

LINGUAGEM, CULTURA E ALTERIDADE: IMAGENS DO OUTRO

NEUSA MARIA MENDES DE GUSMÃO
Faculdade de Educação da UNICAMP

RESUMO

A interação a um só tempo complementar e conflitiva de três temas: linguagem, cultura e alteridade, constituem o eixo de um debate sobre a infância e a criança portadora de marcas sociais e étnicas. Na medida em que a percepção do social se prende a princípios e a valores considerados universais, verdadeiros, legítimos e únicos, que precisam ser relativizados, questiona-se o fato de a cultura e a alteridade se expressarem por linguagens nem sempre visíveis e explícitas, que exigem um olhar atento e aprofundado nas muitas realidades do campo social e no seu cotidiano como meio de compreender-lhes seus muitos significados. Crianças pobres de periferia urbana e do meio rural, crianças brancas, negras e mestiças e, ainda, crianças de rua, emprestam-nos suas falas e imagens construídas com desenhos, para expressar a sua percepção do meio em que vivem. Tais expressões referem-se também à escola que aí está, a seus processos e agentes para dizer, por meio de outras linguagens, como olham seu mundo e como são olhados por ele.

LINGUAGEM – CULTURA – ETNIAS – CRIANÇAS – PERCEPÇÃO

ABSTRACT

LANGUAGE, CULTURE AND OTHERNESS: CHILDREN AND ETHNICITY. Language, culture, and otherness are complementary and also conflicting issues representing the central debate on childhood and the child who carries the signals of social and/or ethnical of exclusion. The debate on the social still connected to universal and absolute values and trues, therefore the theme needs a reevaluation on the realm of relativism. Questioning the fact that culture and otherness are expressed by language which are not always visible and explicit, requiring a close and deep look at many social realities enpoorverred suburbs and rural areas, white and black children, homeless children, we kept their voices and speeches, their images from their own drawings to understand the way the percept mean they live and they are. These children have a word for school, and also about the process and agents to say by many different ways to express how they look their own world and how the world look at them.

A interação a um só tempo complementar e conflitiva de três temas – *linguagem, cultura e alteridade* – constitui o suporte do que eu falo. Como antropóloga, o meu ponto de vista, antes de tudo, é o da antropologia, como ciência que se estrutura sobre a *Cultura* e que, desde sempre, tem tido a *alteridade*, como desafio a ser explicado. Foi assim que esta ciência nasceu, parte integrante de um mundo que tinha a si próprio como modelo de humanidade e se desenvolveu na busca de compreender sua imagem no espelho.

A antropologia, portanto, encontra-se habilitada para tratar das múltiplas e diversas formas do ser, do sentir e do pensar humanos, na medida que sempre lhe coube pensar, conhecer e refletir a questão do outro como diferente e que, para fazê-lo, se armou primeiro dos símbolos da cultura européia para então constatar, como diz Brandão (1986. p.7) “que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou”.

No entanto, as “imagens do outro” somos nós que as criamos. No dizer de Larrosa, Lara (1998. p.8), as imagens que fabricamos e as formas como elas funcionam classificando e excluindo “pessoas que não são como nós” e, que necessitam ser enquadradas em

...aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos (...) têm como função fazer os loucos entrarem em nossa razão, as crianças em nossa maturidade, os selvagens em nossa cultura, os estrangeiros em nosso país, os delinqüentes em nossa lei, os miseráveis em nosso sistema de necessidades e os marginalizados e deficientes em nossa normalidade.

Tudo para tornar nossa razão mais segura de si mesma.

Em qualquer dos casos, segundo esses autores, entra em questão distintos campos do saber, por exigência de uma função técnica ou perita. É aqui que o debate da diferença, do outro e do mesmo colocam-se igualmente para a antropologia como ciência e para a pedagogia como prática. Em ambos os casos, todos nós enfrentamos o desafio de ter de inverter o olhar e compreender, como diz Larrosa, Lara, “a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e que nos interpela” (op.cit. p.8). É neste sentido, que a cultura e a alteridade revelam muitas linguagens presentes no social, mas que se fazem invisíveis aos olhos e ouvidos, dado que nossa percepção encontra-se cativa de nosso pensar por princípios e valores de nossa cultura, tidos por nós como universais, verdadeiros, legítimos e únicos.

CULTURA E ALTERIDADE

entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança.
Iturra, 1990. p. 7

A discussão do universo da cultura ocidental a que pertencemos, se dá aqui, de modo a relembrar a falácia de que somos herdeiros: a de que o homem branco, racional, civilizado, masculino, adulto, seja medida de todas as coisas. Neste sentido, escolhi a infância pobre, negra e mestiça como tema, pois tal como índios, mulheres, velhos, as crianças são também, um “outro”, estrangeiro no mundo dos adultos e assim, vistos como sujeitos inacabados da

condição humana, cuja imagem sem reflexo cria a ilusão de uma sociedade sem espelho,

O caminho do imaginário ocidental que contempla o outro, mas não o vê, que vê o corpo dos sujeitos sociais, mas não sua alma e que constrói um conhecimento compartimentado que ora vê uma coisa e não vê outra, foi a trilha que segui com o propósito de buscar o homem no vazio do homem, como diz Foucault. Nessa trilha, o homem se faz um "sistema aberto, homem de trocas com a natureza e com a cultura, como processo dinâmico e não categoria estática, como fenômeno total por excelência e não como parcela racional e consciente, como unidade e diversidade... e não como duas humanidades" (Santos, Lucas, s.d. p.28) – branco e negro, adulto e criança, homem e mulher, jovem e velho. Busco, portanto, como o faz a antropologia, pensar num saber do homem sobre o outro e sobre si mesmo; um saber o sentido, o porquê das coisas e também de nossos atos.

Como ciência, a antropologia preocupa-se em avaliar as diferenças e propor formas de ação sobre a realidade. Por sua vez, a educação como prática pedagógica, apesar da tradição homogeneizante, coloca-se diante do desafio de ter de reconhecer as diferenças e transformá-las em matéria-prima da compreensão e da solidariedade humana. A escola como instituição máxima do processo educativo, não sabe ainda, como resolver o impasse que emerge da diversidade sociocultural de seus alunos e, por esta razão, a educação é também um tema a ser considerado.

A convergência, portanto, dos estudos antropológicos da cultura perante os mecanismos educativos, próprios dos processos pedagógicos, desafiam tanto a produção do conhecimento como as práticas daí decorrentes. O que está em questão é o fato cultural em termos de conflito e tensão, uma vez que é, a um só tempo, universal e singular. Segundo Valente (1998. no prelo),

...homem, história, sociedade, cultura e educação – possuem duas dimensões não excludentes: uma universal e generalizada; outra singular e diferenciada. Mas o fato de serem dimensões intrinsecamente relacionadas não nos autoriza a afirmar que convivam harmoniosamente e sem conflitos. A indissociabilidade entre essas duas dimensões muitas vezes só pode ser percebida pelas mediações que levem primordialmente em conta o processo histórico...

Educar, antes de mais nada, envolve interesses, dominação, exploração, revelando a existência do poder e seu exercício sobre indivíduos, grupos ou sociedade tidos como diferentes. Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano.

Um olhar antropológico

Um poema de Stevenson, citado por Margareth Mead (Mead, Metraux, 1982. p.277), antropóloga que dedicou sua vida e obra ao estudo da educação, fala do que se ensinava nas escolas americanas entre o século passado e o início deste. Diz o poema:

Indiozinho, sioux ou crow,
pequeno esquimó,
pequeno turco ou japonês,
Vocês não queriam ser eu?

A qualidade do poema seria a de indicar que nem todos são iguais – nem todos são como eu sou, comem como eu, vestem como eu, andam como eu ando e falam como eu falo. A escola ensinava então, que havia diferenças no mundo dos homens e que nem tudo era igual. O mesmo verso, porém, revela alguns pontos fundamentais da história da antropologia e da crítica que posteriormente esta ciência construiu em face das formas de compreensão de si e do outro, criada pelo universo colonial europeu, branco e cristão, do qual emerge, seguramente, o contexto do poema.

Em primeiro lugar, em qualquer parte do mundo, os povos indígenas são sioux, crow, kamayurá, xokleng, guarani, avá e outros, mas não são *índios*, categoria inventada pelos brancos para, desrespeitando a especificidade de cada grupo, colocá-los todos, “no mesmo saco”. – “Indiozinhos, sioux ou crow”, isto é, tanto faz, são *índios* – para os brancos. Desconsidera-se aí, o que são de fato e o que pensam sobre si mesmos como componentes de uma história singular de grupo que tem suas próprias marcas, portadoras de significados, sentidos e visão de mundo, únicos porque só seu. Chamá-los de índios indistintamente é negar-lhes o que de mais interior os habita e que dizem deles por aquilo que são: kamayurá, ticuna, xavantes, etc..

Da mesma forma, ao termo pequeno *esquimó*, nome este, também forjado pelo branco dominador, o povo do Ártico retruca: “Não somos esquimós, somos Inuits”, que quer dizer “homens verdadeiros”. Esquimó, portanto, nada significa. Certamente, os turcos não são simplesmente turcos e, não se pode afirmar que exista um único modo de se ser japonês, só para ficarmos ainda, com o poema. Como então, explicar o verso final: “Vocês não queriam ser eu?”

A pergunta sugere que se abduca daquilo que se é, para assumir a identidade do EU, como modelo a ser imitado. Trata-se do EU como forma privilegiada de ser e, portanto, uma visão etnocêntrica de mundo. Por outro lado, negar ao outro sua especificidade – kadiweu, inuit, okinawanos, ou o que seja, é supor a superioridade desse *eu* – quase sempre, branco, ocidental, masculino, adulto e cristão. Assim, nem todos são iguais, mas haveria alguns melhores que outros. O processo colonial e seu legado de que somos todos herdeiros já ensinou que aos que são menos, que são diferentes resta-lhes se fazer à imagem e semelhança do EU, para serem aceitos e poderem existir num mundo em que a diferença não tem lugar.

Com essa breve história, coloca-se a pergunta que quero aqui desenvolver: é possível o convívio das diferenças e da solidariedade interssocial de indivíduos, grupos, segmentos de grupos e de sociedades que não necessariamente se pensam em separado ou carregam

consigo uma cultura própria e singular? Se no passado o outro era de fato diferente, distante e compunha uma realidade diversa daquela de meu mundo, hoje, o longe é perto e o outro é também um mesmo, uma imagem do eu invertida no espelho, capaz de confundir certezas pois, não se trata mais de outros povos, outras línguas, outros costumes. O outro hoje, é próximo e familiar, mas não necessariamente é nosso conhecido. O desafio da alteridade é assim, mais contundente agora do que no passado, em que a imposição pela força era suficiente para definir hierarquias e papéis, subjugando em nome de princípios científicos, morais e religiosos.

No presente, em que a economia supera fronteiras, incorpora mundos antes separados por diferentes razões e gesta realidades plurais como conjuntos unificados por interesses comuns, renascem os processos de afirmação das singularidades e, com eles, já não é tão simples afirmar a superioridade de uns sobre os outros, como também não é simples pensá-las em termos de igualdade.

Para Hobsbawn (1996/7. p. 13), as conquistas das sociedades contemporâneas, baseadas em sistemas mais democráticos, tornam difíceis administrar as diferenças entre cidadãos portadores de direitos desiguais. Já não se pode dizer "tu não, e ponto...". No passado, o europeu, ocidental, branco e cristão, como diz Marc Augé (1994), tinha seu lugar em relação ao outro longínquo. Agora perto, o outro, antes "colonial", tomou-se "subdesenvolvido", mas com direitos sociais e políticos que devem ser reconhecidos a todos por igual. A razão, segundo o autor, está em que as conquistas das sociedades contemporâneas, baseadas em sistemas mais democráticos dificultam a administração das diferenças entre cidadãos, e estas os transformam em sujeitos de direitos desiguais. O problema é que a contemporaneidade está profundamente marcada pelo jogo da competitividade no espaço, no trabalho, na vida, e nessa luta está a imensa pobreza, como realidade e como ameaça para todos. Este é, ao meu ver, o pano de fundo em que a tríade aqui proposta pode e deve ser pensada.

Desde sempre tem sido verdade que as semelhanças unem e as diferenças separam, mas a simples dicotomia seria suficiente para constituírem-se hierarquias e desigualdades entre sujeitos sociais diversos?

