

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC

CURSO DE HISTÓRIA

JAIRTO VITTO JUNIOR

**INFÂNCIA, HISTÓRIA E PRODUÇÕES DE ALUNO (AS)
(IÇARA, SC: 1970-1979)**

CRICIÚMA, NOVEMBRO DE 2010

JAIRTO VITTO JUNIOR

**INFÂNCIA, HISTÓRIA E PRODUÇÕES DE ALUNO (AS)
(IÇARA, SC: 1970-1979)**

TCC apresentado à Diretoria de graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, para a obtenção do título de especialista em licenciatura e bacharelado em história.

Orientador: Profª Drª Marli de Oliveira Costa.

CRICIÚMA, NOVEMBRO, 2010

JAIRTO VITTO JUNIOR

**INFÂNCIA, HISTÓRIA E PRODUÇÕES DE ALUNO (AS)
(IÇARA, SC: 1970-1979)**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do título de Especialista em Licenciatura e Bacharelado, no Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em História da Educação.

Criciúma, 06 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Marli de Oliveira Costa – Dr^a – (UNESC) – Orientadora

Prof^a. Lucy Cristina Ostetto – MSc. – (UNESC)

Prof^a Giani Rabelo – Dr^a – (UNESC)

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus, pois foi sem dúvida a minha fortaleza nessa caminhada; aos meus pais Jairto e Zilá e toda a minha família pelo incentivo e a “você” que sempre esteve ao meu lado nas dúvidas e incertezas. Dedico também ao meu avô Idílio e à minha avó Zenaide (*in memoriam*) por serem guardiões de memórias.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho deve muito a algumas pessoas, por diferentes razões, e eu gostaria de agradecer especialmente:

À minha orientadora, **Profª Drª Marli de Oliveira Costa**, por compartilhar comigo angústias, incertezas e palavras de conforto, sendo uma pessoa paciente e generosa, e pela coragem de ousar trabalhar com novas ideias e conceitos. Por sua amizade, principalmente. Pela compreensão silenciosa dos momentos difíceis pelos quais passei, permitindo que meu tempo interno fluísse, respeitosamente. Pela alegria de trabalharmos juntos.

Às minhas amigas **Rosana e Rute**, que dividiram comigo momentos de alegria e incertezas a respeito desse trabalho, pessoas estas que souberam ouvir e dar conselhos plausíveis à minha preocupação.

A **alguém muito especial**, que soube me ouvir e fez minha auto-estima levantar, acreditando assim que sou capaz de vencer.

A todas as pessoas que me rodeiam e fazem parte da minha vida, principalmente os meus **alunos, colegas de trabalho** e as **irmãs** do Colégio Cristo Rei, principalmente **Irmã Cloreci Espíndola**, que usou da sua fé para me fazer acreditar na minha vitória.

**“Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!”**

[Casimiro de Abreu]

RESUMO

Esse estudo apresenta, a partir dos conceitos de infância, a análise de algumas produções de criança na condição de alunos, realizadas na década de 1970, no município de Içara, SC. O objetivo é dar visibilidade por meio das análises que as crianças criam e recriam a partir do “mundo de coisas” oferecido a elas pelos adultos, nesse caso específico pelas professoras. A metodologia utilizada foi a análise de bilhetes, cartas, desenhos, cartões a partir dos referenciais como: criança enquanto produtora de cultura. Os referenciais teóricos mais utilizados foram: Philippe Áries, Manuel Jacinto Sarmiento, Moysés Kuhlmann Jr., Zeila De Brito Fabri Demartini, Jeanne Marie Gagnebin, Ceci Mara Spagolla Bergamasco, dentre outros. Como resultado, percebe-se que o trabalho das crianças na condição de alunos levam a produzir conhecimentos recriando as orientações oferecidas pelos adultos.

Palavras-chave: Escola. Infância. Produções culturais. Aluno.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Cartão 1 – Dia das Mães: cartão produzido por Oneide Bitencourt Vailate, 1975.	33
Cartão 2 – Dia das Mães: cartão produzido por Idílio Bitencourt Filho, 1975.....	34
Cartão 3 – Dia das Mães: cartão produzido por Valmir Bitencourt, 1971.....	35
Cartão 4 – Dia dos Pais: cartão produzido por Edmundo Bitencourt, 1978.....	36
Cartão 5 – Dia dos Pais: cartão produzido por Maria Bitencourt, 1972.....	37
Cartão 6 – Dia dos Pais: cartão produzido por Zilá de Bitencourt Vitto, 1972.....	37
Cartão 7 – Dia dos Pais: cartão produzido por Idílio Bitencourt Filho, 1973.....	38
Cartão 8 – Dia dos Pais: cartão produzido por Idílio Bitencourt Filho, 1974.....	39
Cartão 9 – Páscoa: cartão produzido por Zilá Bitencourt Vitto, 1972.....	40
Cartão 10 – Páscoa: cartão produzido por Maria Bitencourt, 1972.....	41
Cartão 11 – Páscoa: cartão produzido por Dolermi Bitencourt, 1971.....	42
Cartão 12 – Natal: cartão produzido por Idílio Bitencourt Filho, 1975.....	43
Cartão 13 – Natal: cartão produzido por Edmundo Bitencourt, 1979.....	44
Cartão 14 – Festa junina: produzido por Zilá Bitencourt Vitto, 1973.....	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A CRIANÇA NA CONDIÇÃO DE ALUNO.....	12
2.1 Infância e escola: a invenção do aluno	17
3 PRODUÇÃO CULTURAL DE CRIANÇAS: ANÁLISE A PARTIR DE FONTES ESPECÍFICAS	23
3.1 Datas comemorativas: os significados nas festas escolares	29
3.2 Festejar, comemorar e produzir: os alunos e as datas comemorativas.....	31
3.2.1 O dia das mães.....	32
3.2.2 O dia dos pais.....	35
3.2.3 Páscoa e Natal: datas religiosas	39
3.2.4 Outras festas: a festa junina.....	44
4 CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo apresenta, a partir dos conceitos de infância, a análise de algumas produções de criança enquanto alunos, realizadas na década de 1970, no município de Içara, SC.

O objetivo é mostrar por meio das análises que as crianças criam e recriam a partir do “mundo de coisas” oferecido a elas pelos adultos, nesse caso específico pelas professoras. A metodologia utilizada foi a análise de bilhetes, cartas, desenhos, cartões a partir dos referenciais como: criança enquanto produtora de cultura. Os referenciais teóricos mais utilizados foram: Philippe Áries, Manuel Jacinto Sarmiento, Moysés Kuhlmann Jr., J Zeila De Brito Fabri Demartini, Jeanne Marie Gagnebin, Ceci Mara Spagolla Bergamasco, dentre outros.

Ratificando, o objetivo desse TCC é refletir e analisar as leituras de mundo realizadas por crianças por meio de sua produção cultural enquanto alunos, destacando a importância da história da infância na sociedade, mostrando que as produções culturais das crianças são uma forma de entender o mundo em que vivem, que elas também são sujeitos sociais.

Esse é um trabalho em História da Educação que utiliza as abordagens da História Cultural. Os estudos sobre a história da infância e suas produções culturais estão relacionados com a Nova História e a História Cultural. Temas antes considerados “poucos nobres” na área da História da Educação começam a ser investigados intensamente. A Nova História buscou alargar os objetos, as fontes e as abordagens tradicionalmente utilizadas. Os sujeitos “esquecidos” passam a ser cada vez mais valorizados, como os sentimentos, as emoções e a mentalidade¹.

A História Cultural abandona as ideias de que a cultura é apenas um reflexo da superestrutura e também a ideia de que a cultura é uma manifestação superior do espírito humano. A cultura é pensada como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo².

Os estudos sobre a história da infância geralmente referem-se às concepções dos adultos sobre as crianças e não à visão que as próprias crianças

¹ LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A2001, p.39-40.

² PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.15.

têm do mundo, daí a importância de suas produções culturais, visibilizadas nesse estudo. Dessa forma, Quinteiro afirma que:

[...] os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permite conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual encontram inseridas³.

Assim, é importante observar por meio de indícios que as crianças pensam sobre o espaço que vivem e sobre as pessoas que as cercam. Na relação com os outros estabelecem trocas culturais, a escola é um dos lugares em que as crianças realizam essas trocas.

Portanto, conhecer a condição da infância e da criança na escola exigiu e exige conhecer outras histórias para aprender, por meio da compreensão das representações sociais, os elementos constitutivos da formação da cultura escolar, cultura da escola, cultura da repetência e principalmente das culturas infantis, das quais a criança, aluno do ensino fundamental, apropria-se, e de cuja produção também participa, sofrendo toda sorte de consequências e seqüelas marcantes na sua trajetória de vida⁴.

As práticas da vida escolar envolvem grupos de convívio da escola, sendo eles professores, alunos, etc. Os grupos possuem códigos, símbolos que os identificam nas lembranças, e estes são representados através de formas culturais.

Nas duas últimas décadas, a produção sobre o tema infância no campo da educação no Brasil parece ter ampliado o seu campo de intervenções e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico. Os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira, são temas voltados a problemas relativos à história social da infância, às péssimas condições de vida e existência das crianças e de suas famílias, dentre outros. Sabe-se muito pouco, e quase não existem pesquisas sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores.⁵

³ QUINTEIRO, Juricema. **Infância e escola**: uma relação marcada por pré-conceitos. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

⁴ Id. *ibid.*, p. 39.

⁵ QUINTEIRO, *op.cit.*, 2002, p. 21.

Enfim, esse TCC pretende ajudar a entender e contribuir para a História da Educação, do município de Içara e de Santa Catarina.

Para alcançar o objetivo, foram investigadas as seguintes fontes: bilhetes e cartinhas dos meus familiares realizadas na escola durante a década de 1970.

Para abordar tais documentos as categorias principais são: infância, criança, aluno, história da educação.

O TCC foi dividido em dois capítulos: o primeiro capítulo, intitulado “A concepção de infância e a criança enquanto aluno”, aborda a criança como um sujeito ativo da sua própria história e apresenta a escola como instituição de ensino construída na modernidade, juntamente com o conceito de infância e família moderna, e o papel da criança na condição de aluno. Já no segundo, analisam-se algumas fontes de produções culturais como lembranças de datas comemorativas, tentando entender o mundo das crianças.

