2011.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. **O que as crianças cantam na escola?** Um estudo sobre infância, música e cultura de massa. UERJ – 2008.

MARSIEL, Pacífico. **Infância, experiência e linguagem em Walter Benjamin:** a indústria cultural e as implicações pedagógicas do empobrecimento da experiência formativa. UFSC – 2012.

MEDEIROS, Cláudia Santos. **Profissionais de Educação, Saúde, Lazer e Cultura que trabalham com Educação Infantil:** práticas e concepções de infância. PUC Rio – 2009.

MOURA, Maria Tereza Jaguaribe Alencar. **Arte e infância:** um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu. PUC Rio – 2005.

NOGUEIRA, Alexandre Semeraro A. **O desvio como método a partir da ideia de infância:** uma conversa com a Infância em Berlim por volta de 1900 de Walter Benjamin. UFC – 2004.

OLIVEIRA, Dianni Pereira. **Desenhos animados e desenhos infantis:** relações de experiência e memória. UFES – 2012.

PAVONE, Sandra. **Brinquedos e cultura:** o universo lúdico na contemporaneidade. PUC SP – 2006.

ROSA, José Ailton Vargas. **Infância, experiência e racionalidade:** um estudo no ambiente escolar. UFES – 2011.

SILVA, Rosita Mattos. **As histórias da gente que cabem num livro:** experiências de leituras nas aulas de literatura do primeiro ano do Ensino Fundamental. UFRJ – 2011.

**Teses:**

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento:** Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. PUC Rio – 2003.

GARCIA, Érica de Lima Melo. **A experiência da infância em Graciliano Ramos.** UFMG – 2010.

GOMES, Rosane Silva. **Entre Guimarães Rosa, Manoel de Barros e Bartolomeu Campos de Queirós:** a criação de uma infância da escrita. UFMG – 2011.

MEDEIROS, Andrea Borges. **Memória de crianças em crônicas de escola:** modos de lembrar, de narrar e de ser. UFJF – 2011.

MOMM, Caroline Machado. **Infância e contemporaneidade:** Walter Benjamin e Hannah Arendt. UFSC – 2011.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. **Infância e experiência:** ser criança no cotidiano das instituições educacionais. PUC Rio – 2013.

PIMENTEL, Cláudia. **Espaços de livro e leitura:** um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. UFRJ – 2011.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **O corpo como campo de forças na infância:** resistência, criação e afirmação da vida. UNIMEP – 2010.

PORTO, Cristina Laclette. **Álbuns de retratos, infâncias entrecruzadas e cultura lúdica:** memória e fotografia na Brinquedoteca Hapi. PUC Rio – 2010.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares. **Infância, experiência e trabalho docente.** UNESP – 2007.

YASLLE, Senise Camargo Lima. **Vozes de criança:** o discurso de autoafirmação na literatura infantil de Ana Maria Machado. UNESP – 2009.