As relações sociais ao serem vividas imprimem ao olhar e à percepção de cada um de nós, esquemas de valores que norteiam as ações e atitudes de uns sobre os outros. No entanto, entre a percepção e a ação, incorre a mediação do contexto histórico e circunstante, de forma a estabelecer significados consoantes à vida vivida e ao que se acredita fazer parte dela. Nesse caso, a *cultura* opera como rede simbólica que toma por base a experiência humana vivenciada, experimentada, concebida e que, segundo Cassirer (s.d.), mais que fruto do contato com as coisas, resulta do fato de que o homem está em colóquio consigo mesmo, como bem mostra o verso já citado de Stevenson. Em jogo, no contato entre indivíduos, grupos e sociedades, a identidade de cada um e a insegurança de se saber – quem sou?

O que se é e se acredita que seja, assenta-se numa base frágil e inconsistente, uma vez que as realidades sociais como as culturas não são nunca absolutas, substanciais. Diz Marc

Augé (op.cit., p.29), "as culturas sofrem alterações, não são totalidades acabadas e os indivíduos também não o são, a não ser por se situarem diante de uma ordem que lhes estipula o seu lugar: só exprimem a totalidade sob determinado ângulo".

O ângulo pelo qual o mundo colonial pensou a si mesmo foi o da homogeneidade como crença e como prática; as sociedades contemporâneas por sua vez, defrontam-se com muitos ângulos possíveis e elegem a diversidade como tema e desafio.

Vivemos uma época em que nada é inteiramente novo, mas na qual os ecos do passado tornam-se capazes de intensa sedução como se fossem marcas magistrais de descoberta e inovação, como diz Santos (1996). Assim, a diversidade social humana, em parte vista como nossa imensa riqueza, é, ao mesmo tempo, o grande desafio, uma vez que o diferente é, no mínimo, condição de risco e de perigo, mas, também, um mesmo. Cabe, portanto, pensar e refletir sobre as diferenças, ressaltar direitos à cultura, práticas, costumes, religião e línguas próprias para aqueles que são diferentes, mas que estão no meu, no nosso mundo.

Pergunto, então, na contemporaneidade, dado o intenso trânsito de indivíduos, de grupos no interior de uma mesma sociedade ou entre sociedades diferentes, será possível falar de cultura própria, costumes próprios, identidade própria? Quais as marcas e pertencimentos de uma cultura diante do contato entre grupos, povos e sociedades?

À minha frente, o menino de onze anos me dizia: "Me chamo Adam Smith, porque nasci na Inglaterra. Minha mãe é inglesa e meu pai, cabo-verdiano. Eu vivo em Portugal". Diante de meu espanto e de minha pergunta "e você se sente o quê?" Ele responde sem titubear: "sou cabo-verdiano!"

No caso de Adam, o retrato de hoje, um universo complexo, difícil de conduzir com clareza um debate sobre origem, no singular, ou de uma tradição centrada numa terra e suas raízes, como sendo a cultura deste ou daquele grupo. Em questão portanto, a multiplicidade de referências em que a diversidade social se expressa, gerando sentimentos, ambigüidades e confrontos entre o vivido e o percebido, por grupos e segmentos de grupos no interior de uma mesma sociedade, todos partilhando um patrimônio em comum, mas que nem por isso se fazem, se vêem ou se sentem como semelhantes.

Com isso, penso que a questão da cultura e de seu movimento incorpora uma outra dimensão, que é seu caráter de mediação ou seja, aquilo que faz com que as condições objetivas de vida sejam expressas pelos sujeitos sociais, não pelo que de fato são e representam, mas pela forma pela qual o próprio real é significado, percebido e interpretado. Da mesma forma, cabe, aos indivíduos e grupos, perceber, significar e interpretar a si mesmos em relação ao que vivem e experimentam. É assim que o menino Adam pode se dizer cabo-verdiano, sem nunca ter estado ou vivido em Cabo Verde, mas cuja presença é real, já que se inscreve e se impregna na textura social de seu cotidiano, como imagem, rotina e ruptura, como universo significante que é parte da vida vivida, pensada, sentida e concebida.

Aqui, o que se é e o que se acredita que é, referem-se às múltiplas linguagens do social, inscritas nas dimensões ocultas do cotidiano, num trânsito entre o real instituído e o real

instituinte. No primeiro caso, trata-se do imaginário cativo, posto sob controle dos processos sociais mais formais, tal como acontece com os processos de socialização, notadamente no âmbito da família e da escola. No segundo caso, trata-se de um campo de possibilidades, em que se estabelecem as chamadas relações perigosas. Nele, a apropriação dos fatos e sua reinterpretação dependem tão somente da imaginação, esta sim, ponto de força, de transgressão criativa¹ e libertadora, na qual, o homem não apenas imita, reproduz, mas inventa e cria. Este é o território da sociabilidade humana, espaço fértil da cultura como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social. A cultura faz-se assim em acontecimento, rotina e ruptura, parte do revestimento mais de superfície da sociedade, mas também seu cerne, a parte profunda que a constitui como emoções, hábitos, sentimentos, representações e conflitos. Assim, para o sujeito social, a cultura é e representa a experiência vital de seu tempo e de seu espaço em termos de si mesmo e do outro.

Para continuar, portanto, com a história do menino Adam Smith – um cabo-verdiano em Portugal (quem dirá que não o é?) – peço-lhe que desenhe o lugar em que vive, um bairro de lata² de Lisboa, onde moram imigrantes de diversas origens e, principalmente, africanos. Desenha então, um indiano e explica: "Porque gosto". Pergunto: "e você não vai se desenhar?" Responde "Não! Eu já estou aqui!", apontando para si mesmo e balançando o desenho em minha direção, como a dizer que sua fala e o desenho são uma só e mesma coisa. Uma única forma de comunicação que integra a linguagem do gesto à da fala e estas ao desenho. Múltipla, diversa e ambígua, a linguagem expressa também a cultura e a alteridade que marcam sua trajetória de vida e a de sua família como migrantes.

Estar aqui, na fala dele, é estar onde? Ele está na sociedade portuguesa, mas sabe que não é de lá. Tem mãe inglesa, mas não vive com ela, não vive na Inglaterra. Vive com o pai num bairro africano de Portugal. Aí, vivencia a condição múltipla de ser migrante, negro, pobre e criança. Vive e compreende todos os estigmas que permeiam as condições de sua existência. Não é inglês, não é português, mas entre os seus, na família e no bairro é um cabo-verdiano, encontra aí um lugar. É cabo-verdiano em razão da ascendência paterna e por opção. Uma opção que considera a realidade vivida como prática real e concreta e que elege a cultura como mediadora de ser, estar e se representar o EU. É assim que se sente cabo-verdiano e se vê como tal, é assim que toma da cultura como mediação e se vê no outro, o indiano, simultaneamente seu espelho, seu mesmo. Dentro das regras de uma cultura instituída, seria um não sujeito, sem lugar, cativo de sua pobreza, de sua cor e de sua condição

1. Patrícia Dias Prado, em sua dissertação de mestrado, afirma tratar-se apenas de oposição, mas propõe, positivamente, possibilidades de transformação das realidades instituídas. Ver também Iturra (org.), 1996.

2. Bairro de Lata é a designação que se dá em Portugal para áreas de moradia sem infra-estrutura com casas de papelão e lata, geralmente construídas em áreas de invasão, tal como as favelas brasileiras. Seus ocupantes são os migrantes pobres das áreas rurais portuguesas e imigrantes de várias nacionalidades, na maioria africanos. Por esta razão, são também chamados de bairros africanos.

social de migrante. Pelo caminho da cultura instituinte e dinâmica, a imaginação lhe permite abrir outras portas e, então, estabelecer uma dimensão favorável de si mesmo, expressa na oralidade de sua fala, no gesto e na imagem desenhada. Linguagens que ultrapassam a sociedade da escrita e revelam que a cultura é uma linguagem que não se exaure na língua ou línguas adotadas por um grupo. Mais que isso, a cultura não é nunca uma essência, é uma autocriação, uma negociação de sentidos, que, segundo Santos (1996), torna-se compreensível apenas na trajetória histórica dos grupos e na posição que ocupam no interior do sistema.

A pergunta nesse caso é: qual a posição e o lugar da infância e da criança numa sociedade como a nossa?

Infância e criança desafiam a compreensão de si mesmas perante a ordem instituída, uma vez que o ciclo de vida é um elemento importante na construção da percepção de si e do outro, tanto para o indivíduo como para o coletivo. Nessa medida, crianças e infância nem sempre correspondem ao que dela se pensa ou se espera. Seus atos, comportamentos e atitudes, muitas vezes, incompreensíveis ou desafiadores do espaço do adulto e dessas concepções, são um desafio paradoxal e presente. Desse modo, as gerações mais novas vivenciam a ambigüidade de ser criança e ter infância, principalmente, na relação com as agências socializadoras postas pela tradição tais como a família e a escola, com modelos próprios e determinados pela lógica exterior ao seu próprio mundo, que é o mundo da infância.

Família e escola são, pois, os âmbitos básicos nos quais a vivência da criança está em jogo, dentro de uma concepção que teoricamente "modela", segundo os mais diversos códigos, as diferenças do universo infantil, em busca de uma homogeneização centrada no adulto, atrelada às relações sociais dominantes. Trata-se do chamado "mundo da ordem", no qual, segundo Leite (1993, p.75), as instituições cumprem "uma função normativa visando encaminhar todos ao mesmo caminho, o qual está predeterminado e descoberto, não havendo possibilidades de ocorrer riscos de transformações durante o percurso".

É por esta razão que até hoje conhecemos mais sobre a infância do que conhecemos aqueles que dela fazem parte – as crianças. Nos diversos campos do saber instituído, o privilégio foi sempre o mundo adulto pelo olhar do próprio adulto e, esporadicamente, desse olhar sobre o mundo da infância. Um olhar quase sempre, etnocêntrico, pois resulta da postura diante do mundo por parte daqueles que se acham investidos de saber e que, tal como a sociedade ocidental, antes referida, se colocam como modelos a serem reproduzidos. Trata-se, portanto, daqueles que mandam, participantes *sine qua non* do espaço adultocentrado de nossas sociedades.

Raul Iturra (1997), um antropólogo português, ao discutir o imaginário das crianças, afirma que há três culturas na sociedade: a dos que mandam – os adultos; a dos que obedecem – as crianças ignoradas e a dos cientistas – a cultura da palavra escrita que manda, obriga, abstrai e sistematiza a memória da experiência humana. Começo pelos últimos para pensar a cultura que se aprende por textos, a cultura da palavra escrita que, como pesquisadores e professores, nós produzimos e que, também, constitui uma forma específica de linguagem.

O professor Carlos Rodrigues Brandão (1985) já apontava para a relação entre a antropologia e a infância, demonstrando que para os clássicos dessa ciência, a criança era um ser ausente de cultura e, como tal, uma dimensão ignorada do real. A presença da criança na cultura da palavra escrita, era esporádica como elemento de rituais iniciáticos, a partir dos quais, ela própria – a criança – se tornaria um adulto. O que equivale dizer que, apenas nesse momento, esses pequenos indivíduos ingressavam no universo de seres plenos, dotados de significância.

Infância e criança, portanto, não foram nunca realidades e categorias privilegiadas pelos antropólogos e pela antropologia como ciência. Não significa, necessariamente, que não fossem vistos, mas, no máximo, eram, dentro desse contexto, personagens secundários da história, coadjuvantes de um espetáculo em que o adulto – seu outro – assumia o papel principal. Quase sempre, a criança e a infância foram vistos tão e somente como participantes de processos formadores da vida adulta: o grupo ou o mundo dos adultos, da sociedade em que estavam inseridos e para esta. Retratos em miniatura de um mundo que insiste na persistência e continuidade, sem sustos desnecessários. Um mundo em equilíbrio, que não reconhece que:

...é a sua própria capacidade de criar a sociedade que sujeita o homem à sua fragilidade, já que é de muitas lógicas que se tecem as relações entre seres humanos, coisas, idéias e tecnologias. Pode-se então dizer que é a diversidade de conhecimentos de que se dispõe para viver ao mesmo tempo e o caráter efêmero da vida que sujeitam o homem à fragilidade da cultura. A criança é, então, o retrato mais que perfeito da realidade humana: o da sua reprodução como espécie e grupo e o de sua aprendizagem até o fim da vida, quando, pela morte, leva consigo parte do conhecimento que geriu durante a vida. (Iturra, 1989. p.307)

Assim, porque a cultura é frágil e o homem também o é, que se necessita do controle, da força e do poder, seja ele o da palavra escrita, presente na ciência que praticamos ou outro qualquer. É assim que descobrimos que as palavras não são inocentes.