Dessa forma, esse estudo pretende colaborar com as pesquisas acerca dos fazeres das crianças, contribuindo para a História da Educação.

2 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A CRIANÇA NA CONDIÇÃO DE ALUNO

“O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”.
(SARMENTO; PINTO, 1997).

Atualmente, algumas pesquisas acerca das infâncias e das crianças vêm mostrando que nessa fase da vida se produz, se pensa, se cria. As concepções de infância, ou seja, a forma como a sociedade ocidental compreendeu o que se designou chamar de infância sofreu muitas modificações ao longo da história, pois a infância é uma construção histórico-social e cultural. Um momento muito importante nessa história foi a emergência dos colégios e a transformação das crianças em alunos. Para compreender esses processos antes de analisar a produção cultural de crianças em Içara, esse capítulo busca mostrar o processo de construção do conceito moderno de infância, bem como o conceito de aluno no âmbito da escola moderna.

Philippe Áries⁶, historiador francês, estudou o conceito de infância na história examinando ampla iconografia, ou seja, observando como a criança e a família foram representadas nas pinturas da arte medieval, e verificou-se que até o século XII esta não se preocupava com a infância. Nas raras aparições, era comum as crianças serem representadas como se fossem adultos em miniaturas.⁷

Tais estudos levaram à conclusão de que na sociedade medieval não existia o sentimento de infância. Isto não significa que as crianças não eram amadas ou atendidas nas suas necessidades, mas quer dizer que elas não viviam em um mundo à parte, separado do mundo adulto.⁸

Crianças sempre existiram, desde o início da humanidade. Mas infância, como construção social própria, com um conjunto de representações sociais, crenças e valores, para os quais se estruturam dispositivos para sua socialização e

⁶ ARIES, Philippe; FLAKSMAN, Dora. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981, p. 50.

⁷ Id. *ibid.*

⁸ Id. *ibid.*

controle na vida social, existe desde os séculos XVII e XVIII.⁹ Dessa forma, pode-se entender a diferença de infância e criança, visto que:

[...] a palavra infância evoca um período da vida humana; no limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e de sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo. Pode essa realidade ser capturável como sujeito, no exterior do conjunto de instituições (família, instâncias assistenciais e escolares).¹⁰

Sendo assim, compreende-se a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.¹¹

Para Áries¹², o sentimento de infância surge quando a criança é percebida de forma diferente do adulto. Essa diferenciação nem sempre esteve presente em nossa sociedade. Na percepção do autor, há três grandes momentos em que se pode ser analisado o sentimento da infância. O primeiro deles é da antiguidade até o século XII. O segundo é do século XII ao século XVII e o terceiro do século XVIII até os dias atuais.

A concepção de infância dos dias atuais é bem diferente de alguns séculos atrás. É importante salientar que a visão que se tem da criança é algo historicamente construído, por isso é que se podem perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos.

Áries afirma ainda que o sentimento de infância começou a ser traçado da forma que se conhece nos tempos atuais, em virtude do surgimento de uma classe social que surge no século XVIII: a burguesia. Acredita-se que isso tenha sido um fator decisivo para a aproximação entre crianças e a família.¹³

⁹ MORUZZI, Andréa Braga. Cultura da infância: entre textos, desenhos e outras linguagens. IV SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGENS E POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO, 2008. Disponível em: <www.rc.unesp.br>. Acesso em 08 nov. 2010, p. 42 (Artigo).

¹⁰ KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FÁRIA FILHO (Org.) **A Infância e sua educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.16.

¹¹ Id. *ibid.*, p. 15.

¹² ARIES, Philippe; FLAKSMAN, Dora. *Op. cit.*

¹³ Id. *ibid.*

Não é que não existissem seres humanos pequeninos, que foram gestados, paridos, amamentados, criados ou até abandonados, crescidos, ou muitas vezes mortos antes de crescer, mas é que a eles não era atribuído a mesma significação social e discursiva que lhe foi concedida somente após o século XVIII com o advento da Idade Moderna. Na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia, mas isto não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas.¹⁴

Pode-se notar uma ausência desse sentimento de infância na Idade Média, pois neste período da história:

[...] a criança tinha um papel social mínimo, sendo muitas vezes, consideradas no mesmo nível que os animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento), mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que eram geralmente representadas como pequenos homens, tanto na vestimenta, como na participação na vida social. Até os seus brinquedos são os mesmos dos adultos e só com a Época Moderna é que se irá delineando uma separação.¹⁵

No período anterior à Idade Moderna as crianças não eram representadas porque não a percebiam; ou quando a representavam era sob a forma de um homem em miniatura, enquanto no século XIX percebe-se que em algumas famílias as crianças aparecem no centro de suas preocupações. Áries¹⁶ explica que historicamente esta passagem da indiferença ou ignorância ou também a centralidade da infância se dá através de dois fatores: a escolarização das crianças e a criação da família conjugal burguesa como lugar de afeição, afirmando dessa forma que a não existência da infância durante os séculos pré-modernos se dá pelo fato de que neste período da história a criança era vista sem distinção em relação ao adulto, quer fosse nos trajes, brinquedos, jogos, trabalho, linguagem, sexualidade.

Em torno do século XVII inicia-se a discriminação entre o adulto e a criança, perdendo aos poucos a ideia de que são apenas adultos que ainda não cresceram. Neste período, a Igreja e os moralistas a percebem como um ser inocente, como puras criaturas pequeninas de Deus, que precisam ter sua

¹⁴ ARIES, Philippe; FLAKSMAN, Dora. Op. cit.

¹⁵ CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 176.

¹⁶ ZANONI, Daniela Matias. **Um olhar para a pedagogia da educação infantil**: as contribuições teóricas para educação de crianças. Faculdades Atibaia, 2005, p.16 (apud ÁRIES).

inocência preservada e precisam ser educadas, vigiadas e corrigidas. No século XVIII, esta atribuição de inocência e fraqueza dada à criança permanece, mas a esta ideia se acrescenta uma maior preocupação em relação aos cuidados físicos perante as crianças. É por volta deste mesmo período, que a modernidade se constitui e com ela surge no campo discursivo as preocupações com relação ao seu futuro e a criança passa a ocupar um lugar central na família.

Se a noção de infância não é, portanto, nenhuma categoria dita natural, mas é, sim, profundamente histórica, cabe, porém ressaltar que entre pensamento filosófico e infância, as ligações são estreitas e tão antigas como a própria filosofia.¹⁷

Como se pode ver, a ideia de infância não existiu sempre e nem da mesma forma. Enquanto objeto de estudo, a infância é comumente vista como um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda.

Para examinar a infância enquanto objeto de estudo é preciso, pois:

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.¹⁸

Se o conceito moderno de infância é uma representação dos adultos sobre esse período de vida, seria arbitrário utilizá-lo como tradução imediata da sua vida real. Qual seria um critério razoável para se aferir que criança teve ou não infância? Geralmente, são as crianças pobres que se tornam alvo dessa exclusão, chamadas de crianças sem infância, muitas vezes até mesmo da parte de quem tem intenções emancipadoras.¹⁹

Analisando o conceito de infância sob a ótica do pensamento filosófico, a autora Jeanne Marie Gagnebin²⁰ aponta duas grandes linhas de ideias:

A primeira linha, que nasce com Platão, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho, por exemplo, e chega até nos por meio do racionalismo cartesiano, nos diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências

¹⁷ GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI, Paulo Jr. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo/Curitiba: Cortez/UFPR, 1997, p. 83-100.

¹⁸ KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, op.cit., p.10.

¹⁹ Id. Ibid., p.31.

²⁰ GAGNEBIN, op.cit.

selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças a edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas.²¹

Na segunda linha, Gagnebin afirma que:

[...] é importante ressaltar, também nasce em Platão, atravessa o renascimento com Montaigne e chega a nossas escolas ditas alternativas por meio do romantismo de Rousseau. Ela nos assegura que não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada uma em particular.²²

À primeira vista, contraditórias, essas duas linhas podem conduzir, em contextos diferentes, o discurso pedagógico de um mesmo pensador, Platão, deixando visível que na primeira linha a criança é comparada a um animal sendo ameaçadora na sua força bruta, portanto ela deve ser domesticada e amestrada segundo normas e regras educacionais. Na segunda linha, o entendimento que não se deve impor nada à criança, visto que ela própria tem capacidade de desenvolver a sua inteligência.

Pode-se verificar que a relação do pensamento filosófico com a infância se constitui por meio de uma mediação conceitual, cujos principais momentos são uma certa concepção de natureza e uma concepção de razão.²³

O conceito de infância é analisado por Gagnebin através dos pensamentos de vários intelectuais, sendo alguns deles: Platão, Santo Agostinho, Descartes, Rousseau, dentre outros, e, seguindo essa linha, a pesquisadora afirma que:

[...] a infância não remete primeiro a certa idade, mas sim aquilo que caracteriza o início da vida humana: a incapacidade, mais a ausência da fala. A criança, o *in-fans*, é primeiro aquele que não fala, portanto aquele animal que não fala, portanto aquele animal monstruoso no sentido preciso que não tem nem rugido, nem canto, nem miar, nem latir como os outros bichos, mas que tampouco tem o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada.²⁴

²¹ GAGNEBIN, op.cit., p. 85.

²² Id. ibid., p. 85.

²³ Id. ibid., p. 95.

²⁴ Id. ibid., p. 87.

Embora a criança tenha ocupado o pensamento de filósofos como Platão e Santo Agostinho, entre outros, é com o projeto iluminista que se amplia o leque das preocupações com a infância de modo sistematizado. Entretanto, se pensarmos a criança com base na tradição do pensamento iluminista, deparar-se-á com uma questão paradoxal. Tempo e lugar das paixões, dos desejos e da própria experiência que antecede os limites da palavra e da razão, a infância é, no entanto, depositária em potencial de algo em que irá se revelar no futuro, ou seja, o modo como se tornar homens e mulheres dotados de razão.²⁵

A criança sai do anonimato e lentamente ocupa um espaço de maior destaque na sociedade. Essa “evolução” traz modificações profundas em relação à educação, porque a escola teve que procurar atender as novas demandas que foram desencadeadas pela valorização da criança, pois a aprendizagem, além da questão religiosa, passou a ser um dos pilares no atendimento à criança.

