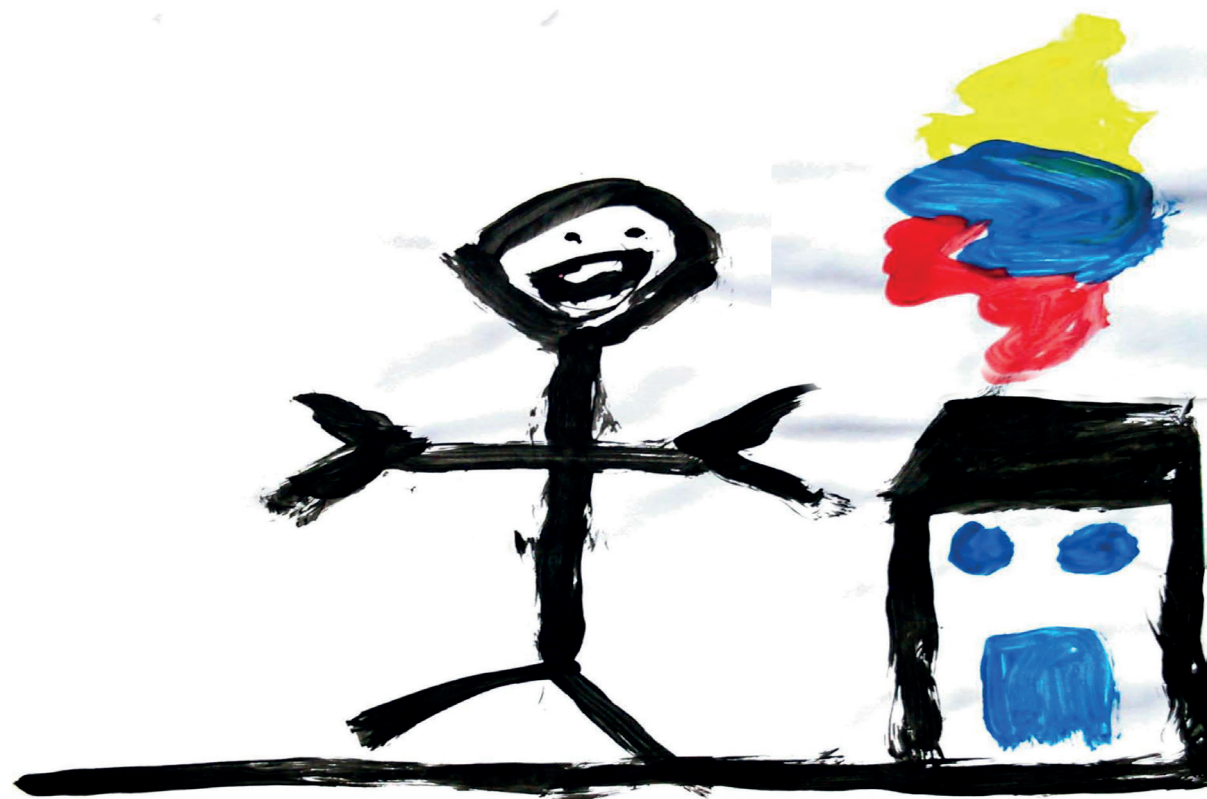


# Diferentes geografías de la infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica



*Infancias y contemporaneidades*  
TOMO 3

# DIFERENTES GEOGRAFÍAS DE LA INFANCIA: EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS INVESTIGATIVAS EN LATINOAMÉRICA

Tomo 3: Infancias y  
contemporaneidades

---

Mathusalam Pantevis Suárez  
Jader Janer Lopes Moreira  
Patricia Medina Melgarejo  
(Compiladores)



# DIFERENTES GEOGRAFÍAS DE LA INFANCIA: EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS INVESTIGATIVAS EN LATINOAMÉRICA

Tomo 3: Infancias y  
contemporaneidades

---

Mathusalam Pantevis Suárez  
Jader Janer Lopes Moreira  
Patricia Medina Melgarejo  
(Compiladores)

Pantevis Suárez, Mathusalam compilador

Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica -- / Compiladores Mathusalam Pantevis Suárez, Jader Janer López Moreira, Patricia Medina Melgarejo.-- Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2018.

ISBN 978-958-5539402 (Tomo 1)

ISBN 9789585539426 (Tomo 2)

ISBN 9789585539440 (Tomo 3)

ISBN 9789585539464 (Tomo 4)

4 tomos: fotografías, graficas; 23 cm.

Incluye índice

Tomo 1. prácticas, saberes y conocimientos. -- Tomo 2. Territorios usados por los niños y reelaborados. — Tomo 3. Infancias y contemporaneidades. — Tomo 4. Actores de la educación: del ser al quehacer docente

1. Infancia—Aspectos sociales 2. Sociedad. -- 3. Sociología

Catalogación en la fuente Biblioteca Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá)

302—scdd22

## Diferentes geografías de la infancia. Experiencias y vivencias en Latinoamérica

### Tomo 3: Infancias y contemporaneidades

© Fundación Universitaria del Área Andina.

Bogotá, julio de 2018

© Mathusalam Pantevis Suárez, Jader Janer Lopes Moreira, Patricia Medina Melgarejo, Ana Brizet Ramírez-Cabanzo, Ana Lucía Adriana Costa e Lopes, Marcia Menezes Concencio, Marisol Barenco de Mello, Maria Leticia Miranda Barbosa da Silva, Marcia Fernanda Carneiro Lima.

ISBN (impreso): 978-958-5539-44-0

ISBN (digital): 978-958-5539-45-7

#### Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 70 No. 12-55, Bogotá, Colombia

Tel: +57 (1) 7424218 Ext. 1231

Correo electrónico: publicaciones@areandina.edu.co

#### COLECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

##### Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: octubre de 2018

Evaluación de contenidos: noviembre de 2018

Correcciones de autor: noviembre de 2018

Aprobación: diciembre de 2018

##### Proceso editorial

**Director editorial:** Eduardo Mora Bejarano

**Coordinador editorial:** Camilo Andrés Cuéllar Mejía

##### Concepto Gráfico

Diseño, Composición e Impresión

Entrelibros e-book solutions

www.entrelibros.co

Laura García Tovar

Impreso en Bogotá, Colombia.

Depósito legal según Decreto 460 de 1995.

*Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.*

## BANDERA INSTITUCIONAL

---

Pablo Oliveros Marmolejo †  
Gustavo Eastman Vélez

**Miembros Fundadores**

Diego Molano Vega  
**Presidente del Consejo Superior y Asamblea General**

José Leonardo Valencia Molano  
**Rector Nacional**  
**Representante Legal**

Martha Patricia Castellanos Saavedra  
**Vicerrectora Nacional Académica**

Jorge Andrés Rubio Peña  
**Vicerrector Nacional de Crecimiento y Desarrollo**

Tatiana Guzmán Granados  
**Vicerrectora Nacional de Experiencia Areandina**

Edgar Orlando Cote Rojas  
**Rector – Seccional Pereira**

Gelca Patricia Gutiérrez Barranco  
**Rectora – Sede Valledupar**

María Angélica Pacheco Chica  
**Secretaria General**

Eduardo Mora Bejarano  
**Director Nacional de Investigaciones**

Olga Ramírez Torres  
**Decana Facultad de Educación**

Martha Lucía Peñalosa Barriga  
**Director Licenciatura en Pedagogía Infantil**

Sandra Milena Cortes Muñoz  
**Directora Especialización en Pedagogía y Docencia**

Camilo Andrés Cuéllar Mejía  
**Subdirector Nacional de Publicaciones**



9 Introducción

13 **Parte 1**  
Territorio Colombia

15 ■ Entre la infanilidad y la infantilización: *locus* para comprender la experiencia tecnomediada en niños y niñas socioculturalmente diversos

*Ana Brizet Ramírez-Cabanzo*

45 **Parte 2**  
Territorio Brasil

47 ■ Escutar as crianças: para uma filosofia da linguagem infantil

*Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes*

*Marcia Menezes Concencio*

*Marisol Barenco de Mello*

75 ■ Enunciados artísticos das crianças: a invenção do mundo

*Márcia Fernanda Carneiro Lima*

*Maria Leticia Miranda Barbosa da Silva*





## INTRODUCCIÓN

---

La Fundación Universitaria del Área Andina, en concordancia con su misión institucional, “Contribuir al desarrollo sostenible con calidad y pertinencia mediante la apropiación, aplicación y transferencia de conocimiento y la formación integral y permanente de personas, desde un enfoque humanista, y de pensamiento crítico y reflexivo”, establece un plan estratégico de desarrollo en el que se tienen en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y el pensamiento fundacional mediante el imperativo de “Formación de calidad, innovadora y creadora de valor en la geografía nacional e internacional, fortaleciendo y propendiendo por la integración de la Comunidad Andina”.

A partir de este enunciado, la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina propicia la indagación sobre la pedagogía como una noción transversal al objeto social de la institución y como fundamento de la educación que posibilita el desarrollo de la sociedad para “lograr una educación inclusiva y de calidad para todos que se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible, aumentando considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo”.<sup>1</sup>

En consecuencia con lo anterior, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil adscrito a la Facultad de Educación, tiene por objeto de conocimiento la reflexión en torno a la formación de maestros y propuso en el año 2014 una serie de estrategias académicas relacionadas con la producción de conocimiento para la formulación de proyectos de investigación en cooperación interna-

.....  
<sup>1</sup> <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>

cional e interinstitucional. En este sentido, se inició un trabajo de investigación con la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura de Bogotá, Colombia, para generar reflexiones en torno al rol de las educadoras en educación infantil.

Posteriormente, se invitó al Dr. Jader Janer Lopes Moreira, director del grupo de investigación GRUPEGI de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Juiz de Fora para que expusiera las experiencias significativas de su grupo de investigación frente al tema de “aprendizajes y reflexiones socioculturales de la educación en primera infancia”, en el marco de los encuentros de socialización de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina frente al quehacer pedagógico con grupos en contextos socioculturales diversos.

Desde ese momento, se empezó a consolidar una alianza de colaboración entre los investigadores de las tres instituciones, hacia la construcción de una línea de investigación conjunta que busca aportar a la configuración del estado de la investigación en primera infancia y conducir a otras reflexiones sobre el cuidado y la crianza de los niños.

Producto de esta alianza, en el año 2016 se inició el proyecto de investigación “Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en tres comunidades originarias de América Latina”, con el objetivo de producir conocimiento sobre el cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en países latinoamericanos con comunidades originarias, como oportunidad para configurar saberes sobre el niño y la niña y las formas en que son asumidos por los adultos.

El proyecto se propuso desarrollar una metodología desde el enfoque cualitativo en donde se utiliza la geografía de la infancia como metodología de análisis a partir de la cartografía social y cartogramas individuales. Para ello, se estableció un plan de trabajo por fases anuales, con resultados centrados en la aproximación teórica, conceptual y metodológica frente al tema de geografías de la infancia, prácticas de cuidado y crianza y experiencia educativa en comunidades originarias.

Para el año 2017, se realizó una misión académica en la Universidade Federal de Juiz de Fora de Brasil acogiendo a las investigadoras Lorena Cardona Alarcón de la Fundación Universitaria del Área Andina y Alice Marcela Gutiérrez Pérez de la Universidad San Buenaventura, Bogotá, con el objetivo de entender las condiciones de cuidado y crianza que posibilitan la construcción de experiencias educativas con los niños en sus primeros años en las comunidades

originarias, la familia y los centros de atención en Brasil con la comunidad quilombola, y en Colombia, con los embera katío.

Como resultado del trabajo de los últimos tres años de investigación, se obtiene la presente colección de libros denominada *Diferentes Geografías de la Infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica*. Los doctores Matusalam Pantevis Suárez, Jader Janer Lopes Moreira y Patricia Medina Melgarejo aportaron su experiencia y conocimiento para la compilación de capítulos que aportan al objetivo de la alianza en cuatro tomos: el primero “Prácticas, saberes y conocimientos”; el segundo, “Territorios usados por los niños y reelaborados”; el tercero, “Infancias y contemporaneidades”, y el cuarto, “Actores de la educación: del ser al quehacer docente”.

Los diferentes capítulos exponen resultados de investigaciones que fortalecen la producción de conocimiento y la apropiación social de los grupos de investigación Kompetenz de la Fundación Universitaria del Área Andina, GRUPEGI de la Universidade Federal de Juiz de Fora y Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE) de la Universidad San Buenaventura, Bogotá, además de la socialización con los integrantes de las comunidades, quienes aportaron desde su cotidianidad las comprensiones que tienen de cuidado y crianza, interpretadas por cada uno de los investigadores autores de los capítulos del libro.

La presente publicación queda a consideración de la comunidad académica que tiene por interés investigativo el análisis de la infancia en contextos diversos, y que permite aproximaciones desde el rol del maestro como investigador a la comprensión de los diversos escenarios que configuran la representación de la realidad de niños y niñas de América Latina.

**Olga Ramírez Torres**

Decana Facultad de Educación  
Fundación Universitaria del Área Andina



P  
A  
R  
T  
E



# Territorio Colombia

---

1



## ■ Entre la infantilidad y la infantilización: *locus* para comprender la experiencia tecnomediada en niños y niñas socioculturalmente diversos

Entre infantilidade e infantilização: locus para compreender a experiência tecnológica em crianças com diversidade sociocultural

**Ana Brizet Ramírez-Cabanzo**

### Resumen

---

Este capítulo da cuenta de la necesidad de comprender cómo se están transformando los regímenes discursivos de la experiencia de sí infantil, en cuanto a modos de infantilización e infantilidad a través de las actuales tecnicidades, en niños y niñas socioculturalmente diversos que interactúan intensamente en el ecosistema comunicativo.

En la primera parte se exponen las generalidades de la investigación doctoral titulada *Infancia(s), tecnicidades y narratividades*, de la que derivan estos planteamientos, para luego explicar cómo la infantilidad e infantilización se constituyen en regiones del advenimiento subjetivo. En la segunda parte se define la experiencia tecnomediada y para ello, la metáfora de la “teta cibercultural” permite situar la forma como algunas niñas y niños indígenas, mestizos, afrocolombianos y campesinos de la ciudad de Bogotá-Colombia, que habitan circuitos socioeconómicos marginales, entran a participar en la atmósfera dominante de la digitalización cultural. Finalmente, se plantean algunos quiebres, continuidades y emergencias en esos regímenes discursivos que desestabilizan el lugar adultocéntrico de los saberes, prácticas, rituales, actitudes y relatos que pesan sobre niños y niñas, dadas las mutaciones técnicas, tecnológicas, políticas, comunicativas, estéticas y culturales propias de la contemporaneidad.

**Palabras clave:** infancias diversas, regímenes discursivos, infantilidad e infantilización, experiencia tecnomediada, ecosistema comunicativo, teta cibercultural.



## Resumo

Este capítulo percebe a necessidade de entender como eles estão transformando os regimes discursivos experimentar SIM crianças, em termos de modos de infantilidade e infantilização através dos técnicos atuais em crianças e diversas meninas-culturalmente sociointeragindo intensamente no presente ecossistema comunicativo.

Na primeira parte, um panorama da pesquisa de doutorado intitulada “Infancias, tecnicidades y narratividades”, a partir da qual derivam estas abordagens. Em seguida, explicar como a infantilidade e a infantilização são formadas em regiões do advento subjetiva exposta. Na segunda parte da experiência tecnológica definida e, portanto, a metáfora da “besteira cibercultural” permite que se coloque a forma como algumas crianças indígenas, mestiças, afro-colombianas e camponesas de Bogotá, Colômbia, habitam circuitos socioeconômicos marginais, elas entram para participar da atmosfera dominante da digitalização cultural. Finalmente, algumas pausas, continuidades e emergências surgem nesses regimes discursivos que perturbam o lugar centrada no adulto de conhecimentos, práticas, rituais, atitudes e histórias sobre as crianças, dadas as técnicas de mutações culturais, tecnológicas, políticas, comunicativa, estética e típica da contemporaneidade.

**Palavras-chave:** diversas infâncias, regimes discursivos, infantilidade e infantilização, experiência tecnológica, ecossistema comunicativo, “besteira cibe cultural”.

## Introducción

La relación de las infancias en situación marginal y diversa, en intensa interacción con el Ecosistema Comunicativo (EC) dominante, ha sido poco explorada. Este marco de sentido es el que dio lugar a la tesis doctoral titulada *Infancias, tecnicidades y narratividades*, que cuestiona el acontecimiento de la experiencia tecnomediada en algunos infantes campesinos, afrocolombianos, mestizos e indígenas de la ciudad de Bogotá, que habitan en condiciones marginales. El interrogante que guió esta apuesta fue: *¿cómo se están transformando los regímenes discursivos de la experiencia de sí infantil, en cuanto a modos de infantilización e infancia a través de las actuales tecnicidades; de qué manera esto influye en los procesos de subjetivación de niños y niñas que pertenecen a contextos diferenciales de etnia y género?*

La problematización a la que estuvimos abocados se centró en los procesos de subjetivación infantil a partir de los ensamblajes tecnosociales. En este firme propósito, logramos identificar las formas de participación de niños y niñas en diversidad de contextos en el nuevo Ecosistema Comunicativo, y en este entorno, interpretar los modos de infantilización e infancia que se están agenciando a partir de las transformaciones de los regímenes discursivos de la experiencia de sí infantil. Así mismo, se buscó reconocer las narrativas que las infancias producen en su interacción cotidiana con el nuevo Ecosistema Comunicativo, analizar el rol que juegan las dimensiones de etnia y género en los procesos de subjetivación en el actual EC, y reconocer las implicaciones pedagógicas de tales transformaciones en los modos de producción de la experiencia de sí infantil.

Teóricamente, se abordaron como ejes teóricos: la *Infancia*, a partir de los modos de infantilización e infancia, en relación con las interacciones diferenciales con las tecnologías digitales; las *Tecnicidades*, que dan cuenta de cómo se constituye la experiencia tecnomediada; y los *Procesos de Subjetivación en el Entorno Cibercultural*, que interrogan las dimensiones de etnia y género, como formas de materializarse como sujetos en el entorno mediático.

Metodológicamente, la etnografía multisituada (Marcus, 2001) fue el marco cualitativo para reconocer las experiencias vitales de niños y niñas diversos socioculturalmente que interactúan en el Ecosistema Comunicativo, examinando “la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso” (Marcus, 2001, p. 111). Las entrevistas a profundidad, las observaciones etnográficas, y los talleres literarios y tecnomediados, permitieron seguir las trayectorias de los sujetos, los objetos, las tramas e historias, los juegos del lenguaje, las biografías y los conflictos; para su análisis, se combinó la etnografía multisituada o multilocalizada, con la Teo-

ría del Actor Red (TAR) (Latour, 2005). La comprensión de los modos de infinidad e infantilización como regímenes discursivos que se transforman en tanto niños y niñas interactúan intensamente en el Ecosistema Comunicativo, se convierte en el eje central del presente artículo.

## Infantilidad e infantilización: regímenes discursivos del advenimiento subjetivo infantil

El campo de estudios e investigaciones sobre la infancia ha venido fortaleciéndose a lo largo de la última década, especialmente en la región latinoamericana.<sup>1</sup> En él se sitúan las discusiones de cómo la infancia como una construcción social moderna que emergió alrededor del surgimiento del dispositivo pedagógico y del ideal de escuela que extendía el ambiente de la parentalidad familiar cristiana, se está viendo fuertemente trastocada por las mutaciones contemporáneas, especialmente por las interacciones con las tecnologías.

Esa única manera de ser niño, concebida a partir de la doctrina de su escolarización, civilización, moratoria y regulación que se va instaurando en el siglo XVIII a partir del “sentimiento de infancia”, en palabras de Fernández (2004), y de todas aquellas *afinidades simbólicas* del cuidado, el amor y la protección (Sáenz, 2012, p. 219), hoy más que nunca se muestra desestabilizada. Con los cambios societales en este tiempo presente, otras representaciones, imaginarios y prácticas desde la mirada adultocéntrica, pesan culturalmente sobre la infancia para determinarla y nominarla. Sin embargo, como dice Ramírez-Cabanzo (2018), en “la diversidad de circunstancias socioculturales, que para muchas poblaciones se caracterizan por la precariedad económica y la marginalidad en sus condiciones de vida, hemos de encontrar infinidad de modos particulares de ser niños y niñas en todas las latitudes” (p. 182), ya no desde el discurso parentalizado, sino desde los propios relatos de infantes que nos dan a entender su experiencia y del acontecimiento de su advenimiento subjetivo. Planteamos entonces la necesidad de cambiar aquel lugar tradicional de las preguntas por la condición infantil, pues:

[...] los discursos adultocéntricos, deliberan sobre su condición, pero fuera de la voz y de las experiencias de vida de los sujetos que la significan.

.....  
<sup>1</sup> Véase el estado del arte de la tesis doctoral titulada *Infancia(s), tecnicidades y narratividades*, de Ramírez-Cabanzo (2018).

La condición de infancia de niños y niñas por lo general ha estado amparada en el ideal del adulto, del deber ser y no de lo que es; existe una anulación de sus narrativas, posibilidades y formas de actuación. En esta perspectiva, la condición de infancia se ancla en su insuficiencia y en lo que le falta para llegar a ser (Ramírez-Cabanzo, 2018, p. 184).

Antes de entrar a observar esas nuevas coordenadas de las que nos avisan las mutaciones sociotécnicas, hemos de desentrañar que la naturaleza infantil se consolida discursivamente entre lo que algunos autores denominan Infantilización/Infantilidad. Modos de infantilización prescritos por la mirada adulta y modos de infancia a partir de los cuales los sujetos viven su infancia (Cárdenas, 2013).

La noción de infantilización es la que más ha sido referenciada por teóricos como Narodowski (1994, 1999), Fernández (2004), Martínez-Boom (2008), Noguera y Marín (2007), Frigeiro (2008, 2011), Sáenz (2012), Marín (2012), Amador (2012) y Jiménez (2012). La revisión de la literatura permite deducir la cristalización de la infantilización alrededor del dispositivo pedagógico de la disciplina, el encierro y la educación, para suplir sus características de inacabamiento, salvajismo y carencia. Es este sentimiento cualitativo el que va a instaurar modos particulares para el tratamiento de la infancia por parte de los adultos, y así crear discursivamente la representación de la “naturaleza infantil, [gracias] a la invención y uso de un conjunto de nociones que se produjeron en el cruce de tres formas de practicar y pensar la vida -discursos liberales, discursos naturalistas y prácticas disciplinares- durante el período que llamamos Modernidad” (Marín, 2012, p. 38).

La infantilización representa no solo esas formas universales de gobierno y administración política, científica, pedagógica y cotidiana de la experiencia infantil, con base en la condición moderna de normalidad y moralidad cristiana; también expresa esa delimitación para actuar y ser niño en contextos particulares, según Cárdenas (2013), como infancia, pero desde la regulación impuesta por las figuras parentales de familia, escuela, iglesia y Estado, para que “esos pequeños y menores” crezcan y se higienicen de acuerdo al ideal de adulto “normalizado, maduro, civilizado, moralizado y mayor”.

La noción de infancia se muestra así constitutiva de esos modos de infantilización que les demandan a los niños “esperar, ser subordinados, obedientes y depender de los cuidadores que les proveerán amparo, cuidado y protección”. Se nota entonces que existe un tejido indisoluble alrededor tanto de las relaciones de dependencia y sometimiento de la niñez, como de sus formas de resistencia e invención. En otras palabras, es *la experiencia de sí*, la que deviene en medio de estas dos nociones con las cuales nos aproximamos a la singularidad de la naturaleza de la infancia.

En este transcurrir, la experiencia de sí va a ser “la manera en que los individuos se ven llevados a dar sentido y valor a su conducta, a sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones, a sus sueños” (Foucault, 1984, p. 10). Esta experiencia de sí se manifiesta, por tanto, a través de prácticas discursivas que fundamentan la constitución de sí como sujeto, que lo designan y le permiten la relación consigo mismo, según lo explica Foucault (1984). Los modos de infantilidad e infantilización serán, entonces, “regiones de experiencia organizadas históricamente, en las que se entrelazan saberes, normativas y formas de subjetividad que niños y niñas asumen en la cotidianidad” (Ramírez-Cabanzo, 2018, p. 185), que adquieren el estatus de regímenes discursivos desde donde los sujetos infantes se reconocen y son reconocidos como tal.