Como pesquisadores, nosso poder é aquele que fragiliza o universo da infância, por ver nos seus sujeitos e nas suas práticas, o "natural" – biológico, composto de estágios de desenvolvimento necessários para aquele que é um vir-a-ser, projeto de futuro, mas não é ainda sujeito em si. Nisso contribui e, talvez, em muitos aspectos ainda contribua a antropologia, notadamente a psicologia, como também, a pedagogia, entre outras culturas da escrita. Um aspecto de destaque: as categorias produzidas por essas ciências, legitimadas pelo saber produzido e nem sempre crítico, tornam-se absolutas e universais, transformando-se, pois, em categorias compreendidas como verdades naturais, válidas para toda e qualquer realidade. Dessa forma, a categoria *infância* parece, como diz Rodrigues (1992), imbuída de uma natureza própria e com atitudes correspondentes. A infância torna-se um *outro* em si. Para o autor, a diversidade cultural, quase sempre vista como coisa de adultos, gerou poucos trabalhos preocupados em relativizar a idéia de infância, sem contudo, eu diria, separá-la

dicotomicamente do mundo adulto. Tal preocupação, que emerge mais freqüentemente nesta segunda metade do século, torna a infância hoje mais familiar, porém, dela, não se tem ainda um conhecimento suficiente. Não se tem sua devida dimensão.

As razões são muitas, mas vale dizer que na modernidade, ou seja, na sociedade capitalista, nada nem ninguém, entre estes, a criança, podem ser vistos e compreendidos como uma folha de papel em branco, sobre a qual a sociedade imprime seu texto. "Folha e texto são gerados juntos", conforme Rodrigues (op.cit. p.122). No transcorrer do tempo moderno, a criança tornou-se objeto de atenção especial; da família à escola, da escola ao Estado, praticava-se e pratica-se o ideal de produção dela como sujeito: atuante, produtivo, adequado. Contemporaneamente, a escola é a fábrica, diz Rodrigues, e a criança sua matéria-prima. Necessariamente, segundo ele, "as razões de viver são *produzire*, sobretudo, cada vez mais, *consumir*" (op. cit. p.138).

Ao se defrontarem com esse estado de coisas, as novas pedagogias reagem, preocupadas com o resgate do mundo da infância como universo próprio e criador de cultura que se depara com a sociedade de consumo e a ela responde num espaço conflitivo entre autonomia, complementaridade e dependência. Busca-se, por esses novos caminhos, o *outro* que a criança representa, sua voz, sua especificidade tomando-as, agora, como seres significantes que atuam em um mundo compartilhado e dinâmico.

A valorização da criança, este outro, agora não mais ignorado e obediente, se faz positiva no presente, mas não deixa de envolver riscos para aqueles que lhes esquadrinham a infância real e concreta. O risco do culto e do utopismo nos espreita, na busca de um ser humano *diferente* e, uma vez mais, é preciso pensar a relação entre as diversas teorias que produzimos e a realidade concreta desses pequenos sujeitos que são, a um só tempo, um *outro* e um *mesmo*. Exemplo ímpar de alteridade que desafia o pragmatismo da cultura instituída e as razões e motivações de uma cultura instituinte em que o inusitado, as transgressões e a imaginação estabelecem outras possibilidades e novas linguagens. Mais que a diferença, portanto, é preciso pensar a alteridade.

"O mundo", diz-nos Munir Fasheh (1980) "está caminhando para um pico de mudanças e consciências culturais". Nesse sentido, "não somente os significados locais e culturais devem ser encorajados, mas também sentimentos e interpretações pessoais, os quais são igualmente importantes, especialmente para as crianças pequenas". O autor, um matemático, ressalta a importância dos modos subjetivos do olhar da criança como fonte de conhecimentos insuspeitos e exemplifica com o seguinte caso: uma criança de seis anos ao ser perguntada como via o *ponto*, responde-lhe ser este um círculo sem buraco. Estava ali, diz ele, a concepção de limite em matemática que um professor sem a imaginação daquela criança, seria incapaz de entender do que ela estava falando. Para o que aqui tratamos, pode-se afirmar que, de igual modo, um pesquisador sem a imaginação de seus sujeitos em confronto com sua própria imaginação também não compreende a natureza do que observa e analisa.

Nesse contexto, cumpre descobrir, problematizar e relativizar, não somente as culturas de texto, parte da cultura que produzimos, mas, também, as narrativas culturais produzidas pela infância através da vida vivida e da imaginação. "A infância não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta..." (Larrosa, 1998. p.70). Um mergulho em profundidade nas múltiplas e nem sempre explícitas linguagens próprias desse universo pode conduzir-nos a inverter a lógica dominante e à desconstrução da cultura dos que obedecem – as crianças ignoradas como sujeitos que são – inverter a trama e o enredo que ocupa o palco e toma de assalto a cena. Não mais como coadjuvantes, a criança e a infância revelam que são e sabem que são, sujeitos da história.

Exemplifico aqui, um pequeno episódio que vivi em uma creche portuguesa, em que eu observava duas crianças bem pequenas no recreio. Colhem matos do jardim malcuidado, fazendo pequenos buquês como se fossem de flores. Enquanto colhem riem e me olham. Eu, uma desconhecida, mulher, adulta, diferente delas, um outro ali parado a olhar. Aproximam-se e me oferecem o buquê de flores. Riem, brincam e me afagam o rosto e os cabelos. Perguntam então, quem sou e onde moro. Digo-lhes meu nome, que não sou dali e que moro bem longe do outro lado do mar. Alguns segundos depois, após uma perceptível reflexão, diz-me uma delas: "Eu sei. Outro dia eu fui lá, bati na porta de sua casa, mas você não estava e eu vim embora". Resolvida a questão: o estranho que sou passa a integrar seu mundo, tomo-me familiar. Sou agora um outro e um mesmo, condição insuspeita da totalidade de SER, sem adjetivos e divisões. Só possível pela imaginação, espaço não cativo do saber instituído. Como diz Larrosa (op.cit. p.71): "...a experiência da criança como outro: o encontro com uma verdade que não aceita a medida de nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida de nosso poder e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa."

A intolerância que divide e separa é um componente do mundo adulto, do mundo do poder. Na nossa sociedade, diz Iturra (1992. p.493) "toda criança que nasce entra já no mundo das classificações feitas e das hierarquias estabelecidas. O seu papel, goste ou não, saiba ou não, é o de reproduzir da forma mais perfeita possível o mundo que os adultos lhe organizam." A isto, reagem a infância e a criança, para através de seu imaginário nos indicar outras alternativas. Assim, concordo integralmente com Pereira (1997. p. 200) quando diz: "A criança contém, em si, tudo. E a antropologia deve ter isso presente". Digo mais, não só a antropologia.

COTIDIANOS MARGINAIS: DIFERENÇA E DISCRIMINAÇÃO

Os "quotidianos marginais desvendados pelas crianças"³, em suas narrativas, em seus textos culturais expressos por diferentes formas e meios, por diferentes linguagens: da fala ao

3. Aproprio-me aqui do título de um artigo de Luísa Cortesão, s.d.

corpo, da ação à representação, da escrita à oralidade, dos gestos, da dança aos grafismos, e demais formas possíveis de expressão, arte e comunicação, se apresentam aqui, num breve jogo de imagens. Falo das muitas linguagens que participam do universo do social, que revelam a existência de espaços de cultura e alteridade, produtos vitais do mundo concreto, do imaginário e da imaginação.

Trata-se do trabalho antropológico em políticas de linguagem que, segundo Grillo (1988. p.9), está centrado na linguagem e na identidade étnica, mostrando como a linguagem, mais do que uma marca de diferenciação, simboliza a diferença subjetiva dos sujeitos. Ao discutir tais políticas, quero sobretudo enfatizar como o real é representado no imaginário daqueles que vivem sua infância num contexto social, marcado pela alteridade e poder.

São crianças negras, brancas e mestiças, do meio rural e urbano que se mostram por desenhos e textos escritos, para dizer-nos de um mundo que se faz por "cercos, pelo fecho, pelas alíneas que demarcam o que é meu de aquilo que é teu" (Iturra, 1995. p.9).

Olho para as rotinas domésticas de constituição do EU, para revelar o que dizem e como dizem os silenciados pelo sistema. No que dizem, está impressa a persistência do existir num mundo adverso e está impressa a luta que praticam em razão de um *outro* que com eles constituem o mundo à sua volta. Para além dos elementos presentes na cena empírica do cotidiano, busca-se nessas imagens visuais e textuais, o inusitado que incita a transgressão criadora, envolve a imaginação e dimensiona as marcas, os ritmos das práticas culturais, num processo ambíguo de afirmação e negação, de denúncia e consciência.

A diversidade cultural do que chamo textos culturais da infância e que envolve a sua produção cultural, para além das imposições de uma ordem constituída, é uma significativa expressão de como se constrói a alteridade uma vez que outras imaginações, outras subjetividades atentam para a infância e buscam compreender-lhe os interditos. Com isso, apreende-se as transgressões criativas, produto e produtora de uma cultura da infância, rica pela especificidade de que é portadora. A cultura da infância nos obriga a rever o absolutismo do pensamento, a intolerância das práticas discriminatórias, a considerar as possibilidades de um trânsito entre competências e sujeitos diversos, mas, nem por isso, hierarquizáveis e desiguais, apenas consoantes a outras práticas e a outros sujeitos que a um só tempo se fazem como *nosso outro* e *um mesmo*, no estar junto e no fazer da própria sociedade.

Aqui, ressalta-se o elemento fundamental que é a sociabilidade humana, mais que a socialização. Trata-se de um território comunicante e interativo, *locus* de mediação entre individualidade e sociedade, entre expressão e identidade, cuja relação é possibilitada pela cultura como esfera do social propiciadora de trocas e capacitadora de diferentes tipos de vida. A sociabilidade faz-se assim, forma lúdica de associação entre sujeitos diversos, forma pura desprovida de intencionalidade, como diz Georg Simmel e que, por isso mesmo, possibilita a reciprocidade e a interdependência. Estabelece ainda, pontes comunicantes em termos de significados e significantes, de imaginário e imaginação. Nesse contexto, a sociabilidade e a cultura constituem os suportes de integração de um universo dividido pelas diferenças entre um EU e um OUTRO, entre os que têm poder e os que não têm.

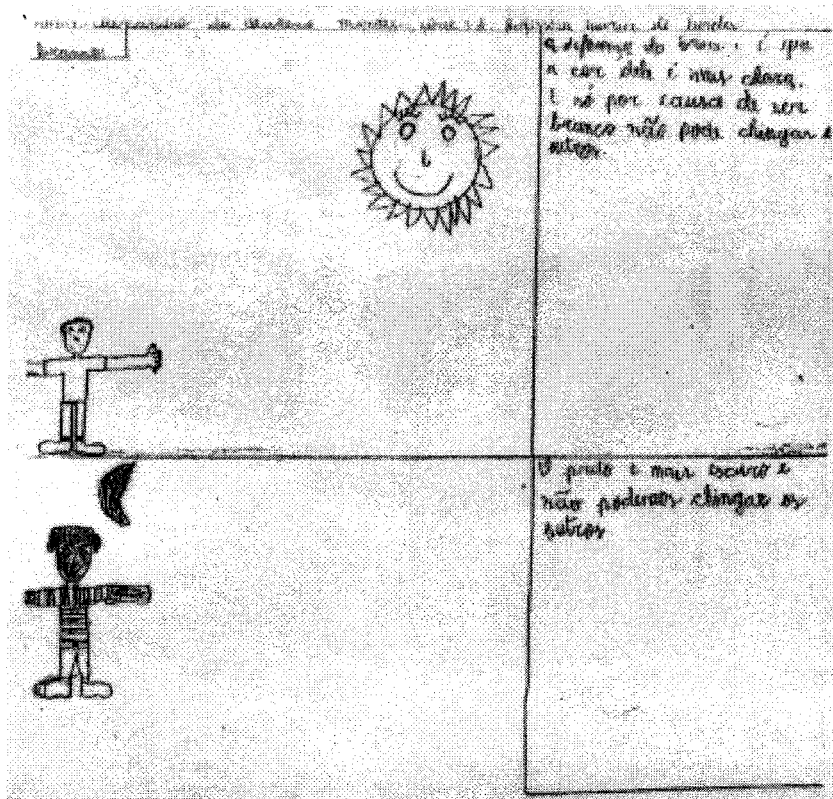
Um jogo de imagens

As imagens que se seguem revelam a experiência cotidiana, unida aos valores do social cujos significados, numa forma de linguagem visual compartilhada, falam da vida em sociedade, do modo como os indivíduos são classificados e de como podem ou devem relacionar-se entre si, com a natureza e com o cosmo (Vidal, 1992. p. 284).