2.1 Infância e escola: a invenção do aluno

O material empírico analisado no segundo capítulo trata de produções de crianças em seu período escolar, dessa forma, torna-se importante revisitar a emergência da escola na modernidade, bem como o conceito de aluno, que nos dias atuais, para alguns autores, refere-se ao “ofício das crianças”.

A escola aparece como projeto central da infância nos aspectos difusores da construção da identidade infantil, ora na descrição do aprendido na sala de aula, ora com ênfase nas festividades e comemorações destinadas à exaltação cívica e patriótica. A partir do analisado, pode-se afirmar que:

A escola se baseava na produção de uma nova pedagogia em que as relações de poder disciplinar não se estabeleciam mais no exterior para o interior do indivíduo e sim como processo de regulamentação da conduta de cada um, em que o sentimento de vergonha constituía o móvel do autocontrole. A modernidade pedagógica informa uma educação moral baseada na afirmação de gestos nobres e na grandeza do espírito que prepara a criança para um adulto digno. De forma processual, a educação

²⁵ KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. Pereira (Orgs.). **Infância e produção cultural**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 28. (Série Prática Pedagógica).

moral vai sendo instalada no interior de cada um, ao contrário do modelo punitivo que é imposto pelo exterior.²⁶

A escola deve ser entendida como uma instituição que serve um tempo determinado e que se configura em função das características de um determinado tempo. A sua emergência e difusão resultam fundamentalmente da relação das elites com a tecnologia, esta tanto como instrumento produtor quanto como capacidade de controlar riqueza e poder. Na generalidade da Europa medieval, as escolas estavam nas mãos dos clérigos e localizam-se em mosteiros, catedrais e em igrejas paroquiais. Mas desde os séculos XII–XIII, avança a criação de escolas laicas nas principais cidades europeias que possuíam uma burguesia importante.²⁷

A escola apareceu como a instituição que podia abrir as portas do conhecimento e, como tal, colocava as pessoas e os países no caminho do “progresso”, sendo assim, assumiu uma importância muito grande como instituição socializadora e como instância de iniciação intelectual.²⁸

Ariès identifica na história da infância e da família a emergência de uma nova instituição: o colégio, e afirma que no:

[...] século XIII, os colégios eram asilos para os estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estatutos que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava nos colégios. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino.²⁹

Sempre houve diferenciação de ensino, nas chamadas “pequenas escolas”, analisada por Áries, na qual afirma que:

[...] tanto nas pequenas escolas como nas classes inferiores dos colégios; em seguida, no século XVIII, a especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo, e outro para as camadas burguesas e aristocráticas. De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres.³⁰

²⁶ GOMES, Antonia. As composições escolares como expressão da socialização da infância (1930-1950), 2008. VIII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. São Luís, MA, 2010, p. 8. (Artigo).

²⁷ FERREIRA, Antonio Gomes. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. **Revista Brasileira de História da Educação**, 1º Nº, Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.182-183.

²⁸ Id. Ibid., p. 178.

²⁹ ÁRIES; FLAKSMAN, op.cit., p. 50.

³⁰ Id. ibid., p. 53.

Pela primeira vez na história da humanidade ocidental, nos colégios fundados pelas ordens religiosas dos séculos XVI e XVII, há a formação de uma escola que visa absorver totalmente a disponibilidade de tempo da criança. Ela passa a conviver com colegas da mesma faixa etária e é separada do mundo a fim de não sucumbir aos vícios. A vigilância constante, mesmo dentro do colégio, torna-se imprescindível, já que se funda na concepção de que a natureza humana é má e corruptível, e a educação se esforçará por disciplinar a criança e inculcar-lhes regras de conduta. O que está surgindo é o modelo da escola tradicional, que não se baseia nos interesses da criança, mas procura combater seus impulsos naturais, o tempo todo, a fim de inculcar-lhe virtudes morais.³¹

A predominância da escola tradicional foi pontilhada por reações de pedagogos ansiosos por mudar os rumos do ensino não só quanto às obsoletas práticas didáticas como quanto aos conteúdos. A partir da revolução científica do século XVII, passava-se a exigir que ao lado da formação humanística também fossem estudadas as ciências da natureza, bem como as matemáticas.³²

Quando se discute sobre a escola, deve-se levar em conta um dos sujeitos importantes desse sistema: o aluno. É fundamental compreender que, além da construção social que se encontra no termo aluno, mencionada por pais, educadores, dentre outros.³³ O termo aluno acompanha o surgimento do termo infância para os modernos, sendo assim, tem-se hoje, como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos.

A criança, ao nascer, necessariamente ingressa no “mundo dos adultos”, que na realidade é um mundo em que existem pessoas de diferentes idades. Se os adultos exercem a hegemonia dos processos sociais, há que se pôr em questão os processos como são recebidos os novos membros da humanidade na vida social, nos diferentes lugares, momentos, grupos sociais etc. A defesa da necessidade da educação fundada nas instituições familiar e escolar faz dessas instituições o novo “mundo dos adultos” pelo qual elas deveriam passar.³⁴

A ideia da transferência do processo de aprendizagem para a instituição escolar é um fator distintivo da existência do sentimento moderno de infância, do seu

³¹ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989, p. 100.

³² Id. Ibid., p. 100.

³³ FARIAS, Samira Rousseng de. **Narrativas de idas escolares na voz de ex-alunos/as** (Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão – SATC, Criciúma, década de 1970). Criciúma, SC, 2007, p.13.

³⁴ KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, op. cit., p. 22.

“prolongamento”. A transformação da criança em aluno seria ao mesmo tempo a definição do aluno como a criança, nesse processo em que o critério etário torna-se ordenador da composição e da seriação do ensino em classes escolares.³⁵

Cada momento histórico constrói simultaneamente suas questões e os modos pelos quais busca resolvê-las. Portanto, quando se formula a questão da infância articulada com o tema do conhecimento e da contemporaneidade, alguns caminhos se apresentam; porém, em vez da bifurcação ou de escolhas alternativas que conduzem a lugares distintos de pensamento, opta-se por reflexões que se entrecruzam, ora se aproximando, ora se distanciando de “lugares de pensamento”, anteriormente visitados ou não.³⁶

Kramer e Leite afirmam, em outras palavras, que ouvir as experiências, falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam, as crianças, é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente.³⁷ Ouvir muitas vezes não diz respeito ao som de suas vozes, mas também na valorização de suas produções.

Sarmiento ratifica que quanto ao ideário de criança modelo tem-se a conformação da infância associada à formação e à produção das sensibilidades através do cultivo dos bons sentimentos.³⁸

A análise das culturas infantis sofreu uma importante mudança na perspectiva paradigmática, onde as crianças antes eram vistas como destinatárias, orientadas pelos adultos, passando a se tornar atores sociais com plenos direitos e com capacidade de analisar o mundo em que vivem.

Os modos simbólicos são formas culturais que se inventariam e trocariam, no contexto dos modos culturais específicos em que às crianças o fazem³⁹, ocorrendo no âmbito escolar. Do ponto de vista de Sarmiento⁴⁰, as crianças são produtoras culturais, dessa forma são sujeitos ativos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas socialmente construídas e disseminadas, que interpretam de acordo com os seus códigos interpretativos próprios, configurando assim uma situação de “reprodução

³⁵ KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, op. cit., p. 22-23.

³⁶ KRAMER; LEITE, op.cit., p. 27.

³⁷ Id. ibid., p. 40.

³⁸ GOMES, op. cit., p. 9.

³⁹ SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 21.

⁴⁰ Id. Ibid.

interpretativa”, sendo assim, é importante analisar e entender a pluralidade das vozes, visto que:

A aceleração da pluralidade das vozes das crianças e a inscrição do mundo da infância no campo de uma perspectiva interdisciplinar não é sinônimo de desordem ou caos metodológico, nem tão pouco de ecletismo crítico, mas é pelo contrario, a expressão genuína da própria complexidade e multidimensionalidade do fenômeno a estudar.⁴¹

As culturas infantis são as representações⁴² do mundo feito sob o ângulo das crianças com as representações “adultas” dominantes. A defesa da ideia das crianças como produtoras culturais apresenta uma frontal oposição às teses dominantes que apresentam as crianças como meros receptores passivos, e das normas e valores que os adultos lhe impõem.

Analisar uma produção simbólica é uma interpretação do mundo, feita pelas crianças, constituída por valores, ideias e representações sociais.

A articulação do imaginário infantil com o conhecimento social e a adoção das culturas da infância como foco na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens pode contribuir para a remuneração da escola pública.⁴³ Entender a escola como um dos “mundos de vida”, como a casa das crianças, onde se aprende o mundo vivendo.

Vive-se num momento histórico e numa sociedade em que a infância vem sendo mais e mais encurtada, seja pela mídia, seja pela miséria e pela contravenção. Mas há também meninos que a vida fez adultos precoces, embora vez por outra sejam chamados à infância perdida e se ponham a brincar como qualquer criança “normal”.

Crianças que na falta de ter o que brincar, transforma ossos de animais mortos em brinquedos, ajudadas por sua imaginação criadora... e os ossos se transformam em carros, bichinhos, barcos, e elas criam cenas e criam histórias... e brincam com o mesmo prazer que quaisquer crianças cujos pais podem comprar os brinquedos da moda [...]. Ou crianças que, precocemente chamadas ao trabalho, são capazes de trepar em coqueiros

⁴¹ SARMENTO, op. cit., 2007, p.22

⁴² A História Cultural é importante para identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler. Portanto, ao voltar-se para a vida social, esse campo pode tomar por objeto as formas e os motivos das suas representações e pensá-las como análise do trabalho de representação das classificações e das exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais de um tempo ou de um espaço. [...] as representações podem ser pensadas como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. (CHARTIER, 1990, p.17).