A decir de Ramírez-Cabanzo (2018), modos de infantilización e infantilidad coexisten enunciativamente, es decir, no se dan por separado, sino que pertenecen a un campo discursivo en el que se despliegan, se ordenan y se concretan en realidades específicas. En sus enunciados existen saberes, prácticas, acciones e interacciones que materializan la infancia, pues a estas regiones de experiencia subyacen, como diría Foucault (2002), relaciones de poder y una particular verdad que opera como estatuto de visibilidad. En ello, al ubicar estos lugares de advenimiento subjetivo en niños y niñas diversos socioculturalmente que participan de alguna manera en las realidades sociotécnicas, más allá de sus condiciones de marginalidad, nos alejamos de esa configuración única establecida en la modernidad, para situarnos en la perspectiva plural de la(s) infancia(s), de acuerdo con las dinámicas culturales, económicas, sociales y educativas a las que hoy asistimos.

Será la configuración de nuevas tecnicidades a la experiencia humana en las generaciones más jóvenes, la que va a propiciar cambios en los regímenes de enunciación y estatutos de visibilidad para comprender las infancias contemporáneas, dado que sus interacciones cotidianas se dan entre la mixtura dominante de códigos tipográficos, audiovisuales y digitales. Este entorno de vida que Martín-Barbero (1997) menciona como Ecosistema Comunicativo, muestra cómo niños y niñas participan de modos diferentes de socialización, identidad, información, comunicación y aprendizaje; a su vez, produce un desfondamiento de las instituciones parentales y un descentramiento de los cánones para hacer circular los saberes, antes restringidos y monopolizados por las figuras adultocéntricas.

Vista así, la condición infantil que aprendimos se reconvierte entre otras cosas, a través de un Ecosistema Comunicativo (EC) en el que prevalece la diseminación de saberes, vivencias, alfabetos y formas de subjetividad, las cuales se anudan a los flujos de intercambio entre la técnica, los entornos materiales, el consumo, la globalización, las sociedades de mercado y la multiplicidad de caras del capitalismo que nos avasalla. Por ello afirmamos que, en esta nueva ecología de medios, los modos de infantilidad

e infantilización como campos de producción enunciativa se tensionan y por tanto, se expresan discursivamente diferentes a como fueron producidos en la modernidad, pues estamos ante dominios de experiencia que hoy más que nunca se nombran como tecnomediados.

## La experiencia tecnomediada en clave de teta cibercultural

---

Las tecnicidades, al ser una condición de nuestra humanización, hoy se despliegan de manera diversa. En la contemporaneidad, las tecnologías en que se apoyan para experimentar la realidad son distintas a las de otros momentos históricos. Rueda (2012a, p. 44), citando a Leroi-Grouhan, describe que dicha tecnicidad se refiere a que

[el] lenguaje como las técnicas son la expresión de la misma propiedad del ser humano, dado que hay posibilidades del lenguaje a partir del momento en que la prehistoria entrega herramientas, pues estas y lenguaje están ligadas neurológicamente, y unas y otro no son disociables en la estructura social de la humanidad.

En la medida en que la reestructuración sociotécnica lograda con la digitalización de la cultura cambia, las tecnicidades se ven transformadas, pues estas ahora se inscriben en: temporalidades fluidas a corto plazo para pensar, ser consciente y construir la actualidad; en dimensiones espaciotemporales de la percepción audiovisual que se funden con los modos de consumo e innovación del actual capitalismo; y en la transgresión de las fronteras entre lo público y lo privado (Rueda, 2012a, pp. 47-49).

Estas mutaciones en la experiencia humana en especial se observan en las nuevas generaciones, por estar estas permeadas por una

[...] elasticidad cultural que, aunque se asemeja a una falta de forma, es más bien apertura a muy diversas formas, y de una plasticidad neuronal, que les permite una camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los “idiomas” de la tecnología (Martín-Barbero, 1997, p. 4).

Por ello, niños, niñas y jóvenes, al interactuar en ecosistemas comunicativos, están desarrollando con el procesamiento y la manipulación de símbolos una amalgama de

potencialidades intelectuales, corpóreas y afectivas, en un aliento inmaterial cada vez más afín a un entorno del cual deriva una nueva ecología en la que va a primar “lo sensorio/simbólico sobre lo sensorio motriz” (Martín-Barbero, 2007, p. 253). Con la modificación del *sensorium de percepción colectiva*, enunciado por Benjamín (1969), se revela cómo la técnica se convierte en un “estatuto de mediación de fondo entre escritura y política” (Martín-Barbero, 2007, p. 253), que va a recrear la heterogeneidad del vivir social, así como va a permitir el despliegue de la potencia creadora de los sujetos, latente en la configuración de otros universos simbólicos que entrarán a ser constitutivos de la experiencia humana y de sus múltiples relaciones consigo mismo, con los otros, con la ciencia, con la institucionalidad y con la cultura.

El desarrollo de la tesis doctoral “Infancia(s), tecnicidades y narratividades”, permitió identificar que niños y niñas entran a habitar estos ecosistemas comunicativos, a través de una zona de anclaje denominada la *teta cibercultural*, desde donde se empieza a configurar su experiencia tecnomediada. Experiencia que se compone entre lo que pueden hacer, decir, sentir y narrar con masivos convencionales (radio y TV sobre todo, para nuestro caso), medios digitales como Nuevos Repertorios Tecnológicos (NRT), y ante todo, objetos propios de la cultura popular como esferos, camisetas, cuadernos, trompos, piquis, cartas, álbumes, CD de películas, entre otros. La arquitectura de estas interacciones se va consolidando a partir de prácticas culturales situadas, contingentes e intencionadas (Hobart, 2010), con la información y la comunicación, que en la contemporaneidad son el bastión de sus universos simbólicos autobiográficos.

Desde antes de nacer, niños y niñas ya han empezado a entrar en contacto con la cibercultura, y se relacionan con las técnicas, los artefactos, y los entornos materiales y sociales descritos por Lévy (2007). Sus cuidadores, sin dar cuenta, los estimulan con todos aquellos sonidos, relatos e imágenes que los va activando y disponiendo a la apropiación lingüística de los códigos del nuevo Ecosistema Comunicativo. A través del trabajo de campo etnográfico, ese vínculo se logró denominar *la teta cibercultural*: lenguaje habitual que va constituyendo el cordón umbilical que ligará al sujeto a la tecnomediación como “dimensión esencial de la experiencia contemporánea” (Silverstone, 2004, p. 14), y en la que se desplegarán sus capacidades en un hilo narrativo que ya ha generado el primer paso para el contacto entre mentes o psiquismo colectivo del que nos habla Bajtín, con la hipertextualidad, la conectividad y la interactividad.

Al igual que la teta materna envuelve el afecto en arrullo, alimento, piel, nombre, mimo, nana y canción, la *teta cibercultural* estrecha lazos íntimos en cada momento de las interacciones tecnomediadas que se portan, se nombran o se perciben por alguna vía. El relacionamiento que

allí se está fecundando configura un entorno de bienvenida que cobija a niños y niñas, y los circunda desde su singularidad al universo simbólico que naturalmente irá conquistando y nutriendo para ordenar su realidad, significar sus relaciones y acunar un lenguaje lleno de palabras y expresiones del mundo digital (Ramírez-Cabanzo, 2018, p. 86).

Habría que mencionar que los primeros modos de infanilidad e infantilización propios de las generaciones más jóvenes, están atravesados ya no solo por el sonajero, el chupo de entretención, el tetero, la mamila y los juguetes; también los celulares, los televisores, las tarjetas SIM card, las tabletas, los controles, y los diversos modos de consumo, hacen parte de esa materialidad simbólica, afectiva, comunicativa, estética, política y social en la que la infancia se desenvuelve. La *teta cibercultural* que se consolida en la mediatización va figurando una “*experiencia colectiva de cobijo, enganche y agarre*” que permite prenderse íntimamente, a los modos diversos de la interacción tecnomediada, para beber y nutrirse de ella a lo largo de la vida, pues no solo es inicio, también es proceso. A diferencia de la teta materna, en esta no hay destete (Ramírez-Cabanzo, 2018, p. 87), ya que, a lo largo de toda la existencia, sus subjetividades se anclarán a vivencias particulares con tecnologías diferentes respecto a las de otras épocas, en las que se inscribirán sus temporalidades, espacialidades, sensibilidades, corporeidades, y comunalidades.

La experiencia tecnomediada para infantes en situación de precariedad se va a dar en unas formas particulares de participación, lo que hace que la *teta cibercultural* adquiera unos matices propios respecto a otras poblaciones. Cada una de estas, se da en vías de relacionamiento que circulan desde el vínculo familiar hasta la sujeción a la publicidad y el consumo cultural, pasando por el ámbito escolar y el escenario que se configura con los pares. En estas prácticas culturales, se van modulando percepciones, modos de actuar, significados compartidos, formas de nombrar, entre otros elementos que van fundando la textura del fenómeno de la mediatización. A continuación, se describen de manera sucinta las vías de relacionamiento ilustradas con algunos relatos recuperados en la inmersión etnográfica.

## Vía de relacionamiento familiar

---

Recordemos que con la metáfora de la *teta cibercultural* se significa el entorno de bienvenida a la atmósfera del ecosistema dominante; en este marco de iniciación, los relatos dan cuenta de que los primeros vínculos socioculturales inician en el seno familiar y va a ser a través de la tenencia de dispositivos de adultos cuidadores (madres



en su mayoría, padres, hermanos, abuelos, tías, primos), que niños y niñas acceden a un relacionamiento de visualidades y sonoridades cada vez más digitalizadas, actuales y en múltiples canales de información sobre la realidad a escala global. Esta afinidad que logran con las tecnologías se cimienta a partir de percepciones que reciben de otros, pero, sobre todo, por la maniobra que por sí mismos desarrollan, reconociendo modalidades de la técnica detrás de cada artefacto que les habilita posibilidades de desenvolvimiento de manera activa.

A través del celular de mamá, veo cosas como videos de futbolistas, chistosos, también sobre noticias. Una vez vi que a un jugador del Real Madrid lo confundieron en un centro comercial (Niño Mestizo - 11 años).

Mi hermana escucha música, unos pedacitos de canciones y las cambia, retrocediendo en el celular para volver a buscar, otras veces, juega cartas en el celular (Niño Afrocolombiano - 11 años).

Las narraciones descritas denotan cómo la vida común se va nutriendo de representaciones, prácticas y discursos compartidos que pasan por la centralidad que adquiere la cibercultura en la cotidianidad. Relatos como el “ver, tener, comprar, almacenar, informar, capturar y producir imágenes”, entre otros, empiezan a relacionarse con los discursos y las prácticas de instituciones sociales tales como el mercado, la tecnología misma, las industrias mediáticas del entretenimiento, la publicidad, la moda y la información. Las mediaciones que en estas interrelaciones se consolidan, permean la arquitectura tanto de la materialidad como de la expresividad de lo social (Martín-Barbero, 1987), en la constitución subjetiva contemporánea. Esta es intervenida por la instantaneidad, el capitalismo, la fluidificación de la conciencia, el consumo anónimo, entre otros aspectos de un efecto *phármakon* (Rueda, 2012a), que siempre reposa en aquella teta, y que, de alguna manera, se siente. Sin embargo, no son solo los niños y las niñas quienes emprenden una construcción de sentido ante estas dinámicas; los padres también perciben que algo está pasando en los mundos de vida y aunque lo nombren desde una visión tecnófoba como “maldad o daño”, saben que con ello han de convivir.

Yo uso el celular. Mis padres más o menos, porque no les gusta la tecnología, no les gusta estar ahí casi entreteniéndose, dicen que los celulares, la tecnología, dañan la mente, porque es malo para los niños. Yo creo que es cierto porque los videojuegos se vuelven aficionados, porque da-

ñan la mente, no dejan que el cerebro funcione por lo que quiere, sino que ellos lo fuerzan a pasar niveles (Niña Indígena Etnia Pijao - 10 años).

Esta vía de relacionamiento también los acerca a la mixtura entre unos y otros medios en los que pueden reconocer que la imagen, además de transitar de una pantalla a otra a partir de la convergencia entre el televisor, el celular, el Atari y el Internet, de la misma manera los acercan a posibilidades de conexión hacia otras realidades que les permiten ser de otro modo. Lo lúdico será el bastión que nucleará sus interacciones en las que transcurren temporalidades, motivaciones, miradas, aprendizajes, entretenciones, y todas aquellas ficciones o mundos posibles para ser. Este relato así lo plantea:

En el celular de mi mamá juego Panda, un juego de rompecabezas. Cuando ella me dice, lo pongo en video y le tomo videos a mi hermana. Mi hermana también los guarda en el celular de ella (Niña Indígena Etnia Pijao – 10 años).

La familia, como vía de relacionamiento, provee además a los adultos cuidadores, imaginarios que expresan la facilidad con que los infantes acceden a las tecnologías digitales en tanto ellos “sí pueden” manejarlos y los adultos “no”. Sin embargo, no hay distinción de edades y generaciones en cuanto de la entre-tención se trata, lo que muestra cómo la tramitación de estar “entre”, forja una relación espacial y temporal que evidencia cómo se habitan territorios para jugar con la imagen “en el Atari, el celular, el Play, en los videos, en el televisor”. Se observa que el estar en acción con las tecnologías, especialmente acontece desde lo lúdico, es decir, que el “tener juegos”, y el “estar entre los juegos”, tensiona la experiencia de vida.

Mi mamá eliminó los juegos del celular porque jugábamos mucho y nos regañaba porque se le descargaba. En ese celular había juegos de patinetas, y patinaba moviendo el botón (Niño Afrocolombiano – 9 años).

La tenencia de dispositivos que los adultos propician no solo especifica relaciones de “préstamo o de premiación” con los infantes, sino que plantea asimismo “prácticas de cambio de artefactos dada su obsolescencia y actualización”, garantizando que haya un abastecimiento desde el reciclaje tecnológico para los que recogen aquellos aparatos desechados por quienes ya tienen versiones más sofisticadas. De esta manera, los infantes comprenden que los dispositivos evolucionan y varían en tamaño, portabilidad,

características y polifuncionalidad. En palabras de los niños, la sencillez, la normalidad y anormalidad les permiten reconocer el avance de la digitalización cultural.

## Vía de relacionamiento institucional: Escenario escolar - centros de acogida - Política Pública de Inclusión Digital

Las instituciones educativas y de restitución de derechos se constituyen como otra vía de relacionamiento con las tecnologías de la información y la comunicación para los niños y niñas participantes en la investigación. Aunque no se planteó la indagación en el entorno escolar, los relatos recuperados en el trabajo de campo dieron cuenta de cómo en el espacio escolar y/o en el espacio de protección de derechos de los y las infantes, se propician diversas interacciones que aunque pasan por la asimilación de procedimientos mecánicos para el manejo, cuidado y protección de los dispositivos, están generando no solo la normalización de sus conductas; también, una regulación de ciertos aprendizajes que ganan con la digitalización, por los modos de sentir e interactuar con las tecnologías de la información y la comunicación que hallan en la institucionalidad escolar.

En el colegio El Uval hay computadores en la Sala de Tecnología, hay como 45. Los PC son portátiles. Le dicen así porque se pueden cargar (Niño Campesino – 11 años).

Los relatos expresan que las aulas de informática se presentan como espacios que transitan entre lo viejo, lo anacrónico y lo desactualizado, con lo nuevo, lo portable, lo digital y la comunicación sincrónica; sus voces al nombrar dispositivos (de primera y de segunda) refieren cómo se acercan desde sus vivencias a la obsolescencia y transformación tecnológica, que matiza diferencias en el tamaño, peso, partes y características entre unos y otros aparatos. Ante la deprivación económica de muchas poblaciones, tal encuentro resulta ser la única vía de ingresar a procesos de alfabetización digital, puesto que la escuela brinda ciertos equipamientos e interacciones que por cuenta propia no serían posibles, aunque muchas de sus voces expresan que: se continúa enseñando cómo funciona el Hardware en las clases de informática; sus tareas se convierten en mecánicas de búsqueda de información para realizar trabajos demandados por los profesores; sus rutinas se derivan del uso del paquete de ofimática; y/o se usan recursos digitales para reforzar contenidos de las diferentes disciplinas o jugar

y pasar el tiempo, donde el Internet se convierte en el portal de acceso a imágenes y actividades con un cierto grado de interactividad, que más bien se basan en la “entreactividad”, lo cual indica que la cultura informática escolar se sigue orientando no a una “formación para la producción sino para la reproducción o repetición de tareas previamente definidas por los sistemas informáticos” (Rueda y Quintana, 2004, p. 129).

Dentro de la apropiación tecnológica que sucede en la vía de la institucionalidad, el uso de tabletas también hace parte de la maniobra que niños y niñas tienen en las escuelas o en los centros de acogida, que han recibido dotaciones o participado en esporádicas jornadas de los planes que concretan las políticas públicas de apropiación de las tecnologías para avanzar en la alfabetización digital, e instalar cierto aire de desarrollo y progreso en las comunidades. Aunque varios cuentan que acceden con cierta libertad por ciertos momentos regulados por los adultos, otros narran que son tildados de desviarse de la concentración, por lo que los repertorios tecnológicos son distractores de rutinas propias del dispositivo pedagógico. Sin embargo, lo que allí no se reflexiona es cómo se va afianzando en las y los infantes una mirada placentera que se centra en regímenes de visibilidad que a través de las tecnologías circulan, como lo expresan Dussel y Gutiérrez (2006), que produce un rompimiento al gran relato del ordenamiento y control escolar, a causa del desordenamiento de lo visible que el nuevo paisaje mediático produce e instituye.

## Vía de relacionamiento desde el consumo de bienes materiales de la cultura popular

Parte preponderante de la tecnomediación ocurre a través de la publicidad y el consumo. De hecho, las manifestaciones hasta ahora expuestas tanto por vía familiar como institucional, acaecen a través de lo que consumimos cotidianamente como el entretenimiento, la publicidad y la apropiación de diversos objetos y bienes culturales que se van haciendo indispensables. Los registros etnográficos con las poblaciones infantiles permitieron ver cómo la vida cotidiana se organiza en torno a lo popular, entendiéndolo más como experiencia y relato, que como teoría y concepto, según Rincón (2015). Sin embargo, no podemos hablar de lo popular aislado de la cultura que lo permea, de unas relaciones socioeconómicas y políticas que convergen no solo en la producción, distribución, acceso y apropiación desigual a bienes materiales, al capital y al trabajo, y de formas específicas de representación, reproducción y re-elaboración simbólica de sus relaciones sociales, sus condiciones de vida y una interacción conflictiva con los sectores hegemónicos, como bien lo plantea García Canclini (1995).

De esta manera, situamos las interacciones tecnomediadas en la vida ordinaria de niños y niñas diversos, y valga recalcar que lo ordinario y lo popular no tiene el sentido peyorativo de su uso coloquial; por el contrario, hacen alusión a las vivencias cotidianas, contradictorias y desiguales del día a día para subsistir de sujetos comunes y corrientes, como de las relaciones heterogéneas que se tramam alrededor de lo que consumen habitualmente como parte de su capital cultural. En este sentido, la etnografía multisituada nos permitió identificar que el relacionamiento tecnológico y mediático no se inserta en la cultura popular como algo exterior y ajeno, sino que este deviene como propio y es constitutivo de los bienes materiales, simbólicos y culturales de las comunidades, por cuanto “lo popular se construye en la totalidad de las relaciones sociales, en la producción material y en la producción de significados, en la organización macroestructural, en los hábitos subjetivos y las prácticas interpersonales” (García Canclini, 1995, p. 164).

Con esta entrada se develó que sus formas de participación en el Ecosistema Comunicativo acontecen a partir de los bienes materiales y la cultura popular en la que viven niños y niñas en condiciones socioculturales diversas; ecosistema que conjuga un relacionamiento común con Nuevos Repertorios Tecnológicos (NRT), viejas tecnologías y objetos mediáticos de la cultura popular, en los que por ejemplo, estos últimos nombrados como “tazos, tarjetas, álbumes impresos para colorear, entre otros”, se combinan con viejas tecnologías como la televisión, el CD, el Brick Game, audífonos y el Atari, y con Nuevos Repertorios Tecnológicos (NRT) como celulares, Internet, videojuegos online, consolas de Xbox y Nintendo Wii, memorias USB, micro SD, tabletas, reproductores MP3 y redes sociales.

Las voces de niños y niñas, nos dieron a entender que el Ecosistema Comunicativo se instala a través del consumo como un proceso sociocultural de largo aliento en el que se apropian y usan productos diversos, siendo este el eje a través del cual la experiencia tecnomediada se va modulando en la arquitectura subjetiva en gramáticas específicas: de las audiovisualidades, de la canasta familiar, de los festejos populares, y de Repertorios de Objetos populares Tecnomediados (ROpT) (Ramírez-Cabanzo, 2018).<sup>2</sup>

.....  
2 Por razones de espacio no se desglosan. Se invita, por tanto, a consultar la tesis en extenso.

## Quiebres, continuidades y emergencias en los regímenes discursivos de la infinidad e infantilización

Teniendo en cuenta el acontecimiento de la experiencia tecnomediada, se encuentran múltiples tensiones que conflictúan los regímenes discursivos desde los que se concibe la naturaleza infantil y se nombran desde: la mutación de las temporalidades, la metamorfosis del sensorium, y las dinámicas entre alfabetismos, brechas y proximidades comunicativas.

Los relatos recuperados permiten ver que infantes y adultos perciben la vivencia de otro tiempo social. La evolución tecnológica es determinante de estas consideraciones; el “antes y el ahora” son marcadores de este cambio cultural que se evidencia en todas las esferas de la realidad, por cuanto la cotidianidad se ve atestada de discursos en los que las tecnologías de la información y la comunicación se hacen necesarias e indispensables para tramitar individual y colectivamente, tanto las necesidades básicas, como cualquier actividad del día a día. Especialmente, la experiencia de entre-teminamiento, que se ve cualificada por la novedad, el realismo, la fascinación y la actualización constante. Sus voces así lo expresan:

Los plasmas son inventos nuevos, los inventaron para tener “nuevas experiencias”, para que no se aburra la gente (Niño Mestizo - 8 años).

Con las gafas de 3D parece ser todo “realidad” como si hubieran mariposas en la pieza, un tigre en la pieza (Niña Campesina - 9 años).

Hablamos de cambio de época, porque es notoria *la mutación de temporalidades en la construcción social de la realidad*, que ante todo incide en la forma de comunicarse. Así como se habla a gran escala de fuertes transformaciones económicas, políticas y culturales, infantes de las diferentes poblaciones y cuidadoras especialmente de la zona campesina, refieren que esos nuevos tiempos se expresan en la tenencia propia de dispositivos electrónicos, su portabilidad y diferenciación de formatos, tamaños y funciones.

A este celular, sí le puedo meter juegos y música. Hasta WhatsApp tiene. El otro que tiene mi mamá no se aguanta nada de eso. Es de esos antiguos (Niño Afrocolombiano - 10 años).

Antes existían los celulares, pero de esos con antenita, eran grandes, solo servían para llamar y mensajes; los llamaban panelas, no los tenía todo el mundo, solo los que tenían platica. Antes se hablaba uno por las razones o por el teléfono público que se colocaba en la casa del presidente de la Junta y allá era a donde llamaban y gritaban ¡que al teléfono! Ahora todo el mundo tiene celular para hablarse. Un celular ahorita vale \$150.000 y ¡tiene de todo!: WhatsApp, Internet, Facebook (Relato Colectivo de Madres Cuidadoras Campesinas).

Sabiendo que las dinámicas del territorio rural e indígena tienen su especificidad comunicativa y sociocultural, así como su acceso a bienes y servicios, las tecnologías digitales imponen un matiz importante, por lo menos diferencial en cuanto a conexión con la ciudad y el mundo circundante, que permite que se sienta que la vida cotidiana efectivamente cambia, lo cual se expresa en otra forma de pensar, narrar, sentir y actuar, en la que se percibe además cierta reducción de las desigualdades, nuevas zonas de confort y facilidad, y otro status social. Los modos de infantilización e infanilidad no son ajenos a estas temporalidades de cambio de época. Las cuidadoras manifiestan un aire de añoranza por esas tradiciones de antaño que hoy se ven trastocadas en gran parte por la influencia mediática en niños, niñas y jóvenes: “Por lo que ven en la televisión, quieren ser rebeldes y hacen lo que quieren por lo que ven en los programas” (Madre Cuidadora Indígena - Etnia Inga).