Desde sempre, segundo Vidal, Silva (1992. p.286), sabe-se que culturas diversas, privilegiam conceitos e representações que se ligam:

1) às relações entre indivíduos e grupos em sociedade

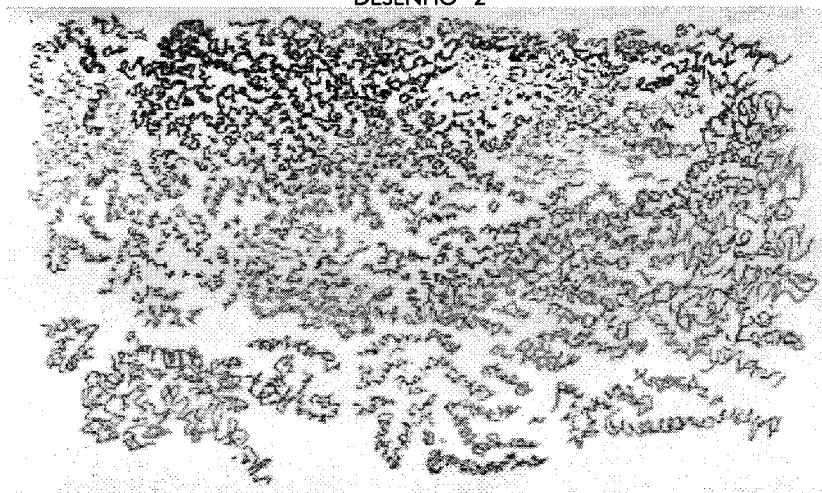
DESENHO I



A diferença como tema aponta qualidades diversas para negros e brancos, diz do comportamento esperado, sugerindo o que de fato acontece: o branco xinga o negro. O segundo texto, identifica a condição negra do autor ao dizer: o preto é mais escuro e não podemos xingar os outros (quem não pode? – nós, os negros);

2) representam entidades sobrenaturais e conceitos cosmológicos mais amplos

DESENHO 2



Este desenho representa a força vital ou a "energia da vida que sai do homem" no dizer dos Yanomani. O Yanomani acredita que o corpo humano, como também tudo no mundo, animal, vegetal ou mineral é uma cascata. Como esta força vital, esta energia, que faz a água ferver, o vento soprar, a chuva cair.

Quando o autor deste desenho foi solicitado simplesmente a desenhar, sem nenhum tema, ele desenhou este padrão e disse que representava a vida de seus dedos, a força vital emitida por seus dedos. Assim este desenho é uma pura manifestação de energia, é o desenho mais puro que existe.

O texto que acompanha o desenho é claro: trata-se da visão de mundo Yanomani⁴ representada graficamente. O desenho fala por si mesmo da interioridade que habita o indivíduo e a coletividade de que ele faz parte, transcende, portanto, sua exterioridade. Diz da sua condição integral de SER.

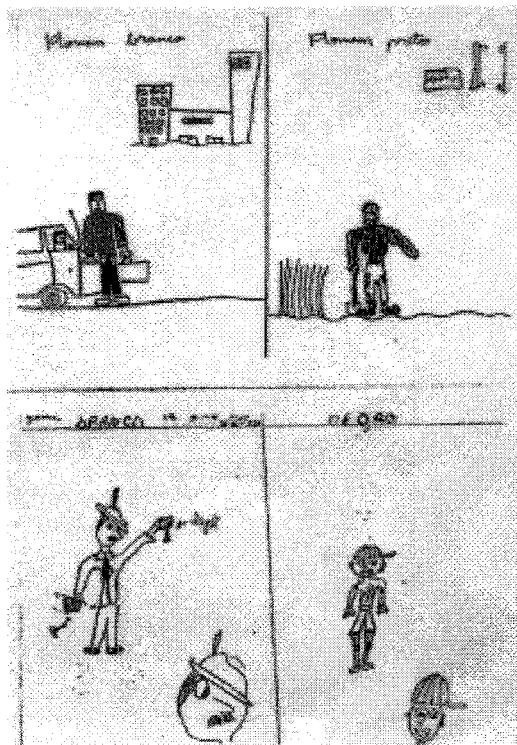
Os dois exemplos mostram como indivíduos diversos, de sociedades e culturas diversas definem suas identidades e percebem seu lugar no mundo. Vidal, Silva (1992, p.285), citando Lévi-Strauss, afirmam que desenhos e grafismos são uma linguagem, uma vez que "grafam o indizível; tornam visível o que é latente ou o que está coletivamente disperso e subjacente à experiência da vida cotidiana e da reflexão dos indivíduos." Mais que isso, dizem as autoras, "são passíveis de serem compreendidos e apreciados em algum nível pelos que não compartilham, como membros daquela sociedade específica (diria que, também, de grupos específicos), mas que, como homens, compartilham de uma humanidade universal comum" (p.288). Com isso, o eu e o outro tomam-se um mesmo, pois partilham e compartilham de uma só condição e realidade.

Ainda uma vez a alteridade, mais que a diferença, é a questão. A fala e os grafismos da infância ampliam as possibilidades de compreensão expostas por essas linguagens, reveladoras de como os diversos grupos se vêem e compreendem o modo como são vistos por aqueles

4. Trabalho da fotógrafa Claudia Andujar (1982).

que com eles partilham a vida. É nesse sentido, que o eu e o outro se colocam nesse debate, primeiro pelo encontro com crianças rurais de uma comunidade negra⁵, que nos dizem como se vêem e são vistos, como vêm aos outros diferentes deles.

DESENHO 3

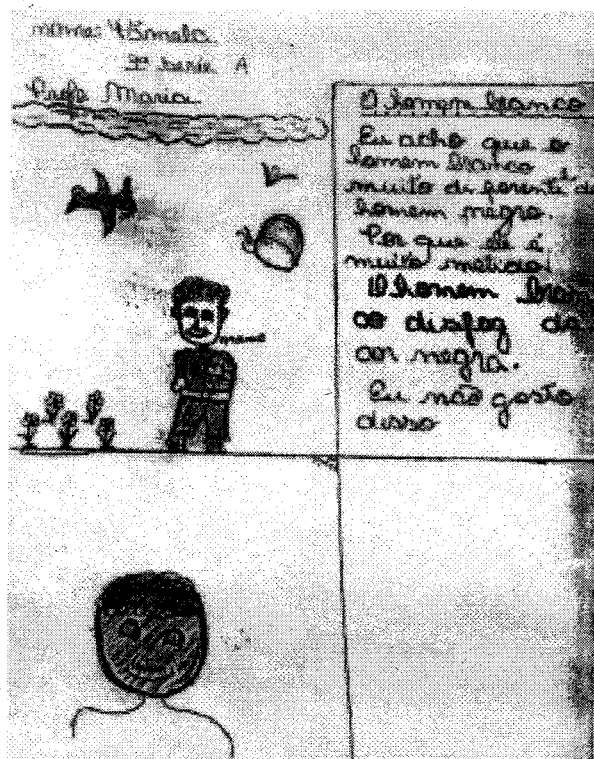


Todos os detalhes contidos nas imagens revelam a concepção sobre o rural como negro e pobre, identificando, assim, o lugar em que ele está e ao qual pertence; o urbano representa-se como espaço do outro, branco e rico, já que seu mundo está preenchido por objetos (maleta, relógios, carro, uísque e grana), prédios, vestimentas completas – ternos, gravatas, chapéus – em detrimento de suas pobres e maltrapilhas roupas e seu instrumento de trabalho – a enxada.

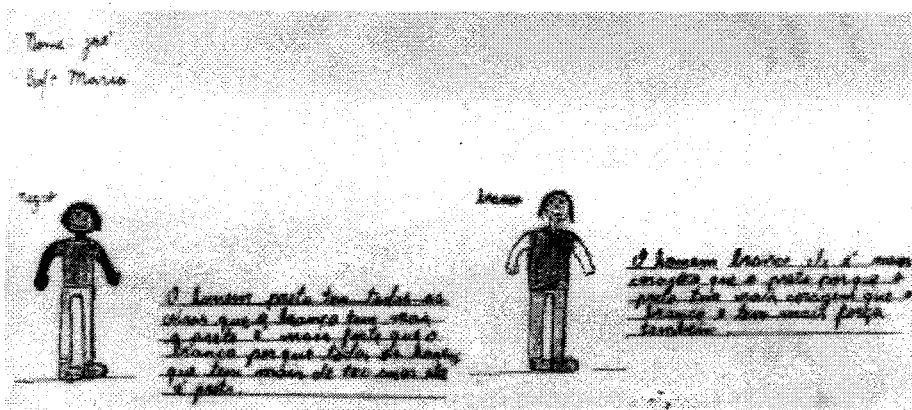
No âmbito urbano, onde não há uma comunidade negra assim definida, crianças negras, brancas e de todos os matizes de nossa formação social, revelam o jogo de aparências (empírico) em que se movem as relações entre sujeitos, bem como suas crenças e valores. O encontro no espaço urbano revela então, o seguinte universo de uma aluna de escola pública:

5. Comunidade negra de Campinho da Independência, Paraty, sul do Estado do Rio de Janeiro. Utilizo aqui algumas imagens publicadas em meu artigo *Socialização e Ideologia de Recalque* (Gusmão, 1993).

DESENHO 4



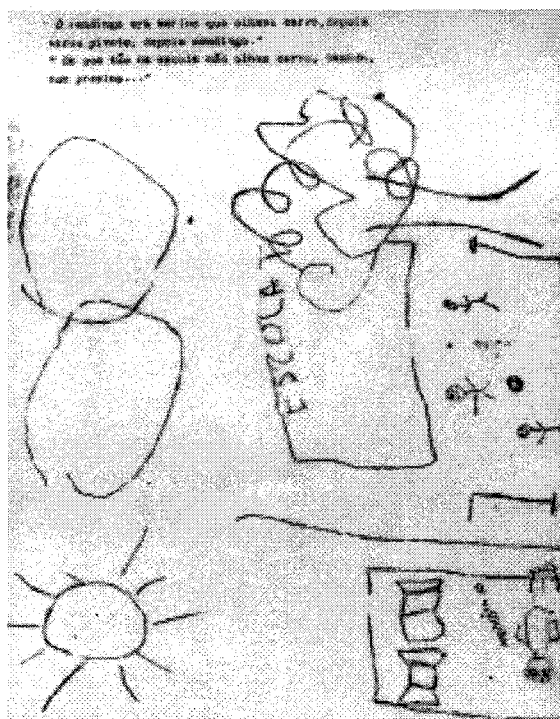
DESENHO 5



Uma vez mais, imagem e texto se complementam, revelando a condição de sua autora como sendo possivelmente negra e consciente das dificuldades de relação num mundo em que as diferenças sociais, raciais e de classe importam para a definição das relações entre sujeitos.

Como em outro exemplo nesse espaço, um menino de rua, ao desenhar onde vive, constrói a seguinte imagem e texto:

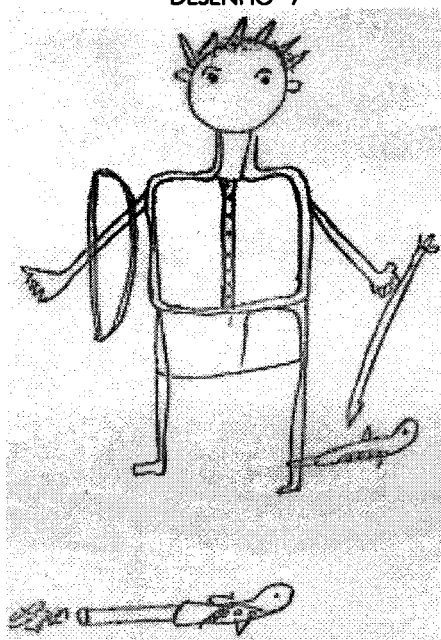
DESENHO 6



O teor de seu texto é claro: "quem olha carro na rua vira pivete e, depois, mendigo". Este é ele, mas seu "outro" são todos aqueles "que não na escola" e não olham carro e "também não precisa..." [sic] (olhar carro). Significativo é o fato de que só lhe foi pedido para desenhar onde vive e, ao fazê-lo, traz para o contexto, o lugar em que não está, mas aparenta desejar estar: a escola. Reconhece que quem aí está é diferente dele, pois não precisa olhar carro na rua e nem terá por destino ser pivete ou mendigo.

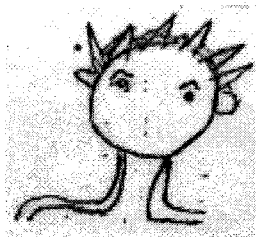
Seu desenho, como de resto todas as imagens aqui apresentadas, revelam que uma criança diz, expressivamente, o que pensa e mostra o que faz. Portanto, retomo imagens feitas por crianças negras do meio rural, numa evidente exposição de si mesmas e do mundo em que vivem para dimensionar a relação de alteridade e poder que as imagens, como transgressões criativas, nos revelam de suas próprias vidas.