⁴³ SARMENTO, op.cit., 2007, p. 38.

como macaquinhos para colher cocos e vende-los aos turistas que aguardam. O trepar no coqueiro vira jogo, brincadeira, competição para ver quem sobe mais rápido, quem colhe mais cocos em menos tempo.⁴⁴

Após descoberto o grupo no qual a criança está inserida, fica fácil interpretar e analisar as suas produções culturais. As produções a que se referem são desenhos, bilhetinhos, cartinhas, enfim, uma variedade de produções culturais que as crianças produzem de acordo com a sua visão de mundo.

Quinteiro⁴⁵ afirma que do ponto de vista conceitual, no sentido de definir o que vem a ser infância, e depara-se com um campo restrito a categorias, tais como: idade dos sujeitos, o tempo de duração da infância, o espaço destinado à infância, a organização institucional educacional para a infância, a legitimidade da escola no processo de socialização das crianças e, fundamentalmente, o próprio processo de socialização.

A modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero, bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos.⁴⁶

Assim, têm-se infâncias e não-infâncias; dentre as infâncias, a que são investigadas nesse trabalho localizam-se na faixa etária de 7 a 12 anos, no gênero masculino e feminino, e na classe social classe média baixa.

⁴⁴ GARCIA, Regina Leite (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 10-11.

⁴⁵ QUINTEIRO, op.cit., 2002.

⁴⁶ KUHLMANN JUNIOR; FERNANDES, op.cit.,p. 30.

3 PRODUÇÃO CULTURAL DE CRIANÇAS: ANÁLISE A PARTIR DE FONTES ESPECÍFICAS

“A infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano”.

(Jean Piaget)

O encontro com o objeto de pesquisa: as culturas escritas das crianças, um estudo de caso no município de Içara na década de 1970, deu-se na casa do Senhor Idílio Manoel Bitencourt, 88 anos, meu avô, um mineiro aposentado que mantinha os seus filhos (as) na escola particular, pois recebia bolsa de estudo para os mesmos. Um dia, ele me pediu para arrumar as suas coisas e lá na gaveta de seu armário foi achada uma grande “fortuna”, um saco plástico contendo muitas fotos, bilhetes e cartas. Fiquei interessado por ter encontrado objetos de memória dos meus tios e tias e também da minha mãe, visto que minha avó Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt⁴⁷ teve a preocupação de guardar as produções dos seus filhos, realizadas em duas escolas: Colégio Cristo Rei (escola confessional católica) e E.E.B. Antonio João, atual E.E.B. Salete Scotti dos Santos (escola pública).

Minha avó mostrou-se uma guardiã da memória de seus filhos, pois essas “reliquias” eram guardadas com muito zelo e cuidado. A maioria das fontes encontradas e analisadas refere-se a datas comemorativas, como dia das mães, dia dos pais, páscoa, festa junina, dentre outras.

São em momentos como esses que se percebe que o passado está sendo construído e reconstruído a todo o momento, não é algo morto e sepultado, mas algo vivo e presente. Não é possível separar o passado do presente, pois formam um conjunto de experiências indissociáveis. Vive-se no cotidiano temporalidades múltiplas, um tempo heterogêneo.⁴⁸ Para compor ou recompor o passado, necessita-se então da categoria memória. Mas, lidar com ela é encontrar lembranças e esquecimentos. Muitas vezes, esquecer representa uma vontade

⁴⁷ Nascida em Araranguá, no dia 28 de dezembro de 1928. Falecida no dia 12 de julho de 1992.

⁴⁸ COSTA, Marli de Oliveira; RABELO, Giani. História e memória: currículos, cultura e identidade.. **Anais do II Simpósio Internacional**, V FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ULBRA, Torres, 2008, p. 3. (Artigo).

inconsciente ou, por vezes, consciente, para não deixar fluir lembranças desagradáveis.⁴⁹

No caso das relíquias analisadas, elas também puderem evocar lembranças que, registradas, constituem a história da infância escolar das pessoas que as produziram.

O contexto da produção dos cartões deu-se no momento em que o Brasil vivia uma política de ditadura militar (1964 – 1984). Nesse período a educação foi cerceada pela ideologia dessa ditadura.

As pesquisas em História da Educação ao se debruçarem sobre a infância têm ampliado suas fontes historiográficas de maneira a focar não somente o que os adultos escrevem sobre as crianças, mas também as próprias escritas infantis.

Dessa forma, o papel que a cultura escolar tem na história de cada criança, de suas produções culturais, apresenta sua importância, pois é na instituição denominada escola que as crianças produzem ou até mesmo reproduzem suas visões de mundo e seus sentimentos.

Sendo assim, para os pesquisadores dessa temática, é preciso compreender as produções das crianças levando em consideração o que Simone Gomes aponta como:

Tomar os textos dos alunos como fonte significou estabelecer algumas conexões entre “o quê” a criança escreve e “como” se expressa ao desvelar os sentidos produzidos no processo de escolarização da infância. Tais textos, também, permitiam perceber como estas se apropriavam dos papéis que lhes foram atribuídos pela cultura.⁵⁰

O fato de a criança estar produzindo algo é, sem dúvida, maravilhoso, principalmente quando estas colocam no papel tudo o que sentem, o que expressam, em cada ponto, cada vírgula, cada erro ortográfico, cada sentimento, enfim, cada característica própria da criança leva a percebê-la como sujeito:

A criança é um sujeito e isso pressupõe ao mesmo tempo uma característica comum a ela e às outras crianças, como também pressupõe sua singularidade e objetividade. Para se tornar sujeito, interagiu e interage com os outros do seu meio sócio-cultural (pais ou seus substitutos, irmãos, parentes, vizinhos, professores, colegas...) mas isso não significa dizer que

⁴⁹ COSTA; RABELO, op. cit.

⁵⁰ GOMES, op.cit., p. 02.

se tornou igual a eles, porque através destas interações, fez e faz um percurso próprio.⁵¹

Sendo as culturas infantis plurais⁵², e estando a elas atreladas a contextos socioculturais mais amplos que estritamente o da infância⁵³, não cabe concluir que basta ser criança para produzir "cultura infantil". Há que se relativizar a criação das culturas infantis em detrimento de serem próprias de infâncias e contextos diversificados.

Isto leva a pensar em que situações as crianças produzem e manifestam suas culturas. Partindo do conceito de cultura de Marilena Chauí para quem a cultura é:

[...] entendida como produção e criação da linguagem [...] dos instrumentos de trabalho, das formas de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, a cultura é "o campo no qual a sociedade inteira participa elaborando seus símbolos e seus signos, suas práticas e seus valores, definindo para si o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente, futuro), as distinções do interior do espaço, os valores, como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, a noção de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e com o profano, tudo isso passa a constituir a cultura no seu todo".⁵⁴

Entendendo o conceito de cultura como expressão de vida, percebe-se que está aberto a todas as possibilidades criativas, é um modo específico de ver, sentir, tocar, ouvir, representar e relacionar-se com o mundo em que se vive. Portanto, exige que se desvencilhe dos preconceitos, e passe a privilegiar códigos e significados simbólicos, partilhados entre sujeitos sociais de um mesmo espaço geográfico, histórico, político, econômico e cultural. Este é seguramente o conceito de cultura mais tangível.⁵⁵

Assim, a cultura sob esta ótica assume diferentes configurações, o que fazer compreender a infância em um sentido plural. Para tanto, busca-se os estudos

⁵¹ SILVA, Marilete Geralda da. A história da criança e seu percurso de tornar-se sujeito. **Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. São Luis, MA, 2010, p.01-02. (Artigo).

⁵² Plurais porque dependem da faixa etária, do gênero, da classe social, etc. Onde está inserida a criança.

⁵³ SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o amplo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças contextos e identidades**. Portugal, Centro de estudos da criança: Bezerra, 1997.

⁵⁴ CHAUÍ, Marilena. Cultuar ou cultivar. In: _____. **Cultura, socialismo e democracia. Teoria e Debate**, n. 8, out./nov./dez., 1989.

⁵⁵ MARTINS FILHO, Altino José. **A "produção cultural" das crianças como identificador para se (re)pensar a prática pedagógica nos contextos educativos de creche**. p. 04 (Artigo).

de Sarmiento e Pinto⁵⁶, que preconizam o seguinte: diferentes culturas imputam diferenças particulares, sobretudo relacionadas à inserção de gênero, classe, etnia e história que permitem reconhecer que a infância não é uma categoria universal. Contudo, pode-se demarcar que diferentes culturas determinam diferentes formas de ver e pensar a infância, permitindo concluir que há *culturas infantis* e que estas devem ser escritas também no plural.

Martins Filho aborda em seus estudos a relação que as crianças estabelecem com seus primeiros professores. Diz o autor que na escola com a autoridade dos professores, as crianças, enquanto alunos, dirigem a eles “sentimentos de amor e ódio”, configurando uma ambivalência de sentimentos.⁵⁷

Nessa relação de amor e ódio, a criança torna-se um sujeito falante, um sujeito do desejo e não da pura necessidade.

As consequências de tornar-se sujeito são o seu engajamento na cultura, na criação, no aprendizado e nas relações com outras pessoas que a ele tornam-se significativas.⁵⁸

Levando em consideração este jeito próprio que cada criança tem de constituir a sua subjetividade, é que Martins Filho aponta a necessidade de compreender esta criança na sua singularidade durante o processo educativo.⁵⁹

A primeira definição que se impõe diz respeito à compreensão do lugar social que a criança assume na interação com o adulto no contexto de pesquisa. Na medida em que a criança não é vista apenas como um objeto a ser conhecido, mas como um sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, a relação que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa, começa a ser orientada e organizada a partir dessa visão. Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança com intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com crianças as experiências sociais e culturais que elas compartilham com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-as com parceria do adulto-pesquisador, em busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana.⁶⁰

⁵⁶ SARMENTO; PINTO, op. cit., 1997.

⁵⁷ MARTINS FILHO, op. cit., p. 04.

⁵⁸ Id. ibid., p.17.

⁵⁹ Id. ibid., p. 17.

⁶⁰ SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabelo de. **Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo.** *Psicologia Clínica Pós-graduação e Pesquisa*, v.9, n.9, 1997/8, Departamento de Psicologia PUC - Rio, p. 83-116.