Pareciera que esa tradición de antaño, remite específicamente a modos de infantilización regidos comúnmente por la subordinación del poder adultocéntrico, que al sentirse confrontados por la exigencia de autonomía infantil para decidir sobre sí mismos, rompen con la univocidad de un discurso centrado en el control de su experiencia bajo la obediencia al marco institucional parental.

Así uno quiera, los niños empiezan a decir “yo no quiero ser así, eso era en otro tiempo, es que yo quiero hacer eso, usted porqué me va a prohibir”, como queriéndose quejar, y ellos lo ven a uno como un amargado y ¡como en la época de antes uno no vivió esas cosas con las tecnologías! Ahora todo lo ven por Internet, los amigos, el celular (Madre Cuidadora Afrocolombiana).

No solo las comunidades del territorio rural sienten que la temporalidad social y cultural es otra. Las cuidadoras indígenas, afro y mestizas, también perciben que el acceso masivo a las tecnologías en la actualidad, imprime en niños y niñas una voz de

queja y de reclamación, que antes no se sentía en los espacios de la cotidianidad. Los relatos descritos muestran que los modos de infantilidad se alimentan asimismo de visualidades que antes estaban restringidas para los y las infantes; la expresión “*ahora todo lo ven*”, matiza que el acceso mediático televisivo y digital no solo se comparte de manera generalizada con otros pares, sino además, empieza a constituirse como parte de sus modelos identitarios en su advenimiento como sujetos, irrumpiendo en sus rutinas y costumbres, para establecer otras referencias a las cuales se sienten pertenecidos. Estas afinidades simbólicas de inocencia e incompletud asentadas en el imaginario de la modernidad, y comandadas por el adulto, se hallan en fuerte tensión tanto por aquellas imágenes que lo exponen “todo”, y permiten que niños y niñas accedan a cualquier tipo de saberes, prácticas discursivas y acciones de la realidad, como por la noción de avance y obsolescencia que se instala con la discursividad de la renovación tecnológica de los dispositivos electrónicos. Los relatos así lo explicitan.

Estas temporalidades de cambio de época, además de mostrar el imaginario de desconcierto por parte de la parentalidad familiar, también evidencian el agotamiento de por lo menos este marco institucional, como bien lo anunciara Narodowski (1999) y Corea y Lewkowicz (1999, 2004). Allí, se está poniendo en juego otra noción de sujeto y otros modos de existencia que cada vez son más desintegrados del canon moderno que había determinado los contornos de la producción subjetiva, pero así mismo, más integrados a la tecnomediación. Sin embargo, este finiquitamiento institucional tampoco es total, pues se identifica una pugna de sentido que, así como conflictúa las relaciones filiales, igualmente, hace que estas se reconviertan tanto en las lógicas discursivas, como en las prácticas y acciones culturales que rigen la infantilización e infantilidad, sabiendo que en su base se anida una efervescencia de luchas de poder.

En este mismo horizonte de análisis, el relacionamiento tecnomediado instala en la experiencia tanto individual como colectiva nuevas maneras de configuración sensorial y organización perceptual en palabras de Benjamín (1969). De esta manera, la experiencia en el mundo de hoy es radicalmente diferente a la de otros tiempos, y en su textura histórica se van anidando formaciones simbólicas (Cassirer, 1985), que, así como permiten significar la tecnomediación de la realidad, también la materializan en lugares psíquicos y sociales que estamos denominando como dominios afectivos, emocionales, cognitivos, comunicativos, prácticos, estéticos y políticos. Se intenta entonces dar cuenta de algunas de esas maneras de organización perceptual que se están gestando en las interacciones que niños y niñas tienen en el Ecosistema Comunicativo actual, sabiendo que este no se reduce a los entornos digitales, sino que se hibrida sobre todo con las viejas tecnologías y los repertorios de objetos populares.

Sus relatos muestran cómo la apropiación de las tecnologías digitales pasa por significaciones de los dispositivos desde materialidades que se asemejan a las de los



seres vivos, como tener memoria, sensibilidad táctil, formatos audibles y visibles, poder pulsar por sí mismos, y aquellos elementos que permiten anclar saberes, significados, sentidos y modos de obrar. A partir de los planteamientos fenomenológicos de la percepción de Merleau Ponty (1984), vemos cómo estas características con que se dotan a los objetos desde sus interacciones, van constituyendo extensiones del cuerpo que se “sienten”, siendo con estos.

Mi celular tiene memoria para guardar información. Es como mi memoria en la cabeza, solo que yo la tengo ahí, no me la puedo sacar (Niña Campesina - 11 años).

Una Tablet se parece igual al celular, que es grande y es táctil. Ya no tiene teclas por fuera, sino por dentro (Niña Mestiza - 9 años).

Se observa cómo la técnica se va entreverando en las sensibilidades y la corporeidad para poder pensar y comprender el mundo circundante a partir de las relaciones múltiples que se dan dentro del campo perceptivo (Ramírez-Cabanzo, 2018, p. 201). En el *sensorium*, se producen amplias modificaciones en la manera de configuración simbólica de los objetos de la cibercultura, pues se convierten en bienes materiales que pueden explorar por sí mismos y en los que se moviliza la enteridad del cuerpo, la mente y los afectos. Esta riqueza de experimentación tanto individual como colectiva está causando fuertes incertidumbres en los adultos cuidadores, quienes no comprenden cómo ese dualismo mente - cuerpo se ha fracturado en la experiencia de las nuevas generaciones. Sus voces así lo señalan:

Lo que le falta al Face es el olor. Le faltan tres sentidos al Face más bien, el olfato, el gusto y el tacto. Los celulares ahora son táctiles, para lo que menos se usan es para llamar; ahora es para redes sociales como Facebook. (Madre Cuidadora Campesina)

Ojalá mi Dios les hubiera dado más manos a ver en qué más se hubieran metido, ¡uichhhh!, ... Se meten en las cacharras, los audífonos, las Tablet, los celulares táctiles (Madre Cuidadora Campesina)

Se nota en sus narraciones que esa irrupción de la digitalidad en la cotidianidad, adjudicada a la multiplicación de las manos y los dedos para maniobrar con disímiles dispositivos, rompe con ese canon de visibilidad a través del cual los adultos ejercían control sobre la experiencia infantil, manifestada en la percepción puesta en el lápiz,

el cuaderno, el tablero, el maestro y el libro. Esta mirada adulta que hacía inspección permanente sobre lo que se tocaba y dentro de un régimen de visibilidad establecido alrededor de ciertas tareas, tiempos y espacios, ejecutadas por un cuerpo concentrado en una cosa a la vez, está en desequilibrio.

Las expresiones *¡ya no les basta con el televisor!* y *¡yo no sé qué se la pasan haciendo!*, denotan que las vivencias del grupo familiar se salen de esa zona de confort y aceptación de lo que en su momento fue la televisión, pues a través de esa pantalla grande, se podía echar un vistazo a lo que estaban haciendo, y saber sobre qué imágenes reposaba su experiencia. Hoy, los tamaños de las pantallas cada vez más miniaturizadas no son de fácil acceso a la mirada adulta y por lo mismo, ese control, está escapando de sus manos. Es importante matizar que no estamos diciendo que la televisión llegó a su fin; por el contrario, el trabajo de campo evidenció que para las poblaciones menos equipadas digitalmente, la televisión sigue teniendo amplia centralidad en sus experiencias de vida, al entremezclarse con pantallas digitales—el celular y en algunos casos la tableta—y pantallas no digitales—todos aquellos objetos de su cultura popular: tazos, tarjetas coleccionables, álbumes, cartas, reproductores de música, bafles, entre otros—. En tanto niños y niñas se sitúan en la maniobra rápida de lo táctil en los diversos formatos, los mayores no pueden dar cuenta de la diversificación de la experiencia infantil de quienes se habían considerado como menores desde la tradición moderna, nombrando esta desestabilización como:

Los niños cogen el celular y a veces lo dejan sin tono. Lo cogen para jugar carritos, a la de 6 y al de 8 años les gusta jugar mucho con el celular por divertirse. Yo no sé cómo juegan. Yo ni sé jugar. Apenas lo uso para contestar y llamar (Madre Cuidadora Afrocolombiana).

Yo no sé qué se la pasan haciendo, ¡dicen que jugando!, yo no sé en qué se meten (Madre Cuidadora Mestiza).

La percepción adultocéntrica empieza a percibir que las vivencias de los y las infantes estarán implicadas por la multidireccionalidad de la mirada, la polifonía de sonoridades y el enlace de sentidos donde el tacto adquiere amplia centralidad en el relacionamiento intersubjetivo y la expansión de la socialidad a partir de las pantallas; es decir, se ha pasado del tacto unidireccional al *con-tacto con otros* mediado por la visualidad de la imagen, la palabra y el chat en movimiento, que se cuenta como: *“Para chatear, usted escribe 1, 2, 3 donde está la cosita, le espicha y escribe su nombre, eso carga y ya está el Face. Face es donde uno guarda las cosas importantes”* (Niña Mestiza —6 años).

Aunque lo digital entra en choque con el canon adulto porque su escena de control se fisura, las y los infantes están generando en sus modos de infantilidad, nuevas formas de *teatralidad* con un guion anclado al desarrollo de su percepción háptica, que los adultos comprenden desde la impotencia, la incertidumbre y la perplejidad. Los objetos tecnomediados no solo son fuentes alternas de sensibilidad a las ya acostumbradas, sino que proveen otros ritmos y velocidades tanto a la experiencia individual como familiar, sobre todo frente a la diversificación de las formas de entre-tenimiento y las vivencias lúdicas. Esta percepción háptica, adjetiva aquellas sensaciones que ocurren por la conjugación del tacto y la kinestesia, situándolas no en la pasividad sino en la ruta de la actividad para infantes; para los adultos, como ociosidad, enfermedad e indisciplina.

Lo visible, lo audible, la velocidad, el movimiento y lo táctil, hacen tangible que la sensorialidad en las generaciones más jóvenes se ponga expectante y se concrete en acciones tecnomediadas con las que niños y niñas están en el mundo y actúan por sí mismos, sintiendo y explorando a toda costa objetos, imágenes y códigos, que se mixturán en lo multitarea, como afinidad simbólica emergente. El *sensorium* adquiere entonces el carácter de mutante, creativo, activo y multifacético, al ligarse con repertorios de objetos populares que descentran la conexión de la exclusividad *online* y se constituyen en una extensión de esas visualidades mediáticas que estrechan los lazos con la cibercultura, pero a su vez tensionan las relaciones con el mundo circundante.

Una de las formas de experiencia que más desestabiliza esos modos tradicionales de condición infantil concebida desde la modernidad, tiene que ver con los *alfabetismos y procesos comunicativos* que niños y niñas están desarrollando con su participación en la cibercultura. Los modos de aprender no solo están siendo signados por nuevas maneras de percepción y corporeidad, sino, además, por alfabetismos que se abastecen de códigos diversificados más fluidos, inciertos y livianos (Bauman, 2000). La recuperación de los relatos nos inscribe también en la mirada frente a la circulación de las formas de leer y de escribir de las nuevas generaciones, reconociendo que tales construcciones de sentido transgreden las fronteras del código lingüístico, del saber escolar y de la institucionalidad pedagógica.

Los alfabetismos entonces se intentan observar, arraigados en la experiencia infantil, sabiendo que están provistos de la relación de saber que se entabla con el mundo, con las cosas, imágenes y objetos que se nombran, y ante todo, con la acción y las transformaciones de la realidad que niños y niñas pueden desplegar en los entornos tecnosociales en que se desenvuelven. Entendidos como *producción de sentido y significado*, los alfabetismos combinan múltiples códigos tipográficos, símbolos visuales y sonoros en movimiento, textos icónicos, video y todo tipo de lenguajes socioculturales que integran aprendizajes, saberes y prácticas orales, audiovisuales, escritas, corpora-

les, populares y digitales. No son mágicos ni exentos de tensiones, por lo que se dan en medio de conflictos y pugnas con los regímenes discursivos de la infantilización y la infantilidad, los cuales siguen anclados en buena parte a la concepción aprendida del saber instaurado en la modernidad para los adultos.

Consideramos que a medida que niños y niñas van interactuando en el Ecosistema Comunicativo dominante, se va conformando un estatuto de saber que tiene otros contornos, que ya no serán los del texto impreso. Por ejemplo, en tanto las cartillas para el aprendizaje tradicional de la lectura y la escritura presentan cosas planas con una permanencia estática, sus relatos tecnomediados presentifican objetos que pueden tener en sus manos en varias dimensiones, los cuales pueden sacar, mover, mostrar, guardar y compartir con otros. Así, *sus alfabetismos adquieren una arquitectura inestable, dinámica, colectiva, práctica y ordinaria*, que no requiere de un confinamiento absoluto y unívoco, sino que ahora hace parte de la vida cotidiana, y desde un principio de realidad porque se puede hacer algo común con aquello que se lleva a todos lados, y que migra del computador al audífono, a la memoria, a la página, a la música, al mapa, a la piel.

Para cuando alguien se pierde, lo busca por el mapa del celular (Niño Indígena – Etnia Wounaan – 10 años)

En la escuela nos enseñan a hacer presentaciones en ppt, les ponemos fotos, cuadros y letras de colores con flechitas (Niña Indígena – Etnia Inga – 11 años).

Esta configuración de realidad, pasa entonces por los usos lingüísticos de los objetos y las acciones que con estos se desencadenan. El lenguaje se enriquece y se hace significativo en experiencias concretas que conjugan intereses, sensibilidades, capacidades, deseos, afectos y haceres en función de un estatuto de saber que ya no se concentra en un solo código, sino en la mixtura de códigos que apropian y resignifican como parte de su experiencia. Así, las lecturas y escrituras de los infantes hoy se fundan en la multiplicidad lingüística que les permite comunicarse y ocupar un lugar en el mundo que se nombra como cibercultura. Las cuidadoras, perciben que sin ir a la escuela, ya tienen ciertos saberes que refieren el manejo de dispositivos electrónicos. De hecho, algunas voces reiteran que “nacen aprendidos con las tecnologías” al verlos maniobrar desde muy pequeños con pericia, curiosidad y gusto, sin el direccionamiento adulto, lo que contribuye a atenuar la llamada brecha generacional.

Johan nació “tecnológico”, porque le gusta todo lo de la tecnología. Lo quiere curiosear todo. Coge ese celular y se mete en un poco de cosas, lo

revisa de arriba abajo, y le cambia el tono, la pantalla. Mira los jueguitos que trae mi celular. Le gusta experimentarlos, quiere saberlo todo (Madre Cuidadora Mestiza).

Las cuidadoras perciben que la experimentación que logran en interacción con las tecnologías, les está permitiendo un saber particular que se basa en acciones concretas y visibles descritas como “se meten en todo” y “quieren saber para qué es cada cosa”. Estos relatos y aquellos que ilustran el apartado sobre el *sensorium*, por nombrar algunos, demuestran que “desde tan chiquitos” adquieren un “ya saber” que se evidencia en la maniobra “experta” para revisar, explorar y manejar las funciones de los NRT, especialmente redes sociales, videojuegos e Internet. A su vez, asumen que por ello, ya el saber enciclopédico perdió vigencia, y que lo que hacen ya no pasa por la lectura y la escritura.

Johan se mete en juegos y se pone los audífonos, pone radio en el celular. En la pantalla le gusta cambiar el perfil, los tonos, toma fotos a toda hora. Se mete en WhatsApp. Es impresionante todo lo que hace y ¡tan chiquito! (Madre Cuidadora Mestiza).

Ya ni resumen nada de un libro en un cuaderno. Todo lo consiguen en el Internet. Ya no leen. Ahí colocan -resumen de tal cosa-, y ahí sale. Todo ya está ahí (Madre Cuidadora Afrocolombiana).

Las narrativas que se develan en los relatos mencionados nos ligan directamente no solo al descentramiento del libro, sino ante todo a la fractura del dispositivo pedagógico de disciplinamiento de la infancia, como ya se anunció en el apartado del *sensorium*. La mirada adulta, al ver decaídos los procesos de subordinación del poder ante los infantes y por ende, su indocilidad, a causa de las nuevas materialidades técnicas y tecnológicas que se registran en sus alfabetismos, da cuenta de cómo la relación con las instituciones, el advenimiento subjetivo y el régimen de saber, se vuelve anómalo, por cuanto ya no funciona la normalización instituida de la transmisión cultural en la que se aprendía, leía y escribía en un molde unidireccional, jerarquizado, encerrado y vigilado, para garantizar el buen encauzamiento del espíritu infantil y el orden social, que tal como lo dice una cuidadora *¡eso, ya no es!*.

Más allá de situarnos en la polaridad nativo/inmigrante digital, allí vemos también que las cuidadoras están aprendiendo con los y las infantes a apropiarse las tecnologías, por cuanto sus interacciones están localizando circuitos comunicativos que, en lugar de acrecentar la brecha generacional entre adultos y niños, como tradicional-

mente se ha expuesto, generan *proximidades* que les permiten lenguajear desde una lógica común: la apropiación digital.

Tengo Face desde el 2013. ...mi mamá si tiene Face. Yo soy quien lo revisa. A veces chatea con las amigas, ve fotos, juega un juego de dulces para ganar puntos y un juego donde se lanza a escoger parejas (Niña indígena – Etnia Inga – 9 años).

A las malas sé contestar; ahora ¡dizque aprendiendo a entrar a WhatsApp! Los niños me están enseñando a entrar en WhatsApp (Cuidadora Afrocolombiana).

Las *proximidades comunicativas* serán entonces acontecimientos discursivos (Foucault, 1979), que se abastecen de la tecnomediación como determinación histórica, en los que tienen lugar prácticas específicas de comunicación que expanden el habla social entre cuidadores e infantes. Allí se van apuntalando informalmente aprendizajes sociales de la lectura y la escritura en situaciones generadoras a partir del uso cotidiano de redes sociales, por ejemplo.

Gran parte de la recuperación de los relatos en esta investigación tiene que ver con los procesos informales de aprendizaje que ocurren entre pares, desde donde afirmamos que se consolidan *alfabetismos configurativos tecnomediados*, en los que la transmisión cultural sucede entre pares o iguales, como lo expresa Mead (1970). Allí, en sus prácticas colaborativas, se acentúan intercambios perceptuales, cognitivos, comunicativos, estéticos, éticos y lúdicos, que comparten generosamente.

Son los niños y niñas quienes ponen en función su saber experto para enseñarles a las cuidadoras a maniobrar con los objetos tecnológicos con cierta destreza. Estas prácticas comunicativas que aludiendo a Mead (1970), podemos nominar como *alfabetismos prefigurativos tecnomediados*, adquieren un valor educativo e incluso importante para las poblaciones, pues la apropiación que allí se logra, les hace partícipes del mundo de hoy, al reconocer y tomar para sí no solo los códigos tipográficos, sino la multiplicidad de lenguajes para construir sentido y significado de la realidad de acuerdo a sus necesidades. La guianza infantil en este proceso, va surtiendo a la experiencia lingüística y expresiva de los adultos, un bagaje de prácticas letradas, audiovisuales y digitales, en las que se movilizan conocimientos, actitudes, valores y habilidades, como posibilidades reales de comunicación en contextos particulares y con intenciones enunciativas propias.

Aprendizajes como prender el pc, enviar mensajes, recibir, descargar, guardar y borrar archivos, buscar en internet, digitar, entrar a redes sociales, tomar fotos, editarlas y compartirlas, entre otras maniobras, se convierten en últimas en *alfabetismos tecnomediados funcionales* que infantes y cuidadores comparten, en la medida en que pueden comunicarse en un lenguaje común, pero, con la debilidad de un carácter acríptico y falta de responsabilidad frente a lo que se lee y se escribe. Pese a esto, no se puede desconocer que las poblaciones ganan ciertas formas de inclusión a la sociedad de la información, a través de las cuales pueden ser reconocidas dentro de los colectivos a los que pertenecen. En este contexto, “tener una cuenta de correo, tener contraseña de seguridad, tener cuenta en Facebook y acceder a la red”, por citar algunos aspectos, se vuelve importante y les otorga otro estatus social.

En síntesis, es posible develar, de acuerdo con Ramírez-Cabanzo (2018), cómo los regímenes discursivos de la infantilidad y la infantilización, atraviesan por quiebres, continuidades y emergencias en el actual Ecosistema Comunicativo. La siguiente tabla expone algunos de sus matices.

**TABLA 1:**  
Crecimiento poblacional colombiano entre 1898 y 1935

Experiencia de sí infantil en el actual Ecosistema Comunicativo		
Quiebres	Continuidades	Emergencias
Hegemonía del poder adultocéntrico	Teatralidades de la experiencia sí infantil reguladas desde la mirada adultocéntrica	Socialidades centradas en las temporalidades de la institucionalidad mediática
El dispositivo pedagógico de la modernidad	Castigo como necesidad de encauzamiento del espíritu infantil alrededor de la entre-tención	La reconversión de las lógicas discursivas de los modos de infantilización e infantilidad desde la tecnomediación
Los rasgos del canon de visibilidad de la experiencia infantil	La condición lúdica y la convergencia expresiva, que ahora se nutre en el Ecosistema Comunicativo	Sensorium que adquiere el carácter de multifacético y háptico con la materialidad on y offline
El dispositivo de silenciamiento, control e irracionalidad desde el que se concebía al infante	Teatralidades desde la institucionalidad parental que intentan mantener el dispositivo de disciplinamiento y control ante la experiencia tecnomediada	Enunciación de los y las infantes desde el ejercicio de sus capacidades del poder decir, poder contar y poder actuar tecnosocialmente
Lectura de la experiencia de sí infantil a partir de la escolarización	Lectura de la experiencia de sí infantil a partir de la escolarización y de las dinámicas como sujeto de derechos	Experiencia de sí que se lee desde la configuración de la teta cibercultural
Las brechas generacionales	La parentalidad se vale de objetos y prácticas tecnomediadas para encauzar el espíritu infantil	La tecnomediación da lugar a mayores lazos de proximidad entre pares, y entre cuidadores e infantes

Las formas tradicionales de leer y de escribir	Las dinámicas repetitivas y mecanicistas a través de la tecnomediación	Alfabetismos signados de códigos diversificados más fluidos, inciertos y livianos
El estatuto de saber, aprendizaje y transmisión cultural	El canon de la cultura escrita y la legitimidad del código alfabético, se mantiene, aunque no se perciba como desfondado	La condición infantil se nutre de los alfabetismos de la experiencia lúdica de entretenimiento
Los procesos tradicionales de analfabetismo y funcionalidad del código lingüístico	Los alfabetismos funcionales que se consolidan desde la tecnomediación	Alfabetismos prefigurativos y cofigurativos tecnomediados. Condición de funcionalidad de los alfabetismos

**Fuente:** Elaboración propia.

## Apuntes para seguir interrogando la experiencia tecnomediada infantil

Hacer inmersión en los mundos de vida de los niños y niñas nos permitió dar cuenta de cómo su experiencia se ancla a las lógicas de rentabilidad del mercado y del sistema capitalista (Ramírez-Cabanzo, 2015). De hecho, va a ser la vía de relacionamiento desde el consumo de bienes materiales de la cultura popular, la que abriga la participación por vía familiar e institucional al Ecosistema Comunicativo. El consumo es constitutivo de esa *teta cibercultural* que anida todas las fibras por las que pasa la expresividad social, tanto para la satisfacción de las necesidades básicas, como para la apropiación de diversos objetos que se van haciendo imprescindibles en la tramitación del tiempo cotidiano en que transcurren las labores diarias (Ramírez-Cabanzo, 2018).

Hasta el momento, se ha explicado cómo la experiencia de sí infantil se reconvierte a causa de las interacciones tecnomediadas que niñas y niños mantienen con los dispositivos tecnológicos. Es preciso intentar dilucidar que en la base de esta materialidad y expresividad social constitutiva de aquella *teta cibercultural* que envuelve esta mutación sociotécnica, subyace un doble efecto *phármakon* nominado por Lévy (2007) como el fundamento veneno/remedio para ser parte de la cibercultura.