DESENHO 7



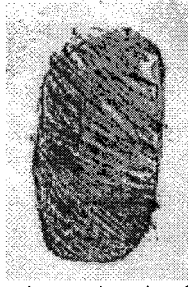
Trata-se da imagem do negro associada à condição de selvagem, ligado à natureza tal como o índio e pensado como condição negativa de ser, desprovido de humanidade. É assim que essa criança negra se vê, a partir de suas dificuldades de relacionamento com a sociedade inclusiva. O detalhe significativo dessa imagem aparece no destaque abaixo:

DESENHO 8



Trata-se de denunciar as relações sociais que o impedem de ter voz, mas às quais ele próprio reage, mostrando pela imagem que tem olhos de ver e cabeça para pensar, pode assim transgredir a relação de força do social, para dizer de si na imagem que o outro faz dele e que lhe nega o direito à diferença. Uma diferença que traz consigo o peso da cor e de tudo que ela representa, como mostra outro desenho, também de uma criança negra. Nele, a cor torna-se uma mordaza que o impede de falar, mas sua cabeça e seus olhos aí estão, como a dizer que, mesmo amordaçado, ele olha, vê e pensa o mundo em que está.

DESENHO 9



Importante é destacar que ambos os desenhos foram feitos na escola rural, cuja professora branca manifestava abertamente seu repúdio aos negros, particularmente às crianças que, para ela, eram incapazes, quase débeis mentais. Não podendo e não sabendo responder com voz ativa, essa criança grita silenciosamente nas imagens que desenha, à espera de que possam ouvi-lo.

Diante desses exemplos, cabe refletir que todos nós nascemos no interior de grupos sociais que já dispõem de um conjunto de taxonomias com as quais crescemos e nos desenvolvemos, nos diz Iturra (s.d. p.30), mas que não colocamos em questão porque não as entendemos, apenas obedecemos e respeitamos porque existem, ainda que não se saiba por quê. É disso que resulta o sentido do processo educativo em sociedades como a nossa: "o ensino é repetir, criando uma subordinação". Assim, a iniciação na vida ativa se faz por meio dos etnocentrismos que mantém a divisão dos grupos conforme a experiência cultural e não a solidariedade institucional escolar, pois esta, segundo Iturra (op.cit.), não reconhece o saber da oralidade e de seus múltiplos significados. O que a escola faz diz respeito à universalidade do saber erudito, da palavra escrita que não dialoga com a cultura dos não eruditos, deixando assim, de compreender que "a aprendizagem é descobrir, criando uma relação de comunicação". É descobrir as outras linguagens que os destituídos de voz, criam para si mesmos como forma de instituir suas possibilidades de vida e, assim, viver.

Os desenhos, gritos silenciosos que, nessas imagens, ligam ações concretas com experiência, são também abstração, cognição, comunicação que estão referidas às múltiplas possibilidades de interação social e comunicativa. Isso quer dizer que a sociedade branca e dominante, sociedade da escrita que caça a palavra de quem é menos, que não o deixa falar, não é, nem pode ser, absoluta em seus propósitos. A reação dos sujeitos sociais, mesmo que nas brechas do sistema, mostra que a cultura nunca é inteiramente fechada e que a criança sabe o que vive e comunica o que sabe. É o adulto que não a ouve ou vê, deixando de aprender com ela e, portanto, de estabelecer a comunicação e o trânsito entre vivências, saberes, aprendizagem e ensino.

Aquilo que a criança pequena, ainda não escolarizada, manifesta em suas falas e em seus desenhos não constitui apenas rabiscos ou grafismos típicos desta ou daquela etapa de desenvolvimento, como nos levam a crer as culturas de texto tidas por universais. Tais

grafismos são a expressão de uma realidade com a qual ela lida a partir de fragmentos do conhecimento gestado por suas experiências e é desse modo que crianças de todas as idades e culturas dizem o que sabem e que identificam o que as cercam. É preciso olhar com atenção e cuidado para essas outras linguagens do social, pois parece que a alfabetização – cultura de texto – com todo o peso do que significa a escrita, é o processo que, sistematizando tais fragmentos, cristaliza o ideário socialmente dominante, nosso imaginário cativo, e dá forma às pré-noções, acentuando a ambigüidade do EU e de sua escala hierarquizada que nega a alguns, negros, deficientes, mulheres, crianças e outros, o direito à diferença. Negam-lhes a propriedade de SER e como tal os discriminam.

Nisso reside o desafio de pensar não só a ciência que produzimos mas também o conhecimento que, percorrendo a sociedade e impregnando seus sujeitos, encontra na escrita e na escola que temos a forma mais acabada de expressão e domínio da sociedade ocidental. Pela escrita e pelo ensino formal e oficial na escola, o que se tem é a subordinação das idéias já prontas e legitimadas do social, que configuram um imaginário cativo ou que precisa ser submetido para que a alteridade do outro possa ser absorvida pelo nosso mundo, por seus princípios e valores, de modo a não causar inquietação ou ameaça. Como disse Arnaldo Jabor (1993), em uma crônica sobre a criança de rua, a criança (não só a de rua) é um ruído na ordem social. Um ruído que exerce um papel: o de inquietar a ordem constituída. Dessa maneira, diz ele, a criança de rua nos incomoda e lança luz sobre quem somos. É junto a essas crianças, crianças de rua, que busco agora, por imagens e palavras, compreender o espaço singular da escola e de suas práticas, procurando entender aí, o lugar do outro e do mesmo.

Entre imagens e palavras: a escola⁶

A infância pobre tem como consequência os chamados meninos e meninas de rua⁷, revelando uma sociedade que não sabe lidar com aqueles que vivem na "viração"⁸, e que, portanto, estão fora do controle do Estado, da Igreja, da escola, e aparentemente, da família, ou seja, do mundo da ordem, mundo adulto regido pela produção e pelo lucro. Trata-se do seu avesso, o mundo da rua.

A vida nas ruas instrumentaliza para viver e sobreviver, resultando em diferentes interatividades que marcam corpos e mentes, elaboram formas de compreensão e visões de mundo. No espaço da rua, as crianças estabelecem um modo de ser e de pensar as coisas a sua volta diferentemente do que é sancionado e aceito por todos. Como diz Jabor (op. cit.), aos olhos dos outros, o menino-mendigo parece um panfleto inútil. Sem ideologia, sem

6. Neste item utilizo dados parciais de pesquisas diferentes realizadas por mim e por Fernanda Telles Márques, cuja colaboração foi fundamental para o que se apresenta neste trabalho.

7. Utilizamos o termo "crianças de rua" nos referindo não exclusivamente às crianças sem vínculos familiares, que "vivem" nas ruas, mas sim ao conjunto total das várias categorias de crianças e adolescentes que "sobrevivem" de atividades praticadas nas ruas. Dentre elas, as ditas crianças "na" rua, moradoras de bairros distantes que passam o dia e a maioria das noites na rua, ainda que mantendo vínculos familiares.

8. O mesmo que "biscate", ou "bico". Pequenos ganhos avulsos ou tarefas ocasionais.

serventia, sem esperança. Aos olhos da própria criança de rua, no entanto, há, na desordem de seu mundo, uma ordem que a orienta.

Nesse mundo da rua, com organização, regras e valores próprios, qual a concepção de escola? O que ela significa para a criança de rua? O que ela pode dar e em que condições? Esse é o desafio que aqui se discute a partir de falas de crianças de rua de três cidades do interior de São Paulo: Marília, Garça e Santos, que nos emprestam suas vozes e vivências para que se possa delinear seu imaginário diante dos valores sociais dominantes, presentes numa concepção de escola e de realidade.

No caso de Marília e Santos, a rua é, por excelência, o espaço da sociabilidade vivida. A escola e a visão dela, quanto ao seu papel e significado, emerge das falas das crianças ou de membros de suas famílias como um espaço institucional de relações estabelecidas pelo processo de ensino mais que de aprendizagem, no qual se desenvolvem as relações entre professor e aluno, instituição e família. Mas a escola não é só isso. Em Garça, a pesquisa se realiza na própria escola, entendida como universo espacial que pressupõe coexistência e comunicação e, portanto, na afirmação de Muniz Sodré (1988), *locus* de confronto de sujeitos sociais, pois pressupõe diferença e pluralidade.

Diferença e pluralidade implicam relações necessárias de contato entre grupos, tornando o espaço, tanto da escola como da rua, capaz de influir nas ações humanas, por meio de lógicas singulares e modos de pensar marcados por essas mesmas relações e, portanto, pelas muitas sociabilidades possíveis. Assim, a escola e a rua tornam-se espaços existenciais propícios à coexistência, à comunicação e aos conflitos, ainda que, de modo mais direto, caiba à escola criar, gerir e administrar mecanismos de controle social⁹. Em jogo, portanto, a criança, a rua, a escola e, também, as relações, os espaços existenciais e seus sujeitos.

Como isso se dá em Marília?

Em Marília, a "moçada" que guarda carros à noite faz parte de um mesmo grupo de rua, formado por crianças que freqüentam escolas diferentes durante o dia. São, portanto, crianças que freqüentam escolas públicas, possuem uma família e residem em áreas da periferia urbana. Para essas crianças, a escola é a possibilidade de repouso. L., J. e M.A. esclarecem:

Pesquisadora – Vocês ficam chateados de não dar para descansar antes...prá ficar "legal" na hora da aula?

J. – Por quê? Ô tia, se num era pra dormir eu num ia na escola, não!! Eu vô porque na minha casa de dia não dá pra dormir, não...minha mãe num...num deixa eu sossegado se ela pega eu em casa...(risos) mais na escola é legal, né M.A.?...as tia fica com dó de cutucá a a gente...aí fica bom, né?

Pesquisadora – Quer dizer que a professora não "encana" de vocês dormirem na aula...? Ninguém fala nada?

9. Sobre a atuação na escola de sistemas de dispositivos pelos quais se procura manter os membros de uma determinada sociedade em conformidade com os padrões de comportamentos aceitos e desejados, ver Chauí (1980), Martins (1991) e Leite (1993).

M.A. – Não, tia!! Elas é legal! Elas fica com pena da gente, né? Ela sabe que a gente não é vagabundo, que a gente tá dando um duro!

A escola, tradicionalmente um reduto da obsessão pela "ordem", abre uma exceção para os sujeitos, dispensando-os da obediência a suas regras. Seria diferente em Garça?

Em Garça, a escola considerada é uma EEPG – Escola Estadual de Primeiro Grau –, escola pública, que recebe uma população escolar mista, de origem rural, rural/urbana e urbana. Na maioria, são alunos que possuem por referência um núcleo familiar pobre, composto por migrantes rurais que ganham a vida como bóias-frias e moram em cortiços e favelas da periferia urbana. Na fala de uma professora essa criança tem comportamento difícil. A razão é que ela é

...filho de bóia-fria, passa fome no fim de semana (é a merenda escolar que o alimenta) e vive dopado de medicamento neurológico.

Assiste aula pensando na merenda. Essa é a criança problemática, dorme em sala de aula e não aprende...

Em ambos os casos, Marília e Garça, o "dormir em sala de aula" é permitido ou tolerado, seja em razão dos que "dão duro", seja devido ao remédio que aumenta o sono e dopa a criança. Para os professores, eles já não fazem parte da escola, apenas ali estão e melhor que estejam, para não "vagabundear pelas ruas", não fazer o que não devem (esmolar, roubar) e, mesmo, para que possam se alimentar. A escola é assim, um lugar para estar, dormir, comer e recuperar as energias perdidas na rua e que não são possíveis de repor no âmbito familiar. Nesse sentido, essas crianças não precisam obedecer aos códigos e às regras de uma instituição de ensino, tal como se exige dos demais alunos. Diferenciada no espaço da escola e no espaço da rua, a criança circula por esses territórios elaborando sobre eles outras perspectivas, diversas daquelas para as quais a própria escola foi pensada.

É assim que os problemas graves de indisciplina se opõem ao ato de dormir e não incomodar, mais tolerado, posto que permite aos professores prosseguirem com o processo de alfabetização e escolaridade para aqueles a quem de fato se destina. Como diz Martins (1989), a escola não se coloca para aqueles que dela já foram excluídos. O processo, portanto, transfigura-se em compreensão (e caridade), quase um privilégio concedido. Nessa postura revela-se a "não-escola", o "não-ensino", destinado aos excluídos no interior da própria escola. Uma "não-escola" que serve apenas para criar a sensação de que está diminuindo as desigualdades sociais.

Por tudo isso, a experiência do que é vivido na escola, vai ter expressão maior na fala de uma criança de rua de Santos. Diz ela: "...estudá não é nenhuma Brastemp." O que isto quer dizer?