Isso significa dizer, como colocou Solange Souza, que os sentidos que emergem de um mesmo objeto cultural, quando articulados e confrontados nas interações sociais entre adultos e crianças, podem pontuar questões absolutamente novas sobre o papel das gerações para uma compreensão crítica das transformações culturais.⁶¹ Ou, como observa Maria Isabel Leite, compreender as crianças como sujeitos sociais é necessário oferecer uma perceptiva muito diferente e deixar-nos representar a vitalidade da presença das crianças no mundo social nas explicações sociológicas e antropológicas da infância.⁶²

Isto é, a ideia de criança como sujeito passivo, em falta, que brinca por ser de sua natureza, e que depende do adulto para estruturá-lo em suas relações equivocadamente entendidas como equilibradas e homogêneas, sem desigualdade e benéficas para a reprodução social.⁶³

No entanto, Ferreira assinala que a busca por diminuir as distâncias adulto-criança não pode:

[...] confundir esse estatuto com sinônimo de neutralidade afetiva, simetria social ou relação inacabável. Pelo contrário, implica dar conta do que se passa nos meandros da construção dessa relação, refletir o que neles os diferentes atores fazem acontecer e detalhar algumas das formas de interação social ocorridas entre o adulto-investigador e as crianças. Trata-se de evidenciar nos processos sociais que envolvem relações de poder, saber e afetivas, desiguais e diferenciadas, uma multiplicidade de papéis e estatutos sociais, cuja expressão oscila entre a reciprocidade e encontro de sentidos partilhados, mas também as suas desinteligências mútuas. Assumo assim que independente do meu esforço como investigadora para transcender as fronteiras da idade, tamanho, formas de pensar adultas e autoridade, as diferenças geracionais e de poderes entre mim e as crianças não foram anuladas, o que faz da pesquisa um processo de reflexividade dual sempre inacabado.⁶⁴

Mesmo se tratando de pesquisas sobre as produções de crianças em outra temporalidade, não de pesquisas com crianças, é preciso também perceber que linguagem das crianças e o seu dialogismo também são muito importantes, como afirma Leite:

⁶¹ SOUZA; CASTRO, op.cit.

⁶² LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Espaços de narrativa**: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 119.

⁶³ Id. Ibid., p. 119-120.

⁶⁴ FERREIRA, Maria Manuela Martinho. "Branco demais" ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: Educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.127.

[...] crianças falam de modo muito peculiar. Elas usam a linguagem de maneira diferente. Tem seu próprio vocabulário, suas próprias regras gramaticais e sua própria sintaxe. Adultos podem muitas vezes surpreender-se pela forma inovadora e profunda como as crianças lidam com a linguagem. A acepção errônea que os adultos podem fazer é que não conhecer a forma correta da fala, signifique dizer que as crianças não sabem falar, expressar suas idéias e seus sentimentos corretamente.⁶⁵

Para Delgado, a questão fundamental, no estudo das culturas das infâncias, é a interpretação da sua autonomia em relação aos adultos. No entanto, reconhece-se que o debate não se situa no fato das crianças produzirem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e se consolidam em sistemas simbólicos padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas.⁶⁶

A cultura da infância não é apenas produzida entre as crianças e seus pares, mas também nas suas interações como os adultos. Por não serem passivos, as crianças reproduzem a cultura dos adultos na interpretação que lhes é própria. Essa reprodução interpretativa⁶⁷ permite configurar estes sistemas simbólicos articulados que constituem as culturas da infância. E sobre o conceito de cultura de pares, Delgado reforça:

Não é algo que as crianças carregam ao redor de suas cabeças para guiar seus comportamentos. Cultura de pares é pública, coletiva e performativa, isto é: um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com pares.⁶⁸

Ainda sobre as culturas infantis, Quinteiro afirma que:

Pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isso acontece, a 'fala'

⁶⁵ LEITE, op. cit., p. 128.

⁶⁶ SARMENTO, Manuel Jacinto. **O estudo de caso etnográfico em educação**. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003, p.08.

⁶⁷ O conceito de reprodução interpretativa está relacionado com o que Corsaro (1997, p.18) observou como complementar: as crianças coletivamente participam na sociedade e contribuem ativamente para a preservação social (ou reprodução) e para a mudança social.

⁶⁸ DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 147.

apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises.⁶⁹

Dessa forma, fica evidente que a criança não consegue construir o seu próprio universo, devido ao autoritarismo existente nas relações pedagógicas. A análise das produções culturais é uma forma de analisar registros infantis, não pelos olhos dos adultos, mas expressos pelos seus próprios protagonistas: as crianças.⁷⁰

É com esse olhar que são apresentadas as temáticas encontradas na “gaveta memória”, do meu avô, inseridos nos cartões produzidos por meus parentes, enquanto alunos no ano de 1970.

3.1 Datas comemorativas: os significados nas festas escolares

Todo historiador trabalha as fontes que dispõe, por isso, em função da característica dos documentos encontrados, produzidos pelas crianças, que eram cartões relativos a algumas datas comemorativas, faz-se necessário uma reflexão acerca da presença de certas comemorações no espaço escolar.

Segundo Teive, as datas cívicas passaram a fazer parte do calendário escolar e:

[...] as festas escolares eram organizadas como complemento da educação cívica dos alunos e do povo, havia vista que eram convidados os pais, as autoridades e outros, para assisti-las. De acordo com o regimento, estas festas deveriam ser realizadas no dia 03 de maio, 7 de setembro, 15 de novembro e no dia do encerramento dos trabalhos do ano letivo, a 30 de dezembro. As festas de 7 de setembro e 15 de novembro, independência e proclamação da república, respectivamente, eram a apoteose. Os preparativos para o dia da independência começavam muito cedo, os grupos escolares e as escolas particulares competiam entre si para emocionar a população que se aglutinava em torno das praças das cidades para assistir ao desfile.⁷¹

⁶⁹ QUINTEIRO, Juricema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P.D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

⁷⁰ PERES, Eliane. “Registros marginais”: escritas de crianças em cadernos de alfabetização. **Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. São Luis, MA, 2010, p. 12. (Artigo).

⁷¹ Id. *ibid.*, p. 11.

Desta forma, fica evidente a importância que as datas comemorativas tiveram nas culturas escolares, principalmente nas produções culturais aqui analisadas. Teve observação que os festejos escolares constituíam-se num refinamento da arte de governar, numa forma de produzir sujeitos, moldá-los, guiá-los, afetando as suas condutas de modo que se tornassem governáveis sendo, portanto, uma prática bastante valorizada.⁷²

Se a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. É a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar.

De acordo com Bergamasco, currículo não é tudo que a escola faz, mas o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola mesmo porque, se tudo que acontece na escola é currículo, não teria sentido falar em atividades curriculares e extracurriculares. O trabalho escolar pode vir a ser descaracterizado onde o secundário pode vir a tomar o papel principal, deslocando-se para o âmbito do acessório, atividades primordiais, que constituem a razão de ser da escola. E nos diz:

[...] não é demais lembrar que este fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução, em seguida a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, do folclore, a semana da pátria, jogos da primavera, semana das crianças, semana do índio, semana da asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só tem sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las.⁷³

Muitas das festas escolares ficam registradas em álbuns, nos diários da escola e possui uma função ritual: marcam concretamente laços afetivos e valem

⁷² TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Vestígios da pedagogia moderna na cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935)**. Criciúma, SC: UNESC, p. 11. (Artigo).

⁷³ BERGAMASCO, Ceci Mara Spagolla. Festas Comemorativas: A religiosidade no calendário escolar. Anais do II Encontro Nacional do GT: história das religiões e das religiosidades. **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá, PR, 2009, p. 08-09. (Artigo).

menos pelo que diz do que pela regularidade de seu funcionamento. Revelam uma vontade de ritmar o escoamento do tempo. Os álbuns marcam diversos períodos do ano letivo, sublinhados especialmente pelas festas religiosas, tais como Natal, Páscoa e Festas Juninas, formatura, bem como as festas cívicas, especialmente a semana da Pátria.⁷⁴

Desse modo, como já assinalado, as festas escolares marcam ritos de passagem. A comemoração das festas cívicas pela escola impôs para a sociedade novas datas a festejar, difundiu costumes. As comemorações exploravam o caráter constituinte e fundante da memória do passado, “rompiam” a rotina, embora também existisse um programa a ser seguido, planejado previamente e não se pudesse “perder tempo”, grande preocupação do período. Festas, celebrações e rituais estruturam a percepção e o comportamento, formam, moldam, atribuem um significado aos eventos, controlam a memória coletiva.⁷⁵

As datas comemorativas exerceram muita importância nos calendários escolares e também na sociedade, onde o comércio usurpou o verdadeiro sentido para vender cada vez mais.⁷⁶

As práticas de escritas escolares são fontes importantes onde se pode fazer confluir os interesses desses campos de estudo. A História da Educação se abre aos objetos escritos onde se põe em cena procedimentos e práticas metodológicas experimentadas em sala de aula e fora dela e a História da Cultura Escrita, por sua vez, ao interessar-se pelos aspectos gráficos, cria condições para entender os diferentes níveis de alfabetização.⁷⁷ E nesse sentido os documentos serão apresentados e analisados.

⁷⁴ Id., *ibid.*, p. 10.

⁷⁵ GALLEGO, Rita de Cássia. Dias em Vermelho no Calendário: Feriados, Festas e Comemorações Cívicas nas Escolas Primárias Paulistas (1890-1929). (Artigo). In: **História da Educação**, N° 2, p. 11. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

⁷⁶ As datas comemorativas, ao longo dos tempos, se tornaram um marco da educação do Brasil. Isso aconteceu devido aos interesses implantados pelo comércio, através de anúncios televisivos que atraem o público, mostrando a importância das mesmas. Porém, algumas datas não são significativas dentro da escola. Além do mais, seria impossível trabalhar com todas, já que em um mesmo dia comemoram-se diversos acontecimentos. Site: <www.brasilecola.com.br>, artigo da autora Jussara de Barros, pedagoga.