Epistemológicamente situamos que lo que fecunda la *teta cibercultural* son todas aquellas mediaciones que expresan, como lo enuncia Martín-Barbero (1987), el carácter comunicativo y social de los intercambios materiales, inmateriales y accionales con las tecnologías, con los cuales se construyen sentidos, significados, saberes, modos de obrar y narrativas instaladas en interdependencia de la consciencia, la conducta, la apropiación y recreación de los bienes culturales por parte de los sujetos. Es menester entonces referir que el carácter comunicativo y social de la tecnicidad actual no es neu-



tral, sino por el contrario, está embebido de la complejidad de la discursividad social, económica, cultural, tecnológica y política que configura el ecosistema dominante de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Rueda, 2012a).

Esta investigación, al reconocer las narrativas de niños y niñas diversos socio-culturalmente que interactúan de múltiples formas en la actual ecología de medios, identifica que las vías de relacionamiento tecnomediado están inmersas dentro de “uno de los elementos más amenazantes del doble efecto *phármakon*: su articulación con el mercado y las industrias de producción cultural”, como bien lo describe Rueda (2012a, p. 44). En esta perspectiva, vemos que los regímenes de infantilidad e infantilización están atravesados por el doble efecto *phármakon* y es desde allí desde donde se están produciendo las mutaciones de la condición infantil en lo concerniente a sus tecnicidades. Volver a los relatos nos permite visibilizar cómo sus interacciones atraviesan múltiples ambigüedades a las que se ven enfrentados en su maniobra intensa con las tecnologías de la información y la comunicación.

El estado del arte mostró que diversos estudios y autores discuten esa eficacia de la producción de la infancia moderna y la contrastan, en especial a partir de las mutaciones sociotécnicas, afirmando que hoy asistimos, por un lado, a la construcción de subjetividades mediáticas de infancias hiperrealizadas/desrealizadas y nativas digitalmente, y por el otro, a la destitución discursiva del adulto. Con el trabajo de campo y los análisis respectivos, vimos que estos relatos hacen parte de los imaginarios de los cuidadores, pero también, que son contrastados con la participación de las y los niños en el nuevo ecosistema comunicativo. Decidir investigar sus realidades permitió caracterizar cómo ese dispositivo pedagógico en el que se circunscribía la infancia moderna, traspasa las fronteras de la institucionalidad educativa formal, y se instala reconvirtiéndose en las dinámicas de los consumos culturales.

El seguimiento multilocal adelantado indicó que respecto a la condición infantil nada se fractura totalmente y nada emerge de la nada, y menos cuando este agigantamiento del advenimiento subjetivo es tan reciente. Con esta aclaración, nos dimos a la tarea de matizar que los quiebres y las posibles lecturas de su permanencia, actualización y/o emergencia a causa de las actuales tecnicidades, exigen ser leídas en perspectiva de simultaneidad.

Hallar estos tópicos para leer las transformaciones de la experiencia de sí infantil en cuanto a modos de infantilidad e infantilización, exige reconocer las narrativas que las infancias producen en su interacción cotidiana con el nuevo Ecosistema Comunicativo. Ello nos invita a dar cuenta de las implicaciones pedagógicas de la educación en la cibercultura en clave subjetiva (Rueda, 2012), que nos merece pensar otros modos de producción de la experiencia infantil que partan situadamente de las voces e historias de vida de niños y niñas en condición marginal.

## Referencias

- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37, 73-87.
- Bauman, Z. (2000). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamín, W. (1969). "L'auteur comme produireur". En *Essais sur Bertol Brecht*. París: Maspero.
- Cárdenas, Y. (2013). *Experiencias de infancia (Colombia, 1930-1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria*. Tesis doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Bogotá.
- Cassirer, E. (1985). *Filosofía de la Formas Simbólicas. Vol. I. El Lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas y familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. y Gutiérrez, C. (Comp.). (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial - FLACSO.
- Fernández, A.M. (2004). "Historias de infancias". En Carlos Iván García (Ed.), *Hacerse hombres, hacerse mujeres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Universidad Central, DIUC - Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, PNUD - Casa de la Mujer.
- Frigeiro, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Frigeiro, G. (2011). Reflexiones sobre la (injusta) división de las infancias. En: F. Cousiño y A.M. Foxley, *Políticas Públicas para la Infancia* (pp. 77-90). Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Foucault, M. (1979). Verdad y poder. En *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. Tomo II. El uso de los placeres*. España: Siglo Veintiuno Editores.

- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. Primera reimpresión.
- García Canclini, N. (1995). "El consumo sirve para pensar". En *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo
- Hobart, M. (2010). What do we mean by 'media practices'? In B. Bräuchler, & J. Postill (Eds.), *Theorising media and practice* (pp. 55-75). Oxford: Berg. Recuperado de <https://soas.academia.edu/MarkHobart>
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006. Ciudadanía y democracia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Barcelona: Anthropos.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.
- Marín, D. L. (2012). Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil. *Pedagogía y Saberes*, 37, , 37-48.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía en América Latina*. Barcelona. Gustavo Gilli.
- Martín-Barbero, J. (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, 5, 10-22.
- Martín-Barbero, J. (2007). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Martínez-Boom, A. (2008). "Proemio". En Frigerio, G. *La división de las infancias*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso, estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Noguera, C. y Marín, D. (2007). La infancia como problema o el problema de la infancia. *Revista Colombiana de Educación*, 53, 106-126.

- Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Ramírez-Cabanzo, A. (2013). Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación. *Revista Signo y Pensamiento*, 32(63), 52-68.
- Ramírez-Cabanzo, A. (2015). Capitalismo cognitivo y producción de subjetividades infantiles y juveniles. En Rueda, R, Ramírez, A, y Bula, G. (ed.) (2015), *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. – Conversaciones y re(di)sonancias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez-Cabanzo, A. (2018). *Infancias, tecnicidades y narratividades*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Rincón, O. (2015). “Lo popular en la Comunicación: culturas bastardas + culturas celebritas”. En Amado, A. y Rincón, O. (ed.), *La Comunicación en mutación. [Remix de Discursos]* (pp. 23-40). Documento n. 15- FES – C3. Bogotá: FES.
- Rueda, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para pensar la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía. Educación y cibercultura: campos de estudio, retos y perspectivas*, 24(62), 157-171.
- Rueda, R. (2012a). Sociedad de la información y el conocimiento: tecnicidad, fármakon e invención social. *Nómadas*, 36, 43-55.
- Rueda, R. y Quintana, A. (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Bogotá: Universidad Central, IESCO - Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sáenz, J. (2012). “La infancia de la infancia: particularidades y efectos del discurso sobre la degeneración de la raza colombiana en los años veinte y treinta del siglo pasado”. En Sosenski, S. y Jackson, E. (coord.), *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México: Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM. Recuperado de <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publica-digital/libros>
- Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?*. Buenos Aires: Amorrortu.



P  
A  
R  
T  
E



# Territorio Brasil

---

2



# ■ ■ Escutar as crianças: para uma filosofia da linguagem infantil

Escuchar a los niños: para una filosofía del lenguaje infantil

**Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes<sup>1</sup>**

**Marcia Menezes Concencio<sup>2</sup>**

**Marisol Barenco de Mello<sup>3</sup>**

## Resumo

---

Este texto tem por objetivo refletir a respeito da relação entre infâncias, linguagens e produção cultural na escola, a partir da teoria bakhtiniana e suas interfaces nos campos da Semiótica, da Filosofia e da Educação. A partir das categorias de enunciação, escuta e escritura, buscamos a construção de um lugar teórico e prático em que possamos vislumbrar a educação das crianças como espaço-tempo de criação e transformação do mundo. Neste texto, teceremos tanto a crítica às formas homologadoras oficiais de compreender a relação entre crianças, linguagens e escola, quanto buscaremos lançar as bases teóricas e metodológicas para compreender as enunciações infantis como *locus* material da vivência dessa relação. Finalizaremos com uma experiência em alfabetização de crianças pequenas, assinalando as possibilidades vivas de desconstrução das estruturas homologadoras que agem no controle das linguagens, bem como de construção de resistências e reexistências em bases dialógicas e coletivas.

**Palavras-chave:** crianças, Bakhtin, linguagem, escrituras.

.....  
1 Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora e atua na Secretaria de Educação com formação de professores. É licenciada em Psicologia da Educação, doutora pela Universidade Federal Fluminense, pesquisadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos (ATOS-UFF), no qual pesquisa crianças, infâncias e aprendizagem.

2 Pedagoga, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aposentada da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ). Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos (ATOS-UFF).

3 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), pesquisadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos (ATOS/UFF), no qual pesquisa autorias infantis, processos de escolarização e alfabetização de crianças.



## Resumen

---

Este texto tiene por objetivo tejer reflexiones acerca de la relación entre infancias, lenguajes y producción cultural en la escuela, a partir de la teoría bakhtiniana y sus interfaces en los campos de la semiótica, de la filosofía y de la educación. A partir de las categorías de enunciación, escucha y escritura, buscamos la construcción de un lugar teórico y práctico donde podamos vislumbrar la educación de los niños como espacio-tiempo de creación y transformación del mundo. En el presente texto abordaremos la crítica a las formas homologadoras oficiales de comprender la relación entre niños, lenguajes y escuela, en cuanto buscaremos lanzar las bases teóricas y metodológicas para la comprensión de las enunciaciones infantiles como locus material de la vivencia de esa relación. Finalizamos con una experiencia en alfabetización de niños pequeños, señalando las posibilidades vivas de deconstrucción de las estructuras homologadoras que actúan en el control de los lenguajes, así como de la construcción de resistencias y re-existencias en bases dialógicas y colectivas.

**Palabras clave:** niños, Bakhtin, lenguas, escrituras.

## Introdução: as linguagens e a continuidade do mundo colonizado

Iniciamos colocando um problema, narrado aqui em duas frentes. A primeira, relativa ao âmbito teórico: a atual ordem planetária, de natureza predatória, regida sob o signo da identidade dos povos considerados “desenvolvidos” — leia-se os povos que se beneficiaram e se beneficiam das consequências mundiais do capitalismo — mantém-se a partir da afirmação da sua lógica hegemônica como única lógica viável e que deve ser imposta aos demais povos. Essa lógica, que representa um substrato dos desejos e das formas de ser dos povos que dessa ordem se beneficiam, é imposta ao “restante” do mundo como homologação de um direito de desenvolvimento e evolução humana e social. A essa lógica, podemos dar muitos nomes, mas é primordialmente uma lógica de matriz europeia (se é que europeu possa ser considerado algo unitário), com todos os seus desdobramentos: uma lógica branca, moderna, patriarcal, monoteísta, capitalista, científica e adultocêntrica. Os subprodutos dessa lógica são disseminados como formas sociais-padrão, que se tornam os modelos para a educação e a formulação de políticas públicas.

A segunda frente da colocação do problema, no âmbito da vida prática, será por nós referida como a nossa *mathesis singularis*, que é o lugar único e irrepetível que ocupamos na cena histórico-geográfica, e é aquela do lugar da Educação. Referimo-nos não só às reflexões específicas que podem ser produzidas nesse campo, em termos de teorias críticas que confrontem, à sua vez, as grandes questões que vamos aos poucos desenhando, mas também e de modo privilegiado ao conjunto das vozes que, na vida concreta das nossas relações na cultura, enunciam mundos outros possíveis. Especificamente às realidades que vivemos como um grupo de pessoas, professoras e pesquisadoras que se encontraram e vieram compondo um lugar coletivo de pensamento e de ação. Esse lugar diz respeito às relações que se estabelecem entre crianças e professoras nas escolas brasileiras, tendo como principal ponto de atuação as relações que tomam forma pelas e nas linguagens.

Aqui precisamos, portanto, nos situar: somos um grupo de professoras e professores de escolas públicas brasileiras, que estudamos, juntos, as filosofias das linguagens e suas relações teóricas e metodológicas com as Artes, principalmente com as Literaturas. Formamos o Grupo Atos UFF — Grupo de Estudos Bakhtinianos da Universidade Federal Fluminense —, que realiza estudos com base nos escritos do Círculo de Bakhtin (formado por diferentes autores e pensadores russos, dos quais privilegiadamente estudamos Mikhail Bakhtin, Valentin Volochinov e Pável Medviéved).

Essas duas frentes compõem, juntas, a face bifronte do problema, que podemos assim formular: vivemos um momento de redução substancial da vida a formas empobrecedoras de existência, consequência e fabricação ativa de uma forma hegemônica de pensar o mundo, que, de modo gradativo, tomou conta do planeta, tendo origem em uma lógica mercantil e assumindo hoje a forma de uma economia financeira exploratória e predatória. Essa lógica hegemônica homologa suas formas de ser através de diferentes estratégias educativas, que tomaremos aqui sob o ponto de vista da relação entre a infância e as linguagens, na escola, dada nossa própria experiência. A escola, instância homologadora de uma lógica unitária, por excelência, produz esse fenômeno já descrito por Pasolini (2015) como a “linha média da cultura”, em que se uma permanência padronizada de pertença identitária a essa forma “normal” da vida. Suas armas são principalmente a fabricação da crença em formas simples e fechadas de pensar, conhecer, viver e até amar, bem como a redução da complexidade do mundo, submetendo-a a essa forma central, na forma de existências que seriam pretensamente incompletas, indecisas, atrasadas e inúteis.

Essa “linha média da cultura” é por nós rechaçada, por sua absoluta inexistência como realidade cultural concreta, histórica e geograficamente formada. Portanto, buscamos no trabalho, na pesquisa e na vida a construção ativa de filosofias, práticas e lógicas que tanto confrontem essa redução quanto inventem formas criativas de outros mundos possíveis.

## A escola como território da reprodução

A epígrafe de um texto de Luciano Ponzio (2012), dedicado à discussão de questões referentes ao teatro de Carmelo Bene, vem bem a se assemelhar, como metáfora ou afiguração, à nossa problemática. Diz Derrida, a propósito da crítica ao teatro como instituição:

[...] um autor-criador que, ausente e de longe, tomando um texto, vigia, reúne e domina o tempo e o sentido da representação deixando que essa última o represente naquilo que vem chamado o conteúdo dos seus pensamentos, das suas intenções, das suas ideias. Representar por meio dos representantes, diretores ou atores, intérpretes que representam mais ou menos diretamente o pensamento do “criador”. Serve que interpretem, executando fielmente as intenções providenciais do “patrão”. O qual de outro lado — e é a regra irônica da estrutura representativa que dá

uma ordem a todas essas relações — não cria nada, se dá só a ilusão da criação já que não faz mais que transcrever e oferecer à leitura um texto cuja natureza é também essa necessariamente representativa, já que conserva com o que chama o “real” (o real existente, aquela realidade de que Artaud no Aviso ao Monge diz que é um “excremento do espírito”) uma relação imitativa e reprodutiva. Enfim, um público passivo, sentado, um público de espectadores, de consumidores (...) que assiste a um espetáculo sem autêntico volume e sem profundidade, água parada oferecida ao seu olhar de “voyeur”. (Derrida, 1982, p. 303 citado por Ponzio, 2012, p. 1)

De que fala Derrida? Troquemos o teatro pela escola e imaginemos os estudantes sentados, recebendo textos que nascem mortos em sua aspiração a repetir o real já dado em ilusão de criação, e compreenderemos o sentido profundo dessa distorção. A escola mantém-se, de maneira extraordinária, fiel aos compromissos de reprodução do social.

Da concepção de texto como a verdade de um autor-criador que guarda, em si, seus sentidos, à forma exegética doutrinária de sua leitura, passando pela forma tutelada da leitura e penetração dos estudantes nas ciências — todas textualmente expressas —, extraímos uma teoria da linguagem que subjaz às práticas escolares. Seja nos anos iniciais da escolarização, seja antes desta, na Educação Infantil, perpassando toda a escolaridade e a ultrapassando, seja nos cursos de graduação ou de pós-graduação, raramente observamos práticas em que a *escritura* seja o cerne do trabalho com as linguagens. De princípio, uma centralidade nas concepções curriculares e científicas: a língua é o objeto privilegiado do ensino, em detrimento das linguagens, as quais são tomadas como de entretenimento ou mesmo consideradas, nas perspectivas mais fechadas, supérfluas. No Brasil, o ensino da Língua Portuguesa — língua do europeu colonizador — é a parte séria e importante do processo de escolarização. Entenda-se aqui a língua escrita, em suas dimensões ortográfico-gramaticais, ou seja, em seus aspectos reiteráveis e sistematizáveis. As dimensões estéticas e semânticas são reduzidas, no mais das vezes, a estudos literários e redações escolares, estas últimas compondo um estranho campo de estudos e pesquisas sobre a “correção”. Os estudos literários, por sua vez, não se configuram em atividades de leituras, mas se centralizam no livro e na literatura principalmente clássica, e têm, como pressuposto, a crítica que Derrida ressalta na epígrafe desta seção: a busca da verdade do autor ou da verdade do texto. A isso chamam interpretação!

O estudioso de Semiótica Charles Peirce traz, em sua obra, um entendimento importante que funda os chamados estudos de semiótica do texto: todo signo tem uma

valência tríplice. Todo signo, qualquer que seja, um texto, uma imagem ou uma obra de arte, tem aspectos ou valências simbólica, indicial e icônica. A primeira valência do signo, seu aspecto simbólico, diz respeito ao fato de que ele representa alguma coisa, ou seja, ele induz a ver alguma coisa que a ele é seu referente. Assim, podemos dizer que o aspecto simbólico do signo diz respeito aos aspectos codificados ou convencionados da relação entre um signo e a realidade. Sua lógica é indutiva, isto é, o signo obriga a uma visão específica, convencionada e da qual não se pode escapar: um já-dado. O segundo aspecto ou valência do signo é indicial, ou uma relação que o signo tem de contiguidade com alguma outra realidade: em uma lógica dedutiva, ver um signo remete, por causa e efeito, a outra coisa; nesse caso, o valor ressaltado é o valor de índice, de traço, de pista. Essa lógica não obriga, mas prova, de qualquer forma, que as coisas são encadeadas em relações de verdade por dedução. É a lógica policial, por excelência, mas também a lógica formal ou silogística.

Ambos os aspectos do signo são valências que levam ao fechamento, ao acabamento dos signos em sua relação com a realidade. Um signo, assim, está indissociavelmente relacionado a uma realidade ou a outros signos, em relações de obrigatoria convenção (no caso da valência simbólica) ou de contiguidade e consequência (no caso da valência indicial). Mas, se pergunta Peirce, isso é tudo? Também Roland Barthes se faz a mesma pergunta, quando procurou pelos sentidos, na sua obra famosa *O terceiro sentido*. Tendo identificado na leitura de textos — no caso, referia-se aos fotogramas do cinema de Eisenstein — um primeiro sentido simbólico e um segundo, que chamou de significação, demorou a olhar a realidade textual que nos circunda e compreendeu que esses dois aspectos não dão conta da complexidade dos textos em suas múltiplas manifestações. Há um *terceiro sentido*, um excedente, um algo mais. E o que seria isso que escapa à ordem designadora do mundo?

A esse “algo mais”, a dimensão criativa ou inventiva dos textos, dos signos, Peirce deu o nome de *valência icônica*, e Barthes deu o nome de *sentido obtuso*. No caso de Peirce, a valência icônica refere-se à dimensão do signo que não é representável, que não representa, que mantém com o referente uma relação não de representação, mas de semelhança. Afirmando o caráter não representável presente na realidade (em algumas formas mais evidente), a valência icônica seria esse aspecto do signo de afigurar uma realidade, sem pretender concluí-la, mimetizá-la, dar de uma vez por todas um sentido a essa. A lógica que guia a valência icônica é abdutiva, diz Peirce: procede-se à imaginação de uma relação hipotética, à frente e não existente no próprio signo, cria-se uma realidade por semelhança, para afigurar aquilo que não se deixa representar. Para Barthes, o sentido obtuso é aquele que, como no ângulo geométrico a que faz referência, abre o sentido para um excedente sempre deslizante e maior que o signo em si. Para ambos, a valência icônica ou o sentido obtuso seriam a dimensão, presente em todo signo, propensa à invenção, à criação, ao *fazer ver* algo que ainda não existe. A

arte, por assim entendermos, seria feita de signos com a valência icônica ou o sentido obtuso em seu máximo expoente.

Importante dizer que todos os signos, textos e obras possuem igualmente as três valências ou os três sentidos. O que as distingue, em gêneros, seria justamente serem mais ou menos predispostas a uma valência ou a um sentido. Na escola, porém, a valência simbólica impera no universo sígnico. Sequer a valência indicial — tão disseminada nos anos 1980-1990 pelas perspectivas cognitivistas — tem lugar na cena escolar. A valência icônica, inventiva, criativa, deslocadora, o sentido obtuso dos textos e das enunciações, este de certo é quase totalmente ausente. Não por algum efeito reducionista dos próprios signos, mas por um trabalho forte e permanente de redução dos textos e de todo o universo das linguagens a suas dimensões funcionais, de código, representacionais. A realidade textual que a escola fomenta e incrementa é aquela de que se queixava Derrida em nossa epígrafe: a que nada cria e a que se refere ao mundo do já-dado como o mundo todo.

## Bakhtin e as dimensões revolucionárias na linguagem

Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem, trabalhou nos anos 1920-1970 sobre as questões concernentes à linguagem e a suas possibilidades revolucionárias. Desde seu primeiro texto, um ensaio programático intitulado *Arte e Responsabilidade*, de 1919, Bakhtin afirma a indissociabilidade entre as dimensões éticas, estéticas e epistêmicas no mundo, concretamente afirmadas no que vai chamar de *ato responsável*. Contra a perspectiva dos formalistas russos, que destacavam a descontinuidade entre o mundo da vida e o mundo da arte, Bakhtin escreve, nesse pequeno ensaio, que “arte e vida não são a mesma coisa, mas encontram-se indissociáveis na unidade da minha responsabilidade” (Bakhtin, 2011, p. XXXIV). Um outro próximo ensaio seguirá a esse, mais denso e filosófico, intitulado *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (2010), em que Bakhtin desenvolverá seu argumento principal: o mundo da vida está ligado de modo responsável ao mundo da arte, sendo esta última a linguagem complexa que, por excelência, permite o distanciamento necessário da linguagem cotidiana, mundo do já-dado, do inexorável, do encontro único eu-outro. Nesse mundo da vida, lugar da arquitetônica eu-outro, seríamos condenados às dificuldades de visão e à inescapabilidade do pequeno tempo, não fosse essa capacidade criativa, presente em toda a manifestação da linguagem humana, de ser portadora de todas as relações vividas no grande tempo das enunciações humanas. Bakhtin ainda vai afirmar, adiante, que, de

todas as dimensões da cultura, é a arte aquele campo que mais se avizinha do mundo da vida, por ser um ser humano concreto e mortal seu centro de valor.

Bakhtin cria uma teoria para nos permitir ver os signos literários criados por autores-criadores, signos esses que se configuram como ideias, imagens, relações, heróis, portadores de visões de mundo novas e transformadoras. Como diz Luciano Ponzio, para mudar o mundo, precisamos mudar as palavras do mundo. Bakhtin nos fez ver o que nunca havíamos visto antes: que a arte denuncia deslocando as palavras do mundo, criando outros mundos possíveis. Na literatura, Bakhtin encontrou a força que Barthes chamará de *escritura*; esse poder transformador de coligar signos e sentidos, em uma cadeia infinita e renovadora, revolucionária e subversiva, dirigida tanto para fora das realidades já-dadas (e em que somos constrangidos a sermos o que já somos) quanto na direção de outros mundos ainda imponderáveis (onde somos impelidos a sermos mais).

## A escuta como ato ético-estético capaz de renovar

Quando Barthes investiga sobre o sentido obtuso, excedente, que transborda dos textos e das obras de arte que analisa, convida-nos a sair do lugar viciado do olhar que prevê, que antecipa e controla, sem surpresas, a vida sem acontecimentos. Derrida (2012), em uma entrevista magnífica, diz-nos que aquilo que prevemos, que postulamos como objetivos, que antecipamos como possibilidades; rouba-nos a capacidade de nos surpreendermos com a acontecimentalidade do mundo. Sair da metáfora do olhar se torna imprescindível. O terceiro sentido, esse que Barthes imprevisivelmente consegue sentir em algumas obras, refere-se, segundo ele, ao sentido do escutar. Mas não se trata de escutar um texto colando o ouvido nele (o que seria um absurdo ou um desejo de controle ainda mais assustador), mas uma escuta sem orelhas, uma penetração nos textos a partir do ato de calar, de retrain-se, de tomar uma distância em que a necessária atenção do escutar toma cena.