As crianças de rua, de Santos, são aquelas que vivem uma situação aguda de exclusão social, praticamente não freqüentam a escola, pois a abandonaram antes mesmo de serem

alfabetizadas. J., S., A e E., quando questionados com respeito a escola, mentem e tornam-se agressivos diante da insistência do entrevistador. Eis o teor dos diálogos:

Pesquisadora – E você, estuda?

J – Estudo.

Pesquisadora – É mesmo? E em que ano você está?

J – Sei lá tia...(risos) na sexta...

Pesquisadora – E você vai na escola em que hora?

J –...eu...de noite...

Pesquisadora – mas eu fiquei sabendo que de noite você vai sempre lá pra ABC House (uma boate)...aí tem que faltar na aula, né?

J – l...sei lá cara...esse papo nada a ver...

Pesquisadora – Quer dizer que você tá indo na escola lá no canal 2...é isso?

S –...não...no canal 1...

Pesquisadora – Ah! Tá...canal 1. Bom...e o que você tá fazendo...que ano?

S – um...eu...eu tô na quarta...

Pesquisadora – Na quarta...pera aí, e você faz quarta série à noite?

S – É.

Pesquisadora – Eu não sabia que tinha...eu pensava que era só depois da quinta...e você adia a escola legal?

S – Hum-hum...vô indo nessa...

Pesquisadora – E você vai na escola?

A – Pô tia, eu já falei que vô na escola...Que saco! Porra!!

Pesquisadora – Quer dizer que você "tá" indo na escola?

E –...hum-hum...

Pesquisadora – E em que escola você vai?

E – Na...naquela lá de baixo, lá...na...

Pesquisadora – Esqueceu o nome?

E – É...(risos)...deixa quieto...

A escola se torna um assunto que traz à tona mágoas e uma revolta muito grande. Os sujeitos sentem-se "fracassados" pela não permanência na instituição que os repeliu. A sensação presente nas falas é de que perderam a única chance em suas vidas (aos doze, treze anos) de adquirir um "passaporte" que os livrassem do pesado estigma que carregam.

Com todas as dificuldades presentes nas trajetórias pessoais de cada um, a escola superou até mesmo os problemas de violência familiar como assunto "difícil" de ser abordado. Foi mais fácil para essas crianças falarem de uma violência física sofrida ou de um grave desafeto em casa do que sobre a escola. A violência empregada nos níveis mais sutis das relações sociais revela-se na escola e em seu discurso de igualdade. De forma subjetiva e potencializada,

por omissão, desconhecimento e por desconsiderar as experiências singulares que envolvem a criança de rua, a escola demonstra a capacidade "destrutiva" do outro como pessoa, já que, pelo discurso homogeneizante e pela prática de subordinação, visa produzir sujeitos disciplinados e dóceis, entre os quais, em geral, a criança pobre e/ou de rua não se vê e/ou não entende o que se espera dela. Como tal, "nem aprender consegue e então vem a fuga, a desistência" (Iturra, 1990). O insucesso escolar, a repetência constante e, finalmente, o abandono da escola parecem ser o fim do processo. Seria essa a função da escola? (Gusmão, 1997).

O que fazer se a sociedade, em todas as suas instâncias, coloca a necessidade de estudar como condição de ser e de se integrar à ordem social? Diz a criança: "...é...estudá num é nenhuma Brastemp, né? Mas tem que i na escola né...se num quisé ficá burro na vida.

Nem sempre ir à escola garante o contrário. Na perspectiva de alguns moradores de Garça, a escola em questão era tida como "Escola do Juguinho", ou seja, era, entre outras escolas do meio urbano, uma escola menor, sem prestígio. A razão era muito simples: sua população, pobre, carente e mestiça era representada pela imagem do jegue. O termo "jegue", segundo o dicionário, é o mesmo que asno, burro, jumento. Significa também pessoa estúpida, imbecil e ignorante, que não aprende nada ou não tem capacidade para aprender. Nessas condições adianta ir à escola?

O que fica claro é que a escola não foi feita para permitir a todos – indistintamente – o acesso ao conhecimento. Pelo contrário, criada como mecanismo de controle social, sempre coube a ela a tarefa de reforçar estigmas, partindo de um ponto de vista que despreza qualquer manifestação que não conste do "roteiro" elaborado a partir de uma realidade ideologicamente produzida: a do aluno branco, urbano, cristão e de classe média.

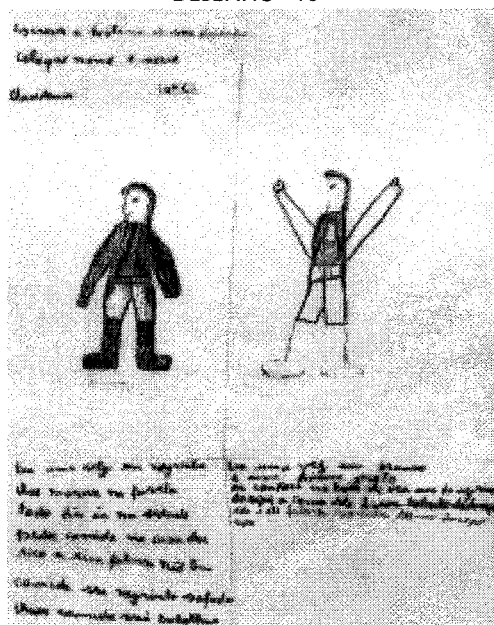
No caso de Garça, a EEPG, também é conhecido como um espaço majoritariamente negro. Segundo um informante, lá "há um grande número de crianças negras com idade entre oito e quatorze anos que ali estudam".

Rosemberg e Pinto afirmam que no processo de exclusão as relações raciais se fazem presentes e sugerem a existência de "um padrão de segregação espacial entre as raças, o que levaria o segmento negro a usufruir de serviços e equipamentos sociais de pior qualidade que os brancos." (1990. p. 11). Garça parece responder a isso, com a "Escola do Juguinho", pois sua clientela de pobres e negros seriam, então, os deserdados, cujas vidas e destinos, se revelam, como diz Moisés (1992), em "...distâncias sociais não superadas", concretizadas em "vidas e destinos, histórias." Histórias de crianças e adultos, homens e mulheres, descendentes de negros cujo presente nas escolas e nas ruas, óbvia demais por sua realidade, fala de todos nós. De que falam: da pobreza, da raça, da violência, como bem demonstra o inventário parcial de termos que identificam Negro – Branco – Pobre, feito pelas crianças da EEPG de Garça, ao contarem a história de seus desenhos sobre o Negro e o Branco. Pobre é uma categoria não solicitada, mas eleita pelas próprias crianças no interior da atividade.

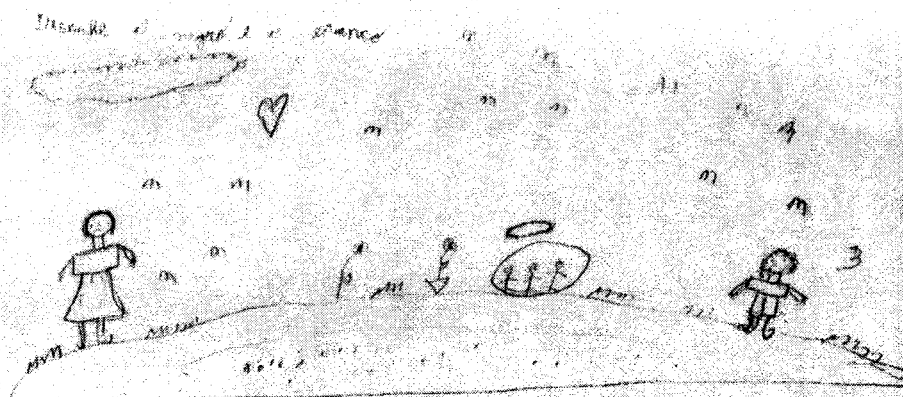
| NEGRO | BRANCO | POBRE |
|----------------------------|-----------------------|------------------|
| Nervosos | Bom | Pede Comida |
| Ladrões | Limpinho | Mora na favela |
| Moreno | Bonito | Mora na rua |
| É da rua | Fedido | Não tem roupa |
| Feio | Rico | Não tem casa |
| Cascudo | Mora na rua | Pede na rua |
| Fedorento/fedido | Não tem roupa | Não tem comida |
| Imundo | Pede na rua | Negro |
| Mora na favela | Não tem casa | Rasgado |
| Pede comida | Tem saúde | Não tem dinheiro |
| Não trabalha | Não precisa trabalhar | Carente |
| Dança Rep | Bondoso | Casa de palha |
| Mora na rua | Não tem comida | Não tem sapato |
| Não tem roupa | Mais fraco/sem saúde | Mendigo |
| Menos inteligente | Mais inteligente | |
| Violento | Educado | |
| Preguiçoso | Mentiroso | |
| Bandido | Humano | |
| É gente/não é bicho | Racista | |
| Legais | Exigente | |
| Sem liberdade/sem direitos | Odeia negro | |

As mesmas características apontadas no inventário estão presentes nas imagens desenhadas e nas histórias de seus desenhos – (10, 11, 12) – e textos, ambos por si só, explícitos em seus conteúdos.

DESENHO 10



DESENHO II

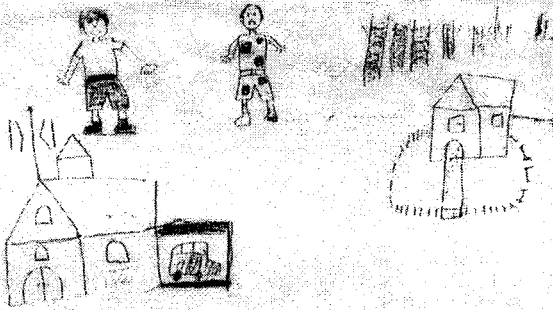


Escreva a história de sua defesa

- () pai é de rua e o trabalho é muito limpo e muito bonito
- () pai é muito permissivo e muito casado e muito fidedigno
- () mãe é como castor e ele é muito gozo

O branco mora na casa da sua mãe
 O preto mora na casa da minha
 O branco ficou feliz e o preto morreu e o branco
 morreu

DESENHO 11



O negro e o branco

Um dia um branco e um negro se encontraram na rua. O branco estava todo animado e o preto com tudo desengado.

O branco perguntou:

- Onde é a sua casa?

E o negro falou:

- É o quê!

E o branco respondeu:

- Aqui é o mundo!

E o negro ficou nervoso com o branco

porque ele tem dinheiro.

O preto saiu do peito do branco e nunca mais falou com ele.

O branco chegou perto do preto e falou:

- Você tem brinquedos para brincar?

E o preto respondeu:

- Não tenho!..

E o branco disse:

- Certo... Você é pobre!

O preto dirigiu-se a ele e nunca mais os dois se encontraram.

Nome: Juliana

Série: 4 série A

Dos termos atribuídos ao branco, há mais valores de positividade do que os apontados para o sujeito negro. Revela-se a situação econômica superior do branco, ainda que negros e brancos possam também partilhar de uma mesma condição, quase sempre de carência e exclusão. Assim, o branco pode morar na rua, não ter casa, roupa, tal como o negro. Percebe-se aqui a realidade do alunado da EEPG, brancos, negros, mestiços, todos igualmente pobres e excluídos do acesso a bens mínimos necessários à vida. No entanto, apenas o negro é referido como sinônimo de pobreza. Pobreza se identifica, então, com a condição racial e fenotípica – a cor da pele.

Com isso, embora as características da pobreza possam ser pensadas como sendo comuns aos dois segmentos, apenas o negro, por sua exterioridade, é definido com condição social clara e imediata: negro = pobre. No eixo negativo, por mais que os valores possam ser comuns, fica expresso com clareza uma diferença: o branco nem sempre é pobre, nem sempre é da rua ou está nela, nem sempre mora na favela.

Em Marília, Garça e Santos, as crianças apontam como lugar de negro e pobre a favela ou a periferia, formulando uma compreensão dos espaços por onde transitam. Compreendem, assim, a existência de um "lugar de branco" oposto a um "lugar de preto", de acordo com o que sugere Gonzales (1982). A compreensão desses fatos faz com que se afirme a condição de "gente", com aspirações comuns a qualquer outro ser humano. J., menino de Santos, ao desenhar seu futuro, expressa o desejo de constituir família e ter casa, escrevendo: "Eu mais minha muler [sic] e filho, na casa da gente". Ao mesmo tempo, ao desenhar seu presente, constrói o cenário da rua (Vide desenho 6). Disso resulta a percepção de que para os mais pobres família e rua não se separam ou se substituem, mas são espaços complementares de sociabilidade e de existência.

Diante desse mundo, a escola se cala.