⁷⁷ CUNHA, Maria Teresa Santos. Civilidade em textos: Estudo sobre um jornal manuscrito infantil (1945-1952). **Anais da comunicação coordenada, resultante do projeto “Protocolos de Civilidades: Modelos de conduta pessoal e cívica em leituras escolares”**. Florianópolis, SC: UDESC, 2009, p. 01. (Artigo).

3.2 Festejar, comemorar e produzir: os alunos e as datas comemorativas

Os cartões e algumas cartinhas encontradas na gaveta de memórias do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt podem ser classificados da seguinte forma:

- a) Dia das Mães: 1, 2, 3 (3 cartões);
- b) Dia dos Pais: 4, 5, 6, 7, 8 (5 cartões);
- c) Natal: 8, 9 (2 cartões);
- d) Festa junina: 10 (1 cartão);
- e) Páscoa: 11, 12, 13 (3 cartões).

Pela quantidade de cartões, percebe-se que a data do dia das mães e do dia dos pais tinha de certa forma mais importância para a família, pois foram os que receberam o maior número dentre os guardados.

Para organizar as narrativas, a partir dos referenciais citados anteriormente, apresentam-se, discutindo, os cartões do dia das mães, do dia dos pais, da páscoa e natal e da festa junina.

3.2.1 O dia das mães

O dia das mães nasceu nos Estados Unidos. Sua idealizadora foi uma professora norte-americana chamada Anna Jarvis. Anna perdeu a mãe, Anna Reeves Jarvis, em 1905. Sofreu muito com essa perda e pensou em estabelecer um dia para homenagear não só a sua, mas todas as mães do mundo. Escreveu, então, uma carta ao governador do seu estado, sugerindo a comemoração; o governador aceitou a sugestão e instituiu oficialmente o Dia das Mães no estado, em 1910. Para homenagear Anna, determinou que as comemorações se dessem no segundo domingo de maio, data próxima do falecimento de sua mãe. A comemoração chegou ao Brasil em 1918, através da Associação Cristã de Moços de Porto Alegre. A data passou a ser comemorada oficialmente em 5 de maio de 1932, através de um

decreto que instituiu o Dia das Mães no segundo domingo de maio.⁷⁸

O Cartão um foi produzido por Oneide Bitencourt Vailate⁷⁹. Pode-se analisar esse cartão como uma produção cultural infantil, mesmo sendo orientado por um adulto; com certeza, o trabalho de confecção foi dirigido pela professora, no entanto, o desenho da letra, a ocupação do espaço no papel, evidencia como estava a aquisição da escrita por essa criança, mostrando etapas de sua aprendizagem. Pela capa, pode-se notar a figura de uma mãe e de uma criança, representando seu filho, mostrando o cuidado e o zelo que uma mãe tem para com seu filho; ao lado aparece um laço vermelho, representando pela cor o amor à sua mãe. Tratam-se de convenções inventadas pelo mundo adulto. No interior do cartão, os dizeres de um versinho endereçado às mães, nele percebe-se a mistura de letras, o espaço entre as palavras, que por vezes se confundem, evidenciando o estágio da aquisição da escrita.

Pois, quando compôs esse cartão, a menina Oneide estava na 2ª série do ensino primário e tinha oito anos de idade.



Cartão 1 – Dia das Mães: cartão produzido por Oneide Bitencourt Vailate, 1975.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

Já o Cartão dois, feito por Idílio Bitencourt Filho⁸⁰, é uma produção da autoria de uma criança, no entanto, a capa foi impressa em mimeógrafo apresenta o

⁷⁸ HOELTGEBAUM, Marli Mira. **Calendário cívico**: feriados nacionais e datas comemorativas. São Paulo: Scipione, 1995, p. 33.

⁷⁹ Nascida no dia 18 de setembro de 1967, no município de Içara. Cartão do ano de 1975. Profissão: Professora de geografia.

⁸⁰ Nascido no dia 11 de abril de 1965, no município de Içara, falecido no ano de 2002. Cartão feito no ano de 1975, o menino Idílio tinha 10 anos e estudava na 4ª série. Profissão: Comerciante.

desenho de uma menina segurando um ramalhete de flores, provavelmente para ser entregue à sua mãe, visto que a frase da capa diz: “*Mamãe – receba o meu presente*”, podendo ser as flores ou até mesmo o próprio cartão. O contorno do desenho e das letras da frase possivelmente foi feito pela criança. No interior do cartão, nota-se a mensagem que a criança faz a sua mãe, talvez esses dizeres foram escritos no quadro pela professora e as crianças copiaram. No entanto, aparecem na escrita confusão dos grafismos com fonemas, isso é, a escrita de acordo com a fala dessa criança. Identifica-se que a palavra “muito”, foi escrita “*mutu*” no cartão, faltando a vogal “i”. Na palavra felicidade percebe-se que a criança confunde o “f” pelo “p”, algumas palavras também onde aparecem à letra “m”, muitas vezes são confundidas pela letra “n”. O que revela que o estágio de aquisição da escrita, que as crianças se encontravam, é comum em várias temporalidades. Dessa forma, poderia ser mais fácil para o professor trazer o cartãozinho mimeografado, do que deixar ser produzido pelas crianças. Nota-se também que foram traçadas linhas para a criança escrever retinho, mesmo assim não houve ocupação do espaço no papel corretamente. Então, apesar da intervenção do adulto no fazer da criança, o registro apresenta formas peculiares de sua expressão escrita.



Cartão 2 – Dia das Mães: cartão produzido por Idílio Bitencourt Filho, 1975.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

O Cartão três elaborado por Valmir Bitencourt⁸¹, traz uma diferenciação dos outros dois cartões, a criança não assina o seu nome completo, apenas o primeiro nome “Valmir” e não coloca o seu sobrenome “Bitencourt”. Será que era porque a criança achava difícil escrever? Para não correr o risco de errar o seu sobrenome, a criança preferiu assinar apenas o seu nome. A letra inicial “v” do seu nome está minúscula, sendo que nomes próprios escrevem-se com letra maiúscula, igualmente aconteceu no começo do interior do cartão, começou-se a frase com letra minúscula e a palavra “mamãe” apareceu desordenada da sequência, visto que a criança tenha errado, apagou e houve vestígios de danificação, para não estragar ainda mais, a criança preferiu escrever ao lado. A capa do cartão produzida por um adulto apresenta a imagem do menino Jesus olhando para cima, provavelmente para sua mãe Maria, símbolo da religiosidade presente nas escolas, as mães comparadas à mãe de Jesus. Como era um cartão “pronto”, feito em gráfica, bastava apenas a indicação de quem mandava, no entanto, sua intervenção no mesmo é evidente no contorno dos dizeres da capa. Nesse cartão percebe-se também a criança enquanto aluno colocando-se no que foi inventado por adultos.



Cartão 3 – Dia das Mães: cartão produzido por Valmir Bitencourt, 1971.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

Todos os cartões tiveram a interferência do adulto e da própria escola, que comemorava a data, no entanto, em cada um deles traz a presença de seu

⁸¹ Nascido no dia 24 de novembro de 1959, no município de Içara. Cartão do ano de 1971, o menino Valmir tinha 12 anos e estudava na 4ª série (era repetente). Profissão: Comerciante.

autor, a criança em seu processo de aquisição da escrita, compromisso, como diz Sarmiento⁸² com o “ofício de aluno”.

3.2.2 O dia dos pais

No segundo domingo de agosto comemora-se o dia dos pais. É uma data para a sociedade capitalista tão importante quanto o dia das mães e também surgiu nos Estados Unidos⁸³. No Cartão quatro, de Edmundo Bitencourt⁸⁴, 1978, traz na frente do cartão a frase: “*Salve o dia do papai*”, com o desenho de uma rosa ao meio. Dentro do cartão encontra-se uma contradição, pois é endereçado para a mãe, mas o cartão é em homenagem ao dia dos pais. O escrito provavelmente é de um adulto, que por descuido cometeu essa gafe. Será mesmo que a rosa seria para o papai? O uso de flores em cartão aos pais pode ser comprovado no cartão seguinte.



Cartão 4 – Dia dos Pais: cartão produzido por Edmundo Bitencourt, 1978.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

⁸² SARMENTO, 2000, p. 127.

⁸³ HOELTGEBAUM, op.cit., p. 44: [...] A ideia partiu de Harry Meek, presidente do Lions Club de Chicago. Em 1910, a Sra. John Bruce Dood estabeleceu a data, em homenagem ao próprio pai. O então presidente dos Estados Unidos, Calvin Coolidge, recomendou a comemoração em todo o país. Mais tarde, a ideia se espalhou pelos outros países do mundo.

⁸⁴ Nascido no dia 14 de junho de 1970, no município de Içara. Cartão do ano de 1978, o menino Edmundo tinha 8 anos e estudava na 2ª série. Profissão: Assistente financeiro.

O Cartão cinco é de autoria de Maria Bitencourt⁸⁵. O cartão traz na capa a frase "Para o papai", com algumas flores ao lado, contornado aos lados pelo lápis de cor vermelha e com um laço rosa bem ao lado; no interior do cartão, a criança escreve o pensamento para o seu pai: "com todo carinho sua filha Maria Bitencourt". Percebe-se que foi feito linha para escrever, mas os vestígios registram que as mesmas foram apagadas. O que indica a preocupação estética ou por orientação da professora ou por cuidado da aluna que na época contava com 12 anos de idade.



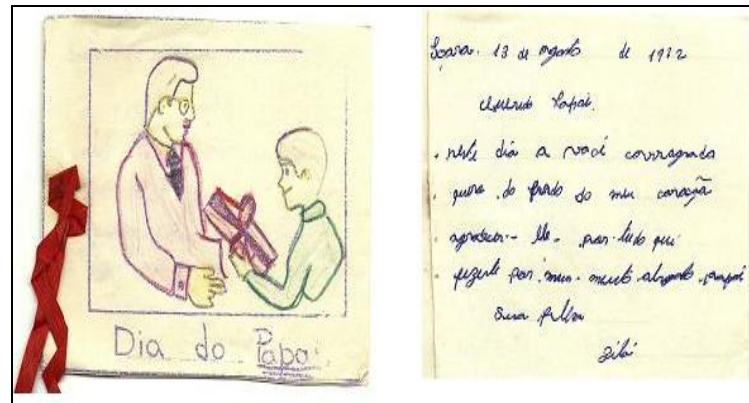
Cartão 5 – Dia dos Pais: cartão produzido por Maria Bitencourt, 1972.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

O Cartão seis, de Zilá de Bitencourt Vitto⁸⁶, traz na capa um desenho de um menino entregando um presente ao seu pai (mimeografado); a criança apenas pintou, e o "dia do papai" também está mimeografado. Dentro do cartão há uma mensagem para o papai, e um fato curioso é que a data e o município aparecem logo acima, o que revela os protocolos escolares na indicação do dia e do lugar, rotinas que atravessam a história do dia a dia da vida escolar.