Também é da escuta a metáfora de Bakhtin para compreender a obra de Dostoiévski: toma emprestado da música o conceito de polifonia. É lendo-escutando as vozes nos romances que Bakhtin nos faz compreender a autoria de Dostoiévski. Compreensão respondente, essa é a qualidade do que escuta, segundo nos ensina Bakhtin. É também a qualidade que Barthes confere à escritura, pela parte do leitor. Diz ele: *enquanto leio, reescrevo*.

Escutar, porém, não é tarefa simples. A linguagem é, sim, estrutura significativa, sintática e semântica, capaz de registrar, preservar e portar os sentidos acumulados na

história da humanidade, em seus muitos gêneros e em seus muitos campos discursivos. Ao mesmo tempo, porém, é desmarginada e subversiva (traz para cima o que estava abaixo e vice-versa), pragmática, capaz de desconstruir todos os limites e formas fixadas, todo o já-dado petrificador da realidade em suas relações no mais das vezes opressivas, oficiais, com desejo de uniformidade, e reinventar em seus deslocamentos e recombinações saídas, vias de escape, invenções, outras realidades viáveis: não no futuro, como esperança, mas já presentes aqui, como contraparte e contrapalavra viva, disponível, ameaçadora, desagregadora, aberta e resistente. A linguagem é permanência e mudança ao mesmo tempo, é um sentido e todos os outros sentidos possíveis no mesmo enunciado. É língua no sentido do conjunto regulado de uma aquisição sistêmica e finita, mas se faz viva nas linguagens que a desagregam, que a reinventam, que a multiplicam e a tornam infinita.

Podemos olhar para a linguagem como bem quisermos. As classes dominantes, as culturas oficiais, as instituições reguladoras e homologadoras a veem como sistema finito e regular de combinações possíveis e passíveis de bordas interpretativas: a ordem do discurso, que nos fez ver Foucault, com sua grande e invisível teia de garantias. Nós, que desejamos um mundo humano e humanizado para todas e todos, desde o Sul, desde essas inéditas vidas que inauguram possibilidades — as crianças que conhecemos todos os dias —, preferimos ver a linguagem como múltipla, como poética, como aberta e inventiva, como lugar de trabalho corporal, dialógico e coletivo, como lugar da criação de outros mundos possíveis, um mundo “desbordado”.

Contudo, precisamos enfrentar um outro problema: as crianças, seres da cultura que extrapolam o lugar hegemônico da normalidade — a realidade em sua manifestação adultocêntrica — são uma das pontas frágeis das relações geracionais. Como crianças, são seres ainda não humanos. Precisamos construir um lugar teórico e prático em que esses seres humanos, que começam a viver em seus primeiros anos, possam, conosco, enunciar a vida. Essa é a questão sobre a qual precisamos nos debruçar.

## As crianças como seres da não linguagem

Dia gordo de novidades. Logo pela manhã apareceu Ema, filha de dona Josefina Strambi, riso aberto, ansiosa por dar-me a boa nova; descobrir, por acaso ótimo colégio onde eu poderia prosseguir meus estudos gratuitamente. Conhecendo o pensamento de meus pais sobre religião, fez rodeios antes de referir-se a um pequeno detalhe, talvez um entrave:



tratava-se de uma escola católica. “Uma escola católica, porém liberal”, explicava Ema. (...)

A escola não tinha nome, nem currículo. Era um anexo de famoso colégio de meninas ricas de São Paulo, o “Des Oiseaux” — ocupando todo um quarteirão — fora construído um modesto pavilhão onde funcionava a escola que eu frequentaria, a das meninas pobres. Na companhia de Ema, dirigi-me à rua Caio Prado. Minha primeira surpresa foi constatar que a entrada para a minha escola era pela Rua Augusta, nos fundos do grande colégio, e não pelo portão central de Caio Prado, como eu julgara.

Em meio a árvores frondosas, um pavilhão, isolado. Ema apresentou-me às duas freiras responsáveis pela classe: Madre Tereza e Irmã Calixta. A primeira de nacionalidade belga, a outra italiana. Madre Tereza sorriu depois de me examinar dos pés à cabeça (...)

Irmã Calixta mostrou-se interessada em meus conhecimentos na arte de bordar.

“Sabe bordar?” Não, eu não sabia bordar. “Pois vai aprender. Tem vontade de aprender?” As alunas, debruçadas, olhos fixos sobre finas cambraias, bordavam para as freiras, que recebiam encomendas, muitas encomendas. Desta entrevista ficou combinado que eu voltaria logo após o retiro espiritual que seria iniciado no colégio. A não ser que eu quisesse participar do retiro... Voltei para casa bastante murcha, mas não disse nada a ninguém que me sentira pouco à vontade naquele ambiente. Eu não desejava desistir, não ia perder a chance de voltar a estudar.

Durante um ano, frequentei a escola nos fundos do Des Oisseux.

Depois, cansei de bordar para as freiras.

(Zélia Gattai)

As palavras de Gattai (1986, presentes em seu conhecido livro *Anarquistas graças a Deus*, ao evidenciar a situação da infância imbricada à classe social, às interações com a educação institucionalizada e ao acesso à cultura escrita, demonstram as relações de poder e os diferentes lugares ocupados por essas crianças. Suas palavras nos fazem refletir sobre o destino que lhes é traçado pelo mundo adulto nos diversos segmentos

sociais em suas formações, sobre as relações da modernidade com a infância e suas implicações.

A separação do mundo adulto para o da criança é tida, para muitos, como uma diferenciação que está naturalizada. No entanto, Veiga (2004) nos mostra que o processo que se nos apresenta como natural foi sendo apreendido na mudança conceitual do mundo medieval para o moderno que, gradativamente, modificou os conceitos existentes para depois naturalizá-los na modernidade. Esta se institui a partir do desmoronamento da visão medieval de ser humano que tinha sua vivência predeterminada no mundo por um plano divino em uma ordem social estática, cujo objetivo era a preparação para uma vida após a morte. O tempo da infância é aqui compreendido como produção sociocultural, que produz o aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto, distinção essa que se associa à produção de lugares destinados a ela. Tal diferenciação trouxe, conseqüentemente, uma distinção geracional que ultrapassa a visão de etapas da vida, concebida numa visão evolucionista que vê o tempo de infância num contexto que se relaciona com o tempo do adulto. Dessa forma, percebe-se a distinção entre o tempo de infância do ciclo natural da vida e o tempo social de infância; no primeiro, está o nascer, o crescer, o reproduzir e o morrer, fazendo parte desse tempo o ser criança; no segundo, a infância se constitui como categoria de tempo social inventada na modernidade. Se o mundo da criança sofre alterações em função dessa visão do tempo de infância enquanto diferenciada da visão do tempo de adulto, o processo é dialético, e o adulto também precisa aprender a se comportar de acordo com as exigências desse novo contexto. Isso nos leva à ideia de infância constituída de forma histórico-geográfica.

No seu conhecido texto, Ariès (1981) afirma que o sentimento de infância foi sendo organizado a partir do século XVII, em conjunto com as mudanças sociais, econômicas e políticas por que passavam as diversas regiões da Europa naquele momento. A partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas: a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. As crianças deixaram de aprender a vida diretamente com os adultos e foram separadas e mantidas a distância, antes de serem “soltas” no mundo, pois precisavam ser antes preparadas: essa preparação era a escola. A elaboração de um sentido de infância e a organização da família são acompanhadas por um modelo de escola que se torna, no início do mundo moderno, “um meio de isolar cada vez mais a criança durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-la graças a uma disciplina autoritária, e, deste modo, separá-la da sociedade dos adultos” (Ariès, 1981, p. 165).

A família passou a se organizar em torno da criança e a lhe dar importância, e isso teve conseqüências nas formas demográficas e em seu controle, questão já observável no século XVIII, uma vez que, para melhor cuidar da criança e de sua educação, era

necessário reduzir o número de filhos. No século XIX, já não há mais resquícios da vida social dos adultos misturada à das crianças, e a vida social das crianças gira em torno da família e de sua educação.

A tríade infância, família e escola está associada com ideias que sustentam uma forma de ver o mundo construída na ótica da burguesia, que se estruturava como força ideológica dominante. O ideal burguês considera problemas não só as crianças que fogem a essa ótica, mas suas próprias famílias que, ao não se organizarem no modelo-padrão, são incapazes de cuidar da entrada dos seus filhos no mundo adulto. Nesse contexto, entram em cena os outros atores sociais, como filantropos, médicos e estadistas para “proteger e educar”.

Aqui, queremos atentar para a ideia da invenção de uma infância: a burguesa. Essa infância que, com toda a certeza, não é a de Ema nem a de Zélia Gattai, que nos narra sua tentativa de estudar. Essa infância é a das meninas que entram pela rua Caio Prado, e não a das que entram pelos fundos da rua Augusta. Assim, não se pode defender a ideia de *uma* infância, mas de *diferentes infâncias* em que as vivências de diferentes crianças não são iguais, pois os contextos não são os mesmos.

Precisamos atentar ainda para o fato que nos coloca Queiroz (1998) (citado por Demartini, 2002, p. 3) em relação a uma supremacia dos adultos sobre crianças, jovens e velhos no que diz respeito à educação formal ou informal: é ela sempre formulada partir da posição de dominação dos adultos, que ditam as normas educativas, construindo a educação em seu sentido tanto amplo quanto restrito, são seres humanos adultos que estruturam a imagem de homem que jovens e crianças se esforçam por realizar.

## Crianças e pesquisas: crianças falam!

O quadro traçado anteriormente trata do registro de formulações históricas que vêm contribuindo para a ausência das vozes das crianças como seres humanos na cultura. Precisaremos, porém, retomar a questão que colocamos logo no início: a construção de uma perspectiva metodológica que garanta a manutenção das vozes dos sujeitos participantes dos processos no trabalho pedagógico, nos textos, na pesquisa e na vida. Para enfrentar essa questão, precisamos de duas perspectivas: os estudos de pesquisas com crianças e os estudos bakhtinianos. A primeira perspectiva poderá elucidar a mudança de olhar sobre o lugar das crianças como protagonistas na pesquisa, e a segunda (em diálogo com a primeira) possibilita e potencializa a escuta das vozes das crianças, trazendo à tona sua autoria.

Conhecer e compreender como se deu a construção da infância, desconstruir a perspectiva de uma única infância, compreender que as crianças têm autorias e participam dos processos de mudança da sociedade, que participam ativamente da cultura, foi um longo processo em que as relações não foram de causa e consequência, já que muitos avanços se deram de forma simultânea ou relacionadas. Lopes e Vasconcellos (2005) apontam que, nos últimos anos, um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias tem sido sistematizado em diversas áreas do conhecimento, contribuindo para novas formas de se perceber e compreender as crianças e suas vivências.

Nessa reflexão sobre pesquisa *com* crianças, temos que atentar que estamos lidando, na maioria das vezes, com os relatos *sobre* crianças, estamos falando sobre relatos de infância. Quando relatamos *sobre* as crianças ou *sobre* suas infâncias, ainda assim estamos numa perspectiva adultocêntrica. Essa perspectiva de ver as crianças e de conceber as infâncias nega seu papel de sujeito social, nega suas possibilidades de efetiva e criativa ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem, espaços e tempos que as colocam na condição de sujeitos passivos. Romper com essa posição é tarefa complexa, pois temos que romper com discursos históricos, com as memórias discursivas que formam as bases epistemológicas de discussão das áreas; temos que desconstruir a maioria dos constructos teóricos sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem infantil. Pensamos, porém, que seja no questionamento mesmo, na discussão crítica que acontece dentro dessas próprias áreas ou em áreas afins que podemos construir e criar novos olhares para as crianças e seus processos de existência, que, ao fim, trata-se de reinventar a formação humana.

Na perspectiva que vem se delineando e que chamamos de *pesquisa com*, a criança é o centro da pesquisa e seu principal enunciador, não seu objeto. Para tal trabalho, nos campos da psicologia, antropologia, geografia, história e educação, dentre outras áreas que têm as crianças e suas infâncias como lugar de pesquisa, questiona-se fortemente essa posição política, ética e estética de falar *sobre a* criança. Além de empobrecedora, é uma posição sempre insuficiente para compreendê-la, já que exclui justamente a visão do próprio sujeito, tornado objeto e mortificado no processo de seu estudo. Estudar as crianças e suas infâncias precisa ser um movimento que se transforme em uma perspectiva de estudar o mundo com as crianças. Para tal desafio, é preciso *escutar as vozes das crianças* e construir metodologias de pesquisas *com* crianças.

Neste ponto, encontramos-nos então com a perspectiva dos estudos bakhtinianos, pois estamos dialogando sobre uma metodologia de pesquisa com crianças, o que nos aproxima das discussões do Círculo de Bakhtin, principalmente no que se refere ao texto em que Bakhtin se debruçou nas reflexões sobre as condições de uma heterociência, uma ciência outra, no texto em que discute as bases para uma metodologia das ciências humanas.

Para uma metodologia que se propõe a pesquisar com os sujeitos, precisamos ressaltar: *aqui o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo, nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível*. Nessa perspectiva, o pesquisador não irá falar sobre o outro, não irá falar com um sujeito que fala pelo outro, mas estará em diálogo face a face com o outro. Ali estão dois sujeitos que têm horizonte próprio, o cognoscível e o cognoscente, duas consciências em interação, que, ademais, frente a frente, já se confundem (quem está conhecendo quem?). Nas palavras do próprio Bakhtin: *a capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão* (2003, p. 394).

Poderíamos aqui elencar elementos da filosofia da linguagem que nos permitam uma metodologia de *pesquisa com*, de uma ciência do encontro entre seres humanos, mas penso que poderíamos começar com um enunciado fundamental: *o objeto das ciências humanas é o sujeito expressivo e falante!*

Esse enunciado sustenta todo e qualquer outro princípio que estiver por vir! Quando afirmamos isso, estamos negando muitas outras premissas que não compreendem o objeto das ciências humanas como esse sujeito. “Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. O ser que se auto revela, não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre e por essa razão não apresenta nenhuma garantia [...] o ser da alma humana ao qual se abre livremente ao nosso ato de conhecimento, não pode ser tolhido por esse ato em nenhum momento substancial” (Bakhtin, 2004, p. 395).

Se este sujeito, que no nosso caso são as crianças, não pode ser tolhido ou forçado é porque é um enunciador e, se ele enuncia, não pode ser objetificado. Se uma criança enuncia — e as crianças enunciam, todo o tempo —, não se pode falar *sobre* ela, mas precisamos voltar-nos para nós mesmos e construir formas de escuta. E esse tem sido nosso movimento de pesquisa e trabalho pedagógico: escutar as enunciações de crianças nas escolas. Dois problemas são apresentados: o primeiro, o de abrir um espaço-tempo da escuta nas instituições homologadoras e monológicas, onde quem fala é o adulto autorizado; o segundo, de abrir um espaço-tempo de escuta em nós mesmas, como adultas, professoras, formadas para sermos o sujeito da fala. Uma filosofia da linguagem infantil é um trabalho de construção de uma escuta. Na escola, nossa compreensão de vivência com crianças não tem sido a de dar agulhas para bordar! Ou, talvez, de *transbordar*, ou mesmo de criar outros bordados para afigurar o que compreendemos como a relação entre crianças, linguagens e escolas.

## Escutar as crianças na escola: primeiros desafios

Já antecipamos nossa crítica à escola como lugar de homologação das bases ideológicas hegemônicas em nossa cultura. Podemos adentrar um pouco mais o território da escola e perceber como, nas práticas historicamente consolidadas, a homologação da visão oficial se dá. Também antecipamos que a concepção vigente ou oficializada da linguagem nas escolas é aquela como um sistema de regras com função comunicativa, o que faz com que o foco do trabalho se restrinja ao ensino da língua, suas formas sintáticas e semânticas. Mas, devemos acrescentar, trabalham em um recorte de tal forma empobrecedor que, das formas sintáticas, se escolhem tão somente as estruturas ortográficas e gramaticais separadas de seus contextos vivos de enunciação, e, das artes da criação verbal, se escolhem frases vazias de literariedade ou, quando se tomam textos literários, os dissecam de tal modo que os colocam a serviço das análises sintáticas. A arte é, nessa perspectiva, exemplo ou pretexto para o ensino de estruturas vazias de sentido. O ensino das linguagens pela via dos gêneros, por exemplo, nasce morto pela incapacidade de assumir-se uma perspectiva estética transformadora, na escola.

Já falamos anteriormente das três valências dos signos, para Peirce. Também Bakhtin afirmava que onde está o oficial, o não oficial está ali, presente, tensionando, uma coisa e outra coisa no mesmo lugar. Onde está o sério, ali também está o riso, ainda que contido e irônico. Palavra e contrapalavra sempre no mesmo ato enunciativo, e quanto mais forte e opressiva a palavra, mais forte e subversiva é a contrapalavra que se busca destruir. Mas a contrapalavra, ao contrário, é indestrutível. Um signo, uma larga ideologia, um texto, podem ser esticados em uma de suas valências até o ponto onde se espreme de tal modo os sentidos que esses parecem ser unitários; nesse lugar de extrema compressão, porém, a contraforça espremida se encontra no seu estado de maior oposição, tensão extrema que tem como vocação o contramovimento.

Essas forças sociais tomam formas em discursos - como seus temas, seus motivos, seus conteúdos - mas também em práticas com os discursos - como suas formas, sua sintaxe, sua concepção e delimitação. Antes, podemos perceber na linguagem, como diz Bakhtin, os primeiros rumores dessas vozes - a palavra é um signo ideológico sensível às mudanças sociais que ainda não ganharam forma discursiva acabada. Na palavra podemos escutar os rumores desses movimentos: há alguns séculos o rumor de uma perspectiva reducionista nas práticas escolares com as linguagens se faz ouvir. Necessário se torna escutar.

## A alfabetização escolar como sistema de transcrição

Tomaremos como ponto focal as práticas com a linguagem dos anos iniciais da escolarização, que, no Brasil, chamamos de *alfabetização*, compreendendo, para além das atividades específicas de compreensão dos sistemas formais de signos da escrita, sua complexidade simbólica, representacional e literária. Ainda, sua estreita relação com a formação ética, estética e política dos conhecimentos, estes últimos compreendidos como a possibilidade humana de agir e transformar o mundo. Faremos uma breve análise crítica dos fundamentos de linguagem que subjazem às práticas escolares e, a seguir, discutiremos a possibilidade da criação de cenários de enfrentamentos, a partir de uma perspectiva singular, porém exemplar.

Partiremos do entendimento, como já dissemos, da complexa constituição plural e contraditória da linguagem: enquanto signos, isto é, como capacidade humana de organizar a realidade em sistemas compreensivos e expressivos, a linguagem é portadora dos sentidos histórico-sociais vividos pela humanidade em sua construção cultural. Uma das propriedades dos signos, justamente, para Volóchinov, é sua pregnância e capacidade de ser portadora dos sentidos contraditórios da vida, de que participou como conteúdo e como forma. É justamente essa complexidade interna dos signos — textos, obras de arte, palavras — que conecta a humanidade sincrônica e diacronicamente no seu coletivo. A linguagem, recebida dos outros e com ela se constitui o sujeito, ideológica e axiologicamente. Com ela respondemos ao meu tempo e a todos os tempos que acesso. Mas ela é também material ideológico sobre o qual devo trabalhar, criando outras formas de dizer que possam enunciar outras coisas que não existem ainda, ou que existem, mas não podem ser ditas. Trabalhar as linguagens, trabalhar a língua que me constitui, essa é a tarefa humana principal, que recoloca a alfabetização escolar sob o foco de uma importante tarefa histórica, política e epistemológica.

Quais as formas de destruir essas potencialidades subversivas das palavras? O trabalho escolar é repleto de estratégias. Podemos reunir essas estratégias em uma leitura crítica, definindo que tenham como pontos em comum a concepção de linguagem como coisa, objeto, mercadoria; a mirada sobre a linguagem como coisa que existe exterior e anteriormente aos seres humanos, já dada em sua completude e que cabe apenas adquirir; o processamento dessa aquisição em trabalhos de análise estruturalistas e formalistas da linguagem.

A linguagem antecede e ultrapassa a língua. Muito antes da humanidade ser capaz de vocalizar sons que significassem, os seres humanos já organizavam e criavam mundos na linguagem, em tantas linguagens outras, muito mais antigas e comple-

xas. Muito antes ainda que a humanidade criasse o sistema de escrita alfabético (do qual nos valemos para criar linguagens escritas), a humanidade já praticava a *escritura*, como signos que faziam ver, como práticas que criam realidades outras. Característica específica da espécie humana: significam para criar, para sair de seus mundos (coisa que a mosca, ainda que use signos para se comunicar, não conseguiu, ainda). Os seres humanos fizeram-se humanos escrevendo em muitas linguagens — não transcrevendo — para saírem de seus mundos, para criarem outros mundos possíveis e impossíveis.

Por não atender ao projeto homologador de uma única realidade possível (a cultura hegemônica aspira a ser a mosca?), as valências icônicas de signos, textos e obras complexas são anuladas nas práticas escolares. Assim, o que se apresenta às gerações recém-nascidas, pelo menos aqui no Brasil, é uma linguagem destituída de seus elementos criativos e expressivos, como um objeto de desmonte, análise e remontagem, cuidando-se de fazer sempre a “poda” dessas árvores bizarras feitas de frases e palavras mortas.

Por *escritura*, tomamos aqui o conceito de Roland Barthes, quando este afirma que “a escritura não é o escrito: [...] a escritura propriamente dita, aquela que produz os textos [...] não é o falado [...] nem o escrito, a transcrição; escrever não é transcrever” (2004, p. 6).

Luciano Ponzio, lendo Barthes e Derrida, bem como outros autores como Bakhtin e Thomas Sebeok, pergunta-se: o que é a escritura, no sentido semiótico? A escritura, segundo ele, contrapõe-se à transcrição, como diz Barthes, e se configura como um contínuo trabalho sobre a língua. A escritura é essa capacidade combinatória específica da espécie humana, trabalho poético de deslizar e fazer soar as palavras do dicionário como inéditas, como nunca vistas antes. Trabalho do poeta, mas também trabalho do ser humano da vida, como diz Bakhtin: responsabilidade recíproca entre a arte e a vida. É de Bakhtin também que tomamos a expressão *compreensão responsiva*. Diz Bakhtin, avizinhandos-se muito do conceito de Barthes, que, ao lermos um texto, ao escutarmos um enunciado, o reescrevemos, à medida que escutar é já responder, mudando nossa forma de ver. Barthes diz que a leitura e a escritura são atividades indissociáveis, e que ler um texto é reescrevê-lo, no mesmo processo.

Há lugares, porém, que, apesar de trabalharem com o falado e o escrito, não são lugares de escritura. Há lugares de escrita em que a tarefa principal é a reprodução das formas historicamente constituídas de ver e conhecer. Há lugares de escrita em que os textos têm como objetivo final sua consumação, ou seja, serem consumidos e desaparecerem. E há os lugares de escrita em que aprendemos a reproduzir infinitamente o já-dado como inexorável e passível apenas de repetição. Mas há os lugares de escritura, lugares de trabalho com a língua, como diz Luciano Ponzio, lugares em



que a língua e suas formas são trabalhadas de modo a fazê-las dizer de modos nunca ditos, para nos fazer ver coisas nunca antes vistas. A escritura é a criação de linguagem em todos os campos da cultura, fazendo valer nos signos a sua dimensão icônica, artística, abrindo os sentidos para outras angulações e encontros, o sentido obtuso a que Barthes se referiu. O movimento de escritura é de trabalho sobre o reiterável da língua para produzir o não reiterável, que não simplesmente restitua o sentido, mas que faça ver o surgimento do que nunca antes fora visto. Criação na linguagem, do mundo e da própria humanidade do humano.

Nas escolas brasileiras, a influência nos últimos 20 anos sobre as perspectivas do ensino da linguagem escrita se deu sob a égide de influências psicolinguísticas, advindas de um modelo de concepção do conhecimento gestado com base na filosofia kantiana, em sua versão piagetiana. Nos anos 1980-1990, as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberoski criam um campo de desenvolvimento da teoria piagetiana que a aplica especificamente à linguagem escrita.