DIFERENÇA E SILÊNCIO

Indiferença, termo paradoxal, diz Placer (1998), porque transita polissemicamente entre identificação e diferenciação e permite outras significações. Ou seja, a diferença coloca-nos diante dos princípios de nosso mundo que por sua vez identifica e categoriza pessoas, indivíduos, sujeitos sociais tidos como nossos "outros", aqueles diferentes de nós. Ao mesmo tempo, portanto, a indiferença permite saber quem somos, pois nos identifica. Desta forma, o outro que é também um mesmo, uma vez que sujeito, como nós, é visto e compreendido de modo fragmentado, como um outro que é menos, que é pouco. Assim, ao mesmo tempo que nos expõe, expõe o outro. Revela-se dessa maneira uma forma visível de fragmentar e experimentar o outro que é também um mesmo. Mostra também a imagem de nossa própria realidade, aquela de nós mesmos, de um arbitrário imaginário comum e do poder que o permeia de modo a impregnar nossas práticas e nossas crenças, estabelecendo nossos limites, como se fôssemos o modelo de uma humanidade possível.

O silêncio pedagógico

O despreparo da escola, de seus agentes, dos professores, da administração e da própria burocracia dos órgãos responsáveis, que não sabem o que está em jogo por trás dos papéis que regem a vida de cada um e de todos, tornam-se as principais características das dificuldades de uma proposta de ensino no caso brasileiro. Por outro lado, todos os limites, falhas e vieses do sistema educacional tornam-se mais visíveis quando o público-alvo da política educacional é formado por crianças e adolescentes que transitam em universos negados pela escola, tal como a "rua", ou que, por uma razão ou outra, são portadores de marcas sociais estigmatizadas tais como a raça e/ou a cor da pele.

As falas e imagens dos muitos sujeitos considerados neste trabalho revelam a dificuldade de serem aceitos no espaço da escola. A "tia" que cuida para que o menino não seja acordado ou a que finge não o ver são ambas vítimas do sistema que gera e sustenta uma "pedagogia do silêncio"¹⁰, que impede de compreender os fatos em jogo e de saber como lidar com eles. Nesse processo, seus alunos não são vistos como sujeitos e nem sequer como alunos. Podem até "estar lá", na escola, contudo, nunca "serão" de lá, dela não fazem parte.

No entanto, na escola de Garça, como em qualquer outra escola de outra cidade, o discurso do professor, do corpo administrativo, é de que ali "não há diferença", "todos são iguais". Segundo Gonçalves (1985), é justamente esse discurso que revela a sutileza da discriminação racial na escola. Tanto no plano racial como no social, a discriminação opera de modo sutil, sem que haja consciência, como bem revela a fala do professor que admite dar mais atenção e ter mais prazer em atender a criança "limpinha" e que vem "cheirosa" para a escola. A referência é a criança negra e pobre que vem da periferia distante, empoeirada ou enlameada pelas condições dos caminhos ou, mesmo, que não tem condições de observar hábitos de higiene tais como são socialmente prescritos.

Como diz Gonçalves, essa situação não percebida é parte do ritual pedagógico que, no Brasil, "produz um discurso sobre o 'tratamento igual às crianças brancas e não brancas', quando de fato silencia sobre sua presença (da criança negra), sua diferença e sua história. (op. cit. p.27). Por esse caminho, a prática pedagógica pune e exclui, fazendo uso de procedimentos escolares. Resultam, daí, tanto a permanência na escola quanto a evasão, que se tomam, assim, respostas a determinados estímulos que incentivam a ficar ou partir. Esses "estímulos" se traduzem no imaginário da criança, muitas vezes, como a "finalidade" da escola.

Dentre a totalidade dos meninos de Marília, Garça e alguns de Santos, a escola desempenha papel idêntico ao que qualquer organização benemerente poderia desempenhar. Sua atuação no imaginário dessas crianças poderia ser resumida em uma só palavra: "Comida".

10. Sposito (1993/94, p.77-8), referindo-se ao processo político de controle das "classes populares", fala também da "lógica do silêncio monástico e da disciplina espartana", que "ainda predominam nas escolas, hospitais e tribunais com a justificativa de que o 'conhecimento' e a 'verdade' só estarão no ser social se houver paz e concentração". A esse respeito, ver também Gonçalves (1985).

O leite servido com bolachas, o "sopão" de todos os dias, o risoto ou arroz doce dos dias de festa, enfim, a alimentação oferecida no intervalo entre as aulas, constituem o principal atrativo da escola, segundo as crianças. É assim que "vale a pena" freqüentá-la com relativa assiduidade, especialmente se a fome "aperta". Alguns comentários das crianças esclarecem os motivos pelos quais freqüentam a escola ou a deixam.

E – Ah! Tia...era normal. Tinha comida... no recreio... Ah! de noite não tem muita coisa não. Eles nem dão merenda de noite não! As veis tem assim...arroz doce...esses negócio. Quando é festa, mesmo, sabe? Ai é mal....

M.A. –...tem rango na hora certa! É...legal! Cada dia as mulher lá faz umas diferente... mas é gostoso. Só um dia só que tinha uma comida mó ruim... umas coisa de..lingüiça...eu não gosto de lingüiça! Tem aquelas coisinha branca no meio. Credo! Mó nojo!

L –...Ah!Porque lá tem as coisa de comê, né tia....

Pesquisadora –Amerenda?

L – Não...é coisa lá de sopa que eles faz.... mas tem vez que é macarrão.

A escola transformada em espaço que alimenta o corpo mas que se afasta do alimento do espírito, da alma, que é o saber – entendido não apenas como ensino, mas como processo educativo de aprendizagem (Iturra, s.d.) – deixa, dessa forma, de exercer sua função principal, aquela para a qual foi teoricamente criada. Mais que isso, o que ela ensina passa a ser questionado por uma parte de sua clientela, que não vê como a escola que assim atua pode aparelhá-la para as tarefas que de fato irá exercer ou que pretende exercer no dia-a-dia. Trata-se de opiniões decorrentes da análise daquilo que vivenciam como realidade e que se transformam em resistência ao que a escola, tal como se encontra, representa.

Em um dos grupos de meninos e adolescentes de Santos, todos, sem exceção, têm claro a idéia de que o ensino que lhes é oferecido não atendem as suas necessidades. Dizem eles:

Pesquisadora – E você, pensa em um dia voltar a estudar?

R – Eu não...pra quê?

Pesquisadora – Bom.. é que muita gente acha que com mais escolaridade a gente tem mais chance de descolar um "trampo" legal... a gente fica mais preparado pra vida...Que você acha?

R –...acho que isso não tem nada a ver, ó...

Pesquisadora – Por quê?

R – Ah! Porque...pro meu trabalho eu não preciso de estudo. A escola não ensina esse lance, não!

N – Eu num falo de voltá a estudá porque o estudo que eu tenho me...assim, tá legal, entendeu? Esse negócio de muito estudo não dá camisa prá ninguém. O que dá camisa é grana, *money*, saca!

C – Ah! Falô que tem que estudá pra tê um trampo legal! Tem nada... Qué vale que tu [a pesquisadora] ganha menos que eu? [risos]

Ganhar mais ou ganhar menos, sobreviver, não depende da preparação que se obtém na escola, pois que resulta do trabalho que realizam na rua. É assim que essas crianças, segundo Adorno, se tornam:

...crianças empurradas contra a vida, submetidas à guerra de todos contra todos, tomadas adultas muito cedo, sem direito à autonomia e à liberdade. Diante disto, resta-lhes duas alternativas: enveredar pelo caminho duro da sujeição e disciplina do mundo do trabalho, tornando-se pobres, porém honrados e respeitadores da ordem ou espalharem-se pelas cidades a vagar pelas ruas, aproveitando oportunidades que outros não aproveitam, construindo, nos interstícios, uma vida, onde nem se consegue imaginar que ela seja viável. (1991. p. 183)

Para Sposito:

...nos últimos anos, as ruas das grandes cidades (não só, como revelam os exemplos de Marília e Garça) transformaram-se em local de trabalho e moradia, passando a ser ocupadas por crianças e adolescentes, excluídos da sociedade que lhes nega o direito à vida em família, à escola e, sobretudo, o direito de serem crianças. (1993/1994. p. 165-6)

O silêncio social

Em Marília, Garça e Santos, descobre-se que na rua, na escola, na família o que há são crianças brancas, negras, mulatas, mestiças que expressam a complexidade de nossa formação e também denunciam a infância negada de amplos contingentes sociais, que constituem-se em realidade sem imagem, assim como drácula, não se vêem ou não são vistos no espelho da sociedade.

O que é considerado realidade resulta da presença da família, escola e dos meios de comunicação, que operando por um jogo de aparências tornam conflitivas as relações entre os sujeitos sociais diversos com suas crenças e valores. Desse jogo fazem parte a experiência objetiva de ser/estar na rua, ser/estar na escola, ser criança, ser negra, branca, mestiça, homem ou mulher. Assim, a leitura do universo das crianças de Marília, Garça e Santos contrapõe vivências em busca de compreensão das muitas faces de integração do diverso e diferente na sociedade brasileira.

Dessa leitura, fazem parte outras leituras, realizadas em outros espaços e outro tempo, revelando semelhança nas situações e nos dados. Dauster, em 1992, já alertava para o fato de o sistema escolar ter por modelo a "infância de longa duração". Desse modelo e prática, resultava a expulsão da instituição escolar de crianças e jovens das camadas populares, tidos como componentes da "infância de curta duração". Uma infância que necessita trabalhar cedo para ajudar a família, e que referendou a construção social do "fracasso escolar" à guisa de explicação. Para Dauster, cuja referência é a criança favelada, tornada adulta pelo mundo do trabalho, a criança construiu seu mundo de cultura colocando a escola num lugar e sentido ambíguos. Assim, ainda que valorizada pela família e pela criança, a escola já se revelava alheia aos interesses e particularidades desses grupos.

Da mesma forma, que em Dauster, pode-se ler nas trajetórias das crianças de Marília e Garça que elas vivem nas ruas, mas freqüentam a escola, tentando com isso superar dificuldades próprias de seu mundo; no entanto, compreendem muito cedo que a escola não lhes oferece muito mais que um lugar para descansar e comer. As crianças de Santos, por estarem totalmente fora da escola, são aquelas que melhor expressam a contraface desse jogo. Para elas, a perversidade da atuação escolar já se encontra exposta. Não há nada a esperar, ela e a escola nada têm a oferecer uma a outra.

A escola que temos não objetiva a compreensão das particularidades de cada grupo social e de sua história. Segundo Leite:

...a separação deste de sua vida cultural, historicamente localizada, gera um sentimento de absurdidade. [...] No caso específico desses jovens, a cultura na qual eles vivem se recria todos os dias nas ruas, causando repulsa no mundo da ordem e do progresso. Ela é desconhecida, ignorada e mesmo desprezada, como uma forma de abafar, pelo silêncio, o que é vivido e visto. (1993, p.85)

A criança nesse contexto é aquela em que as limitações de seu mundo se imprimem como marcas de um tempo sem retorno. Um tempo em que a infância cativa conduz ao enfrentamento do mundo com pais, irmãos, tios, primos e outros, ou ainda, longe de todos, de modo a se fazer adulto antes do tempo. No dizer de Martins (1991), uma criança sem infância, ou para quem a infância foi suprimida, negada de fato e de direito.

A criança sem infância, como vimos entre os meninos de Marília, Garça e Santos, revela os fatos de sua pobreza e também o preconceito quanto à cor; revela as concepções sobre os que vivem na rua e na favela; sabe o sentido de não ter casa, roupa, sapato e comida. Sabe o que isso faz dela: uma mendiga. Aprende a viver com isso; ela é da rua, independentemente de ter casa e família. Como tal, estabelece sua relação com a cidade, com a escola, com o outro. Pedir ou roubar não faz diferença. São estratégias das quais pode dispor para sobreviver. Cresce assim com valores diversos daqueles cultivados pela sociedade e por elas sancionados. Constrói, dessa maneira, sua aprendizagem, sua forma de ser.

É bom lembrar que na paisagem de Marília, Garça e Santos, como em qualquer outra cidade brasileira, "a criança não vive somente a sua família, ela vive também em parte através dela, em parte sozinha – a paisagem coletiva que a circunda", revelando-se nesta experiência singular, a generalidade de sua classe social" (Sartre, 1967. p.67-8.). Nessa paisagem também está a escola e a vivência do sistema que ela representa. Um sistema que combina processos de crescimento e pobreza, gerando desigualdades profundas no viver e inserir-se no meio social e urbano. O social apresenta-se então como um espaço de dominação sustentado por uma ideologia que se pretende única e comum, mas que se realiza como "enfrentamento" entre grupos diversos, envolvendo condições psicológicas, sociais e políticas adversas.

A reificação das representações sociais dadas pelo meio social reduzem e unificam o que é diverso e múltiplo, em razão dos papéis sociais presentes no interior de uma sociedade.