⁸⁵ Nascida no dia 3 de janeiro de 1960, no município de Içara. Cartão do ano de 1972, a menina Maria tinha 12 anos e estudava na 4ª série (repetente três vezes na 1ª série). Profissão: Dona de casa.

⁸⁶ Nascida no dia 8 de maio de 1963, no município de Içara. Cartão do ano de 1972, a menina Zilá tinha 9 anos e estudava na 3ª série. Profissão: Dona de casa.



Cartão 6 – Dia dos Pais: cartão produzido por Zilá de Bitencourt Vitto, 1972.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

O Cartão sete, de Idílio Bitencourt Filho⁸⁷, provavelmente de 1973, possui a mesma capa do Cartão 13, ou seja, material mimeografado. No interior, a mensagem para o pai é através de poema:

*“Tenho um amiguinho
Muito bonitinho
Sabem quem é?
É o papaizinho
De todo coração
Idílio Bitencourt Filho”.*

A criança escreveu o poema e nele apareceram alguns problemas ortográficos, caracterizados pela ausência de letras, bem como a troca de algumas delas. Percebe-se que a criança não consegue escrever corretamente o seu nome. Ele se encontra na 1ª série do curso primário e conta com sete anos, o que indica o cartão são as etapas de aquisição dos códigos escritos.

⁸⁷ Nascido no dia 11 de abril de 1965, no município de Içara, falecido no dia de 2002. Cartão do ano de 1972, o menino Idílio tinha 7 anos e estudava na 1ª série. Profissão: Comerciante.



Cartão 7 – Dia dos Pais: cartão produzido por Idílio Bitencourt Filho, 1973.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

O Cartão oito julga-se ser mais importante, pois é uma produção própria da criança, parece não ter havido orientação das professoras nessa produção. Os indícios dessa suposta não intervenção é percebido pelo tipo de papel até mesmo e pela mensagem. Conversando com meu avô descobri que o cartão é de Idílio Bitencourt Filho⁸⁸, de 1974, ele contava com oito anos de idade. A folha do cartão é de um caderno, que hoje se encontra bem amarelada, devido a ação do tempo. A capa não possui nenhum desenho, mas em seu interior existem algumas flores coloridas, feitas pela criança. Existe certa repetição das palavras, como por exemplo, “querido”, escrito três vezes “querido”. O recorte do cartão está meio torto, mostrando de certa forma a falta de coordenação motora da criança.

⁸⁸ Nascido no dia 11 de abril de 1965, no município de Içara, falecido no dia de 2002. Cartão do ano de 1973, o menino Idílio tinha 8 anos e estudava na 2ª série. Profissão: Comerciante.



Cartão 8 – Dia dos Pais: cartão produzido por Idílio Bitencourt Filho, 1974.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

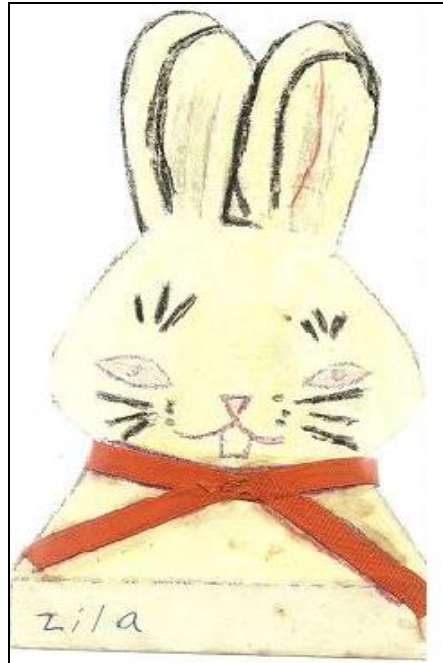
3.2.3 Páscoa e Natal: datas religiosas

A Páscoa é uma das principais festas religiosas comemoradas no Brasil e no mundo. Não possui data fixa, e o coelho é para as crianças o grande personagem dessa data comemorativa.⁸⁹

O Cartão nove é de Zilá Bitencourt Vitto⁹⁰ (minha mãe), e não possui nenhuma escrita apenas o nome da criança, a figura do coelho serve como uma lembrancinha pela passagem da festa da Páscoa; pode-se notar também que a pintura feita do coelho também é da criança.

⁸⁹ Os ovos eram símbolos de vida e renovação, pois contem dentro de si a possibilidade de um novo ser. [...] Hoje em dia, é uma festa muito popular. Adultos, crianças, parentes e amigos trocam entre si principalmente ovos e coelhos de chocolate, como expressão de afeto mútuo. O coelho simboliza a fertilidade, pois começa a procriar cedo, reproduz-se rápido e tem grandes ninhadas. No Brasil, o coelho foi introduzido como símbolo da Páscoa pelos imigrantes alemães, e o costume logo se espalhou pelo país. (HOELTGEBAUM, 1995, p.16).

⁹⁰ Nascida no dia 8 de maio de 1963, no município de Içara. Cartão do ano de 1972, a menina Zilá tinha 9 anos e estudava na 3ª série. Profissão: Dona de casa.



Cartão 9 – Páscoa: cartão produzido por Zilá Bitencourt Vitto, 1972.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

O Cartão dez é de Maria Bitencourt⁹¹, mas apresenta-se com uma diferença ao Cartão seis: o dez não possui o nome da criança. Foi identificado porque o nome da autora está a lápis, atrás do coelhinho. Cada coelhinho possui uma fitinha amarrada no seu pescoço, para dar mais vida à sua produção, a fitinha colorida provavelmente foi colada pela professora.

⁹¹ Nascida no dia 3 de janeiro de 1960, no município de Içara. Cartão do ano de 1972, a menina Maria tinha 12 anos e estudava na 4ª série (repetente três vezes na 1ª série). Profissão: Dona de casa.



Cartão 10 – Páscoa: cartão produzido por Maria Bitencourt, 1972.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

Na produção do Cartão onze, de Dolermi Bitencourt⁹², 1971, está bastante danificado, são na verdade as marcas do tempo. Apresenta o coelho como símbolo da Páscoa, assim como nos Cartões 9 e 10. Na verdade é um coelho mimeografado, onde a criança pintou na frente com as suas cores preferidas e dentro trouxe como frase: “A voce papai e mamãe uma pascoa muito feliz o que deseja Dolermi”, nota-se a ausência dos acentos nas palavras “voce” e “pascoa”, mas mesmo assim a escrita é toda da criança.

⁹² Nascida no dia 4 de julho de 1961, no município de Içara. Cartão do ano de 1971, a menina Dolermi tinha 10 anos e estudava na 3ª série. Profissão: Pedagoga.



Cartão 11 – Páscoa: cartão produzido por Dolermi Bitencourt, 1971.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

Todos esses cartões foram reproduzidos em mimeógrafo. Essa cultura escolar que ainda não desapareceu das escolas, impediam a criação das crianças, ou seja, como eles poderiam representar seu coelhinho; nesse sentido, pode-se afirmar que impedir a autoria das crianças, seu ofício como aluno era de ser copista dos adultos.

Retomando as concepções de infância, percebe-se que não há neutralidade na ação pedagógica das escolas e que a escola defendia um tipo de concepção, de infância, nesse caso, ao copiar o que é produzido pelos adultos as crianças são percebidas como seres em formação, os adultos que serão e não em seu tempo presentes, como capazes de produzir algo.

São práticas escolares como essa que danificam o exercício da criação dos alunos.

No que se refere ao Natal é importante lembrar que constitui um marco importante para a cronologia ocidental: o nascimento de Jesus Cristo assinala o ano I do calendário romano. Votos de paz e fraternidade, festas e trocas de presentes são comuns nessa época⁹³. Os cartões de Natal são o de número doze, de Idílio Bitencourt Filho⁹⁴ e o cartão treze, de Edmundo Bitencourt⁹⁵.

⁹³ HOELTGEBAUM, 1995, p.74. [...] Na Idade Média, o Natal era a maior festa religiosa. Cantava-se, dançava-se e teatralizava-se: personagens vivos representavam Maria, o Menino Jesus, São José e

O Cartão doze traz escrito em caneta azul os dizeres: “*Feliz Natal*” e ao centro um desenho onde foi usada alguma técnica artística de sombreamento, no interior do cartão aparece escrito em caneta, com alguns “errinhos ortográficos”, como a palavra “Natal”, sem a letra “l” e “ano novo” escrito com a letra “m”, ao invés da letra “n”. Um fato interessante é que o cartão é endereçado exclusivamente para a mamãe, já que diz: “*Feliz natal e ano novo mamãe do seu filho Idílio*”.



Cartão 12 – Natal: cartão produzido por Idílio Bitencourt Filho, 1975.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

No Cartão treze foi usada a mesma técnica de efeito visual da capa do Cartão nove, só que os dizeres estão escritos com lápis de cor vermelha; dentro do cartão, o recadinho é feito todo com lápis de cor vermelha também e repete o “mesmo erro” que o Cartão 9: a palavra “*ano novo*” foi escrita com a letra “m” em vez de ser escrito com a letra “n”. O cartão também é direcionado à mamãe. Um fato que chamou a atenção é a criança ter escrito o seu próprio nome “*idimumdo*”, sendo que é “Edmundo”.

os pastores. Da Idade Média nos vieram os símbolos e os costumes da véspera do Natal, da missa do galo ou da meia-noite, da ceia, da árvore de Natal.

⁹⁴ Nascido no dia 11 de abril de 1965, no município de Içara, falecido no dia de 2002. Cartão do ano de 1975, o menino Idílio tinha 10 anos e estudava na 4ª série. Profissão: Comerciante.