A fórmula é bastante simples, não obstante a visão inédita e a complexidade dos resultados e seus impactos na compreensão da relação entre as crianças e a escrita. Tomando como pressupostos as contribuições piagetianas da impossibilidade da ação construtiva das crianças, como seres ativamente hipotetizadores do real, as pesquisadoras acrescentaram um campo da cultura a que Piaget não tinha se dedicado, utilizando a mesma metodologia que foi chamada de *entrevistas clínicas* pela Escola de Genebra. Trata-se de uma série de situações-problema apresentadas a crianças de diferentes idades — fases do desenvolvimento — em que as pesquisadoras buscam traçar a linha genética das hipóteses infantis sobre o objeto de conhecimento em questão — a escrita — a partir de suas respostas tomadas como pensamentos operativos. Assim procedendo, Emilia Ferreiro e Ana Teberoski entregam ao mundo uma impressionante teoria da construção infantil do sistema de escrita ocidental — alfabético. Essa teoria fundamentou a mudança das perspectivas de considerar a alfabetização escolar nos anos 1980-1990 e impacta ainda nossas concepções do ensino da linguagem escrita na escola.

Mas, em uma aproximação crítica, podemos traçar algumas linhas de problemas. Em primeiro, sua concepção sobre a escrita. O texto que inicia a edição brasileira do livro *Psicogênese da Língua Escrita* traz uma problematização das formas como a linguagem escrita tinha sido tomada, até então, como sistema de codificação e decodificação da linguagem oral. Segundo as autoras, o avanço seria a tomada da linguagem escrita como sistema de representação. Como sistema de representação, a linguagem foi estudada, pelas autoras, formulando a tese que leva o nome do livro citado: a gênese psicológica, a ontogênese da Língua Escrita, esta mesma tendo sua própria gênese histórica e cultural. E qual o pressuposto dessa gênese histórico-cul-

tural da escrita, segundo as autoras, que acompanhou a filogênese ou o desenvolvimento da humanidade como produtora de escritas? Um pressuposto de que houve desenvolvimento, em primeiro lugar, ou seja, que as formas mais simples foram se tornando, ao longo da história da cultura e da própria espécie humana, mais complexas. As formas de representação (tomando aqui a verdade das autoras de que a linguagem escrita é um sistema de representação) foram, na descrição de pesquisa, colocadas em uma linha genética progressiva, isto é, foram relacionadas entre si como formas que vão se tornando umas mais complexas em relação às outras, ou pelo menos mudando, na história da própria produção cultural da linguagem escrita, mais abstratas, mais operativas, pertencentes a lógicas mais desenvolvidas por estarem mais afastadas de percepções contextuais.

Assim, em uma linha genética, foram colocadas, em progressão, do simples para o complexo: formas pictoriais de representação, seguidas de escritas iconográficas ou ideográficas, seguidas de escritas fonográficas silábicas e, como ponto de chegada, a escrita alfabética a partir da invenção grega da percepção dos fonemas como unidades abstratas mínimas da língua. Seguindo um paralelismo discutível, mas comprovado cientificamente pelas análises das respostas às entrevistas clínicas, as crianças representariam o mundo inicialmente com desenhos, passando a formas de escrita baseadas em percepções ideográficas do funcionamento da escrita alfabética, saltando para a compreensão da relação entre fala e escrita, criando formas silábicas de compreensão da língua alfabética, concluindo o desenvolvimento com a final percepção dos fonemas e a consequente apreensão do sistema alfabético da língua. Ora, mas a linguagem escrita não é a língua toda, e seu aspecto de representação, como vimos nos estudos da Semiótica — que é anterior aos estudos das autoras —, é uma parte, ou uma terça parte, do que chamamos *signos* ou *textos*.

Além dessa redução da escrita à sua dimensão representativa, podemos dizer que a perspectiva semiótica da submissão das diferentes linguagens a uma única, fazendo das linguagens presentes e componentes da língua e da capacidade humana expressiva já chamada aqui *escritura* — característica específica da espécie humana — fases de uma sequência que tem como ponto de chegada a escrita alfabética, é, no mínimo, embaraçoso, do ponto de vista semiótico e de uma filosofia da linguagem. A linguagem escrita é uma das formas escriturísticas existentes, cumpre um determinado jogo na história humana de criação sógnica e está, na história da humanidade, como uma pequena parte, uma pequena ilha, como diz Bakhtin, no mar infinito das múltiplas formas de expressão e enunciação humanas. As linguagens pictóricas não são o passado superado das linguagens orais e estas não são o passado das linguagens escritas: essa cadeia evolutiva é errônea e expressa uma visão semiótica no mínimo desinformada.

Parece que passamos, a partir dessa chegada teórica no campo escolar, de uma concepção simbólica da linguagem escrita — como código — a uma concepção representacional desta — como sistema de representação. De uma perspectiva restrita a outra, ambas presentes na constituição das linguagens, como valências existentes e com funções determinadas, mas não mutuamente excludentes nem totais: a valência icônica, segundo Peirce, a dimensão estética, artística, não oficial, de invenção, de criação e renovação está, em ambos os casos, eliminada. Para reformularmos as bases teóricas da relação entre crianças e linguagens nos contextos escolares, parece evidente que precisamos dar um passo, assumir um ato responsável: enfrentar as perspectivas mecanicistas e reducionistas, reinstaurando a valência icônica nas linguagens e no trabalho com elas, provocando a presença da escritura como possibilidade no trabalho com as linguagens e, acima de tudo, afirmando as crianças como leitores-criadores, não transcritores copistas de uma realidade única, mas inventores, nas escrituras, de mundos outros.

## Um projeto, muitas vozes: a escritura do invisível ou por uma alfabetização na escritura

O projeto “Leitura em voz alta”, que aqui trazemos em um pequeno fragmento, vem sendo desenvolvido no interior das atividades do Grupo Atos UFF. Ele se configura como a escritura da dissertação de mestrado de Marcia Concencio, uma das autoras deste texto. Nossa intenção ao trazer essa experiência não é a de ilustrar nossas reflexões, mas a de conferir concretude material a elas, ou seja, de afigurar neste texto o espaço-tempo concreto em que nossas reflexões encontram nascedouro. Vivemos uma pequena experiência que aqui escrevemos como escritura, partilhando publicamente seus sentidos recém-natos. Trata-se da escritura do invisível, tema que, a nosso ver, configura a própria centralidade de todas as nossas discussões. Na escola que frequentamos como parceiras de pesquisa, essa escritura do invisível tomou carne e sangue entre crianças e professoras, e sua narrativa pode afigurar lugar de abertura e crítica. Para isso, as fotografias das vivências, todas autorizadas à publicação pelos sujeitos e seus responsáveis legais, servirão de base.

A escritura do invisível iniciou, como tudo o que é importante no mundo, por acaso, e teria se perdido se não fosse a escuta atenta das professoras envolvidas. Conta a pesquisadora que a atividade de leitura foi realizada no pátio da escola, para fugir um pouco do espaço escolar com as carteiras fixas e limitadoras. Ao chegar no gramado,

porém, alguns insetos passavam por ali, e as crianças começaram a matá-los, pisando nos insetos indiscriminadamente.

**IMAGEM 1.**  
Marcia e as crianças no gramado



Fonte: acervo das autoras.

A conversa que se iniciou deslocou o sentido do texto que era lido, com seu planejamento anterior, para aquele evento: o massacre dos insetos. Na sequência do trabalho, conversando com o grupo de pesquisa, foi realizada uma retomada da questão, trazendo uma atividade que se configurou em imaginar o mundo do ponto de vista dos insetos; esses seres invisíveis que habitam os mesmos espaços que nós, mas não são vistos. A conversa desenvolveu-se até o ponto de combinarem *tentar ver o mundo com os olhos dos insetos*.

As crianças criaram as estratégias corporais para poderem realizar a tarefa, e o resultado foi a proposta do registro desse ângulo de visão a partir de fotografias. O que acontece quando esse ângulo de visão do mundo, novo e inédito, se torna registro fotográfico? Escrita. Resposta compreensiva de algo nunca antes visto, que se configurou ainda, nas fotografias, não uma visão pura e simples dos insetos mas, criativamente, uma visão de si mesmos vistos do ponto de vista dos insetos.

## IMAGENS 2, 3 E 4.

Fotografias da autoria de Gabriel, Cristinne, Arthur, Miguel Estevão, Giovanna, Luisa



Fonte: acervo das autoras.

A atividade, longe de terminar, apenas começava: em uma ida com as crianças à sala de leitura da escola para a escolha de livros das futuras leituras em voz alta, encontramos o livro *Os invisíveis*, de Tino Freitas e Renato Moriconi. “Era uma vez um menino com um superpoder: na sua família, só ele via os invisíveis” (Moriconi e Freitas, 2003, p. 3). Os invisíveis que o menino vê são garis, mendigos, malabares no sinal de trânsito. Em um momento do texto, o menino também é invisível para os adultos. “As crianças também são invisíveis, como os insetos!”, diz uma das crianças. Segue-se daí uma busca por aquilo que, no mundo, apesar de existente, é invisível: nos desenhos de Pedro Ivo, um menino e um mendigo, cada um dentro de uma nuvem. Também um menino e um lixeiro dentro de um casaco gigante. Nos desenhos de Giovanna, a vovó e o menino; nos desenhos de Mayara, o “balabarista” e a vovó; Luísa desenha uma menina chamada Cerejinha; Miguel escreve o próprio nome duas vezes.

Convidados, desenharam e escreveram coletivamente esse invisível no mundo:

## IMAGEM 5.

## A escritura do invisível



Fonte: acervo das autoras.

Saíram, como no primeiro momento, em busca do ponto de vista do invisível que eram elas mesmas, as crianças. Marcia provoca: *como as crianças, que são vocês, e que os adultos às vezes consideram invisíveis, veem o mundo? Como esses invisíveis veem outras coisas que também são invisíveis?* A provocação gera outra saída de escrituras fotográficas, agora com as crianças que buscam modos de ver o invisível, enquadrando e fotografando-os. Assim, podemos ver a sequência da atividade de Giovanna, que vê o invisível do mundo da escola como vê um invisível, ela mesma:



## IMAGEM 6.

Giovanna enquadra o invisível que vê



Fonte: acervo das autoras.

Aqui temos a fotografia de Giovanna, sua escritora. Ela vê um banco que fica no pátio da escola. Não tem um porquê, não tem exegese deste texto; ele, porém, abre para uma série de outros sentidos que se farão a seguir.

## IMAGEM 7.

O invisível, de autoria de Giovanna

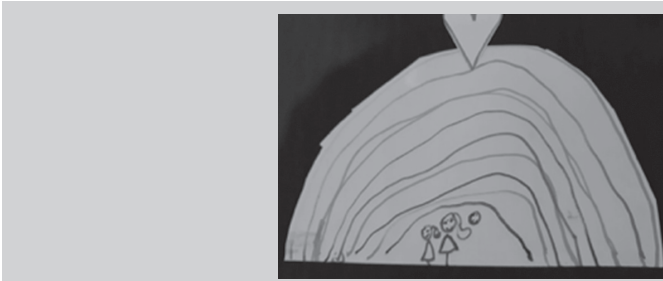


Fonte: acervo das autoras.

Ao trabalho de enquadramento e tomada das fotos, seguiu-se uma discussão sobre a leitura. Marcia tinha lido com eles anteriormente o livro *Os invisíveis*. A partir de textos que encontram textos, as crianças procedem a um trabalho de recorte, leitura e montagem de sua primeira escritura em desenhos dos invisíveis. Assim, os elementos foram discricionados e recolocados nas relações novas que se instauraram no processo de reescritura.

### IMAGEM 8.

O “balabarista” e a vovó, da autoria de Mayara



Fonte: acervo das autoras.

Marcia pergunta a Mayara o que ela fez. *Eu fiz o “balabarista” e a vovó*, responde Mayara, mostrando seu desenho. Julia interrompe: *Olha, gente. Mayara fez isso!* E mostra no livro *Os invisíveis*, o malabarista de trânsito. *Não fez, Mayara?* Mayara sacode a cabeça, confirmando.

Aqui o resultado do texto coletivo, narrado, enquadrado, montado e renominado, a escritura dos invisíveis:

### IMAGEM 9.

A escritura dos invisíveis



Fonte: acervo das autoras.



Como escritura que faz ver o que ainda não existe ou o que não pode ser visto no já-dado do mundo, as crianças da escola, no diálogo entre si, com autores em livros e com as pesquisadoras e professoras, escreveram. Uma escritura que afronta a escrita de transcrição a que são submetidas tantas crianças neste exato momento em que escrevemos outras escolas possíveis. Suas escritas ao lado completam e alargam para mais longe ainda os sentidos.

Títulos sugeridos:

*O menino que via tudo* (Giovanna);

*O menino que tinha o poder de ver tudo* (Miguel);

*O menino que também podia ouvir tudo* (Pedro Ivo);

*Sem ser invisível* (Mayara);

*Feliz conto de fadas* (Jullia);

*O menino pode ver tudo pela frente* (Luisa).

Era uma vez...

Começou com o sol, a nuvem e a árvore. Tinha uma casa na árvore. A arvorezinha nasceu, uma árvore pequenininha, uma nuvem com um humano dentro e o cocô do cachorro embaixo.

Um casaco gigante com um homem dentro.

Era uma vez um coração e uma garotinha: Cerejinha. Ela está saindo de casa.

Era uma vez eu, conversando com a nuvem com o nome de Tia Marcia. E o arco-íris e o coração. O malabarista e a vovó conversando na montanha e o coração deles dois.

Era uma vez nuvens onde chovia gotas de chocolate e a lua estava cheia de gotas de morango e o garoto visível estava olhando para a avó dele. A uva é a estrela.

Autores: Miguel, Jullia, Mayara, Luisa, Giovanna Alves e Pedro Ivo.

## Considerações finais

Era uma vez um mundo que tinha vontade de ser um mundo de moscas.

Era uma vez uma escola pública onde crianças escrevem o invisível e tornam visível outro mundo possível, com gotas de morango, chocolate, uvas, estrelas e garotos visíveis. Um mundo humano. Olhar-se não como em um espelho, mas com olhos do outro: olhar-se com visão, ou seja, ver-se como nunca antes se pudera ver. O que acontece entre o ato de falar sobre crianças indiscriminadamente e o ato de ver o mundo com seus olhos? O imprevisível, o não sistematizável, aquilo que não nos restitui um enviado ou um já-dado, mas uma abertura! Escutar também se aprende na escola!

## Referencias

- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. 2<sup>da</sup> ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- Bakhtin, M. (2004). *Dagli appunti degli anni Quaranta*. Trad. italiana de Augusto Ponzio. *Corposcritto*, 5. Bari: Edizioni dal Sud.
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. 6<sup>ta</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miottello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Barthes, R. (2004). *O Rumor da língua*. 2<sup>da</sup> ed. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes.
- Barthes, R. (2012). O terceiro sentido. In: *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70.
- Demartini, Z. B. F. (2002). Infância, pesquisa e relatos orais. In: Z. B. F. Demartini, A. L. G. Faria & P. D. Prado (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. (pp. 1-17). Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Derrida, J. (1982). Il teatro della crudeltà e la chiusura della rappresentazione. In: *La scrittura e la differenza*. Trad. it. di G. Pozzi. Torino: Einaudi.
- Derrida, J. (2012). *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004)*. Florianópolis: Editora UFSC.
- Gattai, Z. (1986). *Anarquistas, graças a Deus*. Rio de Janeiro: Record.

- Lopes, J. J. M., & Vasconcellos, T. (2005). *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos*. Juiz de Fora: Feme/UFJF.
- Mello, Marisol Barenco & Lopes, Jader Janer. (2018). Il Cronotopo nelle immagini della Povertà in Gogol' e Dostoevskij. In: S. Petrilli (ed.), *L'immagine nella parola, nella musica e nella pittura* (pp. 149-154). Milano: Mimesis Edizione.
- Moriconi, R., & Freitas, T. (2013). *Os invisíveis*. Rio de Janeiro: Editora Leya Casa da Palavra.
- Pasolini, P. P. (2015). *Empirismo Eretico*. Milano: Garzanti Editore.
- Ponzio, L. (2012). La sprogettazione del detto e la scrittura in voce in Carmelo Bene. In: *ITI-Intercultural Translation Intersemiotic*, 1(1), 1-16. Recuperado de <http://ejournals.lib.auth.gr/iti/article/view/2749/2794>
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Veiga, C. G. (2004) Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: F. Filho & L. Mendes (org). *A infância e sua educação-materiais, práticas e representações*. (Portugal e Brasil) (pp. 35-82). Belo Horizonte: Autêntica.
- Volochinov, V (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora.34.

# ■ ■ Enunciados artísticos das crianças: a invenção do mundo

Enunciaciones artísticas de los niños: la invención del mundo

*Márcia Fernanda Carneiro Lima<sup>1</sup>, Maria Leticia Miranda Barbosa da Silva<sup>2</sup>*

## Resumo

---

Esta escritura traz vivências investigativas realizadas com crianças, em suas diferentes infâncias, no campo das artes visuais e da poesia. Provocam reflexões acerca da criação dos enunciados estéticos das crianças no autorretrato como uma escritura de si e na palavra neonata como enunciação criadora, de acordo com as pesquisas de doutorado de cada autora. Tais vivências têm como solo a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Bakhtinianos Atos, da Universidade Federal Fluminense. Esses estudos nos desafiam a buscar uma heterociência que compreenda a existência da criança como sujeito que fala sua palavra própria-alheia, que enuncia no interior de uma pesquisa elaborada de modo a desenhar o diálogo entre a palavra da pesquisa e a palavra da criança, num enunciado artístico, criador. Assim, este texto foi criado em um tom literário, na tentativa de construção de um plano estético que garantisse a polifonia das vozes das autoras, dos

.....  
1 Professora no primeiro segmento do Ensino Fundamental; doutoranda em Educação pela linha de pesquisa da linguagem culturas e processos formativos, na Universidade Federal Fluminense (UFF); pesquisadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos Atos-UFF, em que pesquisa e aprende com crianças e suas infâncias e linguagens. Escreve a tese "À moda ave: transver a linguagem infantil a partir da poética de Manoel de Barros", construída numa arquitetura de "tese-ninho", cuja pesquisa busca aninhar palavras neonatas, ou seja, procura palavras recém-nascidas pronunciadas pelas crianças. E-mail: fecarneirocarneiro@gmail.com

2 Professora de artes visuais do Colégio Pedro II; doutoranda em Educação pela linha de pesquisa da linguagem cultura e processos formativos na Universidade Federal Fluminense (UFF); pesquisadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos Atos-UFF, em que pesquisa autorias infantis e processos de criação artística das crianças na escola. Escreve a tese "O mundo 'como se' — enunciados artísticos de crianças na escola", com a qual procura compreender as possibilidades estéticas do autorretrato. E-mail: mirandamarialeticia@yahoo.com.br

filósofos e das crianças em contrapalavra às práticas e às escrituras monológicas que empobrecem as relações na vida e na ciência.

**Palavras-chave:** alteridade, estética, autoria, infância.

## Resumen

Esta escritura trae vivencias investigativas realizadas con niños, en sus diferentes infancias, en el campo de las artes plásticas y de la poesía, y en la palabra recién nacida como enunciación creadora, de acuerdo con las investigaciones de doctorado de cada autora. Se provocan reflexiones acerca de la creación de los enunciados estéticos de los niños en el autorretrato como una escritura de sí, y en la palabra recién nacida como enunciación creadora, de acuerdo con las investigaciones de doctorado de cada autora. Tales vivencias tienen como suelo la filosofía del lenguaje de Mikhail Bakhtin y los estudios desarrollados por el Grupo Atos / UFF- Grupo de estudios bakhtinianos, que nos desafían a buscar una heterociencia que comprenda la existencia del niño como sujeto que habla su palabra propia-ajena interior de una investigación elaborada para diseñar el diálogo entre la palabra de la investigación y la palabra del niño, en un enunciado artístico, como enunciado creador. De esta manera, el presente texto fue creado en un tono literario, en el intento de construcción de un plano estético que garantizara la polifonía de las voces de las autoras, de los filósofos y de los niños, en contraposición con las prácticas y escrituras monológicas que empobrecen las relaciones en la vida y la ciencia.

**Palabras clave:** alteridad, estética, autoría, infancia.

## Introdução

Este texto acontece como uma tentativa de diálogo e de reflexão acerca das enunciações das crianças na vida e na arte. Como professoras que trabalham em escolas e como pesquisadoras do Grupo Atos-UFF — grupo de estudos bakhtinianos, temos em comum o interesse pela compreensão e pela escuta responsiva dos sentidos elaborados pelas crianças no vivenciamento no mundo como sujeitos expressivos e falantes, como sujeitos da e na cultura.

Em minhas pesquisas e práticas na escola, eu, Maria Leticia, procuro compreender as possibilidades estéticas das crianças em suas enunciações no gênero autorretrato. E eu, Fernanda, interesso-me pela palavra neonata da criança, palavra que, pronunciada pela primeira vez, renasce e faz nascer novos mundos. O estético, a criação e o desejo de escuta são pressupostos que fortemente nos conectam em nossos trabalhos. Acreditamos que as crianças, muitas vezes invisibilizadas, enunciam e renovam os sentidos de toda a humanidade em cada ato de enunciação. Porém, para que esse enriquecimento social e cultural aconteça, é preciso escutá-las! O que enunciam as crianças? Como enunciam? O que perdemos de riqueza e diversidade no diálogo quando as ignoramos?

No grupo Atos, orientado pela professora e pós-doutora Marisol Barenco de Mello, temos tentado olhar para a vida com olhos de Bakhtin e, nesse processo, buscado estar com nossos pares e com as crianças construindo relações mais amorosas, de escuta não indiferente. Estar em escuta significa “dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu”, nos ensina o professor Augusto Ponzio (2010, p.46). É dar o tempo disponível para a alteridade. É acreditar que novas relações dialógicas podem ser criadas na vida como um evento, como um *acontecimento* aberto ao imponderável, em que os sujeitos estão em permanente estado de *vir a ser*. Escutar é dar uma contrapalavra às relações de equivalência, de troca e consumo, nas quais os sujeitos são considerados equiparáveis.

A relação *eu-outro*, nos provoca Bakhtin, na arquetônica da vida, não é de equivalência! Vivemos nossa vida em categorias axiológicas diferentes daquelas que vivemos a vida do outro. O outro e eu somos dois centros de valores distintos, correlacionados, mas distintos. Não posso viver a vida do outro, colocar-me no lugar do outro para sentir o que ele sente, não posso sofrer pelo outro como ele sofre, não posso me fundir com ele. E é importante que essa condição seja assumida assim, porque, se isso acontecesse, os dois centros de valores que fundamentam essa relação seriam reduzidos a um só centro, e tal tentativa empobreceria a beleza e a diversidade do mundo. Se eu me fundisse no outro, haveria uma só visão, e o acontecimento da vida perderia

o enriquecimento desse encontro: eu deixaria de conhecer aquilo que só o outro vê, pelo lugar único e transgrediente que ocupa no mundo em relação a mim, e o outro perderia a possibilidade de conhecer aquilo que só eu vejo e conheço dele, do lugar único que ocupo em relação a ele (Bakhtin, 2011, p. 80).

A lógica da identidade, que forjou o homem moderno, é a lógica empobrecedora que Bakhtin denuncia e é a mesma que vemos acontecer, muitas vezes, nas relações nas escolas, quando cada criança, sujeito singular e único, é vista dentro de uma categoria abstrata; quando vemos concepções de educação que partem do pressuposto de que todas as crianças, a partir de um desenvolvimento linear, devem adquirir os mesmos conhecimentos e da mesma maneira para, um dia, serem alguém. Essa é a lógica que sustenta as práticas educativas silenciadoras, controladoras, estabilizadoras de pensamentos, que consideram o professor a consciência soberana na relação com as crianças, monologicamente idênticas a si, que devem absorver os sentidos dados pelo outro, criando a crença em um sistema de mundo em que um fala — o professor — e o outro silencia e obedece — o estudante.