A reificação e homogeneização que ocorrem no âmbito social são, no entanto, "atravessadas" por biografias particulares nas quais outros indivíduos se fazem presentes e exigem situar – o que sou, quem sou – no espaço/tempo social. Para Mello (1994), é de acordo com esse espaço/tempo que se diferenciam as classes sociais, no relato da experiência vivida e cuja consciência é, diz a autora citando Lefbvre, dependente da vida cotidiana. Para ela:

O cotidiano é a matéria básica para a composição da biografia, porque todo homem está imerso nele ou seja, vive a vida no cotidiano e é dele que retira tanto os elementos de sua singularidade como os elementos que vivem em comum com os outros homens. A história pessoal cruza a história do grupo social, a história de um sujeito cruza a história de uma época. (p.26)

O cotidiano do alunado da EEPG de Garça, bem como o das crianças de Marília e Santos e demais crianças aqui referidas, encontra-se permeado pelo espectro da pobreza, da raça e da violência, como realidade comum partilhada no espaço/tempo de suas vidas. Nem por isso, como revelam os dados até aqui considerados, são todos parte de uma massa indistinta de indivíduos ou sujeitos que em seu viver constroem sentimentos idênticos na forma de sentir/pensar/elaborar os fatos presentes em suas vidas. As diferenças internas ao próprio grupo, tal como suas semelhanças configuram a possibilidade "não só de saber o que eu sou, mas de situar este 'eu' no espaço e no tempo sociais: saber portanto quem eu sou" como uma experiência cultural (Mello, 1994) e de classe.

A escola como espaço de transformação deve questionar a validade e a legitimidade do modelo que é tomado como único no interior da cultura da qual somos herdeiros. Deve também relativizar o poder da escrita para descobrir outras formas de linguagem, deve ainda não presumir, mas investigar a realidade de seus sujeitos para dar novos contornos à sua prática. Nessa medida, a pesquisa não é privilégio do pesquisador, mas deve-se fazer como prática também do professor na relação com seus alunos, com a escola e com a sociedade.

PARA CONCLUIR

Pensar o campo teórico da Antropologia perante a *infância* e a *escola* nas diversas abordagens de compreensão de realidades diferenciadas marcadas pela especificidade da cultura, raça, etnia, classe social é necessário como meio para descortinar e compreender de que maneira operam determinadas agências e agentes, sobretudo a educação em quaisquer de seus aspectos – formal, não formal, informal, infantil, escolar, etc... – e em termos da socialização e do relativismo de experiências individuais e coletivas no interior de contextos complexos e contraditórios como as sociedades de classes. O diálogo possível entre antropologia e educação exige que esta última seja pensada, no contexto das sociabilidades e, portanto, da experiência social de homens e de nações na construção de cidadãos concretos.

A pluralidade cultural envolve, portanto, a produção do conhecimento e sua realidade como prática e como ação interventora de natureza social e política. Vale dizer a antropologia

e a pedagogia. Isso exige de todos nós, investigadores e professores, o resgate de outras vozes, historicamente caladas, para assim apreender a realidade social em nova dimensão.

Como diz Bruner (apud Fabietti, 1992), o reconhecimento de que a cultura é também sentimentos e expectativas que chegam a nós, não só verbalmente mas também por imagens e impressões, coloca em jogo o fato de que a cultura é imediatamente linguagem, mas que esta não se restringe às formas verbais de expressão – orais ou escritas – e, ainda, que *a linguagem não é toda a cultura*, mas uma das formas pela quais ela se expressa, em razão de conteúdos explícitos e implícitos, visíveis ou não. Não se pode, portanto, conhecer toda a cultura de um grupo ou povo, porém, aspectos dela, e nisso reside o desafio no campo do conhecimento, assim como no campo das práticas sociais. Aí também reside o desafio de compreendermos que é necessário não apenas estarmos sensíveis à questão da diferença, sobretudo, que não sejamos mais analfabetos nas muitas linguagens do social, reconhecendo-lhes seus sentidos próprios e aprendendo com eles.

No entanto, cabe ver ainda que a cultura como prática simbólica, que se exprime para além da fala, repõe, nesse contexto, o seu caráter mediatizado e mediador das relações entre sujeitos e seu mundo, o que a torna um campo político de muitas possibilidades pois envolve a seletividade, a ideologia e o poder vigentes nas conjunturas sociais e históricas em que atua, sem, no entanto, confundir-se com esses processos. Portanto, é preciso relativizar para que não ocorra, como diz Verena Stolcke, citada por Santamaria (Larrosa, 1998, p.62), uma "entronização da cultura como única dimensão explicativa dos comportamentos dos outros (...) que embora postule o respeito e o valor da diversidade cultural" venha a ser "concebida como um conjunto de normas, valores e tradições, conjunto compacto, fechado, harmonioso e dado, do qual os indivíduos seriam meros portadores ou instrumentos." As diferenças culturais vistas por esse ângulo, adverte-nos a autora, constituem-se hoje no mais eficaz recurso de legitimação e naturalização das profundas desigualdades sociais e políticas de nosso tempo e sociedade.

Por tudo isso, a antropologia é a mais-valia na educação (Souta, 1997) porque trata dos fatos da realidade humana. Nesse sentido, os processos educativos, a escola e as políticas educativas não podem se fazer indiferentes às diferenças do social e ao saber antropológico que as descortina e explica, sob pena de perderem-se em práticas autoritárias que refletem tão-somente os segmentos dominantes, negando a cidadania aos sujeitos sociais, alvo e objeto de suas práticas. É preciso "transcender a compreensão das várias expressões culturais de um povo como mero recurso didático. A reflexão tem que transpor o espaço que fica além dos muros da escola, tem que atingir as consciências e atuar em todo o tipo de atitude interativa" (Pereira, 1997, p.40).

Cabe, portanto, perguntar se a Declaração de Princípios (ex – Declaração dos Direitos do Homem) e leis (como LDB e PCNs), por mais que sejam importantes, serão suficientes para criar uma realidade verdadeiramente democrática? Se tudo que nos iguala como humanos são as nossas diferenças, será possível pensar o EU e o OUTRO num verdadeiro espaço

de trânsito das diferenças sem hierarquizá-las? Como superar o vazio e o silêncio da escola e do social diante das diferenças?

O fato é que estamos todos lutando por um espaço singular, mais plural e mais universal da humanidade, e isso exige pensar nas condições pelas quais se dão o direito e o respeito à vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, S. A Experiência precoce da punição. In: MARTINS, J. de S. (org.) *O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*, São Paulo: Hucitec, 1991.
- ANDUJAR, C. Desenhos Yanomami. *Arte em São Paulo*, n.5, mar. 1982.
- AUGÉ, M. *Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Bertrand, 1994.
- BRANDÃO, C. R. A Criança que cria: conhecer o seu mundo. In: BRANDÃO, C.R. *A Educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. O Outro esse difícil. In: BRANDÃO, C.R. *Identidade e etnia*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CASSIRER, E. O Homem animal simbólico. In: SANTOS, M.H.V., LUCAS, A.M.R. *Antropologia, sábios e selvagens*. Porto: Porto Editora, s.d.
- CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.4, 1980.
- CORTESÃO, L. Quotidianos marginais desvendados pelas crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.1, p.63-87, s.d.
- DAUSTER, T. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, ago. 1992, n.82.
- FABIETTI, U. Sulla comprensione della differenza culturale: il punto de vista dell'antropologia. In: POLETTI, F. (org.) *L'Educazione Interculturelle*. Florença: La Nuova Italia, 1992. p.3-27.
- FASHED, M. Matemática, cultura e poder. Fourth International Congress on Mathematical Education, Berkeley, ago. 1980. (Comunicação)
- GONÇALVES, L. A. de O. *O Silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*. Belo Horizonte, 1985. Dissert. (mestr.) UFMG.
- GONZALES, L., HASENBALG, C. *Lugar do negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GRILLO, D. *O Devir das artes*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- GUSMÃO, N.M.M. Abandono escolar: função da escola que temos? *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), v.2, n.1, maio 1997.

- _____. Socialização e ideologia de recalque, *Cadernos CEDES*. Campinas: CEDES, Papirus, 1993, p.49-84.
- _____. *Terra de pretos, terra de mulheres: terra, mulher e raça num bairro rural negro*. Brasília: MINC/Fundação Cultural Palmares, 1995/96.
- _____. (org.) Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa. *Cadernos CEDES*, Campinas: CEDES/UNICAMP, n.43, 1997.
- HOBBSAWN, E. Eric Hobsbawn y el conflicto étnico hacia el fin de milenio: entrevista a ERRADONEA, F. *Cuadernos del CLAEH*, Montevideo (Uruguay). 2ª série, v.20, n.75, p.7-14, 1996/7.
- ITURRA, R. A Etnografia, memória da História. In: BAPTISTA, F.O. et al. (coords.) *Estudos em homenagem a Ernesto Veiga de Oliveira*. Portugal: Centro de Estudos de Etnologia, INIC, 1989.
- _____. Fugirá para trabalhar a terra. *Ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990.
- _____. Introdução: a produção da sociedade através dos jogos em Vila Ruiva. In: ITURRA, R., REIS, F. *O Jogo infantil numa aldeia portuguesa*. Portugal: Associação de Jogos Tradicionais, 1990.
- _____. O Jogo e a experimentação pessoal na infância: uma hipótese exploratória. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v.26, n.3, p.493-501, 1992.
- _____. *O Imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século, 1997.
- _____. O Pacto, o indivíduo, a comunidade, a terra. *Cadernos de Educação de Infância*, n.36, p.10, out./dez. 1995.
- _____. O Processo educativo: ensino ou aprendizagem? *Educação, Sociedade & Cultura*, n.1, p.20-50, s.d.
- _____. (org.) O Saber das crianças. *Cadernos ICE*, Portugal: Instituto das Comunidades Educativas, n.3, 1996.
- JABOR, A. O Menino-mendigo é um panfleto inútil. *Folha de S. Paulo*, Ilustrada, 14/09/1993, p.8.
- LARROSA, J. O Enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J., LARA, N. P. *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- LARROSA, J., LARA, N.P. (orgs.) *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- LEITE, L. C. Referências culturais e a construção da escola. *Cadernos CEDES*, Campinas: CEDES, Papirus. n.33, 1993.

- MARTINS, J. S. *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- _____. *O Massacre dos inocentes: a criança sem Infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MEAD, M., METRAUX, R. *Aspectos do presente*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- MELLO, S. L. *Pensando o cotidiano em ciências sociais*. *Cadernos CERU*, São Paulo, série 2, n.5, p.23-31, 1994.
- MOYSES, S. M.A. *Entre – tempos: alfabetização e escravidão*. Campinas, 1992. Tese de Livre Docência. Fac. de Educação, UNICAMP.
- PEREIRA, A.M.N.M. *A Sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*. São Paulo, 1997. Dissert. (mestr.) FFLCH-USP.
- PLACER, F.G. Identidade, diferença e indeferência: o si mesmo como obstáculo. In: LARROSA, J., LARA, N. P. de. *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- PRADO, P. D. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP*. Campinas, 1988, p.124 (Tese (mest.) FE-UNICAMP.
- RODRIGUES, J. C. A Infância e o poder. In: RODRIGUES, J.C. *Ensaio em antropologia do poder*. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.
- ROSEMBERG, F., PINTO, R.P. *Saneamento básico e raça: resultados preliminares*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990. (mimeo)
- SANTAMARIA, E. Do conhecimento de próprios e estranhos (disquisições sociológicas) In: LARROSA, J., LARA, N. P. de (orgs.) *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- SANTOS, B.S. *Pela mão de Alice. O Social e o político na pós-modernidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTOS, M.H.V., LUCAS, A.M.R. *Antropologia: paisagens, sábios e selvagens*. Porto: Porto Editora, s.d.
- SARTRE, J.P. *Questão de método*. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- SODRÉ, O. *Terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SOUTA, L. *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições, 1997.
- SPOSITO, M.P. A Sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, v.5, n.1-2, 1993/4.
- TELLES, F.M. *A Maldição das ruas: o estigma do "pivete"*. Araraquara, 1997. Dissert. (mestr.) FE./UNESP.
- VALENTE, A.L. F. *Educação e diversidade cultural*. São Paulo: Moderna, 1998 (no prelo)

VIDAL, L. Iconografia e grafismos indígena, uma introdução. In: VIDAL, L. (org.) *Grafismo indígena*. São Paulo: Studio Nobel, FAPESP, EDUSP, 1992.

VIDAL, L., SILVA, A. L. Antropologia estética: enfoques teóricos e contribuições metodológicas. In: VIDAL, L. (org.) *Grafismo indígena*, São Paulo: Studio Nobel, FAPESP, EDUSP, 1992.