⁹⁵ Nascido no dia 14 de junho de 1970, no município de Içara. Cartão do ano de 1979, o menino Edmundo tinha 9 anos e estudava na 3ª série. Profissão: Assistente financeiro.



Cartão 13 – Natal: cartão produzido por Edmundo Bitencourt, 1979.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

Também nesses cartões, apesar da interferência dos adultos em sua confecção, a autoria de quem foi criança nesse período é percebida em seu processo de aquisição da escrita e da leitura, evidenciando que, na relação etária, os irmãos Bitencourt passaram por fases semelhantes no processo de alfabetização.

3.2.4 Outras festas: a festa junina

A festa junina⁹⁶ é uma comemoração para a família toda, por isso que o Cartão 14, de Zilá de Bitencourt Vitto⁹⁷, do ano de 1973, mostra um convite da criança para seus pais e irmãos, escrito por um adulto, provavelmente a professora. A criança teve a participação na pintura da capa onde aparece um menino e uma menina, caracterizados tipicamente com trajes juninos: o menino está de calça e paletó remendados, bota caipira e chapéu; já a menina aparece de vestido, trança, chapéu e sapato junino. No interior do convite aparecem algumas informações

⁹⁶ O mês de Junho é caracterizado por danças, comidas típicas, bandeirinhas, além das peculiaridades de cada região. É a festa junina, que se inicia no dia 12 de junho, véspera do dia de Santo Antônio e encerra no dia 29, dia de São Pedro. O ponto mais elevado da festa ocorre entre os dias 23 e 24, o dia de São João. Durante os festejos acontecem as quadrilhas, os forrós, leilões, bingos e os casamentos caipiras. (Informação retirada do site: <<http://www.brasilecola.com/datacomemorativas/festa-junina.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2010).

⁹⁷ Nascida no dia 8 de maio de 1963, no município de Içara. Cartão do ano de 1973, a menina Zilá tinha 10 anos e estudava na 4ª série. Profissão: Dona de casa.

importantes como guloseimas, quentão, batata-doce, pinhão, amendoim etc. Aparece também o dia, a hora e o local, no final o nome da criança, mas escrito por um adulto, e não pela criança, fato esse que chama a atenção. Atrás do convite tem uma árvore com bandeirinhas e balão pendurados, típicos da festa junina.



Cartão 14 – Festa junina: produzido por Zilá Bitencourt Vitto, 1973.

Fonte: Arquivo pessoal do casal Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt.

O convite é revelador de algumas convenções reafirmadas pela escola, como os estereótipos que é da cultura caipira e os modelos de gênero. As crianças, ao participarem da confecção desses cartões, estariam talvez incorporando tais valores. Percebe-se mais uma vez uma cultura escolar que impede a participação ativa das crianças, ou seja, que ela seja sujeitos de todo o processo da festa.

Os cartões mostram muito mais a cultura escolar que a produção dos alunos. No entanto, são reveladas do processo de aquisição da leitura e da escrita. Evidenciam também a forma como algumas escolas vem trabalhando com essa fase da vida. Pode-se indagar: - Até que ponto a escola poderia permitir que as crianças exercessem seu direito de criar no espaço escolar? Por outro lado, um olhar cuidadoso também identifica os alunos, colocando suas peculiaridades nessas produções, como foi colocado nas análises, pois as crianças interferem naquilo que os adultos lhe oferecem.

4 CONCLUSÃO

O trabalho desenvolvido com o título “História, infância e produções de aluno (as)”, retratou a importância das crianças enquanto agentes ativos da história, e também reafirmou a ideia de que crianças inventam, produzem, criam.

A produção cultural e a linguagem são indissociáveis. Quando se fala em produção cultural destinada à criança e sua linguagem, o assunto torna-se mais interessante, e as áreas de pesquisa mais amplas.

O conceito de cultura está no centro da discussão. A infância muda e se forma de acordo com a cultura em que está inserida.

A forma como a criança lida com o conhecimento é cultural, ou seja, a importância que dá a determinado assunto em detrimento de outro, as leituras e interpretações que faz, as coisas que inventam são parte de uma experiência adquirida no convívio com os pais, parentes, amigos, com as leituras de revistas, livros, televisão, histórias ouvidas, piadas, brincadeiras... Enfim, com todas as relações diretas ou indiretas que estabelecem com outros e com elementos de expressão de sua cultura.

Dessa ótica de cultura dos estudos culturais prevalece a ideia de que na pesquisa se constrói “interpretações”, modos de compreender o mundo historicamente situados, subjetivos e relativos.

Para que se possa de fato refletir sobre “o que é criança”, se faz necessário revisitar a própria infância, e compreender que criança foi e o que é hoje desse aluno.

É necessário, portanto, primeiramente observar a escola, que nada mais é do que um espaço de produção cultural das crianças, observar os professores e os próprios alunos. Na escola, pode-se ter um contato maior com as crianças e, tendo um certo caráter de continuidade, pode-se perceber detalhes nesse processo que não seriam percebidos apenas em um dado momento.

O espaço dado ao aluno deve ser flexível e alternativo, a fim de possibilitar novos olhares e novas oportunidades de as pessoas encontrarem-se, desvelando o reencantamento do lugar e de si mesmas.

Deve-se analisar cada um dos elementos da produção do aluno, pois busca-se mostrar como eles podem ser um interessante *corpus* para os estudos de linguagem.

A criança deve ser tratada como sujeito ativo da história, como um personagem que muitas vezes encontra-se esquecido, mas que possui ideias, pensamentos e desejos.

Neste trabalho buscou-se analisar a produção cultural de alguns familiares, tios, tias, bem como da minha mãe. Meus avós Idílio Manuel Bitencourt e Zenaide Edmundo Gomes Bitencourt mostraram-se como verdadeiros guardiões de memórias, visto que tinham guardados dentro de um saco plástico, na gaveta do armário de roupas, verdadeiras relíquias, que serviram como base inspiradora do presente trabalho.

A emoção de interpretar e analisar cada produção cultural foi gratificante, por se tratar de algo familiar.

Como resultado percebe-se que o trabalho das crianças enquanto aluno/as levam-nos a produzirem conhecimentos recriando as orientações oferecidas pelos adultos.

Cada desenho, cada pintura, cada letrinha, cada cartãozinho, constitui-se como a história que cada um possui, principalmente quando se trata de criança, um ser pequeno em tamanho, mas grande em coração.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARIÉS, Philippe; FLAKSMAN, Dora. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERGAMASCO, Ceci Mara Spagolla. Festas Comemorativas: A religiosidade no calendário escolar. Anais do II Encontro Nacional do GT: história das religiões e das religiosidades. **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá, PR, 2009. (Artigo).

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. Introdução. In: _____. **A história cultural**. Lisboa, Portugal: Difel, 1990.

CHAUÍ, Marilena. Cultuar ou cultivar. In: Cultura, socialismo e democracia. **Teoria e Debate**, n. 8, out./nov./dez., 1989.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. (N. T.:A sociologia da infância). California: Pine Forge, 1997.

COSTA, Marli de Oliveira; RABELO, Giani. História e memória: currículos, cultura e identidade. **Anais do II Simpósio Internacional, V FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, ULBRA, Torres, 2008. (Artigo).

CUNHA, Maria Teresa Santos. Civilidade em textos: Estudo sobre um jornal manuscrito infantil (1945-1952). **Anais da comunicação coordenada, resultante do projeto “Protocolos de Civilidades**. Modelos de conduta pessoal e cívica em leituras escolares”. Florianópolis, SC: UDESC, 2009. (Artigo).

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIAS, Samira Rousseng de. **Narrativas de idas escolares na voz de ex-alunos/as** (Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão – SATC Criciúma, década de 1970). Criciúma, SC, 2007.

FERREIRA, Antonio Gomes. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. **Revista Brasileira de História da Educação**. 1º N^o, Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI, Paulo JÚNIOR (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo/Curitiba: Cortez/UFPR, 1997.

GALLEGO, Rita de Cássia. Dias em Vermelho no Calendário: Feriados, Festas e Comemorações Cívicas nas Escolas Primárias Paulistas (1890-1929). (Artigo). In: **História da Educação**, n^o 2. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 10 nov. 2010.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. 176 p. (Capítulo da Gagnebin).

GOMES, Antonia. As composições escolares como expressão da socialização da infância (1930-1950). VIII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. São Luis, MA, 2010. (Artigo).

HOELTGEBAUM, Marli Mira. **Calendário cívico**: feriados nacionais e datas comemorativas. São Paulo: Scipione, 1995.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.). **Infância e produção cultural**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO (Org.). **A Infância e sua educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARTINS FILHO, Altino José. **A “produção cultural” das crianças como identificador para se (re)pensar a prática pedagógica nos contextos educativos de creche**. p. 4. (Artigo).

MORUZZI, Andréa Braga. Cultura da infância: entre textos, desenhos e outras linguagens. IV SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGENS E POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO, 2008. Disponível em <www.rc.unesp.br>. Acesso em: 08 nov. 2010. (Artigo).

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PERES, Eliane. “Registros marginais”: escritas de crianças em cadernos de alfabetização. **Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. São Luis, MA, 2010. (Artigo).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Infância e escola: uma relação marcada por pré-conceitos**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **O estudo de caso etnográfico em educação**. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o amplo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças contextos e identidades**. Portugal, Centro de estudos da criança: Bezerra, 1997.

SILVA, Marilete Geralda da. A história da criança e seu percurso de tornar-se sujeito. **Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. São Luis, MA, 2010. (Artigo).

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lúcia Rabelo de. Pesquisando com Crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. **Psicologia Clínica Pós-graduação e Pesquisa**, v.9, n.9, 1997/8, Departamento de Psicologia PUC - Rio, p. 83-116.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Vestígios da pedagogia moderna na cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935)**. Criciúma: UDESC, SC. (Artigo).

ZANONI, Daniela Matias. **Um olhar para a pedagogia da educação infantil: as contribuições teóricas para educação de crianças**. Faculdades Atibaia, 2005, p. 16. Apud Áries. (Artigo). Disponível em: <www.faat.com.br>. Acesso em: 09 nov. 2010.