A questão do silenciamento nos remete ao poeta Manoel de Barros<sup>3</sup>, quando enuncia: “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis. Elas desejam ser olhadas de azul” (Barros, 2010, p.346). As crianças não são pessoas razoáveis, elas veem as coisas de azul, como diz o poeta. Uma caixa de sapatos pode ser tantas outras coisas aos olhos de quem vê o mundo *de azul*... Pode haver tantas outras funções e significações que libertam o objeto de sua rigidez material à medida que ele pode ser interpretado e usado de diferentes formas. Uma caixa de sapatos pode ser vista, sentida e experimentada como a “caminha da boneca”, “a jaula de uma armadilha”, “um caminhão”. A criança atribui ao que vê sentidos outros. Também a elas deveríamos ver de azul. O “professor” ao qual nos referimos necessita aprender a ver como o poeta, precisa aprender a ver de azul. O modo como se vê e se escuta uma criança estabelece enunciados sobre ela. A não escuta e a visão míope em relação à criança produzem o empobrecimento da capacidade de trocar experiências. A criança vista em “preto e branco” é esvaziada de potência.

A cegueira e a surdez em relação aos distintos modos de ser e estar no mundo das diferentes crianças em suas diversas infâncias são uma das formas mais potentes de apagamento da criança. E como isso se materializa no cotidiano? Através de práticas pedagógicas que a escola ainda tenta impor pela via da reprodução, em que se nega a estética, silencia-se a voz; suprime-se a originalidade, a autenticidade, a unicidade e a capacidade criativa do sujeito com “atividades”, por exemplo, que chamam a reprodu-

.....  
3 Poeta brasileiro do século XX (cronologicamente pertencente à Geração de 45), expressivo no pós-modernismo brasileiro e referencial poético e teórico da tese da autora Márcia Fernanda Carneiro Lima: *À moda ave: transver a linguagem infantil a partir da poética de Manoel de Barros*.

zir e não a criar, que demarcam um espaço onde aprender é repetir. Nesse contexto, as possibilidades de criação, invenção e transgressão são, em geral, apagadas ou riscadas pela “caneta de tinta vermelha” (práticas cotidianas de controle, correção e ensino) que normatiza, corrige e aponta o “erro” no sentido de demarcar o “não ser” e “não saber”.

Ao mesmo tempo que vemos acontecer esses projetos e tentativas de silenciamento na escola, vemos as brechas, as rupturas, pois, no mesmo lugar que tem a opressão, está a renovação.

Vemos professores que acreditam, como nós, nas crianças como sujeitos ativos na cultura, que estão conosco na vida, porque a escola é também a vida, alterando-se e nos alterando. Sujeitos que acreditam na escola como um lugar potente, de escuta, que enuncia as diferenças, as tensões, as brechas dos discursos amortizados pela sociedade. Como lugar onde cada enunciado, no encontro com outro enunciado, vive a festa da renovação dos sentidos, seja o de um adulto, seja o de uma criança. O mundo não está dado, é evento e é constantemente criado! É por essas práticas transformadoras que escrevemos e enunciamos em nossa ciência.

Bakhtin nos provoca a pensarmos na dialogicidade como construção dos sujeitos e, nesse sentido, eu não posso ser sem o outro.

Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro [...] não existe o sujeito identitário, ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não é um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro. (Bakhtin, 2011, pp. 341-342)

A alteridade é o que nos faz humanos. Os atos mais importantes da minha autoconsciência são determinados por uma outra consciência. Não faz sentido, partindo desse princípio, pensar que existimos independentemente do outro, apesar do outro, e que lhe concedemos a existência. Bakhtin inverte, com sua filosofia, a lógica de existir do homem. Só existo porque o outro me concede existência, só enuncio porque o outro me escuta! Por isso, precisamos afirmar nas escolas e viver no mundo a lógica da alteridade, a lógica da existência que nos é dada pelo outro.

Em nossas pesquisas e com o grupo, com Bakhtin, com Marisol e com as crianças, temos procurado construir formas mais dialógicas de estar, não só na vida com as crianças, mas também na ciência. Bakhtin nos desafia a criar novos planos artísticos que não sejam planos de representação do mundo, que não sejam monológicos, em



que o pesquisador não fale do outro em ausência, mas em presença. Se somos seres expressivos e falantes, não somos coisas ou objetos; precisamos garantir que nossas vozes se mantenham vivas e polifônicas no texto de pesquisa também. Esse é um princípio teórico, metodológico e vivencial das nossas pesquisas. Mas como superar o monologismo? Como criar projetos de dizer estéticos na ciência?

Bakhtin viu, nos romances de Dostoiévski, a criação de um plano artístico novo, em que o autor não fala dos heróis como coisa. Os heróis se autorrevelam, enunciam o mundo e a vida, questionam-se e questionam também o autor. Não existe, em seus romances, a presença de um autor absoluto. O romance de Dostoiévski acontece na tensão do encontro, nas relações entre as personagens e entre estas e o autor. A consciência dialógica do ser humano não pode ser concluída na escritura, assim como não pode ser concluída na vida. O diálogo é sempre inconcluso.

Nesse sentido, compartilharemos as questões que enfrentamos na vida e na ciência, nesta escritura, que tem como ponto de encontro e partida a folha de papel em branco. Entendemos escritura, com Barthes, como texto que vai em direção a uma libertação da representação, um texto *delírio*, ele chama, que não pretende aprisionar sentidos. Um texto que se faz texto no ato da escritura, que nos surpreende, muda nossa direção, faz ver aquilo que, olhando diretamente para vida, não seria possível de ser visto. Um texto que não é registro de pensamento, mas um texto acontecimento na folha de papel em branco por nós entendida como ponto de encontro (ou ponto de contato), visto que se afigura como espaço praticado por sujeitos que, em nenhum momento de suas vidas, se encontraram (pessoalmente), mas que, nos diferentes tempos de suas existências, lançaram seu olhar para esse mesmo ponto, a folha de papel, que, a partir daí, é pensada como ponto de partida para dialogar entre si. A folha de papel em branco é um plano estético criado para que as autoras deste texto e Mikhail Bakhtin possam dialogar acerca das questões que envolvem a autoria infantil e a criação/enunciação de novos mundos.

Nesse encontro, diante da folha de papel, Bakhtin já havia chegado antes de nós e, por todo esse tempo, parece ter nos esperado. Chegamos somente agora, esbaforidas, esfomeadas. Ajeitamo-nos, abrimos seu livro, colocamo-nos diante do teclado e, embora a folha de papel que usamos não seja exatamente igual à que Bakhtin utilizou, nos situamos, em certo sentido, como ele, diante de um papel em branco (mesmo que virtual, posto que escrevemos em uma página que aparece para nós numa tela de computador); nesse plano estético, dialogaremos em tom de conversa, numa escritura literária, trazendo as questões dos enunciados estéticos das crianças. Tomamos essa liberdade, pois compreendemos com Marisol e o professor Miotello (anotação de aula) que Mikhail Bakhtin escreveu para nós, uma vez que escreve sua obra num contexto de silenciamento, em que no interior de um regime autoritário havia sido proibido de

“falar”. Muito de sua obra estava espalhada e foi encontrada, lida e organizada posteriormente à sua morte. A quem então Bakhtin escreveu? *“Bakhtin sabia que a gente iria vir depois, ele escreveu para a gente...”*, ensina-nos Marisol. E esse endereçamento às pessoas de outro tempo é por nós acolhido e permite a nós esse encontro, que, mesmo na folha de papel, é um encontro vivo, carregado de tons e emoções, verdadeiras ou inventadas.

### Se pode ouvir, escuta...

— Ouvi outro dia o seguinte: a professora encontra o menino no corredor da escola e pergunta, em tom simpático: “— Oi, como você está?” E, com o rosto iluminado por um largo sorriso, responde João: “— Bonito.” Todos que estavam às margens desse pequeno diálogo, riram, acharam graça, porque o menino não respondeu do modo que, em grande medida, respondemos: “Estou bem”. Em nossa cultura, em geral, respondemos à pergunta, “Como você está?” com a resposta: “Bem”. Respondemos, “Estou bem” ou “Tudo bem”, muitas vezes de modo condicionado. Fico pensando... O que me chamou atenção foi esse ponto. Quando ele diz “bonito”, cria, talvez, um autorretrato verbal, Letícia? Sei que você está nessa pesquisa sobre o autorretrato ser um enunciado estético ou não, dialogando com fotografias que as crianças produziram. Não sei... Mas me pergunto, se ele cria um desenho verbal de imagem? E a isso creio que você pode me responder. Contudo, percebo que, ao anunciar “bonito”, João faz nascer uma nova palavra no lugar de outra que seria “estou bem”. Ele responde falando sobre a imagem que faz de si: “bonito”, e nos desloca do convencional para o inédito. “Bonito” torna-se palavra que desvia o sentido habitual da linguagem e, por isso, nasce no mundo como palavra poética, uma palavra neonata. O que você pensa sobre isso? (pergunta Fernanda, provocando reflexiva o diálogo, nas primeiras arriscadas linhas).

— Que “bem” isso! E que “bem” você ter se colocado naquele acontecimento com uma escuta atenta e não indiferente! Penso, pelo que estamos estudando na filosofia da linguagem bakhtiniana, que a criança, no seu ato de fala, deslocou os sentidos daqueles que esperavam uma resposta dentro de um padrão, uma resposta condicionada! Ah! Como se existisse uma resposta única e certa para cada pergunta na vida! Mas, por um momento, Fernanda... Fico pensando sobre isso que você diz... A criança responde “bonito” criando uma palavra nova? É isso que você pensa? Porque bonito é uma palavra que já existe. Ou ela respondeu a uma pergunta outra, não à pergunta que estava sendo esperada pelos adultos? Não sei... Podemos pensar... De qualquer forma, acho que podemos dizer que o menino entrou nesse diálogo de um jeito único e singular, como entramos sempre! Porque todo enunciado é resposta, um elo na cadeia dialógica de enunciados outros. E... (escrevia em resposta, num tom pensativo, a pesquisadora Letícia, quando é interrompida).

— “Todo enunciado é único e irrepitível. No âmbito do mesmo enunciado a oração pode repetir-se (a repetição, a citação de si mesma, o involuntário), mas cada vez ela é sempre uma nova parte do enunciado, pois mudou de lugar e de função na plenitude do enunciado. O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro” (irrompe generosamente o filósofo [Bakhtin, 2011, p. 313], contribuindo no exercício de compreensão responsiva das pesquisadoras).

— Sim! Mesmo que apresente algo de reconhecível — a escrita e o som — a palavra bonito que já existia enquanto palavra, mas o enunciado tem algo do extraverbal que extrapola o material e é realizado em um ato único por um sujeito singular. Todo enunciado tem algo de dado e de criado! Vejo que muitas teorias trabalham dentro de uma perspectiva que acredita que, para cada palavra, existe um único sentido, e, para cada pergunta, existe uma única resposta. Quem está fora desse padrão de representação e correspondência do mundo é considerado louco ou engraçado, como as crianças. É lamentável que seja assim, sabe? O conceito da representação trabalha com o princípio de que cada palavra corresponde a um significado em uma relação direta. Quando o menino responde “bonito”, desloca os sentidos de todos ao seu redor, todos que escutaram e riram. O riso, nesse caso, seria aquilo que desqualifica? (Letícia pergunta com a voz baixa, vacilando com o seu não saber).

— Temo ser radical nesse posicionamento, pois penso que há certo tom de surpresa nesse “riso”. E isso me leva a tentar compreender em que momentos nos surpreendemos (Fernanda responde de imediato, ao mesmo tempo que acaricia o livro). Nos surpreendemos quando não esperamos por algo e, por isso, a surpresa. Seguindo essa linha de pensamento, posso entender que, ao nos surpreendermos quando uma criança fala ou faz algo que nos desloca para um conhecimento inédito, estamos, de certa forma, materializando a nossa concepção de que tal acontecimento não era por nós esperado, ou seja, cabe perguntar, estamos desqualificando a criança na sua condição criadora? Por outro lado, o riso pode ser uma questão de simpatia. Contudo, tensionar a questão do riso não implica afirmar a seriedade.

— “A necessidade é séria, a liberdade, ri [...] A seriedade é prática e é interesseira no sentido amplo da palavra” (fala Bakhtin [2011, p. 397], soprando em nossos ouvidos como se sentisse a liberdade ao pronunciar cada uma das palavras).

— E João, ao enunciar, expressa liberdade, talvez também por isso faça nascer o riso! É tanto o que ainda não se vê e não se escuta (continua Fernanda com a face ruborizada).

— Penso que é preciso se colocar em escuta! (posiciona-se Leticia). Corremos sempre o risco de reduzirmos o encontro aberto e imponderável com o outro a um encontro de uma só consciência que pretende definir e concluir o outro. Escutar em uma posição ativa. Entende? Em estado de surpresa... Hum... na verdade deveríamos viver a vida assim, nesse estado de surpresa, como se não soubéssemos o que viveríamos no próximo encontro! Lembrei de Derrida (2012, p. 71), quando diz que o encontro com o outro, para ser um acontecimento, deve chegar sem ser visto, de surpresa e nos surpreender. Se o vemos chegar, ou se antecipamos sua chegada, já não é um acontecimento verdadeiro, porque é amortizado pela antecipação. No contexto que você narrou, Fernanda, os adultos esperaram o acontecimento do encontro e esperaram uma resposta, só que João saiu do discurso ordinário, aguardado por todos, e deslocou sentidos daqueles que estavam ao seu redor. Os adultos deram de cara com a surpresa do encontro e responderam rindo. É assim que muitos respondem à eventicidade do encontro com as crianças: rindo das “gracinhas” que elas falam, desqualificando suas respostas. As crianças criam palavras e sentidos novos a todo instante, mas muitas delas são pouco escutadas, e são até invisibilizadas. Escutar as crianças e aprender com elas pode ser uma brecha para criarmos na escola novas práticas educativas e reafirmar algumas já existentes. “As crianças enunciam sempre, mas o mundo empobrece quando os adultos não as escutam” (Barenco, 2017, anotação de aula). Empobrece de sentidos e não se renova! Percebe? Fico indignada só de pensar nessa possibilidade, sabe, Fernanda?

— Ao enunciar, a criança acessa historicamente a palavra já anteriormente pronunciada, que, no sentido diacrônico, no grande tempo (tempo histórico), é uma palavra anciã. Contudo, ao enunciar de maneira singular e única no mundo, ao dizê-la de modo único e irrepetível, no sentido sincrônico, no pequeno tempo (tempo do ato/resposta), faz a festa da renovação da palavra, reinaugurando seu sentido e abrindo para novas possibilidades de dizer no mundo (continua Fernanda, com ares de alegria, abrindo outro livro de Bakhtin).

— “Pequeno e grande aqui não são categorias teóricas, mas puramente valorativas. E a pergunta que se coloca é: em que plano é realizada essa relação de valor, para que seja necessária e realmente válida? Somente no plano da consciência participante. O pathos da minha vida pequena e do mundo infinito é o pathos do meu não-álibi participativo no existir, e o alargamento responsável do contexto dos valores realmente reconhecidos do meu lugar único” (Bakhtin, 2010, p. 109).

— Nesta festa de renovação da palavra, a criança enuncia a partir do seu lugar único no mundo de modo responsável, afirmando sua singularidade. A criança permite uma nova existência, a existência de uma palavra que nasce e de todos os sentidos outros que inaugura. Mas esta existência é como uma pequena fagulha. Uma

triboluminescência. Seu tempo de duração pode ser mínimo, como uma faísca que logo se apaga. O tempo de duração da existência de uma palavra neonata ou de um novo enunciado depende do ato de escuta. A Nona Sinfonia de Beethoven existirá para sempre, enquanto alguém, mesmo que sem maiores referências da sua composição ou autoria, assobiar distraidamente suas notas, ela existirá e é isso que imortaliza o compositor. Estou a falar de uma escuta alteritária. Da escuta que vê esse pequeno feixe de luz. Trata-se de uma escuta responsiva. Da escuta que coloca um diante do outro. Diante. Não acima, abaixo, na frente do outro. Da escuta que compreende. Da escuta amorosa que responde (continua entusiasmada, Fernanda, com as luzes que lhe acenderam o sorriso ao escutar as palavras de Bakhtin).

— “Isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser ouvida, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão imediata, mas abre caminho sempre mais e mais à frente [...] A palavra avança cada vez mais à procura da compreensão responsiva. A audibilidade como tal já é uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (Bakhtin, 2011, p. 408).

— Sim! Se observarmos, nesta conversa literária, que partiu de uma resposta a uma pergunta: — “Como você está? — Bonito!”, podemos ver quantas outras perguntas e respostas nasceram... (cintila Fernanda).

— Nasceram, porque estamos em um exercício de compreensão responsiva do sentido do enunciado de João. Não estamos interessados em falar sobre a criança, mas em penetrar e dialogar com seu enunciado na vida, construindo sentidos no cotejo com os nossos sentidos. Estamos em um exercício dialógico de compreensão! (exclama Leticia animadíssima com a conversa).

— “Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal” (ilumina as questões colocadas pelas duas, Bakhtin [2011, pp. 316, 408]).

— Se estamos tentando compreender ativamente, cada sentido gera uma nova pergunta, que gera uma resposta, que já traz em si a nova pergunta, porque o diálogo é aberto (prossigue Letícia).

— “Chamo sentido às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós. [...] O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro) [...] ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade” (elucida o autor [Bakhtin, 2011, p. 381] com a paciência de quem esperou tantas dé-

cadadas para ser escutado e a tranquilidade de quem sabe que compartilha seu saber renovando os sentidos de toda a humanidade).

— Por isso precisamos cotejar: colocar um sentido ao lado do outro, palavra ao lado de palavra, para podermos ver a novidade que emerge do encontro (transborda Leticia) E... Por falar em contatar com outro sentido... Queria ver se podemos voltar agora à questão do autorretrato que você colocou anteriormente, Fernanda, porque também não tenho certeza de que “bonito” seja um autorretrato. Poderia ser, sim, uma imagem verbal? Ou uma confissão de como ele se sentia naquele momento? Podemos pensar juntos? Bakhtin, aprofunda em seus estudos mais as questões do gênero autobiografia, por estar interessado nos estudos da literatura. Mas, mesmo assim, acho que posso penetrar com ele nessa questão (indaga Leticia pedindo ajuda ao filósofo).

— “Entendo por biografia ou autobiografia (descrição de uma vida) a forma transgrediente imediata em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e minha vida. [...] não existe um limite acentuado e de princípio entre a autobiografia e a biografia, e isso é de grande importância. Diferença existe, evidentemente, e pode ser grande, mas não se situa no plano da diretriz axiológica básica da consciência. Nem na biografia, nem na autobiografia o eu-para-si (a relação consigo mesmo) é o elemento organizador constitutivo da forma” (Bakhtin, 2011, p. 139).

— Bem, por cotejo, acho que posso tentar pensar no autorretrato como um enunciado não verbal que, assim como a autobiografia, é uma descrição de uma vida, que me permite criar valores estéticos para minha própria vida? Sobre o artístico, li, no *Estética da criação verbal*, que, para que um enunciado seja estético ou artístico, é importante que, no todo da obra, o autor se mantenha distante da personagem no tempo, no espaço, nos sentidos e nos valores. O autor precisa encontrar uma posição transgrediente, que lhe possibilite ver a vida e a arte no mesmo ato. Autor e herói não podem coincidir em um acontecimento estético. E, assim, como manter essa distância na autobiografia, quando o autor e o herói da obra coincidem na vida? Na autobiografia, e incluo o autorretrato, existe uma eventual coincidência entre o autor e a personagem da obra, na vida, uma coincidência entre a pessoa que fala com a pessoa de quem se fala. E aí me parece que surge a grande dificuldade quando o autor tentar uma autoobjetivação estética, porque, se ocorresse uma coincidência, o enunciado estético não aconteceria. Estou certa? (traz muitas dúvidas Leticia, se ajeitando na cadeira enquanto respira fundo, sabendo da complexidade das questões).

— “A relação axiológica comigo mesmo é absolutamente improdutiva em termos estéticos, eu para mim sou esteticamente irreal. [...]. Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plásti-

co-pictural e único” (concorda Bakhtin [2011, p. 33] com as afirmações de Leticia, que não se contenta e continua...).

— Estamos pensando sobre isso no grupo de estudos. No autovivenciamento, na vida, não tem herói. Estou na vida e parto de mim, da minha autossensação. Para criar um acabamento estético, preciso me ver como um outro. Hum... Muito difícil isso! O autor, em nome próprio, no autovivenciamento, em que a força organizadora é a relação axiológica consigo mesmo, nada poderia dizer no plano artístico, pois, se assim o fizesse, não seria um enunciado estético, mas do cotidiano, certo? Essa questão toda nos interessa profundamente, porque todos nós, no grupo de estudos, precisaremos escrever uma tese ou uma dissertação, textos acadêmicos que, de certa forma, são também autobiográficos e biográficos. E já entendemos que, se não forem estéticos, perderemos a alteridade das relações da vida, no texto.

— Temos visto que esses textos nas ciências são muito monológicos, são transcrições ou registros do vivido e, como tal, não garantem a alteridade das vozes que se encontraram vivas na vida (se intromete Fernanda). Não queremos falar do outro pelas costas, em ausência, como se ele fosse um objeto, sem voz. Não! Esse teorismo abstrato precisa se reconfigurar! Carecemos de criar novos planos estéticos que configurem novas relações na vida e na ciência. Esse é nosso ato político!

— “Em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria axiológica de outro, é a relação com o outro enriquecida pelo excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente” (coloca com firmeza Bakhtin [2011, p. 175], pronunciando palavra por palavra, reforçando um princípio fundamental dos seus estudos sobre o enunciado estético).

— O autor não pode enunciar esteticamente em um autovivenciamento, em uma confissão, mas precisa ocupar uma posição outra, na tangente da vida, uma posição que lhe possibilite olhar para a vida e para a arte no mesmo ato, como um Jano bifronte (Bakhtin, 2010, p. 43), tipo aquele deus mitológico que olha para o passado e para o futuro no mesmo ato. Você conhece, Fernanda? Para se autoobjetificar esteticamente, o autor precisa criar um personagem como um outro.

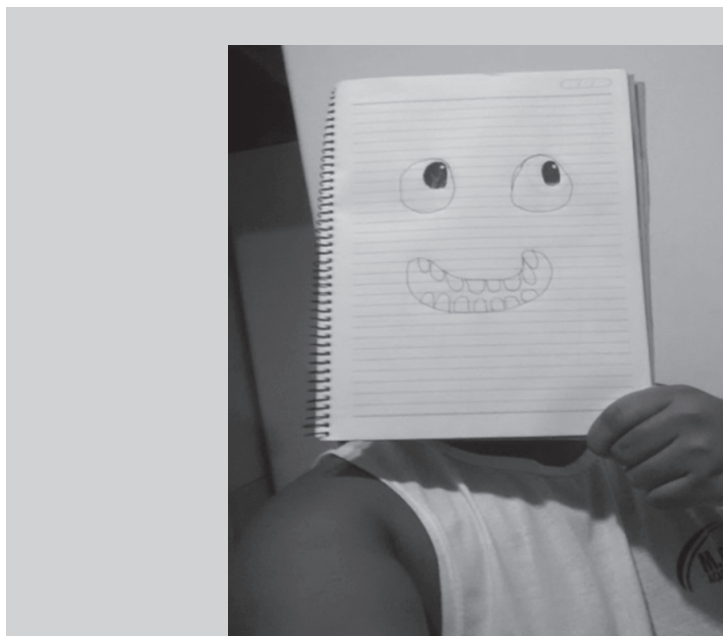
— “O autor deve encontrar um ponto de apoio fora dela [da personagem] para que ela se torne um fenômeno esteticamente acabado: uma personagem [...] o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro” (alarga densamente Bakhtin [2011, pp. 13-14], enquanto Fernanda e Leticia mantinham suas testas franzidas, apreensivas, contemplando-o durante todo o momento da leitura).

— Esse seria o desafio e a dificuldade da criação de uma escritura de si no autorretrato ou autobiografia: criar esse ponto de apoio fora de si e se ver como um outro? (indaga Fernanda, curiosa e penetrando no assunto).

— Sim, Fernanda! Criar uma imagem externa de si como um outro! Isso é um problema, não é algo fácil. Sair do lugar da autoconfissão ou autorrepresentação em uma escritura de autoobjetificação. Por tudo isso que conversamos não sei se “bonito” pode ser entendido como um autorretrato, entende? O que você acha? Vou trazer uma outra voz para essa nossa conversa. Tenho pensado um pouco sobre o autorretrato produzido por algumas crianças na escola onde trabalho. Veja o que o Vanderson fez:

### IMAGEM 1.

Autorretrato, Vanderson Freitas



Fonte: acervo das autoras, 2016.

— Tenho tentado compreender o autorretrato de Vanderson pensando nas possibilidades de que este seja um enunciado estético, que não busque apenas uma descrição de si, não seja uma representação. Podemos dizer que ele cria um discurso de não coincidência na obra entre o *eu* que enuncia e o *herói*?

— Como percebemos isso em uma obra? Quais são os elementos do estético em um enunciado? (interpela Fernanda).



— Hum! Vamos tentar olhar juntos alguns elementos do enunciado, buscando os elementos de alteridade do autorretrato. Vanderson, menino de 10 anos, está em aberto, inacabado na vida, o autor-menino não coincide com a personagem no tempo fatal dos acontecimentos. Certo? (provoca Letícia).

— Sim, já vimos que isso já seria um elemento, para Bakhtin, da não coincidência. Mesmo que eu narre um fato que acabou de acontecer comigo, diz Bakhtin, o eu que fala não coincide com o eu que viveu o fato (se inquieta Fernanda).

— Porém, precisamos de mais índices e elementos para ver a transgrediência do autor na criação da obra, para ver os valores estéticos do enunciado, para ver o distanciamento da personagem e do próprio autor, que não podem coincidir no espaço, no tempo e no valor do cronotopo artístico. Vanderson fez um retrato de si com a câmera do celular na linguagem fotográfica. A fotografia, como linguagem, permite a criação de um ponto excêntrico: um enunciado criado em um plano diferente do plano da vida, assim como é a pintura ou a escultura, e pode tender para a figuração ou para a libertação do visto. É preciso que o autor trabalhe a linguagem para que ela vá na direção do artístico. Criou um personagem centralizado na composição, em primeiro plano, de “busto”— da cintura pra cima, com a capa do caderno no rosto, como uma máscara. Criou, para seu personagem, um ambiente de fundo sem profundidade, um espaço neutro. Qual é o acontecimento da cena? O que se passa ali? Quem é o herói?— Vanderson não estava se representando, certo? (com ares reticentes, pergunta Fernanda).

— Certo! Olhando e dialogando com a fotografia, tenho pensado que Vanderson não busca a “representação”, a cópia ou a imitação de si quando constrói esse enunciado. Seu retrato está orientado para a construção de valores estéticos. Não foi feito com o mesmo vivenciamento de quando nos olhamos ao espelho. Não! No espelho, temos a ilusão de que aquela imagem externa somos nós. Mas há um equívoco.

— “Contemplar a mim mesmo no espelho é um caso inteiramente específico de visão da minha imagem externa. Tudo indica que neste caso vemos a nós mesmos de forma imediata. Mas não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas o nosso reflexo, que não pode tornar-se elemento imediato da nossa visão e vivenciamento do mundo: vemos o reflexo da nossa imagem externa mas não a nós mesmos em nossa imagem externa; [...] A primeira tarefa do artista que trabalha o autorretrato consiste em depurar a expressão do rosto refletido” (chega Bakhtin [2011, pp. 30-31] denunciando a ilusão de pensar o autorretrato como o “espelho do artista”, como muitos teóricos fazem. Fernanda e Leticia se olhavam e olhavam atentamente cada palavra colocada pelo filósofo).

— Isso, Bakhtin! No espelho, estamos em um autovivenciamento. Fazemos cara e bocas, nos fazemos em imagem possuídos por um outro presumido. Mas ainda somos

nós, nos fazendo. No autorretrato é diferente: O artista precisa se fazer como um outro. Por isso digo, Fernanda, que o autorretrato do Vanderson tem elementos dos valores estéticos. Por que digo isso? Vamos lá. (enuncia Leticia e começa a compartilhar os elementos que vem observando ao tentar compreender as possibilidades de um autorretrato estético). Seu enunciado é concreto e único, como todo enunciado é. Mesmo que apresente elementos do repetível, é sempre único, em uma situação única elaborado por um sujeito único como resposta na vida, já conversamos sobre isso aqui! A obra que ele cria tem uma entonação expressiva e valorada: com uma enorme boca sorridente e cheia de dentes, Vanderson garante um tom valorativo positivo de alegria! Os olhos arregalados olhando para o alto e a boca grande e arreganhada trazem elementos do *corpo grotesco*, aberto para o mundo. O corpo grotesco, para Bakhtin, é aquele corpo em unidade com o mundo.

— “A boca escancarada tem também, como já dissemos, um papel importante. Ela está, naturalmente, ligada ao baixo corporal topográfico: a boca é a porta aberta que conduz ao baixo, aos infernos corporais” (Bakhtin, 2013, p. 284).

— A boca exagerada, aberta e cheia de dentes, é a entrada, o orifício, que liga corpo e mundo. É o lugar por onde o homem bebe, come e fala. A boca é o corpo aberto, não isolado e fechado. Além disso, Vanderson traz a máscara. Poderíamos dizer que com a máscara ele apresenta o paradoxo sobre o que é visto e quem vê na fotografia? Com a máscara ele constrói um sentido ambíguo, do misterioso, com ela acessa, no grande tempo, todas as máscaras usadas na humanidade. Traz a reflexão sobre ambiguidade da fotografia e provoca uma reflexão sobre o que é visto e o que não é visto em um autorretrato, tensiona os sentidos do que está sendo mostrado e o que está por trás do caderno, oculto. Com esses elementos, cria uma imagem sem um sentido fechado, dado, colocado. Pelo contrário, escande o olhar e cria um discurso que libera a fotografia daquilo que se vê. Quem vê e o que é visto?

— Sua pergunta faz nascer outra em mim, o que vê quem não é visto, Letícia?

— Vejo que Vanderson parece romper com o paradigma da representação, da semelhança, que permeia a história do gênero autorretrato. Ele não procurou a uma correspondência ponto a ponto com sua imagem, mostrando que *eu-para-si* não foi o elemento organizador da forma. Mas... olha... não quero afirmar e colocar certezas! Estou apenas compartilhando algumas questões que tenho enfrentado nesse estudo, tentando delinear as condições e possibilidades desses enunciados estéticos serem realizados na categoria axiológica do outro (fala Letícia muito apaixonada, com brilho nos olhos e feliz por ser escutada e compartilhar seus estudos. Sabia que existir é ser escutada por alguém).

— “Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único” (traz iluminuras ao pensamento Bakhtin [2011, p. 33], apontando uma questão que as duas ainda não haviam mencionado: o mundo exterior plástico— pictural).

— Bakhtin, isso me faz querer trazer e compartilhar também o autorretrato da Júlia. Veja: (convida a ver Letícia e coloca algumas considerações).

## IMAGEM 2. Autorretrato, Júlia dos Santos



Fonte: acervo das autoras, 2016.

— Júlia também faz um retrato de si na linguagem fotográfica e cria um plano plástico-pictural diferente que não coincide com o plano em que a menina vive a vida. Seria isso? Já vimos que não existe a total coincidência entre aquele que fala e aquele que viveu um fato, mas no plano estético essa falta de coincidência precisa ter elementos fortes que garantam a alteridade. O herói deve ser um outro para o autor. No autorretrato, Júlia cria uma cena: coloca um fundo vermelho, com elementos que possuem alguma correspondência valorativa e de sentido com ela na vida, deita na cena, estica os braços, sorri e provoca o observador, o autor-contemplador: esta sou eu? Essa é a pergunta que o autor de um autorretrato se faz. Júlia enuncia no gênero autorretra-

to, faz-se como personagem centralizado na cena, cria o fundo, o ambiente e cria sua imagem externa em um todo acabado. Nesse ato, penso que ela cria valores estéticos para a própria vida que está aberta e em fluxo. A Júlia, menina da vida, não poderia se ver assim! Nessa imagem, o *eu* se desdobra fora de si em coisas, objetos, que possuem relação com a vida de Júlia, mas estão colocados em outro plano. Ela cria um discurso infuncional, que não pode ser consumido, não tem uma relação de funcionalidade na vida. Esses objetos estão na cena, não com valores práticos, mas com valores estéticos, eu acho, estão em um outro plano pictural.

— Leticia, e essas orelhas de bicho que ela coloca na cabeça? Parece onça?

— Acho que podemos pensar nessa orelha como elementos do grotesco também. Uma unidade entre homem e natureza. Porém, preciso me debruçar mais sobre isso. Cada vez que olho e dialogo com esses *retratos de si* criados pelos alunos, cada vez que olho outros autorretratos já realizados no gênero, em diferentes épocas e por diferentes artistas, vejo mais ampliado e me compenetro mais nos autorretratos de Júlia e Vanderson. É sobre essas questões que tenho pensado! Olhar para esses autorretratos escutando seus sentidos, sem ignorar que as crianças enunciam, sem ficar cego para a novidade e para a criação do ato enunciativo delas, é o que move a escola! É um exercício de poder ver as crianças com olhos do desconhecido, de surpresa e encantamento, mesmo sabendo que, em vários momentos, confesso, devo deixar escapar muita riqueza!... Porém, por tudo isso que conversamos, acho que podemos dizer que “bonito” se aproxima mais de um desenho verbal.

— Desenho verbal de imagem! “Bonito” então não se configura como autorretrato verbal, mas, como disse anteriormente, como “desenho verbal de imagem”. Ao enunciar “bonito”, João faz existir um sentido novo para a pergunta, com a resposta que cria e expressa sobre si no contexto desse pequeno diálogo. João cria novas existências e novos mundos na concomitantemente reinvenção de si. João não cria um autorretrato verbal, mas um desenho verbal, uma imagem verbal de si (interrompe Fernanda, fazendo ver a beleza do enunciado de João).

— “A criação verbalizada não constrói forma espacial externa, por quanto não opera com material espacial como a pintura, a escultura, o desenho; seu material é a palavra” (traz amplitudes o filósofo [Bakhtin, 2011, p. 85]).

— A criança é um sujeito histórico, geográfico e poético (interfere Fernanda).

— O que você quer dizer com isso?

— “O poeta cria a imagem, a forma espacial da personagem e de seu mundo com material verbal” (poetiza Bakhtin [2011, p. 87]).

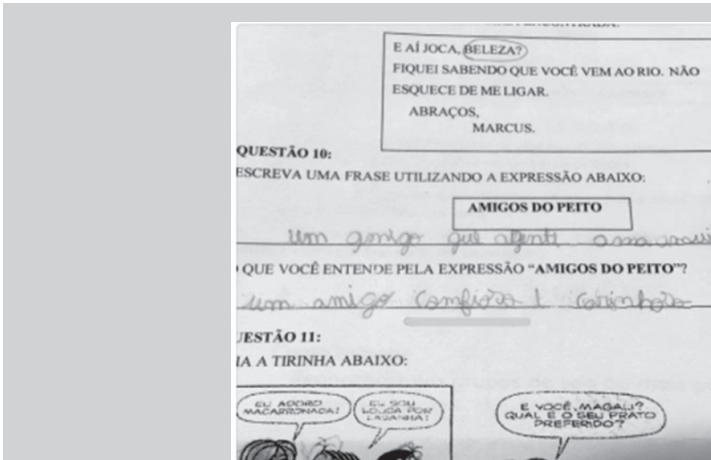
— Sim, da mesma forma que o pintor cria a imagem com material plástico. Certo? (acompanha o pensamento, curiosa, Leticia).

— Quando compreendo que João fez um desenho verbal da sua própria imagem, refiro-me a esse processo criativo da imagem pela via da palavra. Neste caso, com a enunciação de uma palavra neonata. A palavra neonata nada tem a ver com a “palavra nova” que apaga palavras outras, como instrumento de correção, normatização e colonização. A palavra neonata é a palavra que desvia o sentido habitual de uso, que fissura a linguagem de dentro da linguagem abrindo passagem para novas possibilidades de enunciação, usando a linguagem para driblar a linguagem como faz o poeta (insiste Fernanda).

— “Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação” (auxilia Bakhtin [2011, p. 410], mostrando para as duas pesquisadoras que o mundo não está dado, tudo pode ser reconfigurado).

— Vejam como renova o sentido da palavra o menino Matheus. Ao responder à questão da prova de português: O que você entende pela expressão “amigos do peito?” Matheus enuncia: “um amigo confioso e carinhoso”. Ao digitar a palavra “confioso”, o programa que utilizo em meu computador a sublinha automaticamente, posto que não a reconhece como palavra utilizada na nossa língua. Contudo, ao verificar no dicionário, descubro sua existência. O desconhecimento da palavra pelo processador de textos do computador e por mim denota que talvez essa possa ser uma palavra “velha”, fora de uso. Matheus faz a festa de renovação da palavra que Bakhtin se refere, uma vez que “confioso” já existe no dicionário como palavra que significa, “cheio de confiança”, mas, ao enunciá-la do seu modo único e irrepitível, a faz renascer, fazendo renascer ao mesmo tempo a ideia de amigo. Ao escutar Matheus de modo responsável, aprendo que precisamos aprender a ter uma relação confiosa com as crianças! (exclama confiosamente Fernanda).

IMAGEM 3.  
Prova de Português



Fonte: acervo das autoras.

— Fernanda, sobre essa questão da palavra criada, gostaria de trazer mais *causos* para essa conversa (fala Leticia assaltada por um pedaço de lembrança). Queria trazer uma poesia de Manoel de Barros (2010, p. 277), acabei de lembrar!

Uma didática da invenção

VII

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é a voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos-

O verbo tem que pegar delírio.

— Hum! Acho isso muito bonito! É o que vejo as crianças fazendo diariamente na escola e na vida. Elas colocam as palavras e as imagens para delirar. Mudam sentidos

amortizados! E enriquecem o mundo com seus “despropósitos”, como diria Manoel ao “menino que carregava água na peneira”<sup>4</sup>. Escutei, certa vez, uma menina que mostrou para a professora um desenho que havia feito de um ounicórnio. A professora escutou e, gentilmente, respondeu: “Que bonito seu ounicórnio. Eu conheço um livro de um unicórnio. É parecido com o seu. Veja”. E mostrou um livro para a menina, com a história de um unicórnio. Naquele momento, já tentando ver o mundo com vocês e Bakhtin, percebi a lindeza do acontecimento! Você precisava ter escutado, Fernanda! (eufórica e, com todo o corpo, Leticia não para de falar...). A professora não corrigiu a menina impondo seu saber, ou seu ponto de vista, ou demonstrando sua superioridade diante de um sujeito que falava uma “ignorância”, ou uma “coisa errada”, ela não riu. A menina e a professora, naquele encontro, sentaram uma ao lado da outra e viveram um enriquecimento do mundo! Naquele momento de relação e alargamento de sentidos, passaram a existir dois seres mitológicos: o unicórnio e o “ounicórnio”. Os diferentes sentidos não foram reduzidos a um só. Percebe o que quero dizer? Achei lindo! O mundo se ampliou e toda a história da mitologia também! Ver isso que estamos vendo não é pouca coisa. É revolucionário! É nunca mais poder ver como víamos antes. “É pintar a vida com outros tons e cores” (Barenco, conversa informal, 2018). E queria trazer mais uma outra questão: penso que toda a nossa conversa sobre a escuta e sobre esses enunciados das crianças têm relação com o amor estético. O que vocês acham?

— “A diversidade de valor do existir enquanto humano (isto é, correlato com um ser humano) pode apresentar-se somente à contemplação amorosa; somente o amor está em condição de afirmar e consolidar, sem perder e sem desperdiçar, esta diversidade e multiplicidade, sem deixar atrás apenas um esqueleto nu de linhas e momentos de sentidos fundamentais. Somente um amor desinteressado segundo o princípio “não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo” somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo” (diz Bakhtin [2010, p. 128], com voz de quem faz o amor existir como um ato da radical não indiferença ao outro).

— Concordo com vocês! Faz todo sentido! (salta Fernanda). Estar em presença e escuta responsável diante do outro é um ato de amor. Certa vez, um aluno me disse: “eu não sei cantar o hino, mas nunca fui tirado da fila por causa disso”. Então, eu perguntei: “Ué, como você conseguia isso?” (no contexto de escola onde estudava Heitor, quem não soubesse cantar o hino era retirado da fila, para ouvi-lo e cantá-lo novamente, no meio do pátio, depois que todos tivessem entrado para sala de aula), e o menino entre risos me disse, “Você não sabe? É só ficar falando assim, bem baixinho, melancia, melancia,

.....  
<sup>4</sup> *Menino que carregava água na peneira* é o nome de um livro escrito por Manoel de Barros, em que o autor apresenta um menino poeta, que criava despropósitos com a linguagem.

melanci-i-a, no ritmo da música. Mas tem que ficar com cara de sério.” Eu sorrio, e ele me pergunta, “Você não vai zangar?” “Não, porque você foi genial!” “Eu sabia...” termina a conversa com ar de lamparina no rosto. Ao escutar amorosamente Heitor (com seus oito anos de idade), compreendo que as crianças não aceitam passivamente os investimentos de dominação e controle a que a escola as submete. As crianças articulam-se de maneira extremamente sofisticada, com práticas invisíveis de transgressão. Esse amor desinteressado a que se refere Bakhtin pode se manifestar na escuta alteritária, que não pressupõe a resposta, mas que está aberta a ela e com ela aprende. Quando Heitor substitui todas as letras oficiais do hino nacional brasileiro, “Ouviram do Ipiranga às margens plácidas...” por uma única palavra, *melancia*, questiona a instituição e seus rituais, desvia, desvê, transvê e cria um novo mundo! Subverte um mecanismo de controle, que pretende estabelecer certa ordem e conhecimento, de dentro dele, *com cara de sério*. A professora que escutou amorosamente a menina permitiu a existência de dois seres mitológicos no mundo, o *ounicórnio* e o que já havia. Ao escutar amorosamente Heitor, pude ver nascer outro hino e outro menino cujo valor reconhecido e dispensado por mim (enquanto outro) reinventou-se, pois passou de alguém que “merecia ser punido” a alguém genial! (sossega Fernanda, enquanto Leticia acompanhava atentamente a conversa).

“Os diversos atos de atenção, amor e reconhecimento do meu valor a mim dispensados por outras pessoas e disseminados em minha vida como que esculpiram para mim o valor plástico do meu corpo exterior. De fato, mal a pessoa começa a vivenciar a si mesma de dentro, depara imediatamente com atos de reconhecimento e amor de pessoas íntimas, da mãe, que partem de fora ao encontro dela: dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais desse mesmo. Dos lábios delas, no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu nome, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores; são palavras de pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro de sua própria e obscura autossensação interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como algo... A criança começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais, como que se acarícia com sua primeira autoenunciação; desse modo, ela aplica-se a si e aos membros do seu corpo os hipocóristicos no devido tom; ‘minha cabecinha, minha mãozinha, minha perninha’, ‘neném quer naninha’, etc... Esse amor da mãe e das outras pessoas, que desde a infância forma o homem de fora ao longo de toda a sua vida, dá consistência ao seu corpo interior. A verdade que não lhe proporciona uma imagem intuitivamente evidente do seu valor externo, mas lhe faculta um valor potencial desse corpo, valor que só pode ser realizado por outra pessoa”. (entra na conversa Bakhtin - 2011, p. 47).



— Na escola, a professora ou o professor é um outro importante que tem o poder de permitir, àqueles que vão ao seu encontro, uma existência potente. Por outro lado, este também pode negar e impossibilitar essa existência. Quando assim é, quando eu me posto em ausência — deixando de existir como alguém que potencializa o outro, o que suprimo da criança? Cada vez que parto (tanto objetiva quanto subjetivamente) de cada um, o que interdito? Que existências aborto? E o que, ao fazer isso, também perco de mim? Ponho-me a pensar na professora e na criança com seus ermos... Bakhtin me faz pensar sobre o “já-ser” (chama Fernanda).

— “Já-ser significa necessitar: necessitar de ratificação de fora, de carinho e proteção de fora” (Bakhtin, 2011, p. 124).

— O já-ser também é uma necessidade de “acabamento”. O acabamento com o que vem do outro. Com o que só o outro pode me dar. A possibilidade que muitas vezes negamos. Existe entre nós a necessidade desse tal “acabamento”, não sei se pela fome de completude ou angústia, como diria Kierkegaard. Não sei. Mas posso pensar sobre ela. Na cultura ocidental, aprendemos que a falta é algo que deve ser preenchido desconsiderando que, em grande medida, cada um tem lá seu ermo. Compreendo que esse ermo ou deserto é o que nos move a criar, entre outras coisas, desenhos verbais (ajeita-se Fernanda já com dores de escrita e continua...).

— Temo o passar do tempo de escrita meus caros, de minha parte, tenho a dizer que foi feliz o encontro, uma festa de renovação! Como nos educa Bakhtin. Renovação do que dizem as crianças, do que aprendo com elas e, conseqüentemente, uma festa de renovação de mim enquanto sujeito inacabado. Nesta escrita a tantas mãos, renasço e morro ao mesmo tempo. Gostaria de me despedir em letras de música: “Foi bonita a festa, pá. Fiquei contente. E inda guardo renitente. Um velho cravo para mim” (em letras de Chico Buarque de Holanda).

— Queria agradecer a todos o encontro! Não tenho palavras para descrever minha gratidão! (diz emocionada Leticia).

— “Bem. Foi um prazer conversar” (Bakhtin, 2008, p. 272).

## Considerações finalmente parciais

Dentro da perspectiva bakhtiniana, encontramos força para enunciar aquilo que só nós, do nosso lugar único e irrepitível, podemos enunciar. Não tem alibi: as crianças são autoras, criam e transformam o mundo com seus enunciados únicos e irrepitíveis.

Precisamos escutar, viver a alteridade na escola, construir e afirmar novas relações, novas formas de estar no mundo.

Nossas vidas estão em movimento, em deslocamento, portanto se transformando. Narrar a vida humana em encontro e criar um plano artístico em que os sujeitos se confrontam e se tensionam no momento do acontecimento. É assim que vivemos a vida. Essa é a imagem de humano e de mundo que queremos construir com nossa escrita: a do encontro, do homem que se altera no encontro com outro homem, como dois centros de valor diferentes, mas relacionados.

Acreditamos que as crianças enunciam em resposta, em enunciados únicos e criadores, como sujeitos da cultura, da política, da história, da geografia, da poesia, da filosofia, da arte. Compreendemos, a partir da ideia de que o princípio da arte é o da criação, que os enunciados das *crianças* são artísticos, porque são criadores, criativos, crianceiros. As crianças, em seus enunciados artísticos, trabalham na reinvenção do mundo. E nós, em que sentido temos trabalhado?

## Referencias

- Andrade, D. e Lopes, J. (Orgs.). (2012). *Infância e criança: lugares em diálogos*. Cuiabá: EduFMT.
- Bakhtin, M. (2013). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução Yara Vieira. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. 6ª ed. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. e Duvakin, V. (2008). *Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. Tradução Daniela Miotello Mondardo. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Barenco, M. (2017). *Amor em tempos de escola*. São Paulo: Pedro & João Editores.
- Barros, M. (2010). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- Barthes, R. (2015). *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsgurg. São Paulo: Perspectiva.
- Barthes, R. (2013). *Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França: pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix.

Derrida, J. (2012). *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004)*. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: Ed. da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ponzio, A. (2010). *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores.



La edición, corrección de estilo, diseño e impresión de esta obra  
fueron realizados bajo la supervisión de  
Entrelibros e-book solutions  
2018  
[www.entrelibros.co](http://www.entrelibros.co)

Hablar de “Diferentes Geografías de la Infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica” es hablar del desarrollo de la primera infancia en territorios interculturales diversos. Es hablar de saberes y tradiciones ancestrales develados en la construcción de subjetividades. Es hablar de la importancia del reconocimiento de espacios y lugares que habitan los niños y niñas, así como lenguajes, recorridos, narrativas, palabras y emociones como seres comunicativos y su valioso aporte al desarrollo socioafectivo de la familia, los cuidadores y la comunidad que merecen ser atendidos, estudiados, leídos e investigados por los formadores de maestros.

Esta publicación, incluye aportes interdisciplinarios de investigadores de la Fundación Universitaria del Área Andina (Colombia), Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil), Universidad Surcolombiana (Colombia), Universidad de San Buenaventura, Bogotá (Colombia), Universidade de Brasília (Brasil), Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Universidad Autónoma de Chiapas (México), Universidad Autónoma de México (México), Universidade Federal Fluminense (Brasil), Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), unidos con el compromiso de asegurar la diversidad cultural y la contribución de la educación infantil al desarrollo sostenible en Latinoamérica.

